

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



HİKÂYELEŞTİRİLMİŞ ROBOTİK KODLAMA
PROGRAMLARININ OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ
SOSYAL - DUYGUSAL BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Serkan YAMAN

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

HAZİRAN, 2023

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



HİKÂYELEŞTİRİLMİŞ ROBOTİK KODLAMA
PROGRAMLARININ OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ
SOSYAL - DUYGUSAL BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Serkan YAMAN
(Y2112.410027)

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Belma TUĞRUL

HAZİRAN, 2023

ONAY FORMU

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Hikâyeleştirilmiş Robotik Kodlama Programlarının Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal - Duygusal Becerilerine Etkisi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça ’da gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.
(16/06/2023)

Serkan YAMAN

ÖNSÖZ

Çocukların hayatına dokunmak, çocuklar için teknolojiler geliştirmek... Benim hikayem, benim hayalim bu yönde. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği lisansım sonrası çıktım bu yola. Heyecanlı bir kabul süreci ile başladım. Sürecimin en başından itibaren değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Belma TUĞRUL, çalışmama sağladığı katkılar kadar hayatıma kattıklarıyla da benim için özel bir yere sahip. Araştırma sürecim boyunca da gerekli yönlendirmeleri yaparak görüş ve düşünceleriyle bana yol gösterdi, her türlü olanağı sağladı. Beni her zaman cesaretlendiren, motive eden ve hayata bakış açımı genişleten öğretileri benim en büyük desteklerimden oldu. Belma hocamdan öğrendiklerim, kariyerim boyunca benim için değerli birer yol göstergesi olacak. Benim için sadece bir danışman ya da hocadan daha fazlası. Benim rol modelim, benim için her zaman bir örnek. Teşekkürlerimle.

Okul Öncesi Eğitimi programına beni yönlendiren ve çok erken süreçte kaybettiğim Dr. Aylin Sözer hocama da teşekkürlerimi iletmek istiyorum. “Siz buradaysanız ben hep burada olacağım. Çünkü sizin için de çocuklar için de burada olmak zorundayım.” kalbine dokunduğum her çocuk sizin izlerinizi taşıyor. Her zaman buradasınız. Her zaman var olacaksınız Kırmızı Saçlı Öğretmenim...

Araştırmamı gerçekleştirirken en büyük destekçilerimden biri ailem oldu. Bu yüzden önsözümde onlara da teşekkür etmek istiyorum. Öncelikle annem Semra Yaman ve babam Salim Yaman’a her zaman destekleri, sabırları ve sevgileri için minnettarım. Benim her zaman yanımda olan ve her zaman beni destekleyen bu güzel insanlar, hayatımdaki en büyük hazinem. Onların güçlü destekleri sayesinde araştırmamı gerçekleştirmek için gerekli imkanlara sahip oldum. Kendilerine olan teşekkürlerimi borç bilirim. Ayrıca, kardeşim Eda Yaman’a da özel bir teşekkür etmek istiyorum. O da benim için her zaman bir örnek oldu ve bana büyük destek verdi. Her zaman benim yanımda olan, benimle zorlukları aşan ve her zaman benim en büyük destekçim olan kardeşime de teşekkür ediyorum.

Araştırma sürecim boyunca, benim yanımda olan ve her aşamada desteklerini esirgemeyen okul öncesi öğretmeni Ebru Yakupođlu'na teşekkürlerimi iletmek istiyorum. Ebru öğretmenim araştırmamda bana büyük bir yardımcı oldu ve çocukların video kayıtlarından okulun düzenlenme süreçlerine kadar her ayrıntıyı titizlikle takip etti. Kendisiyle birlikte çalışmak benim için büyük bir şans oldu. Kendisi araştırma sürecimin en önemli destekçilerinden biri oldu. Kendisiyle çalışmaktan büyük keyif aldım ve onunla birlikte çalışmak benim için büyük bir öğrenme fırsatı oldu.

Şehit İbrahim Yılmaz Anaokulu'nda gerçekleştirdiğim araştırmada desteklerini esirgemeyen, çok kıymetli okul müdürümüz Arzu Arslan'a teşekkür ederim.

Haziran, 2023

Serkan YAMAN

HİKÂYELEŞTİRİLMİŞ ROBOTİK KODLAMA PROGRAMLARININ OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ SOSYAL - DUYGUSAL BECERİLERİNE ETKİSİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde öğrenim gören çocuklara duygulara dayalı öğrenme yaklaşımına göre planlanan hikâyeleştirilmiş robotik kodlama programı uygulamasının çocukların sosyal duygusal becerilerine etkisinin belirlenmesi ve çocukların duygularını anlama sürecinin incelenmesidir. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul ili Zeytinburnu ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Şehit İbrahim Yılmaz Anaokulu çocuklarından oluşmaktadır. Araştırmada 10 çocuk yer almaktadır.

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada duygusal verileri toplamak amacıyla “Denham Duygu Anlama Testi” kullanılmıştır. Sosyal beceri verilerini toplamak amacıyla ise araştırmacı tarafından geliştirilen toplam 28 adet açık uçlu soru kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularına göre çocukların duyguları anlama süreçlerinde duyguları somutlaştırarak ve örneklendirerek net bir biçimde tanımlayabildikleri gözlemlenmiştir. Nicel bulgulara bakıldığında ise uygulama öncesi yapılan ön testler ile uygulama sonrası yapılan son testler arasında anlamlı farklar olduğu gözlemlenmiştir. Hikâyeleştirilmiş robotik kodlama programlarının çocukların sosyal duygusal becerileri üzerinde önemli etkisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hikâyeleştirme, Robotik Kodlama, Oyunlaştırma, Okul Öncesi Dönem, Teknoloji

THE EFFECT OF STORY-SHAPED ROBOTIC CODING PROGRAMS ON SOCIAL EMOTIONAL SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the effect of the story-based robotic coding program application, which is planned according to the emotion-based learning approach to the preschool children, on the social emotional skills of the children and to examine the process of understanding the emotions of the children. It consists of Şehit İbrahim Yılmaz Kindergarten students affiliated to the Ministry of Health. There are 10 students in the research.

Mixed method was used in the research. "Denham Emotion Understanding Test" was used to collect emotional data in the study. A total of 28 open-ended questions developed by the researcher were used to collect social skills data.

According to the qualitative findings of the research, it was observed that children defined emotions by embodying and exemplifying emotions in their understanding process. Considering the quantitative findings, it was observed that there were significant differences between the pre-tests performed before the application and the post-tests performed after the application. It has been concluded that narrative robotic coding programs have a significant effect on children's social emotional skills.

Keywords: Storytelling, Robotic Coding, Gamification, Preschool, Technology

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
I. GİRİŞ	1
A. Problem Durumu	1
B. Araştırmanın Amacı.....	3
C. Araştırmanın Önemi	4
D. Problem Cümlesi	7
E. Varsayımlar.....	7
F. Sınırlılıklar.....	7
II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	9
A. Çocuk.....	9
1. Çocuğun Gelişim Özellikleri	10
2. Sosyal Duygusal Gelişim.....	11
a. Sosyal Duygusal Gelişim Kuramları	12
i. Sosyo-Kültürel Kuram:	12

ii.	Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı:	13
iii.	Psiko-analitik Kuram:.....	13
iv.	Sosyal Öğrenme Kuramı:	13
b.	Sosyal Duygusal Gelişimin Desteklenmesi.....	14
B.	Eğitim	15
1.	Erken Çocukluk Eğitimi	16
a.	Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklar İçin Öğrenme Fırsatları	19
i.	Oyun ile Öğrenme	20
(a)	Oyunun Çocuklar İçin Önemi.....	24
ii.	Teknoloji Yoluyla Öğrenme.....	26
iii.	Hikâye Temelli Öğrenme	27
iv.	Hareket Temelli Öğrenme	30
C.	Çocuklarda Sosyal Duygusal Beceriler	31
1.	Sosyal Duygusal Becerilerin Tanımı	32
2.	Sosyal Duygusal Becerilerin Önemi.....	33
3.	Sosyal Duygusal Beceriler.....	34
a.	Sosyal Farkındalık	35
b.	Duygular	36
c.	Değerler	37
III.	YÖNTEM.....	39
A.	Araştırma Modeli.....	39
B.	Araştırmanın Evreni ve Örneklemi / Çalışma Grubu	39
C.	Veri Toplama Aracı	40
D.	Veri Toplama Süreci.....	43
1.	Uygulama ve Ön Test Öncesi	43
2.	Ön Test.....	44

3. Uygulama Aşaması	46
a. Hikâye Süreci	46
b. Materyal Süreci.....	53
c. Robot Süreci ve Teknik Boyut	54
d. Uygulama Süreci	56
4. Son Test	57
E. Verilerin Analizi	58
IV. BULGULAR.....	61
A. Araştırma Grubundaki Çocuklara Ait Demografik Özellikler	61
B. İçeriksel Kodlamalara İlişkin Bulgular.....	62
C. Araştırma Grubundaki Çocukların Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundaki Sorulara Verdikleri Cevapların Belge Temelli Frekansları	67
D. DENHAM Duygu Anlama Testi Bulguları	99
V. TARTIŞMA VE SONUÇ	105
A. Öneriler	119
1. Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	119
2. Uygulamaya Yönelik Öneriler	120
VI. KAYNAKÇA	121
EKLER.....	137
ÖZGEÇMİŞ.....	147

KISALTMALAR LİSTESİ

Ç1	: Çocuk 1
Ç2	: Çocuk 2
Ç3	: Çocuk 3
Ç4	: Çocuk 4
Ç5	: Çocuk 5
Ç6	: Çocuk 6
Ç7	: Çocuk 7
Ç8	: Çocuk 8
Ç9	: Çocuk 9
Ç10	: Çocuk 10
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
SDG	: Sosyal Duygusal Gelişim
OÖE	: Okul Öncesi Eğitimi

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Demografik Özellikleri</i>	40
Çizelge 2. Araştırma Kapsamında Geliştirilen Temalar ve Kod Sistemi	63
Çizelge 3. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Duygu deyince aklına ne geliyor?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	68
Çizelge 4. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Seni ne yapmak mutlu eder? Sana ne yapılması mutlu eder?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	69
Çizelge 5. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Seni ne yapmak üzer? Sana ne yapılması seni üzer?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	70
Çizelge 6. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Seni ne yapmak kızdırır? Sana ne yapılması seni kızdırır?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	71
Çizelge 7. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Seni ne yapmak korkutur? Sana ne yapılması seni korkutur?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	72
Çizelge 8. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Sen mutlu olunca ne yaparsın?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	73
Çizelge 9. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Sen üzgün olunca ne yaparsın?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	74
Çizelge 10. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Sen kızgın olunca ne yaparsın?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	75
Çizelge 11. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Sen korkunca ne yaparsın?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	76
Çizelge 12. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Bir arkadaşın mutlu olunca ne yaparsın?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	77

Çizelge 13. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Bir arkadaşın üzgün olunca ne yaparsın?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	78
Çizelge 14. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Bir arkadaşın kızgın olunca ne yaparsın?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	79
Çizelge 15. . Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Bir arkadaşın korkmuş olunca ne yaparsın?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	81
Çizelge 16. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>İnsanın duyguları değişir mi?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	82
Çizelge 17. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Herkesin duygusu var mı?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	83
Çizelge 18. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Duygular değişirse neden değişir?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	84
Çizelge 19. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Sen en çok nasıl hissetmeyi seviyorsun?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	86
Çizelge 20. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Çevrende en mutlu kim?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	87
Çizelge 21. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Çevrende en üzgün kim?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	88
Çizelge 22. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Çevrende en kızgın kim?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	89
Çizelge 23. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Çevrende en korkak kim?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	90
Çizelge 24. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Arkadaşlarıyla oynarken kendini en çok nasıl hissediyorsun?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı.....	91
Çizelge 25. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Evdeyken kendini en çok nasıl hissediyorsun?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	92
Çizelge 26. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Okuldayken kendini en çok nasıl hissediyorsun?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	93
Çizelge 27. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Mutlu olmak demek ne demektir?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	95

Çizelge 28. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Üzgün olmak demek ne demektir?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	96
Çizelge 29. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Kızgın olmak demek ne demektir?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	97
Çizelge 30. Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Korkak olmak demek ne demektir?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	98
Çizelge 31. Çocukların DENHAM Duygu Anlama Testi Tüm Boyutlar Ön Test- Son Test Puanı.....	100
Çizelge 32. Çocukların DENHAM Duygu Anlama Testi Kalıp Davranış Boyutu Testi Ön Test- Son Test Puanı.....	100
Çizelge 33. Çocukların DENHAM Duygu Anlama Testi Değişken Davranış Boyutu Testi Ön Test- Son Test Puanı.....	100
Çizelge 34. Cinsiyete Göre DENHAM Duygu Anlama Testi Tüm Boyutlar Ön Test- Son Test Puanı.....	101
Çizelge 35. Cinsiyete Göre DENHAM Duygu Anlama Testi Kalıp Davranış Boyutu Ön Test- Son Test Puanı.....	101
Çizelge 36. Cinsiyete Göre DENHAM Duygu Anlama Testi Değişken Davranış Boyutu Ön Test- Son Test Puanı.....	102
Çizelge 37. Okul Öncesi Eğitimin Süresine Göre DENHAM Duygu Anlama Testi Tüm Boyutlar Ön Test- Son Test Puanı	103
Çizelge 38. Okul Öncesi Eğitimin Süresine Göre DENHAM Duygu Anlama Testi Kalıp Davranış Boyutu Ön Test- Son Test Puanı	103
Çizelge 39. Okul Öncesi Eğitimin Süresine Göre DENHAM Duygu Anlama Testi Değişken Davranış Boyutu Ön Test- Son Test Puanı	104

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1.	Araştırma Grubundaki Çocukların Belirlenmesi Sürecinde Yapılan Kitap Okuma Etkinlikleri	44
Şekil 2.	Anne Kukla Tasarımı	45
Şekil 3.	Erkek Kardeş Kukla Tasarımı	45
Şekil 4.	Kız Kardeş Kukla Tasarımı	46
Şekil 5.	“Robik Ay’a Gidiyor” Hikâye Tasarımı	47
Şekil 6.	“Robik Tatile Çıktı” Hikâye Tasarımı	48
Şekil 7.	“Robik Yardım Ediyor” Hikâye Tasarımı	49
Şekil 8.	“Robik Dünyayı Temiz Tutuyor” Hikâye Tasarımı	51
Şekil 9.	“Robik ve Yakın Arkadaşı Bobik” Hikâye Tasarımı	52
Şekil 10.	Robot ve Hikaye Materyallerinin Yerleştirilebilmesi İçin Oluşturulan Zemin Tasarımı	54
Şekil 11.	Robik’in 3 Boyutlu Yazıcıdan Çıktı Alınmadan Önceki Bilgisayar Çizimi	55
Şekil 12.	Uygulama Süreçlerinde Kullanılan Robot, Robik	56
Şekil 13.	Örnek Uygulama Süreci Görseli	57
Şekil 14.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Duygu deyince aklına ne geliyor?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	68
Şekil 15.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Seni ne yapmak mutlu eder? Sana ne yapılması mutlu eder?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	69
Şekil 16.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Seni ne yapmak üzer? Sana ne yapılması seni üzer?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	70

Şekil 17.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Seni ne yapmak kızdırır? Sana ne yapılması seni kızdırır?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	71
Şekil 18.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Seni ne yapmak korkutur? Sana ne yapılması seni korkutur?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	72
Şekil 19.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Sen mutlu olunca ne yaparsın?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	73
Şekil 20.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Sen üzgün olunca ne yaparsın?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	74
Şekil 21.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Sen kızgın olunca ne yaparsın?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	75
Şekil 22.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Sen korkunca ne yaparsın?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	76
Şekil 23.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Bir arkadaşın mutlu olunca ne yaparsın?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	77
Şekil 24.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Bir arkadaşın üzgün olunca ne yaparsın?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	78
Şekil 25.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Bir arkadaşın kızgın olunca ne yaparsın?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	80
Şekil 26.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Bir arkadaşın korkmuş olunca ne yaparsın?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	81
Şekil 27.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>İnsanın duyguları değişir mi?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	82
Şekil 28.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Herkesin duygusu var mı?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	83
Şekil 29.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Duygular değişirse neden değişir?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	85
Şekil 30.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Sen en çok nasıl hissetmeyi seviyorsun?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	86
Şekil 31.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Çevrende en mutlu kim?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	87

Şekil 32.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Çevrende en üzgün kim?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	88
Şekil 33.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Çevrende en kızgın kim?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	89
Şekil 34.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Çevrende en korkak kim?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	90
Şekil 35.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Arkadaşlarıyla oynarken kendini en çok nasıl hissediyorsun?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı.....	91
Şekil 36.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Evdeyken kendini en çok nasıl hissediyorsun?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	92
Şekil 37.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Okuldayken kendini en çok nasıl hissediyorsun?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	94
Şekil 38.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Mutlu olmak demek ne demektir?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	95
Şekil 39.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Üzgün olmak demek ne demektir?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	96
Şekil 40.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Kızgın olmak demek ne demektir?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	97
Şekil 41.	Araştırma Grubundaki Çocukların <i>Korkak olmak demek ne demektir?</i> Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı	99

I. GİRİŞ

A. Problem Durumu

Sosyal ve duygusal beceriler konusunda eksiklik veya sorun yaşayan çocuklar, ilerleyen yaşamlarındaki ikili ilişkilerde, duygusal tepki vermesi gereken alanlarda, akademik iş ve kariyerinde problemlerle karşılaşabilmektedirler. Sosyal ve duygusal beceriler kavramı öğrenme yolu ile kazanılabilen bir kavramdır. Sosyal ve duygusal açıdan gelişmiş olan çocuklar katıldıkları etkinliklerden ve aktivitelerden çok daha fazla keyif alırlar. Sosyal duygusal becerilerinin gelişmiş olması çocukların kendi kararlarını kendisi vermesi konularını da desteklemektedir. Sosyal duygusal becerilerinin gelişimi konusunda sorunu olan çocuklar, yaşlıları tarafından dışlanma ve ihmal riskine maruz kalabilirler (Göyçek, 2019).

Okul öncesi dönemde alınan eğitim yaşamın can suyudur. Okul öncesi dönemde öğrenmenin hızı diğer dönemlere göre çok yüksek seviyededir. Okul öncesi dönemde tüm çocuklar birbirinden farklı gelişim göstermektedir. Tüm çocuklar kendilerine özgüdür. Okul öncesi dönem çocuklarında motor ve sosyal duygusal gelişim becerilerin önemi yüksektir. Bu becerilerin gelişimi desteklenirken, çocuğun bildiği ve yakın olduğu temalardan başlanmalı ve karmaşığa doğru yol izlenmelidir. Okul öncesi eğitim sırasında çocukların sorumluluk, sevgi, iş birliği, saygı, yardımlaşma gibi sosyal duygusal gelişim alanları desteklenmelidir. Okul öncesi yaş seviyesinde oyun ve oyunlaştırma en verimli öğretim yöntemlerindedir. Etkinlikler oyun tabanlı olarak ve oyunlaştırılarak verilmeli, yapılan çalışmalar oyunlarla desteklenmeli ve bir oyun temeline oturtulmalıdır. Eğitim sırasında çocukların duyguları anlaması, arkadaşlarına, çevresine hoşgörülü ve saygılı davranması önemsenmelidir. Sosyal ve duygusal açıdan etkinlikler ile desteklenmeli ve oyunların içerisine bu beceriler entegre edilmelidir (MEB, 2013).

Okul öncesi dönemdeki çocukların, diğer gelişim alanlarının da önemli oluşu gibi sosyal duygusal gelişimleri de çok önemlidir. Bu dönem çocuk için kritik olarak nitelendirilebilecek bir dönemi kapsamaktadır. Çocuğun sosyal açıdan iyi bir gelişim sağlayabilmesi için arkadaşları ve çevresi ile duygu paylaşımı yapabilmesi, duyguları anlayabilmesi, empati kurabilmesi, kendi başına kararlar alabilmesi ekip ile çalışma becerilerini geliştirebilmesi, anlık sosyal ve duygusal olaylara tepkiler verebilmesi gerekmektedir (Çiftci ve Balat, 2018).

Çocuklar için sosyal duygusal gelişim, hayatlarının temel bir yönüdür ve sağlıklı bir yaşamın temel taşıdır. Bu gelişim, çocukların başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurma, duygularını anlama ve ifade etme, empati kurma, problem çözüme, başkalarına saygı gösterme ve sosyal ortamlara uyum sağlama becerilerini kazanmalarına yardımcı olur. Sosyal duygusal beceriler, çocukların akademik başarılarına, ilişkilerine, duygusal sağlığına ve sonraki yaşamlarında başarılı olma şansına doğrudan etki eder. Dolayısıyla, sosyal duygusal gelişimin erken yaşlardan itibaren teşvik edilmesi, çocukların topluma uyumlu, özgüvenli ve sağlıklı bireyler olarak yetişmesine önemli ölçüde katkı sağlar (Jones ve ark., 2012).

Oyunlaştırılmış eğitim, çocuklar için önemlidir çünkü doğal öğrenme süreçlerine uygun bir şekilde bilgi ve beceri kazandırır. Oyun, çocukların ilgi ve merakını artırarak, öğrenme sürecini eğlenceli ve motive edici hale getirir. Bu yaklaşım, çocukların öğrenmeyi sıkıcı ve zorlayıcı bir görev olarak değil, keyifli ve ödüllendirici bir deneyim olarak algılamalarını sağlar. Oyunlaştırılmış eğitim aynı zamanda, problem çözüme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iş birliği gibi önemli yaşam becerilerini geliştirmeye yardımcı olur. Çocuklar, oyun esnasında karşılaştıkları zorluklar ve başarılar sayesinde, başarısızlıklardan ders çıkarma ve çözüm üretme becerileri de kazanır. Sonuç olarak, oyunlaştırılmış eğitim, çocukların hem akademik hem de sosyal-duygusal yönden sağlam temellere sahip bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur (Huizinga, 2021).

Hikâyeleştirilmiş eğitimin çocuklar için önemine baktığımızda, öğrenme sürecini daha anlamlı, ilgi çekici ve hatırlanabilir kılar. Hikâyeler, çocukların duygu ve düşünceleriyle bağlantı kurarak, bilgiyi daha kolay özümsemelerine ve uzun süreli bellekte saklamalarına yardımcı olur. Hikâyeleştirme yöntemi, çocukların eleştirel düşünme, yaratıcılık ve empati becerilerini geliştirirken, farklı

kültürler, tarih ve yaşamlara dair anlayışlarını genişletir. Aynı zamanda, hikâyeleştirilmiş eğitim, sosyal ve duygusal yönleriyle de çocukların gelişimine katkıda bulunarak, başkalarının bakış açılarını anlama, iletişim kurma ve iş birliği yapma becerilerini pekiştirir. Özetle, hikâyeleştirilmiş eğitim, çocukların bütünsel gelişimine destek olacak şekilde, zengin ve derin öğrenme deneyimleri sunar (Haven ve ark., 2022).

Okul öncesi dönemde teknoloji kullanımı, çağımızın getirdiği yeniliklerle birlikte çocukların eğitim ve öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır (Clements & Sarama, 2003). Teknolojik araçlar, özellikle tabletler ve akıllı telefonlar, çocukların dil, matematik, problem çözme ve sosyal beceriler gibi alanlarda öğrenmelerini destekleyen uygulamalarla zenginleştirilmiştir (Hirsh-Pasek, 2015). Ancak, teknoloji kullanımının okul öncesi çocuklar için uygun bir şekilde düzenlenmesi ve denetlenmesi önemlidir; aşırı teknoloji kullanımı çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimine olumsuz etkiler yapabilir (Straker, 2018). Dolayısıyla, ebeveynlerin ve eğitimcilerin, çocukların yaşına ve gelişim düzeyine uygun, eğitsel ve interaktif teknoloji kullanımını sağlamaları ve çocuklarla birlikte teknolojiye erişimlerini düzenlemeleri önemlidir (Plowman, 2010).

B. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, "Hikâyeleştirilmiş Robotik Kodlama Programlarının Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal-Duygusal Becerilerine Etkisi" üzerine inceleme yapılmasıdır. Hikâye ve oyun temelli robotik kodlama programlarının okul öncesi çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimine olan etkisini incelemek ve bu tür eğitsel yaklaşımların çocukların bu becerilerini nasıl desteklediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmacı tarafında geliştirilen hikâyeleştirilmiş ve oyunlaştırılmış robotik kodlama programlarının kullanımının, çocukların iletişim, empati, problem çözme, duygularını ifade etme ve sosyal uyum gibi sosyal-duygusal becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olup olmadığını değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

C. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın önemi, okul öncesi eğitim alanında hikâyeleştirilmiş robotik kodlama programlarının sosyal-duygusal becerilerin gelişimi üzerindeki etkisine dair bilimsel literatüre katkı sağlamasıdır. Bu tür eğitsel yöntemlerin uygulanmasının faydaları ve sınırlılıkları hakkında daha fazla bilgi edinmek, eğitimciler ve yenilikçi eğitim alanları için önemlidir. Bu araştırmanın bulguları ve sonucu, okul öncesi eğitim programlarını geliştiren ve iyileştiren eğitimciler için değerli bir kaynak olarak kullanılabilir. Sosyal-duygusal becerilerin erken çocukluk döneminde gelişiminin önemi giderek daha fazla kabul görmektedir. Çocukların bu becerilere sahip olması, akademik başarı, uyum, yaşam boyu öğrenme ve sağlıklı ilişkiler kurma gibi yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde başarılı olmaları için önemlidir. Bu nedenle, okul öncesi eğitimde bu becerilerin geliştirilmesine yönelik etkili yöntemlerin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Robotik kodlama ve teknoloji kullanımı, çocukların yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu beceriler, 21. yüzyılın rekabetçi dünyasında başarılı olmak için gereklidir. Hikâyeleştirilmiş robotik kodlama programlarının sosyal-duygusal becerilerin gelişimine nasıl katkıda bulunduğunu anlamak, çocukların bu becerileri geliştirebilmeleri için daha etkili eğitim yöntemleri tasarlamaya ve uygulamaya yönlendirebilir. "Hikâyeleştirilmiş Robotik Kodlama Programlarının Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal-Duygusal Becerilerine Etkisi" konusunun incelenmesi, eğitim teknolojisi ve robotik kodlamanın erken çocukluk eğitimindeki rolünü daha iyi anlamamıza yardımcı olacaktır. Hikâyeleştirilmiş robotik kodlama programları, çocukların hem bilişsel hem de sosyal-duygusal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek bütünleşmiş bir yaklaşım sunar. Bu çalışma, bu tür programların potansiyelini ve kullanımının çocukların başarısı üzerindeki etkisini değerlendiren kapsamlı bir bakış açısı sağlayarak, eğitimcilere ve araştırmacılara önemli bir rehberlik sunar.

Oyun temelli eğitim, çocukların doğal öğrenme süreçlerine uyum sağlayarak, onların ilgi ve motivasyonlarını artırarak bilgi ve beceri kazanmalarına yardımcı olan önemli bir eğitim yaklaşımıdır. Çocuklar için oyun, öğrenme sürecinin temel bir bileşeni olup, fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunur (Weisberg ve ark., 2023).

Oyun, çocukların doğal bir şekilde ilgi duydukları ve meraklarını tatmin etmeye yönelik bir etkinliktir. Oyun sayesinde çocuklar, öğrenme sürecine daha istekli ve motive olurlar. Oyun temelli eğitim, öğrenme süreçlerini daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirerek, çocukların dikkatlerini sürdürmelerine ve bilgiyi daha etkili bir şekilde özümsemelerine yardımcı olur. Oyun, çocukların etkin ve katılımcı bir şekilde öğrenmelerini sağlar. Çocuklar oyun oynarken, deneyimler yaşar, problem çözer ve düşünme süreçlerini kullanır. Aktif öğrenme, çocukların bilgiyi daha derinlemesine kavramalarına ve uzun süreli hafızalarına depolamalarına yardımcı olur. Oyun temelli eğitim, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Grup içinde oyun oynarken, çocuklar iletişim kurma, iş birliği yapma, paylaşma ve başkalarının duygularını ve düşüncelerini anlama becerilerini kazanır. Bu beceriler, çocukların sosyal uyum sağlamaları ve sağlıklı ilişkiler kurmaları için önemlidir. Oyun, çocukların duygularını ifade etmelerine ve duygusal denge sağlamalarına yardımcı olur. Oyun sırasında yaşanan başarılar ve başarısızlıklar, çocukların özgüven, özsaygı ve başa çıkma becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur. Bu nedenler ile araştırma uygulamasının oyunlaştırılmış materyal niteliği taşıması araştırmanın çocuklar için önemini vurgulamaktadır (Weisberg ve ark., 2023).

Hikâyeleştirilmiş eğitim programları, çocukların dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirirken, aynı zamanda kelime dağarcıklarını ve dilbilgisini de genişletir. Hikâyeler, çocukların hayal güçlerini kullanmalarını ve farklı dünyaları, karakterleri ve olayları zihinlerinde canlandırmalarını teşvik eder. Bu, yaratıcılıklarının gelişmesine katkıda bulunur ve onlara yeni fikirler ve çözümler üretme yeteneği kazandırır. Hikâyelerdeki karakterlerle bağlantı kurarak, çocuklar başkalarının duygularını ve düşüncelerini anlamayı öğrenir. Bu, empati kurma ve sosyal becerilerin gelişmesine katkıda bulunur. Hikâyelerdeki olaylar ve çatışmalar, çocukların düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Hikâyelerdeki zorlukları nasıl aşacaklarını düşünerek, gerçek hayattaki benzer durumlarla başa çıkmaları için stratejiler geliştirebilirler. Hikâyeler, ahlaki değerler ve etik konuları öğretme ve tartışma fırsatı sunar. Çocuklar, hikâyelerdeki karakterlerin eylemleri ve kararları üzerinden doğru ve yanlış arasındaki farkı öğrenebilir ve kendi ahlaki değerlerini geliştirebilirler.

Hikâyeler, çocukların ilgisini çeken karakterler ve olay örgüleri içerir. Bu sayede, çocuklar öğrenme sürecine daha motive olur ve yeni bilgileri keşfetmeye istekli hale gelir. Hikâyelerde sunulan bilgiler, çocukların hafızalarında daha kolay yer eder. Hikâyelerin yapıları ve karakterlerin etkileşimleri, bilgilerin bağlamsal olarak öğrenilmesini ve hafızada daha uzun süre kalmasını destekleyici niteliktedir (Isbell ve ark., 2022). Araştırmada kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilen robotik kodlama setinin hikâyeler ile desteklenmesi araştırmanın önemini de arttırmaktadır.

Sosyal ve duygusal gelişim, çocukların yaşamlarında önemli bir yere sahiptir ve sağlıklı bir şekilde büyümeleri için temel bir gerekliliktir. Hikâyeler, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için etkili bir araç olarak kullanılabilir. Hikâyeler, çocuklara farklı karakterlerin duygularını ve düşüncelerini anlamalarına yardımcı olur. Bu, çocukların empati yeteneklerini geliştirmelerine ve başkalarının duygularını anlamaya başlamalarına olanak tanır. Hikâyeler, çocukların dil ve iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Hikâye anlatımı, çocukların sözlü ve yazılı ifade yeteneklerini artırarak, sosyal etkileşimlerde daha başarılı olmalarına yardımcı olur. Hikâyelerdeki karakterlerin yaşadığı zorluklar ve sorunlar, çocukların problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Hikâyeler sayesinde çocuklar, benzer durumlarla karşılaştıklarında nasıl hareket edeceklerini öğrenirler. Hikâyeler, çocuklara kendi duygularını tanıma ve ifade etme becerilerini geliştirme fırsatı sunar. Hikâyelerdeki karakterlerin yaşadığı duyguları ve deneyimleri anlamaya çalışarak, çocuklar kendi duygularını daha iyi anlayabilir ve ifade edebilirler. Hikâyeler, çocuklara sosyal beceriler kazandırarak arkadaşlık kurma, iş birliği yapma ve başkalarına saygı gösterme gibi önemli becerileri öğrenmelerine yardımcı olur. Hikâye kahramanları ile özdeşleşerek, çocuklar sosyal etkileşimlerinde nasıl davranacaklarını öğrenirler. Hikâyeler çocukların sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek için güçlü bir araçtır. Hikâyelerin eğitim programlarına dahil edilmesi, çocukların yaşamlarında önemli beceriler kazanmalarına ve sağlıklı bir sosyal ve duygusal gelişim göstermelerine yardımcı olacaktır (Cremin ve ark., 2018). Bu nedenle hikâyeyeleştirilmiş eğitim programlar sosyal duygusal gelişim açısından da öneme sahiptir.

D. Problem Cümlesi

Hikâyeleştirilmiş robotik kodlama programlarının okul öncesi çocuklarının sosyal-duygusal becerilerine etkisinin incelenmesi

E. Varsayımlar

- Çocuklardan oluşan katılımcıların ölçme araçlarına verdikleri cevapların objektif olduğu,
- Araştırmada kullanılan ölçeğin ve açık uçlu soruların, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini incelemek açısından uygun olduğu,
- Örneklemenin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

F. Sınırlılıklar

- Araştırma 2022/2023 eğitim yılı İstanbul ili Zeytinburnu ilçesi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir anaokulu ile sınırlıdır.
- Araştırma 2022/2023 eğitim yılı İstanbul ili Zeytinburnu ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Şehit İbrahim Yılmaz Anaokulu çocukları ile sınırlıdır.
- Araştırma anaokuluna devam eden 5 yaşındaki çocuk grubu ile sınırlıdır.
- Araştırma çocukların uygulama sonrası sosyal-duygusal gelişim durumlarını belirlemek amacıyla yöntem kısmında belirtilen ölçekler ile sınırlandırılmıştır.

II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

A. Çocuk

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, dünya ülkeleri tarafından geniş çapta kabul gören bir belgedir. Sözleşmenin 1. maddesi, çocukluk kavramını tanımlar ve 18 yaşından küçük her bireyi çocuk olarak tanımlar. Bu sözleşmeye göre, 18 yaşından küçük olan kişiler birçok kaynakta çocuk olarak tanımlanır. 18 yaşından küçük çocukların bedensel, zihinsel, dil ve sosyal-duygusal gelişimleri açısından mümkün olan en yüksek seviyeye ulaştırılmalarının gerekliliği vurgulanır. Bu tanımlamadan da anlaşılacağı gibi, 0-6 yaş arasını kapsayan okul öncesi dönem, çocukluk dönemi içinde yer alır ve çok sayıda gelişimsel deneyim ve beceri kazanılır. Çocuklar, dünyaya fiziksel, zihinsel, dil, sosyal ve duygusal yetiler gibi birçok özellekle gelirler. Bu özelliklerin gelecekteki davranışlara dönüşebilmesi için, çocukluk yıllarında fark edilip desteklenmeleri gerekir. Destek olunmayan özellikler zamanla kaybolabilir. Çocukların bu dönemde çevrelerinde olup bitenleri merak etmeleri ve inceleme eğilimi göstermeleri nedeniyle, çoğunlukla meraklarını gidermek için etkileşim kurmaya çalışırlar. Bu doğal merak duygusu, çocukların bilişsel, dil, fiziksel, psikomotor gelişim alanlarında deneyimler kazanmasına olanak sağlar. Çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen deneyim fırsatlarının sunulması hem çocukların hem de toplumun hayati önemi vardır. Bekman'ın (1999) AÇEV raporlarında belirttiği gibi, erken çocukluk deneyimleri, çocuğun dil, matematik ve problem çözme gibi bilişsel yeteneklerinin temelini oluştururken, çocuğun güven, benlik saygısı ve diğerleriyle iletişim gibi sosyal ve duygusal becerilerini de güçlendirir. Dolayısıyla, erken çocukluk döneminde nitelikli deneyimler edinen çocukların, ilerideki yaşamlarında okula devam, derslerde başarılı olma, topluma katkıda bulunma, iş birliği, paylaşma ve empati gibi önemli sosyal davranışları da olumlu yönde etkileneceği birçok çalışma tarafından ortaya konulmuştur (Karoğlu ve Ünüvar, 2017). Çocuğun keşif yetisi, öğrenme yetisi ve öğrenme hızı çocuğun çevresinin destekleyici olup olmadığı ve çocuğa sunulan

olanaklarla doğrudan ilişkilidir (MEB, 2013). Sonuç olarak, çocuk sosyal bir varlık olarak dünyaya geldiğinden, ona sunulan deneyimler aracılığıyla okul öncesi eğitim ortamında davranış repertuarını zenginleştirir (Özyürek, 2015).

1. Çocuğun Gelişim Özellikleri

Erken çocukluk dönemi, gelişimde kritik bir dönemdir. Bu dönem, çocuğun yaşamının ilerleyen yıllarında öğrenme yaşantıları, refah ve üretkenlik açısından temel oluşturur. Bu dönemde çocuklar diğer dönemlerinden daha hızlı bir şekilde büyür ve gelişirler. Bu dönemde yapılacak erken müdahaleler, bireylerin bilişsel kapasiteleri, kişilikleri ve sosyal davranışları üzerinde kalıcı bir etki bırakacaktır (Bredenkamp, 2015). Gelişim, biyolojik ve çevresel faktörlerden etkilenir ve zaman faktörünün de gelişimde etkili olduğu kabul edilir. Biyolojik faktörler, kalıtım ve hormonlar olarak ele alınırken, çevresel faktörler, doğum öncesinden sonrasına pek çok unsuru kapsar. Doğum sonrası, bireyin yaşadığı ortamdaki canlı ve cansız varlıklar çocuğun gelişimini etkileyebilir. Ailenin yapısı, sosyo-kültürel ve ekonomik durumu, aile içindeki ilişkiler, beslenme, toplumsal yapı ve değerler, arkadaş grupları gibi faktörler çevresel faktörlerdendir. Bunun yanında, belirli zaman dilimlerinde karşılaşılan uyarıcılar, gelişimi destekleyebilir veya olumsuz etkileyebilir (Aslan, 2017).

Çocuk, ergenlik öncesindeki yaşam evresinde olan ve gelişim sürecindeki bireydir. Çocuklar fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan hızlı ve sürekli bir değişim yaşarlar. Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyümesi ve gelişmesi, aile, eğitim ve sosyal çevre gibi faktörlere bağlıdır (Lerner ve ark., 2005).

Çocukların gelişimi şu temel alanlarda gerçekleşir:

Fiziksel Gelişim: Çocuklar, dünyaya geldikleri andan itibaren bedenlerinde büyüme ve değişim yaşarlar. Fiziksel gelişim, boy, kilo, kas ve kemik yapısı gibi bedensel özelliklerin gelişmesini içerir. Ayrıca, motor becerilerin gelişimini, yani ince ve kaba motor becerilerin kazanılmasını ve koordinasyonun artmasını kapsar.

Bilişsel Gelişim: Çocukların düşünme, öğrenme, problem çözme ve bellek gibi zihinsel süreçleri bilişsel gelişim kapsamındadır. Bu alanda önemli teorisyenlerden biri olan Jean Piaget, çocukların düşünce süreçlerinin gelişimini

aşamalar halinde incelemiştir. Piaget'ye göre, çocuklar betimsel ve biçimsel işlemler aşamalarından geçerler.

Sosyal Gelişim: Çocuklar sosyal becerilerini ve ilişkilerini geliştirirken, başkalarıyla iletişim kurma ve iş birliği yapma yeteneklerini kazanırlar. Aile, akranlar ve öğretmenler gibi sosyal çevre, çocuğun sosyal gelişiminde önemli bir rol oynar.

Duygusal Gelişim: Çocukların duygularını ifade etme, tanıma ve yönetme becerileri duygusal gelişim sürecinde gelişir. Erik Erikson'un psikososyal gelişim teorisi, çocukların yaşlarına göre yaşadıkları duygusal çatışmaları ve bu çatışmaların nasıl çözüleceğini ele alır. Örneğin, güven ve güvensizlik, özerklik ve utanç, başarı ve aşağılık duyguları gibi çatışmalar çocukların duygusal gelişiminde önemli rol oynar (Lerner ve ark., 2005).

Erken çocukluk döneminde, çocuğun gelişim hızı ve bu dönemdeki gelişim süreçleri ile öğrenme yaşantılarının ileriki yıllara katkısı göz önünde bulundurulduğunda, bu dönemde çocuğun gelişiminin uygun ve güvenilir ölçme araçlarıyla değerlendirilmesinin, gelişiminin optimum seviyede desteklenmesine ve olası sorunların erkenden tespit edilerek gerekli müdahalelerin yapılmasına yarayacağı ortaya çıkmaktadır. Bu nedenlerden dolayı, çocukların gelişimlerinin değerlendirilmesinin gerekliliği ve önemi vurgulanmaktadır (Tunçeli ve Zembat, 2017).

2. Sosyal Duygusal Gelişim

Bir insan, sosyal bir varlık olarak hayatı boyunca çevresiyle uyumlu olmak için çaba harcar. Bu uyum çabası, doğumdan hemen sonra başlar ve bireyin grup yaşamındaki kurallara ve zorunluluklara duyarlılık geliştirmesine ve diğer bireylerle uyumlu bir şekilde yaşamasına yardımcı olur (Akduman, 2017). Sosyal gelişim, bireyin etkili iletişim kurmak için öğrendiği bilgi, beceri ve değerleri içeren, toplumda uyum sağlama becerilerini geliştiren, sürekli bir süreçtir (Şengül ve Yükselen, 2015). Duygusal gelişim, olgunlaşma ve öğrenme yoluyla gerçekleşir. Duygular, sosyal bağların oluşmasında önemli bir rol oynar. Duygusal gelişim, sosyal gelişimin temelini oluşturur ve birbirleriyle etkileşim içinde olan iki ayrılmaz gelişim alanıdır (Kandır ve Alpan, 2008). Çünkü duygusal gelişim ve sosyal gelişim birbirlerini karşılıklı olarak etkilerler.

Duygular, belirli bir nesne, durum veya olayın etkisiyle ortaya çıkar ve sosyal gelişimde önemli bir rol oynayan duygusal tepkilerdir. Bu nedenle, sosyal-duygusal gelişim sıklıkla bir arada ifade edilir literatürde (Buluş ve Samur, 2017). Sosyal duygusal gelişim, çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimini ifade eder. Bu beceriler, çocukların diğer insanlarla ilişki kurabilme, etkileşimde bulunabilme, duygusal ifade ve düzenleme becerileri kazanabilme, empati kurabilme ve problem çözme becerileri geliştirebilme gibi konularda ilerlemelerini içerir. Sosyal duygusal gelişim, çocukların okulda, arkadaşlarıyla ve aileleriyle olan ilişkilerinde başarılı olmalarını sağlamaya yardımcı olur ve onların genel refahını artırır. Sosyal-duygusal gelişim, çocukların kendilerini ifade edebilme, duygularını kontrol edebilme ve çevreleriyle uyumlu olabilme becerilerini geliştirmelerini ifade eder. Bu gelişim, insan yaşamını derinden etkiler ve sağlıklı bir şekilde ilerlemesi çocukluk yıllarına dayanır. Çocukluk yıllarında sosyal-duygusal gelişimini başarılı bir şekilde tamamlayabilen bireyler, ilerleyen yıllarda çevreleriyle olumlu ilişkiler kurarlar (Şengül ve Yükselen, 2015).

a. Sosyal Duygusal Gelişim Kuramları

Sosyal duygusal gelişim, çok boyutlu bir kavramdır ve büyüme, gelişme ve öğrenme gibi unsurların nasıl gerçekleştiğini anlamak için gelişim kuramlarını anlamak oldukça önemlidir (Denham, 2006). Bu bölümde, sosyal-duygusal gelişimi farklı bakış açılarıyla açıklayan kuramlar ele alınmıştır.

i. Sosyo-Kültürel Kuram:

Vygotsky, çocuk gelişimini sosyal ve kültürel bağlamda ele alan bir teorisyendir. Ona göre, çocuğun bilişsel gelişimi, kendinden daha becerikli akranları ve erişkinleriyle olan sosyal etkileşimleri ile birlikte şekillenir (Korkmaz, 2012). Bu şekilde, çocuk kendi kültürüne uyum sağlarken aynı zamanda yaşadığı kültürde başarılı olabilmesi için gerekli araçları kullanmayı da öğrenir (Kılıçgün, 2015). Çocuk, alfabe veya bilgisayar kullanımı gibi yetkinlikleri öğrenirken, Vygotsky dilin en önemli öğrenme aracı olduğuna inanır. Doğdukları andan itibaren, çocuklar yetişkinlerin ve diğer insanların konuşma biçimlerini birleştirerek dünyayı kendi düşünceleriyle yorumlar (Küçükturan ve Keleş, 2019).

ii. Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı:

Erik Erikson, kişilik gelişiminin yaşam boyu süren bir süreç olduğunu öne sürer ve psiko-sosyal gelişimi sekiz dönemde inceler (San Bayhan ve Artan, 2004). Her aşama, bir sonraki aşama için bir basamak görevi görür. Psiko-sosyal gelişimi sekiz dönemde ele alan Erik Erikson'a göre her dönem bir sonraki dönemin basamağıdır. Bu dönemler ve karşılaştıkları zorluklar şu şekildedir:

Temel güven ve güvensizlik (0-1 yaş)

Özerklik ve utanç duygusu (2-3 yaş)

Girişkenlik ve suçluluk duygusu (3-6 yaş)

Kimlik kazanma ve rol karmaşası (11-18 yaş)

Üretkenlik ve duraklama (Yetişkinlik dönemi)

Başarı ve aşağılık duygusu (6-11 yaş)

Dostluk kazanma ve yalnız kalma (18-26 yaş)

Benlik bütünlüğü ve umutsuzluk (Olgunluk dönemi)

iii. Psiko-analitik Kuram:

Freud'un teorisi, kişiliğin şekillenmesinin erken çocukluk dönemindeki deneyimlere bağlı olduğunu ve kişiliğin id-ego-süperego olmak üzere üç temel yapıdan oluştuğunu iddia eder. Bu kurama göre, çocuklar biyolojik dürtüler ile toplumsal beklentilerin çatıştığı bir dizi aşamadan geçerler. İd, kişiliğin en ilkel yanıdır ve hazlara dayanır, gereksinimlerin anında karşılanması gereklidir. Ego, id'i kontrol altında tutmaya çalışır. Süperego, kişiliğin en son gelişen yapısıdır ve toplum tarafından kabul edilen doğrulara uygun davranmaya yönelik hareket eder (Küçükturan ve Keleş, 2019).

iv. Sosyal Öğrenme Kuramı:

Bandura ve Mischel'in katkılarıyla geliştirilen Sosyal Öğrenme Kuramı, bireylerin öğrenme süreçlerini açıklamak için Rotter tarafından ortaya atılmıştır. Kurama göre, beceri ve davranışların edinimi doğrudan deneyimle sınırlı kalmaz, diğer insanların sergilediği davranışları gözlemleyerek de öğrenilebilir (Yalçın, 2010). Öğrenmenin etkililiği, öğrenenin modelden gözlemlediği davranışları taklit edebilme yeteneği ile yakından ilişkilidir. Ödül ve ceza, gözlem

davranışının sonucunda çocuğun ilgili davranışı taklit edip etmeyeceğini belirler. Çocukların eğitimi konusunda hassasiyetle yaklaşılması, çocukların eğitim veren kişiyi taklit etmelerinde önemli bir rol oynar ve empati duygusunu etkiler (Küçüküran ve Keleş, 2019).

b. Sosyal Duygusal Gelişimin Desteklenmesi

Kişinin sosyal-duygusal gelişimi, hayatın ilk yıllarında şekillenmeye başlar. Bu gelişimin temeli, çevresindeki insanların tutum ve davranışları ile ailenin ve sosyal çevresinin yaşantılarından oluşur (Körükçü, 2019). Çocukluk dönemi, kişinin sosyal ilişkilerini belirleyen önemli bir aşamadır. Kişinin yetişkinlik dönemindeki sosyal davranışları, çocukluk yıllarındaki deneyimleriyle belirlenir. Bu nedenle, çocukların sosyalleşmesi, duygularını anlaması ve kontrol etmesi için ihtiyaçlarının zamanında ve yeterli düzeyde karşılanması gereklidir. Yeni doğan bebeklerin beslenmesi, emzirilmesi, sağlık durumları gibi temel ihtiyaçlarının karşılanması yanında, sosyal-duygusal gelişim özelliklerinin de dikkate alınması, doğru tutumların sergilenmesi ve gelişim alanlarını destekleyici etkinliklerin sunulması sağlıklı bir gelişim için önemlidir (Atli ve Baran, 2019).

Erken yaşlarda desteklenen sosyal-duygusal beceriler, çocukların yetişkinlik dönemlerindeki sosyal hayatlarına doğrudan etki eder. Bu nedenle, sosyal-duygusal gelişim desteklemek, sağlıklı sosyal ilişkilere sahip bireylerin yetişmesine katkıda bulunur. Yaşamın ilk günlerinden itibaren düzenli rutinler oluşturmak, çocukların kendilerine güvenmelerine, çevreyi kontrol etmelerine yardımcı olur. Örneğin, her gün aynı saatte yemek yeme, uyku, kitap okuma, yürüyüş ve oyun oynama gibi aktivitelerin belli bir sırayla yapılması, çocukların kendilerini güvende hissetmelerine yardımcı olur. Çocuğun yaşadığı ortama uygun uyarlamalar yapmak da sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek için önemlidir. Örneğin, yaşına uygun etkinlikler planlamak ve oyun materyallerini seçmek, çocukların sosyal-duygusal becerilerini geliştirmede yardımcı olur (Jones ve ark., 2015). Çocukların sosyal yaşantılarına erken yaşlarda etki etmek ve duygusal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için oyuncaklar ve oyun aktiviteleri önemlidir. Erken çocukluk dönemi, çocukların meraklı ve hızlı öğrenme yeteneğine sahip oldukları bir dönemdir. Bu nedenle, çocukların ilgi duydukları oyuncaklarla oynamaları, doğal yolla birçok şey öğrenmelerine yardımcı olurken, oyuna olan ilgilerini de canlı tutar. Oyuncakların ve oyunların

çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygun olması, doğru seçimler yapılması açısından önemlidir (Atli ve Baran, 2019).

B. Eğitim

Eğitim, bireylerin bilgi, beceri, değer ve normlar gibi çeşitli öğeleri kazandıkları bir süreçtir. Bu süreç, bireylerin kendilerini geliştirmeleri, topluma katkıda bulunmaları ve kişisel potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmeleri için gereklidir. Eğitim, genellikle okullarda veya öğretim kurumlarında verilen bir öğrenme süreci olarak düşünülse de bu süreç, hayatın herhangi bir aşamasında gerçekleşebilir ve herhangi bir konuda gerçekleşebilir (Biesta, 2009).

Bilimsel olarak bakıldığında, eğitim, öğrenme ve öğretme sürecini içeren bir bilgi edinme ve öğretme yöntemidir. Bu süreç, bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirerek topluma katkıda bulunmalarına yardımcı olur. Eğitim süreci, bireylerin zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini destekleyerek öğrenmelerine ve kendilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu süreçte, çocukların öğrenme stilleri ve öğrenme hedefleri de dikkate alınmalıdır. Eğitim, bireylerin toplumsal ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunurken aynı zamanda toplumların kalkınmasında da önemli bir rol oynar (Zhang ve ark., 2004).

Çocuklar için temel eğitimin önemi, çocukların ileride karşılaşacakları zorluklarla baş edebilme, kendilerine ve topluma yararlı bir birey olarak yetişebilme, hayatlarını daha iyi bir şekilde idame ettirebilme ve gelişebilme imkânı sağlamasıdır. Bu nedenle, her ülke temel eğitimi vermek için çaba göstermektedir (UNESCO, 2015).

Temel eğitimin önemine ilişkin bazı kaynaklar:

UNESCO'nun 2015 yılında yayınladığı rapora göre, temel eğitim, farklı kültürlerin, değerlerin ve inançların anlaşılmasını ve hoşgörüyü teşvik etmektedir. Ayrıca, temel eğitim, yoksullukla mücadele, işsizliği azaltma ve sürdürülebilir kalkınmayı destekleme açısından da önemlidir.

UNICEF'in verilerine göre, dünya genelinde 264 milyondan fazla çocuk ve genç okula gidememektedir. Bu durum, çocukların hayatları boyunca fırsat eşitliği sağlama ve yoksulluğu azaltma açısından büyük bir engel oluşturmaktadır.

Dünya Bankası'nın 2018 yılı raporuna göre, eğitim, bireylerin hayatları boyunca gelir düzeylerini artırarak yoksullukla mücadele etmelerine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, temel eğitim vermenin ekonomik açıdan da önemi büyüktür.

Türkiye'de yapılan araştırmalarda, okul öncesi eğitim alan çocukların okul başarısının diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu da eğitimin önemini göstermektedir.

Eğitim, bireylerin zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel potansiyellerini geliştirmeyi amaçlayan süreçler bütünüdür (Dewey, 1916). Bu süreç, çocukların bilgi, beceri, değerler ve tutumlar kazanarak, toplumun etkin birer üyesi haline gelmelerine yardımcı olur (Durkheim, 1956). Eğitim, formal, nonformal ve informel olmak üzere çeşitli şekillerde gerçekleşebilir (Coombs & Ahmed, 1974). Formal eğitim, okullar ve üniversiteler gibi resmi kurumlar tarafından düzenlenirken, nonformal eğitim, kurslar ve atölyeler gibi yapılandırılmış olmayan ortamlarda gerçekleşir. Informel eğitim ise günlük yaşantıda, aile ve arkadaşlar arasında edinilen öğrenme deneyimleridir (Rogers, 2004). Eğitim, bireylerin yaşamlarını ve toplumu olumlu yönde etkileyerek, ekonomik kalkınma, sosyal adalet ve kültürel zenginlik sağlar (Sen, 1999).

Bireyleri ve toplumları şekillendirmede, yönlendirmede ve geliştirmede etkili süreç eğitimidir. Eğitim, bireyin davranışlarında amaçlı değişiklikler oluşturma sürecidir. Geniş ve dar anlamda tanımları vardır. Geniş anlamda eğitim, bireyin yaşadığı çevredeki tüm unsurların, bilişsel, duygusal ve sosyal yönlerde onun üzerindeki etkilerini ifade eder. Dar anlamda eğitim ise, birey üzerinde amaçlı bir etkidir ve bilişsel, duygusal ve psikomotor düzeylerde kişide istenilen yönde bir değişim oluşturmaya amaçlar. Eğitim, çağdaş bilimsel anlayışa göre, bireyin duygusal, bedensel, düşünsel ve sosyal yeteneklerinin en uygun şekilde gelişmesi sürecidir. Kısacası, eğitim bireyin kendisini en uygun şekilde geliştirmesi sürecidir (Kınıklı, 2005).

1. Erken Çocukluk Eğitimi

Eğitim için en kritik dönem, erken çocukluk dönemidir. Okul öncesi dönem olarak da adlandırılan bu dönem, çocukluk ve yetişkinlikte temel olan bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerin gelişimi için özel önem taşımaktadır. İnsan beyni

hayat boyu gelişmeye devam etse de "öğrenme ve gelişme" yaşamın hiçbir döneminde ilk yıllarda olduğu kadar hızlı değildir. Altı yaşında beyin, yetişkin hacminin yaklaşık %90'ına ulaşır (Yaşar Ekici ve Kırkış, 2021). Nörolojik araştırmalar, bu hızlı beyin ve davranış gelişiminin çocuğun deneyimlerinden ve çevresiyle etkileşiminden etkilendiğini ortaya koymaktadır (Wall, Litjens ve Taguma, 2015). Birçok çocuğun dünya üzerinde eğitim alamaması ya da kalitesiz ortamlarda eğitim alması nedeniyle, kaliteli eğitim ortamlarından faydalanan çocuklarla karşılaştırıldığında ciddi dezavantajları bulunmaktadır. Bu eşitsizliklerin giderilmesi oldukça zor ve maliyetlidir, ancak en etkili ve ucuz çözüm yolu erken çocukluk dönemine yönelik önlemler alınmasıdır (Walker ve ark., 2011). Erken çocukluk döneminde eğitim alacak çocukların yaşları ülkeden ülkeye farklılık gösterir ve bu süreç uygulamalara ve düzenlemelerine göre değişik adlar alabilir. Örneğin, Gordon ve Browne (2014) erken çocukluk eğitimini, grup ortamında verilen ve 0-8 yaş arasındaki çocukların gelişimlerini destekleyen eğitim olarak tanımlamışlardır. Finlandiya'da ise 10 aylıktan itibaren her çocuğun altı yaşa kadar erken çocukluk eğitimine katılma hakkı vardır (Kangas ve diğerleri, 2019). Türkiye'de erken çocukluk eğitimi 0-8 yaş aralığındaki çocukları kapsamaktadır.

Montessori, erken çocukluk eğitiminin amacının çocuğa bir şeyler öğretme arzusuyla değil, onun içinde yanan ve zeka olarak adlandırılan ışığın sürekli yanmasını hedefleyerek olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu nedenle erken çocukluk eğitiminin asıl hedefi, çocuğun doğal öğrenme isteğini uyandırmak olmalıdır (Yaşar Ekici ve Kırkış, 2021). Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne göre erken çocukluk eğitiminin amaç ve görevleri şunlardır: Milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilkokula hazırlamak, koşulları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı oluşturmak ve çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır. Erken çocukluk eğitimi, çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır. Bu eğitim, çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, öz bakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır. Erken çocukluk eğitim kurumlarında, çocukların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla demokratik eğitim

anlayışına uygun öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Etkinlikler planlandığında, çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevre ve okulun imkanları da göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim sürecinde, çocuğun bildiklerinden yola çıkılmalı ve deneyerek öğrenme fırsatı verilmelidir. Erken çocukluk eğitimi, çocuğun Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasına verilen öneme dayanır. Bu eğitim sayesinde, çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duyu ve davranışları geliştirilmelidir. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlar ve ona öz denetim kazandırır. Oyun, bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir ve tüm etkinlikler bu yöntem üzerine düzenlenmelidir. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliklerine zarar verici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir. Çocukların bağımsız davranışlarının gelişimi desteklenmeli ve yardıma ihtiyaç duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır. Çocukların kendilerine ve başkalarına ait duyguları fark etme yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olunmalıdır. Bu dönemde, çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını ifade edebilme becerileri de geliştirilecek çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Programların hazırlanırken, aile ve çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır. Eğitim süreci, çocuğun ve ailesinin etkin katılımına imkân verilir. Okul öncesi eğitimin aşamaları, rehberlik hizmetleriyle birleştirilmelidir. Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilir ve bu değerlendirme sonuçları, çocuğun, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin bir şekilde kullanılır (MEB, 2013).

Erken çocukluk dönemi eğitimi, okul öncesi eğitim programı olarak da bilinir. Bu program, erken çocukluk eğitimi kurumlarına devam eden çocukların motor, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerinin en üst seviyeye ulaştırılmasını, öz bakım becerilerinin kazandırılmasını ve ilkokula hazır hale getirilmesini amaçlar. Bu amaçlar, çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini desteklemektedir (Yaşar Ekici ve Kırkıç, 2021). Erken çocukluk dönemi eğitim programı, çocukların yenilikçi, problem çözebilecek kadar güçlü, etkin bir şekilde çok boyutlu olarak olayları değerlendirebilen, kendi ve diğer kültürlerin değer yargılarını ve anlayışlarını yorumlayabilen ve bu özelliklerini insanlık adına kullanabilen bireyler olarak

yetişmelerine temel olması amaçlanmaktadır (Tuğrul, 2005). Erken çocukluk eğitiminde kullanılan eğitim programları genellikle bütünsel veya beceriye özel olarak iki kategoriye ayrılır. Bütünsel programlar, çocuk odaklı bir yaklaşım benimsemeyi ön planda tutar ve aktif öğrenmeyi teşvik etmek için sınıfın ve eğitim malzemelerinin düzenlenmesiyle ilgilidir. Beceriye özel eğitim programları ise akademik ve sosyal-duygusal becerileri içeren belirli alanlarda öğrenmeyi teşvik etme amacını taşır (Jenkins ve Duncan, 2018). Bu programlar, çocuğun gelişimini ve öğrenmesini ölçmek için belirlenen standartlardan etkilenir. Beceriye özel programlar, öğrenme ortamlarına daha yapısal bir yaklaşım sunar. Bütünsel ve beceriye özel eğitim programları arasında pratikte her zaman açık bir ayrım yoktur. Eğitim programı belirli bir odak alanı içerse bile, odak alanı dışında kalan alanlarda da çocuk odaklı, aktif öğrenmeyi ve çocukların gelişimini teşvik eden yaklaşımlar uygulanabilir (Weiland ve ark., 2018). Amerika, Kanada, Yeni Zelanda, Avustralya ve Japonya gibi ülkelerin yanı sıra Avrupa ülkelerinin çoğunda, çocukların oyun yoluyla öğrendikleri bütünsel ve çocuk odaklı eğitim programları yaygındır. Bu programlar, çocukların oyun yoluyla öğrendiklerini vurgular ve çocukların bütüncül gelişimini teşvik etmek amacıyla tasarlanmıştır (Schleicher, 2019).

a. Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklar İçin Öğrenme Fırsatları

Erken çocukluk dönemi, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemdir. Bu nedenle, bu dönemde çocuklara sunulan öğrenme fırsatları oldukça önemlidir.

Oyun: Oyun, çocukların öğrenme sürecinde en önemli araçlardan biridir. Oyun sırasında çocuklar, problem çözme, yaratıcılık, hayal gücü, sosyal beceriler ve motor beceriler gibi birçok beceri geliştirirler. Ayrıca, oyun çocukların öğrenme sürecinde motivasyonlarını artırır.

Kitaplar: Kitaplar, çocuklara yeni kavramlar, kelime dağarcığı ve farklı dünyalar hakkında bilgi edinme fırsatı sunar. Kitap okumak çocukların dil gelişimini destekler ve okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlar.

Sanat ve el işi aktiviteleri: Sanat ve el işi aktiviteleri, çocukların yaratıcılıklarını, el becerilerini ve hayal güçlerini geliştirir. Boyama, çizim, yapıştırma ve kesme gibi aktiviteler, çocukların motor becerilerini de geliştirir.

Müzik ve dans: Müzik ve dans, çocukların ritim duygusu, dil gelişimi ve motor becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, müzik ve dans aktiviteleri çocukların duygusal gelişimlerine de katkı sağlar.

Bilim ve matematik aktiviteleri: Bilim ve matematik aktiviteleri, çocukların problem çözme, mantıksal düşünme ve matematik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bilim deneyleri, matematik oyunları ve bulmacalar gibi aktiviteler, çocukların merak duygusunu da artırır (Büyüköztürk, 2012).

Teknolojinin kullanımı, çocukların öğrenme süreçlerine destek sağlamak için son derece faydalı bir araçtır. Eğitimde teknolojinin kullanımı, çocukların öğrenme potansiyellerini geliştirir ve öğrenme sürecini daha keyifli hale getirerek, öğrenmeye olan ilgilerini artırır. Ayrıca, teknoloji kullanımı, öğrenme sürecini daha görsel hale getirerek soyut kavramları somutlaştırarak, çocukların anlama ve kavrama becerilerini geliştirir (Kirschner, 2017).

Teknoloji kullanımı ayrıca, çocukların birbirleriyle ve dünya ile bağlantı kurmasına olanak tanır. Çocuklar, farklı kültürleri ve fikirleri keşfetmek için diğer çocuklar, öğretmenler ve dünyanın dört bir yanındaki insanlarla iletişim kurabilirler. Bu da onların küresel vatandaş olarak yetişmelerine yardımcı olur (Warschauer, 2016).

Özellikle pandemi dönemi ile birlikte, çevrimiçi eğitim ve uzaktan eğitim gibi teknoloji kullanımının arttığı dönemde, teknolojinin eğitimdeki önemi daha da artmıştır. Çocuklar, çevrimiçi platformlarda interaktif materyaller, oyunlar ve videolarla öğrenirler. Ayrıca, çocukların çevrimiçi olarak iş birliği yapmaları, projeler üzerinde birlikte çalışmalarını ve tartışmalar yapmaları da teknolojinin öğrenme sürecindeki önemini daha da artırır (Liu, 2021).

i. Oyun ile Öğrenme

Oyunlar insanlık tarihi kadar eskidir ve tarih boyunca çocuklar genellikle oyunlarını kendileri yaratmış veya büyüklerin oynadığı oyunları değiştirerek oynamışlardır. Pek çok bilinen ve oynanan oyunun eski çağlarda da bilinip oynandığı bildirilmekte ve en eski oyun araçlarından biri taşlardır. En eski taş oyunu olarak "Beş Taş" gösterilmektedir ve bu tür oyunların farklı kültürlerde taş yerine farklı malzemeler, örneğin aşık kemikleriyle de oynandığı görülmektedir. Top ve ip ise en eski çocuk oyun araçlarından biridir. Eski Türkiye'de ise çocuk

oyunları, taşı uzağa atma veya bir taşla başka bir taşı vurma gibi oyunların yanı sıra bez, deri veya meşinden yapılmış toplarla oynanan koşmaca veya kovalamaca gibi oyunları da içerir. Ayrıca, değneklerle oynanan top oyunları da vardır, bu oyunlar bugün batıdan transfer ettiğimiz golf ve hokey oyunlarının ilkel hali olarak kabul edilir (Akt. Tuğrul ve ark., 2014).

Çocuğun hayata hazırlanmasında, en doğal ve aktif öğrenme ortamı olan oyun çok önemlidir. Oyun oynayan çocuk, bilinçli ve bilinçsiz olarak öğrenir. Özellikle, erken çocukluk eğitimi veren kurumlarda, oyun çocuğu eğitir, tanımlar, iletişim kurulmasını sağlar ve beceri ve bilgi düzeyini artırır (Ayan ve Memiş, 2012). Oyun; etkili öğrenmeyi teşvik eder, sosyal ve zihinsel gelişimi destekler, tecrübe edilebilme imkânı sağlar, çocuğun olgunlaşma sürecine katkıda bulunur, duyguların doğru ifade edilebilmesine yardımcı olur, problemlerin çözümüne pratiklik kazandırır, eğlenerek öğretir, mutlu bir süreçten geçmeyi sağlar ve sosyal ilişkilerle ilk tanışma ve deneyimleme imkânı verir. Oyun, öğrenme süreçlerini etkileyen, sosyal ve zihinsel gelişimi teşvik eden, tecrübe edinmeyi sağlayan, çocukların olgunlaşma dönemine katkıda bulunan, duyguların doğru ifade edilebilmesine yardımcı olan, problemlerin çözümüne pratiklik kazandıran, eğlendirici bir etkinliktir. Bu aktivite, çocukların zekâ seviyelerine, duygusal ilişkilerine, sosyal gelişimlerine etki eder, aynı zamanda sevgi ve ilgi gibi önemli unsurları içerir. Normların gerektirdiği eğitim, çocukluk döneminde verilerek kolayca öğrenilebilir. Çocuklar, oyun yoluyla diğer insanların haklarını koruma ve kendi haklarını savunma konularını öğrenebilirler. Bir çocuğa, başkasına zarar vermemesi gerektiği ve bunun yaptırımlara neden olabileceği konularının anlatılması oyun sayesinde mümkündür (Güneş, 2010). Erken çocukluk döneminde oyun, çocuğun bilgi edinme, sosyal ve zihinsel gelişim, deneyim kazanma, sağlıklı büyüme, duyguların doğru ifade edilebilme, problemlerin çözümüne pratiklik kazandırma, eğlendirerek öğretme, mutlu bir süreçten geçme, sosyal ilişkilerle ilk tanışma ve deneyimleme gibi konularla ilgilidir. Piaget, oyunun farklı evreleri olduğunu savunmuş ve bilgi edinme ve dil gelişiminin en temel kavramları olduğunu belirtmiştir. Bu evreler: 0-2 yaş arasında araştırma odaklı oyun, 2-11 yaş aralığında sembol odaklı oyun ve 12 yaş sonrasında kurallı oyun evreleridir. Çocuğun zihinsel açıdan gelişirken, dil gelişimi de olumlu etkilere maruz kalmaktadır. Oyunlar, çocuğun dil gelişimini destekler ve

çevresindeki bireylerden ve kendinden çok şey öğrenir (Aksoy, 2015). Oyun, toplumsal yapıya uyumlu bir davranış ve sosyal çevrede bulunan bir platformdur. Bu, güçlerin uygulandığı bir mekanizmadır ve olumsuz koşulları iyimser bir şekilde ele almayı amaçlar. Alışılmadık davranışların ortaya çıkmasını sağlar ve benlik kavramının ortaya çıkışını sağlar. Aynı zamanda sosyal hayata bağlanma dürtülerini geliştirir ve iş yaşamının sıkıcı yapısından zevk alınabilecek bir zaman dilimidir. Oyun, kural ve özellikler içeren bir olgudur. İlgi çekmesi ve önemi açısından, bu özellikler önemlidir. Oyun karmakarışık bir yapıya sahiptir ve dürtüler doğrultusunda şekillenir. Amaç, süreçten daha ön plandadır ve çocukların neyi nasıl yaptıklarını gösterir. Önemli olan süreçteki kazanımlardır. Oyun, çocuğa dinamik, yaratıcı ve esnek bir ortam sağlar. İstenilen her şey mümkündür ve hayal ürünü ya da gerçekliğe dayalı hiçbir ayırım yoktur. Olaylar kronolojik sıraya göre olmaz. Oyun tamamen katılımcıların iradesindedir ve dışarıdan bir müdahale ya da yönlendirme söz konusu olamaz. Önceden belirlenmiş kurallar ve zaman dilimi vardır, ancak bu kurallar değişebilir ve oyuncular tarafından belirlenir. Katılımcılar beden ve zihnen aktif bir şekilde katılım sağlamalıdır (Güneş, 2010). Çocukların yaşamlarının önemli bir parçası olan oyun, onların zihinsel, bedensel, sosyal ve duygusal gelişimine olumlu katkıda bulunur. Bu etkisi sayesinde, çocuklar daha sağlıklı ve hızlı bir şekilde büyürler ve kendilerini daha iyi tanırlar. Oyun ayrıca çocukların bedensel ve ruhsal sorunlarını azaltarak onları sağlıklı bir yapıya kavuşturur. Özellikle eğitimde oyunun kullanılmasının olumlu etkisi vardır ve çocukların psikomotor gelişimi, sosyal ve duygusal gelişimlerinin optimum seviyeye ulaşmasını ve bilişsel gelişimin olması gerektiği seviyeye taşınmasını sağlar. Oyun ayrıca çocukların öz bakım yeteneklerinin gelişmesine de yardımcı olur (MEB, 2013). Oyun, eğitimde önemli bir rol oynayan bir araçtır. Anlayışlı bir yetişkin, oyun oynatarak çocuğa pek çok değer öğretme yolunu tercih eder. Eğer çocuk oyun oynadığında keyif alıyorsa, bu deneyimleyerek çokça şey öğrendiği anlamına gelir (Aksoy, 2015).

Çocukların ilk toplumsal iletişim aşaması oyun olur ve insanlarla sağlıklı iletişim kurmanın yollarını öğretir. Çocuklar toplumun kurallarını, uygun davranış biçimlerini ve normlarını oyun aracılığıyla etkili bir şekilde öğrenebilirler. Oyun oynarken çocuklar benmerkezci yaklaşımdan uzaklaşır ve

biz kelimesi konusunda düşünmeyi öğrenir. Çocukların ruhuna en iyi gelen ikinci önemli unsur sevgi olmasına rağmen, oyun onun için önemlidir (Can ve Günaydı, 2019). Oyun, sosyal gelişim için çocuklar arasında iki önemli etkileşim kaynağıdır. Bu etkileşimler, çocukların birbirleriyle oynadıkları oyunlar ve diğer çocuklarla iletişim kurmalarıdır. Çocuklar arasında birlikte oyun oynayanlar, gerçek yaşamda birçok beceri kazanırlar. Örneğin, paylaşım duygusunu öğrenme, sıra bekleme ve iş birliği gibi davranışlar oyun yoluyla kolayca kazandırılabilir (Akt. Acıbal, 2020). Erken çocukluk döneminde, öğrenmeyi amaçlayan her türlü yöntem, erken öğrenmeyi teşvik eder. Oyun sayesinde çocuklar diğer insanlarla düzenli ve sağlıklı iletişim kurabilir ve psikososyal beceriler açısından hızlı bir gelişme gösterirler. Ayrıca, oyun, çocukların dünyayı keşfetmelerine yardımcı olur (Aksoy, 2015). Çocukların sosyal becerilerini geliştirirken, oyun önemli bir etkidir. Çocuklar, farklı kültürlerden gruplarla oyun oynadıklarında, bu kültürleri tanıma fırsatı bulurlar. Oyun, çocukların duygusal sorunlarını da üstesinden gelebilmelerine yardımcı olur, çünkü çocuklar oyun sırasında diğer çocukların hatalarından daha çok oyuna odaklanırlar. Bu sayede, farklı bireyleri kabul etmeyi ve farklılıklara rağmen yan yana kalmayı öğrenirler. Toplumlar, böylece ayrışmadan bir bütün olarak varlıklarını sürdürebilirler. Oyun sırasında çocuklar iyi hissettiklerinden dolayı herhangi bir olay karşısında mutlu ve güçlü bir tavır sergilerler. Oyun yoluyla öğretme, toplumsal gruplarla uyumu yakalayabilen çocukların, birçok yeteneği elde etmesine yardımcı olur (Akt. Acıbal, 2020). Çocuklar, oyunları sırasında birçok beceri kazanabilirler: çatışmaları çözebilme, yeni bireylerle iletişim kurma, reddedilme durumlarına uyum sağlama, sosyal ilişkilerde devamlılık, sorgulama yetisi ve öfke kontrolü gibi. Bu becerilerin gelişimine oyun çok olumlu bir etki yapar (Türkoğlu, 2016).

MEB, oyunları çocukların ya da eğitimcilerin organize ettiği, belli kuralları olan, grup içi etkinlikler olarak tanımlar. Bu etkinlikler, okul sınıflarında veya bahçelerinde yapılabilir. Öğretmenler tarafından amaçlarının gerçekleştirilmesi için tasarlandığında, oyunlar "yarı yapılandırılmış oyun" olarak adlandırılır. Öğrenme sürecinde kullanılan teknik oyunlar da bu şekilde adlandırılır ve her zaman çocuklar odaklıdır (MEB, 2013).

Oyun, çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerini geliştirirken, aynı zamanda onların öğrenme ve keşfetme isteğini de destekler.

Oyun ile öğrenme, çocukların kendi deneyimlerinden, eğlenceli ve etkileşimli bir ortamda ders çıkarmalarına olanak tanır. Çocuklar, oyun esnasında problem çözme, iletişim, liderlik ve takım çalışması gibi sosyal beceriler kazanırken, aynı zamanda hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını da kullanarak yeni fikirler ve çözümler üretirler. Ayrıca, oyun ile öğrenme sürecinde çocuklar, yaşantılarını ve duygularını ifade etme imkânı bulur. Bu sayede, duygusal dünyalarını keşfeder ve duygusal zekalarını geliştirirler. Oyunlar, çocukların akademik becerilerini de destekler; sayılar, harfler ve dil öğrenimi gibi konuları oyunlar sayesinde daha kolay kavrarlar. Oyun ile öğrenme, çocukların özgüvenlerini ve öz yeterliliklerini artırır. Başarı ve başarısızlık arasındaki dengeyi öğrenirler ve zorluklar karşısında pes etmemeyi deneyimlerler. Oyunlar, çocukların kendilerini ve çevrelerini daha iyi tanımalarına yardımcı olurken, aynı zamanda hayat boyu öğrenmenin temelini atar. Oyun ile öğrenme, çocukların gelişimine katkı sağlayan, onları akademik, sosyal ve duygusal açıdan destekleyen ve hayat boyu öğrenmeye hazırlayan önemli bir süreçtir. Bu nedenle, çocuklar için oyun temelli öğrenme fırsatlarını sunmak ve onların bu süreçten en iyi şekilde faydalanmalarını sağlamak büyük önem taşır (Zosh ve ark., 2018).

(a)Oyunun Çocuklar İçin Önemi

Oyun, çocukların gelişiminde önemli bir yere sahip olup, birçok araştırmacı ve uzmanın üzerinde durduğu bir konudur. Oyunun çocuklar için önemine dair kaynaklardan bazıları şunlardır:

Vygotsky, 1978 yılında yaptığı çalışmada oyunun çocukların sosyal ve bilişsel gelişiminde önemli bir rol oynadığını belirtir. Oyunun, çocukların düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini ve sosyal etkileşimler yoluyla öğrenmelerine katkıda bulunduğunu vurgular.

Piaget, 1962 yılında yaptığı çalışmada oyunun çocukların zihinsel gelişiminde kritik bir aşama olduğunu ifade eder. Oyun, çocukların somut ve soyut düşünce becerilerini geliştirirken, aynı zamanda onların dil, matematik ve bilimsel kavramları anlamalarına yardımcı olur.

Erikson, 1963 yılında yaptığı çalışmada oyunun çocukların psikososyal gelişiminde önemli bir rol oynadığını belirtir. Oyun sayesinde çocuklar, sosyal rollerini öğrenir, benlik kavramlarını geliştirir ve duygusal zekalarını artırır.

Parten, 1932 yılında yaptığı çalışmada oyunun çocukların sosyal becerilerini geliştirme açısından önemli olduğunu vurgular. Oyun, çocukların iletişim, iş birliği ve empati gibi sosyal beceriler kazanmalarına yardımcı olur.

Pellegrini ve Smith, 1998 yılında yaptıkları çalışmada oyunun çocukların fiziksel gelişimine katkıda bulunduğunu belirtir. Hareketli oyunlar, çocukların büyük ve küçük kas becerilerini geliştirirken, aynı zamanda onların sağlıklı bir yaşam tarzı benimsemelerine yardımcı olur.

Sutton-Smith, 1997 yılında yaptığı çalışmada oyunun çocukların kültürel ve tarihsel bağlamda önemli olduğunu ifade eder. Oyun, çocukların toplumlarının değerlerini, normlarını ve beklentilerini anlamalarına ve bu bilgiyi uygulamaya koymalarına yardımcı olur.

Garvey, 2007 yılında yaptığı çalışmada oyunun çocukların dil gelişiminde önemli bir rol oynadığını belirtir. Oyun, çocukların sözlü ve yazılı iletişim becerilerini geliştirir ve onların dil bilgisini, kelime dağarcığını ve anlamayı artırır.

Paley, 1984 yılında yaptığı çalışmada oyunun çocukların duygusal gelişimine katkıda bulunduğunu ifade eder. Oyun, çocukların duygularını ifade etmelerine, stres ve kaygıyla başa çıkmalarına ve duygusal zekalarını geliştirmelerine yardımcı olur.

Hirsh-Pasek ve arkadaşları, 2015 yılında yaptıkları çalışmada oyun temelli öğrenmenin çocukların akademik başarılarına olumlu etkileri olduğunu gösterir. Oyun, çocukların okul öncesi dönemde temel kavramları öğrenmelerini ve ilkokulda daha başarılı olmalarını sağlar.

Gray, 2011 yılında yaptığı çalışmada oyunun çocukların özgüven, bağımsızlık ve yaşam boyu öğrenme becerileri kazanmalarına yardımcı olduğunu ifade eder. Oyun, çocukların başarılı ve mutlu bireyler olma yolunda önemli bir adım atmasına olanak tanır.

Lillard, 2017 yılında yaptığı çalışmada Montessori eğitiminin oyun ve keşif temelli öğrenme yaklaşımının çocukların gelişimi ve akademik başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösterir. Montessori yöntemi, çocukların doğal öğrenme dürtülerini ve meraklarını destekleyerek onların bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirir.

Weisberg ve arkadaşları, 2016 yılında yaptıkları çalışmada oyunun dil gelişimi üzerindeki etkisini inceleyerek, ebeveynlerin ve öğretmenlerin oyun sırasında çocuklarla nasıl etkileşime geçmeleri gerektiğine dair öneriler sunar. Oyun, çocukların dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için yetişkin desteği ile birleştirildiğinde daha etkili hale gelir.

Pellegrini ve Smith, 1998 yılında yaptıkları çalışmada oyunun evrimsel kökenlerini ve insanlar ile diğer büyük primatlar arasındaki benzerlikleri ele alır. Oyunun, sosyal, bilişsel ve fiziksel becerilerin gelişimi için evrimsel olarak korunmuş bir süreç olduğunu öne sürerler.

Göncü ve Gauvain, 2019 yılında yaptıkları çalışmada oyun ve öğrenme süreçlerinin kültürel bağlamını inceleyerek, çocukların oyun aracılığıyla öğrendikleri bilgi ve becerilerin kültürel değerlerle ve sosyal normlarla şekillendiğini vurgular. Oyunun, çocukların kültürel değerlerle ve normlarla uyum sağlamalarına yardımcı olduğunu gösterir.

Aydın ve Şengül, 2019 yılında yaptıkları çalışmada oyun temelli öğrenme ve oyunun çocuk gelişimine olan etkilerini inceleyen bir makale sunar. Okul öncesi dönemde oyunun çocukların bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu katkıları olduğunu belirtirler.

Tufan ve Gündüz, 2017 yılında yaptıkları çalışmada oyunun okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimine etkisini araştıran bir çalışma sunar. Çalışma, oyunun çocukların dil becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını ve sözcük dağarcığı, gramer ve dil kullanımı gibi alanlarda gelişimlerine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Bu kaynaklara dayanarak, oyunun çocuklar için fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel açıdan önemli olduğunu söyleyebiliriz. Oyun, çocukların gelişimini destekleyen ve onların hayat boyu öğrenmeye hazırlayan temel bir araçtır.

ii. Teknoloji Yoluyla Öğrenme

Bilgisayarları anlamak günümüz dünyası için en önemli yeterliliklerden bir tanesidir. Bilgisayarlar, transistörlerin icadından bu yana insanlığın en önemli icatlarından bir tanesi haline gelmiştir. Sadece internete bağlamak, web sitelerine girmek için değil, birçok amaçla kullanılabilir olmuşlardır. Her boyutta tasarlanabilir bilgisayarlar ortaya çıkmıştır. Bu bilgisayarların okul öncesi

seviyesinde en yaygın kullanımı robotik kodlama materyalleri olmuştur. Kodlanabilir bir parça ve bu parçadan beslenen ek sensörler ile üretilen robotik kodlama setleri çocukların yaşamı boyunca sürekli ihtiyaç duyacakları problem çözme becerilerini geliştirme konusunda önemli rol oynamaktadır. Kullanım şekline göre motor gelişimlerini destekleyen robotik kodlama setleri çocukların yaratıcı düşünme becerilerini de desteklemektedir (Bers ve ark., 2014).

21. yüzyılın öğrenci profili, teknolojideki gelişmelerle becerileri hızla değişmekte ve farklı çalışma biçimleri, düşünme biçimleri, öğrenme araçları ve dünya ile entegrasyonu beraberinde getirmektedir. Gelecek nesil, iş birliğine ve kendi kendine öğrenmeye açık bireyleri içerir. Son yüzyıllarda öğrencilere sunulan fırsatlar ve beklentiler radikal bir şekilde değişti. Bu değişim, öğrencilerin çalışma, düşünme ve öğrenme yöntemlerini, araçlarını ve dünya ile entegrasyonlarını etkiledi. Bu öğrenci profili, geleceğin yaratıcılıkları yüksek öğrenci özelliklerini yansıtmaktadır; iş birliğine açık ve öğrenmeye meraklı bireyler olarak tanımlanabilir. (Earged, 2011). Robotik teknolojiler, öğrencilere işbirlikçi öğrenme deneyimleri sunan etkileşimli eğitim araçlarıdır. Araştırmalar, robotik öğretimin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını ve başarılarını geliştirdiğini göstermektedir. Öğrencilerin gelişimini pozitif yönde etkileyebilmektedir (Chung, 2014). Değişen dünya koşulları, eğitimin kişilerin ve toplumların yaşam kalitesini artırdığını vurgulamaktadır. Teknolojik ve bilimsel ilerlemeler, toplumsal yapıyı değiştirmekte ve topluma uyum sağlamak için eğitimin farklılaşmasını gerektirmektedir. Bugünkü teknolojiler ve yenilikler, önceki yıllarda yapılan teknolojik ilerlemelerin eğitimde yarattığı farklılıkların sonucudur ve gelecek nesiller için hazırlık yapmaktadır. Bilgi teknolojilerinin değişimi, eğitimin yöntemleri ve içeriğinin de değişmesine yol açmaktadır (Akt. Sayan, 2016). Eğitim Teknolojisi, öğrenme deneyimlerini iyileştirmek için oluşturulmuş her türlü sistem, teknik ve araçları içermektedir. Öğretimsel mevzular, doğumdan ölüme kadar hayatın bütün safhalarında karşı karşıya kaldığımız ve çözüm bulmamız gereken sorunlar olarak görülebilir (Sayan, 2016).

iii. Hikâye Temelli Öğrenme

Çocuklar için hikâyeler ile öğrenme, eğlence ve öğrenmeyi bir araya getiren etkili ve popüler bir yöntemdir. Hikâyeler, çocukların zihinsel, dil ve sosyal becerilerini geliştiren ve onların hayal güçlerini harekete geçiren güçlü araçlardır.

Hikâyeler ile öğrenme yöntemi, çocukların dikkatini çekmek, merak uyandırmak ve bilgiyi eğlenceli bir şekilde sunmak için hikâyelerin anlatıcılığından yararlanır. Hikâyeler, çocukların yaşadıkları dünyayı daha iyi anlamalarına yardımcı olurken, aynı zamanda onlara farklı kültürler, tarih ve coğrafya hakkında bilgi sağlar. İyi yazılmış bir hikâye, çocukların yeni kavramlar ve fikirlerle tanışmasına ve bunları kendi yaşamlarıyla ilişkilendirmesine olanak tanır (Isbell ve ark., 2004). Ayrıca, hikâyelerde sunulan karakterler ve olaylar, çocukların empati kurma ve problem çözme becerilerini geliştirir. Hikâyeler ile öğrenme, çocuklara yaratıcı düşünmeyi ve eleştirel düşünmeyi öğretir. Hikâyelerin içinde çocuklar, farklı bakış açılarına maruz kalarak ve hikâyelerin sonucunu tahmin etmeye çalışarak analitik düşünme becerilerini geliştirir. Aynı zamanda, hikâyelerin olay örgüsünü takip etmek ve anlamak, çocukların mantıksal düşünme ve dikkat sürekliliği becerilerini güçlendirir. Dil becerileri açısından, hikâyeler ile öğrenme çocukların kelime dağarcığını genişletir, dil bilgisi ve anlatım becerilerini geliştirir. Hikâyeleri okuyarak veya dinleyerek, çocuklar yeni kelimeler ve ifadelerle tanışır ve bu kelimeleri doğru bağlamda nasıl kullanacaklarını öğrenirler. Bu süreç, dil öğrenme sürecini hızlandırır ve çocukların iletişim becerilerini güçlendirir. Hikâyeler ile öğrenme, grup çalışması ve sosyal becerilerin geliştirilmesine de katkıda bulunur. Hikâye anlatımı ve tartışmaları sırasında, çocuklar başkalarıyla iş birliği yapmayı, fikirlerini paylaşmayı ve başkalarının görüşlerine saygı göstermeyi öğrenir. Bu, çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunur (Nicolopoulou ve ark., 2015).

Hikâyeler, gerçekleşmiş ya da gerçekleşmesi olası olayları ele alır, bu olaylarda mekân ve zamanı belirtir, karakterleri tanıtır ve sıklıkla birkaç sayfalık kısa metinler olarak karşımıza çıkar. Bu anlatımlar, belirli bir zaman ve yerde yaşanan, gerçeğe uygun olayları aktarırken, aynı zamanda bir dizi karakterin kişilik özelliklerini de sergiler (Saçkesen, 2008).

Çocuk öyküleri, çocukların gelişim seviyelerine ve meraklarına hitap eden, ilgilerini uyandıran olayları içeren ve hem eğlendirici hem de bilgilendirici niteliklere sahip kısa metinlerdir (Arpacı, 2006).

Çocuklar için hikâye tercihinde bulunurken dikkate alınması gereken önemli hususlar bulunmaktadır. Seçilecek hikâye, çocuğun gelişim düzeyine

uygun olmalı ve eğitici yönüyle de değerli bir içeriğe sahip olmalıdır. Ayrıca gerçekçilik, güvenilirlik ve tutarlılık özelliklerine sahip olması önemlidir. Hikâyenin ilgi çekici bir başlangıcı olmalı, gereksiz detaylardan uzak durarak macera unsurları taşınmalıdır (Kayahan, 2010).

Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik hazırlanan hikâyelerin genel nitelikleri şunlardır:

- Çocuk hikâyelerinde ana fikir ve tema mümkün olduğunca sade ve tek olmalıdır.

- Hikâyelerde çocukların düşünce yapısına uygun, gerçekçi bir kurgu ve mantıklı sonuçlarla hareketli olaylar bulunmalıdır.

- Hikâyeler, çocukları motive edici ve ilgi çekici nitelikte olmalıdır.

- Çocuk hikâyelerinde esprili öğeler bulunmalı, ancak kaba ifadelerden kaçınılmalıdır.

- Hikâyelerin konuları öz, anlaşılır ve net olmalıdır.

- Somut detaylara yer verilmeli ve bu detaylara yönelik ilgi sürekli canlı tutulmalıdır.

- Hikâyelerde öğüt ve buyruk ifadeleri kullanılmamalıdır. Çocuklara verilecek bilgi ve mesajlar, doğrudan öğretici ve didaktik olmaktan ziyade dolaylı yoldan aktarılmalıdır.

- Çocuk hikâyelerinin başarılı olmasında önemli bir faktör, iyilik, dürüstlük, çalışkanlık, erdem, üretkenlik, sevgi dolu ve sorumluluk gibi olumlu davranış özelliklerini tanıtmak ve bu özellikleri benimsemeye yönlendirmektir. Yazar, çocuğa gerçek yaşam bilgisi kazandırmalı ve karşılaşılabileceği sorunlar karşısında çocuğun düşünsel ve duygusal becerilerini geliştirmeye odaklanmalıdır.

- Hikâyelerdeki karakterler, gerçeğe uygun ve açıkça belirtilen özelliklere sahip olmalıdır.

- Hikâyelerin metinlerine uyumlu, güzel ve anlamlı görseller bulunmalıdır.

- Hikâyelerin başlangıcı ve sonu arasındaki zaman dilimi, çocukların anlayabileceği şekilde kurgulanmalıdır.

- Konu, yazarın ya da karakterlerin ağızından aktarılmalı, böylece çocukların dikkati sürekli canlı tutulmalıdır.

- Anlatım, canlı ve kısa cümlelerle yapılmalı ve genellikle "di'li geçmiş zaman" kipi tercih edilmelidir (Saçkesen, 2008)

iv. Hareket Temelli Öğrenme

Çocuklar için hareket ile öğrenme, çocukların fiziksel aktiviteler aracılığıyla bilgi ve beceri kazanmalarına olanak sağlayan önemli bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yöntem, çocukların enerjilerini kullanarak öğrenme sürecine dahil olmalarını ve aktif katılımcılar haline gelmelerini teşvik eder. Hareket ile öğrenme, özellikle okul öncesi ve ilkökul çağındaki çocuklar için uygundur, çünkü bu dönemde çocukların fiziksel ve bilişsel gelişimleri hızla ilerlemektedir.

Hareket ile öğrenme, çocukların motor becerilerini, denge ve koordinasyonunu geliştirirken, aynı zamanda sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerini de destekler. Bu yaklaşım, öğrenme sürecini eğlenceli ve ilgi çekici hale getirerek çocukların motivasyonunu artırır. Hareket ile öğrenme etkinlikleri, çocukların yaşlarına ve yeteneklerine göre düzenlenmelidir (Castelli ve ark., 2015).

Örnek etkinlikler arasında dans, jimnastik, oyunlar ve spor gibi farklı fiziksel aktiviteler yer alabilir. Bu tür etkinlikler, çocukların grup içinde iş birliği yaparak, problem çözme, iletişim ve liderlik becerileri geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, hareket ile öğrenme etkinlikleri çocukların özgüvenini ve öz yeterlilik algısını artırarak, akademik başarıya olumlu katkıda bulunur. Hareket ile öğrenme, çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan etkili bir öğrenme yöntemidir. Bu yaklaşım, çocukların aktif katılımcılar olarak öğrenme sürecine dahil olmalarını sağlar ve öğrenmeyi daha eğlenceli ve anlamlı kılar.

5-6 yaş aralığındaki çocuklar, diğer yaş gruplarına kıyasla daha gelişmiş koordinasyon ve birden çok hareketi eş zamanlı kullanma yeteneklerine sahiptirler. Daha karmaşık hareket becerilerini başarıyla uygulayabilirler. Ayrıca, takım oyunlarına ve rekabetçi etkinliklere de ilgi gösterirler. Temel hareket yetenekleri, yaşla birlikte minimum çevresel etkiye bağlı olarak doğal olarak gelişir. Ancak, çocuklara sağlanan imkanlar ve temel eğitimin, yeteneklerin

gelişiminde büyük bir rol oynadığına dikkat çekmek önemlidir (Yavuz ve Özyürek, 2018).

Okul öncesi dönemde çocuklar durmaksızın aktif olma eğilimindedirler. Odaklanma ve hareketsiz kalma süreleri oldukça kısıtlıdır. Bu yaş grubundaki çocuklar, genellikle enerjik oyunlardan zevk alırlar. Ayrıca, bu dönem çocukların psikomotor yeteneklerinin temelini oluşturduğu dönemdir. Bu nedenle, okul öncesi dönemde çocukların motor becerilerini teşvik edecek, hareket etmelerine imkân tanıyarak çeşitli hareket becerilerini deneyimlemelerine yardımcı olacak etkinlikler düzenlemek önem taşımaktadır (Yarımkaya & Ulucan, 2015).

Bireyin yaşamının başından itibaren, henüz tam olarak gelişmemiş hareket kabiliyetlerinden ergenlik ve yetişkinlik dönemlerindeki daha ileri düzeydeki yeteneklere kadar geliştirmesi gereken hareketler, büyük kas becerileri ve ince kas becerileri olarak iki kısımda değerlendirilir (Bee & Boyd, 2020).

El veya ayak vasıtasıyla herhangi bir nesnenin yönlendirilmesi, ince motor yetenekler olarak kabul edilir. Tutma, kesme, yazı yazma, yapıştırma, fırlatma, yakalama, çizme ve vurma gibi beceriler, küçük kas hareketleriyle gerçekleştirilen yetenekler arasındadır. Başka bir ifadeyle, bu yetenekler objelerin minik hareketlerle kontrol edilmesini içerir. Gelişimin temel prensiplerinden biri, merkezden dışarıya doğru gelişim ilkesidir. Bu kurala göre, ince kas hareketlerinin gelişimi, büyük kas hareketlerinin gelişiminden sonra gerçekleşir (MEB, 2013).

C. Çocuklarda Sosyal Duygusal Beceriler

Çocuklara yönelik sosyal ve duygusal beceriler, bireylerin başkalarıyla sağlıklı ve etkili iletişim kurabilme, duygularını anlayabilme ve paylaşabilme, başkalarını anlayabilme, uyum sağlayabilme, problemleri çözebilme ve başkalarıyla iş birliği yapabilme yeteneklerini kapsayan bir dizi yetkinlik olarak tanımlanır. Bu yetkinlikler, çocukların sosyal ortamlarında başarılı ve uyumlu olmalarını, duygusal sağlıklarını korumalarını ve yaşamlarının ileri dönemlerinde sağlıklı ilişkiler kurabilmelerini destekler (Jones ve ark., 2015).

Çocuklarda bazı sosyal duygusal beceri öğeleri şunlardır:

- Duygusal farkındalık: Çocukların kendi hislerini ve başkalarının hislerini tanıyabilme ve anlayabilme yetisi.
- Duyguların ifade edilmesi: Duygularını uygun ve sağlıklı bir biçimde paylaşabilme becerisi.
- Başkalarını anlama: Başkalarının hissettiği duyguları ve bakış açılarını kavrayabilme ve onlarla duygusal bağ kurabilme yeteneği.
- İletişim kurabilme: Başkalarıyla saygılı ve etkin bir biçimde iletişim sağlayabilme becerisi.
- İş birliği yapabilme: Grup içinde uyumlu bir şekilde çalışabilme ve ortak amaçlara ulaşabilme yeteneği.
- Problemleri çözme: Sosyal ve duygusal zorlukları aşabilme ve uygun çözüm yolları bulabilme yetisi.
- Uyum sağlama: Değişen durumlara ve sosyal beklentilere uyum sağlayabilme kabiliyeti.
- Öz yönetim: Duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol edebilme ve yönetebilme yeteneği.

Çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesi, onların akademik başarılarının yanı sıra yaşamlarının diğer yönlerinde de başarılı ve mutlu olmalarına yardımcı olur. Bu yetkinlikler, eğitim sürecinde önemli bir yer tutmalı ve aileler, eğitimciler ve toplum tarafından desteklenmelidir (DeMeulenaere, 2015).

1. Sosyal Duygusal Becerilerin Tanımı

Çocuklar için sosyal duygusal beceriler, çocukların başkalarıyla sağlıklı ve etkili iletişim kurabilme, kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlayıp ifade edebilme, empati kurabilme, uyum sağlama, problem çözme ve iş birliği yapabilme yeteneklerini içeren bir dizi beceridir. Bu beceriler, çocukların sosyal çevrelerinde başarılı ve uyumlu olmalarına, duygusal sağlıklarını sürdürmelerine ve yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olur (Durlak ve ark., 2011).

Sosyal duygusal beceriler, bireylerin kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlama, yönetme ve uygun bir şekilde ifade etme yeteneklerini içeren bir dizi yetenek ve beceridir (Denham, 2006). Bu beceriler, duygusal öz-farkındalık, öz-düzenleme, empati, sosyal problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi alanlarda bireylerin sosyal ve duygusal yaşamlarını iyileştirmeye yardımcı olur (Elias et al., 1997). Sosyal duygusal beceriler, insanların akademik, profesyonel ve kişisel başarıları için önemli bir temel oluşturur ve yaşam kalitesi, zihinsel sağlık ve iyi ilişkiler için kritik öneme sahiptir (Durlak et al., 2011). Eğitim ve psikoloji alanlarında, sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesi ve öğretilmesi giderek daha fazla önem kazanmaktadır, çünkü bu beceriler bireylerin yaşamlarında başarılı ve mutlu olmalarına katkıda bulunur (CASEL, 2003).

2. Sosyal Duygusal Becerilerin Önemi

Çocuklar için sosyal duygusal becerilerin önemi hem bireysel hem de toplumsal açıdan büyük bir değere sahiptir. Bu becerilerin önemi şu nedenlerle vurgulanır:

- **İlişki kurma:** Sosyal duygusal beceriler, çocukların aileleri, arkadaşları ve öğretmenleriyle sağlıklı ilişkiler kurmalarına ve sürdürmelerine yardımcı olur.
- **Duygusal sağlık:** Çocukların duygularını anlayabilme ve ifade edebilme becerisi, duygusal sağlıklarını korumalarına ve stresle başa çıkabilmelerine yardımcı olur.
- **Akademik başarı:** Sosyal duygusal becerilere sahip çocuklar, okulda daha başarılı olma eğilimindedirler. İş birliği yapabilme, problem çözme ve duygularını yönetebilme becerileri, akademik performansı olumlu yönde etkiler.
- **Empati ve sosyal sorumluluk:** Sosyal duygusal beceriler, çocukların başkalarının duygularını anlama ve başkalarına saygı gösterme yeteneğini geliştirir. Bu da çocukların toplumda daha hoşgörülü ve sosyal sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlar.

- Özgüven ve özsaygı: Sosyal duygusal beceriler, çocukların kendilerine güvenmelerine ve kendi değerlerinin farkında olmalarına yardımcı olur. Bu da onların yaşamlarının her alanında daha başarılı olmalarına destek sağlar.
- Problem çözme ve karar verme: Sosyal duygusal beceriler, çocukların karşılaştıkları zorluklarda çözüm üretebilme ve doğru kararlar alabilme yeteneklerini geliştirir.
- Uyum sağlama: Çocukların yaşamları boyunca karşılaştıkları değişikliklere ve zorluklara uyum sağlayabilme becerisi, sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesiyle desteklenir.

Dolayısıyla, sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesi, çocukların bireysel ve toplumsal yaşamlarında başarılı ve mutlu olmalarına önemli ölçüde katkı sağlar. Bu nedenle, eğitim süreçlerinde bu becerilere önem verilmeli ve aileler, öğretmenler ve toplum tarafından desteklenmelidir (Denham ve ark., 2004).

3. Sosyal Duygusal Beceriler

Sosyal etkileşimler, bireyler hayata gözlerini açtıkları andan itibaren başlar. Bebeklerin başlangıçtaki sosyal yanıtları ağlamak, göz teması kurmak, gülümsemek, temas etmek ve sesler çıkarmaktır. Özellikle ilk altı ay içinde bebeğin yaşadığı sosyal etkileşimlerin değeri oldukça büyüktür (Karayılmaz, 2008).

Sosyal yetenekler, büyük oranda empati becerisine dayalıdır. Duygusal zekâ ile sosyal adaptasyon yetenekleri arasında olumlu bir bağlantı bulunmaktadır. Sosyal bir dünyada başarılı olabilmek için çocukların tanımlama, değerlendirme ve sosyal durumlara uygun tepkiler verme becerisini edinmeleri önemlidir. Kendi ihtiyaçlarını ve taleplerini başkalarınınkilerle nasıl dengeleyeceğine karar verebilmelidirler (Kansu ve Beceren, 2004).

Froebel'e göre, toplumun yarını olan çocuklar, gelişimin en hızlı, en yoğun olduğu ve eğitime en fazla gereksinim duydukları süreçlerde öğrenim görmelidirler. Bu, iyi organize edilmiş ve rastlantısal olmayan bir eğitim olmalıdır. Sosyal yetenek eğitimi, sosyal olarak kabul gören öğrenilmiş

davranışları geliştirmeyi amaçlayan ve sosyal becerilerinde eksiklik yaşayan çocuklara yönelik yapılan müdahaleler olarak tanımlanır. Alternatif bir tanım olarak, sosyal beceri eğitimi, çocukların başkalarıyla daha verimli ve olumlu ilişkiler kurmalarına yardımcı olan, davranışsal alanlarda uygulanan genel bir eğitim terimi olarak kabul edilir (Bülbül, 2008).

Okul öncesi dönemde sosyal beceri eğitiminin önemi: Çocukların sosyal yetkinliklerindeki bireysel farklılıklar, okul öncesi süreçte daha belirgin ve açıkça görülür. Sosyal yeteneklerin erken çocukluk döneminde kazanılması, çocuğun akranları tarafından dışlanma ve göz ardı edilme riskini düşürebilir. Ayrıca, sosyal beceriler, ilkokula geçiş aşamasındaki çocukların bireysel ve akademik başarıları için de kritik ön şartlardır (Kamaraj, 2008).

a. Sosyal Farkındalık

Sosyal farkındalık, bireylerin başkalarının duygularını, düşüncelerini ve ihtiyaçlarını anlama, yorumlama ve bu bilgiler doğrultusunda sosyal etkileşimlerde bulunma becerisidir. Sosyal farkındalık, sağlıklı iletişim ve sosyal ilişkilerin temelini oluşturan önemli bir beceridir.

Sosyal Farkındalık için bazı unsurlar önemlidir. Bu unsurlar:

Empati: Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmak ve onların perspektifinden bakarak onlarla bağlantı kurma yeteneği.

Duygusal okuryazarlık: Başkalarının duygularını ve tepkilerini doğru bir şekilde tanımlama ve yorumlama becerisi.

Sosyal ipuçlarını okuma: İnsanların sözel olmayan iletişim sinyallerini (beden dili, ses tonu, yüz ifadeleri) anlama ve yorumlama yeteneği.

Kültürel farkındalık: Farklı kültürel geçmişlere, değerlere ve inançlara sahip insanların bakış açılarına saygı gösterme ve bu farklılıkları anlamlandırma becerisi.

Grup dinamiklerini anlama: İnsanların sosyal etkileşimlerde nasıl bir araya geldiğini, rollerini ve grup içinde nasıl etkileşim kurduklarını anlama yeteneği.

Sosyal farkındalık, bireylerin sosyal ortamlarda daha başarılı olmalarına, başkalarıyla daha etkili iletişim kurmalarına ve toplumda uyumlu bir şekilde

yaşamalarına yardımcı olur. Bu beceri, iş hayatında, okulda, aile içinde ve arkadaşlık ilişkilerinde önemli bir rol oynar (Moreno ve ark., 2019).

Sosyal duygusal farkındalık, bireylerin kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlamak, tanımlamak ve düzenlemek becerisidir (Brackett & Salovey, 2006). Bu kavram, duygusal zekâ ve sosyal zeka bileşenlerini içerir ve bireylerin sosyal ve duygusal yaşantılarına uyum sağlamalarına yardımcı olur (Goleman, 1995). Sosyal duygusal farkındalık, bireyin öz-farkındalığı, öz-düzenleme, motivasyon, empati ve sosyal becerilere sahip olma yeterliliğini içerir (Zeidner et al., 2009). Sosyal duygusal farkındalık, insanların başarıları, ilişkileri ve yaşam kaliteleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve akademik, profesyonel ve kişisel alanlarda başarılı olmak için önemli bir faktör olarak kabul edilir (Brackett et al., 2011).

b. Duygular

Duygular, bireylerin içsel ve dışsal olaylara verdiği doğal ve karmaşık psikolojik tepkilerdir. Duygular, bedensel, zihinsel ve davranışsal bileşenlere sahiptir ve bireylerin düşüncelerini, davranışlarını ve genel yaşam deneyimlerini etkiler.

Duygular bazı unsurlarla karakterize edilir (Feldman Barrett ve ark., 2016). Bu unsurlar:

Fizyolojik tepkiler: Duygular, bedenin otonom sinir sistemi üzerinden gerçekleşen fizyolojik değişikliklere yol açar. Örneğin, korku veya heyecan anında kalp atış hızının artması gibi örneklendirilebilir.

Düşünceler ve değerlendirmeler: Duygular, bireylerin yaşadığı olayları ve durumları değerlendiren zihinsel süreçlerle ilişkilidir. Bu değerlendirmeler, olayların kişisel anlamını ve önemini belirler ve duyguların ortaya çıkmasına katkıda bulunur.

Davranışsal tepkiler: Duygular, bireylerin belirli bir duruma nasıl tepki vereceklerini ve nasıl davranacaklarını etkileyen güçlü bir etkidir. Örneğin, sevinç duygusu birinin gülümsemesine veya mutluluk gözyaşlarına yol açabilir.

İfade: Duygular, yüz ifadeleri, ses tonu, beden dili ve diğer sözel olmayan iletişim biçimleriyle dışa vurulur. İfade, bireylerin duygularını başkalarıyla paylaşmalarına ve sosyal etkileşimlerde bulunmalarına olanak tanır.

Duygular, insan deneyiminin temel bir bileşeni olup, yaşamın her alanında etkilidir. Duyguların anlaşılması ve yönetilmesi, bireylerin yaşam kalitelerini artırmalarına, ilişkilerini geliştirmelerine ve zor durumlarla başa çıkmalarına yardımcı olur (Brackett ve ark., 2011).

Duygular, bireylerin iç ve dış uyaranlara karşı verdiği karmaşık ve otomatik tepkilerdir (Izard, 2009). Bu tepkiler, fizyolojik değişiklikler, düşünceler, davranışlar ve kişinin yaşantısında anlam yaratma şeklinde dört temel bileşenden oluşur (Scherer, 2005). Duygular, insanların sosyal ilişkilerini düzenleyen ve motive eden önemli bir rol oynar (Keltner & Haidt, 1999). İnsanlar, duygularını ifade etmek ve başkalarının duygularını anlamak için özellikle yüz ifadeleri ve beden dili gibi iletişim araçları kullanır (Ekman ve Friesen, 1971). Duyguların evrimsel kökenleri ve işlevleri üzerine yapılan araştırmalar, duyguların hayatta kalma ve uyum sağlama süreçlerine katkıda bulunduğunu göstermiştir (Öhman, 2008). Duygular, bireylerin iç ve dış uyaranlara karşı verdiği otomatik ve karmaşık tepkiler olarak tanımlanır (Demir, 2011). Duygular, fizyolojik değişiklikler, düşünceler, davranışlar ve deneyimin anlamlandırılması şeklinde dört temel bileşene ayrılır (Öner, 2003). İnsanlar, sosyal ilişkilerinde duygularını düzenlemekte ve motive etmekte önemli bir rol oynar (Öner, 2015). Duyguları ifade etmek ve başkalarının duygularını anlamak için, özellikle yüz ifadeleri ve beden dili gibi iletişim araçları kullanılır (Sümer ve Sümer, 2013). Duyguların evrimsel kökenleri ve işlevleri üzerine yapılan araştırmalar, duyguların hayatta kalma ve uyum sağlama süreçlerine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Gençöz, 2000).

c. Değerler

Değerler, bireylerin ve toplumların önemli ve istikrarlı inançlarını yansıtan, davranışlarını ve tercihlerini yönlendiren soyut kavramlardır (Schwartz, 2012). Değerler, insanların yaşamlarına ve etraflarındaki dünyaya nasıl değer verdiklerini, hangi amaçların önemli olduğunu ve neyin doğru veya yanlış olduğunu belirlemelerine yardımcı olur (Rokeach, 1973). Değerler, bireyler arası,

kültürel ve tarihsel olarak bir dereceye kadar benzerlik gösterebilirken, kültürler ve toplumlar arasında önemli farklılıklar da bulunmaktadır (Schwartz ve Bilsky, 1990). Değerlerin gelişimi ve değişimi, sosyal ve kültürel etkenler, kişisel deneyimler ve bireysel farklılıklar tarafından etkilenir (Hitlin ve Piliavin, 2004). Değerler, insanların sosyal ilişkilerini, öznel yaşamlarını ve toplumsal süreçleri anlamak ve tahmin etmek için önemli bir araştırma alanıdır (Gouveia, 2014). Değerler, insanların düşünce ve eylemlerinde temel bir rol oynayan, bireylerin ve toplulukların önceliklerini ve tercihlerini yansıtan kavramlardır (Sagiv, 2017). Değerler, insanların hayatta neyin önemli olduğunu belirlemelerine ve yaşamlarını anlamlı ve uyumlu bir şekilde sürdürmelerine yardımcı olur (Maio, 2017). Bireysel değerler, kişilerarası ilişkiler, grup üyeliği ve sosyal kimlikle yakından ilgilidir (Trepte, 2020). Değerlerin evrensel bir boyutu olmasına rağmen, kültürler ve sosyal gruplar arasında önemli farklılıklar da vardır ve bu farklılıklar, değerlerin anlayışı ve ifadesi üzerinde belirleyici etkilere sahiptir (Fischer, 2018). Değerler ve değer değişimi üzerine yapılan çalışmalar, insanların sosyal ve politik tutumlarını, ahlaki yargılarını ve yaşam hedeflerini daha iyi anlamak için önemli bir temel oluşturur (Bardi, 2014).

Değerler, bireylerin ve toplulukların öncelikleri, tercihleri ve düşünce biçimlerini belirleyen, insanların yaşamlarını anlamlı ve tutarlı bir şekilde sürdürmelerine yardımcı olan kavramlardır (Göregenli, 2017). Değerler, insanların etik ve ahlaki yargılarını, sosyal ilişkilerini ve yaşam hedeflerini belirleyen önemli faktörlerdir (Kuşdil, 2015). Kültürel değerler, toplumların genel eğilimlerini ve sosyal yapılarını anlamak için önemli bir araçtır ve kültürlerarası çalışmalarda değerlendirilir (Tayfur & Selçuk, 2018). Değerlerin kişisel ve toplumsal düzeyde nasıl değiştiğine dair yapılan araştırmalar, insanların sosyal ve politik tutumlarını, ahlaki kararlarını ve yaşam hedeflerini daha iyi anlamak için kritik bir zemin sunmaktadır (Yüksel, 2019).

III. YÖNTEM

A. Araştırma Modeli

Bu çalışma, karma yöntem araştırma modeline planlanmıştır. Araştırma sorunlarını çözmek için araştırmacı, hem nicel (kapalı uçlu) hem de nitel (açık uçlu) veri toplamakta ve bu iki veri setini entegre etmektedir. Bu süreç, sonuçların elde edilmesi için iki veri setinin bütünleşik avantajlarını kullanan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu metodolojinin temel amacı, nicel ve nitel veri türlerinin bir araya getirilmesi ile araştırma konusunun daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır. Her iki yöntemin kullanılması, araştırma sürecinde daha geniş bir perspektif sunarak daha kapsamlı sonuçlar elde etmeyi kolaylaştırır. Karma araştırma yöntemi hem nicel hem de nitel veri toplama ve analiz yöntemlerini bir arada kullanarak, araştırma sorunlarını daha kapsamlı ve derinlemesine anlamaya yönelik bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yöntem, araştırma sorularını daha geniş bir perspektiften ele alarak, farklı veri türlerinden elde edilen bilgilerin entegrasyonu ile daha zengin ve güvenilir sonuçlara ulaşmayı hedefler (Creswell ve ark., 2017).

B. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi / Çalışma Grubu

Araştırmada monografik örnekleme yöntemi kapsamında hedeflenen grubun özelliklerini ve dinamiklerini daha iyi anlaşılmasına olanak tanımıştır. Monografik örnekleme yöntemi, nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen ve araştırmacının belirli bir sosyal, kültürel veya psikolojik olgu, durum, grup veya topluluk üzerinde yoğun ve detaylı çalışarak kapsamlı ve derinlemesine bilgi elde etmeye odaklandığı örnekleme yaklaşımıdır (Creswell, 2013). Bu yöntem, sosyal bilimlerde özellikle karmaşık ve özgün durumlar ve gruplar üzerinde çalışma yapmak isteyen araştırmacılar için önemlidir (Yin, 2014). Monografik örnekleme, belirli bir durum veya grubun genel yapısı, işleyişi ve bağlamsal özelliklerine dair kapsamlı ve derin bilgi sağlamak amacıyla kullanılır (Stake, 1995). Bu yöntemle

elde edilen bulgular, benzer koşullar ve özelliklere sahip diğer gruplar ve durumlar için geçerli olabilir, ancak genellemeler dikkatle yapılmalıdır, çünkü her durum ve grup benzersiz olabilir (Flyvbjerg, 2006). Araştırma katılımı ailelerin gönüllü onayı ile gerçekleşmiştir. Çalışma grubunda 2022-2023 öğretim yılında İstanbul ili Zeytinburnu ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir anaokulunda 5 yaş sınıfına devam eden 10 çocuk yer almıştır.

Bu başlık altında, çocukların cinsiyeti, kardeşlerinin bulup bulunmadığı, okul öncesi eğitime devam süresi, anne ve babanın eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri, ebeveynlerin yaşı hakkındaki frekans analizi sunulmuştur. Ayrıca ebeveyn yaşının tanımlayıcı istatistikleri sunulmuştur.

Çizelge 1. Araştırma Grubundaki Çocukların *Demografik Özellikleri*

		Çocuk	%
Cinsiyet (<i>Toplam = %100.0</i>)	Erkek	4	40.00
	Kız	6	60.00
Kardeş (<i>Toplam = %100.0</i>)	Yok	3	30.00
	Var	7	70.00
Anaokuluna Devam Süresi (<i>Toplam = %100.0</i>)	6 Ay	5	50.00
	2 Yıl	3	30.00
	3 Yıl	2	20.00
Anne Öğrenim Durumu (<i>Toplam = %100.0</i>)	Lise - Ön Lisans	5	50.00
	Lisans	5	50.00
Baba Öğrenim Durumu (<i>Toplam = %100.0</i>)	Lise	2	20.00
	Lisans-Doktora	8	80.00
Aile Aylık Geliri (<i>Toplam = %100.0</i>)	20000	3	30.00
	25000	4	40.00
	30000	1	10.00
	35000	2	20.00
Baba Yaş Grubu (<i>Toplam = %100.0</i>)	<39	4	40.00
	39-43	6	60.00
Anne Yaş Grubu (<i>Toplam = %100.0</i>)	<= 33 yaş	5	50.00
	34-38 yaş	5	50.00
Baba yaş ortalaması= 37.90; SS= 3.64; Medyan= 39.00			
Anne yaş ortalaması= 33.00; SS= 3.65; Medyan= 33.50			
N=10			

C. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak geçerlik güvenirlik çalışması 2016-2017 eğitim öğretim döneminde Doç. Dr. Elif Yılmaz ve arkadaşları tarafından yapılan “Denham Duygu Anlama Testi (Denham’s Affect Knowledge Test)” ve araştırmacı tarafından belirlenen açık uçlu sorular kullanılmıştır. Denham Duygu

Anlama Testi, öğrenci ve ebeveyn formları olarak iki aşamadan oluşmaktadır. Açık uçlu sorular ise yalnızca öğrencilere uygulanmıştır.

Araştırma öncesi “Denham Duygu Anlama Testi (Denham’s Affect Knowledge Test)” aracı uygulanması ile ilgili, sorumlu yazarlardan ölçek kullanım izni e-posta yolu ile alınmıştır.

Denham Duygu Anlama Testi, 3-6 yaş arası çocukların duyguları anlama yeteneklerini ölçmek için kullanılan bir testtir. Teste başlamadan önce, çocuğa duygular sorularak başlanır ve "mutlu, kızgın, üzgün, korkmuş" duygularını temsil eden yüz ifadeleri gösterilerek çocuğun ne hissettiği sorulur. Yüz ifadeleri daha sonra yer değiştirilerek, çocuğun hangi duyguyu temsil ettiğini göstermesi istenir. Araştırmacı, yüz ifadelerini eline alıp o duyguyu canlandırır ve anne ve kız-erkek kardeş kuklaları arasında 20 farklı diyalogla "mutlu, kızgın, üzgün, korkmuş" duygularını canlandırır. Çocuktan her bir diyaloga konu olan duyguyu kuklanın yüzüne tutması istenir. Test, üç bölümden oluşur ve önce ebeveyne bir form gönderilir. Bu formda, çocuğun 12 durumda sergilediği veya sergileyebileceği olası duyguları işaretlemesi istenir. İkinci bölümde, çocuğun kardeşiyle 8 kalıp diyalog (2 mutlu, 2 kızgın, 2 üzgün ve 2 korkmuş) yaşadığı belirtilir. Üçüncü bölümde ise, her bir madde için çocuğun sergileyebileceği olası 2 duyguya göre oluşturulmuş 12 değişken diyaloglar yer alır. Ebeveyn formundan alınan cevaplara göre, bu iki duygudan sadece biri çocuğa uygulanır. Uygulama sırasında, çocuktan doğru yüz ifadesini göstermesi ve duygunun adını söylemesi istenir. Çocuk, doğru olan duygunun adını ve yüz ifadesini söylerse 2 puan, duygunun adını veya yüz ifadelerinden herhangi birini doğru olarak cevaplandırır ise 1 puan ve aksi takdirde 0 puan alır.

Denham ve diğer araştırmacılarının (2002) ile Denham ve Couchoud'un (1991) gerçekleştirdiği güvenilirlik araştırmalarında, Denham Duygu Algılama Testi'nin iç tutarlılığı, test-tekrar test yöntemiyle .60 ila .85 aralığında hesaplanmıştır. Testin geçerliliği ile ilgili yapılan araştırmalar, Denham Duygu Algılama Testi'nin AQS ölçeğinin bulgularıyla tutarlı olduğunu ve Denham Duygu Algılama Testi'nde çocukların performanslarının daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın verilerine uygun olarak, araştırmacı tarafından gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda çocuklara sormak amacı ile çeşitli açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen açık uçlu sorular, uzman görüşü alınarak son halini almıştır. Oluşturulan açık uçlu sorular, çocukların sosyal ve duygusal durumlarına ilişkin değişkenlerin belirlenebilmesi için planlanmıştır. Toplam 28 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Sorular farklı temalardan oluşmaktadır. Bunlardan birincisi çocukların duygulara verdikleri tanımı anlamak üzerinedir. İkinci tema ise çocukların mutlu, üzgün, kızgın korkmuş gibi duyguları ne gibi durumlarda hissettikilerini anlamak üzerinedir. Üçüncü tema çocukların sosyal durumlara karşı verecekleri tepkileri incelemek üzerinedir. Sorular aşağıdaki şekilde planlanmıştır;

Araştırma Grubundaki Çocuklara Sorulan Açık Uçlu Sorular:

- 1-Duygu deyince aklına ne geliyor?
- 2-Seni ne yapmak mutlu eder? Sana ne yapılması mutlu eder?
- 3-Seni ne yapmak üzer? Sana ne yapılması seni üzer?
- 4-Seni ne yapmak kızdırır? Sana ne yapılması seni kızdırır?
- 5-Seni ne yapmak korkutur? Sana ne yapılması seni korkutur?
- 6- Sen mutlu olunca ne yaparsın?
- 7- Sen üzgün olunca ne yaparsın?
- 8- Sen kızgın olunca ne yaparsın?
- 9- Sen korkunca ne yaparsın?
- 10- Bir arkadaşın mutlu olunca ne yaparsın?
- 11- Bir arkadaşın üzgün olunca ne yaparsın?
- 12- Bir arkadaşın kızgın olunca ne yaparsın?
- 13- Bir arkadaşın korkunca ne yaparsın?
- 14-İnsanın duyguları değişir mi?
- 15-Herkesin duygusu var mı?
- 16-Duygular değişirse neden değişir?

- 17-Sen en çok nasıl hissetmeyi seviyorsun?
- 18-Çevrende en mutlu kim?
- 19-Çevrende en üzgün kim?
- 20-Çevrende en kızgın kim?
- 21-Çevrende en korkak kim?
- 22-Arkadaşlarınla oynarken kendini en çok nasıl hissediyorsun?
- 23-Evdeyken kendini en çok nasıl hissediyorsun?
- 24-Okuldayken kendini en çok nasıl hissediyorsun?
- 25-Mutlu olmak demek ne demektir?
- 26-Üzgün olmak demek ne demektir?
- 27-Kızgın olmak demek ne demektir?
- 28-Korkak olmak demek ne demektir?

D. Veri Toplama Süreci

“Denham Duygu Anlama Testi (Denham’s Affect Knowledge Test) ve araştırmacı tarafından belirlenen açık uçlu sorular” İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izinler doğrultusunda 2022-2023 bahar eğitim – öğretim döneminde çocuklara uygulanmıştır.

1. Uygulama ve Ön Test Öncesi

Uygulama öncesi süreçte ilk olarak araştırmacının kolay ulaşabileceği, Zeytinburnu ilçesinde bulunan Şehit İbrahim Yılmaz Anaokulu Müdürlüğü ile görüşülmüş ve gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın yapılacağı okulda araştırma öncesi çocukları tanımak amacıyla kitap okuma etkinlikleri düzenlenmiştir. Bu süreçte çocuklara birbirinden farklı, içerisinde duyguları da içeren hikâyeler okunmuştur.



Şekil 1. Araştırma Grubundaki Çocukların Belirlenmesi Sürecinde Yapılan Kitap Okuma Etkinlikleri

Kitap okuma etkinlikleri sonrası sınıflarda çocuklarla kurulan iletişime ve öğretmenlerin yönlendirmelerine göre bir 5 yaş sınıfı belirlenmiştir. İlk aşamada sınıfta bulunan çocuklar ile tekrar tanışılmış, sonra ise ailelerine izin formu gönderilmiştir. Aileleri tarafından izin alınan çocuklar uygulama grubuna dahil edilmiştir. Araştırmacı testlere ve uygulamaya başlamadan önce uygulamayı gerçekleştireceği alan belirlenmiştir. Bu alan çocukların dikkatini araştırmacıda tutacak şekilde dizayn edilmiştir. Veri toplama ve uygulamaya geçmeden önce, araştırma hikâyeleri ve robotun araştırma grubu dışındaki çocuklar ile deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırma alanına Ebru öğretmen desteği ile video kamera yerleştirilmiş ve tüm süreç kayıt alınmıştır.

2. Ön Test

Denham Duygu Anlama Testi (Denham's Affect Knowledge Test) araştırma grubuna dahil edilen çocuklara uygulanmıştır. Teste başlamadan önce, çocuğa duygular sorularak başlanmıştır ve "mutlu, kızgın, üzgün, korkmuş" duygularını temsil eden yüz ifadeleri kağıtları gösterilerek çocuğun ne hissettiği sorulmuştur. Yüz ifadeleri daha sonra masa üzerinde yer değiştirilerek, çocuğun hangi duyguyu temsil ettiğini göstermesi istenmiştir. Araştırmacı, yüz ifadelerini eline alıp o duyguyu canlandırmış ve anne ve kız-erkek kardeş kuklaları arasında 20 farklı diyalogla "mutlu, kızgın, üzgün, korkmuş" duygularını canlandırılmıştır.

Çocuktan her bir diyaloga konu olan duyguyu kuklanın yüzüne tutması istenmiştir. Çocuk, doğru olan duygunun adını ve yüz ifadesini söylediğinde 2 puan, duygunun adını veya yüz ifadelerinden herhangi birini doğru olarak cevaplandığında 1 puan ve aksi takdirde 0 puan alır.

Bu bölümde kukla tasarımları ve hikâyeleştirilmiş diyaloglar çocukların ilgisini fazlasıyla çekmiştir. Çocukların de kuklaları deneyimlemelerine izin verilmiştir.



Şekil 2. Anne Kukla Tasarımı



Şekil 3. Erkek Kardeş Kukla Tasarımı

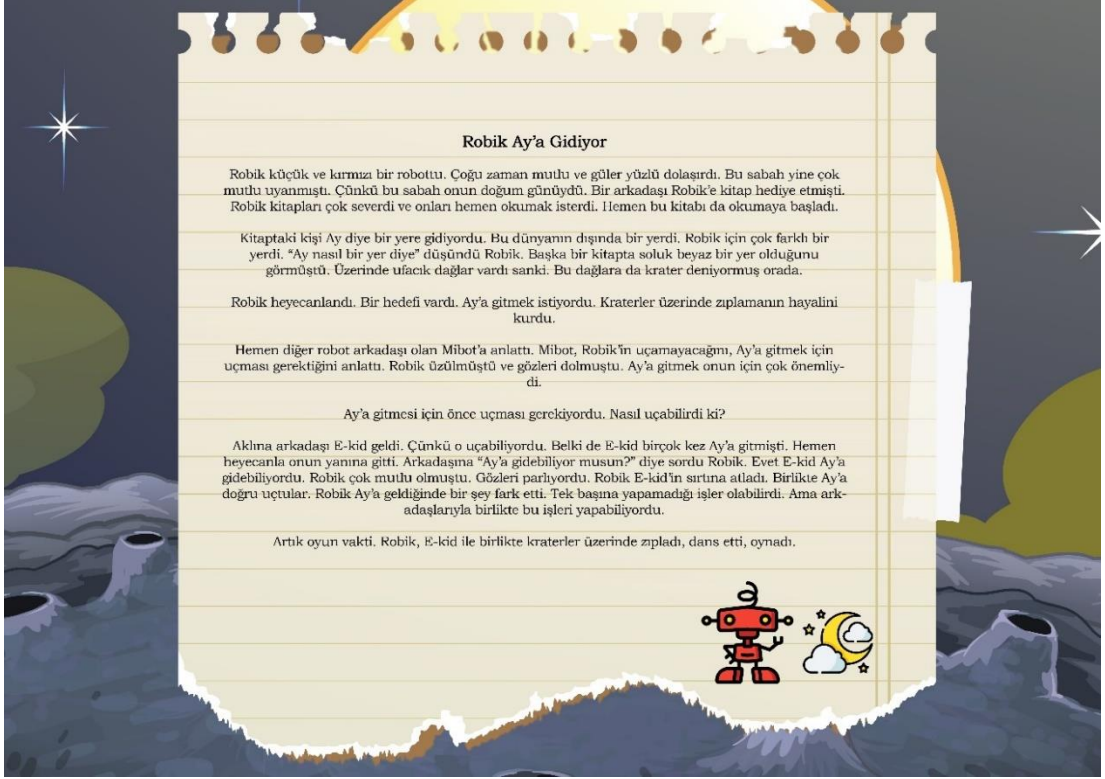


Şekil 4. Kız Kardeş Kukla Tasarımı

3. Uygulama Aşaması

a. Hikâye Süreci

“Hikâyeleştirilmiş Robotik Kodlama Programlarının Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal - Duygusal Becerilerine Etkisi” incelenmesi amacıyla hikâyeleştirilmiş ve oyunlaştırılmış bir robotik kodlama programı hazırlanmıştır. 5 adet birbirinden farklı sosyal ve duygusal konuları ele alan hikâye, araştırmacı tarafından yazılmıştır. Hikâyeler için uzman görüşü alınmıştır. Okul öncesi eğitimi öğretim üyesi, okulöncesi öğretmeni ve çocuk kitabı yazarları görüş alınan uzmanlar arasındadır. Hikâyelerin okul öncesi dönem öğrencileri için uygun olduğu belirtilmiştir. Hikâyeler şu şekildedir:



Şekil 5. "Robik Ay'a Gidiyor" Hikâye Tasarımı

Robik Ay'a Gidiyor

Robik küçük ve kırmızı bir robottu. Çoğu zaman mutlu ve güler yüzlü dolaşır. Bu sabah yine çok mutlu uyanmıştı. Çünkü bu sabah onun doğum günüydü. Bir arkadaşı Robik'e kitap hediye etmişti. Robik kitapları çok severdi ve onları hemen okumak isterdi. Hemen bu kitabı da okumaya başladı.

Kitaptaki kişi Ay diye bir yere gidiyordu. Bu dünyanın dışında bir yerdi. Robik için çok farklı bir yerdi. "Ay nasıl bir yer diye" düşündü Robik. Başka bir kitapta soluk beyaz bir yer olduğunu görmüştü. Üzerinde ufacık dağlar vardı sanki. Bu dağlara da krater deniyormuş orada.

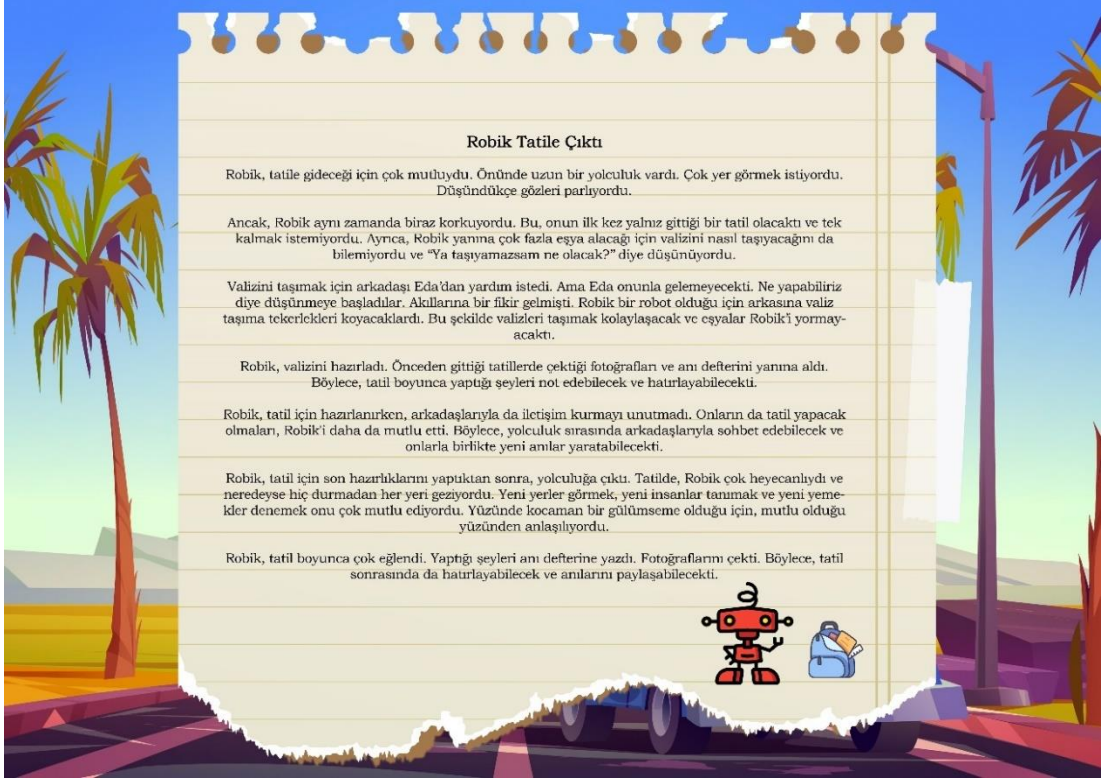
Robik heyecanlandı. Bir hedefi vardı. Ay'a gitmek istiyordu. Kraterler üzerinde zıplamanın hayalini kurdu.

Hemen diğer robot arkadaşı olan Mibot'a anlattı. Mibot, Robik'in uçamayacağını, Ay'a gitmek için uçması gerektiğini anlattı. Robik üzülmüştü ve gözleri dolmuştu. Ay'a gitmek onun için çok önemliydi.

Ay'a gitmesi için önce uçması gerekiyordu. Nasıl uçabilirdi ki?

Aklına arkadaşı E-kid geldi. Çünkü o uçabiliyordu. Belki de E-kid birçok kez Ay'a gitmişti. Hemen heyecanla onun yanına gitti. Arkadaşına "Ay'a gidebiliyor musun?" diye sordu Robik. Evet E-kid Ay'a gidebiliyordu. Robik çok mutlu olmuştu. Gözleri parlıyordu. Robik E-kid'in sırtına atladı. Birlikte Ay'a doğru uçtular. Robik Ay'a geldiğinde bir şey fark etti. Tek başına yapamadığı işler olabilirdi. Ama arkadaşlarıyla birlikte bu işleri yapabiliyordu.

Artık oyun vakti. Robik, E-kid ile birlikte kraterler üzerinde zıpladı, dans etti, oynadı.



Şekil 6. "Robik Tatile Çıktı" Hikâye Tasarımı

Robik Tatile Çıktı

Robik, tatile gideceği için çok mutluydu. Önünde uzun bir yolculuk vardı. Çok yer görmek istiyordu. Düşündükçe gözleri parlıyordu.

Ancak, Robik aynı zamanda biraz korkuyordu. Bu, onun ilk kez yalnız gittiği bir tatil olacaktı ve tek kalmak istemiyordu. Ayrıca, Robik yanına çok fazla eşya alacağı için valizini nasıl taşıyacağını da bilemiyordu ve "Ya taşıyamazsam ne olacak?" diye düşünüyordu.

Valizini taşımak için arkadaşı Eda'dan yardım istedi. Ama Eda onunla gelemeyecekti. Ne yapabiliriz diye düşünmeye başladılar. Akıllarına bir fikir

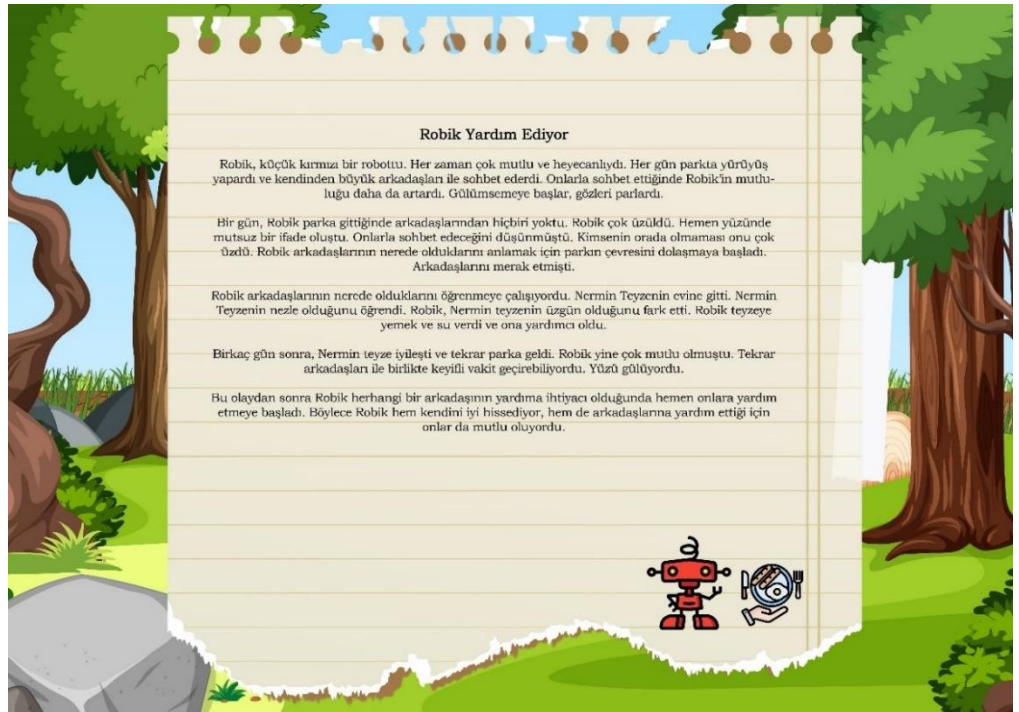
gelmişti. Robik bir robot olduğu için arkasına valiz taşıma tekerlekleri koyacaklardı. Bu şekilde valizleri taşımak kolaylaşacak ve eşyalar Robik'i yormayacaktı.

Robik, valizini hazırladı. Önceden gittiği tatillerde çektiği fotoğrafları ve anı defterini yanına aldı. Böylece, tatil boyunca yaptığı şeyleri not edebilecek ve hatırlayabilecekti.

Robik, tatil için hazırlanırken, arkadaşlarıyla da iletişim kurmayı unutmadı. Onların da tatil yapacak olmaları, Robik'i daha da mutlu etti. Böylece, yolculuk sırasında arkadaşlarıyla sohbet edebilecek ve onlarla birlikte yeni anılar yaratabilecekti.

Robik, tatil için son hazırlıklarını yaptıktan sonra, yolculuğa çıktı. Tatilde, Robik çok heyecanlıydı ve neredeyse hiç durmadan her yeri geziyordu. Yeni yerler görmek, yeni insanlar tanımak ve yeni yemekler denemek onu çok mutlu ediyordu. Yüzünde kocaman bir gülümseme olduğu için, mutlu olduğu yüzünden anlaşılıyordu.

Robik, tatil boyunca çok eğlendi. Yaptığı şeyleri anı defterine yazdı. Fotoğraflarını çekti. Böylece, tatil sonrasında da hatırlayabilecek ve anılarını paylaşabilecekti.



Şekil 7. “Robik Yardım Ediyor” Hikâye Tasarımı

Robik Yardım Ediyor

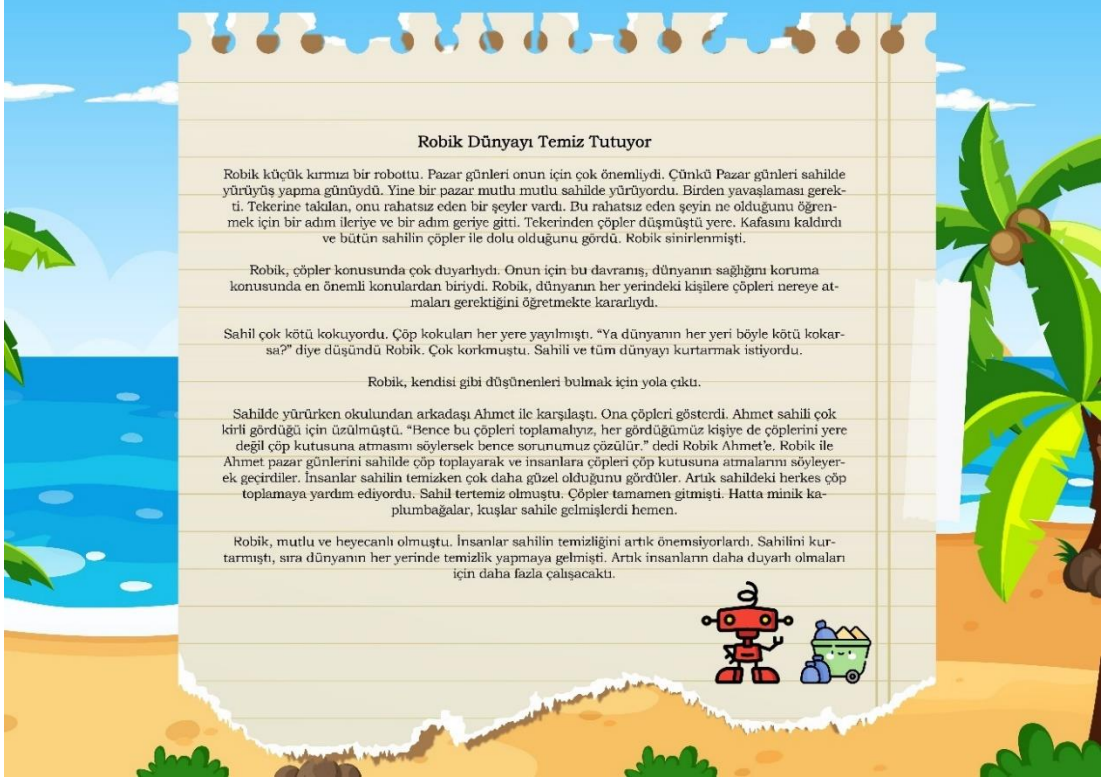
Robik, küçük kırmızı bir robottu. Her zaman çok mutlu ve heyecanlıydı. Her gün parkta yürüyüş yapardı ve kendinden büyük arkadaşları ile sohbet ederdi. Onlarla sohbet ettiğinde Robik'in mutluluğu daha da artardı. Gülümsemeye başlar, gözleri parlardı.

Bir gün, Robik parka gittiğinde arkadaşlarından hiçbiri yoktu. Robik çok üzüldü. Hemen yüzünde mutsuz bir ifade oluştu. Onlarla sohbet edeceğini düşünmüştü. Kimsenin orada olmaması onu çok üzdü. Robik arkadaşlarının nerede olduklarını anlamak için parkın çevresini dolaşmaya başladı. Arkadaşlarını merak etmişti.

Robik arkadaşlarının nerede olduklarını öğrenmeye çalışıyordu. Nermin Teyzenin evine gitti. Nermin Teyzenin nezle olduğunu öğrendi. Robik, Nermin teyzenin üzgün olduğunu fark etti. Robik teyzeye yemek ve su verdi ve ona yardımcı oldu.

Birkaç gün sonra, Nermin teyze iyileşti ve tekrar parka geldi. Robik yine çok mutlu olmuştu. Tekrar arkadaşları ile birlikte keyifli vakit geçirebiliyordu. Yüzü gülüyordu.

Bu olaydan sonra Robik herhangi bir arkadaşının yardıma ihtiyacı olduğunda hemen onlara yardım etmeye başladı. Böylece Robik hem kendini iyi hissediyor, hem de arkadaşlarına yardım ettiği için onlar da mutlu oluyordu.



Şekil 8. “Robik Dünyayı Temiz Tutuyor” Hikâye Tasarımı

Robik Dünyayı Temiz Tutuyor

Robik küçük kırmızı bir robottu. Pazar günleri onun için çok önemliydi. Çünkü Pazar günleri sahilde yürüyüş yapma günüydü. Yine bir pazar mutlu mutlu sahilde yürüyordu. Birden yavaşlaması gerekti. Tekerine takılan, onu rahatsız eden bir şeyler vardı. Bu rahatsız eden şeyin ne olduğunu öğrenmek için bir adım ileriye ve bir adım geriye gitti. Tekerinden çöpler düşmüştü yere. Kafasını kaldırdı ve bütün sahilin çöpler ile dolu olduğunu gördü. Robik sinirlenmişti.

Robik, çöpler konusunda çok duyarlıydı. Onun için bu davranış, dünyanın sağlığını koruma konusunda en önemli konulardan biriydi. Robik, dünyanın her yerindeki kişilere çöpleri nereye atmaları gerektiğini öğretmekte kararlıydı.

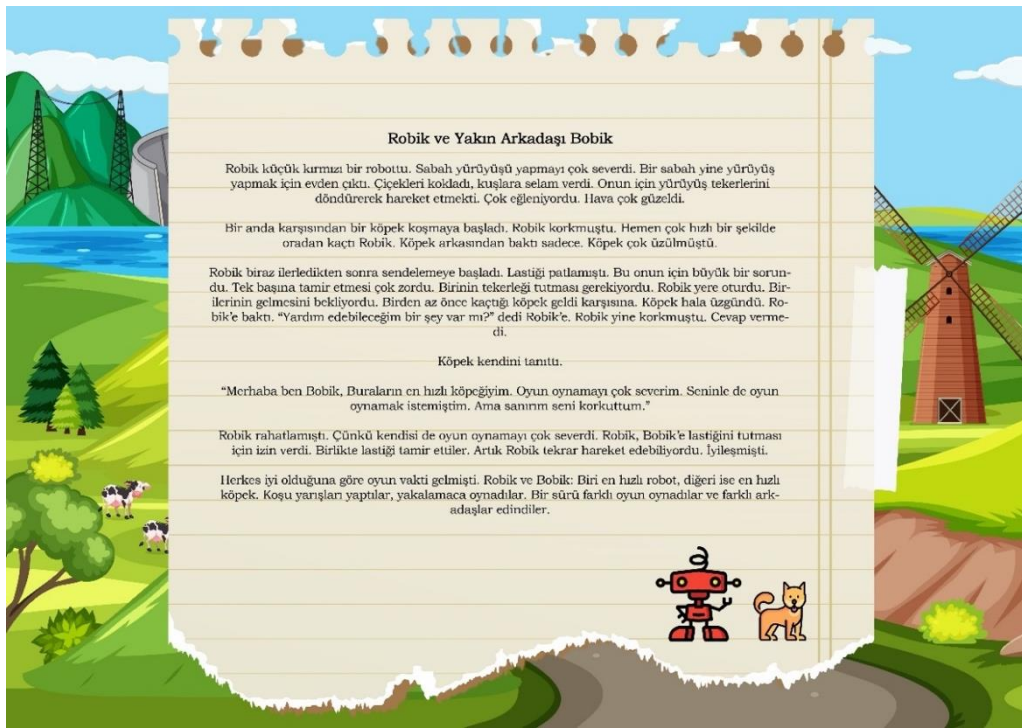
Sahil çok kötü kokuyordu. Çöp kokuları her yere yayılmıştı. “Ya dünyanın her yeri böyle kötü kokarsa?” diye düşündü Robik. Çok korkmuştu. Sahili ve tüm dünyayı kurtarmak istiyordu.

Robik, kendisi gibi düşünenleri bulmak için yola çıktı.

Sahilde yürürken okulundan arkadaşı Ahmet ile karşılaştı. Ona çöpleri gösterdi. Ahmet sahili çok kirli gördüğü için üzülmüştü. “Bence bu çöpleri toplamalıyız, her gördüğümüz kişiye de çöplerini yere değil çöp kutusuna

atmasını söylersek bence sorunumuz çözülür.” dedi Robik Ahmet’e. Robik ile Ahmet pazar günlerini sahilde çöp toplayarak ve insanlara çöpleri çöp kutusuna atmalarını söyleyerek geçirdiler. İnsanlar sahilin temizken çok daha güzel olduğunu gördüler. Artık sahildeki herkes çöp toplamaya yardım ediyordu. Sahil tertemiz olmuştu. Çöpler tamamen gitmişti. Hatta minik kaplumbağalar, kuşlar sahile gelmişlerdi hemen.

Robik, mutlu ve heyecanlı olmuştu. İnsanlar sahilin temizliğini artık önemsiyorlardı. Sahilini kurtarmıştı, sıra dünyanın her yerinde temizlik yapmaya gelmişti. Artık insanların daha duyarlı olmaları için daha fazla çalışacaktı.



Şekil 9. “Robik ve Yakın Arkadaşı Bobik” Hikâye Tasarımı

Robik ve Yakın Arkadaşı Bobik

Robik küçük kırmızı bir robottu. Sabah yürüyüşü yapmayı çok severdi. Bir sabah yine yürüyüş yapmak için evden çıktı. Çiçekleri kokladı, kuşlara selam verdi. Onun için yürüyüş tekerlerini döndürerek hareket etmekte. Çok eğleniyordu. Hava çok güzeldi.

Bir anda karşısından bir köpek koşmaya başladı. Robik korkmuştu. Hemen çok hızlı bir şekilde oradan kaçtı Robik. Köpek arkasından baktı sadece. Köpek çok üzülmüştü.

Robik biraz ilerledikten sonra sendelemeye başladı. Lastiği patlamıştı. Bu onun için büyük bir sorundu. Tek başına tamir etmesi çok zordu. Birinin tekerleği tutması gerekiyordu. Robik yere oturdu. Birilerinin gelmesini bekliyordu. Birden az önce kaçtığı köpek geldi karşısına. Köpek hala üzgündü. Robik'e baktı. "Yardım edebileceğim bir şey var mı?" dedi Robik'e. Robik yine korkmuştu. Cevap vermedi.

Köpek kendini tanıttı.

"Merhaba ben Bobik, Buraların en hızlı köpeğiyim. Oyun oynamayı çok severim. Seninle de oyun oynamak istemiştim. Ama sanırım seni korkuttum."

Robik rahatlamıştı. Çünkü kendisi de oyun oynamayı çok sevdi. Robik, Bobik'e lastiğini tutması için izin verdi. Birlikte lastiği tamir ettiler. Artık Robik tekrar hareket edebiliyordu. İyileşmişti.

Herkes iyi olduğuna göre oyun vakti gelmişti. Robik ve Bobik: Biri en hızlı robot, diğeri ise en hızlı köpek. Koşu yarışları yaptılar, yakalamaca oynadılar. Bir sürü farklı oyun oynadılar ve farklı arkadaşlar edindiler.

b. Materyal Süreci

Hikâyedeki süreçlerin tümünün yerleştirilebilmesi için değişikken bir zemin oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında geliştirilen tüm materyaller öyküler araştırmacının kendisi tarafından hazırlanmıştır.



Şekil 10. Robot ve Hikaye Materyallerinin Yerleştirilebilmesi İçin Oluşturulan Zemin Tasarımı

Oluşturulan değişken zemin üzerine her hikâyenin temasına uygun uyarlamalar yapılmıştır ve materyal tasarlanmıştır. Materyaller hikâye okunma süreci öncesinde ve hikâye okunma sürecinde zemin üzerindeki alanlara değişken olarak yerleştirilmiştir.

c. Robot Süreci ve Teknik Boyut

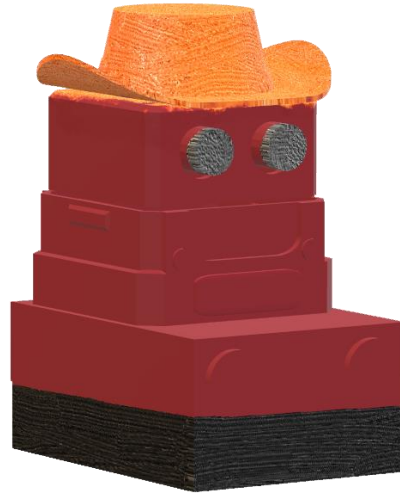
Araştırmacı tarafından hikâyelere uygun şekilde kullanım için çocukların kullanabileceği materyaller ile bir robotik kodlama seti tasarlanmıştır. Tasarlanan robotik kodlama seti içerisinde kontrolcü olarak Arduino Uno kullanılmıştır. Arduino Uno en popüler ve yaygın olarak kullanılan mikro denetleyici kartlarından biridir. Temel özellikleri şunlardır:

- Mikrodenetleyici: ATmega328P, 8-bit AVR ailesinden bir mikrodenetleyicidir.
- I/O Pinleri: 14 dijital I/O pini (6'sı PWM çıkışı olarak kullanılabilir) ve 6 analog giriş pini bulunmaktadır.
- Çalışma Voltajı: Arduino Uno, 5V çalışma voltajına sahiptir.
- Giriş Voltajı: 7-12V arası bir voltaj sağlayarak güç verilir. (maksimum 6-20V).

- Bellek: 32 KB flash bellek, 2 KB SRAM ve 1 KB EEPROM bulunmaktadır.
- Saat Hızı: 16 MHz kristal osilatöre sahiptir.
- Programlama: Arduino IDE (Entegre Geliştirme Ortamı) kullanarak C++ tabanlı Arduino programlama dilinde yazılır ve USB üzerinden mikrodenetleyiciye yüklenir.

Arduino Uno, çok sayıda shield (ek kart) ve harici bileşenle uyumludur. Bu sayede, sıcaklık sensörleri, motor kontrol kartları, LCD ekranlar ve daha fazlası gibi çeşitli bileşenlerle etkileşime geçebilir. Bu özellikleri ve kolay erişilebilirliği sayesinde, Arduino Uno, DIY projeleri ve öğrenme amaçlı kullanım için mükemmel bir başlangıç platformudur. Robot için de uzaklık sensörü, motor sürücü, motor, tekerlek, kızılötesi sensör gibi donanımlar kullanılmıştır.

Robotun donanımı oluşturulduktan sonra tasarımı planlanmıştır. Tasarım çocukların ilgisini çekecek şekilde ve zararlı olmayan materyallerden özel olarak üretilmiştir. Çizimi araştırmacı tarafından tamamlanıp 3 boyutlu yazıcıdan çıktı alınması sağlanmıştır. Robotun ön kısmına mıknatıslı yüz ifadesi yerleştirme alanı oluşturulmuştur.



Şekil 11. Robik'in 3 Boyutlu Yazıcıdan Çıktı Alınmadan Önceki Bilgisayar Çizimi



Şekil 12. Uygulama Süreçlerinde Kullanılan Robot, Robik

d. Uygulama Süreci

Uygulama aşaması beş ayrı oturumdan oluşmuştur. Bu oturumların her biri farklı hikâyelerle araştırmacı tarafından oluşturulmuş robotik kodlama seti ile planlanmıştır. Sürecin ilerleyişi:

- Araştırmacı, çocuğa hikâyeyi okumaya başlar.
- Hikâye içerisinde bulunan farklı konular görsel olarak zemin üzerine yerleştirilir.
- Çocuk, hikâyedeki olay akışına göre algoritma oluşturarak robotu doğru adımlar ile hedefe ulaştırır.
- Hedefe ulaşıldıktan sonra araştırmacı hikâyeyi okumaya devam eder.
- Çocuk robotun hikâyede hissettiği duyguyu robot üzerine yerleştirir.
- Hikâyedeki sonraki aşamaya doğru algoritma oluşturulur.
- Robot, çocuk tarafından sonraki aşamaya yönlendirilir.
- Hikâye sürecindeki duygular çocuk tarafından robot üzerine yerleştirilir.
- Hikâye, algoritma ve duygu yerleştirme döngüsü hikâye sonuna kadar devam eder.



Şekil 13. Örnek Uygulama Süreci Görseli

4. Son Test

Denham Duygu Anlama Testi (Denham's Affect Knowledge Test) araştırma grubuna dahil edilen çocuklara son test olarak da uygulanmıştır. Teste başlamadan önce, çocuğa duygular hakkında sorularak başlanmıştır ve "mutlu, kızgın, üzgün, korkmuş" duygularını temsil eden yüz ifadeleri gösterilerek çocuğun ne hissettiği sorulmuştur. Yüz ifadeleri daha sonra masa üzerinde yer değiştirilerek, çocuğun hangi duyguyu temsil ettiğini göstermesi istenmiştir. Araştırmacı, yüz ifadelerini eline alıp o duyguyu canlandırmış ve anne ve kız-erkek kardeş kuklaları arasında 20 farklı diyalogla "mutlu, kızgın, üzgün, korkmuş" duygularını canlandırılmıştır. Çocuktan her bir diyaloga konu olan duyguyu kuklanın yüzüne tutması istenmiştir. Çocuk, konu ile ilişkili olan duygunun adını ve yüz ifadesini söylediğinde 2 puan, duygunun adını veya yüz ifadelerinden herhangi birini doğru olarak cevaplandığında 1 puan ve aksi takdirde 0 puan alır.

Son test sürecine eşzamanlı olarak çocuklara araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorular sorulmuştur. Çocukların verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılarak not edilmiştir.

E. Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verileri, araştırmacı tarafından oluşturulan açık uçlu sorulardan oluşan anket formu aracılığı ile nicel veriler ile eşzamanlı olarak toplanmıştır. Formlar direkt araştırmacı tarafından uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test şeklinde toplanmıştır. Araştırma 10 çocuk ile sınırlandırılmış ve çocukların tüm sorulara yanıt verdiği gözlemlenmiştir. Verilerin analizi öncesinde form verileri Ç1, Ç2, ... Ç10 şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, metinlerden yinelenebilir ve geçerli çıkarımlar yapmak için kullanılan bir araştırma tekniği olarak tanımlanmaktadır. Bir araştırma tekniği olarak, araştırmacının “belirli fenomenler hakkındaki anlayışını artırır ve pratik eylemler hakkında bilgi verir (Krippendorff, 2004). İçerik analiziyle “verileri tanımlamaya, verilerin içindeki saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya” çalışılmaktadır. Bu sebeple araştırma sorularına verilen cevaplarda bulunan veriler belirli kavramlar/temalar çerçevesinde kodlanarak, anlamlı bir çıktı elde etmek amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi sürecinde nitel veri analizi programı olarak bilinen MAXQDA 2020 paket programı kullanılmıştır.

MAXQDA, kalitatif ve karma yöntemler kapsamında kullanılan etkin analiz programlarının başında gelmektedir. Windows ve Mac özellikli bilgisayarlarda aynı özellikleri sunması, kullanım avantajlarını arttırmaktadır. Program kapsamında yapılacak araştırmaların yelpazesi oldukça geniştir. Program, “temellendirilmiş teori, literatür incelemeleri, keşif pazar araştırması, nitel metin analizleri ve karma yöntem yaklaşımları dahil her tür nitel araştırma” için kullanılmaktadır (MAXQDA). Araştırmacılara nitel verileri sistematik olarak değerlendirme ve yorumlama imkânı sunarak, teorileri test etmelerine ve teori geliştirmelerine uygun zemini hazırlamaktadır (Creswell, 2013).

Çocukların uygulama öncesi (ön-test) Denham Duygu Anlama Testi puanları ve uygulama sonrası (son-test) Denham Testi puanları tüm ölçek maddelerinden alınan toplam puanlar, kalıp davranış boyutundan alınan puanlar, değişken davranış boyutundan alınan puanlar bazında karşılaştırılmıştır. Çocukların demografik ve ebeveyn özellikleri dikkate alınmaksızın yapılan

kıyaslamada hem ortalama puanlar hem de medyan puanlar incelenmiştir. Ortalamalar, “bağımlı iki örnek t-testi” ile medyanlar ise Wilcoxon testiyle kıyaslanmıştır. Bağımlı iki örnek t-testi, aynı grubun farklı zaman dilimlerindeki ölçümlerinin ortalamasını karşılaştırmak için kullanılan analiz yöntemidir. Wilcoxon Signed Rank Testi, “bağımlı iki örnek t-testi”nin parametrik olmayan alternatifidir. Bu test ortalamaları karşılaştırmak yerine iki farklı zaman dilimindeki değerleri sıralayarak bu iki zaman dilimi arasında değerlerde bir değişim olmadığını test eder (Kalaycı vd, 2018).

Bir kitlenin veya grubun çeşitli özelliklere göre yapısını ortaya çıkarmak amacıyla ham verinin özelliklere ve özelliklerin kırımlara göre bir araya getirme işlemine tasnif adı verilir. Bir özelliğin ya da kırımın kaç defa gözleendiğini ifade etmek için kullanılan sayılara frekans adı verilir. Bir özelliğin birbirine yakın kırımlarını bir araya toplama işlemi ise gruplamadır (Aloba Köksal, 2003). Ortalama (\bar{X}) medyan ve standart sapma (SS) değerleri tanımlayıcı istatistiklerdendir. Ortalama ve medyan, merkezi eğilim ölçütleri iken standart sapma ortalamadan sapma ölçütü olarak değerlendirilir (Kalaycı, 2018).

Çocukların demografik özelliklerine göre puan ortalamalarının farklılaşma durumu, “Karma Desen ANOVA (Mixed Designs ANOVA)” yöntemiyle analiz edilmiştir. Böylece çocukların cinsiyet, okul öncesi eğitime devam süresi faktörlerine göre ön test puanları arasında ve son test puanları arasındaki farkın önemi incelenmiştir. Karma bir desenin bağımsız gruplar arasında ve grup içi analizin bir kombinasyonudur (Christensen vd, 2015). Ortalama ya da medyan puanlar dikkate alınarak yapılacak bir değerlendirmede, dikkat edilmesi gereken ilk şey istatistiki önemdir. Önem; istatistiksel önem, anlamlılık düzeyi veya olasılık gibi kavramlarla ifade edilir. Böylece bir sonucun tesadüfen ortaya çıkma olasılığı hesaplanır. Sosyal bilimlerde genel kabul görüş p değerinin (sig) .05’den küçük olması durumunda sonucun istatistiksel olarak önemli olduğudur. Diğer bir ifadeyle bulgunun tesadüfen ortaya çıkma olasılığı %5’ten düşük ise bu sonuç istatistiksel olarak önemli sayılır (Kalaycı vd, 2018). Bu çalışmada sosyal bilimlerdeki genel görüş benimsenmiş ve anlamlılık düzeyi eşik değeri %5 ($p < .05$) olarak kabul edilmiştir.

IV. BULGULAR

A. Araştırma Grubundaki Çocuklara Ait Demografik Özellikler

Tablo 1’de katılımcıların demografik bilgileri verilmektedir. Katılımcı olan çocuklar altı kız (%60) ve dört erkekten (%40) oluşmaktadır. Çocukların üçünün hiç kardeşi yokken altısının bir kardeşi ve bir kişinin ise iki kardeşi bulunmaktadır. Beş çocuğun okul öncesi eğitime devam süresi altı ay iken beş çocuğun okul öncesi eğitime devam süresi bir yıldan fazladır. Yedi çocuğun ailesinin aylık geliri 20.000 TL – 25.000 TL arasında iken, üç çocuğun ailesinin aylık geliri 30.000 TL-35.000 TL arasındadır. Beş çocuğun annesinin yaşı 33 ve altı iken Beş çocuğun annesinin yaşı 34 ve üzeridir. Beş çocuğun annesinin öğrenim durumu lise ve ön lisans iken beş çocuğun annesinin eğitim durumu lisans seviyesindedir. Altı çocuğun babasının yaşı 40 altı iken dört çocuğun babasının yaşı 40 ve üzeridir. İki çocuğun babasının öğrenim durumu lise iken sekiz çocuğun babasının öğrenim durumu lisans ve üzeridir.

Soruların cevaplarına ilişkin gerçekleştirilen içerik analizinde kodlamalar, içeriksel kategori olarak belirlenmiştir. Kategorilerde şu alt kodlamalara yer verilmiştir.

- İçeriksel kategori altında;

Tez içeriklerinde duygu deyince aklına ne geliyor, seni ne yapmak mutlu eder ve sana ne yapılması mutlu eder, seni ne yapmak üzer ve sana ne yapılması seni üzer, seni ne yapmak kızdırır ve sana ne yapılması seni kızdırır, seni ne yapmak korkutur ve sana ne yapılması seni korkutur, sen mutlu olunca ne yaparsın, sen üzgün olunca ne yaparsın, sen kızgın olunca ne yaparsın, sen korkunca ne yaparsın, bir arkadaşın mutlu olunca ne yaparsın, bir arkadaşın üzgün olunca ne yaparsın, bir arkadaşın kızgın olunca ne yaparsın, bir arkadaşın korkunca ne yaparsın, insanın duyguları değişir mi, herkesin duygusu var mı, duygular değişirse neden değişir, sen en çok nasıl hissetmeyi seviyorsun, çevrende en mutlu kim, çevrende en üzgün kim, çevrende en kızgın kim,

çevrende en korkak kim, arkadaşların ile oynarken kendini en çok nasıl hissediyorsun, evdeyken kendini en çok nasıl hissediyorsun, okuldayken kendini en çok nasıl hissediyorsun, mutlu olmak demek ne demektir, üzgün olmak demek ne demektir, kızgın olmak demek ne demektir, korkak olmak demek ne demektir şeklinde ele alan satır, paragraflar incelenmiştir. Kodlamalar birçok alt kodlardan oluşmaktadır.

B. İçeriksel Kodlamalara İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ele alınan duygular ve yansımalarının ele alındığı araştırmaların içeriklerindeki vurgular oldukça önemlidir. Bu kapsamdaki analizler sözlük oluşturularak, sözlükte belirtilen kelime ya da kelime gruplarına ilişkin arama sonuçları üzerinden gerçekleştirilen kodlamalardan oluşmaktadır. Sözlüksel aramalarda aranan sözlük kelimeleri, cümle ve paragraflarıyla birlikte getirilmektedir. Dolayısıyla kelime ya da kelime grubu, bağlamı içinde ele alınmıştır. Her sonuç tek tek incelenerek, duygu deyince aklına ne geliyor, seni ne yapmak mutlu eder ve sana ne yapılması mutlu eder, seni ne yapmak üzer ve sana ne yapılması seni üzer, seni ne yapmak kızdırır ve sana ne yapılması seni kızdırır, seni ne yapmak korkutur ve sana ne yapılması seni korkutur, sen mutlu olunca ne yaparsın, sen üzgün olunca ne yaparsın, sen kızgın olunca ne yaparsın, sen korkunca ne yaparsın, bir arkadaşın mutlu olunca ne yaparsın, bir arkadaşın üzgün olunca ne yaparsın, bir arkadaşın kızgın olunca ne yaparsın, bir arkadaşın korkunca ne yaparsın, insanın duyguları değişir mi, herkesin duygusu var mı, duygular değişirse neden değişir, sen en çok nasıl hissetmeyi seviyorsun, çevrende en mutlu kim, çevrende en üzgün kim, çevrende en kızgın kim, çevrende en korkak kim, arkadaşlarıyla oynarken kendini en çok nasıl hissediyorsun, evdeyken kendini en çok nasıl hissediyorsun, okuldayken kendini en çok nasıl hissediyorsun, mutlu olmak demek ne demektir, üzgün olmak demek ne demektir, kızgın olmak demek ne demektir, korkak olmak demek ne demektir ismiyle oluşturulmuş temalar ve kod kategorilerine dağıtılmıştır.

Tablo 2’de araştırma kapsamında elde edilen temalar ve kod sistemi yer almaktadır.

**Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolamaya eklenmiştir.*

Çizelge 2. Araştırma Kapsamında Geliştirilen Temalar ve Kod Sistemi

Tema	Kod	Tema	Kod
Duygu deyince aklına ne geliyor?		Duygular değişirse neden değişir?	
	Kızgın hissetmek		Kızdırılarak
	Kurabiye		Dünya'nın duygulara sahip olması
	Yemek yemek		Bir şeylerin paylaşılmaması
	Hayal gücü		Duyguların değişmemesi
	Kötü bir şey yapılması		Başkalarının etkisi
	Şaşkın hissetmek		Anlık değişim
	Korkmuş hissetmek		Mutlu iken ağlama
	Heyecanlı hissetmek		Akla bir şey gelmesi
	Ağlamak		Mutlu iken kızma
	Mutlu hissetmek	Sen en çok nasıl hissetmeyi seviyorsun?	
	Sürekli		Enerjik hissetmek
	Normal		Arkadaş sevgisi
	Önemli		Dondurma yemek
	Üzgün hissetmek		Ağlamayı ödüllendirme
Seni ne yapmak mutlu eder? Sana ne yapılması mutlu eder?			Üzgün hissetmek
	Bir şey yapmaya izin verilmesi		Okulda vakit geçirme
	Hediye alınması		İç rahatlığı
	Top havuzu		Mutlu hissetmek
	Sevgi göstermek	Çevrende en mutlu kim?	
	Yemek yemek		Gezmek
	Ebeveyn ile vakit geçirmek		Teyze
	Parka gitmek		Güldürmek
	Oyun oynamak		Baba
	Gezmek		Hediye verme
Seni ne yapmak üzer? Sana ne yapılması seni üzer?			Kardeş
	Birisini kızdırmak		Anne
	Fiziksel şiddete uğramak	Bir arkadaş	Arkadaş1
	Hiçbir şeye üzülmemesi		Arkadaş2
	Hediye alınmaması	Çevrende en üzgün kim?	
	Akran zorbalığı		Özlemek
	Oyunbozanlık		Bir şeyler paylaşmama
	Bir şeylerin paylaşılmaması		Kuzen
Seni ne yapmak kızdırır? Sana ne yapılması seni kızdırır?			Gözyaşı dökmek

Çizelge 2. (devamı) Araştırma Kapsamında Geliştirilen Temalar ve Kod Sistemi

Tema	Kod	Tema	Kod
	İstediğinin alınmaması		Kardeş
	Hiçbir şeye kızmama	Bir arkadaş	
	Akran zorbalığı		Arkadaş1
	Bir şeylerin paylaşılmaması		Arkadaş2
	Fiziksel şiddete uğramak		Arkadaş3
	Dalga geçilmesi		Arkadaş4
	Bir şeyi yapmaya izin verilmemesi		Arkadaş5
Seni ne yapmak korkutur? Sana ne yapılması seni korkutur?			Arkadaş6
	Gizlice odaya girilmesi		Arkadaş7
	Kaplan		Fiziksel yaralanma
	Yalnız kalmak		Anne
	Karanlık		Evcil hayvan
	Yılan	Çevrende en kızgın kim?	
	Rüya		Bağırarak
	Korkusuz hissetmek		Paylaşmak istememe
Mutlu olunca ne yaparsın?		Bir arkadaş	Arkadaş1
	Sevgi göstermek		Arkadaş2
	Başarılı hissetme		Arkadaş3
	Dondurma yemek		Emir vermek
	Gezmek		Eşyalara zarar verme
	Yemek yemek		Kardeş
	Hediye alınması		Öğretmen
	Diş göstererek gülmek		Arkadaşlar
	Başkalarını da mutlu etme		Anne
	Resim çizme		Evcil hayvan
	Yazı yazma	Çevrende en korkak kim?	
	Oyun oynamak		Hırsız korkusu
Üzgün olunca ne yaparsın?			Kendisi
Bir şeyler izlemek	Televizyon izlemek	Bir arkadaş	Okula gitmek
	Çizgi film izlemek		Arkadaş1
	Belgesel izlemek		Arkadaş2
	Gezmek		Kuzen
	Kitap okumak		Anne
	Hiç bir şey yapmadan bekleme		Büyük ebeveyn
	Hiç üzgün olmama		Karanlıktan korkma
	Hediye alınmaması		Korkak kişi olmaması

Çizelge 2. (devamı) Araştırma Kapsamında Geliştirilen Temalar ve Kod Sistemi

Tema	Kod	Tema	Kod
	Ağlamak		Hayvan korkusu
	Yüz asılması	Arkadaşlarıyla oynarken kendini en çok nasıl hissediyorsun?	
	Öğretmene söylemek		Eğlenmek
	Uyumak		Sürpriz yapılması
	Yalnız kalmak		Oyun oynamak
Oyun oynamak	Arkadaş ile oynamak		Mutlu hissetmek
	Oyuncak ile oynamak	Evdeyken kendini en çok nasıl hissediyorsun?	
	Tablet ile oynamak		Ebeveyn birlikteliği
Kızgın olunca ne yaparsın?			Yemek yemek
	Boyama yapmak		Oyun oynamak
	Yalnız kalmak		Hediye alınması
	Hiç kızmama		Abur cubura sahip olma
	Bağırarak		Üzgün hissetmek
	Kavgaya girmek		Kızgın hissetmek
	Sevilen şeylere yönelme		Ağlamak
	Eşyalara zarar vermek		Oyuncak
	Çevredeki insanlara zarar vermek		Evcil hayvan
	Oyuncak oynamak		Mutlu hissetmek
Korkunca ne yaparsın?		Okuldayken kendini en çok nasıl hissediyorsun?	
	Ağlamak		Okul sevgisi
	Yalnızlıktan korkmak		Hastayken üzülme
	Unutmaya çalışmak		Arkadaş birlikteliği
	Büyük ebeveynin yanına gitme		Oyuncak verilmesi
	Üzülme		Etkinlik yapılması
	Güvenli bir yere gitme		Oyun oynamak
	Ebeveynin yanına gitme		Üzgün hissetmek
	Arkadaşlar ile oynamak		Boyama yapmak
Bir arkadaşın mutlu olunca ne yaparsın?			Kişiye değer verilmesi
	Oyuncak paylaşmak		Korkmuş hissetmek
	Resim çizmek		Kızgın hissetmek
	Mutluluğu paylaşmak		Yeni şeyler öğrenmek

Çizelge 2. (devamı) Araştırma Kapsamında Geliştirilen Temalar ve Kod Sistemi

Tema	Kod	Tema	Kod
Bir arkadaşın üzgün olunca ne yaparsın?	Dua etmek Teselli etmek Dondurma almak Üzen kişiye fiziksel şiddet uygulama Mutlu etmeye çalışmak Destek olmak Boyama yapmak Birlikte oyun oynamak Hesap sorma Özür dilemek Üzülmek Öğretmene söylemek	Mutlu olmak demek ne demektir?	Eğlenceli Mutlu hissetmek İstedigini yapmak Sevinmek Konuşmak Allah Cami Gülmek Sevgi gösterilmesi Hediye verilmesi İç güzelliği İyi hissetmek Fiziksel güzellik
Bir arkadaşın kızgın olunca ne yaparsın?	Yardım etmek Sebebini sormak Kızmak İtaat etme Mutlu etmeye çalışmak Güldürmeye çalışmak Üzülmek Fiziksel şiddet Hiçbir şey Oyun oynamak Sakinleştirmek	Üzgün olmak demek ne demektir?	Ağlamak Fiziksel şiddete uğramak Bir şeylerin paylaşılmaması Rahatsız hissetmek Kaka yapmak Mutlu olmamak İçsel değişimler Kimse ile konuşmama Yüz değişimi
Bir arkadaşın korkmuş olunca ne yaparsın?	Yiyecek şeyler vermek Korkmak Korkulan şeyden koruma Korkuyu yenmeye destek olmak Uyutmak Beklemek Sebebini öğrenme Destek olmak	Kızgın olmak demek ne demektir?	Kimseyle konuşmamak Hırçınlaşmak Fiziksel şiddete uğrama Şiddet uygulamak İstenmeyen bir şey yapılması Sinirlenmek Kaş çatma Eşyalara zarar vermek İçte bir ateş hissetmek

, Çizelge 2. (devamı) Araştırma Kapsamında Geliştirilen Temalar ve Kod Sistemi

Tema	Kod	Tema	Kod
İnsanın duyguları değişir mi?			Yüz değişimi
	Mutluyken üzölmek	Korkak olmak demek ne demektir?	
	Çizgi film karakterleri		Kaybolmak
	Mutlu hissetmek		Timsah
	Gölmek		Karanlık
	Ağlamak		Korkutucu bir şey yapılması
Duyguların değişmesi	Hayır		Şaşırarak
	Evet		Kötü rüya görmek
Herkesin duygusu var mı?			Ağzın yuvarlak olması
	Allah'ın yaratması		Gözlerin dolması
	Sevmek		İç titremesi
	Mutlu hissetmek		Dışlerin birbirine çarpması
	Korkmuş hissetmek		Bir şeylerden korkmak
	Kızgın hissetmek		
	Üzgün hissetmek		
	Hayvanların duyguya sahip olması		
	Yüz ifadesi değişimi		
	Herkesin duyguya sahip olması		

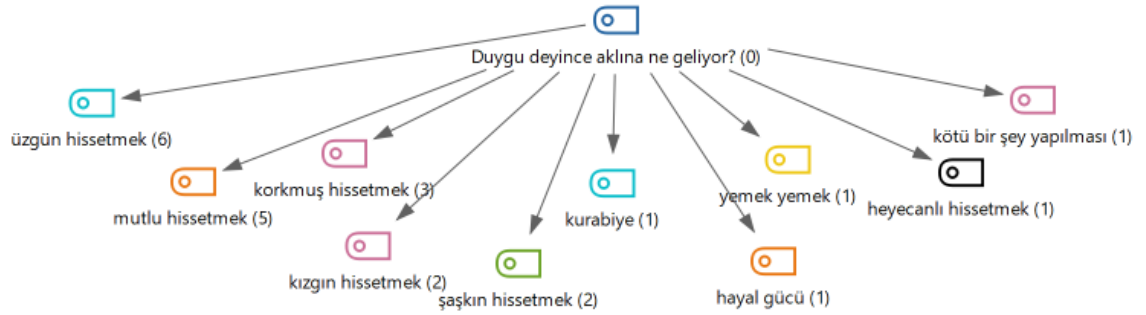
C. Araştırma Grubundaki Çocukların Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundaki Sorulara Verdikleri Cevapların Belge Temelli Frekansları

Çalışma kapsamında öncelikle birinci soru olan *Duygu deyince aklına ne geliyor* ele alınmaktadır. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 3'te ve Şekil 14'de verilmektedir.

Çizelge 3. Araştırma Grubundaki Çocukların *Duygu deyince aklına ne geliyor?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Üzgün hissetmek	6	60,00
Mutlu hissetmek	5	50,00
Korkmuş hissetmek	3	30,00
Şaşkın hissetmek	2	20,00
Kızgın hissetmek	2	20,00
Kurabiye	1	10,00
Yemek yemek	1	10,00
Heyecanlı hissetmek	1	10,00
Ağlamak	1	10,00
Hayal gücü	1	10,00
Sürekli	1	10,00
Normal	1	10,00
Önemli	1	10,00
Kötü bir şey yapılması	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	10	100,00

*Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolamaya eklenmiştir.



Şekil 14. Araştırma Grubundaki Çocukların *Duygu deyince aklına ne geliyor?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Çocukların duygu denilince akıllarına çoğunlukla altı kişi üzgün, beş kişi mutlu, üç kişi korkmuş, iki kişi şaşkın ve iki kişinin de kızgın hissetmek gelmektedir. Çocukların duygu denilince akıllarına az sayıda kurabiye, yemek yemek, heyecanlı hissetmek, ağlamak, hayal gücü, sürekli, normal, önemli ve kötü bir şey yapılması gelmektedir. Çocukların duygu denilince akıllarına gelen cevaplar incelendiğinde, çoğunlukla akıllarına gelen duygular sağlıklı bireyler olduklarını göstermektedir. Çocuklardan bazılarının cevapları şu şekildedir.

Ç9: Üzgün, kızgın, mutlu, şaşkın, korkmuş geliyor aklıma.

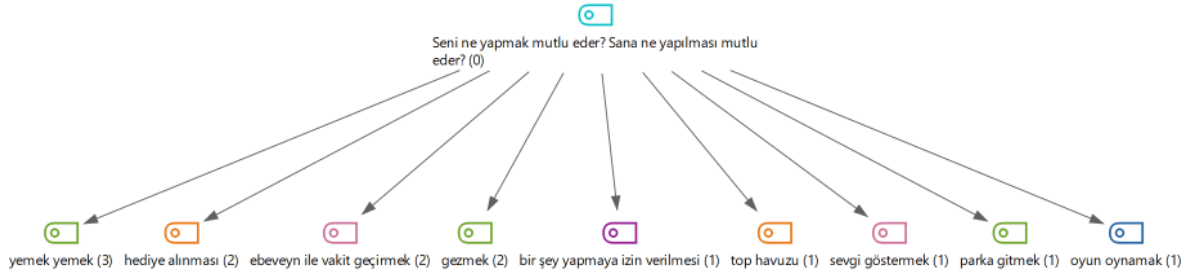
Ç10: Üzgün ve mutlu. Çünkü en çok bu iki duyguyu hissediyorum.

İkinci soru olan *Seni ne yapmak mutlu eder? Sana ne yapılması mutlu eder?* incelenmektedir. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 4'te ve Şekil 15'de verilmektedir.

Çizelge 4. Araştırma Grubundaki Çocukların *Seni ne yapmak mutlu eder? Sana ne yapılması mutlu eder?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Yemek yemek	3	30,00
Hediye alınması	2	20,00
Ebeveyn ile vakit geçirmek	2	20,00
Gezmek	2	20,00
Bir şey yapmaya izin verilmesi	1	10,00
Top havuzu	1	10,00
Parka gitmek	1	10,00
Oyun oynamak	1	10,00
Sevgi göstermek	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	10	100,00

**Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolamaya eklenmiştir.*



Şekil 15. Araştırma Grubundaki Çocukların *Seni ne yapmak mutlu eder? Sana ne yapılması mutlu eder?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Tablo 4 ve Şekil 15 incelendiğinde, çocukların üçü yemek yemekten, iki kişi hediye alınmasından, iki kişi ebeveyn ile vakit geçirmekten, iki kişi gezmekten, bir kişi bir şey yapmaya izin verilmesinden, bir kişi top havuzundan, bir kişi parka gitmekten, bir kişi oyun oynamaktan, bir kişi sevgi göstermekten mutlu olmaktadır. Çocukları en çok yemek yemek, hediye alınması, ebeveyn ile vakit geçirmesi, gezmesi mutlu etmektedir. Çocukların bazılarının cevapları şu şekildedir.

Ç2: *Oyun oynamak beni mutlu eder.*

Ç3: Dedemle parka gitmek beni mutlu eder.

Üçüncü soru olan *Seni ne yapmak üzer? Sana ne yapılması seni üzer?* incelenmektedir. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 5'te ve Şekil 16'te verilmektedir.

Çizelge 5. Araştırma Grubundaki Çocukların *Seni ne yapmak üzer? Sana ne yapılması seni üzer?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Fiziksel şiddete uğramak	2	20,00
Akran zorbalığı	2	20,00
Bir şeylerin paylaşılmaması	2	20,00
Hediye alınmaması	1	10,00
Birisini kızdırmak	1	10,00
Oyunbozanlık	1	10,00
Hiçbir şeye üzülmem	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	10	100,00

*Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolarlamaya eklenmiştir.



Şekil 16. Araştırma Grubundaki Çocukların *Seni ne yapmak üzer? Sana ne yapılması seni üzer?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Tablo 5 ve Şekil 16 incelendiğinde, çocukların ikisi fiziksel şiddete uğramak, iki tanesi akran zorbalığı, iki tanesi bir şeylerin paylaşılmaması, bir tanesi hediye alınmaması, bir tanesi birisini kızdırmak, bir tanesi oyunbozanlık ile üzülmemektedir. Öğrencilerden iki tanesi hiçbir şeye üzülmemektedir. Çocukların bazılarının cevapları şu şekildedir.

Ç4: Abim bana hiçbir şey almazsa üzülürüm

Ç5: Kardeşim beni dövünce üzülürüm

Dördüncü soru olan *Seni ne yapmak kızdırır? Sana ne yapılması seni kızdırır?* incelenmektedir. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 6'te ve Şekil 17'te verilmektedir.

Çizelge 6. Araştırma Grubundaki Çocukların *Seni ne yapmak kızdırır? Sana ne yapılması seni kızdırır?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Fiziksel şiddete uğramak	3	30,00
Bir şeylerin paylaşılmaması	2	20,00
Akran zorbalığı	1	10,00
İstedığının alınmaması	1	10,00
Hiçbir şeye kızmama	1	10,00
Dalga geçilmesi	1	10,00
Bir şeyi yapmaya izin verilmemesi	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	10	100,00

*Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolamaya eklenmiştir.



Şekil 17. Araştırma Grubundaki Çocukların *Seni ne yapmak kızdırır? Sana ne yapılması seni kızdırır?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Tablo 6 ve Şekil 17 incelendiğinde, Çocukların üçü fiziksel şiddete uğramak, ikisi bir şeylerin paylaşılmaması, biri akran zorbalığı, biri istediğinin alınmaması, biri dalga geçilmesi ve biri bir şeyi yapmaya izin verilmemesi durumunda kızmaktadır. Bir çocuk ise hiçbir şeye kızmadığını ifade etmektedir. Çocukların bazılarının cevapları şu şekildedir.

Ç1: Annem hiçbir şeye izin vermezse kızarım.

Ç2: Arkadaşlarım benim istemediğim şeyler söylerse veya yaparsa kızarım.

Beşinci soru olan *Seni ne yapmak korkutur? Sana ne yapılması seni korkutur?* incelenmektedir. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 7’te ve Şekil 18’te verilmektedir.

Çizelge 7. Araştırma Grubundaki Çocukların *Seni ne yapmak korkutur? Sana ne yapılması seni korkutur?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Karanlık	3	30,00
Kaplan	1	10,00
Yalnız kalmak	1	10,00
Gizlice odaya girilmesi	1	10,00
Yılan	1	10,00
Rüya	1	10,00
Korkusuz hissetmek	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	9	90,00

*Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolamaya eklenmiştir.



Şekil 18. Araştırma Grubundaki Çocukların *Seni ne yapmak korkutur? Sana ne yapılması seni korkutur?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Tablo 7 ve Şekil 18 incelendiğinde, Çocukların üçü karanlık, biri kaplan, biri yalnız kalmak, biri gizlice odaya girilmesi, biri yılan, biri rüyadan korkmaktadır. Bir öğrenci ise korkusuz hissetmektedir. Çocukların bazılarının cevapları şu şekildedir.

Ç5: Hiçbir şey ama aslında tek kalmak beni korkutur.

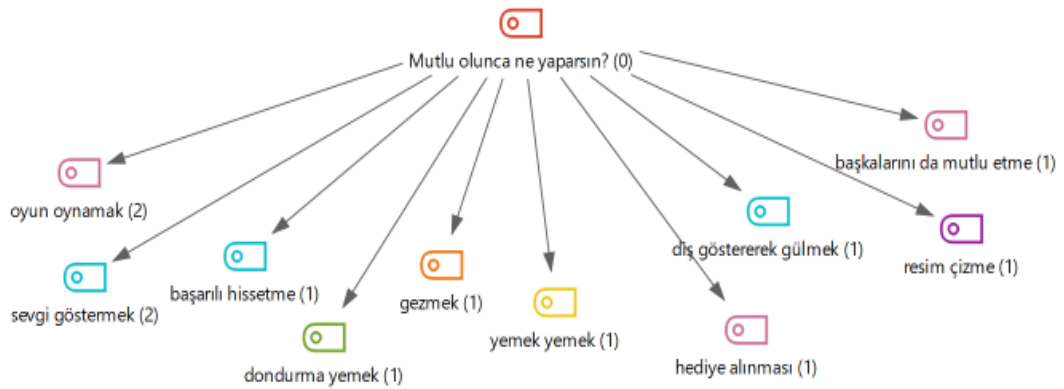
Ç6: Karanlıktan korkuyorum.

Altıncı soru olan *Sen mutlu olunca ne yaparsın?* incelenmektedir. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 8'te ve Şekil 19'da verilmektedir.

Çizelge 8. Araştırma Grubundaki Çocukların *Sen mutlu olunca ne yaparsın?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Sevgi göstermek	2	20,00
Oyun oynamak	2	20,00
Dondurma yemek	1	10,00
Gezmek	1	10,00
Yemek yemek	1	10,00
Hediye alınması	1	10,00
Diş göstererek gülmek	1	10,00
Başkalarını da mutlu etme	1	10,00
Resim çizme	1	10,00
Yazı yazma	1	10,00
Başarılı hissetme	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	10	100,00

*Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolamaya eklenmiştir.



Şekil 19. Araştırma Grubundaki Çocukların *Sen mutlu olunca ne yaparsın?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Tablo 8 ve Şekil 19 incelendiğinde, çocukların ikisi sevgi göstermek, ikisi oyun oynamak, biri dondurma yemek, biri gezmek, biri yemek yemek, biri hediye alınması, biri diş göstererek gülmek, biri başkalarını da mutlu etmek, biri resim çizmek, biri yazı yazmak, biri başarılı hissetmekten mutlu olmaktadır. Çocukların bazılarının cevapları şu şekildedir.

Ç2: *Karşımdaki okuma yazma biliyorsa yazılar yazarım, bilmiyorsa resim çizerim. Kendim mutlu olunca başkalarını da mutlu etmeye çalışırım.*

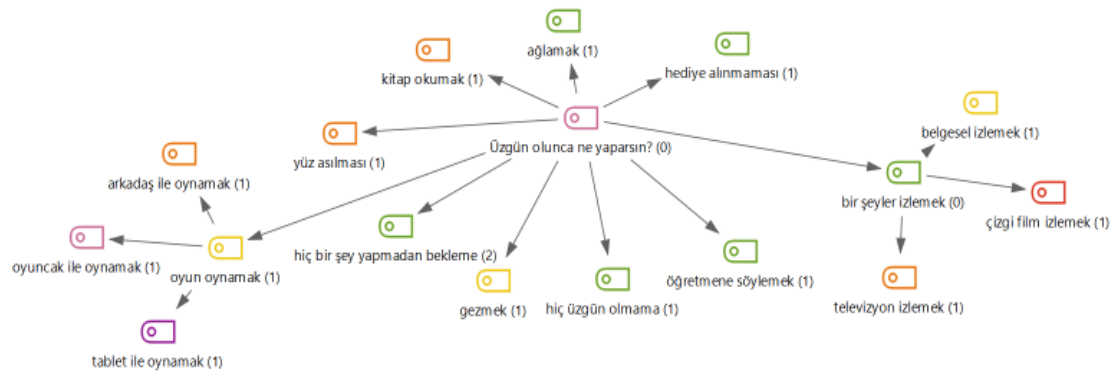
Ç3: *Dişlerimi göstererek gülerim.*

Yedinci soru olan *Sen üzgün olunca ne yaparsın?* incelenmektedir. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 9'da ve Şekil 20'de verilmektedir.

Çizelge 9. Araştırma Grubundaki Çocukların *Sen üzgün olunca ne yaparsın?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Oyun oynamak	4	40,00
Bir şeyler izlemek	3	30,00
Hiç bir şey yapmadan bekleme	2	20,00
Gezmek	1	10,00
Hiç üzgün olmama	1	10,00
Hediye alınmaması	1	10,00
Ağlamak	1	10,00
Yüz asılması	1	10,00
Öğretmene söylemek	1	10,00
Uyumak	1	10,00
Yalnız kalmak	1	10,00
Kitap okumak	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	10	100,00

**Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolamaya eklenmiştir.*



Şekil 20. Araştırma Grubundaki Çocukların *Sen üzgün olunca ne yaparsın?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Tablo 9 ve Şekil 20 incelendiğinde, çocukların dördü oyun oynamak, üçü bir şeyler izlemek, ikisi hiçbir şey yapmadan beklemek, biri gezmek, biri hediye alınmaması, biri ağlamak, biri yüz asılması, biri öğretmene söylemek, biri uyumak, biri yalnız kalmak, biri kitap okumaktan üzgün hissetmektedir. Bir öğrenci hiç üzgün olmadığını ifade etmektedir. Çocukların bazılarının cevapları şu şekildedir.

Ç1: Kapıyı kapatıp tek başıma tablete bakarım. Belgesel izleyerek uyurum.

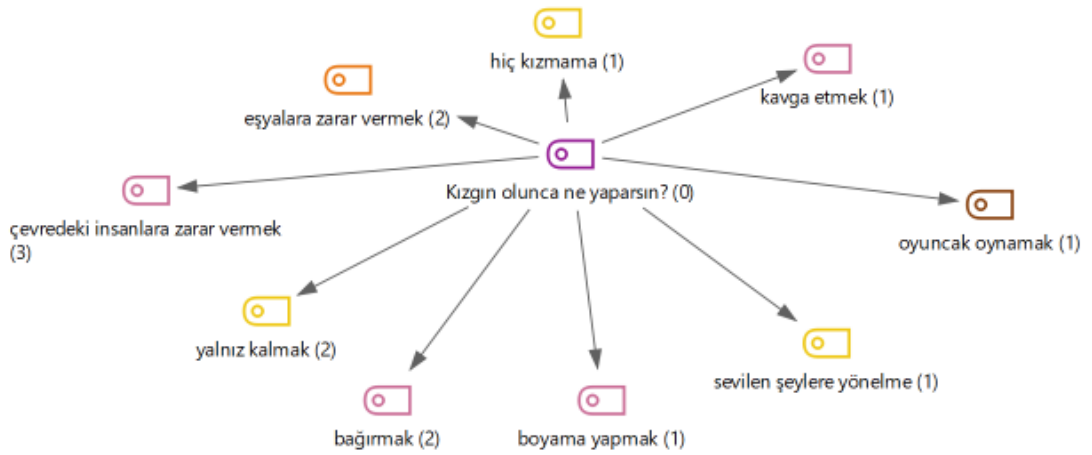
Ç2: Oyun oynarım ve çizgi film izlerim. Bunlar rahatlatır. Okuldaysam öğretmenime derim.

Sekizinci soru olan *Sen kızgın olunca ne yaparsın?* incelenmektedir. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 10'da ve Şekil 21'de verilmektedir.

Çizelge 10. Araştırma Grubundaki Çocukların *Sen kızgın olunca ne yaparsın?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Çevredeki insanlara zarar vermek	3	30,00
Bağırarak	2	20,00
Eşyalara zarar vermek	2	20,00
Yalnız kalmak	2	20,00
Kavga etmek	1	10,00
Sevilen şeylere yönelme	1	10,00
Hiç kızmama	1	10,00
Boyama yapmak	1	10,00
Oyuncak oynamak	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	10	100,00

*Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolamaya eklenmiştir.



Şekil 21. Araştırma Grubundaki Çocukların *Sen kızgın olunca ne yaparsın?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Tablo 10 ve Şekil 21 incelendiğinde, çocukların üçü çevredeki insanlara zarar vermek, ikisi bağırarak, ikisi eşyalara zarar vermek, ikisi yalnız kalmak, biri kavga etmek, biri sevilen şeylere yönelmek, biri boyama yapmak ve biri oyuncak

oynamak aktivitelerini kızgın olunca yapmaktadır. Bir öğrenci ise hiç kızmadığını ifade etmektedir. Çocukların bazılarının cevapları şu şekildedir.

Ç2: *İçim kızgın olur. Küçükken vuruyordum ama artık canlı olmayan şeylere vururum. Yastığa ve masaya mesela. Sevdiğim şeyleri yaparak rahatlamaya çalışırım.*

Ç10: *Odama gidip boyama yaparım.*

Dokuzuncu soru olan *Sen korkunca ne yaparsın?* incelenmektedir. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 11’de ve Şekil 22’de verilmektedir.

Çizelge 11. Araştırma Grubundaki Çocukların *Sen korkunca ne yaparsın?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Ebeveynin yanına gitme	4	40,00
Güvenli bir yere gitme	2	20,00
Unutmaya çalışmak	1	10,00
Büyük ebeveynin yanına gitme	1	10,00
Üzülme	1	10,00
Ağlamak	1	10,00
Yalnızlıktan korkmak	1	10,00
Arkadaşlar ile oynamak	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	10	100,00

**Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolamaya eklenmiştir.*



Şekil 22. Araştırma Grubundaki Çocukların *Sen korkunca ne yaparsın?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Tablo 11 ve Şekil 22 incelendiğinde, çocukların dördü ebeveynin yanına gitmek, ikisi güvenli bir yere gitmek, biri unutmaya çalışmak, biri büyük ebeveynin yanına gitmek, biri üzülme, biri ağlamak, biri yalnızlıktan korkmak ve biri arkadaşları ile oynamak aktivitelerini korkunca yapmaktadır. Çocukların bazılarının cevapları şu şekildedir.

Ç2: Gece annemin yanına giderim. Korkumun olmadığı yerlere giderim.

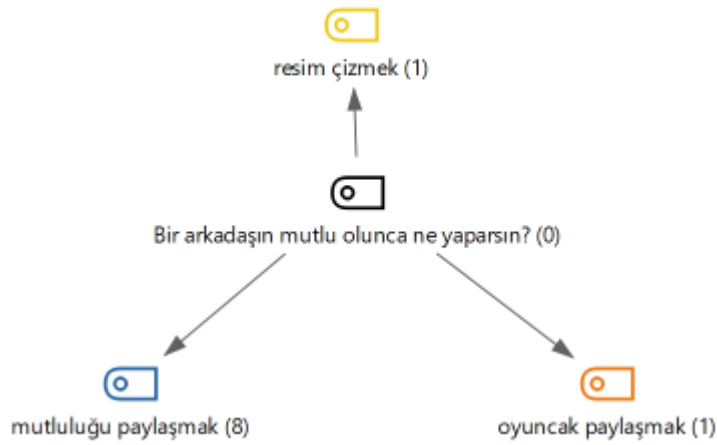
Ç8: Unutmaya çalışırım.

Onuncu soru olan *Bir arkadaşın mutlu olunca ne yaparsın?* incelenmektedir. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 12’de ve Şekil 23’da verilmektedir.

Çizelge 12. Araştırma Grubundaki Çocukların *Bir arkadaşın mutlu olunca ne yaparsın?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Mutluluğu paylaşmak	8	80,00
Resim çizmek	1	10,00
Oyuncak paylaşmak	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	10	100,00

*Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolamaya eklenmiştir.



Şekil 23. Araştırma Grubundaki Çocukların *Bir arkadaşın mutlu olunca ne yaparsın?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Tablo 12 ve Şekil 23 incelendiğinde, bir arkadaşını mutlu olunca öğrencilerin sekizi mutluluğu paylaşmaktadır. Biri resim çizmek ve biri oyuncak paylaşmaktadır. Çocukların bazılarının cevapları şu şekildedir.

Ç5: Ben de mutlu olurum.

Ç6: Resim çizerim. Daha da mutlu olur.

Ç7: Oyunağımı paylaşırım.

On birinci soru olan *Bir arkadaşın üzgün olunca ne yaparsın?* incelenmektedir. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 13'te ve Şekil 24'de verilmektedir.

Çizelge 13. Araştırma Grubundaki Çocukların *Bir arkadaşın üzgün olunca ne yaparsın?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Mutlu etmeye çalışmak	4	40,00
Üzölmek	2	20,00
Dondurma almak	1	10,00
Üzen kişiyeye fiziksel şiddet uygulama	1	10,00
Dua etmek	1	10,00
Destek olmak	1	10,00
Boyama yapmak	1	10,00
Birlikte oyun oynamak	1	10,00
Hesap sorma	1	10,00
Özür dilemek	1	10,00
Teselli etmek	1	10,00
Öğretmene söylemek	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	10	100,00

**Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolamaya eklenmiştir.*



Şekil 24. Araştırma Grubundaki Çocukların *Bir arkadaşın üzgün olunca ne yaparsın?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Tablo 13 ve Şekil 24 incelendiğinde, bir arkadaşını üzgün olunca öğrencilerin dördü mutlu etmeye çalışmak, ikisi üzölmek, biri dondurma almak, biri üzen kişiyeye fiziksel şiddet uygulamak, biri dua etmek, biri destek olmak, biri boyama

yapmak, biri birlikte oyun oynamak, biri hesap sormak, biri özür dilemek, biri teselli etmek ve biri öğretmene söylemektedir. Çocukların bazılarının cevapları şu şekildedir.

Ç2: *Üzgün olurum. Ben yaptıysam özür dilerim. Başkası yaptıysa o kişiye nedenini sorarım.*

Ç3: *Oyunuma alırım. Boyama yaptırırım.*

On ikinci soru olan *Bir arkadaşın kızgın olunca ne yaparsın?* incelenmektedir. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 14'te ve Şekil 25'de verilmektedir.

Çizelge 14. Araştırma Grubundaki Çocukların *Bir arkadaşın kızgın olunca ne yaparsın?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Sakinleştirmek	3	30,00
Güldürmeye çalışmak	2	20,00
Kızmak	2	20,00
İtaat etme	1	10,00
Mutlu etmeye çalışmak	1	10,00
Sebebini sormak	1	10,00
Üzülme	1	10,00
Fiziksel şiddet	1	10,00
Hiçbir şey	1	10,00
Oyun oynamak	1	10,00
Yardım etmek	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	10	100,00

**Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolamaya eklenmiştir.*



Şekil 25. Araştırma Grubundaki Çocukların *Bir arkadaşın kızgın olunca ne yaparsın?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Tablo 14 ve Şekil 25 incelendiğinde, bir arkadaşını kızgın olunca çocukların üçü sakinleştirmek, ikisi güldürmeye çalışmak, ikisi kızmak, biri itaat etmek, biri mutlu etmeye çalışmak, biri sebebini sormak, biri üzülmek, biri fiziksel şiddet, biri oyun oynamak, biri yardım etmektedir. Bir çocuk ise arkadaşını kızgın olunca hiçbir şey yapmadığını ifade etmektedir. Çocukların bazılarının cevapları şu şekildedir.

Ç1: *Yapma, sakin ol derim.*

Ç2: *Mutlu etmek için oyunlar oynar, rahatlatmaya çalışırım.*

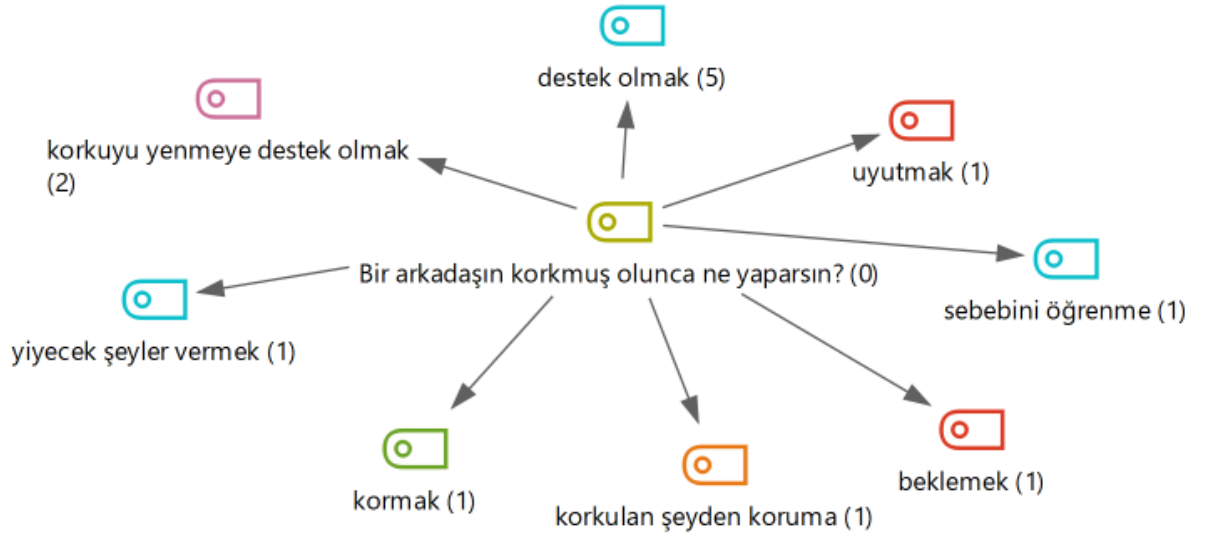
Ç3: *Hiçbir şey. Çünkü bana vurabilir.*

On üçüncü soru olan *Bir arkadaşın korkmuş olunca ne yaparsın?* incelenmektedir. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 15'te ve Şekil 26'da verilmektedir.

Çizelge 15. Araştırma Grubundaki Çocukların *Bir arkadaşın korkmuş olunca ne yaparsın?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Destek olmak	5	50,00
Korkuyu yenmeye destek olmak	2	20,00
Korkulan şeyden koruma	1	10,00
Yiyecek şeyler vermek	1	10,00
Uyutmak	1	10,00
Beklemek	1	10,00
Sebebini öğrenme	1	10,00
Korkmak	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	10	100,00

**Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolamaya eklenmiştir.*



Şekil 26. Araştırma Grubundaki Çocukların *Bir arkadaşın korkmuş olunca ne yaparsın?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Tablo 15 ve Şekil 26 incelendiğinde, bir arkadaşını korkmuş olunca çocukların beşi destek olmak, ikisi korkuyu yenmeye destek olmak, biri korkulan şeyden korumak, biri yiyecek şeyler vermek, biri uyutmak, biri beklemek, biri sebebini öğrenmek, biri korkmaktadır. Çocukların bazılarının cevapları şu şekildedir.

Ç5: *Korktuğu şeyin korkulmayacağını göstermeye çalışırım. Mesela köpekse severim.*

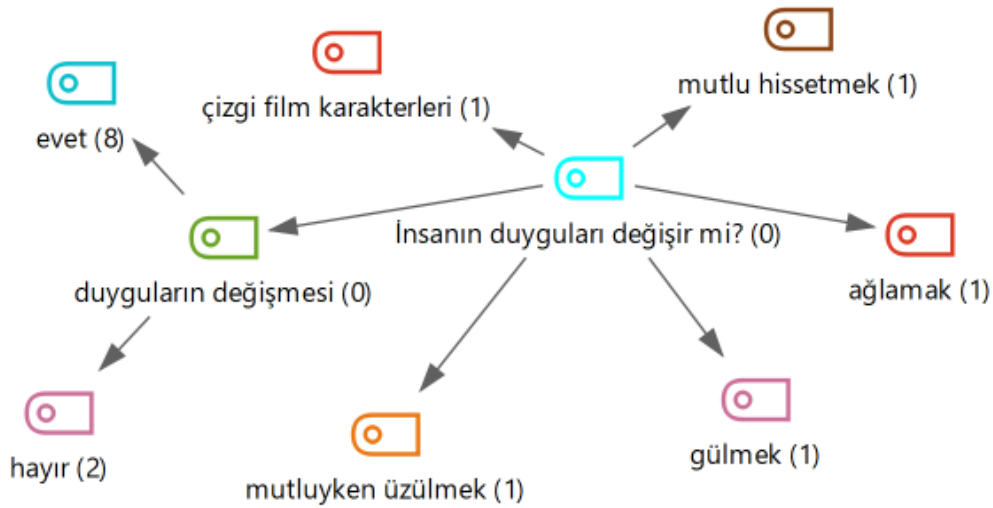
Ç6: *Ona yardım eder, kurtarırım.*

On dördüncü soru olan *İnsanın duyguları değişir mi?* incelenmektedir. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 16’da ve Şekil 27’de verilmektedir.

Çizelge 16. Araştırma Grubundaki Çocukların *İnsanın duyguları değişir mi?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Duyguların değişmesi	10	100,00
Çizgi film karakterleri	1	10,00
Mutlu hissetmek	1	10,00
Gülmek	1	10,00
Ağlamak	1	10,00
Mutluyken üzölmek	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	10	100,00

*Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolamaya eklenmiştir.



Şekil 27. Araştırma Grubundaki Çocukların *İnsanın duyguları değişir mi?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Tablo 16 ve Şekil 27 incelendiğinde, çocukların sekizi duyguların değiştiğini ifade ederken ikisi duyguların değişmediğini ifade etmektedir. Bir çocuk çizgi film karakterlerinin hiç duygularının değişmediği için insan duygularının değişmediğini ifade etmektedir. Bir çocuk insanların mutluyken üzülebileceğini söylemektedir. Bir çocuk mutlu ise hep mutlu olduğunu ifade etmektedir. Bir çocuk aklına bir şey gelince gülmeye başlamaktadır. Bir çocuk ağladığını söylemektedir. Çocukların bazılarının cevapları şu şekildedir.

Ç1: Bence değişir. Öğretmenim bazen kızıyor. Bazen de mutlu oluyor.

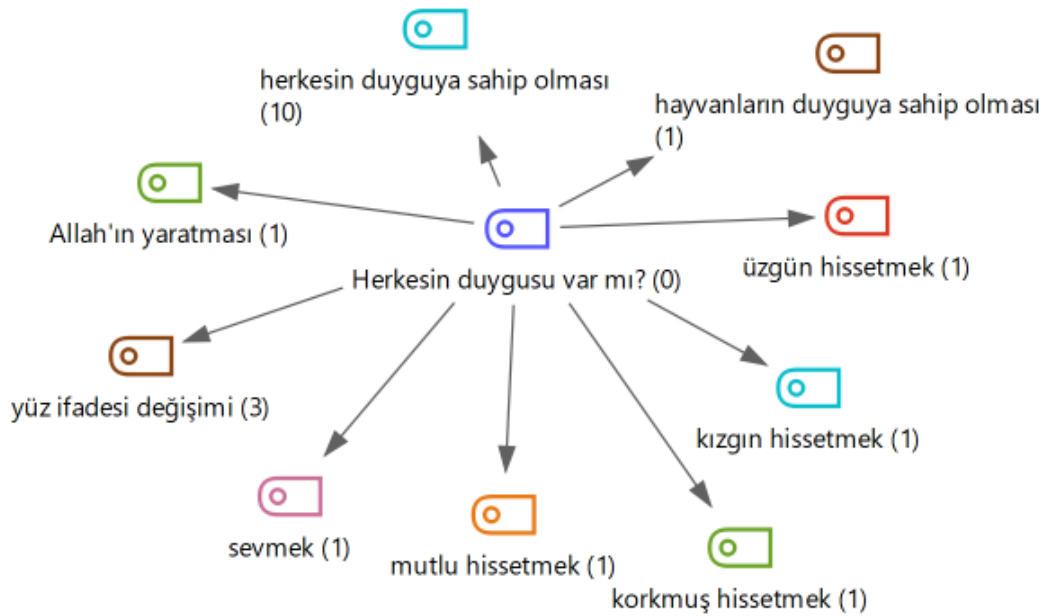
Ç2: Evet. Ben ağlıyorum mesela aklıma bir şey gelince de gülmeye başlıyorum.

On beşinci soru olan *Herkesin duygusu var mı?* incelenmektedir. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 17’de ve Şekil 28’de verilmektedir.

Çizelge 17. Araştırma Grubundaki Çocukların *Herkesin duygusu var mı?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Herkesin duyguya sahip olması	10	100,00
Yüz ifadesi değişimi	3	30,00
Mutlu hissetmek	1	10,00
Korkmuş hissetmek	1	10,00
Kızgın hissetmek	1	10,00
Üzgün hissetmek	1	10,00
Hayvanların duyguya sahip olması	1	10,00
Allah'ın yaratması	1	10,00
Sevmek	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	10	100,00

*Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolamaya eklenmiştir.



Şekil 28. Araştırma Grubundaki Çocukların *Herkesin duygusu var mı?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Tablo 17 ve Şekil 28 incelendiğinde, çocukların tamamı herkesin duyguya sahip olduğunu söylemektedir. Çocukların üçü yüz ifadesi değişimi ile duygunun değiştiğini ifade etmektedir. Bir çocuk mutluluk, biri korkmak, biri kızgınlık, biri üzünlük duygularını hissetmektedir. Bir çocuk hayvanların duyguya sahip olduğunu söylemektedir. Bir çocuk insanların Allah yarattığı için duyguları olduğunu söylemektedir. Çocukların bazılarının cevapları şu şekildedir.

Ç6: *Evet. Üzgün, kızgın, korkmuş, mutlu ve sevmek olabilir.*

Ç7: *Evet. Yüzümüzden anlaşılır.*

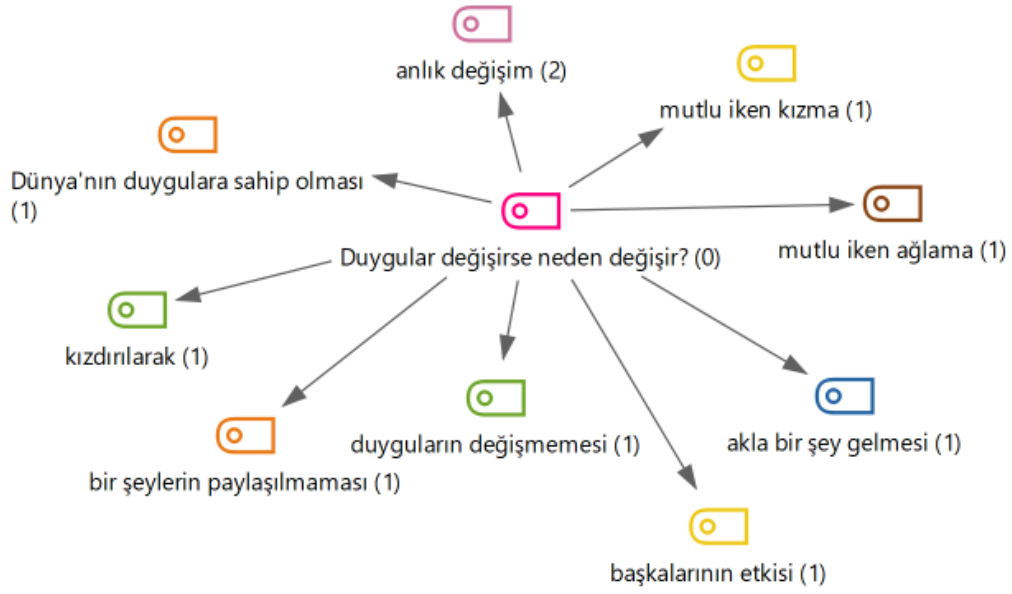
Ç8: *Herkesin bir duygusu var.*

On altıncı soru olan *Duygular değişirse neden değişir?* incelenmektedir. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 18’de ve Şekil 29’da verilmektedir.

Çizelge 18. Araştırma Grubundaki Çocukların *Duygular değişirse neden değişir?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Anlık değişim	2	20,00
Dünya'nın duygulara sahip olması	1	10,00
Bir şeylerin paylaşılmaması	1	10,00
Duyguların değişmemesi	1	10,00
Başkalarının etkisi	1	10,00
Kızdırılarak	1	10,00
Mutlu iken ağlama	1	10,00
Akla bir şey gelmesi	1	10,00
Mutlu iken kızma	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	10	100,00

**Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolamaya eklenmiştir.*



Şekil 29. Araştırma Grubundaki Çocukların *Duygular değişirse neden değişir?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Tablo 18 ve Şekil 29 incelendiğinde, duygular değişirse çocukların ikisi anlık değişim, biri Dünya'nın duygulara sahip olmasını, biri bir şeylerin paylaşılmamasını, biri duyguların değişmediğini, biri başkalarının etkisi olduğunu, biri kızdırılarak, biri mutlu iken ağlama, biri akla bir şey gelmesi, biri mutlu iken kızma ile duyguların değiştiğini ifade etmektedir. Çocukların bazılarının cevapları şu şekildedir.

Ç2: *Bir şeyi yaparken aklına başka bir şey geliyor. Değişebiliyor.*

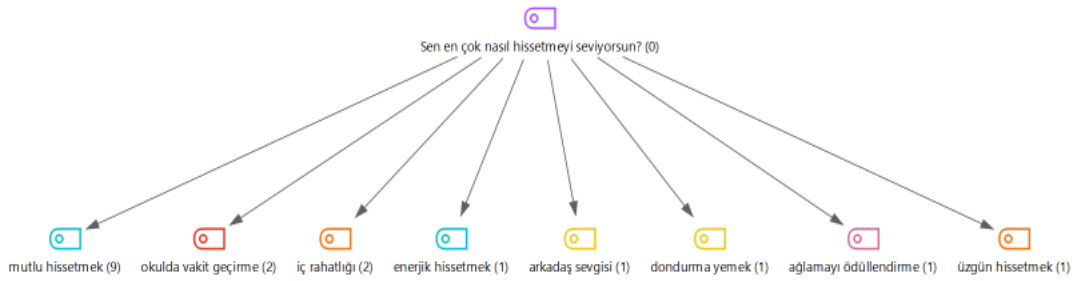
Ç3: *Mutluyken hiç beklemediğimiz bir anda ağlayabiliriz. Mutluyken biri canımızı yakarsa mesela.*

On yedinci soru olan *Sen en çok nasıl hissetmeyi seviyorsun?* incelenmektedir. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 19'da ve Şekil 30'da verilmektedir.

Çizelge 19. Araştırma Grubundaki Çocukların *Sen en çok nasıl hissetmeyi seviyorsun?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Mutlu hissetmek	9	90,00
İç rahatlığı	2	20,00
Okulda vakit geçirme	2	20,00
Ağlamayı ödüllendirme	1	10,00
Üzgün hissetmek	1	10,00
Enerjik hissetmek	1	10,00
Arkadaş sevgisi	1	10,00
Dondurma yemek	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	10	100,00

**Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolarına eklenmiştir.*



Şekil 30. Araştırma Grubundaki Çocukların *Sen en çok nasıl hissetmeyi seviyorsun?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Tablo 19 ve Şekil 30 incelendiğinde, çocukların dokuzu mutlu, ikisi iç rahatlığı, ikisi okulda vakit geçirme, biri ağlamayı ödüllendirme, biri üzgün, biri enerjik, biri arkadaş sevgisini, biri dondurma yemeyi hissetmeyi sevdiğini söylemektedir. Çocukların bazılarının cevapları şu şekildedir.

Ç1: Mutlu hissetmeyi seviyorum. Çünkü güzel vakit geçiriyorum.

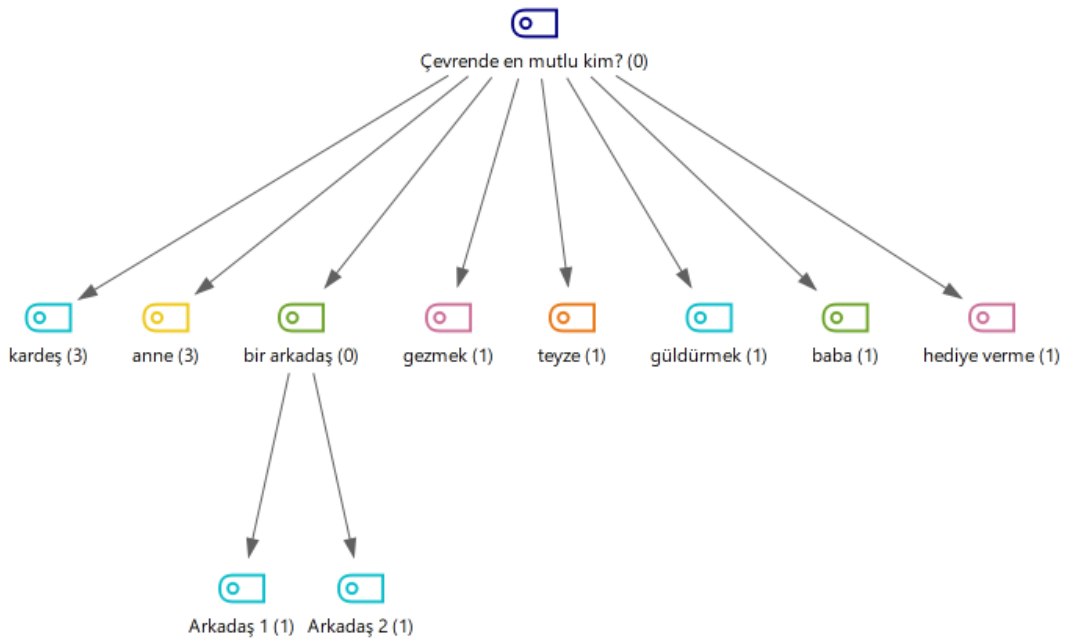
Ç2: Mutlu. Çünkü mutluluk güzel bir şey. İçim gül kokulu ve rahat oluyor.

On sekizinci soru olan *Çevrende en mutlu kim?* incelenmektedir. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 20’de ve Şekil 31’de verilmektedir.

Çizelge 20. Araştırma Grubundaki Çocukların Çevrende en mutlu kim? Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Kardeş	3	30,00
Anne	3	30,00
Bir arkadaş	2	20,00
Baba	1	10,00
Hediye verme	1	10,00
Gezmek	1	10,00
Teyze	1	10,00
Güldürmek	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	10	100,00

*Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolamaya eklenmiştir.



Şekil 31. Araştırma Grubundaki Çocukların Çevrende en mutlu kim? Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Tablo 20 ve Şekil 31 incelendiğinde, çocukların üçü kardeş, üçü anne, ikisi arkadaş, biri babası, biri hediye vermesi, biri gezmeyi, biri teyzesi, biri güldürmeyi çevresinde en mutlu kişi olarak tanımlamaktadır. Çocukların bazılarının cevapları şu şekildedir.

Ç2: Annem. Bir sebep olmasa bile mutlu olabiliriz. Ama diğer duygular için sebep olması gerekiyor.

Ç3: Annem. Çünkü kızmıyor.

Ç4: Abim. Bana bir şeyler verince mutlu oluyor.

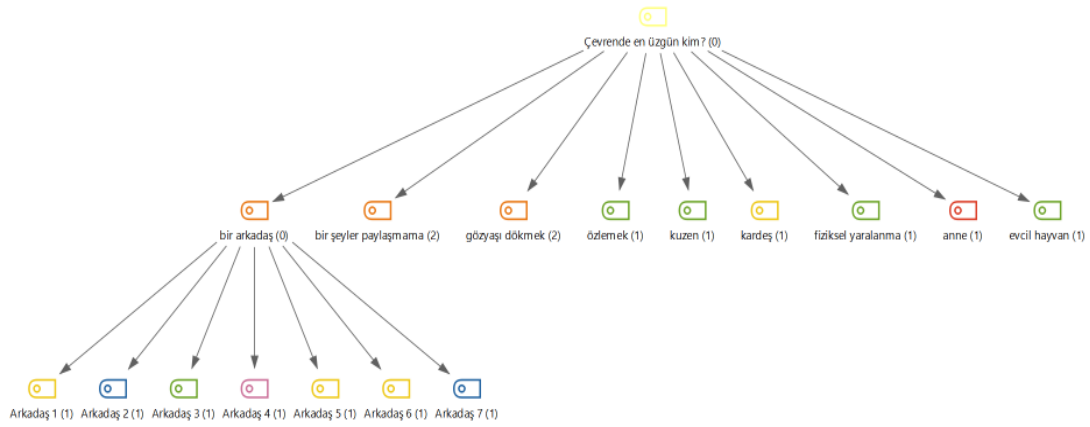
Ç5: Kardeşim. O hep gülüyor.

On dokuzuncu soru olan *Çevrende en üzgün kim?* incelenmektedir. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 21’de ve Şekil 32’de verilmektedir.

Çizelge 21. Araştırma Grubundaki Çocukların *Çevrende en üzgün kim?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Bir arkadaş	7	70,00
Gözyaşı dökmek	2	20,00
Bir şeyler paylaşmama	2	20,00
Özlemek	1	10,00
Kardeş	1	10,00
Kuzen	1	10,00
Fiziksel yaralanma	1	10,00
Anne	1	10,00
Evcil hayvan	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	10	100,00

*Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolarına eklenmiştir.



Şekil 32. Araştırma Grubundaki Çocukların *Çevrende en üzgün kim?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Tablo 21 ve Şekil 32 incelendiğinde, çocukların yedisi arkadaşını, ikisi gözyaşı dökmeyi, ikisi bir şeyler paylaşmamayı, biri özlemeyi, birinin kardeşi, birinin kuzeni, biri fiziksel yaralanmayı, birinin annesi, birinin evcil hayvanı çevresindeki en üzgün kişi olarak tanımlamaktadır. Çocukların bazılarının cevapları şu şekildedir.

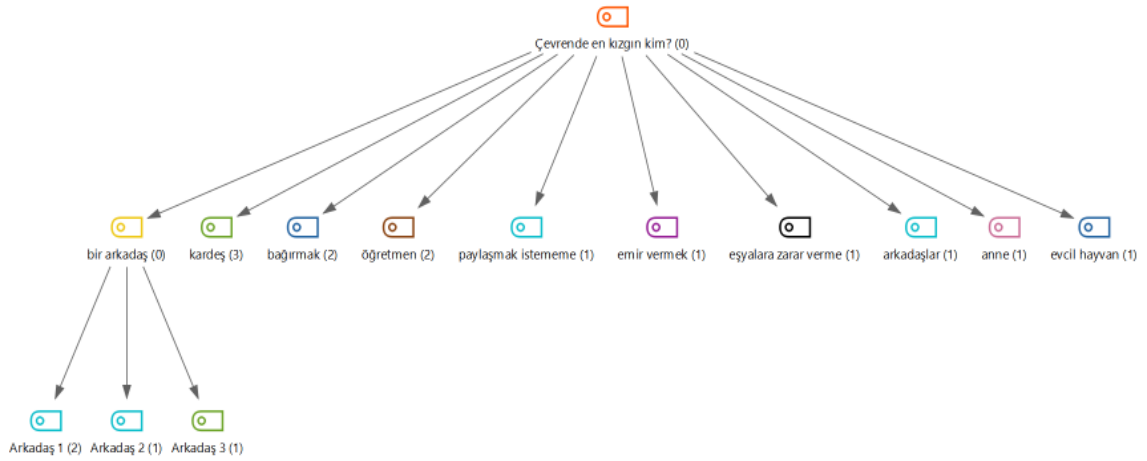
Ç1: Kuşum. Kafesten çıkarmıyoruz. O yüzden uçamıyor.

Yirminci soru olan *Çevrende en kızgın kim?* incelenmektedir. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 22’de ve Şekil 33’te verilmektedir.

Çizelge 22. Araştırma Grubundaki Çocukların *Çevrende en kızgın kim?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Bir arkadaş	4	40,00
Kardeş	3	30,00
Bağırarak	2	20,00
Öğretmen	2	20,00
Eşyalara zarar verme	1	10,00
Paylaşmak istememe	1	10,00
Emir vermek	1	10,00
Arkadaşlar	1	10,00
Anne	1	10,00
Evcil hayvan	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	10	100,00

**Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolarına eklenmiştir.*



Şekil 33. Araştırma Grubundaki Çocukların *Çevrende en kızgın kim?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Tablo 22 ve Şekil 33 incelendiğinde, çocukların dördünün arkadaşı, üçünün kardeşi, ikisi bağırarak, ikisinin öğretmeni, biri eşyalara zarar vermeyi, biri paylaşmak istememeyi, biri emir vermeyi, birinin arkadaşları, birinin annesini, birinin evcil hayvanı çevresindeki en kızgın kişi olarak tanımlamaktadır. Çocukların bazılarının cevapları şu şekildedir.

Ç2: *Annem de olabilir arkadaşlarım da. Annemi kızdıracak şeyler yapıyorum. Öğretmenimi de. O zaman kızıyorlar.*

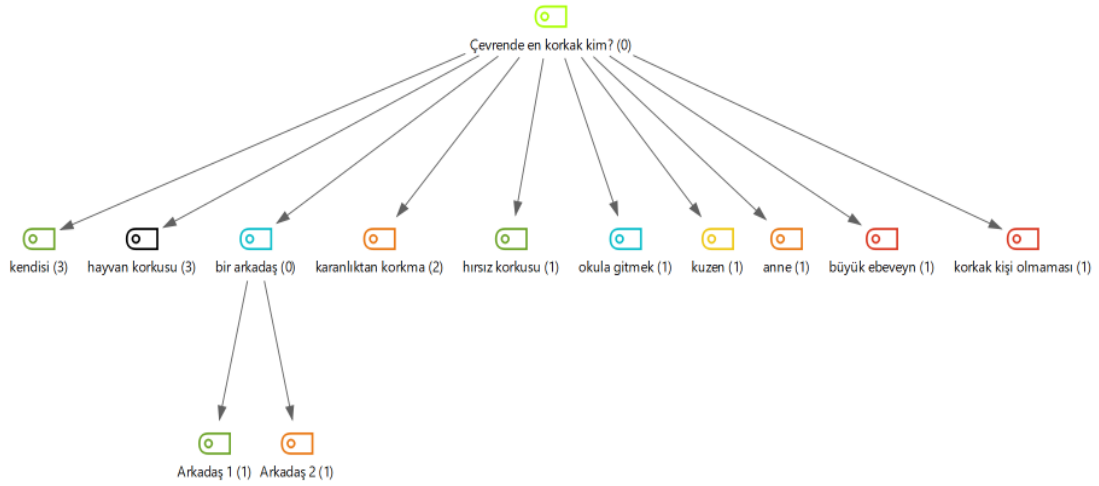
Ç9: Eski öğretmenim. O çok kızılıyordu beni sevmiyordu.

Yirmi birinci soru olan *Çevrende en korkak kim?* incelenmektedir. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 23'te ve Şekil 34'de verilmektedir.

Çizelge 23. Araştırma Grubundaki Çocukların *Çevrende en korkak kim?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Kendisi	3	30,00
Hayvan korkusu	3	30,00
Karanlıktan korkma	2	20,00
Bir arkadaş	2	20,00
Kuzen	1	10,00
Anne	1	10,00
Büyük ebeveyn	1	10,00
Okula gitmek	1	10,00
Korkak kişi olmaması	1	10,00
Hırsız korkusu	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	10	100,00

*Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolamaya eklenmiştir.



Şekil 34. Araştırma Grubundaki Çocukların *Çevrende en korkak kim?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Tablo 23 ve Şekil 34 incelendiğinde, çocukların üçü kendisini, üçü hayvanları, ikisi karanlığı, ikisi bir arkadaşını, biri kuzenini, biri annesini, biri büyük ebeveyni, biri okula gitmeyi, biri hırsız çevresindeki en korkak kişi olarak tanımlamaktadır. Bir çocuk korkak kişi olmadığını söylemektedir. Çocukların bazılarının cevapları şu şekildedir.

Ç1: Kuşum. Kaçıyor benden.

Ç2: Ben korkak görmedim. Ama duydum. Genelde karanlıktan korkuyorlar.

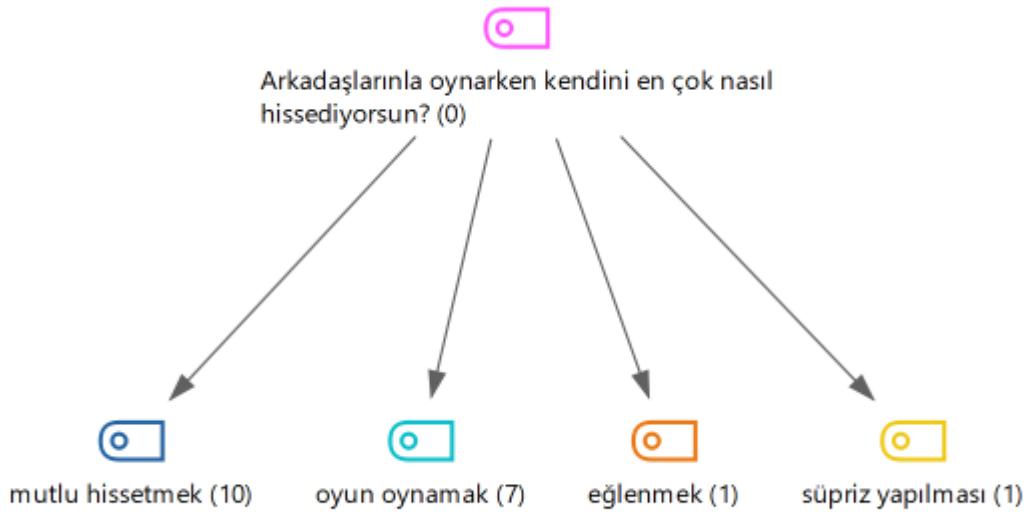
Ç3: Babaannem. Oyuncak yilandan bile korkuyor.

Yirmi ikinci soru olan *Arkadaşlarıyla oynarken kendini en çok nasıl hissediyorsun?* incelenmektedir. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 24'te ve Şekil 35'de verilmektedir.

Çizelge 24. Araştırma Grubundaki Çocukların *Arkadaşlarıyla oynarken kendini en çok nasıl hissediyorsun?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Mutlu hissetmek	10	100,00
Oyun oynamak	7	70,00
Eğlenmek	1	10,00
Sürpriz yapılması	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	10	100,00

**Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolamaya eklenmiştir.*



Şekil 35. Araştırma Grubundaki Çocukların *Arkadaşlarıyla oynarken kendini en çok nasıl hissediyorsun?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Tablo 24 ve Şekil 35 incelendiğinde, çocukların tamamı arkadaşlarıyla oynarken kendini mutlu hissettiğini ifade etmektedir. Arkadaşlarıyla oyun oynarken yedisi oyun oynamayı, biri eğlenmeyi, biri sürpriz yapmayı yanıtlarına katmıştır. Çocukların bazılarının cevapları şu şekildedir.

Ç8: Mutlu. Çünkü oynuyorum.

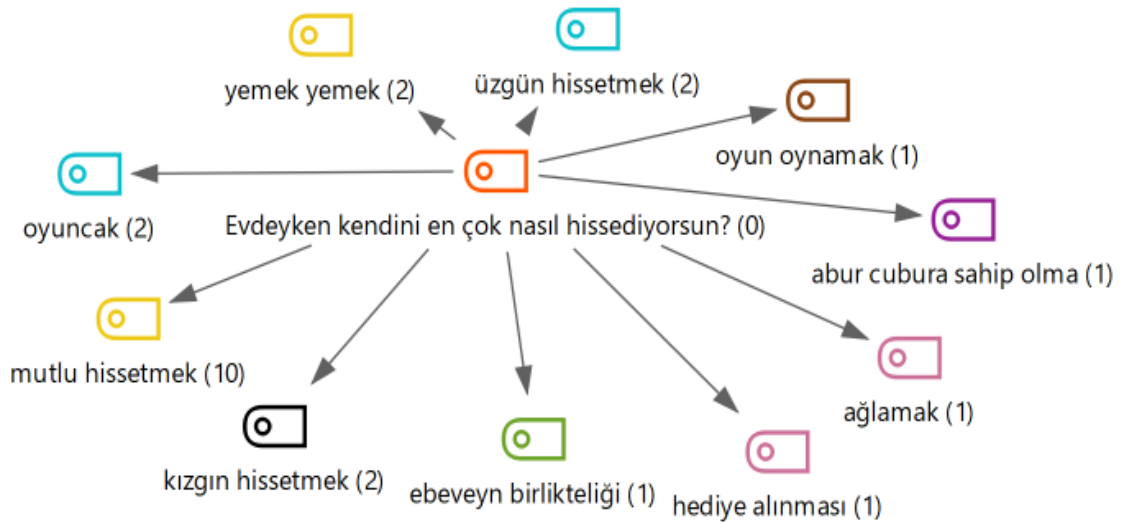
Ç9: Mutlu. Çünkü okulu ve arkadaşlarımı çok seviyorum.

Yirmi üçüncü soru olan *Evdeyken kendini en çok nasıl hissediyorsun?* incelenmektedir. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 25'te ve Şekil 36'da verilmektedir.

Çizelge 25. Araştırma Grubundaki Çocukların *Evdeyken kendini en çok nasıl hissediyorsun?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Mutlu hissetmek	10	100,00
Üzgün hissetmek	2	20,00
Kızgın hissetmek	2	20,00
Oyuncak	2	20,00
Yemek yemek	2	20,00
Ebeveyn birlikteliği	1	10,00
Oyun oynamak	1	10,00
Ağlamak	1	10,00
Hediye alınması	1	10,00
Evcil hayvan	1	10,00
Abur cubura sahip olma	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	10	100,00

*Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolarlamaya eklenmiştir.



Şekil 36. Araştırma Grubundaki Çocukların *Evdeyken kendini en çok nasıl hissediyorsun?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Tablo 25 ve Şekil 36 incelendiğinde, çocukların tamamı evdeyken kendini mutlu hissetmektedir. İki kişi üzgün, İki kişi kızgın hissetmeyi de yanıtlarına katmıştır.

2 çocuk evdeyken oyuncak oynarken, iki çocuk yemek yerken, biri ebeveynleriyle birlikteyken, biri oyun oynarken, biri ağlarken, biri hediye alınırken, biri evcil hayvanları ve biri abur cubura sahip olmayla kendini iyi hissetmektedir. Çocukların bazılarının cevapları şu şekildedir.

Ç5: *Mutlu. Kardeşimle oyun oynuyoruz.*

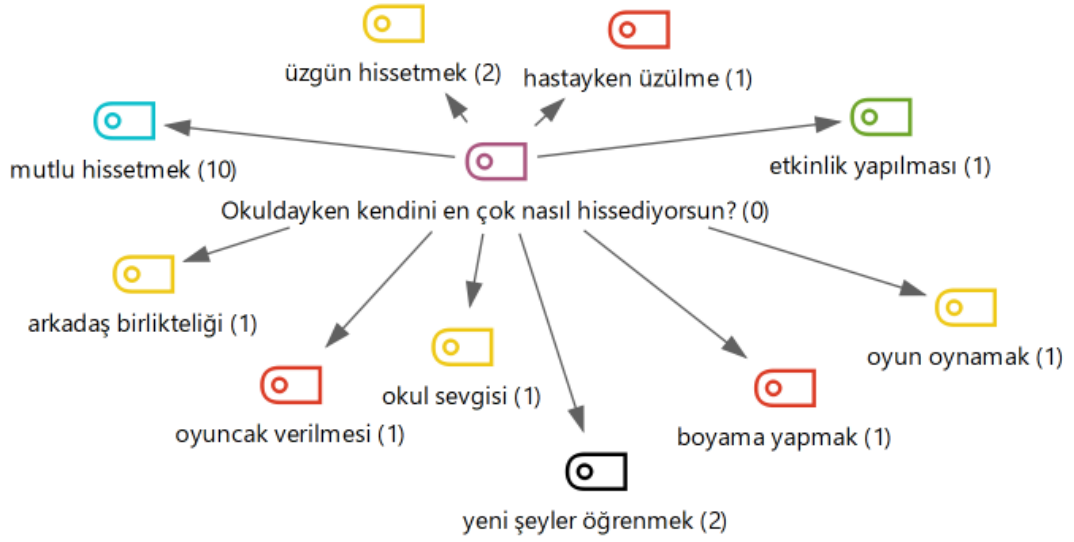
Ç6: *Mutlu. Annem istediğim yemekleri yapıyor.*

Yirmi dördüncü soru olan *Okuldayken kendini en çok nasıl hissediyorsun?* incelenmektedir. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 26'da ve Şekil 37'de verilmektedir.

Çizelge 26. Araştırma Grubundaki Çocukların *Okuldayken kendini en çok nasıl hissediyorsun?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Mutlu hissetmek	10	100,00
Yeni şeyler öğrenmek	2	20,00
Üzgün hissetmek	2	20,00
Oyuncak verilmesi	1	10,00
Etkinlik yapılması	1	10,00
Oyun oynamak	1	10,00
Okul sevgisi	1	10,00
Boyama yapmak	1	10,00
Kişiye değer verilmesi	1	10,00
Korkmuş hissetmek	1	10,00
Kızgın hissetmek	1	10,00
Hastayken üzülme	1	10,00
Eğlenceli	1	10,00
Arkadaş birlikteliği	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	10	100,00

**Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolamaya eklenmiştir.*



Şekil 37. Araştırma Grubundaki Çocukların *Okuldayken kendini en çok nasıl hissediyorsun?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Tablo 26 ve Şekil 37 incelendiğinde, çocukların tamamı okuldayken mutlu hissetmektedir. Çocukların ikisi yeni şeyler öğrenmek, ikisi üzgün hissetmek, biri oyuncak verilmesi, biri etkinlik yapılması, biri oyun oynamak, biri okul sevgisi, biri boyama yapmak, biri kişiye değer verilmesi, biri korkmuş hissetmek, biri kızgın hissetmek, biri hastayken üzülme, biri eğlenceli hissetmektedir. Çocukların bazılarının cevapları şu şekildedir.

Ç8: *Mutlu. Çünkü arkadaşlarımlayım.*

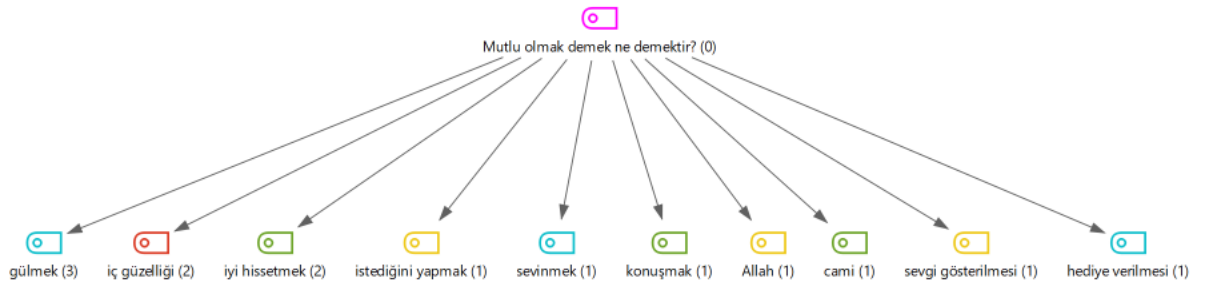
Ç9: *Normalde mutlu. Ama bazen üzgün. Hastayken gelemediğimde üzülüyorum.*

Yirmi beşinci soru olan *Mutlu olmak demek ne demektir?* incelenmektedir. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 27’de ve Şekil 38’de verilmektedir.

Çizelge 27. Araştırma Grubundaki Çocukların *Mutlu olmak demek ne demektir?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Gülmek	3	30,00
İç güzelliği	2	20,00
İyi hissetmek	2	20,00
Allah	1	10,00
Cami	1	10,00
İstedğini yapmak	1	10,00
Sevgi gösterilmesi	1	10,00
Hediye verilmesi	1	10,00
Sevinmek	1	10,00
Konuşmak	1	10,00
Fiziksel güzellik	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	10	100,00

*Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolamaya eklenmiştir.



Şekil 38. Araştırma Grubundaki Çocukların *Mutlu olmak demek ne demektir?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Tablo 27 ve Şekil 38 incelendiğinde, çocukların mutlu olmayı üçü gülmek, ikisi iç güzelliği, ikisi iyi hissetmek, biri Allah, biri cami, biri istediğini yapmak, biri sevgi gösterilmesi, biri hediye verilmesi, biri sevinmek, biri konuşmak, biri fiziksel güzellik olarak tanımlamaktadır. Çocukların bazılarının cevapları şu şekildedir.

Ç1: *Yüzümüzün güzel olması*

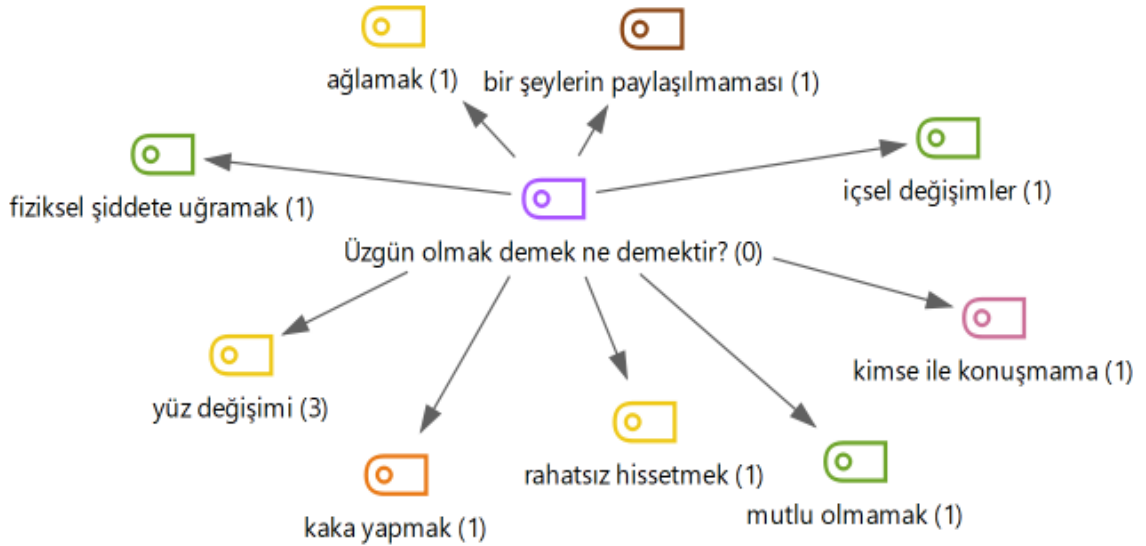
Ç2: *İyi hissetmek, içimizin güzel olması. Annemin güzel bir şey alması. Annemi sarılıp öpmek.*

Yirmi altıncı soru olan *Üzgün olmak demek ne demektir?* incelenmektedir. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 28'de ve Şekil 39'da verilmektedir.

Çizelge 28. Araştırma Grubundaki Çocukların *Üzgün olmak demek ne demektir?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Yüz değişimi	3	30,00
Fiziksel şiddete uğramak	1	10,00
Bir şeylerin paylaşılmaması	1	10,00
Rahatsız hissetmek	1	10,00
Kaka yapmak	1	10,00
Mutlu olmamak	1	10,00
İçsel değişimler	1	10,00
Kimse ile konuşmama	1	10,00
Ağlamak	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	10	100,00

*Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolamaya eklenmiştir.



Şekil 39. Araştırma Grubundaki Çocukların *Üzgün olmak demek ne demektir?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Tablo 28 ve Şekil 39 incelendiğinde, çocukların üzgün olmayı üçü yüz değişimi, biri fiziksel şiddete uğramak, biri bir şeylerin paylaşılmaması, biri rahatsız hissetmek, biri kaka yapmak, biri mutlu olmamak, biri içsel değişimler, biri kimse ile konuşmama, biri ağlamak olarak tanımlamaktadır. Çocukların bazılarının cevapları şu şekildedir.

Ç1: *Ağzımızın asık olması*

Ç2: *Sanki içimize bir şey kaçmış gibi oluyor. Kimseyle konuşmak istemiyoruz.*

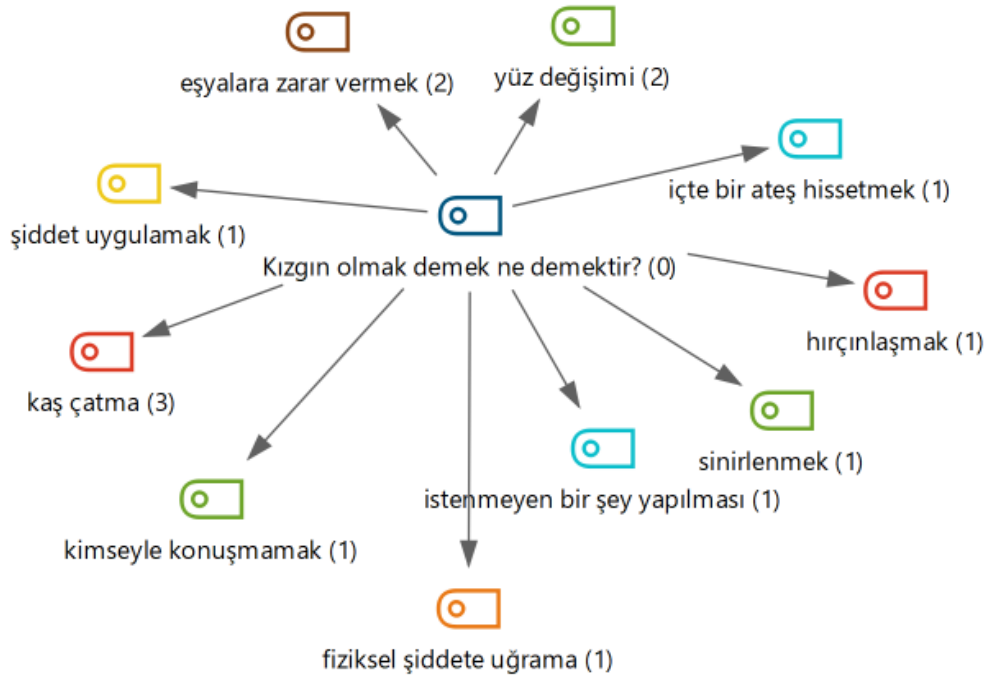
Ç3: Mutlunun tam tersi

Yirmi yedinci soru olan *Kızgın olmak demek ne demektir?* incelenmektedir. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 29'da ve Şekil 40'de verilmektedir.

Çizelge 29. Araştırma Grubundaki Çocukların *Kızgın olmak demek ne demektir?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Kaş çatma	3	30,00
Eşyalara zarar vermek	2	20,00
Yüz değişimi	2	20,00
Şiddet uygulamak	1	10,00
İstenmeyen bir şey yapılması	1	10,00
Sinirlenmek	1	10,00
Kimseyle konuşmamak	1	10,00
Hırçınlaşmak	1	10,00
İçte bir ateş hissetmek	1	10,00
Fiziksel şiddete uğrama	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	10	100,00

*Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolamaya eklenmiştir.



Şekil 40. Araştırma Grubundaki Çocukların *Kızgın olmak demek ne demektir?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Tablo 29 ve Şekil 40 incelendiğinde, kızgın olmayı çocukların üçü kaş çatma, ikisi eşyalara zarar vermek, ikisi yüz değişimi, biri şiddet uygulamak, biri istenmeyen bir şey yapılması, biri sinirlenmek, biri kimseyle konuşmamak, biri hırçınlaşmak, biri içte bir ateş hissetmek, biri fiziksel şiddete uğrama olarak tanımlanmaktadır. Çocukların bazılarının cevapları şu şekildedir.

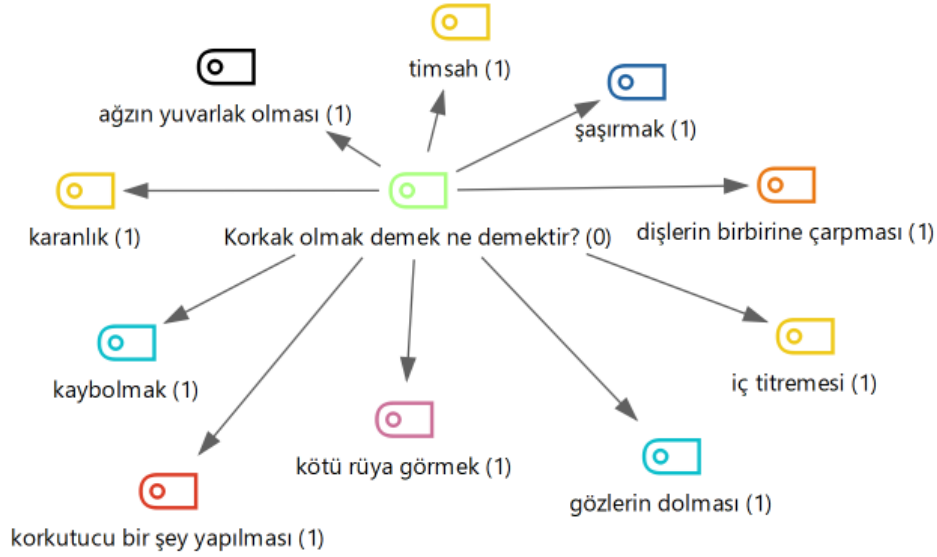
Ç2: İçimizde sanki ateş varmış gibi. Önümüzdeki eşyalara bir şey yapmak.

Yirmi sekizinci soru olan *Korkak olmak demek ne demektir?* incelenmektedir. Soruya çocukların verdikleri cevaplar ve dağılımları Tablo 30'da ve Şekil 41'de verilmektedir.

Çizelge 30. Araştırma Grubundaki Çocukların *Korkak olmak demek ne demektir?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

	Yanıtlar	Yüzde
Kaybolmak	1	10,00
Timsah	1	10,00
Karanlık	1	10,00
Korkutucu bir şey yapılması	1	10,00
Şaşırmak	1	10,00
Kötü rüya görmek	1	10,00
Ağzın yuvarlak olması	1	10,00
Gözlerin dolması	1	10,00
İç titremesi	1	10,00
Dişlerin birbirine çarpması	1	10,00
Bir şeylerden korkmak	1	10,00
Kodlanmış Yanıtlar	9	90,00

**Bir çocuk birden fazla yanıt vermiştir. Tüm yanıtlar değerlendirmeye ve tablolamaya eklenmiştir.*



Şekil 41. Araştırma Grubundaki Çocukların *Korkak olmak demek ne demektir?* Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı

Tablo 30 ve Şekil 41 incelendiğinde, korkak olmayı çocukların biri kaybolmak, biri timsah, biri karanlık, biri korkutucu bir şey yapılması, biri şaşırmak, biri kötü rüya görmek, biri ağzın yuvarlak olması, biri gözlerin dolması, biri iç titremesi, biri dişlerin birbirine çarpması, biri bir şeylerden korkmak olarak tanımlamaktadır. Çocukların bazılarının cevapları şu şekildedir.

Ç2: *Dişlerimizin birbirine çarpması. Az korkarsak da içimiz titrer.*

Ç3: *Ağzımızın yuvarlak açıldığı ve gözlerimizin dolduğudur.*

Ç4: *Yatıp uyduğumuzda kötü rüya görüp uyanmak.*

D. DENHAM Duygu Anlama Testi Bulguları

Bu bölümde çocukların ön test ve son test puanları arasında istatistiki açıdan fark olup olmadığı sorgulanmıştır. DENHAM Duygu Anlama Testi ön-test toplam ve son test toplam puanlarının ortalaması, herhangi bir demografik faktörün etkisi dikkate alınmaksızın incelendikten sonra, çocukların ön test ve son test puan ortalamaları; cinsiyet, okul öncesi eğitime devam ettiği süre ve annenin eğitim düzeyi, yaşı ve babanın yaşına göre incelenmiştir. Bu incelemeler, tüm ölçekten alınan ortalama puanlar, kalıp davranış boyutundan alınan puanlar ve değişken davranış boyutundan alınan puanlar düzeyinde ayrı ayrı yapılmıştır. Bulgular, aşağıda raporlanmıştır.

Çocukların DENHAM Duygu Anlama Testi ön-test toplam ve son test toplam puanlarının ortalaması bağımlı iki örnek t-testiyle ve medyan değerleri Wilcoxon testi ile karşılaştırılmıştır.

Çizelge 31. Çocukların DENHAM Duygu Anlama Testi Tüm Boyutlar Ön Test- Son Test Puanı

Tüm Ölçek	\bar{X}	Median	SS	SH	\bar{X} Fark
Ön Test	30.80	32.00	3.94	1.25	5.80
Son Test	36.60	36.00	2.32	.73	

N=10
t(9)= -4.225; p< .005
Z(7.11)= 36.00 p< .01

Çocukların ön-test toplam ve son-test toplam puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır [(t(9)= -4.225; p< .05)]. Wilcoxon testiyle elde edilen bulgular, t-testi bulgularıyla uyumludur [(Z(7.11)= 36.00; p< .01). Buna göre çocukların son test puan ortalaması (\bar{X} = 36.60), ön test puan ortalamasından (\bar{X} =30.80) daha yüksektir (Tablo 31.).

Çizelge 32. Çocukların DENHAM Duygu Anlama Testi Kalıp Davranış Boyutu Testi Ön Test- Son Test Puanı

Kalıp Davranış	\bar{X}	Median	SS	SH	\bar{X} Fark
Ön Test	12.80	13.50	2.90	.92	2.40
Son Test	15.20	16.00	1.40	.44	

N=10
t(9)= -2.676; p< .05
Z(7.053)= 33.50; p< .05

Çocukların ön-test kalıp davranış ve son-test kalıp davranış puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır [(t(9)= -2.676; p< .05)]. Wilcoxon testiyle elde edilen bulgular, t-testi bulgularıyla uyumludur [(Z(7.053)= 33.50; p< .05). Buna göre çocukların kalıp davranış son test puan ortalaması (\bar{X} = 16.60), ön test puan ortalamasından (\bar{X} =13.50) daha yüksektir (Tablo 32.).

Çizelge 33. Çocukların DENHAM Duygu Anlama Testi Değişken Davranış Boyutu Testi Ön Test- Son Test Puanı

Değişken Davranış	\bar{X}	Median	SS	SH	\bar{X} Fark
Ön Test	18.00	19.00	3.13	.99	3.40
Son Test	21.40	22.00	1.90	.60	

N=10
t(9)= -2.429; p< .05
Z(5.863)= 26.00; p< .05

Çocukların ön-test değişken davranış ve son-test değişken davranış puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır [(t(9)= -2.429; p< .05)]. Wilcoxon testiyle elde edilen bulgular, t-testi bulgularıyla uyumludur [(Z(5.863)= 26.00; p< .05)]. Buna göre çocukların değişken davranış son test puan ortalaması (\bar{X} = 21.40), ön test puan ortalamasından (\bar{X} =18.00) daha yüksektir (Tablo 33.).

Cinsiyete Göre Ön-test Son-test Puanları

Çocukların cinsiyete göre ön test ve son test puanlarında fark olup olmadığı karma desen ANOVA yöntemiyle sorgulanmıştır. İncelemeler, tüm ölçek ve alt boyutları düzeyinde yapılmıştır.

Çizelge 34. Cinsiyete Göre DENHAM Duygu Anlama Testi Tüm Boyutlar Ön Test- Son Test Puanı

Tüm Ölçek	Cinsiyet	\bar{X}	SS	N
Ön-test	Erkek	29.75	5.68	4
	Kız	31.50	2.66	6
Son-test	Erkek	35.50	1.91	4
	Kız	37.33	2.42	6

F(1,8)= .001, p> .05

Çocukların DENHAM Duygu Anlama Testi tüm boyutlarından aldıkları ön-test son- test puan ortalamaları cinsiyete göre farklılaştığına dair istatistiki kanıt tespit edilememiştir [(F(1,8)= .001, p> .05)]. Erkek çocukların ön test puan ortalamaları (\bar{X} = 29.75) ve kız çocukların ön test puan ortalaması (\bar{X} = 31.50) arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı değildir. Aynı şekilde çocukların son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan fark tespit edilememiştir [(F(1,8)= .001, p> .05)]. Erkek çocukların son test puan ortalaması (\bar{X} =35.50) ve kız çocukların ortalama puanı (\bar{X} =37.33) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (Tablo 34).

Çizelge 35. Cinsiyete Göre DENHAM Duygu Anlama Testi Kalıp Davranış Boyutu Ön Test- Son Test Puanı

Kalıp Davranış	Cinsiyet	\bar{X}	SS	N
Ön-test	Erkek	11.75	4.35	4
	Kız	13.50	1.52	6
Son-test	Erkek	12.80	2.90	10
	Kız	14.50	1.91	4

F(1,8)= .091; p> .05

Çocukların DENHAM Duygu Anlama Testi kalıp davranış boyutundan aldıkları ön-test son- test puan ortalamaları cinsiyete göre istatistiki açıdan farklılaşmamaktadır [(F(1,8)= .091, p> .05)]. Erkek çocukların ön test puan ortalamaları (\bar{X} = 11.75) ve kız çocukların ön test puan ortalaması (\bar{X} = 13.50) arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı değildir. Aynı şekilde çocukların son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan fark tespit edilememiştir [(F(1,8)= .091, p> .05)]. Erkek çocukların son test puan ortalaması (\bar{X} =12.80) ve kız çocukların ortalama puanı (\bar{X} =14.50) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (Tablo 35).

Çizelge 36. Cinsiyete Göre DENHAM Duygu Anlama Testi Değişken Davranış Boyutu Ön Test- Son Test Puanı

Değişken Davranış	Cinsiyet	\bar{X}	SS	N
Ön-test	Erkek	18.00	4.32	4
	Kız	18.00	2.53	6
Son-test	Erkek	18.00	3.13	10
	Kız	21.00	1.15	4

F(1,8)= .049; p> .05

Çocukların DENHAM Duygu Anlama Testi, değişken davranış boyutundan aldıkları ön-test son- test puan ortalamaları cinsiyete göre istatistiki açıdan farklılaşmamaktadır [(F(1,8)= .049, p> .05)]. Erkek çocukların ön test puan ortalamaları (\bar{X} = 18.00) ve kız çocukların ön test puan ortalaması (\bar{X} = 18.00) farklılaşmamaktadır Aynı şekilde çocukların son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan fark tespit edilememiştir [(F(1,8)= .049, p> .05)]. Erkek çocukların son test puan ortalaması (\bar{X} =18.00) ve kız çocukların ortalama puanı (\bar{X} =21.00) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (Tablo 36).

Okul Öncesi Eğitime Devam Süresine Göre Öğrencilerin Ön Test- Son Test Puanı

Çocukların okul öncesi eğitime devam sürelerine göre ön test ve son test puanlarında fark olup olmadığı karma desen ANOVA yöntemiyle sorgulanmıştır. İncelemeler, tüm ölçek ve alt boyutları düzeyinde yapılmıştır.

Çizelge 37. Okul Öncesi Eğitimin Süresine Göre DENHAM Duygu Anlama Testi Tüm Boyutlar Ön Test- Son Test Puanı

Tüm Ölçek	Okul Öncesi Eğitim	\bar{X}	SS	N
Ön-test	6 Ay	30.00	4.30	5
	6 ay - 1 yıl üzeri	31.60	3.85	5
Son-test	6 Ay	36.40	2.61	5
	6 ay - 1 yıl üzeri	36.80	2.28	5

$F(1,8)= .173; p> .05$

Çocukların DENHAM Duygu Anlama Testi tüm boyutlarından aldıkları ön-test son- test puan ortalamaları okul öncesi eğitime devam etme süresine göre farklılaştığına dair istatistiki kanıt tespit edilememiştir [(F(1,8)= .173, p> .05)]. Altı aydır okul öncesi eğitime devam eden çocukların ön test puan ortalamaları ($\bar{X}= 30.00$) ve altı ay - 1 yıl üzeri zamandır okul öncesi eğitime devam edenlerin ön test puan ortalaması ($\bar{X}= 31.60$) arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı değildir. Aynı şekilde, okul öncesi eğitime devam etme süresine göre öğrencilerin son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan fark tespit edilememiştir [(F(1,8)= .173, p> .05)]. Altı aydır okul öncesi eğitime devam eden çocukların son test puan ortalaması ($\bar{X}=36.40$) ve altı ay- 1 yıl üzeri okul öncesi eğitime devam edenlerin ortalama puanı ($\bar{X}=36.80$) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (Tablo 37).

Çizelge 38. Okul Öncesi Eğitimin Süresine Göre DENHAM Duygu Anlama Testi Kalıp Davranış Boyutu Ön Test- Son Test Puanı

Kalıp Davranış	Okul Öncesi Eğitim	\bar{X}	SS	N
Ön-test	6 Ay	11.20	3.11	5
	6 ay - 1 yıl üzeri	14.40	1.67	5
Son-test	6 Ay	15.20	1.10	5
	6 ay - 1 yıl üzeri	15.20	1.79	5

$F(1,8)= 4.376; p> .05$

Çocukların DENHAM Duygu Anlama Testi kalıp davranış boyutundan aldıkları ön-test son- test puan ortalamaları okul öncesi eğitime devam etme süresine göre farklılaştığına dair istatistiki kanıt tespit edilememiştir [(F(1,8)= 4.376, p> .05)]. Altı aydır okul öncesi eğitime devam eden çocukların ön test

puan ortalamaları ($\bar{X}= 11.20$) ve altı ay- bir yıl üzeri zamandır okul öncesi eğitime devam edenlerin ön test puan ortalaması ($\bar{X}= 14.40$) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Aynı şekilde, okul öncesi eğitime devam etme süresine göre çocukların son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan fark tespit edilememiştir [(F(1,8)= 4.376, p> .05)]. Altı aydır okul öncesi eğitime devam eden çocukların son test puan ortalaması ($\bar{X}=15.20$) ve altı ay - bir yıl üzeri okul öncesi eğitime devam edenlerin ortalama puanı ($\bar{X}=15.20$) arasında fark tespit edilememiştir. (Tablo 38.).

Çizelge 39. Okul Öncesi Eğitimin Süresine Göre DENHAM Duygu Anlama Testi Değişken Davranış Boyutu Ön Test- Son Test Puanı

Değişken Davranış	Okul Öncesi Eğitim	\bar{X}	SS	N
Ön-test	6 Ay	18.80	3.03	5
	6 ay - 1 yıl üzeri	17.20	3.35	5
Son-test	6 Ay	21.20	2.28	5
	6 ay - 1 yıl üzeri	21.60	1.67	5

F(1,8)= .481; p> .05

Çocukların DENHAM Duygu Anlama Testi değişken davranış boyutundan aldıkları ön-test son- test puan ortalamaları okul öncesi eğitime devam etme süresine göre farklılaştığına dair istatistiksel kanıt tespit edilememiştir [(F(1,8)= .481, p> .05)]. Altı aydır okul öncesi eğitime devam eden çocukların ön test puan ortalamaları ($\bar{X}= 18.80$) ve altı ay- 1 yıl üzeri zamandır okul öncesi eğitime devam edenlerin ön test puan ortalaması ($\bar{X}= 17.20$) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Aynı şekilde, okul öncesi eğitime devam etme süresine göre çocukların son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan fark tespit edilememiştir [(F(1,8)= .481, p> .05)]. Altı aydır okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin son test puan ortalaması ($\bar{X}=21.20$) ve altı ay - 1 yıl üzeri okul öncesi eğitime devam edenlerin ortalama puanı ($\bar{X}=21.60$) arasında fark tespit edilememiştir. (Tablo 39.).

V.TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde “Hikâyeleştirilmiş Robotik Kodlama Programlarının Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal - Duygusal Becerilerine Etkisi” hakkında elde edilen nicel ve nitel analiz bulguları bütünleştirilerek tartışılmıştır ve yorumlanmıştır.

Elde edilen nicel ve nitel analiz bulgularının bütünleştirilmesi sonucunda, hikâyeleştirilmiş robotik kodlama programlarının okul öncesi çocuklarının sosyal-duygusal becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Denham Duygu Anlama Testi (Denham’s Affect Knowledge Test) ile nicel verilerin analizi süresince, ön test sürecinde alınan puanların son test sürecine göre oldukça düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuç, programın sosyal-duygusal beceriler üzerinde etkili olduğunu doğrulamaktadır. Çocukların program sonrası robotlarını sevgi ve sorumlulukla sahiplenmeleri, programın etkisini gösteren diğer bir önemli bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, hikâyeleştirilmiş robotik kodlama programlarının okul öncesi çocuklarının sosyal-duygusal becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, programın öğrenmeyi eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmesi ve çocukların teknolojik becerilerini de geliştirmesi önemli bir avantajdır. Bu programlar, çocukların gelecekteki iş dünyasında gereksinim duyacakları becerileri öğrenmelerine de yardımcı olabilir.

Tablo 3 ile Tablo 30 arasındaki bulguların incelenmesi sonucunda, çocukların temel duygular hakkındaki yorumlarının sosyal-duygusal becerilerini anlama üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Çocukların mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş gibi temel duyguları tanımlama ve ifade etme becerilerinin çocukların duygularını ifade etme konusunda daha açık ve net hale geldiği de görülmüştür. Bu ifadeler arasında duygusal ifade zenginleşmesi, farklı ifade tarzları kullanımı, ifade edilen duygunun vurgulanması, birçok özellikleri barındıran öğelerin kullanımı, temel duyguların isimlendirilmesi ve duyguların tanımı yer almaktadır. Çocuklar, duygularını ifade etmenin yanı sıra, birbirleriyle etkileşimlerinde daha empatik ve duyarlı olma eğiliminde oldukları

gözlemlenmiştir. Bu durum, çocukların birbirlerinin duygusal ihtiyaçlarını anlamalarına ve doğru tepkiler vererek, birbirlerini desteklemelerine yardımcı olmaktadır (Denham, 2006).

Nitel verilerin toplanma sürecinde çocukların yanıt verme aşamalarında yanıtlarını somutlaştırdığı ve farklı duygularla da yanıtlar verdiği görülmüştür. Çocuklar duyguları tanımak ve ifade etmek için öncelikle kendilerinin somut bir biçimde deneyimlemeleri gerekmektedir. Bu nedenle, duyguları somutlaştırma süreci çocukların duygusal farkındalık geliştirmeleri için son derece önemlidir. Kendi duygularını somutlaştırmak, çocuklara duygusal durumları anlama, ifade etme ve diğer insanların duygularını okuma becerileri kazandırır. Aynı zamanda, somutlaştırma süreci çocukların duygusal durumlarını daha iyi yönetmelerine ve olumsuz duygusal durumlarla başa çıkmalarına da yardımcı olabilir. Bu nedenle, duyguları somutlaştırma süreci, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinde önemli bir adımdır (Denham ve ark., 2012). Bu, duyguları somut bir biçimde ifade etmelerine yardımcı olur ve duyguları daha iyi anlamalarına olanak sağlar. Duygusal somutlaştırma, çocukların duygularını daha açık bir şekilde ifade etmelerine de yardımcı olur. Bu da diğer insanların çocukların duygusal durumlarını daha iyi anlamalarına olanak sağlar. Bu nedenle, duygusal somutlaştırma süreci, çocukların duygusal ifade becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Çocukların duygusal durumlarını anlamaları, sosyal etkileşimlerinde başarılı olmaları için son derece önemlidir. Duygusal somutlaştırma süreci, çocukların bu becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu gibi, diğer insanların duygusal durumlarını okuma ve anlama becerilerini de geliştirir. Bu nedenle, duygusal somutlaştırma süreci, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinde kritik bir adımdır (Havighurst ve ark., 2013).

Kazakoff ve arkadaşlarının 2013 yılında yaptığı çalışmadan örnekle, çocukların temel duyguları anlamaları, duygusal farkındalıklarını geliştirmeleri ve duygularını yönetmeyi öğrenmeleri, sosyal-duygusal gelişimlerinin temel unsurlarıdır. Bu bağlamda, birçok uzman ve araştırmacı, çocukların erken yaşta duygusal becerilerini öğrenmelerinin, sosyal, akademik ve genel yaşam başarıları için kritik önem taşıdığını belirtmektedir. Ayrıca, çocukların temel duygularını anlamaları ve ifade etmeleri, olumlu sosyal etkileşimler kurmalarına ve empati becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, okul öncesi eğitim

programları, çocukların duygusal becerilerini desteklemeye ve sosyal-duygusal gelişimlerini iyileştirmeye yönelik çabaları teşvik etmektedir. Bu programlar arasında, hikâyeleştirilmiş robotik kodlama programları gibi etkileşimli ve yenilikçi yaklaşımların kullanımı, çocukların temel duyguları anlamaları ve ifade etmelerine yardımcı olacak ve duygusal farkındalıklarını artıracaktır (Kazakoff ve ark., 2013).

Tablo 27 ile Tablo 30 arasındaki bulgular incelendiğinde çocuklar için mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş gibi temel duyguları anlamak, duygusal farkındalığın gelişmesi için oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal farkındalık, bir kişinin kendi duygularının farkında olması, onları anlaması ve yönetebilmesidir. Bu beceri, çocukların kendilerini daha iyi anlamalarına ve başkalarının duygularını daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Çocukların duygusal becerilerini geliştirmeleri, sosyal, akademik ve genel yaşam başarıları için kritik önem taşır. Duygusal becerileri gelişmemiş çocuklar, arkadaşlarıyla uyumlu olmakta zorlanabilirler, duygusal dürtülerine yenik düşebilirler ve stresli durumlarda başa çıkmakta zorlanabilirler (Brackett ve ark., 2011). Ayrıca, duygusal becerileri yeterince gelişmemiş çocuklar, okulda başarısızlık, davranış sorunları, depresyon ve anksiyete gibi sorunlar yaşama riski altındadırlar. Temel duyguları anlamak, çocukların duygusal ifade ve empati becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olur. Çocuklar, duyguları hakkında konuşabildiklerinde ve duygusal ifadelerini tanıyabildiklerinde, duygusal dürtülerine daha iyi yanıt verebilirler. Ayrıca, başkalarının duygularını anlayabilen çocuklar, onlara daha iyi destek olabilirler ve daha olumlu sosyal etkileşimler kurabilirler (Denham, 1998).

Tablo 18, Tablo 29 ve Tablo 30 arasındaki bulgular incelendiğinde çocuklar için mutlu olmak için gül kokusu, kızgın olmak için içimizde bir ateş yanıyor gibi, korkmuş olmak için dişlerin birbirine çarpması gibi örnekler, temel duyguların nasıl hissedildiğini somutlaştırılmasına, çocukların kendi duygusal farkındalıklarını artırmaya yönelik etkili araçlardır. Bu tür örnekler, çocukların duygularını tanımlamasına yardımcı olur. Çocuklar başkalarının yüz ifadelerini ve vücut dillerini okuyarak, onların ne hissettiğini anlayabilirler. Bu, arkadaşlarıyla daha iyi iletişim kurmalarına ve duygusal olarak destekleyici bir ortam yaratmalarına yardımcı olur. Ayrıca, çocuklar sosyal-duygusal becerileri

sayesinde, stresli durumlarda daha iyi başa çıkabilir, duygusal dürtülerine daha iyi yanıt verebilir ve başkalarıyla uyumlu bir şekilde etkileşimde bulunabilirler. Bu nedenle, çocuklar için mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş gibi temel duyguları anlamak, somut örneklerle desteklenerek, sosyal-duygusal becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu beceriler, çocukların günlük hayatlarında duygusal olarak sağlıklı ve başarılı olmalarına yardımcı olur (Denham, 2006).

Tablo 8 ile Tablo 11 arasındaki bulgular incelendiğinde çocukların kendinin, Tablo 12 ile Tablo 15 arasındaki bulgular incelendiğinde çocukların başkalarının duygularını anlama ana başlığı temel olarak gözlenmiştir. Kendinin ve başkalarının duygularını anlamak, çocuklar için duygusal gelişimleri için oldukça önemlidir. Bunun birkaç nedeni vardır (Brackett ve ark., 2011):

Kendini Tanımak: Çocuklar, kendi duygularını anlamalarıyla birlikte, kendilerine karşı daha bilinçli ve anlayışlı hale gelirler. Kendileri hakkında daha fazla şey öğrendikçe, kendi ihtiyaçlarını ve isteklerini daha iyi anlarlar ve kendilerini ifade etme becerileri geliştirirler.

Empati: Kendi duygularını anlamak, başkalarının duygularını anlamalarına da yardımcı olur. Empati, başkalarının duygularını anlamak ve onların hissettikleriyle ilgilenmek demektir. Empatik çocuklar, başkalarına yardımcı olabilir, onlarla daha iyi bir ilişki kurabilir ve onları daha iyi anlayabilirler.

İletişim Becerileri: Kendi ve başkalarının duygularını anlamak, çocukların iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Duygusal ifade ve anlamak, duygusal ifade etmek için kelime ve ifadeler öğrenmek, başkalarıyla nasıl konuşulması gerektiği gibi konularda çocukların becerilerini geliştirir.

Öz Kontrol: Kendi duygularını anlamak, çocukların öz-kontrolünü geliştirmelerine yardımcı olur. Duygularını yönetebilen çocuklar, daha iyi kararlar alır ve zorlu durumlarda daha etkili bir şekilde başa çıkarlar.

Bu nedenlerle, kendinin ve başkalarının duygularını anlamak, çocuklar için hayatları boyunca geliştirecekleri önemli bir beceridir. Bu beceri, duygusal olarak sağlıklı ve mutlu bir hayat sürdürmelerine yardımcı olur (Brackett ve ark., 2011).

Tablo 3 bulguları incelendiğinde “Duygu deyince aklına ne geliyor?” sorusuna verilen yanıtlar analiz edildiğinde, çocukların duyguları hakkında

düşünceleri oldukça çeşitlilik göstermektedir. Katılımcıların çoğu, mutlu hissetmek, hayal gücü, heyecanlı hissetmek, normal ve sürekli gibi pozitif ve nötr duyguları düşündüklerinde akıllarına ilk gelen şeylerdir. Diğer yandan, kızgın hissetmek, kötü bir şey yapılması, üzgün hissetmek, korkmuş hissetmek ve şaşkın hissetmek gibi daha negatif duygular da belirtilmiştir. Bununla birlikte, katılımcıların çoğu duyguların önemli olduğu ve hayatın bir parçası olduğu konusunda hemfikirdir. Ayrıca, ağlamak ve yemek yemek gibi somut deneyimlerin de duygularla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4 bulguları incelendiğinde katılımcı çocuklara, "Seni ne yapmak mutlu eder? Sana ne yapılması mutlu eder?" şeklinde açık uçlu soru sorulmuştur. Çocukların verdiği yanıtlar, genel olarak somut ve basit arzuları yansıtmaktadır. Katılımcı çocukların çoğu, bir şey yapmaya izin verilmesi, hediye alınması, top havuzu, sevgi göstermek, yemek yemek, ebeveyn ile vakit geçirmek, parka gitmek, oyun oynamak ve gezmek gibi etkinliklerin kendilerini mutlu edeceğini ifade etmişlerdir. Bu yanıtlar, çocukların temel ihtiyaçlarının karşılanması, sevgi ve sosyal bağlarla beslenmesi ve eğlenceli aktivitelerle zaman geçirmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Tablo 4 bulguları incelendiğinde katılımcı çocuklara, "Seni ne yapmak üzer? Sana ne yapılması seni üzer?" şeklinde açık uçlu soru sorulmuştur. Çocukların verdiği yanıtlar, genel olarak olumsuz ve istenmeyen durumları yansıtmaktadır. Katılımcı çocukların bazıları, birisini kızdırmak, fiziksel şiddete uğramak, hiçbir şeye üzülmemek, hediye alınmaması, akran zorbalığı, oyunbozanlık ve bir şeylerin paylaşılmaması gibi durumların kendilerini üzeceğini ifade etmişlerdir. Bu yanıtlar, çocukların olumsuz deneyimlerinin duygusal olarak etkili olduğunu ve zarar verebileceğini göstermektedir. Bu sonuçlar, çocukların sosyal - duygusal ihtiyaçlarının karşılanması, güvenli ve destekleyici bir ortamda yetişmeleri ve zorbalık gibi olumsuz davranışların önlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Tablo 6 bulguları incelendiğinde çocuklara "Seni ne yapmak kızdırır? Sana ne yapılması seni kızdırır?" sorusu sorulmuştur. Çocukların vermiş oldukları yanıtlar arasında istediğinin alınmaması, akran zorbalığı, bir şeylerin paylaşılmaması, fiziksel şiddete uğramak, dalga geçilmesi ve bir şeyi yapmaya izin verilmemesi gibi unsurlar bulunmaktadır. Bu sonuçlar, çocukların sosyal

duygusal gelişimleri üzerindeki olası olumsuz etkilerin göz önünde bulundurulması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle, hikâyeleştirilmiş robotik kodlama eğitimleri verilirken, çocukların duygusal ihtiyaçlarına da dikkat edilmesi ve olası sorunlara karşı önlemler alınması önerilmektedir.

Tablo 7 bulguları incelendiğinde nitel bir soru olarak çocuklara "Seni ne yapmak korkutur? Sana ne yapılması seni korkutur?" sorusu yöneltilerek veri toplandı. Çocukların verdiği yanıtlara göre, gizlice odaya girilmesi, kaplan, yalnız kalmak, karanlık, yılan ve rüya gibi unsurlar çocukların korku duyabilecekleri şeyler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, bazı çocuklar korkusuz hissetmekten bahsetmişlerdir. Bu sonuçlar, çocukların günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri olası korku kaynakları hakkında bilgi sağlamaktadır. Bu bilgiler, eğitim programları tasarlarken ve çocukların korkularını ele alırken dikkate alınabilir.

Tablo 8 bulguları incelendiğinde "Mutlu olunca ne yaparsın?" sorusuyla elde edilen veriler, çocukların mutluluğunu artırmak için yapılabilecek aktivitelere dair ipuçları sunmaktadır. Örneğin, çocuklar mutlu olduklarında sevgi göstermekten bahsetmiştir. Bu durum, çocukların duygusal bağlantı kurma ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, eğitim programlarında duygusal bağlantı kurmaya yönelik etkinliklere bolca yer verilmelidir. Benzer şekilde, çocukların başarılı hissetmek, dondurma yemek, gezmek, yemek yemek, hediye almak, diş göstererek gülmek, başkalarını da mutlu etmek, resim çizmek, yazı yazmak ve oyun oynamak gibi aktiviteler yapmaktadırlar. Bu aktiviteler, çocukların farklı duygusal ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olmaktadır. Çocuklardan biri, kendisi mutlu olduğunda başkalarını da mutlu etmeye çalıştığını ifade etmiştir. Ayrıca, karşısındaki kişinin okuma ve yazma becerisine bağlı olarak yazı yazmak veya resim çizmek gibi farklı etkinlikler yaptığını belirtmiştir. Bu yanıt, çocukların sosyal duygusal gelişimleri hakkında önemli bir bilgi kaynağıdır. Kendi mutluluğunu başkalarıyla paylaşmak, diğer insanlarla duygusal bağlantı kurmayı ve empati kurmayı gerektiren bir davranıştır. Bu da çocukların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Tablo 12 bulguları incelendiğinde "Bir arkadaşın mutlu olunca ne yaparsın?" sorusu yöneltilerek veri toplanmıştır. Tüm öğrencilerin verdiği yanıt,

bir arkadaşının mutlu olması durumunda kendisinin de mutlu olacağı yönündedir. Bu yanıt, çocukların empati ve duygusal bağlantı kurma becerilerinin geliştiğine işaret etmektedir. Empati, bir başkasının duygularını anlayabilmek ve onun yerine kendini koymak demektir. Bu beceri, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca, bu sonuçlar Sosyal duygusal gelişim destekli hikâyeleştirilmiş robotik kodlama eğitim programının çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Tablo 28 bulguları incelendiğinde "Üzgün olmak demek ne demektir?" sorusu yöneltilerek veri toplanmıştır. Bir çocuk, üzgün olmanın içine bir şey kaçmış gibi hissetmek ve kimseyle konuşmak istememek gibi belirtilerle ortaya çıktığını ifade etmiştir. Bu yanıt, üzüntü ve depresyon gibi duygusal durumların çocukların günlük hayatlarını nasıl etkileyebileceği hakkında önemli bir bilgi kaynağıdır. Çocukların duyguyu somutlaştırarak örneklendirdiği gözlemlenmiştir. Duyguyu anlama sürecinde olumlu izlenimler edinilmiştir.

Çocukların duyguları tanımlarken somutlaştırma ve örneklendirme gibi yöntemlere başvurması, bilişsel gelişimlerinin bir sonucudur. Çocuklar, soyut kavramları anlamakta ve ifade etmekte zorlanabilirler. Bu nedenle, somut örnekler vererek ve duyguları görselleştirerek anlamaları kolaylaştırılabilir. Ayrıca, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde, öğrenme için bağlam ve anlam oluşturma da önemlidir. Çocuklar, somut örneklerle karşılaştıklarında, duyguları daha iyi anlayabilirler (Denham, 2006). Örneğin, "Kızgın olmak demek ne demektir?" sorusuna yanıt verirken, ateş benzetmesi kullanarak duyguyu somutlaştırmak, çocukların kızgınlığı anlamalarına ve ifade etmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, çocukların kendileri somutlaştırma yapmaları, kendi öğrenme stillerine de bağlı olabilir. Bazı çocuklar, somut örnekler ve deneyimler yoluyla öğrenmeyi tercih ederler. Bu nedenle, kendi somut örneklerini vererek duyguları tanımlamak, çocukların öğrenme stillerine uygun bir yaklaşım olabilir. Çocukların somutlaştırma yaparak duyguları tanımlaması, bilişsel gelişimleri ve öğrenme stillerine bağlı olarak değişebilir. Eğitimciler ve aileler, çocukların duygusal ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmak için, çocukların öğrenme stillerine uygun somut örnekler kullanabilirler (Brackett ve ark., 2012).

Tablo 3 ve Tablo 30 arasındaki bulgular incelendiğinde çocukların soruların açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar, doğru anlama, somutlaştırma ve sosyal durumlara uygun duyguları kullanma becerileri açısından olumlu sonuçlar ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, araştırmacının geliştirdiği programın, çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olduğunu göstermektedir. Programın, hikâyeleştirilmiş robotik kodlama eğitimi vererek çocukların hayal güçlerini geliştirmelerine ve problemleri çözmelerine yardımcı olması, çocukların duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır (Bers ve ark., 2013). Ayrıca, çocukların somutlaştırma ve örneklendirme gibi yöntemlere başvurarak duyguları tanımlamaları, bilişsel gelişimlerinin bir sonucudur. Çocukların, soyut kavramları anlamakta ve ifade etmekte zorlanmaları nedeniyle, somut örnekler vererek ve duyguları görselleştirerek anlamaları kolaylaştırılmaktadır. Bu yaklaşım, çocukların duygusal ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmak için kullanılabilir etkili bir yöntemdir (Piaget ve ark., 1952). Sonuç olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen "Hikâyeleştirilmiş Robotik Kodlama Programı"nın, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Program, hikâyeleştirme ve somutlaştırma gibi yöntemleri kullanarak, çocukların hayal güçlerini geliştirmelerine, problemleri çözmelerine ve duygusal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesinde, "Hikâyeleştirilmiş Robotik Kodlama Programı" gibi bilişsel ve duygusal becerileri bir arada geliştiren programlar kullanılabilir.

Denham Duygu Anlama Testi, çocukların duyguları tanıma becerilerini ölçen bir testtir (Yılmaz ve ark., 2019). Bu test, uygulama öncesi ve sonrası şeklinde çocuklara uygulanarak, uygulamanın çocuklar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öncelikle, öğrencilerin ön-test ve son-test toplam puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Bu da uygulamanın, öğrencilerin duyguları tanıma becerilerindeki performanslarını değiştirdiğini ve son-testte daha iyi olduklarını göstermektedir.

Ayrıca, uygulama sonrası elde edilen sonuçlar Wilcoxon testi kullanılarak incelenmiştir. Wilcoxon testi, bağımlı iki örneklemin karşılaştırılması için kullanılan bir istatistik testidir ve t-testi ile benzer sonuçlar verir. Bu da

sonuçların güvenilirliğini artırır (Zimmerman ve ark., 1993). Wilcoxon testi sonuçları, t-testi bulgularıyla uyumlu olduğu için, uygulamanın etkisiyle ilgili bulguların daha da güvenilir olduğunu söyleyebiliriz.

Çocukların son-test puan ortalaması, ön-test puan ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, uygulamanın amaçlarına uygun olarak çocukların performanslarının uygulama sonrasında geliştiğini göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları, uygulamanın çocukların sosyal duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği ve duygusal becerilerinin arttırdığını göstermektedir. Çocukların duygularını anlamak, çocukların gelişiminde çok önemli bir rol oynar. Duygusal farkındalık, çocukların duygularını tanımlama, ifade etme ve yönetme becerilerini geliştirir. Bu beceriler, çocukların kendilerini ve başkalarını daha iyi anlamalarına, daha iyi iletişim kurmalarına, sosyal ilişkilerini güçlendirmelerine ve stresle başa çıkmalarına yardımcı olur (Denham ve ark., 2007). Ayrıca, duygusal farkındalığın çocukların sosyal gelişimine de olumlu katkısı vardır. Çocuklar, duygularını ifade edebildiklerinde, diğer insanların duygularını daha iyi anlarlar ve empati kurma becerilerini geliştirirler. Bu da daha iyi arkadaşlık ilişkileri kurmalarına ve sosyal becerilerinin gelişmesine yardımcı olur (Eisenberg ve ark., 1998). Hikâyeleştirilmiş ve oyunlaştırılmış uygulamalar, çocukların sosyal duygusal gelişimlerini desteklemek için kullanılan etkili araçlardır. Bu tür uygulamalar, çocukların duygularını tanımlarını, ifade etmelerini ve yönetmelerini öğrenmelerine yardımcı olurken aynı zamanda empati, paylaşma ve iş birliği gibi sosyal becerileri de geliştirirler. Benzer şekilde, bir başka çalışmada (Subramaniam ve ark., 2016), çocuklara hikâye anlatımı yoluyla öğrenme sağlayan bir uygulama kullanılmış ve çocukların empati, sosyal farkındalık ve kendini ifade etme becerilerinde iyileşmeler görülmüştür. hikâyeleştirilmiş ve oyunlaştırılmış uygulamaların çocukların sosyal duygusal gelişimine katkısı, son yıllarda giderek daha fazla araştırılmaktadır. Örneğin, bir çalışmada (Huang ve ark., 2019), okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik bir oyunlaştırılmış uygulama kullanılmış ve çocukların duygusal farkındalık, empati ve sosyal becerilerinde artışlar kaydedilmiştir.

Denham Duygu Anlama Testi, öğrencilere uygulanma aşamasında iki ayrı bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm olan kalıp davranış bölümü sekiz sorudan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise değişken davranış bölümü olarak isimlendirilir.

Ailelerin çocukları hakkında örnek durumlar karşısında göstermesini bekledikleri durumlara göre değişiklik göstermektedir (Güven, 2019).

Tablo 32 bulguları incelendiğinde kalıp davranış alt başlığı istatistiksel analizler sonucunda, öğrencilerin ön-test kalıp davranış ve son-test kalıp davranış puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir. Wilcoxon testiyle elde edilen bulgular, t-testi bulgularıyla da uyumludur. Buna göre, öğrencilerin kalıp davranış son test puan ortalaması ($\bar{X}= 16.60$), ön test puan ortalamasından ($\bar{X}=13.50$) daha yüksektir. Bu sonuç, öğrencilerin kalıp davranış becerilerinin uygulama sonrası geliştiğine işaret etmektedir. Ayrıca, bu sonuçlar, öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin öğretiminde hikâyeleştirilmiş robotik kodlama programlarının etkililiği hakkında önemli bir kanıt sunmaktadır.

Tablo 33 bulguları incelendiğinde değişken davranış alt başlığı incelendiğinde n-test ve son-test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirtilmektedir. Bu, öğrencilerin değişken davranışlarının zamanla değiştiği ve son-test sonuçlarının ön-test sonuçlarından farklı olduğunu gösterir. Öğrencilerin değişken davranış son-test puan ortalamasının ($\bar{X}= 21.40$), ön-test puan ortalamasından ($\bar{X}=18.00$) daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu, öğrencilerin değişken davranış ölçümlerinde uygulama sonrası ilerleme kaydettiğini gösterir.

Tablo 33 bulguları incelendiğinde değişken davranış alt başlığı sorularına verilen yanıtlar incelendiğinde farklı bir çıkarım olarak ailelerin öngördüğü duygusal yaklaşıma çocukların son test sonrasında daha yakın olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 34 bulguları incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyete göre ön test ve son test puanları arasındaki farklılıkların olup olmadığı incelenmiştir. İncelenen ölçeklerin tümü ve alt boyutları düzeyinde analiz yapılmıştır. Bu amaçla, karma desen ANOVA yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin cinsiyetleri açısından bakıldığında, uygulama öncesi ve uygulama sonrası test puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu bulgu, cinsiyetin bu konuda etkili bir faktör olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ön test ve son test puanları arasındaki farkın olmaması, uygulamanın her iki cinsiyet

için de aynı şekilde etkili olduğunu düşündürmektedir. Bu da programın cinsiyet ayrımı yapmaksızın herkes için faydalı olabileceğini göstermektedir.

Tablo 37 bulguları incelendiğinde, öğrencilerin okul öncesi eğitime devam sürelerinin, öğrenme başarısına etkisini incelemek için analiz yapılmıştır. Araştırma, ön test ve son test puanları arasındaki farkın, okul öncesi eğitim sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla karma desen ANOVA yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Tüm ölçekler ve alt boyutlar incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin okul öncesi eğitime devam süreleri ile ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu sonuç, öğrencilerin okul öncesi eğitime devam sürelerinin, öğrenme başarısına etkisinin anlamlı farkının düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu çalışmada kullanılan karma desen ANOVA yöntemi, hem okul öncesi eğitime devam süresi faktörünü hem de ön test-son test faktörünü aynı anda dikkate alarak sonuçlar elde etmeyi mümkün kılmıştır. Bu yöntem sayesinde, öğrencilerin öğrenme başarısını etkileyebilecek diğer faktörler de dikkate alınmış ve sonuçların daha doğru bir şekilde yorumlanması sağlanmıştır.

Çocuklar için uygulamalı eğitim, sadece teorik bilgiyi öğrenmek yerine, öğrenme sürecinde aktif katılımın sağlandığı ve pratik yapma imkânı bulunan bir eğitim yöntemidir. Bu yöntem, çocukların öğrendikleri bilgileri daha kalıcı bir şekilde hatırlamalarını ve öğrenilenleri gerçek hayatta kullanabilmelerini sağlar (Bell ve ark., 2008). Hikâyeleştirilmiş robotik kodlama seti ile gerçekleştirilen sosyal duygusal gelişim eğitimi de uygulamalı bir eğitimidir. Bu çalışmadaki uygulamalı eğitim bağlamında önemi şu sonuçlar ile gözlemlenmiştir:

Çocukların ilgi ve motivasyonunu artırması: Uygulamalı eğitim, çocukların öğrenme sürecinde daha aktif rol almasına olanak tanır ve dolayısıyla öğrenmeye olan ilgi ve motivasyonlarını artırır. Hikâye ve robot gibi ilgi çekici etkenlerle desteklenen uygulamalı eğitimin ise ilgi ve motivasyonu artırdığı gözlemlenmiştir. Çocuklar robotun duygularını anlamış ve taklit etmiştir.

Kalıcı öğrenme sağlar: Uygulamalı eğitim, çocukların öğrendikleri bilgileri daha kalıcı bir şekilde hatırlamalarını sağlar. Bu yöntemde, öğrenilen bilgilerin pratiği yapılarak, çocukların öğrendikleri bilgileri gerçek hayatta kullanmalarını teşvik edilir. Uygulama sürecinde yapılan oturumlar arasında da kalıcı bir

öğrenim sağlandığı gözlemlenmiştir. Uygulama sürecinde gözlemlenmiş olup uzun zaman içerisinde gözlemlenmemiştir.

Yaratıcılığı ve problem çözme becerilerini geliştirir: Uygulamalı eğitim, çocukların yaratıcılık ve problem çözme becerilerini geliştirir (Arslan, 2013). Bu yöntemde, çocukların kendi kendilerine çözüm yolları bulmaları teşvik edilir ve dolayısıyla yaratıcı düşünme becerileri geliştirilir. Uygulama sürecinde hikâye tabanına bağlı kalarak öğrencilerin farklı yollardan kendi senaryoları ile ilerledikleri gözlemlenmiştir.

Toplumsal becerileri geliştirir: Çocukların iş birliği yapması, iletişim kurması ve birlikte çalışması teşvik edilir. Uygulama sonrası çocukların sosyal iletişimlerinin güçlendiği gözlemlenmiştir.

Öğrenmeyi eğlenceli hale getirir: Uygulamalı eğitim, öğrenmeyi eğlenceli hale getirir. Bu yöntemde, çocukların öğrenirken eğlenmeleri teşvik edilir ve böylece öğrenme süreci daha keyifli hale gelir. Hikâyeleştirme, oyunlaştırma, robot kontrolü gibi uygulama faktörleri çalışma içerisinde kullanılmıştır. Çocuklar için eğlenceli çıktılar gözlemlenmiştir. Farklı eğitim materyallerini (Örneğin Robik'i) çocukların çok sevdiği ve uygulama sürecinde robot ile oyun oynadığı gözlemlenmiştir.

Hikâyeleştirilmiş eğitim, çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştiren ve anlamlı hale getiren bir yöntemdir. Hikâyeler, çocukların dünyayı anlamalarına yardımcı olan bir araçtır ve onların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını harekete geçirir. Bu nedenle, hikâyelerin eğitimde kullanımı, özellikle çocuklar için, son derece önemlidir (Yeltekin, 2019). Uygulama süreci içinde de hikâyeleştirme yöntemi kullanılmıştır. Hikâyeleştirilmiş eğitimin önemine dair bazı nedenler:

Hikâyeler, konuları daha ilgi çekici ve anlaşılır hale getirir. Bu nedenle, çocuklar hikâyeler aracılığıyla öğrenmeye daha istekli olurlar ve öğrenilen konuları daha iyi anlayabilirler (Haven, 2007).

Hikâyeler, çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını harekete geçirir. Bu, onların öğrenme deneyimini daha keyifli hale getirir ve öğrenmelerini teşvik eder.

Hikâyeler, çocukların farklı düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Örneğin, hikayeler karmaşık konuları anlaşılır hale getirebilir ve çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Mar ve ark., 2006).

Hikâyeler, çocukların empati ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Öykü kahramanları aracılığıyla çocuklar, farklı insanların duygularını ve düşüncelerini anlamayı öğrenirler. Çalışma içerisindeki uygulamada da Robik isimli karakterin başından geçen olaylar ve duyguları anlatılmıştır (Gersie, 2020).

Hikâyeler, dil gelişimini destekler. Hikâyeler, çocukların kelime dağarcığını ve dil yapısını geliştirmelerine yardımcı olur ve onların okuma ve yazma becerilerini de geliştirir (Gersie, 2020).

Oyunlaştırılmış eğitim, oyun öğelerinin eğitim sürecine dahil edilmesi ile gerçekleştirilen bir eğitim yöntemidir. Bu yöntemde, öğrenme süreci, çocukların ilgisini çeken ve merak uyandıran oyunlarla desteklenir. Oyunlaştırılmış eğitimin çocuklar için birçok faydası vardır. Oyunlaştırılmış eğitim, çocukların öğrenme sürecinde daha fazla ilgi ve motivasyon göstermelerine yardımcı olur (Yaman, 2023). Oyunlar, çocukların doğal olarak ilgilendikleri ve keyif aldıkları aktivitelerdir. Bu nedenle, öğrenme süreci oyunlaştırıldığında çocuklar daha fazla ilgi gösterir ve daha motive olurlar (Yapıcı ve ark. 2017). Bu çalışmanın uygulama süresinde oyunlaştırma öğelerine başvurulmuştur. Robot ve hikaye gibi parametreler ile oyunlaştırılmış bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Oyunlaştırılmış eğitim, çocukların öğrenme sürecinde daha aktif olmalarını sağlar. Oyunlar, çocukların aktif katılımını gerektiren aktivitelerdir. Bu nedenle, öğrenme süreci oyunlaştırıldığında çocuklar da aktif bir şekilde katılırlar ve öğrenme sürecine daha fazla dahil olurlar (Kapp, 2012). Oyunlaştırılmış eğitim, çocukların öğrenme sürecinde daha fazla deneyim kazanmalarını sağlar. Oyunlar, çocukların farklı durumlarla karşılaştığı ve farklı stratejiler denediği bir ortamdır. Bu nedenle, öğrenme süreci oyunlaştırıldığında çocuklar, deneyim kazanır ve öğrendiklerini uygulama fırsatı bulurlar. Oyunlaştırılmış eğitim, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Oyunlar, çocukların birlikte çalışması, iletişim kurması ve takım çalışması yapması gereken aktivitelerdir. Bu nedenle, oyunlaştırılmış eğitim, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine

yardımcı olur (Lee ve Hammer, 2011). Çalışma uygulama sürecince de oyunlaştırılmış eğitimin tüm parametreleri entegre edilmeye çalışılmıştır.

Çocukların eğitiminde teknoloji kullanımının önemi son yıllarda giderek artmaktadır. Teknolojinin eğitime entegrasyonu, çocukların öğrenme sürecini daha ilgi çekici, etkileşimli ve verimli hale getirirken, öğretmenlere de yeni öğretme yöntemleri sunarak sınıf ortamını zenginleştirmektedir. Teknoloji, öğrenme materyallerinin görselleştirilmesi ve görsel-işitsel materyallerin kullanımı sayesinde öğrenme sürecini daha etkili hale getirmektedir (Hew ve Brush, 2007). Böylece, öğrencilerin dikkatlerinin ve ilgilerinin dağılmasını önler ve öğrenme sürecinde daha aktif bir rol almalarını sağlar. Bu çalışmada da teknolojik bir materyal olan robot, çocukların eğitime ve uygulama sürecine entegre edilmiştir. Teknoloji, öğrenme materyallerinin özelleştirilmesi ve öğrenciye göre kişiselleştirilmesi sayesinde öğrencilerin öğrenme hızını artırır ve öğrenme sürecini daha kolay hale getirir (Koc,2017). Teknoloji, öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşmalarına yardımcı olur. Öğrenciler, teknolojinin sunduğu interaktif materyaller sayesinde, öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları daha kolay aşabilirler. Teknoloji, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif bir rol almalarını sağlar. Öğrenciler, teknoloji sayesinde öğrenme materyallerine daha aktif bir şekilde katılırlar. Örneğin, öğrenciler, bir matematik uygulamasında matematik problemlerini çözerek öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılabilirler (Şimşek, 2018). Teknoloji, öğrenme sürecinde iş birliği ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine de yardımcı olur. Öğrenciler, teknolojinin sunduğu iş birliği ve iletişim araçları sayesinde birbirleriyle iletişim kurabilir ve iş birliği yapabilirler. Belirli temalarda özelleştirilen teknolojiler ise temanın etkin öğretim sürecinin kalitesini artırmaktadır (Herrington ve ark., 2009). Örneğin bu çalışmada uygulama sürecinde kullanılan robotik kodlama eğitim seti, sosyal duygusal gelişim teması altında hikayeleştirilmiş ve oyunlaştırılmıştır. Teknoloji destekli eğitimin faydaları sosyal duygusal gelişim üzerindeki olumlu etkileri gözlemlenmiştir.

A. Öneriler

1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Bu araştırmada nitel ve nicel yöntemler beraberce kullanılarak öğrencilerin hikayeleştirilmiş robotik kodlama programları öncesi ve sonrası sosyal duygusal gelişimleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle, araştırmacılara şu önerileri sunmak mümkündür:

- Araştırma sonrasında üç ay, altı ay, on iki ay gibi belirli süreler kararlaştırılıp değişimin kalıcılığının test edilmesi, sonuçların doğruluğunu uzun vadede test etme imkânı sunacaktır.
- Bu araştırmanın sonuçları, sadece tek bir okulda uygulanan verilere dayanmaktadır. Ancak gelecekte daha geniş bir çalışma grubuyla, daha fazla okulda uygulanacak çalışmaların yapılması, daha güvenilir ve genelleştirilebilir sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacaktır.
- Bu çalışma, 5 yaş öğrencileri düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Ancak, eğitim programı okul öncesi dönem için tasarlanmıştır. Gelecekte, programın farklı yaş gruplarına uyarlanarak etkililik çalışmaları yapılabilir. Bu, programın diğer yaş gruplarındaki etkisini değerlendirmemize ve programın farklı yaş gruplarındaki öğrencilere nasıl fayda sağlayabileceğini anlamamıza yardımcı olacaktır.
- Teknolojinin sosyal duygusal gelişim alanında kullanılmasında ülkemizde çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Bu alanda kullanılacak uygulamaların geliştirilmesi ve etkililik çalışmalarının yürütülmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Yapılacak olan bu çalışmaların farklı örneklerle ve farklı becerileri geliştirmeye yönelik olarak yürütülmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

- Bu araştırma İstanbul ilinin Zeytinburnu ilçesindeki bir okul ile sınırlıdır. Araştırma farklı il ve ilçelerde de uygulanarak sonuçları genişletilebilir.
- Bu araştırma eğitim programları içerisine entegre edilmesi durumunda olumlu sonuçlar alınabileceği düşünülmektedir.

2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Hikâyeleştirilmiş Robotik Kodlama Eğitim Programının oluşturulması aşamasında, programın içereceği becerilerin belirlenmesi, bu becerilerle ilgili örnek olayların toplanması, senaryoların oluşturulması ve geri bildirimlerin alınması süreci, uygulama aşamasında kullanılacak müdahale tekniklerinin ve oturum yapısının belirlenmesi ele alınmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalar için araştırmacılara şu öneriler sunulabilir:

- Uygulama sürecinin hazırlanmasında çocukların ilgi alanlarına göre plan ve araştırmalar yapılmıştır. 5 yaş grubundaki öğrencilerin ilgi alanlarına bakılarak hikayeleştirilme yöntemine başvurulmuştur. Sonraki araştırmalarda da hedef yaş grubunun ilgi alanlarına ilişkin uygulama planı yapılması araştırma sonucuna fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.
- Çocuklar için tasarlanan uygulamaların dili, yaş aralığına uygun, açık ve anlaşılır olmalıdır. Bu nedenle, uygulamanın geliştirilmesi aşamasında, çocuklarla çalışan uzmanların geri bildirimleri alınarak, kullanılan dilin uygunluğu kontrol edilmiştir. Anlaşılabilirlik sorunu yaşanmadığı için, geri bildirimlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, ileride yürütülecek çocuklarla ilgili çalışmalarda, içeriğin uygunluğuna ilişkin uzman görüşlerinin alınması, yapılan araştırmalara katkı sağlayacaktır.

VI. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- AKDUMAN G (2017). Sosyal Gelişim. **Erken Çocukluk Dönemi Gelişim İçinde**. Ankara: Vize Yayıncılık.
- AKSOY, A. (2015). **Okul Öncesi Eğitimde Oyun**, Hedef Yayınları, Ankara.
- ALOBAN, KÖKSAL, BİLGE (2003). **İstatistik Analiz Metodları**, 6. Baskı., Çağlayan Kitabevi, İstanbul.
- ATLI S, BARAN G (2019). **Gelişimin Desteklenmesi. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim** (S.:404-443). Anı Yayıncılık, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK KILIÇ, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş., & DEMİREL, F. (2012). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Pegem Akademi, Ankara.
- DEMİR, M. (2011). **Psikolojiye Giriş**. Ankara: Pegem Akademi.
- DENHAM, S. A. (1998). **Emotional development in young children**. Guilford Press.
- DEWEY, J. (1916). **Democracy And Education: An Introduction To The Philosophy Of Education**. New York: Macmillan.
- DURKHEİM, E. (1956). **Education And Sociology**. Glencoe, Il: Free Press.
- ERİKSON, E. H. (1950). **Childhood And Society**. Norton.
- FELDMAN BARRETT, L., LEWIS, M., & HAVILAND-JONES, J. M., (2016). **Handbook of emotions**. Guilford publications.
- GARVEY, C. (1990). **Play**. Harvard University Press.
- GERSİE, A., & KING, N. (1990). **Storymaking in education and therapy**. Stockholm Institute of Education Press.

- GOLEMAN, D. (1995). **Emotional Intelligence**. New York: Bantam Books.
- GÖNCÜ, A., & GAUVAİN, M. (2012). **Oyun ve Öğrenme**. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- GRAY, P. (2013). **Free To Learn: Why Unleashing The İnstinct To Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, And Better Students For Life**. Basic Books.
- GÜNEŞ, H. (2010). **Şimdi Oyun Zamanı: Eğlendirici ve Eğitici Çocuk Oyunları**. Ankara: Kök
- HUIZINGA, J. (2021). **Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture**. Martino Fine Books.
- KALAYCI, Ş., ALBAYRAK A., EROĞLU A., (2018). **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- KILIÇGÜN Y., (2015). **Sosyal Gelişim. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim** (S.: 111-132.). Ed. Arslan E., Eğiten Kitap, Ankara.
- KÖRÜKÇÜ Ö (2019). **Gelişim İle İlgili Bilgilerin Eğitime Yansıması. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim** (S.: 417-438), Ed. Köksal Akyol A., Anı Yayıncılık, Ankara.
- KRIPPENDORFF, K. (2004). **Content Analysis: An Introduction to Its Methodology (2nd ed.)** Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- KÜÇÜKTURAN G, KELEŞ S (2019). **Sosyal Duygusal Gelişim. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim** (S.:318-362). Ed. Köksal Akyol, A., Anı Yayıncılık, Ankara.
- MAIO, G. R. (2017). **The Psychology Of Human Values**. London: Routledge.
- ÖHMAN, A. (2008). Fear And Anxiety: Overlaps And Dissociations. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), **Handbook Of Emotions** (3rd Ed., Pp. 709-729). New York: Guilford Press.
- ÖNER, N. (2003). **Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler: Bir Başvuru Kaynağı**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- ÖNER, N. (2015). **Duygular ve Duygulanım**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

- PALEY, V. G. (2004). **A Child's Work: The Importance Of Fantasy Play**. University Of Chicago Press.
- PELLEGRINI, A. D., & SMITH, P. K. (2018). **The Nature Of Play: Great Apes And Humans**. Guilford Publications.
- ROKEACH, M. (1973). **The Nature Of Human Values**. New York: Free Press.
- SAN BAYHAN P, ARTAN (2004). **Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi**. Morpa Yayıncılık, Ankara.
- SEN, A. (1999). **Development As Freedom**. New York: Alfred A. Knopf.
- STAKE, R. E. (1995). **The Art Of Case Study Research**. Sage Publications.
- SUTTON-SMITH, B. (1997). **The Ambiguity Of Play**. Harvard University Press.
- UNESCO. (2015). **EFA Global Monitoring Report 2015: Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges**. UNESCO Publishing.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). **Mind in Society: The Development Of Higher Psychological Processes**. Harvard University Press.
- YALÇIN H., (2010). **Çocuk Gelişimi**, Nobel Yayıncılık, Ankara. S.: 351
- YILDIRIM, A. & ŞİMŞEK, H. (2016). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri**. Ankara: Seçkin.
- YIN, R. K. (2014). **Case Study Research: Design And Methods**. Sage Publications.
- ZEİDNER, M., ROBERTS, R. D., & MATTHEWS, G. (2009). **What We Know About Emotional İntelligence: How İt Affects Learning, Work, Relationships, And Our Mental Health**. Cambridge, Ma: Mıt Press.

MAKALELER

- AKOĞLU, G., & YAŞA, Ö. (2009). Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Sosyal Beceri Gelişimi. **İlköğretim Online**, 8(3), 855-860.

- ARSLAN, A. (2013). Modellemeye dayalı fen öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin anlama, hatırd tutma, yaratıcılık düzeyleri ile zihinsel modelleri üzerine etkisi.
- ASLAN, D. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerilerine Empati Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi.
- AYAN, S., & MEMİŞ, A. U. (2012). Erken Çocukluk Döneminde Oyun.
- AYDIN, A., & ŞENGÜL, S. (2021). Okul Öncesi Dönemde Oyun Temelli Öğrenme Ve Oyunun Çocuk Gelişimine Etkisi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 9(1), 184-199.
- BARDİ, A., BUCHANAN, K. E., GOODWIN, R., SLABU, L., & ROBINSON, M. (2014). Value Stability And Change During Self-Chosen Life Transitions: Self-Selection Versus Socialization Effects. **Journal Of Personality And Social Psychology**, 106(1), 131-147.
- BELL, B. S., & KOZLOWSKI, S. W. (2008). Active learning: Effects of core training design elements on self-regulatory processes, learning, and adaptability. **Journal of Applied psychology**, 93(2), 296.
- BERS, M. U., FLANNERY, L., KAZAKOFF, E. R., & SULLIVAN, A. (2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. **Computers & Education**, 72, 145-157.
- BERS, M., SEDDİGHİN, S., & SULLIVAN, A. (2013). Ready for robotics: Bringing together the T and E of STEM in early childhood teacher education. **Journal of Technology and Teacher Education**, 21(3), 355-377.
- BİESTA, G. (2009). "Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education". **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, 21(1), 33-46.
- BRACKETT, M. A., & SALOVEY, P. (2006). Measuring Emotional Intelligence With The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (Msceit). **Psicothema**, 18, 34-41.

- BRACKETT, M. A., RIVERS, S. E., & SALOVEY, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. **Social and personality psychology compass**, 5(1), 88-103.
- BRACKETT, M. A., RIVERS, S. E., & SALOVEY, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. **Social and personality psychology compass**, 5(1), 88-103.
- BRACKETT, M. A., RIVERS, S. E., & SALOVEY, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications For Personal, Social, Academic, And Workplace Success. **Social And Personality Psychology Compass**, 5(1), 88-103.
- BRACKETT, M. A., RIVERS, S. E., REYES, M. R., & SALOVEY, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. **Learning and Individual Differences**, 22(2), 218-224.
- BREDEKAMP, S. (2015). Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar. (Effective Practices In Early Childhood Education, 2nd Edition). (Çev. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan). 343-345.
- BULUŞ M., SAMUR Ö., (2017). Beş-Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Duygusal Uyumunu Yordama Da Ebeveyn Benlik Saygısı, Temel İhtiyaçları Ve Öz Yeterliğin Rolü. **Pau Eğitim Fakültesi Dergisi**, 41:105-116.
- CAN, E., GÜNAYDIN M. (2019). Okul Öncesi Dönemde Çocuk Oyunlarındaki Değer Unsurları: Sınıf Yönetimine Yansımaları. **İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, 8 (4), 3001-3053.
- CASEL (2003). Safe And Sound: An Educational Leader's Guide To Evidence-Based Social And Emotional Learning (Sel) Programs. **Collaborative For Academic, Social, And Emotional Learning**.
- CASTELLÌ, D.M., GLOWACKİ, E., BARCELONA, J.M., CALVERT, H.G., & HWANG, J. (2015). Active Education: Growing Evidence on Physical Activity and Academic Performance. **Active Living**

- CHRISTENSEN, LARRY, B; JOHNSON, R, BURKE (2015). Research Methods, Design, and Analysis, Twelfth Edition, **Pearson Education**
- CHUNG, C. C., CARTWRIGHT, C., & COLE, M. (2014). Assessing The Impact Of An Autonomous Robotics Competition For Stem Education. **Journal Of Stem Education: Innovations And Research**, 15(2).
- CLEMENTS, D. H., & SARAMA, J. (2003). Strip Mining For Gold: Research And Policy In Educational Technology—A Response To “Fool's Gold”. **Educational Technology Review**, 11(1), 7-69.
- COOMBS, P. H., & AHMED, M. (1974). Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help. **Baltimore: Johns Hopkins University Press.**
- CREMİN, T., SWANN, J., FLEWITT, R., FAULKNER, D., & KUCİRKOVA, N. (2018). "Storytelling and story-acting: co-construction in action." **Journal of Early Childhood Research**, 16(1), 3-17.
- CRESWELL, J. W. (2013). Qualitative Inquiry And Research Design: Choosing Among Five Approaches. **Sage Publications.**
- CRESWELL, J. W., & PLANO CLARK, V. L. (2017). Designing and conducting mixed methods research. **Sage publications.**
- CRESWELL, J.W. (2013) Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 4th Edition, **SAGE Publications, Inc.**, London.
- ÇİFTÇİ, H. A., & BALAT, G. U. (2018). Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği: 48-66 Aylık Çocuklar İçin Uyarılma Çalışması. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19(3), 74-87.
- DEMEULENAERE, M. (2015). Promoting Social and Emotional Learning in Preschool. **Dimensions of Early Childhood**, 43(1), 8-10.
- DENHAM, S. A. (2006). "Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?". **Early education and development**, 17(1), 57-89.

- DENHAM, S. A. (2006). Emotional Competence: Implications for Social Functioning.
- DENHAM, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. **Early education and development**, 17(1), 57-89.
- DENHAM, S. A., BASSETT, H. H., & ZINSSER, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. **Early Childhood Education Journal**, 40, 137-143.
- DENHAM, SUSANNE & WEISSBERG, ROGER. (2004). Social-emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. **A Blueprint for the Promotion of Prosocial Behavior in Early Childhood**. 13-50.
- DURLAK, J. A., WEISSBERG, R. P., DYMNIĆKI, A. B., TAYLOR, R. D., & SCHELLINGER, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development**, 82(1), 405-432.
- EKMAN, P., & FRĪESEN, W. V. (1971). Constants Across Cultures In The Face And Emotion. **Journal Of Personality And Social Psychology**, 17(2), 124-129.
- ELĪAS, M. J., ZĪNS, J. E., WEISSBERG, R. P., FREY, K. S., GREENBERG, M. T., HAYNES, N. M., ... & SHRĪVER, T. P. (1997). Promoting Social And Emotional Learning: Guidelines For Educators. **Alexandria, Va: Association For Supervision And Curriculum Development**.
- FĪSCHER, R. (2018). Values, In The Psychology Of. In J. R. Absher & J. Clardy (Eds.), *International Encyclopedia Of Anthropology* (Pp. 1-11). Wiley-Blackwell.
- FLYVBJERG, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. **Qualitative Inquiry**, 12(2), 219-245.
- GENÇÖZ, T. (2000). Pozitif Ve Negatif Duygu Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. **Türk Psikoloji Dergisi**, 15(46), 19-26.

- GOUVEÍA, V. V., VÍONE, K. C., MÍLFONT, T. L., & FÍSCHER, R. (2014). Patterns Of Value Change During The Life Span: Some Evidence From A Functional Approach To Values. **Personality And Social Psychology Bulletin**, 40(9), 1271-1287.
- GÖREGENLİ, M. (2017). Değerler Psikolojisi: Temel Kavramlar, Kuramlar Ve Yöntemler. **Türk Psikoloji Yazıları**, 20(40), 47-63.
- GÜVEN, G. (2019). 48-72 Aylık Çocuklara Yönelik Denham Duygu Anlama Testinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması.
- HASSİNGER-DAS, B., HİRSH-PASEK, K., & GOLİNKOFF, R. M. (2017). The Case Of Brain Science And Guided Play: A Developing Story. **Young Children**, 72(2), 45-50.
- HAVEN, K. (2007). Story proof: The science behind the startling power of story. **Greenwood Publishing Group**.
- HAVEN, K., & DUCEY, M. (2022). "Story Proof: The Science Behind the Startling Power of Story." **Libraries Unlimited**.
- HAVİGHURST, S. S., WİLSON, K. R., HARLEY, A. E., PRİOR, M. R., & KEHOE, C. (2013). Tuning in to Kids: Improving emotion socialization practices in parents of preschool children—findings from a community trial. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 54(12), 1288-1296.
- HERRINGTON, J., REEVES, T. C., & OLİVER, R. (2009). A practical guide to authentic e-learning. **Routledge**.
- HEW, K. F., & BRUSH, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. **Educational technology research and development**, 55, 223-252.
- HİRSH-PASEK, K., GOLİNKOFF, R. M., BERK, L. E., & SİNGER, D. G. (2009). A Mandate For Playful Learning İn Preschool: Applying The Scientific Evidence. **Oxford University Press**.
- HİRSH-PASEK, K., ZOSH, J. M., GOLİNKOFF, R. M., GRAY, J. H., ROBB, M. B., & KAUFMAN, J. (2015). Putting Education İn “Educational”

Apps: Lessons From The Science Of Learning. **Psychological Science In The Public Interest**, 16(1), 3-34.

HITLIN, S., & PILIAVIN, J. A. (2004). Values: Reviving A Dormant Concept. **Annual Review Of Sociology**, 30, 359-393.

ISBELL, R., SOBOL, J., LINDAUER, L., & LOWRANCE, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. **Early Childhood Education Journal**, 32(3), 157-163.

ISBELL, R., SOBOL, J., LINDAUER, L., & LOWRANCE, A. (2022). "The Power of Storytelling: Nurturing Children's Imagination and Consciousness." **Routledge**.

ISENBERG, J. P., & QUISENBERRY, N. (2002). A Position Paper Of The Association For Childhood Education International Play: Essential For All Children. **Childhood Education**, 79(1), 33-39.

IZARD, C. E. (2009). Emotion Theory And Research: Highlights, Unanswered Questions, And Emerging Issues. **Annual Review Of Psychology**, 60, 1-25.

JENKINS, J. M., DUNCAN, G. J., AUGER, A., BITLER, M., DOMINA, T., & BURCHINAL, M. (2018). Boosting School Readiness: Should Preschool Teachers Target Skills Or The Whole Child?. **Economics Of Education Review**, 65, 107-125.

JONES DE, GREENBERG M, CROWLEY M (2015). Early Social-Emotional Functioning And Public Health The Relationship Between Kindergarden Social Competence And Future Wellness. **Journal Information**, 105(11):2283-2290.

JONES, D. E., GREENBERG, M., & CROWLEY, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. **American journal of public health**, 105(11), 2283-2290.

- JONES, S. M., & BOUFFARD, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. Social Policy Report. Volume 26, Number 4. **Society for Research in Child Development**.
- KAMARAJ, I. (2008). Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Becerilerin Gelişiminde Öğretmenlerin Rolü. **Çocuk Çocuk Dergisi**, Sayı 78, Ss. 6-8.
- KANDIR A, ALPAN Y (2008). Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi. **Aile Ve Toplum Dergisi**, 10(4):33-38.
- KANGAS, O., JAUHIAINEN, S., SIMANAİNEN, M., & YLIKÄNNÖ, M. (2019). The Basic Income Experiment 2017–2018 **Finland: Preliminary Results**.
- KANSU, N. VE BECEREN, E. (2004). Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Beceriler. **Çocuk Çocuk Dergisi**, Sayı 40, Ss. 10-11.
- KAPP, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. **John Wiley & Sons**.
- KAROĞLU, H., & ÜNÜVAR, P. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Özellikleri Ve Sosyal Beceri Düzeyleri. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (43), 231-254.
- KAZAKOFF, ELİZABETH R.; SULLIVAN, AMANDA; BERS, MARİNA U. (2013). The effect of a classroom-based intensive robotics and programming workshop on sequencing ability in early childhood. **Early Childhood Education Journal**, 41: 245-255.
- KELTNER, D., & HAİDT, J. (1999). Social Functions Of Emotions At Four Levels Of Analysis. **Cognition & Emotion**, 13(5), 505-521.
- KINIKLI, O. (2005). Çağdaş Eğitimin Temel Niteliği ve Sanat Eğitiminin Gerekliliği. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda Sunulmuş Bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- KIRSCHNER, P. A., & DE BRUYCKERE, P. (2017). The Myths Of The Digital Native And The Multitasker. **Teaching And Teacher Education**, 67, 135-142.
- KORMAZ O (2012). Üniversite Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimlerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma: Bülent Ecevit Üniversitesi Örneği. **Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 14(2):209-226.
- KUŞDİL, M. E. (2015). Değerlerin Kültürel Ve Bireysel Boyutları: Kavramlar, Ölçüm Ve Araştırmalar. **Türk Psikoloji Dergisi**, 30(76), 1-16.
- LEE, J. J., & HAMMER, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother?. **Academic exchange quarterly**, 15(2), 146.
- LERNER, R. M., LERNER, J. V., ALMERİĞİ, J., THEOKAS, C., PHELPS, E., GESTSDOTTİR, S., ... & VON EYE, A. (2005). "Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings From the First Wave of the 4-H Study of Positive Youth Development." **The Journal of Early Adolescence**, 25(1), 17-71.
- LİLLARD, A. S. (2017). Montessori: The Science Behind The Genius. Oxford University Press.
- LİU, L., HUANG, R., WANG, Y., & CHEN, G. (2021). The İmpact Of Covid-19 On Digital Education: The Teacher's Perspective. **Journal Of Educational Technology Development And Exchange**, 14(1), 1-14.
- MAR, R. A., OATLEY, K., HİRSH, J., DELA PAZ, J., & PETERSON, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. **Journal of research in personality**, 40(5), 694-712.
- MORENO GOMEZ, ALFONSO JOSÉ & CEJUDO, JAVIER. (2019). Effectiveness of a Mindfulness-Based Social–Emotional Learning Program on Psychosocial Adjustment and Neuropsychological Maturity in Kindergarten Children. *Mindfulness*.

- NİCOLOPOULOU, A., CORTİNA, K.S., ILGAZ, H., CATES, C.B., & DE SÁ, A.B. (2015). Using a narrative-and-play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. **Early Childhood Research Quarterly**, 31, 147-162.
- ÖZYÜREK, A. (2015). Okul Öncesi Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri İle Anne Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Milli Eğitim Dergisi**, 45(206), 106-120.
- PARTEN, M. B. (1932). Social Participation Among Preschool Children. **Journal Of Abnormal And Social Psychology**, 27(3), 243-269.
- PEKŞEN AKÇA, R. (2020). Annelere Yönelik Oyun Temelli Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programının 24-30 Aylık Bebeklerin Sosyal-Duygusal Gelişimlerine Ve Anne-Bebek İlişisine Etkisinin İncelenmesi.
- PELLEGRİNİ, A. D., & SMİTH, P. K. (1998). Physical Activity Play: The Nature And Function Of A Neglected Aspect Of Play. **Child Development**, 69(3), 577-598.
- PIAGET, J. (1962). Play, Dreams And İmitation In Childhood. **Routledge & Kegan Paul**.
- PIAGET, J., & COOK, M. (1952). The origins of intelligence in children (Vol. 8, No. 5, pp. 18-1952). **New York: International Universities Press**.
- PLOWMAN, L., MCPAKE, J., & STEPHEN, C. (2010). The Technologisation Of Childhood? Young Children And Technology İn The Home. **Children & Society**, 24(1), 63-74.
- ROGERS, A. (2004). Non-Formal Education: Flexible Schooling Or Participatory Education? Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- SAGİV, L., ROCCAS, S., CİECİUCH, J., & SCHWARTZ, S. H. (2017). Personal Values İn Human Life. **Nature Human Behaviour**, 1(9), 630-639.
- SARICA, A. D., & İŞERİ, K. (2019). Okul Öncesi Dönemde Oyun Temelli Fen Ve Doğa Bilimleri Öğretimi. **Eğitim Ve Bilim**, 44(197), 147-162.

- SAYAN, H. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Teknoloji Kullanımı. **21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 5(13).
- SCHERER, K. R. (2005). What Are Emotions? And How Can They Be Measured?. **Social Science Information**, 44(4), 695-729.
- SCHLEİCHER, A. (2019). Helping Our Youngest To Learn And Grow: Policies For Early Learning. **International Summit On The Teaching Profession. Oecd Publishing**.
- SCHWARTZ, S. H. (2012). An Overview Of The Schwartz Theory Of Basic Values. **Online Readings İn Psychology And Culture**, 2(1), 1-20.
- SCHWARTZ, S. H., & BİLSKY, W. (1990). Toward A Theory Of The Universal Content And Structure Of Values: Extensions And Cross-Cultural Replications. **Journal Of Personality And Social Psychology**, 58(5), 878-891.
- STRAKER, L., ZABATIERO, J., DANBY, S., THORPE, K., & EDWARDS, S. (2018). Conflicting Guidelines On Young Children's Screen Time And Use Of Digital Technology Create Policy And Practice Dilemmas. **The Journal Of Pediatrics**, 202, 300-303.
- SÜMER, N., ve SÜMER, Z. (2013). Yüz İfadelerinin Evrensellięi ve Kültürel Farklılıklar: Türkiye Örneği. **Türk Psikoloji Dergisi**, 28(72), 1-18.
- TAYFUR, Ö., & SELÇUK, N. (2018). Kültürlerarası Değerler Araştırmalarında Türkiye. **Türk Psikoloji Dergisi**, 33(82), 80-96.
- TORAN, M., AYTAÇ, D., (2017). Çocuklar Ve Kitaplar: Piaget'in Oyun Kuramına Göre Bir Değerlendirme. **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, 31(1), 41-54.
- TREPTE, S., DİENLİN, T., & REİNECKE, L. (2020). The Social Media Effect On The Human Values Of Self-Direction And Universalism. **New Media & Society**, 22(1), 159-178.
- TUFAN, M., & GÜNDÜZ, Z. (2020). Oyunun Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 18(4), 941-958.

- TUĞRUL, B., ERTÜRK, H. G., ÖZEN ALTINKAYNAK, Ş., & GÜNEŞ, G. (2014). Oyunun Üç Kuşaktaki Değişimi. **The Journal Of Academic Social Science Studies**, 27(1), 1-16.
- TUNÇELİ, H. İ., & ZEMBAT, R. (2017). Erken Çocukluk Döneminde Gelişimin Değerlendirilmesi Ve Önemi. **Eğitim Kuram Ve Uygulama Araştırmaları Dergisi**, 3(3), 1-12.
- WALL, S., LİTJENS, I., & TAGUMA, M. (2015). Early Childhood Education And Care Pedagogy Review: England. **Organisation For Economic Co-Operation And Development**.
- WARSCHAUER, M. (2016). Technology And Social İnclusion: Rethinking The Digital Divide. **Mit Press**.
- WEİLAND, C., MCCORMİCK, M., MATTERA, S., MAİER, M., & MORRİS, P. (2018). Preschool Curricula And Professional Development Features For Getting To High-Quality İmplementation At Scale: A Comparative Review Across Five Trials. **Aera Open**.
- WEİSBERG, D. S., HİRSH-PASEK, K., & GOLİNKOFF, R. M. (2023). "Guided Play: Principles and Practices." **Cambridge University Press**.
- WEİSBERG, D. S., ZOSH, J. M., HİRSH-PASEK, K., & GOLİNKOFF, R. M. (2013). Talking İt Up: Play, Language Development, And The Role Of Adult Support. **American Journal Of Play**, 6(1), 39-54.
- WHİTEBREAD, D., & BASİLİO, M. (2013). Play, Culture And Creativity. **Cultures Of Creativity: Nurturing Creative Mindsets Across Cultures**, 11-18.
- YAMAN, S. (2023). Examining the perceptions of future teachers on the concept of play. **New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences**, 10(1), 32–39. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v10i1.8840>
- YAPICI, İ. Ü., & KARAKOYUN, F. (2017). Biyoloji öğretiminde oyunlaştırma: Kahoot uygulaması örneği. **Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry**, 8(4), 396-414.

- YAŞAR EKİCİ, F., & KIRKIÇ, K. A. (2021). Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programları. **Erken Çocukluk Eğitimi Kuramdan Uygulamaya**.
- YELTEKİN, E. (2019). Hikâyeleştirme yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin matematik başarısına, problem çözme ve kurma becerilerine etkisi.
- YILMAZ, E., TEPELİ, K., & GÜVEN, G. (2019). 48-72 aylık çocuklara yönelik Denham Duygu Anlama Testinin geçerlik güvenirlik çalışması. **Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi**, 9.
- YÜKSEL, G. (2019). Değerlerin Değişimi: Türkiye'de Değer Değişimine Yönelik Bir Değerlendirme. **Türkiye Araştırmaları Dergisi**, 1(2), 85-104.
- ZHANG, D., ZHAO, J., ZHOU, L., & NUNAMAKER JR, J. F. (2004). "Can e-learning replace classroom learning?". **Communications of the ACM**, 47(5), 75-79.
- ZİMMERMAN, D. W., & ZUMBO, B. D. (1993). Relative power of the Wilcoxon test, the Friedman test, and repeated-measures ANOVA on ranks. **The Journal of Experimental Education**, 62(1), 75-86.
- ZOSH, J. M., HİRSH-PASEK, K., GOLINKOFF, R. M., GRAY, J. H., ROBB, M. B., & KAUFMAN, J. (2018). Learning through play: a review of the evidence. **The LEGO Foundation**, DK.

TEZLER

- ACIBAL, G. (2020). Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Dil Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- ARPACI, Ö. (2006). Çocuk Kitaplarında İletiler Ve İletilerin Aktarım Biçimi Sevim Ak Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- BÜLBÜL, N. E. (2008). 4 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BÜYÜKÜNAL GÖYÇEK, E. E. (2019). Sosyal Duygusal Gelişim Programının Üstün Zekalı Çocukların Sosyal Ve Duygusal Becerilerine Etkisi (Master's Thesis, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- KARAYILMAZ, D. (2008). Anasınıfına Devam Eden Çocukların Duygusal Zeka Ve Sosyal Uyum Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KAYAHAN, Z. (2010). İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Görsel Sanatlar Eğitimi Dersinde Hikâye Anlatım Yönteminin Yaratıcılığa Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- SACKESEN, S. (2008). Çocuk Kitapları Seçiminde Anne-Babaların Ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TÜRKOĞLU, B., (2016). Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının 60-72 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişimine Etkisi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

EKLER

Ek A. Etik Kurul Onayı

Ek B. Valilik Onayı

Ek C. Milli Eğitim Müdürlüğü Onayı

Ek D. DENHAM Duygu Anlama Testi

Ek A. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 26.12.2022-72719



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88083623-020-72719
Konu : Etik Onayı Hk.

26.12.2022

Sayın SERKAN YAMAN

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Komisyonu'nun 27.10.2022 tarihli ve 2022/09 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Alper FİDAN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSU4AK6CJ2 Pin Kodu : 41052

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys?>

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Kep Adresi : iau.yaziisleri@iau.hs03.kep.tr

Bilgi için : Tuğba SÜNNETÇİ

Unvanı : Yazı İşleri Uzmanı

Tel No : 31002



Ek B. Valilik Onayı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-70073421
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Serkan YAMAN)

07/02/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Aydın Üniversitesinin 16.01.2023 tarihli ve E-88083623-020-74633 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 25.01.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Hikayeleştirilmiş Robotik Kodlama Programlarının Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal - Duygusal Becerilerine Etkisi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : Zeytinburnu Şehit İbrahim Yılmaz Anaokulu
Araştırma Yapılacak Kişiler : Öğrenci
Araştırmanın Süresi : 2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (10 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)
3- Araştırma Geri Bildirim Formu (1 Sayfa)

Ek C. Milli Eğitim Müdürlüğü Onayı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

Sayı : E-59090411-44-70177511
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Serkan YAMAN)

09.02.2023

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 07.02.2023 tarihli ve 70073421 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Hüseyin AYDIN
İl Milli Eğitim Müdürü a.
İl Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Ek D. DENHAM Duygu Anlama Testi

DENHAM DUYGU ANLAMA TESTİ

Adı-Soyadı:

Okul:

Tarih:

Kalıp Diyalog No	Sözel Cevap				Gösterdiği Yüz				Puan
	mutlu	üzgün	kızgın	korkmuş	mutlu	üzgün	kızgın	korkmuş	
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									

Değişken Diyalog No	Ebeveyn Cevabı	Sözel Cevap				Gösterdiği Yüz				Puan
		mutlu	üzgün	kızgın	korkmuş	mutlu	üzgün	kızgın	korkmuş	
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										

KSP-15/F02 REV.00 26.12.2006

ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad: Serkan YAMAN

ÖĞRENİM DURUMU:

Lisans: 2016-2020, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği

Yüksek Lisans: 2022-2023, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi

MESLEKİ DENEYİM VE ÖDÜLLER:

İstanbul Aydın Üniversitesi: 2020-Halen, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi – Yazılım ve İçerik Geliştirme Uzmanı

İstanbul Aydın Üniversitesi: 2021-Halen, Öğretim Görevlisi

JA StartUp 2022 Türkiye İkincisi - Braille Alfabesi ve Yön Tuşlarıyla Desteklenmiş Uzaktan Kumandalı Robotik Kodlama Eğitim Seti ve Bu Set İle Bağlantılı Eğitsel Kodlama Oyunu

Teknofest 2022 Türkiye Finalisti – Eğitim Teknolojileri – e-Robokid

Tübitak 2021 Türkiye Finalisti – 2242 – e-Robokid

Tübitak 2022 Türkiye Finalisti – 2242 – metALGO

EURIE Imagine Tomorrow 2022 Best of IAU TEKMER ödülü

EURIE Imagine Tomorrow 2023 Best of Imagine Tomorrow ödülü

BİLİMSEL YAYINLAR VE ÇALIŞMALAR:

Sözlü Sunum:

Yaman S. 15th World Conference on Educational Sciences – WCES-2023, 03-05 Şubat 2023, Online Konferans.

Yaman S. ve Yakupođlu E., Okul Öncesi Öğretmen Adayları ile İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Oyun Algısının Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma: Oyunbaz Öğretmenler Burada mı? - Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi – UECEK2023, 19-23 Haziran 2023, Eskişehir.

Yakupođlu E. ve Yaman S., Öğretmen Adaylarının Oyun Algılarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma: Oyun Algısı Yüksek Öğretmenler Aranıyor - Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi – UECEK2023, 19-23 Haziran 2023, Eskişehir.

Uluslararası Hakemli Makale:

Yaman, S. (2023). Examining the perceptions of future teachers on the concept of play. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 10(1), 32–39. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v10i1.8840>