



**ZİHİN KURAMI TEMELLİ DUYGUSAL GELİŞİM PROGRAMININ
5 YAŞ ÇOCUKLARININ DUYGUSAL YETERLİLİKLERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Elif Özşarı

**DOKTORA TEZİ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Elif

Soyadı : Özsarı

Bölümü : Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi : 07.07.2022

TEZİN

Türkçe Adı : Zihin Kuramı Temelli Duygusal Gelişim Programının 5 Yaş Çocuklarının Duygusal Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Investigation of the Effect of Theory of Mind-Based Emotional Development Program on the Emotional Competencies of 5-Year-Old Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim

Yazar Adı Soyadı : Elif Özsarı

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Elif ÖZSARI tarafından hazırlanan “Zihin Kuramı Temelli Duygusal Gelişim Programının 5 Yaş Çocuklarının Duygusal Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi AnaBilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ayşe Dilek Öğretir Özçelik

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Gülhan Güven

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Ebru Ersay

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Gökçe Karaman Benli

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Keziban Büşra Kaynak Ekici

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 01.07.2022

Bu tezin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olması için şartları yerine getirdiğimi onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu çalışmada beni her zaman destekleyen, her olumsuz durumda beni anlayışla karşılayan, ben kendime inanmadığım zamanlarda bile bana inanmaktan hiç vazgeçmeyen, O’nu tanımaktan ve birlikte çalışmaktan onur duyduğum danışmanım Prof. Dr. Ayşe Dilek Öğretir Özçelik hocama teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca görüşleri ve geri dönütleriyle bana her zaman yol gösteren hocalarım Doç. Dr. Ebru Ersay’a, Dr. Öğretim Üyesi Gökçe Karaman Benli’ye ve her zaman bana destek olan Araştırma Görevlisi Kübra Eke’ye teşekkürlerimi sunarım.

Doktora sürecinde her zaman yanımda olan sevgili annem, babam, kardeşim ve eşime, veri toplama süreçlerinde bana destek olan ve uygulamaya katılan okul öncesi öğretmeni arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak doktora sürecine karnımda başlayıp, kucağımda devam eden, benimle birlikte ders aşamasında okula gelip giden, uygulama sürecinde fahri olarak etkinliklere katılan canım kızım Mila Deniz Özсарı’ya her zaman yanımda olduğu ve beni hiç üzmediği, yoğun çalışma tempomu anlayışla karşıladığı için teşekkürlerimi sunarım.

“Gökyüzü gibi bir şey çocukluk, hiçbir yere gitmiyor.”

Edip Cansever

ZİHİN KURAMI TEMELLİ DUYGUSAL GELİŞİM PROGRAMININ 5 YAŞ ÇOCUKLARININ DUYGUSAL YETERLİLİKLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Elif Özşarı

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz, 2022**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı normal gelişim gösteren çocukların zihin kuramı ve duygusal yeterlilik düzeyini artırmak amacıyla hazırlanan Zihin Kuramı Temelli Duygusal Gelişim Programı'nın (ZDGP) 5 yaş çocuklarının duygusal yeterliliklerine etkisini incelemektir. Normal gelişim gösteren çocukların zihin kuramı ve duygusal yeterlilik becerilerini geliştirmek amacıyla ZDGP programı hazırlanmıştır. Bu amaçla geliştirilen programın çocukların zihin kuramı ve duygusal yeterlilik düzeyini artırmada etkili olup olmadığı araştırılmıştır. ZDGP programının içinde öyküleştirme ve resimli öykü kitaplarından oluşturulan rehberli oyun yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ili Edremit ilçesindeki farklı sosyoekonomik düzeye sahip resmi ilkokullar arasından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen üç okuldan (anaokulu, ilkokul ve ortaokul bünyesinde) 5 yaş grubunda bulunan 24'ü kız (10'u deney grubu, 14'ü kontrol grubu) ve 26'sı erkek (15'i deney grubu, 11'i kontrol grubu) toplam 50 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada deney-kontrol grubu, öntest, sontest içeren yarı deneysel bir desen kullanılmıştır. Bu araştırmada çalışma grubuna Kişisel Bilgi Formu, Zihin Kuramı Ölçeği, Duygu Bilgisi Ölçeği ve Duygu Düzenleme Ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın deney grubunda tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen sınıfta yer alan çocuklara haftada 4 etkinlik oturumu ve 1 değerlendirme oturumundan oluşacak şekilde toplam 12 haftalık program uygulanmıştır. Program içerisine 48 farklı etkinlik dahil edilmiştir. Deney grubundaki çocuklara program uygulanırken, kontrol grubundaki çocuklara herhangi bir işlem yapılmamıştır. Elde edilen veriler analiz programı ile değerlendirilmiştir. Programın deney grubundaki kız ve erkek çocukların zihin kuramı, duygu bilgisi ve duygu düzenleme düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Anahtar Kelimeler :Çocuk, Çocuk Edebiyatı, Duygu Düzenleme, Duygusal Yeterlilik,
Duygusal Zeka, Öyküleştirme, Zihin Kuramı, 5 yaş.
Sayfa Adedi : XIV+134
Danışman :Prof. Dr. Ayşe Dilek Öğretir Özçelik

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF THEORY OF MIND-BASED EMOTIONAL DEVELOPMENT PROGRAM ON THE EMOTIONAL COMPETENCIES OF 5-YEAR-OLD CHILDREN

(Phd. Thesis)

Elif Özsarı

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2022

ABSTRACT

In this study, the effect of Theory of Mind Based Emotional Development Program (ZDGP) on the emotional competence of 5-year-old children was investigated. A program has been prepared to increase children's theory of mind and emotional competence level with normal development levels. It has been investigated whether the program developed for this purpose is effective in increasing children's theory of mind and emotional competence level. The study group consisted of 24 girls (10 of them in the experimental group, 14 in the control group) and 26 boys (15 experimental groups, 11 control group) which are a total of 50 children who are studying in the 5-years-old group in three schools (kindergarten, primary school, secondary school) which were randomly selected out of state schools with different socioeconomic levels in Edremit district of Balıkesir province in the 2020-2021 academic year. The ZDGP program used narrative and storyline methods created from picture storybooks were used. In the research, a quasi-experimental design including an experimental-control group, pretest, and posttest was used. Due to the pandemic caused by COVID-19, the follow-up test could not be carried out because schools paused and continued education at different times. This study applied the Personal Information Form, Theory of Mind Scale, Emotion Information Scale, and Emotion Regulation Scale. A 12-week program consisting of 4 activity sessions and 1 evaluation session per week was applied to the children in the classroom selected for the experimental group of the study. 48 different activities are included in the program. While the program was applied to the children in the experimental group, no action was taken against the children in the control group. After the implementation of the program, the same scales were given again to the children in the experimental and control groups. The data obtained were evaluated with the analysis program. It was concluded that the program had a significant effect on the theory of mind, emotion knowledge, and emotion regulation level of girls and boys with normal developmental levels in the experimental group.

Key Words : Child, Children's Literature, Emotion Regulation, Emotional Competence, Emotional Intelligence, Storyline, Theory of Mind, 5 years old.
Page number : XIV+134
Supervisor : Prof. Dr. Ayşe Dilek Öğretir Özçelik

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLERİN LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Amaç	5
1.3.Önem	5
1.4.Varsayımlar	7
1.5.Sınırlılıklar	7
1.6.Tanımlar.....	8
BÖLÜM II	10
KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Zihin Kuramı	10
2.1.1. Zihin Kuramı Nedir?.....	10
2.1.2. Zihin Kuramı Becerileri.....	12
2.1.3. Zihin Kuramı ve Yaşlara Göre Gelişim Aşamaları.....	13
2.1.4. Zihin Kuramı Değerlendirilmesi	16
2.1.5. Zihin Kuramının Bileşenleri.....	17
2.1.6. Zihin Kuramının Etkilendiği Boyutlar ve Zihin Kuramı Gelişimi.....	19
2.1.7. Zihin Kuramının Yer Aldığı Kuramlar.....	20
2.2. Duygular.....	21
2.2.1. Duygular ve Duygusal Yeterlilik	21
2.2.2. Duygu Bilgisi	26

2.2.3. Duygu Düzenleme	30
2.2.4. Duygusal Yeterliliğin Geliştirilmesi	32
2.2.5. Zihin Kuramı ve Duygular	34
2.3. Öyküleştirme Yöntemi	35
2.4. Resimli Öykü Kitabı Okumaya Dayalı Rehberli Oyun Yöntemi	39
2.5. Okul Öncesi Dönemde Uzaktan Eğitim	45
2.6. İlgili Araştırmalar	47
2.6.1. Yurtiçi İlgili Araştırmalar	47
2.6.2. Yurtdışı Araştırmalar	49
BÖLÜM III	53
YÖNTEM.....	53
3.1. Araştırmanın Modeli.....	53
3.1.1. Araştırma Modeli.....	53
3.1.2. Çalışma Grubu.....	55
3.1.3. Veri Toplama Araçları.....	56
3.1.3.1. Demografik Bilgiler Formu	56
3.1.3.2. Duyguları Anlama Ölçeği.....	56
3.1.3.3. Duygu Düzenleme Ölçeği.....	57
3.1.3.4. Zihin Kuramı Ölçeği (TOM).....	57
3.1.4. Zihin Kuramına Dayalı Duygusal Gelişim Programının Geliştirilmesi	58
3.1.5. Zihin Kuramına Dayalı Duygusal Gelişim Programının Uygulanması	61
3.2. Resimli Öykü Kitabı Okumaya Dayalı Rehberli Oyun Yönteminin Uygulama Süreci	62
3.3. Veri Toplama İşlemi.....	70
3.3.1. Ön Test-Son Testlerin Uygulanması	70
3.3.2. Araştırmanın Etik Yönü	71
3.3.3. Program Süresi	71
3.3.4. Aile Katılımı ve Uzaktan Eğitim Süreci.....	72
3.4. Verilerin Analizi	72
BÖLÜM IV	73
BULGULAR VE TARTIŞMA	73
BÖLÜM V	88
SONUÇ VE ÖNERİLER	88
5.1. Sonuç	88

5.1.1 Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Zihin Kuramı Becerilerine İlişkin Sonuçlar	88
5.1.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Duygu Düzenleme Düzeyine İlişkin Sonuçlar	89
5.1.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Duygu Bilgisi Düzeyine İlişkin Sonuçlar	89
5.2. Öneriler	90
KAYNAKLAR.....	91
EKLER	113



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklara Ait Demografik Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımı</i>	55
Tablo 2. <i>Resimli Öykü Kitabı Okumaya Dayalı Rehberli Oyun Yönteminde Kullanılan Kitap Listesi ve Uygulama Süreci</i>	62
Tablo 3. <i>Öyküleştirme Yönteminde Kazandırılması Hedeflenen Bilişsel Süreçler ve Uygulama Süreci</i>	68
Tablo 4. <i>Normallik Tablosu</i>	73
Tablo 5. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Duygu Düzenleme Ön Test Sonuçları</i>	74
Tablo 6. <i>Deney Grubu ve Kontrol Grubunda Zihin Kuramı Becerileri Ön Test Sonuçları</i>	75
Tablo 7. <i>Deney Grubu ve Kontrol Grubunda Duyguları Anlama Ön Test Sonuçları</i>	75
Tablo 8. <i>Deney ve Kontrol Grubunda Duygu Düzenleme Son Test Sonuçları</i>	76
Tablo 9. <i>Deney Grubu ve Kontrol Grubunda Zihin Kuramı Becerileri Son Test Sonuçları</i>	79
Tablo 10. <i>Deney ve Kontrol Grubunda Duyguları Anlama Son Test Sonuçları</i>	84

ŞEKİLLERİN LİSTESİ

Şekil 1. Zihin okuma modeli	15
Şekil 2. Plutchik duygu çemberi.....	28
Şekil 3. Zihin Kuramı Temelli Duygusal Gelişim Programını Oluşturan Yöntemler.....	59
Şekil 4. Zihin Kuramı Temelli Duygusal Gelişim Programı.....	60
Şekil 5. Zihin Kuramı Temelli Duygusal Gelişim Programının İçerisinde Bulunan Etkinlikler	61

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
DDT:	Duygu Düzenleme Toplam
DDO:	Duygu Düzenleme Olumsuzluk
DDK:	Duygu Düzenleme Kontrol
DB:	Duygu Bilgisi
DBBY:	Duygu Bilgisi Beden ve Yüz
DBY:	Duygu Bilgisi Yüz
DBH:	Duygu Bilgisi Hikaye
TOM:	Zihin Kuramı Ölçeği
DBF:	Demografik Bilgiler Formu
ZDGP:	Zihin Kuramı Temelli Duygusal Gelişim Programı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Psikologlar, çocuk gelişimi uzmanları, psikiyatristler ve erken çocukluk uzmanları son otuz yıldır özellikle sosyal-biliş alanı üzerinde büyük öneme sahip olan zihin kuramı ile ilgili çalışmalar yürütmektedir. Zihin kuramı, hem bilişsel hem de sosyal-duygusal gelişimi kendi içerisinde barındırmaktadır. Zihin kuramı, kişinin kendisine ve başkalarına zihinsel durumları anlama yeteneği (Wimmer ve Perner, 1983) veya zihinsel durumları (duygular, niyetler veya inançlar gibi) başkalarına atfetme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Quesque ve Rossetti, 2020). Klasik olarak yapılan zihin kuramı tanımları; bu kuramın inanç, niyet ve duygusal çıkarımlar içerdiğini belirtmektedir (Frith ve Frith, 2006). Yakın zamanda hem deneysel hem de nitel çalışmalardan elde edilen bulgulara göre (Erle ve Topolinski, 2015; Kanske vd., 2016; Mattan, Rotshtein ve Quinn, 2016) zihin kuramı, kişinin hem kendi hem de bir başkasının gözünden dünyayı algısal olarak nasıl temsil ettiğini anlamayı kapsamaktadır. Bu bulguları bütünleştiren zihin kuramı; davranışa sebep olan duygu durumunu anlama, yansıtma, klişeler, metaforlar, yanlışlıkla söylenen sözler veya davranışlar, yargılama (duygusal, kasıtlı vb.) ve mevcut uyaranlar (tüm vücut, bakış, sözlü bilgi vb.) sosyal bilişin farklı alt bileşenlerini içine alan bir kuramdır (Quesque ve Rossetti, 2020). Zihin kuramı, klasik bilişsel gelişim kuramlarından farklıdır. Çünkü zihin kuramında çocukların hem duygusal hem sosyal hem de zihinsel beceriler üzerine odaklanılmaktadır. Özellikle bilgi ve inançlar olmak üzere zihinsel durumları atfetme yeteneklerini doğrudan

araştırırken; bu araştırmalar aynı zamanda duygular ve bu duyguların getirdiği bilişsel süreçleri de içine almaktadır. Zihin kuramı; bir yandan çocukların kendilerinin ve karşısındakinin içsel durumlarını fark edebilme becerilerini içine alarak sosyal davranışları ve uyumları için önemli çıkarımlar taşımaktadır. Diğer yandan ise, sosyal bilişin, farklı ancak birbiriyle ilişkili yeteneklerden oluşan karmaşık bir yapı olduğunu göstermektedir (Cutting ve Dunn, 1999; Garner, Dunsmore ve Southam-Gerrow, 2008; Imuta, Slaughter, Selçuk ve Ruffman, 2016; Knafo, 2011; Longobardi, Spataro, Renna ve Rossi-Arnaud, 2014). Zihin kuramı; çocukların hem toplum içindeki bireylerin duygularını hem de kendi kişisel duygularını, niyetlerini ve davranışlarının altında yatan sebepleri anladıkları zaman davranışların nedenlerini açıklayabileceklerini ve böylelikle hem kendi davranış düzenlemelerini yapabileceklerini hem de karşıdaki kişiye karşı duygularını kontrollü bir biçimde yansıtabileceklerini belirtmektedir (Wellman, 2014). Bu sebeple zihin kuramı hem duyguları hem de sosyal iletişimi içine alan bir kavramdır (Grazzani, Ornaghi, Conte, Pepe ve Caprin, 2018). Okul öncesi dönemdeki çocuklar, istedikleri bir şeyi elde edebilmek için ağlama veya gülümseme gibi duygusal dışavurumları kullanmaktadırlar. Duygularını bu şekilde denetlemeyi öğrenmeleri; kısmen de olsa kendi davranışları ile başkalarının bu davranışları anlayışı hakkındaki bağlantıyı, bu da zihin kuramı becerilerini göstermektedir. Bu beceriler ortalama üç-dört yaşlarında hızlı bir gelişim evresine girmektedir (Bee ve Boyd, 2009; Flavell, 1993).

Duygular, benlik bilincinin gelişmesine de katkıda bulunmaktadırlar. Bebekler ortalama 2,5 yaş civarına geldiklerinde ahlaksal, toplumsal davranış ve görev becerisiyle ilişkili olan becerileri kazanmaya başlarlar (Saarni, Campos, Camras ve Witherington, 1998). Çocuklar yaşadıkları topluma ayak uydurabilmek için duyguların denetim altında tutulması gerektiğini öğrenmek zorundadırlar (Thompson ve Goodvin, 2007). Duygular; kişinin çevre ile çift yönlü etkileşiminden doğmakta ve kişinin bilişsel gelişim, sosyal gelişim, benlik farkındalığının gelişimini hatta fiziksel gelişimini de etkilemektedirler. Karşılaşılan durumlara karşı verilen duygusal tepkiler, yaşamda kalmak için kişinin ihtiyacı olan öğrenmeleri sağlamaktadır (Halle, 2003). Duygu ve bilişsel gelişim arasındaki ilişki, bebeklik döneminde bile iç içe geçmiş bir halde görülmektedir (Lewis, 1999). Duygusal yeterlilik, ömür boyu gelişim gösteren bazı becerilerden oluşmaktadır. Bunlar “*duygu bilgisi, duygu düzenleme, duyguların ifade edilmesi ve empati*” olmak üzere dörde ayrılmaktadır (Beatty, 1999; Ersay, 2019).

Duygu düzenleme ve sosyal becerilerde iyi olan çocuklar; yardım etme, empati , paylaşma gibi prososyal davranışları sergilemede daha başarılı olmaktadır (Eisenberg, Murphy ve Shepard, 1997). Duygu düzenleme becerisi; duygusal tepkilerin yoğunluğunu, amacını ve süresini kendi amaçlarına uygun olarak ayarlayabilme yeteneği olarak tanımlanabilmektedir. Bu beceri için dikkat, odaklanma, davranışları planlama gibi bilişsel yeterlilikler gereklidir (Eisenberg ve Spinrad, 2004). Okul öncesi dönemdeki çocuklar, yetişkinlerle etkileşimleri sonucunda duyguları tanımakta ve öğrendikleri duyguları hayali ve mış gibi oyunlarına yansıtmaktadırlar. Bu oyunlarında duyguları daha fazla ifade etmeye başlamaktadırlar (Brown, Sonelan-McCall ve Dunn,1996; Denham ve Kochanoff, 2002 ; Perlman ve Ross, 1997). Duygularını daha fazla ifade eden ve duygusal deneyim yaşayan çocukların da duygu düzenleme becerileri de gelişmektedir.

Çocukların başkalarının ve kendilerinin duygularını anlayabilmeleri için öncelikli olarak duyguları tanımaları gerekmektedir. Duygularını tanıyan bir çocuk, başkalarının duygularının da farkına varabilecek; başkasının davranışının altında yatan duyguları anlayabilecektir. Böylelikle zihin kuramı becerilerinde de artış yaşanacaktır. Çocukların hem zihin kuramı becerilerini hem de sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyebilmek için okul öncesi dönemde farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden birisi de öyküleştirme yöntemidir.

Öyküleştirme yaklaşımı ilk olarak İskoçya’da geliştirilmiştir. Bell, Harkness ve White (2007)’e göre bu yöntem aracılığıyla sadece kitaplara bağlı bir programın çok daha ötesine geçilerek çocuklarda kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilmesine olanak sağlanmıştır. Öyküleştirme yönteminde öğretmene ve çocuğa aktif olma olanağı sağlandığı için zaman içerisinde yöntem İskoçya dışındaki diğer ülkelerde de ilgi görmeye başlamıştır.

Habgood vd. (2005)’e göre, öyküleştirme yöntemi kullanılarak verilen eğitimler çocukların duygusal gelişimlerine katkı sağlamakla birlikte motivasyonlarını arttırmakta ve birbirleriyle daha etkili iletişim kurmalarına yardımcı olmaktadır. Bu yöntem, Vygotsky’nin sosyo-kültürel teorisinden etkilenerek hazırlanmıştır. Sosyo kültürel teori, sınıf içi öğrenme ortamlarını ve öyküleştirme yöntemi ile eğitim verilirken sınıfın dinamiğini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Öyküleştirme yönteminin içinde sosyo-kültürel teori ile aynı olan 4 temel prensip vardır. Bunlar: yetişkin katılımı, öğrenmenin sosyal doğası, tartışma ve oyun. Öyküleştirme yöntemi içerisinde sosyo kültürel teorisinin fark edilen özelliklerinden birisi de yetişkinlerin kendi kültürlerini çocuğa aktarıp dünyadaki kültürlerle yorumlayabilme imkanı sunmasıdır. Çocuklar, yetişkinlerin “gerçek” dünyada yaptığı gibi olayları yorumlamakta ve

onlara uygun gördükleri şekilde yanıt vermektedirler. Böylece hikâye öğretmenler ve çocuklar tarafından birlikte oluşturulmaktadır. Hikayenin ve sürecin çocuklarla birlikte yapılandırılması, çocukların çevreleri ile birlikte problemleri nasıl çözmelerini gerektirdiğini anlamalarına rehberlik etmektedir. Başkalarıyla çalışma prensibi öyküleştirme ile sosyo-kültürel teori arasındaki ilişkilerden birisidir. Çocuklar bir yetişkin (veya öğretmen) veya arkadaşı ile çalışarak kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmektedir. Karmaşık zihinsel süreçler kişiler arası ilişkiler üzerinden başlamaktadır (öğrenmenin sosyal doğası). Öyküleştirme yönteminin sosyo kültürel teori ile bağlantılı olan en çarpıcı özelliklerinden birisi de oyundur. Örneğin çocuklara kağıt üzerinde rakamları çalışmak veya matematiksel ilişkileri anlamlandırmak zor gelebilir ve strese sebep olabilmektedir. Ancak öyküleştirme yönteminde bir hikâye içerisinde çocuklar A4 kâğıdına bir oyun parkı planını büyütüp bir mühendis veya planlayıcı gibi oyun parkı için gerekli matematiksel ölçümleri bir yetişkin kontrolü olmadan gerçekleştirebilmektedirler. Eğer yanlış bir ölçüm yaparlarsa zaten planda başa dönmek zorunda kalacaklardır. Son olarak; karşılıklı tartışma, çocukların bilişsel performanslarına destekte bulunmaktadır. Yetişkinler, çocuklara hikâyenin çizgisi bağlamında zorlayıcı sorular sormakta; çocukların kendilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Çocuklar, öğretmenin sorduğu sorulara karşılıklı tartışmalar yoluyla cevaplar üretmektedirler. Her çocuğun görevleri ve ürünleri kendi seviyelerinde farklılaşır ve bu sayede genellikle bir öğretmenin geleneksel yöntemlerle sağlayabileceğinin ötesinde kendilerini zorlamaktadır (Emo ve Wells, 2014).

Zihinsel gelişim ve duygusal gelişim birbirine paralel olarak ilerlemektedir. Öyküleştirme ve resimli öykü kitabı okumaya dayalı oyun yöntemlerinin ilk ve orta çocukluk döneminde çocukların zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Buradan hareketle öyküleştirme ve resimli öykü kitabı okumaya dayalı oyun yöntemleri temel alınarak hazırlanan zihin kuramı temelli duygusal gelişim programının çocukların zihin kuramı becerilerine ve duygusal gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada “Zihin kuramı temelli hazırlanan duygusal gelişim programı, çocukların duygusal ve zihinsel gelişimini desteklemede etkili bir program mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

1.2.Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, zihin kuramı temelli duygusal gelişim programının çocukların zihin kuramı becerileri ve duygusal yeterlilik gelişimine etkisini incelemektir. Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Zihin kuramı temelli hazırlanan duygusal gelişim eğitim programının öncesinde ve sonrasında beş yaş çocuklarının *duyguları anlama* puanları farklılık göstermekte midir?
2. Zihin kuramı temelli hazırlanan duygusal gelişim eğitim programının öncesinde ve sonrasında beş yaş çocuklarının *duygu düzenleme becerileri* puanları farklılık göstermekte midir?
3. Zihin kuramı temelli hazırlanan duygusal gelişim eğitim programının beş yaş çocuklarının *zihin kuramı becerileri* puanları, eğitim programı uygulanmadan önce ve sonra farklılık göstermekte midir?

1.3.Önem

Zihin kuramı becerileri özellikle okul öncesi dönemde çocukların zihinsel gelişimlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Zihin kuramı becerileri kendisinin ve başkalarının duygularını anlama, bakış açısı alma becerileri ile ilişkilidir (Miller, 2008). Bakış açısı alma becerisi, kişinin kendisi dışındaki insanların farklı görüşlere ve duygulara sahip olabileceğini anlamasına yardımcı olurken aynı zamanda başkalarının duygularını ve zihinsel yapılarını anlayarak sosyal etkileşimi de arttırmaktadır (Patnaik, 2008).

Son yıllarda zihin kuramı becerileri ile okul öncesi dönemde çocuklara resimli öykü kitaplarının okunması arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar artmaktadır (Adrian, Clemente ve Villanueva, 2007; Ilgaz ve Bozbıyık, 2017; Nikolajeva, 2012a). Okul öncesi öğretmenleri tarafından resimli öykü kitapları bütünleştirilmiş etkinliklerde kullanılmaya başlanmıştır. Yapılan araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin resimli öykü kitaplarını geleneksel yöntemlerle okumayı tercih ettiklerini ve resimli öykü kitaplarından etkinlikler oluştururken sanat, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına önem verdiklerini; dramatizasyon veya oyun etkinliklerine çok az yer verdiklerini göstermektedir (Samur ve Soydan, 2013; Turan ve Ulutaş, 2016). Resimli öykü kitabı okuma ile zihin kuramı arasındaki ilişkiyi gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Adrian vd., 2007; Aram, Fine ve Ziv, 2013; Shah, 2003; Symons, Peterson, Slaughter, Roche ve Doyle, 2005). Resimli öykü kitaplarında zihinsel

durum ifadeleri, yanlış kanı, ironi ve duygusal ifadeler gibi zihin kuramı becerileri ile ilgili ifadeler bulunmaktadır (Yılmaz, 2014). Ancak alanyazında bu kitaplardan faydalanılarak zihin kuramını temel alarak çocuklarda duygusal gelişimi destekleyen programlara rastlanılmamıştır. Ayrıca, zihin kuramı becerilerinin resimli öykü kitapları okunarak arttırıldığını gösteren çalışmalar olmasına rağmen resimli öykü kitabı ile bağlantılı oyun etkinliği ile zihin kuramı becerilerinin geliştirilmesi için yeteri kadar çalışma yapılmamıştır.

Zihin kuramı ve duygu bilgisi becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Zihin kuramı becerileri arttıkça çocukların duygu bilgisi becerilerinde de artış olduğu görülmektedir (Ekerim-Akbulut, Şen, Beşiroğlu, ve Selçuk, 2020). Ayrıca duygularını düzenleme de zorluklar yaşayan çocukların düşük zihin kuramı becerilerine sahip oldukları görülmektedir (Eisenberg, Eggum ve Di-Giunta, 2010; Frick, Ray Thornoton ve Kahn, 2014). Zihin kuramı becerileri ile duygusal yeterlilikler arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Çünkü zihin kuramı becerileri arttıkça çocuklar, başkalarının zihinsel durumlarını anlamakta, çevreden gelen sosyal ipuçlarını doğru bir şekilde okuyarak davranışlarını düzenlemekte ve toplum içerisinde daha iyi uyum sağlayabilmektedir (Barreto, Osorio, Baptista, Fearon ve Martins, 2018; Cutting ve Dunn, 1999; Ornaghi, Pepe ve Grazzani, 2016; Raikes ve Thompson, 2006).

Türkiye’de de öyküleştirme yöntemi ilk olarak Tepetaş ve Haktanır (2013) tarafından okul öncesi dönemde çalışılmış olmakla birlikte zihin kuramı ve duygusal gelişim konularında öyküleştirme yöntemi ile ilgili Türkiye’de herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle İskoçya ve Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde yaygın olarak kullanılan öyküleştirme yöntemi, Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramından etkilenecek oluşturulmuş olup, çocukların zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini etkilemektedir (Özsarı ve Güleç, 2018).

Zihin kuramı becerilerinin gelişmesi için çocukların öncelikli olarak duyguları tanıması gerekmektedir. Temel (mutluluk, üzüntü, korku, şaşırma) ve benlik bilinci yüksek duygular (gurur ve utanma) yüz ve beden hareketleriyle anlaşılmaya başlandıktan sonra çocuklar çevredeki sosyal ipuçlarını anlayabilecek ve zihin kuramı becerilerinde artış yaşanacaktır. Duygularını tanıyan bir çocuk, başkalarının da ondan farklı duygular yaşayabileceğini anlayabilecek, böylelikle duygularını düzenleme becerilerini geliştirecektir. Görüldüğü gibi zihin kuramı, duygu bilgisi ve duygu düzenleme becerileri birbirleri ile bağlantılı ve ayrı düşünülmemesi gereken becerilerdir.

Alanyazın incelendiğinde zihin kuramı ve sosyal yeterlilik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmıştır (Arıkan, 2020 ; Aydın, Eskicioğlu, Karabacak ve Karakaş, 2020;

Gözüm Kahraman, 2012; Imuta vd., 2016; Korkmaz, 2020; Korucu, Selcuk ve Harma, 2017). Ancak zihin kuramı ve duygusal yeterlilik arasındaki ilişkiyi inceleyen yeterli çalışma bulunamamıştır. Zihin kuramı ve duygusal yeterlilikler birbirinden ayrı düşünülmemesi gereken kavramlardır. Çünkü kendi duygularını anlamayan bir çocuğun başkasının duygularını anlayabilmesi ve davranış-duygu arasındaki ilişkiyi anlaması çok zor olacaktır. Bu nedenle çocuklar için zihin kuramı becerileriyle birlikte duyguları anlama ve duygu düzenleme becerilerinde birlikte bir bütün olarak düşünüldüğü eğitim programları hazırlanması gerekmektedir. Ancak zihin kuramı ve duygusal yeterlilik gelişimleri birlikte çalışılırken çocukların tüm duyularına hitap eden etkinlikler tasarlanmalıdır. Tüm duyulara hitap eden etkinlikler hazırlandığında çocuklarda kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilebilecektir. Bu nedenle zihin kuramı ve duygusal yeterlilik becerilerinin artırılması için farklı yöntemler kullanılmalıdır. Bu nedenle bu çalışma kapsamında okul öncesi dönemde uygulanan iki yöntem birleştirilerek zihin kuramı temelli duygusal gelişim programı oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında yapılan etkinlikler ve çalışma içerisinde çocuklarla kurulan diyalogların çocukların zihin kuramı ve duygusal yeterliliklerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu çalışma ile resimli öykü kitaplarının çocuklara okunmasının zihin kuramı becerilerini geliştirmede etkili olduğunun anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların zihinsel gelişim ve duygusal gelişim arasındaki ilişkiye odaklanarak ilk çocukluk dönemindeki çocuklarla yapılacak olan çalışmalarda araştırmacılara katkılar sunduğu, öyküleştirme ve kitap okumaya dayalı oyun yöntemlerine dikkat çekilerek çocuk edebiyatı ile zihinsel gelişim arasındaki ilişkiyi ortaya çıkardığı, bu yöntemlerin ülkemizdeki kullanımını arttıracaklarını ve her iki yöntemin de çocuklar için olumlu veya olumsuz olarak etkililiğini değerlendirerek hem ulusal hem de uluslararası alanyazına katkı sağladığı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan katılımcıların ölçek sorularına doğru ve güvenilir cevaplar verdiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Balıkesir ili Edremit ilçesinde okul öncesi eğitimine devam eden beş yaş çocuklarından araştırmaya katılan 50 çocuktan elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Veriler COVID-19 pandemisi nedeniyle karma eğitime (yüz yüze ve çevrimiçi) katılarak eğitim alan beş yaş çocuklardan alınan verilerle sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Zihin Kuramı: Piaget'in bilişsel gelişim kuramından etkilenecek oluşturulan zihin kuramı (Flavell, 1999), son otuz yıl içerisinde bilişsel gelişim kuramları içerisinde büyük bir ivme kazanarak araştırılmaya başlanmıştır. Kişinin kendisinin ve diğer insanların belirli bir bilince sahip olduğunu anlama ve duygu, düşünce gibi zihinsel yeteneklerinin farkına varabilme ve bu davranışları değerlendirebilme ve bu duygu-davranış durumlarını anlayıp kendi davranışını belirleyebilme becerisini ifade etmektedir (Gallagher ve Firth, 2003; Peterson, Wellman ve Liu, 2005; Tekin ve Girli, 2011; Wellman ve Estes, 1986).

Duygu Bilgisi: Duygu bilgisi, kendi duygusunun farkına varmak, diğer kişilerin duygularını yüz ve vücut durumlarına bakarak anlayabilmek, kendi kültürüne uygun duygu ifadelerini doğru ve etkin şekilde kullanabilmek, dışarıdan gösterilen duygu ve hissedilen duygunun aynı olmayabileceğini anlamak ve her zaman olmasa bile aynı anda birden fazla duygunun hissedilebileceğini anlamaktan oluşan becerileri gerektirir (Atay, 2007; Ersay, 2019).

Sosyo-Kültürel Kuram: Vygotsky tarafından oluşturulan sosyo-kültürel kuram, bilişsel gelişimde Piaget ile başlayan genetik yaklaşıma bir tepki olarak çocuğun öğrenmesinin gerçekleşebilmesi için bir yetişkine ihtiyacı olduğunu, öğrenme sürecinde yetişkinin çocuğun yol göstericisi olduğunu belirten bilişsel gelişim kuramıdır (Erener, 2009 ; Miller, 2008).

Öyküleştirme Yöntemi: Öyküleştirme yöntemi, Vygotsky'nin sosyokültürel teorisinden etkilenecek İskoçya'da çocukların öğrenme deneyimlerini kalıcı getirebilmek amacıyla çocukların aktif katılımı ile gerçekleştirilebilmesi için oluşturulmuş yöntemdir (Letschert, Grabbe-Letschert ve Barr, 2006). Bu yöntemde; yetişkinler tarafından hazırlanan anahtar sorular aracılığıyla çocuklarla birlikte uzun süreli öyküler oluşturulmakta ve bu öykülerin içindeki olay ve durumlara göre etkinlikler çocuklarla birlikte tasarlanarak çocukların kendi öğrenme deneyimlerine aktif katılımları teşvik edilmektedir.

Resimli Öykü Kitabı Okumaya Dayalı Rehberli Oyun Yöntemi: Bu yöntemde, öncelikle resimli öykü kitapları ile çocuklara belirlenen konu ile ilgili öyküler okunmakta ve kitap okuma esnasında, çocuklara kitaptaki kelimelerden verilmek istenenlerin üzerine odaklanmak için aralar verilip, o kelime ile ilgili farklı resimler gösterilebilmektedir (Hadley

ve Dickinson, 2019; Toub vd., 2018). Örneğin öfke duygusu çalışılırken çocuklar kitaptaki öfke ile ilgili resimler gösterildikten sonra araştırmacı o duygu hakkında farklı resimlerle bu kelimenin ve duygunun öğrenimini gerçekleştirmektedir. Resimli öykü kitabı okuma bittikten sonra çocuklar öyküdeki olayları canlandıracakları veya bu öyküden yola çıkarak bir rehber eşliğinde çocuklara oyunlar hazırlanmaktadır.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde zihin kuramı, duygusal gelişim, öyküleştirme yöntemi ve resimli öykü kitabı okumaya dayalı oyunla ilgili alanyazına yer verilmiştir.

2.1. Zihin Kuramı

2.1.1. Zihin Kuramı Nedir?

Zihin kuramı, sıfır-altı yaş döneminde oluşan zihinsel ilerlemenin göstergelerdendir (Flavell, 1999). Zihin kuramı, kişinin çevresindeki bireylerin zihinsel durumlarının farkına varabilmesi ve bu anlayışı sosyal alandaki başarısını arttırabilmek amacıyla kendi düşünsel süreçlerinde kullanabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Zihin kuramında bir birey hakkında geçmişten getirilen bilgiler, şu an içinde bulunulan durum ve kişinin duygusal durumu birlikte değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme sürecinde görme, işitme, tatma, koklama ve dokunma gibi duyularla toplanan bilgilerle ve geçmişte yaşanan bu ana benzer bir durumla olan bilgiler birleştirilerek bilişsel süreçlerle bir sentez oluşturulmakta ve o anki durum anlaşılmaya çalışılmaktadır (Özbaran, Köse ve Yılmaz Kafalı, 2020). Piaget'in bilişsel gelişim kuramından etkilenerek oluşturulan “zihin kuramı” terimi (Flavell, 1999) ilk defa Premack ve Woodruff (1978)'un şempanzeler üzerinde yaptıkları çalışmaları konu alan makalelerinde kullanılmıştır. Zihin kuramı, bireyin kendisi ve diğer insanların belirli bir bilincinin olduğunu anlaması ve bu duygu düşünce gibi zihinsel yeteneklerini anlayabilme ve bu davranışları değerlendirebilme ve bu duygu-davranış durumlarını anlayıp kendi davranışını belirleyebilme becerisini ifade etmektedir (Gallagher ve Firth, 2003 ; Peterson, Wellman ve Liu, 2005; Tekin ve Girli, 2011; Wellman ve Estes, 1986). Premack ve

Woodruff (1978) yapmış oldukları araştırmadan yola çıkarak zihin kuramını kişinin kendisinin ve çevresindekilerin zihinsel durumuna atıf yapabilme becerisi olarak tanımlamışlardır. Lagattuta ve Wellman (2001)'a göre zihin kuramı; kişinin kendi duygu, inanç ve isteklerini anladıktan sonra bir başkasının içsel süreçlerinin farkına varması ve davranış-süreç arasındaki ilişkiyi anlayabilmesi anlamına gelmektedir. Brüne ve Brüne-Cohrs (2006), zihin kuramı tanımında genelleştirmeye giderek; zihin kuramını kişinin hem kendisi hem de başkalarının zihinsel kapasiteleri ve zihinsel duygu durumları hakkında bir düşünceye sahip olma ve bu duygu-zihin arasındaki ilişkiyi kavradıktan sonra belirli bir durum hakkında o durum gerçekleşmeden önce karşısındaki kişinin nasıl tepki verebileceğini tahmin edebilme yeteneği olarak tanımlamaktadırlar. Zihin kuramı becerileri sayesinde sorun çıkarabilecek veya sorun davranışları olan kişiler, kişinin zihninde tanımlanabilmekte ve kişi, karşısındakine karşı kendisini koruyabilme becerilerini geliştirebilmektedir. Çocuklar, zihnin nasıl çalıştığını ve kontrol edilebildiğini merak edip nasıl düşündüklerini düşünmeye başlamaktadırlar. Bu merakları, onları daha üst öğrenmelere taşıyacak olan zihin kuramı becerilerinin bir göstergesidir. Çocuklar, kişilerin zihinsel ve duygusal durumlarını davranışları ile ilişkilendirmeye çalışmaktadırlar. Bu davranışları zihin kuramı olarak yorumlanmaktadır (Carlson, Mandell, Williams, 2004 ; Flavell ve Miller, 1998).

Zihin kuramı araştırmacıları, çocukların farklı zihinsel süreçlerin varlığı ve davranışları hakkında ne bildiklerini ve aynı zamanda zihinsel durumlarının algısal girdilerle, davranışsal çıktılarla ve nedensel sonuçlarla nedensel olarak nasıl bağlantılı olduklarıyla ilgili ne bildiklerini öğrenmeye çalışmaktadır (Flavell, 1999). Zihin kuramının becerilerine sahip olabilmek için kişinin çevresindekilerin kendinden farklı düşündüğünü ve zihin yapısının farklı olduğunu anlayabilme becerisi ve herkesin kişisel inançları, istekleri olduğunun bilincinde olabilmesi gerekmektedir (Leslie, 1987).

Zihin kuramına göre çocuklar, benmerkezci bir düşünce yapısına sahip oldukları dönemlerde başkalarının düşüncelerinin kendi düşüncelerinden farklı olduğunun ayırımında değillerdir. Benmerkezci düşüncenin etkisinden yavaş yavaş kurtuldukça başkalarının da kendilerine ait görüşlerinin olduğunun farkına varmaya başlamaktadırlar (Flavell,1999). Yirmiye ve Shulman (1996)'ya göre çocukların benmerkezcilik ve korunum çalışmalarındaki başarıları, zihin kuramı ile ilişkilidir.

Piaget'in işlem öncesi dönemde ifade ettiği çocukların başkasının bakış açısını anlayamama ve olaylara duygusal ve zihinsel olarak sadece kendi perspektifinden bakabilmeleri,

Piaget'in teorisinde zihin kuramının başlangıcı olarak görülmektedir (Flavell, 1999). Piaget ile başlayan çocukların zihni anlama yetilerinin araştırılması yarım yüzyıldır çocuk gelişimi alanında çalışan araştırmacıların ilgi alanıdır. Ancak ilk olarak zihin kuramı kelimesi Premack ve Woodruff (1978) tarafından kullanılmıştır. Yaptıkları çalışmada maymunlara herhangi bir yetişkinin karşılaşılabileceği bir durum hakkında çeşitli videolar izletilmiş ve o durumun çözümü ile ilgili resimleri seçip videolarla eşleştirmeleri istenmiştir. Maymunların videolarda izledikleri kişilerin durumlarındaki amaçlarına uygun olan resimleri seçtikleri gözlemlenmiştir. Zihin Kuramı teriminin ilk olarak Premack ve Woodruff (1978) ile literatürde kullanılmasının otuzuncu yıldönümü olarak Tomasello ve Call (2008) tarafından maymunlar üzerinde yapılan çalışma tekrarlanmıştır. Özellikle maymunların diğerlerinin kötü niyet ve hedeflerini anlamadaki amaçlarında ve bunlara ek olarak algıları ve diğerlerinin tecrübelerini anlamada deneysel olarak birkaç farklı veri elde edilmiştir. Tüm bu farklı verilere rağmen görünüşte geçerli birkaç girişimde bulunmasına karşın şempanzelerin yanlış inançları anladığına dair hiçbir kanıt bulunamamıştır. Nörogörüntüleme verileri, zihinselleştirme yeteneğinin ön paracingulate korteksin sınırlı bir bölgesi tarafından aracılık edildiğini öne süren çarpıcı kanıtlar sağlamıştır. Bununla birlikte bu bölge, sosyal bilişe dahil olan daha yaygın beyin bölgeleri ağı ile güçlü bir şekilde ilişkili görünmektedir (Tomasello ve Call, 2008).

2.1.2. Zihin Kuramı Becerileri

Zihin kuramı becerilerini kazanmış bir birey, çevresindeki diğer insanların kendisinden farklı düşünebildiğini, farklı istek ve inanışlarının olabileceğini anlamakta ve bu farkındalık, karşısındaki kişinin herhangi bir durumda verebileceği tepkileri ve davranışları tahmin edebilmesine yardımcı olmaktadır (Wellman ve Bartsch, 1994). Zihin kuramı, kişinin nasıl düşündüğünü düşünmeye dayalı bir bilişsel gelişim teorisidir. Bu şekilde içsel zihinsel süreçlere yoğunlaşılabiliyor, duyguların ve tutumların farkına varıp kaynağına ulaşılabilir. Kişi, başkalarının duygularını ve düşünce sistemlerini düşünebildiğinde onlarla daha etkili bir iletişim içerisine girebilmektedir. Kendi düşüncelerinin ve düşünsel süreçlerinin farkına varabilen bir kişi, düşüncelerini daha iyi kontrol edebilmekte, davranış ve duygu düzenlemesini gerçekleştirebilmektedir (Saçkes, 2018). Kendi düşünsel süreçlerini anlayan birisi diğer insanları anlama ve onların herhangi bir durum karşısında verebileceği tepkileri yordayabilme yeteneği geliştirebilmektedir. Bu yetenek, kişiler arası etkileşimde çok önemlidir (Singer, 2006). Çünkü zihin kuramı becerileri insan olmak için gerekli olan

olumlu veya olumsuz olarak nitelendirilebilen sosyal durumları (aldatma, ihanet, acıma, empati ve sempati becerileri) içine alan bir kavramdır (Drubach, 2008).

2.1.3. Zihin Kuramı ve Yaşlara Göre Gelişim Aşamaları

Zihin kuramı, kişinin bebeklik döneminden itibaren gelişerek devam eden bir süreci içermektedir. Ortalama on iki ay civarında ortak dikkat becerisi ile bunu göstermektedir. Dokuz-onsekiz ay arasında oynanmaya başlanan sembolik oyun becerileri ile kendisini göstermeye başlayan duygu ve düşünceleri anlama becerisi onsekiz ay ile üç yaş arasında zihinsel durumları ve niyet-istek ve inançlar ve duygular arasındaki ilişkileri kavrama ile devam etmektedir (Benson ve Haith, 2009).

Birinci yılın sonunda bebekler kendisinin başkalarından farklı olduğunu anlayarak ilk zihin kuramı becerilerine adım atmış olmaktadır. İki yaşın sonlarına doğru başkalarının zihinsel durumları olduğunu anlayabilmekte ve kendi duyguları hakkında konuşabilmektedirler. Üçüncü yılda birinci düzey yanlış inanışları anlamaya yönelik ilerlemeyle birlikte başkalarının düşüncelerini anlamaya başlamaktadırlar. Dördüncü yaşta yanlış inançları ve arzuya yönelik inançları anlayarak zihinsel durumların kişiye özgü olduğunun farkına varmaktadırlar. Beş yaşındaki bir çocuk inanç temelli temel duyguları anlamaya başlarken; altı yaşına geldiğinde zihin kuramı becerileri bir üst seviyeye çıkarak bir kişinin bir başka kişi hakkındaki düşüncelerini anlamaya başlamaktadırlar (Flavell, 1993; Hadwin ve Perner, 1991; Perner ve Wimmer, 1987; Wellman ve Woolley, 1990; Wimmer ve Perner, 1983).

Zihin kuramı becerilerinin, üç-dört yaşlarında büyük bir ivme kazanarak ilerlediği, beş yaşına gelindiğinde birinci düzey zihin kuramı becerilerinin kazanıldığı düşünülmektedir (Ruffman, Perner, Naito, Parkin ve Clements, 1998 ; Yagmurlu, Berument ve Celimli, 2005). Zihin kuramının gelişimini tamamlaması on bir - on iki yaşlarına kadar sürebilmektedir (Sayın ve Candansayar, 2008). Zihin kuramının temel düşüncesi, çocuğun kendisi ile başkalarının düşüncelerinin, inançlarının ,duygularının, isteklerinin birbirlerinden farklı olduğunu anlayabilmesi sürecidir ve sosyal ve duygusal gelişimin önemli bir parçası niteliğindedir (Taymaz Sarı, 2021). Zihin kuramı, başkasının ne düşündüğüne dair bir içgörü niteliğindedir. Bu içgörü başkalarının duygularına yönelik olduğunda empati adını almaktadır. Buna göre çocukların dört yaş civarında başkalarının duygularını anlamaya yönelik bir teori geliştirmeleri ve başkalarının ne düşündüğünü anlayabilmeleri gerekmektedir (Korkmaz, 2005).

Çocukların ilk olarak kazandığı zihin kuramı becerisi, bir kişinin dünya ile ilgili inancının olduğunu fark etme becerisidir. Bu beceriye “birinci düzey zihin kuramı becerisi” denmekte ve ortalama üç-dört yaşlarında gelişmeye başlamaktadır. Bir çocuğun birinci düzey zihin kuramı becerilerinin geliştiğini anlamanın en büyük göstergesi, çocuğun kendisi ve başkalarının dünya ile ilgili farklı inanç ve inanışları olduğunu fark etmeleridir (Bach, Happe, Fleminger, ve Powell, 2000). İkinci düzey zihin kuramı becerileri ortalama altı-yedi yaşlarında gelişmeye başlamaktadır. İkinci düzey zihin kuramı becerilerinde çocuğun bir kişinin başka bir kişinin üçüncü kişi hakkındaki düşünceleri hakkında ne düşündüğünü anlayabilmesi beklenmektedir (Özbaran, Köse ve Yılmaz Kafalı, 2020). Bir diğer zihin kuramı becerisi ise bilmeden bir kişiyi kırabilecek cümleleri söyleme veya davranışta bulunmayı anlayabilme yeteneğidir. Bir kişinin bunu anlayabilmesi için hem kendisinin hem de başkasının bilgi durumunu bilmesi ve söylediği cümlenin rencide edici olduğunu anlaması gerekmektedir. Bu gaf anlama yeteneği dokuz-onbir yaş aralığında gelişmektedir. Metafor, ironi ve imalar ise üst düzey zihin kuramı becerileridir ve yedi-onbir yaş aralığında gelişmektedir (Stone, Baron Cohen ve Knight, 1998).

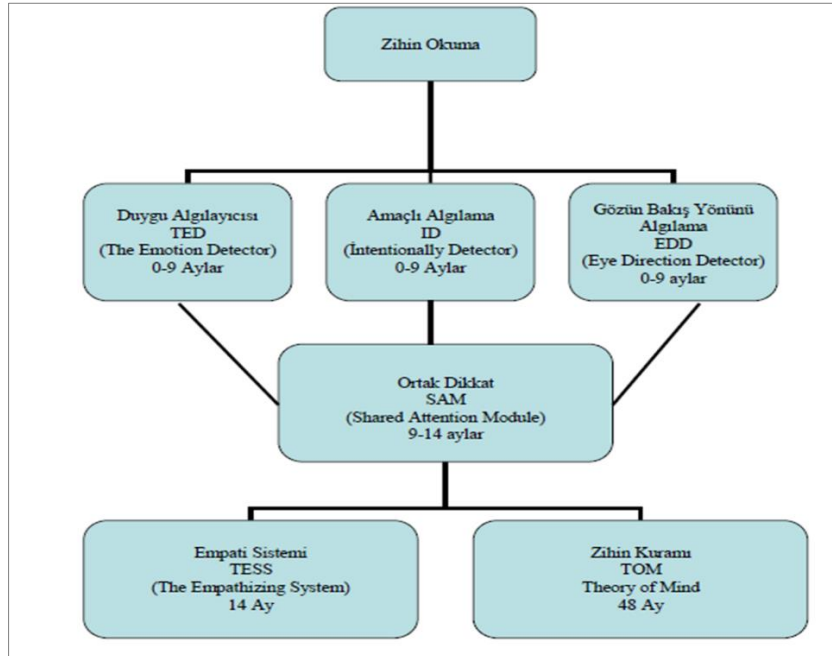
Çocukların zihin kuramı becerilerinin gelişebilmesi için başkalarının niyetlerini anlamaya başlamaları gerekmektedir. Bir başkasının niyetini anlayabilmenin beş aşaması bulunmaktadır. İlk aşamada, çocuklar öncelikle nesneleri tanıyabilmeli ve zihinlerinde o nesneyi canlandırabilmelidir. İkinci aşama olarak duygu, tutum ve kişisel inanç gibi fiziksel dünya ile kendileri arasında bağlantı kurabilmelilerdir. Üçüncü aşamada ise, fiziksel çevre ile zihinsel süreçler arasındaki farkı anlayabilmedir. Zihinsel temsillerin, fiziksel bir şey olmadığını anlayabilmeleri gerekmektedir. Dördüncü aşamada çocuğun zihinsel temsilleri sembolleştirebilmesi ve insan zihninin yapısının niteliğinin farkına varması gerekmektedir. Son aşama ise zihin aracılığıyla duyguları, düşünceleri anlamlandırmayı ve zihni organize etme ve yanlış inanışları anlamlandırabilme becerilerini içerir. Çocukların bu aşamaya ortalama altı yaş civarında gelmeleri beklenmektedir (Flavell, Miller ve Miller, 1993).

Zihin teorisinin bir çocuğun sosyal işlevi için çok önemli olduğu varsayıldığı için birçok çalışma (Hughes, Deater-Deckard ve Cutting, 1999; Perner, Ruffman ve Leekam, 1994) bu gelişimi kolaylaştıran mekanizmaları aydınlatmaya çalışmış ve bu teoriye odaklanmıştır. Flavell (2004) tarafından yapılan bir araştırmaya göre dünyanın farklı bölgelerinde yürütülmüş zihin kuramı araştırmalarında, zihin kuramı becerilerinin ortalama olarak aynı zamanlarda kazanıldığına bulunmasına rağmen Vinden (1996) tarafından Peru’da yapılan

bir araştırmada, Peru'daki çocukların zihin kuramı becerilerinde ortaokula kadar daha az başarı gösterdikleri bulunmuştur. Bunun en büyük sebebinin Peru'daki yetişkinlerin çocuklarla iletişimlerinde çok kısıtlı sayıda, duygu, bilgi ve inançlara ilişkin sözcükler kullanmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir (Vinden, 1996). Peru'da yapılan bu çalışma, zihin kuramı becerilerini kazanmada duygusal gelişimin ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca kültürel faktörler de zihin kuramı becerilerini etkilemektedir. Örneğin batı kültürlerinde çocuklar bir başkasının davranışına saygı duymayı öğrenirler (Feldman, 2003).

Slaughter ve Gopnik (1996)'e göre zihin kuramı becerileri, çocukların yanlış inanışlarıyla ilgili çelişkiler sunularak verilen eğitimlerle hızlandırılabilir ve bu dışarıdan çocukların bilişsel gelişimine yapılan yardım Vygotsky'nin "yakınsak gelişim alanı" ile açıklanabilmektedir. Verilecek zihin kuramı eğitimleri sayesinde çocuklar inançların değişebileceğini, kişinin istek ve niyetleri arasında farklılıklar olabileceğini ve zihin ile duygular, inançlar arasındaki bağlantıları anlayarak bir üst zihin kuramı becerilerine(ikinci ve üçüncü düzey) daha erken geçebilmektedirler.

Baron-Cohen zihin kuramının gelişimini 1997 yılında oluşturduğu zihin okuma modeli ile açıklamaktadır. Zihin okuma modeli aşağıdaki gibidir:



Şekil 1. Zihin okuma modeli.

Baron- Cohen (1997) tarafından geliştirilen zihin okuma modeli üç ana bileşene ayrılmaktadır. Bunlar duygu algılayıcısı, amaçlı algılama ve gözün bakış yönünü algılama

olarak isimlendirilmektedir. Duygu algılayıcısı modelinde bebeğin temel duyguları (mutluluk, üzüntü, korku) algılayabilmesi, amaçlı algılamada ise bebeğin çevreden aldığı bilgilerin bir amacı olduğunu anlayabilmesi ve son olarak gözün bakış yönünü algılamada ise bebeğin, herhangi bir olay karşısında bakış yönünü değiştirip durumları anlayabilmek için amaçlı olarak izlemeye başlaması ile ilişkilidir. Üç durumunda ortalama sıfır-dokuz ay içerisinde gerçekleşmesi beklenmektedir. Paylaşılmış dikkat mekanizması ise, dokuz-onsekiz ay arasında görülmeye başlanmaktadır. Bu süreçte bebeğin kendisi, bir özne ve bir nesne arasındaki üçlü ilişkileri anlayabilmesi beklenmektedir. Bebeğin, “ben arabaya bakıyorum, annem de bakıyor, öyleyse annem benim gördüğüm arabayı görüyor” yargısına ulaşması beklenmektedir. Bu durum çocuğun ilk üçlü ilişkiler kurması olarak görülmektedir. Son olarak zihin kuramı mekanizmasında ise çocuk diğer modüllerde topladığı bilgileri birleştirip zihni anlamaya ve zihin içerisindeki bilgileri düzenlemeye çalışmaktadır.

2.1.4. Zihin Kuramı Değerlendirilmesi

Diğer tüm becerilerde olduğu gibi zihin kuramı becerilerinin de hangi düzeyde olduğunu belirlemek için çeşitli testlerin geliştirilmesi gerekmektedir. İlk olarak çocuklarda zihin kuramı becerilerini ölçmek amacıyla Wimmer ve Perner (1983) yılında beklenmedik yer değiştirme testi geliştirilmiş ve bu test içerisinde araştırmacılar tarafından oluşturulan hikayeler kullanılmıştır. Erken çocukluk döneminde zihin kuramı becerilerini ölçmede bir çok test kullanılmaktadır. Zihin kuramı becerilerini ölçmede en fazla kullanılan testlerden birisi yanlış inanç testidir. Bu testte beş yaşında ve üç yaşında iki çocuğa üzerinde kurabiye resimleri olan bir kutu gösterirler. Çocukların ikisine de kutunun içerisinde ne olduğu sorulur. Çocukların ilk olarak verdikleri cevaplar aynıdır: “Kurabiye”. Kutunun içi açılır ve çocuklar kurabiye kutusunun içerisinde aslında boya kalemleri olduğunu görür. Çocukların ikisine de “Eğer bu kutunun içerisinde ne olduğunu bilmeyen başka bir çocuğa aynı soruyu sorsaydık cevabı ne olurdu?” diye sorulduğunda altı yaşındaki çocuk, “kurabiye” cevabını verirken üç yaşındaki çocuk ise “boya kalemi” cevabını verir. Buna ek olarak üç yaşındaki çocuk, başlangıçta kendi kutusunda kalem içerebileceğini düşündüğünü söyler. Beş yaşındaki çocuğun aksine üç yaşındaki bir çocuk kendisinin veya başkalarının yanlış inançları olabileceğine inanmamaktadır. Yukarıdaki deneydeki gibi yapılan bazı çalışmalar, kişinin zihin dünyasının bilgi ve inançları hakkındaki değişimleri ve gelişimleri inceleyebilmek ve zihin kuramı düzeylerini belirleyebilmek için kullanılmaktadır (Flavell, 2000). Wimmer ve Perner’in klasik Sally ve Anne testinden (1983) itibaren çeşitli Zihin

Kuramı testleri geliştirilmiştir. Bunlardan en sık kullanılanları; Birinci derecede yanlış inanış testi (Wimmer ve Perner, 1983), Dondurma Kamyonu Testi (Perner ve Wimmer, 1985), Kurabiye (Smarties) Testi (Perner, Leekam ve Wimmer, 1987), Tuhaf Öyküler Testi (Happe, 1994), İma Testi (Corcoran, Mercer ve Frith, 1995), Aldatma Testi (Frith ve Corcoran, 1996), Resim Sıralama (Langdon ve Coltheart 1999), Yanlış İnanç İçeren Karikatür testleri (Sarfati, Hardy-Bayle ve Besche, 1997), Metafor ve İroniyi Kavrama (Drury, Robinson ve Birchwood, 1998), Gözlerden Zihin Okuma Testi (Baron-Cohen, Wheelwright ve Hill, 2001), Zihin Kuramı Ölçeği (Wellman ve Liu, 2004), Zihinsel Duruma Atıf Testi (Brüne ve Brüne-Cohrs 2006), Çikolata testi (Flobbe, Verbrugge, Hendriks, ve Krämer, 2008) örnek olarak gösterilebilmektedir.

2.1.5. Zihin Kuramının Bileşenleri

Erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve çocukların bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimlerinde rol oynayan üç tip zihin kuramı vardır. Bunlar *içsel - duygusal durumlar*, *güdüler ve kasıtlar*, *bilme ve anımsama* olarak isimlendirilmektedir. *İçsel-duygusal durumlar* kuramına göre okul öncesi dönem çocukları, kendilerinin ve başkalarının duygularını anlayıp yorumlayabilmenin yanı sıra bu duyguların içten olduğunu, yerine ve zamanına göre başkalarından saklanabileceğinin farkına varmaktadırlar. *Güdüler ve kasıtlar* kuramına göre okul öncesi dönemdeki çocuklar, yapılan bir davranışın arkasındaki niyeti, doğru bir şekilde yorumlayabilmektedirler. Olumlu ve olumsuz güdülerinin farkına varabilmektedirler. “Öyle yapmak istememişti, kazara oldu” gibi bir durum karşısında kullandıkları cümleler, bu zihin kuramı becerilerine işaret etmektedir. Lemerise ve Arsenio (2000)’e göre, saldırganlık belirtileri gösteren çocuklar, güdüleri doğru yorumlayamamakta; yanlışlıkla olan davranışların kasıtlı olarak birine zarar vermek için yapıldığını düşünmektedir. *Bilme ve anımsama* kuramına göre okul öncesi dönem çocukları, “bilme”, “tahmin etme”, “hatırlama” gibi kavramların zihinsel süreçler olduğunu bilmekte ancak bazen bu kavramları ayırt etmede zorluklar yaşayabilmektedirler (Saçkes, 2018). Call ve Tomasello (1999) tarafından yapılan zihin kuramı araştırmalarında, çocukların ortalama beş yaşından itibaren karşısındaki kişinin ne bildiğini bildiklerini belirtmekte ve beş yaşından itibaren çocukların büyük bir çoğunluğu, zihin kuramı becerilerini kazanmış bulunmaktadır. Bartch ve Wellman (1995)’e göre zihin kuramı dört ana bileşeni içermektedir:

- Çocuk, kişinin zihinsel durumu ile kendi içsel süreçlerinden kaynaklı olarak gözlemlenebilen durumlar arasındaki ayrımı yapmalıdır.
- Çocuk içten gelen zihinsel süreçlerinin çevresel durumlardan etkilenip şekillendiğinin farkında olmalıdır.
- Çocuk bazen davranışların görünen gerçeklikten daha farklı olabileceğini ve başkalarının kendisinden dünyayı daha farklı yorumlayabildiğinin farkında olmalıdır.
- İkincil yanlış inançlar (başkalarının duygu durumlarını anlama) için üst temsilleri yapabilmelidir. Bu sayede çocuk dünyayı anlamlandırabilip kendi içsel yorumlamalarını oluşturmaktadır.

Wellman (1992)'a göre zihin kuramı becerilerine sahip olabilmek için bir insanın aşağıdaki altı temel bileşene sahip olması gerekmektedir:

- Kişinin zihnindeki düşünceler ile nesneler birbirinden farklı olabilir.
- Düşünceler, inançlar ve duygular her zaman gerçeği yansıtmayabilir.
- Kişinin istekleri ile herhangi bir durum karşısında elde ettiği sonuç birbirinden farklı olabilir.
- Hiçbir gerçek, kişinin zihnindeki hayali kısıtlayamaz ve kişinin hayal kurmasını engelleyemez.
- Zihin ve düşünceler bireyseldir ve herkes bir konu hakkında farklı bir görüşe sahip olabilir.
- Zihin ve vücut birbirinden farklı özellikler taşımaktadır ve düşüncelerimiz her zaman içinde bulunulan durumla aynı olmayabilir.

Zihin kuramı, açık ve örtük zihin olarak ikiye ayrılmaktadır. Örtük zihin kuramının kendini sözsüz iletişim yoluyla, davranışlarla ifade ettiği belirtilmektedir. Eğer bir çocuk, kişilerin davranışları ve düşünceleri arasında bir uyum olduğunu ve birbirine uygun bir biçimde hareket ettiği düşüncesine sahipse kişilerin düşüncesine uygun olarak oluşturduğu davranışı gerçekleştireceği noktaya odaklanmaktadır. Açık zihin kuramı ise bir çocuğun kişilerin davranışları ve düşünceleri arasındaki paralelliği anlayıp bunu sözel olarak ifade edebilme yeteneğini kazandığı zaman başlamaktadır (Selçuk ve Yeniad, 2016).

2.1.6. Zihin Kuramının Etkilendiği Boyutlar ve Zihin Kuramı Gelişimi

Zihin kuramına göre, çocukların oluşturdukları düşünce kalıpları; onların bilişsel gelişim düzeylerinden, yaşından, dil gelişimlerinden, sembolik oyun oynama durumlarından, çevreleri ile karşılıklı girdikleri sosyal etkileşim seviyesinden, ailenin sosyo-ekonomik yapısından etkilenmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde çocuklar tarafından oynanan sembolik oyunlar çocukların başkasının düşünce, duygu ve inanışlarını anlayabilmelerinde etkili olmaktadır. Ayrıca çocukların ebeveyn ve kardeşleriyle kurdukları diyaloglar, akranlarıyla etkileşimlerini ve bakış açısı alma becerilerini geliştirmektedir (Sigelman ve Rider, 2014; Slaughter, Peterson ve Mackintosh, 2007). Anne ve babalarıyla geçmişte belirli bir duyguya sebep olan olayları paylaşan çocukların, zihin kuramı becerilerinin yaşıtlarından daha hızlı geliştiği düşünülmektedir (Perlman ve Ross, 1997). Zihin kuramı becerileri, hem kendisinin hem de başkasının davranışlarını zihinsel durumlarıyla ilişkilendirip tahmin etme süreçlerini içerisine aldığı için yüz ifadelerini gözlemleme, vücut dili, aldatma davranışları tahmin etmeyi sağlayacak stratejileri de içermektedir (Smith, 2009). Zihin kuramı gelişmemiş çocuklar, görünürle gerçek arasındaki ayrımı yapmakta zorlanmakta; beden, jest, mimik ve sözleri anlamada güçlük çekmektedir (Carlson ve Moses, 2001).

Zihin kuramı becerileri, yaşamın üç-dört yaş civarında artan bir biçimde başkalarının inançlarını ve düşünce sistemlerini anlamaya dayalı olarak bir artış göstermektedir. Yanlış inanç testi, başkasının bakış açısını anlamaya yardımcı olmakta; dört-altı yaş aralığında daha güçlü bir hale gelmektedir (Amsterlaw ve Wellman, 2006). Yanlış inanç; kişinin kendi bildiğini başkasının bilip bilmediğini kavrayabilme yeteneğidir (Perner ve Lang, 1999). Kişinin yapacağı davranışı kestirebilme yeteneği, duygu ve düşünce gelişiminde ve toplumsal becerilerin bir yordayıcısı niteliğindedir (Harwood ve Farrar, 2006). Yanlış inanç anlayışı, çocukların sosyo-dramatik oyunlarda planlama, taklit etme, gerçek nesneleri kullanmadan imgelerden yararlanma gibi yeteneklerini anlamada ve okunan bir hikayeyi anlama, kahramanların güdü ve inançları arasında ilişki kurmasında yardımcı olmaktadır (Astington ve Pelletier, 2005; Jenkins ve Astington, 1996). Sosyo-dramatik oyunlar gibi “mış gibi” oyunlar da zihin kuramı becerilerini geliştirmede katkı sağlamaktadır. Mış gibi oyunlarda çocuklar, canlandırdıkları karakterlerin duygu ve düşüncelerini ifade etmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde oynanan bu oyunlar, çocukların yanlış inanç testlerinde daha iyi sonuçlar almasını sağlamaktadır (Jenkins ve Astington, 1996; Lalonde ve Chandler, 1995).

Çevresel uyaran yoksunluğu, çocuk esirgeme kurumlarında büyüme, ilgisiz anne-baba tutumları da çocukların zihin kuramı gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Baron-Cohen, Leslie ve Frith, 1985; Bowler, 1992; Frith ve Happé, 1994; Yağmurlu, Sanson, ve Köymen, 2005; Wellman, Cross ve Watson, 2001). Yağmurlu, Sanson ve Köymen (2005), okul öncesi dönemde çocukları olan ebeveynlerin davranışlarının çocukların olumlu sosyal davranışlarına etkilerini zihin kuramı bağlamında incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre olumlu sosyal davranışlarla zihin kuramının birbirinden etkilendiği gözlemlenmiştir. Olumlu ebeveyn davranışlarının çocuğun zihin kuramı becerilerini arttırmada etkili olduğunu gösteren yukarıdaki çalışma gibi pek çok çalışma mevcuttur (Cutting ve Dunn, 1999; Krevans ve Gibbs, 1996; Rutter vd., 2007).

2.1.7. Zihin Kuramının Yer Aldığı Kuramlar

Zihin kuramında modüler teori, kuram kuramı ve simülasyon teorisi olmak üzere üç teori bulunmaktadır.

Modüler teoriye göre zihin kuramı yeteneği için kişinin özel bazı zihinsel donanımlara sahip olması gerekmektedir. Çocuklar “inanış” kavramını, hile, arzu vb. durumları davranışlarla tanımlama ve bunun hakkında belirli tahminler üretebilme becerilerine sahip olabilmektedir ancak zihin kuramı becerileri buna rağmen sinir sistemi bağlantılarını somutlaştırma kavramı ile ilgilidir (Doherty, 2009). Modüler teori gelişimsel psikolojinin bakış açılarıyla donatılmıştır ve kişinin doğuştan getirdiği yetenekler vurgulanmaktadır. Buna göre, davranış değişimi, olgunlaşma veya çevresel olayların olgunlaşmayı tetiklemesine bağlı olarak gerçekleşmektedir (Meltzoff, 1999). Modüler teori çalışan bilim insanlarına göre, bir insanın yaşadığı deneyimler, onun zihin kuramı mekanizmasının olumlu veya olumsuz yönde çalışmasına yardımcı olabildiği gibi bu yaşanan süreçler ve kişisel deneyimler mekanizmayı değiştirememektedir (Flavell, 1999). Fodor (1998)’a göre zihin kuramı için beynin özel bir modülü bulunmaktadır. Bu modülün çocuğun zihin kuramı becerilerinde temel sorumluluğa sahip olan mekanizma olduğunu belirtmektedir (Leslie, 2000).

Kuram kuramına göre insanlar hem kendinin hem de çevresindeki diğer insanların zihinsel ve duygusal durumlarını anlamlandırabilmek için tüm insanlarda ortak olan üst temsiller oluşturmaktadırlar. Bu sayede karşısındaki kişinin davranışını anlamlandırabilmek için oluşturdukları üst temsillerden yararlanmakta ve karşıdaki kişinin davranışını anlamlandırabilmek amacıyla kendi zihninde yeni bir teori geliştirmektedir (Keysers vd.,

2004). Bu kurama göre zihin kuramı becerilerinde çocuk başkalarının davranışlarını ve duygularını anlamlandırabilmek için kendi zihninde birbiriyle ilişkili olacak biçimde bir kuram geliştirmektedir (Gopnik ve Wellman, 1992). İnsanlar bilişsel teorilerini çevrelerindeki sosyal etkileşimler sayesinde oluşturarak dünyaya ve kişilere ilişkin teoriler oluştururlar ve bu teoriler aracılığıyla kendisinin veya bir başkasının zihinsel veya duygusal durumlarını anlamaya başlamaktadır (Wellman ve Gelman, 1992).

Simülasyon teorisine göre kişinin başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilmesi için öncelikle kendi duygu ve düşüncelerini anlayabilmesi gerekmektedir. Öncelikle içsel bir sürecin içerisine girmesi gerekmektedir ve bu süreçte ayna nöronların etkisi olduğu düşünülmektedir (Taymaz Sarı, 2021). Kişinin zihin kuramı becerileri için doğuştan getirdiği temsiller yoktur ve kişiler dışsal çevreden aldıkları uyaranları ilişkilerine geri yansıtmaktadırlar (Meltzoff, 1999). Simülasyon teorisi, modüler teorinin aksine zihin kuramı gelişim süresince kişinin doğuştan getirdiği özellikler yerine içinde bulunduğu çevrenin etkisinin etkili olduğunu belirtmektedir. Buna göre beyinde zihin kuramı becerilerine ayrılmış olan özel nöral yapılar bulunmamaktadır ancak başkalarının bakış açılarını anlayabilmeye katkı sağlayan nöral yapılar bulunmaktadır (Youmans, 2004).

2.2. Duygular

2.2.1. Duygular ve Duygusal Yeterlilik

Duygular hayatın her alanında bulunmaktadır ve hem kendi hem de başkalarının hakkında verdikleri bilgiler yaşam içerisinde son derece önemli bir yere sahiptir (Denham, Bassett ve Wyatt, 2010). “Duygu” (emotion) sözcüğünün kökü Latincedeki “motere”dir ve bu sözcük Türkçe’de “hareket etmek” anlamına gelmektedir. Duygu kelimesinin Latince her duygunun bir harekete yönelttiği izlenimini vermektedir (Goleman, 1996). Oxford İngilizce sözlüğüne göre duygu “herhangi bir zihin, his, duygu çalkantısı; herhangi bir şiddetli uyarılma durumu” olarak açıklanmaktadır. TDK’ye göre duygu “Duyularla algılama, belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim; nesneleri veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği” anlamlarına gelmektedir (TDK, 2021). Goleman (1996)’a göre duygu, “bir his ve bu hise özgü olan belirli düşünceler, psikolojik durumlar ve biyolojik haller” anlamında kullanılmaktadır. Mayer, Salovey, Caruso ve Sitarenios (2001)’e göre duygu; kişilik psikolojisinin alt boyutlarını içeren, farkındalık, algı ve olaylara karşı verdiği yanıtları içeren içsel süreçlerdir. Duygu teorisi uzmanları

genellikle duygu teriminin tek bir tanımı üzerinde hemfikir olmasalar da, duyguların güdüleyici ve düzenleyici işlevleri olduğu konusunda hemfikirdirler (Izard, 2007). İki tür duygunun varlığı konusunda da önemli bir anlaşma vardır: temel duygular ve genellikle daha yüksek düzeyde benlik farkındalığı içeren daha karmaşık duygular (Izard, 2007; Izard vd., 2008). Temel duygular (mutluluk,üzüntü,korku,şaşıрма) evrenseldir ve dünyanın neresine gidilirse gidilsin beden ve yüz ifadelerinden temel duygular anlaşılabilir. İkincil duygular ise gurur, utanma gibi duygulardır ve benlik farkındalığı geliştikten sonra ortaya çıkmaktadır. Ayrıca duygular, evrimsel sürecin bize getirdiği acil durum yeteneklerinden birisidir. Herhangi bir durumda duyguların ne zaman başladığının bile farkında olmadan duygular kişinin bedenine hakim olmakta ve bedenin fizyolojisini değiştirebilmektedir (Ekman, 1999). Duygular, bu evrimsel mücadelede bireyin hayatta kalabilmesi için gerekli olan karar alma sürecinde etkili olmaktadır (Ekman, 1992a). Duygular, hayatta kalabilmeyi sağladığı gibi karar alma, iletişim, işbirliği gibi sosyal becerilerde temel role sahiptir (Stoica ve Roco, 2013).

Mutluluk, kızgınlık, üzüntü ve korku doğrudan yüz ifadeleri ile anlaşılabilen temel duygulardır. Temel duygulara ek olarak utanç, imrenme, gurur gibi duygular benlik bilinci yüksek duygular olarak adlandırılmaktadır ve ortalama ikinci yılın sonlarına doğru görülmeye başlamaktadır. Çocukların benlik bilinci yüksek duyguları öğrenebilmesi için ilk olarak benlik farkındalığı edinmiş olmaları, ikinci olarak bir yetişkin tarafından öğretiminin yapılması gerekmektedir (Camras, Oster, Campos ve Bakerman, 2003; Saarni vd., 1998). Temel duygular, biyolojik olarak anlamlı bir uyarana algılandığında hızlı, otomatik ve bilinçsiz bir şekilde üretilen sinirsel, bedensel/ifade edici ve duygu/motivasyonel bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu algı, bireyin devam eden duygusal-bilişsel süreçlerinden etkilenebilmektedir (Izard, 2007). Okul öncesi dönem çocukları, yetişkinlerle duygular hakkında yaşları ilerledikçe daha fazla konuşmakta ve bu konuşmaları kendi sosyo-dramatik oyunlarında aktarmaktadır (Brown, Donelan-McCall ve Dunn, 1996). Bu oyunlarında oyun arkadaşlarının belirli bir durumdan sonra nasıl tepki vereceğini kestirebilmektedirler. Çocuklar, kendisinin ve başkalarının duygularını tanımaya başladıklarında karşısındaki kişinin duygu-davranış arasındaki ilişkileri daha iyi anlamakta ve böylelikle kişiler arası ilişkilerinin niteliği artmakta ve empati becerileri gelişmektedir (Levine, 1995).

Duygular, kişide fizyolojik değişimlere sebep olmaktadır. Mutluluk, beyindeki olumsuzluk veren duyguları engelleyerek kişide enerji artışını sağlamaktadır ve kişi böylelikle kaygı verici durumlardan kurtulmaktadır. Bedene dinlenme zamanı sağlanmakta ve kişi mutlu

olduğunda hedefe yönelik davranışlar oluşturabilmektedir. Öfke duygusunda kişide adrenalin artışı olmakta ve kişi kendisini korumaya almak için kan akışı ellere doğru bir yönelim gerçekleştirilmektedir. Adrenalin duygusundaki artış, kişinin hızlı hareket etmesini ve öfkesini oluşturan duruma karşı kendisini koruyabilmesini sağlamaktadır. Öfke, kişiye enerji vermektedir. Öfkeden kurtulmanın en iyi yollarından birisi öfkeye sebep olan düşünceleri bulup bunlar hakkında değerlendirme yapmaktır. Kişi, öfke döngüsüne girmeden önce ne kadar erken aşamada yatıştırma aşamasına girilirse kişinin mental ve fiziksel sağlığı için daha iyi olmaktadır. Örneğin öfke döngüsüne girildiği zaman öfkelenilen kişiden bir süre uzak kalmak, öfkenin yatışmasında etkili olabilmektedir. Derin nefes alma, kasları gevşetme gibi alıştırmalar, öfke duygusunu düzenlemede kullanılan egzersizlerden birkaçıdır. Korku hissedildiğinde vücuttaki kan kaçmayı sağlamak için bacaklara doğru yönelim göstermekte ve beyin saklanmanın mı yoksa kaçmanın mı kişi için daha iyi sonuçlar doğurup doğuramayacağına karar verebilmek için vücutta kısa bir donma anı yaşayabilmektedir. Şaşkınlıkta ise yüzde kalkan kaşlar sayesinde gözlerdeki retina büyüyerek görüş alanı genişletilmekte ve beyin bu sayede beklenmedik durum hakkında daha fazla bilgiye sahip olmaya çalışılmaktadır. Üzüntüde ise metabolizmadaki enerji azaltılarak zihin, kayıplar karşısında hayata uyum sağlayabilmek için sonuç değerlendirme ve yas tutma sürecine girmeye hazır olmaktadır. Yas tutup yeni durum karşısındaki sonuçlar değerlendirildikten sonra metabolizmada artan enerji ile kişi yeni başlangıçlar yapmaya ve sürece uyum sağlamaya başlamaktadır (Goleman, 1996).

Temel duygulara tepki verme şekli sosyal öğrenme deneyimlerinden etkilenmektedir. Bebeklik ve erken çocukluk dönemi boyunca giderek artan bir şekilde, önceki duyguyu düzenleyen yeni bir duyguyu harekete geçiren ek bilgi işleme gibi bilişsel faaliyetler tarafından daha kolay bir şekilde değiştirilebilmekte veya engellenebilmektedir. Mutluluk gibi temel olumlu duyguların düzenlenmesi, genellikle bebek veya yürümeye başlayan çocuğun oyun ve diğer yapıcı faaliyetlere katılmasıyla birlikte etkili beslenme ve bol fırsatlardan biraz daha fazlasını gerektirmektedir. Bununla birlikte, bu duyguların hem yüksek yoğunluğunun düzenlenmesi (dışsallaştırma sorunlarıyla ilişkili olabilecek mizah ve aşırı heyecan ve hem de bunların ifadesi, sakinleşmeyi kolaylaştırmak için odaklanmış çabalar (örneğin, ani dikkat değiştirme ve yavaş derin nefes alma) gerektirebilmektedir (Cunningham, Kliwer ve Garner, 2009; Kochanska, Murray ve Harlan, 2000; Rydell, Berlin ve Bohlin, 2003).

Duygusal gelişim, Piaget'in bilişsel gelişim aşamalarına benzer bir şekilde aşamalandırılmaktadır. Bu aşamalandırma,

- Öncelikle duygusal kelimelerin veya cümlelerin farkına varma
- Davranışa yönelik eylemler gerçekleştirme
- Temel duyguları anlama
- Benlik bilinci yüksek (karmaşık) duyguları anlama
- Benlik bilinci yüksek (karmaşık) duyguları yaşanan durum hakkındaki duygusal deneyimlerle birleştirme olarak sıralanmaktadır.

Yukarıda verilen aşamalar, duygusal ve bilişsel gelişimin birbirini üzerindeki etkisini belirtebilmek için kullanılmaktadır (Barrett ve Salovey, 2002).

Duygusal yeterlilik becerileri duygusal gelişimde önemli bir yere sahiptir ve duyguları tanıma ile ilişkilidir. Duygusal yeterlilik, ömür boyu gelişim gösteren bazı becerilerden oluşmaktadır. Bunlar “*duygu bilgisi, duygu düzenleme, duyguların ifade edilmesi ve empati*” olmak üzere dörde ayrılmaktadır (Beaty, 1999; Ersay, 2019). Trentacosta ve Crespo (2019)’a göre duygusal yeterlilik; duyguları tanıma, ifade etme ve yöntemle kavramlarından oluşmaktadır. Duygusal yeterlilikler, erken okul başarısını ve ilkokulda akademik yeterliliğin gelişimini destekleyen en önemli beceriler arasında tanımlanmaktadır (Denham vd., 2012a; Nix vd., 2013). Duyguları anlayan ve düzenleyen ve okula girişte duygusal olarak daha olumlu olan çocukların, okul öncesi eğitimde daha fazla katılım göstermeleri, akranları ve öğretmenleri ile olumlu ve destekleyici ilişkiler geliştirmeleri beklenmektedir (Blankson vd., 2017; Denham vd., 2012b; Di Maggio, Zappulla ve Pace, 2016; Hernández vd., 2017). Buna karşılık, duygusal yeterlik becerileri düşük olan çocuklar okula başladıklarında akranları tarafından daha sık reddedilmekte, öğretmenleriyle daha az destekleyici ilişkiler geliştirebilmekte, okuldaki etkinliklere daha az katılım göstermekte ve okuldan daha az zevk almaktadırlar. Bu durum üst öğrenimlerde (ilkokul, ortaokul, lise) davranış sorunları ve okul zorlukları ile devam edebilmektedir. Bu nedenle duygusal yeterlilik becerileri zayıf olan çocuklar için risk altındadırlar (Denham vd., 2012b; Di Maggio vd., 2016; Herndon, Bailey, Shewark, Denham, Bassett, 2013; Hernandez vd., 2017). Duygusal yeterlilik becerilerinin etkisi uzun süreli olarak gözlemlenebilmektedir. Örneğin okul öncesi dönemde duyguları anlama ve duygu düzenleme ile kendini göstermeye başlayan duygusal yeterlilik becerileri genç yetişkinlikte uzun süreli eğitime katılma, suçtan ve zararlı alışkanlıklardan uzak durma ile ilişkilendirilebilmektedir (Jones, Greenberg, Crowley, 2015a). Bu durumdan hareketle, okul öncesi çocukların eşzamanlı ve sonraki

sosyal yetkinlikleri, zihinsel sağlıkları ve okul başarıları için çok önemli olan duygusal yeterlilik becerilerine artan bir şekilde odaklanılmaktadır (Bridgeland, Bruce, Hariharan, 2013).

Genel olarak ifade edildiğinde, yaşam boyu gelişen duygusal yeterliliğin alt boyutları; duygusal ifade ve deneyim, kendinin ve başkalarının duygularını anlama ve duygu düzenlemesi yer almaktadır. Çocuklar zaman içinde giderek artan bir şekilde duygusal olarak yetkin hale gelmekte ve duygusal yeterlilikle eşzamanlı sosyal yeterlilikleri geliştirmekte ve daha sonraki sosyal ve akademik başarılarına katkıda bulunmaktadır (Denham ve Burton, 2003; Denham ve Brown, 2010; Denham vd., 2003). Okul öncesi çağındaki çocuklar sadece bunlarla sınırlı olmamak üzere duygusal yeterliliğin; deneyimlenen veya deneyimlenmeyen duyguları ifade etme, bu süreçlerin başkalarında da olduğunu fark etme ve duyguları yaşa ve sosyal olarak uygun şekilde düzenlemek bileşenlerinde şaşırtıcı bir şekilde ustalaşmaktadır (Halberstadt, Denham ve Dunsmore, 2001).

Duygusal yeterliliğin bu unsurları ölçülemeyen soyut kavramlardır ve bu kavramları daha anlaşılabilir hale getirebilmek için somutlaştırmak gerekli olmaktadır. Özellikle duygusal yeterlilik becerileri gelişmiş olan çocuklar yoğunluk veya süre olarak engellemeden çok çeşitli duyguları ifade edebilmektedirler. Bu sebeple, duyguların ifade edilebilmesi hakkında tartışırken; (1) çocuklar tarafından farklı amaçlarla gösterilen belirli duygulara (örneğin, mutluluk, üzüntü, öfke, korku ve empati/sevgi) ve (2) bu tür duyguların genel olarak herhangi bir durum ifade edilirken kullanım oranına bakılmalıdır. Daha sonra, duyguları anlama düzeyini tanımlamak için, (1) temel duyguları (örneğin, mutluluk, üzüntü ve öfke), ifadelerinde kullanma durumlarına ve bu duyguların nedenleri ve sonuçlarını anlamalarına; (2) duyguların daha karmaşık yönlerine ilişkin içgörü (örneğin, bir çocuğun bir olayı korkutucu bulup diğerinin hissetmediği gibi, aynı olaya tepki olarak iki kişinin iki farklı duygu hissedebilmesi) ve (3) duyguları göstermede toplumsal kurallara göre kullanım oranlarına, karışık duyguların ve daha karmaşık duyguların (örneğin, suçluluk ve utanç) ayırt edilmesine bakılmalıdır. Son olarak, çocuklar, deneyimleri duyguların kendileri için “çok fazla” veya “çok az” olduğunu ifade edebildiğinde ya da bu ifadesinin başkalarının beklentilerine uymadığında fiziksel, bilişsel, içsel duygusal deneyimi ve bu ifadenin duygusal dışavurumun ifadeyi azaltma ya da güçlendirebilme için davranışsal stratejiler geliştirmelilerdir (Denham vd., 2012b).

2.2.2. Duygu Bilgisi

Golemen (1996)'a göre bütün insanlar bir başkasının duygusunu okuma yeteneği açısından aynı değillerdir. Bu bireysel farklılığın sebebi, çocuğun içerisinde yaşadığı toplumdur. Duygu bilgisi yüksek olan çocukların ilkököl birinci sınıfta daha az toplumsal sorun yaşadıkları tespit edilmiştir (Izard, Schultz ve Ackerman, 1997). Yapılan araştırmalar, duygu bilgisinin çocukların bilişsel kapasitelerini etkilediğini, bu nedenle yapılan eğitim programlarına duygu bilgisinin eklenmesi gerektiğini belirtmektedirler (Denham vd., 2012). Ayrıca çocukların duygu bilgileri yetişkinler aracılığıyla desteklenmelidir (Denham, Ferrier, Bassett, 2020). Duygu bilgisi; duygunun tanınmasını ve tanımlanmasını ve duygusal anlamayı içermekle birlikte duygu düzenleme, sözlü ve sözsüz ifadeyi ve duygunun yönetiminde içine alan bir kavramdır (Housman, Denham, Cabral, 2018). Duygu bilgisi; duyguyla ilgili daha karmaşık bilgilerle birlikte duyguların farkındalığının gelişmesi, duyguların algılanmasını ve anlaşılmasını içermektedir.

Duygu bilgisi gelişimi, bebeklik döneminde, bakıcıların bebeklerin kendi deneyimlerini şekillendirmeye yardımcı olan duygu ifadeleri de dahil olmak üzere, olgunlaşma ve çevresel deneyimlerin etkileşimi yoluyla başlamaktadır. Yüz ifadeleri, bebeklerin yeni oluşan duygu anlayışının en erken göstergeleri arasında gösterilmektedir (Messinger ve Fogel, 2007; Quinn vd., 2011). Sosyal gülümsemeler bebekliğin ilk aylarında, bebek dikkatinin bakıcının dikkati ve yüz ifadeleri ile koordinasyonu sayesinde ortaya çıkmaktadır (Messinger ve Fogel, 2007). Bebekler ilk doğum günlerinden itibaren duygu ifadeleri arasında güvenilir bir şekilde ayırım yapmaya başlamaktadır (Quinn vd., 2011). Duygularının farkında olan çocukların kendini kontrol, öz düzenleme yetenekleri gelişmiş olmakla birlikte bu çocuklar olumsuz duygularını olumsuz davranışlarla göstermemektedirler. Ancak çocuklar bu farkındalığa ulaşabilmek için bir yetişkin desteğine ihtiyaç duymaktadır (Oktay, 2010).

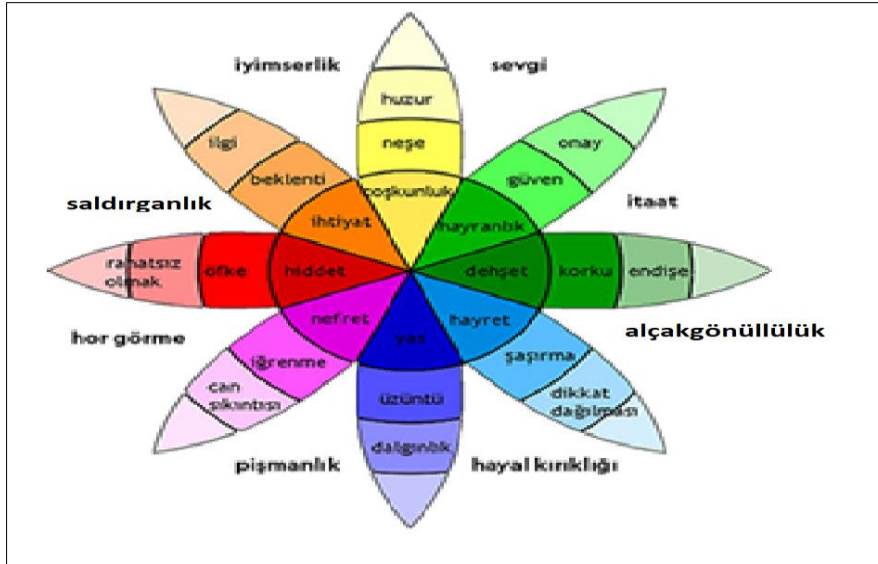
Okul öncesi dönemdeki duygu bilgisi, doğru bir şekilde duyguların dışavurumlarını tanımlamanın yanı sıra duyguları ve bu duyguların nedenlerini ortaya çıkaran durumların giderek daha karmaşık bir şekilde anlaşılabilmesi becerilerini de içermektedir. Bu tür bilgiler, erken okul başarısı ve ilkököl döneminde akademik yeterliliğin büyümesi için önemli bir destek olarak tanımlanmaktadır (Nix, Bierman, Domotovich ve Gill, 2013). Okul öncesi dönemde duyguları daha iyi anlayan çocukların akranları ve öğretmenleri ile olumlu ve destekleyici ilişkiler geliştirebilmekte, olumlu öğrenme davranışları/tutumları sergileyebilmekte ve sosyal yeterlilik seviyeleri daha duygu bilgisi düşük çocuklara göre yüksek olmakta ve son olarak ilkököl döneminde daha yüksek seviyelerde başarı elde

edebilmektedirler. Bu nedenle okul öncesi dönemde verilen duygu bilgisi eğitimi çok önemlidir ve bu tür bilgilere ulaşmayan çocuklar bu alanda risk altında bulunmaktadır (Blankson vd., 2017; Denham vd., 2012a; Di Maggio, Zappulla ve Pace, 2016; Garner ve Waajid, 2008; Izard vd., 2001). Okul öncesi dönemden itibaren verilen duygu bilgisi eğitimleri çocukların uzun dönemde istihdam, akıl sağlığı ve suç ve madde kullanımından kaçınma konularıyla ilişkili gözükmemektedir (Jones, Greenberg ve Crowley, 2015).

Duygu bilgisini çocuklara veren kişiler duygu sosyalleştiricileri olarak isimlendirilmektedir. Duygu sosyalleştiriciler öğretmenler, ebeveynler veya çocukla ilgilenen yetişkinler olabilmektedir. Çocuklar duygu bilgisi için ilk olarak, birlikte oldukları kişiler tarafından sergilenen duyguları gözlemlemektedir ve o kişilerle etkileşime girmektedir. Duygu sosyalizasyonunun modelleme mekanizması, sosyalleştiricilerin genel duygusal ifadeleriyle birlikte çocuklar tarafından gözlemlenen belirli olumlu ve olumsuz duyguları içermektedir. Ailenin (veya yetişkinin) olumlu ifadesi (örneğin, mutluluk gibi) duygu bilgisini teşvik etmekte ve çocukları duyguları öğrenmeye daha açık hale gelmektedir. Ancak bunun aksine, olumsuz duygulara (örneğin, üzüntü, öfke) maruz kalan çocukların duygu bilgileri engellenebilmekte ve duygular hakkında kendi kendine düşünmekte zorlanabilmektedirler (Nixon ve Watson, 2001; Raver ve Spagnola, 2002).

Mutluluk, korku, üzüntü gibi temel duygular tüm canlılarda evrensel olarak görülmektedir ve insanların veya diğer hayvan türlerinin yüzlerine bakarak karşı taraf tarafından anlaşılabilir. Mutluluk, bebeklik döneminden itibaren kişinin gelişiminde katkı sağlayan en temel duygulardan birisidir. Mutluluk gülümseme ile başlayıp kahkahaya doğru giden aşamalardan oluşmaktadır (Aksan ve Kocanska, 2004). Çocukluk döneminde yüz ifadelerine bakarak en kolay anlaşılabilen duygunun mutluluk olduğu düşünülmektedir. Mutluluğu sırasıyla kızgınlık daha sonra ise üzüntü izlemektedir (Çelik, Tuğrul ve Yalçın, 2002). Ekman (1992b)'ye göre mutluluk, üzüntü, öfke, korku, şaşırma ve iğrenme temel duygular olarak görülmekteyken gurur, suçluluk, utanç, kıskançlık ikincil duygular olarak isimlendirilmektedir. Bebeklikten orta çocukluk dönemine kadar çocuklar; duygusal tepkilerde bulunma, farklı durumlara farklı duygular gösterebilme, kişiler arası etkileşimde duygulardan faydalanma, duygularını açıklarken farklı yollardan faydalanma ve duyguların zamanla değişebileceğinin anlaşılması olmak üzere duygusal gelişime yönelik beş farklı aşamadan geçerler (Caulfield, 2001). Gelişim bilimciler, çocukların bir yaşına geldiklerinde temel duyguları (mutluluk, üzüntü, korku ve şaşırma) deneyimlediklerini ve iletişim aracı olarak kullandıklarını düşünmektedirler (Ersay, 2019). Plutchik (1980), duygular arasındaki

ilişkiyi daha iyi açıklayabilmek için duygu çemberi (çarkifeleği) oluşturmuştur. Bu çembere göre temel duygular (çoşkunluk, hayranlık, dehşet, hayret, yas, nefret, hiddet ve ihtiyat) çemberin merkezinde yer almaktadır. Çemberin koyudan açığa doğru gittikçe duygunun şiddeti değişmekte, yapraklar arasındaki duygular yan yana olan iki duygunun birleşiminden oluşmaktadır (Plutchik, 1980 ; 2001). Duygu çemberi aşağıdaki gibidir:



Şekil 2. Plutchik duygu çemberi. (<https://evrimagaci.org/plutchikin-duygu-carkifelegi-duygularinizin-kokenlerini-daha-yakindan-taniyin-5407> sayfasından erişilmiştir).

Duygular, yaşam için en temel ihtiyaçlardır. Duygusal ihtiyaçlar, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde de belirttiği gibi fizyolojik ve güven gibi temel ihtiyaçlarından sonra gelen en temel üçüncü ihtiyaçtır. İnsanlar, duygusal doyumu sağlayamadıkları sürece bir üst basamağa geçemezler. Bu nedenle sosyal ve duygusal gelişim, diğer gelişim alanlarından daha fazla önem teşkil etmektedir. Ayrıca Howard Gardner; duygular ve zekâ hakkındaki düşüncelerini şu sözlerle dile getirmektedir: “Kişisel zekalar hakkında yazmaya başladığım zaman duygulardan söz ediyordum. Özellikle kişisel zekâ anlayışının bir parçasını kişinin kendi duygularını anlaması olarak görmekteyim. Kişiler arası zekâ açısından içten gelen duygusal sinyallere mutlaka ihtiyaç vardır.” (Aktaran Goleman, 1996). Ayrıca Sokrates de “Kendini bil!” sözü ile kişinin duygularının farkında olmasına ve bu farkındalığın kişilik sürecinin temel taşlarından birisi olduğuna değinmektedir.

Çocuklar sürekli olarak kendilerinin ve başkalarının davranışlarını anlamaya çalışmaktadırlar ve duygular bu anlayışta büyük rol oynamakta ve etkileşime rehberlik edebilecek önemli kişilerarası bilgileri iletmektedir. Bu nedenle, duygusal işlemler sosyal etkileşim ve ilişkilerin merkezinde yer alır ve çocukların öğrenmeye katılımını desteklemede önemli bir rolü bulunmaktadır. Okul öncesi çocukların duygu bilgisi, erken eğitimin sosyal

ve akademik başarının önemli bir yordayıcısı olarak giderek daha fazla tanımlanmaktadır. Duyguları yorumlayamayan çocuklar için sınıflar kafa karıştırıcı, bunaltıcı yerlere dönüşmektedir (Raver ve Smith-Donald, 2007). Bu nedenle, duygu bilgisinin kazanılmasının önemli sonuçları vardır. Duygu ile ilişkili durumlarda duygu bilgisi becerilerini kullanan okul öncesi çocukların akran etkileşiminde daha başarılı olmaktadır. Ayrıca bu çocuklar daha toplum yanlısı olarak değerlendirilmekte, öğretmenleri tarafından daha sosyal becerilere sahip gösterilmekte ve boylamsal çalışmalarda da akranları tarafından daha sevimli olarak tanımlanmaktadır (Denham vd., 2003; Ensor, Spencer ve Hughes, 2011; Izard vd., 2001). Küçük çocuklar kendilerinin ve başkalarının olumsuz duygularını ve olumsuz değer verilen durumları tanımladıklarında, daha empatik eylemlerde bulunabilmektedirler. Olumlu duygu ifadelerini ve durumlarını doğru bir şekilde algıladıklarında, sınıftaki eğlenceye daha kolay katılabilmektedirler. Buna karşılık, yaşına uygun olarak yeterli duygu bilgisine sahip olmayan çocuklar, daha fazla saldırgan davranışlar gösterebilmektedir (Denham vd., 2002). Başkalarının duygularını anlayamayan okul öncesi çocukları, akranlarının eylemlerini yanlış yorumlayabilmekte ve bu hatalı bilgilere dayanarak yanlış eylem planlamakta ve bu sonraki yanlış adımlarla kendi duygularını da yanlış okuyabilmektedirler. Benzer şekilde, okul öncesi çocukların duygu bilgisi ile hem erken sınıf uyumu (örneğin; başkalarıyla geçinme, öğrenme motivasyonu) ve akademik başarı arasındaki pozitif yönlü bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Örneğin Head Start programı ile eğitim alan okul öncesi çocuklarıyla yapılan bir araştırmaya göre, çocukların duygu bilgisi, duygu düzenleme becerileri gelecek yıllarda onların sosyal, akademik başarıları ve sözel yetenekleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Miller vd., 2006). Bu nedenle, okul öncesi dönemdeki çocukların, özellikle akran ve öğrenme sınıfı durumlarında, duyguları anlama yeteneği, eşzamanlı ve sonraki okul başarısında önemli bir rol oynamaktadır (Denham, Bassett, Brown, Way ve Steed, 2015).

Nowicki ve Duke (1992)'a göre duyguları iyi okuyamayan veya kendi duygularını doğru bir şekilde ifade edemeyen çocuklar, kendilerinin sürekli olarak başkaları tarafından engellenmiş olarak hissetmektedirler. Ancak bu çocuklar duygu-durum arasındaki ilişkiyi anlayamadıkları için olayların nasıl gerçekleştiğini de anlayamamaktadırlar. Bu çocuklar kendi duygularını doğru bir şekilde ifade edemedikleri için kendi davranışlarına karşıdan gelen tepkileri ve karşı tarafın duygularını da anlayamamaktadırlar. Bu nedenle hayattan kendilerini soyutlamayı tercih etmektedirler. Çocukların bu durumu yaşamamaları için duyguları anlama eğitimleri çok önem teşkil etmektedir. Duygusal işaretleri yanlış okuyan

çocuklar derslerinde ve sosyal hayatlarında da başarısızlık yaşayabilmektedirler. Çocukların duygularına yönelik destekleyici tepkiler, belki de çocuğun duygularını keşfetme konusunda daha rahat hissetmesini sağlayarak ve onlarla başarılı bir şekilde başa çıkma pratiği yapmalarına yardımcı olacak ve böylelikle çocukların duyguları ayırt etmeleri kolaylaşabilecektir. Ancak bunun tam tersi destekleyici olmayan tepkiler çocukları duygusal bilgilerden kaçınmasına sebep olabilmektedir (Denham ve Kochanoff, 2002).

Duygusal gelişimi desteklemenin en iyi yollarından birisi çocuklara resimli öykü kitapları okumaktır (Boris, 2017). Çünkü resimli öykü kitaplarının okunma sürecinde çocuklara sorulan sorularla ve çocuklardan alınan cevapların genişletilmesiyle çocuklar duygularını daha rahat bir şekilde ifade edebilecekler ve duyguları ayırt etmeye başlayacaklardır. Yetişkinlerin sözlü olarak yorum yapmaları, bir duygunun gözlemlenen olayla ilişkisini açıklamak ve bunula ilgili çeşitli yorumlarda bulunması, onları belirgin olan duygusal ipuçlarına yönlendirmesi çocukların duyguların neden ve sonuçlarını anlamlandırmalarını kolaylaştıracak ve böylelikle duygu bilgilerini de arttıracaktır (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach ve Blair, 1997; Doan ve Wang, 2010; Garner, Dunsmore ve Southam-Gerrow, 2008).

2.2.3. Duygu Düzenleme

Çocuklar duygularını ifade etmeyi öğrendikten sonra duygusal deneyimlerini de kontrol altına almayı öğrenmektedir; iki yaşından sonra çocuklar, duyguları hakkında konuşup onları denetim altında tutmaya çalışmakta; üç-dört yaşlarına geldiklerinde bu duygusal düzenleme stratejilerini sözel olarak ifade etmeye başlamaktadırlar. Çocuklar, okul öncesi dönemde gelişen bu duygusal düzenleme becerilerinde yetişkin yardımına ihtiyaç duymaktadırlar (Thompson ve Goodvin, 2007). Ayrıca okul öncesi dönemde çocuklar; duyguları anlama, duygusal yeterlilik, duygusal öz düzenleme becerilerinde büyük bir gelişim göstermektedirler. Öz bilinçli duygular ve empati gelişimleri de gelişmekte olan ahlak duygularına katkı sağlamaktadır (Halberstadt, Denham ve Dunsmore, 2001; Thompson ve Goodvin, 2007). Ebeveynler çocukları ile konuşurken ne kadar duygu kelimelerini kullanırsa çocukların duyguları anlaması gelişmektedir (Fivush ve Haden, 2005). Frederickson (2009)'a göre mutlu çocuklar, olumsuz duyguları daha fazla hisseden çocuklara göre eğitim süreçlerinde daha iyi başarı göstermektedirler. Bu nedenle çocuklara duyguları tanıma, duyguları fark etme, duyguları ayırt etme gibi duygusal beceriler eğitimle desteklenerek erken dönemde verilmelidir.

Bebeklik döneminde duygusal yeterliliğin bir parçası olarak görülen duygusal düzenleme tepkileri görülmeye başlamaktadır. Duygusal düzenleme, olumsuz duyguları kontrol altına alabilme yeteneğinin de içine alan bir kavramdır. Örneğin bebeklik döneminde aşı olan bir bebeğin annesinin yüzüne odaklanarak kendini sakinleştirmesi örnek olarak verilebilir (Rothbart vd., 2006). Duygu düzenleme, *olumsuz duygularla etkin bir şekilde baş edebilme* ve *duyguların yoğunluğunu duruma uygun olarak düzenleyebilme* olarak iki alt sınıfa ayrılmaktadır (Ersay, 2019). İlk çocukluk döneminde çocuklar, kendi ve çevrelerindeki kişilerin duygularını anlamaya başlamaktadır. Duyguların nedenlerini, sonuçlarını anlayıp temel duygusal tepkiler verebilmektedir (Atay, 2007). Çocukların duyguları anlayabilme yetenekleri; öncelikle kendi duygularını anlama, daha sonra karşısındaki kişinin görsel ipuçları ile yaşadıkları duyguları anlama ve son olarak karşısındaki kişilerin içsel duygu durumlarını (niyet ve istek) fark edebilmesi şeklinde bir sıra izlemektedir (Ersay, 2019; Smiley ve Huttenlocher, 1989). Duygu düzenleme becerilerine sahip olan bir çocuk, duyguları üretken yollarla açıklayabilmekte, duyguların farkında olmakta, duygularını ve duygu-durum arasındaki ilişkiyi izlemekte ve gerektiğinde belirli bir durumdaki duygusal tepkilerini değiştirebilmekte ve duygularını uygun şekilde ifade edebilmektedir (Denham, Bassett, Zinsser, 2014).

Goleman (1996)'a göre her duygunun kendine özgü bir değeri ve önemi vardır. Ancak duygularda önemli olan doğru yerde doğru duyguyu hissedebilmek ve doğru yerde doğru duyguyu ifade edebilmektir. Aşırılık, fazlalık veya yoğun duygular kişisel dengeyi bozmaktadır. Kişinin kendini dengede ve huzurlu hissedebilmesi olumlu ve olumsuz duyguları ne kadar hissettiği ile orantılıdır. Duygular bulaşıcıdır. Duygusal bulaşıcılık kişilerarası etkileşim sonucunda oluşmaktadır. Bu etkileşimler sonucunda hem olumlu hem de olumsuz duyguların geçişi sağlanmaktadır. Bir başkasının gösterdiği duygular, yüz ifadeleri, jest ve mimikler, ses tonu ve sözsüz iletişimle kullandığı tüm duygusal işaretler bilinçdışı motor-mimikleme yoluyla taklit edilmektedir. Bebekler de annelerinden bu taklit yoluyla duyguları öğrenmeye başlamaktadır.

Duyguları anlama (duygu bilgisi) becerileri gelişmiş olan çocukların duygu düzenleme becerilerinde geliştiğini söylemek mümkündür. Bu duruma bir örnek vermek gerekirse duygu düzenleme becerileri gelişmiş olan bir çocuk yaşadığı öfke duygusunu vurma veya bağırma yoluyla ifade etmek yerine öfke ile içinde kazandığı enerjiyi kendini motive etmek için kullanabilmektedir (Izard, Stark, Trentacosta ve Schultz, 2008).

2.2.4. Duygusal Yeterliliğin Geliştirilmesi

Ebeveynlerin çocuklarıyla duygularını paylaşma ve duygusal sözcükler kullanma oranları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklarıyla kitap okuyan veya oynayan ebeveynler, kız çocuklarıyla duygusal sözcükleri daha fazla kullanmaktadırlar. Ayrıca duygusal durumlar kız çocuklarla daha derinlemesine ve detaylı olarak tartışılmaktayken erkek çocuklarda aileler sadece öfke duygusuna odaklanmakta ve bu duygu hakkında detaya inmemektedirler (Goleman, 1996). Brody ve Hall (2008)'e göre bu durumun esas sebeplerinden birisi kız çocukların dil gelişiminde daha hızlı gelişim göstermesi ve duygusal okuryazarlıkta bu sayede daha deneyimli hale gelmeleridir. Zamanla çocukların duygusal öğrenmedeki bu cinsiyete bağlı farklılıkları kızlarda “sözsüz duygusal işaretleri okuma, duyguları ifade etme ve duygularını anlatabilme yönünde gelişme sağlarken erkek çocuklarda korku, acı gibi duyguları en aza indirebilme becerileri yönünde gelişmektedir.

İlk çocukluk, beyin gelişimi hızının en üst seviyede olduğu zaman dilimini içermektedir. Bu nedenle hayatta çocuk için gerekli olacak temel nitelikli derslerin bu dönemde verilmesi gereklidir. Duygusal dersler, verilmesi gereken en önemli ders niteliğindedir ve bu derslerin yaşamın geri kalanında kalıcı sonuçları çok fazla olmaktadır. Bu dönemde gerekli duygusal dersleri almayan ve duygusal yoksunluk yaşayan çocuklar, ilkokul yıllarında yaşıtlarına karşı zorbalık gösterebilmekte ve gelecekte bir yetişkin olduklarında da kendi çocuklarına aynı şekilde davranmaktadırlar. Ancak yine de unutulmamalıdır ki duygusal öğrenme yaşam boyu süren bir süreçtir (Goleman, 1996).

Okul öncesi dönem, kendine güvensizlik, alçakgönüllülük, kıskançlık, gurur gibi sosyal duyguların olgunlaşmasının en yoğun yaşandığı dönemdir. İlk defa okula gelen bir çocuk sosyal kıyaslama ile karşılaşp kendi becerileri ile karşısındakinin becerilerini karşılaştırmaya başlamaktadır. Bu nedenle bu dönemde çocuklara verilen duyguları tanıma, kendisinin ve başkalarının duygularını anlayabilme, duygusal öz düzenleme becerileri; matematik, fen ve doğa eğitimi gibi derslerden çok daha önemlidir. Çünkü kendi duygularını tanımlayamayan ve olaylar karşısında duygusal öz düzenlemeyi sağlayamayan çocukların duygusal gelişimiyle birlikte bilişsel gelişimi de sekteye uğrayacaktır. Çocuklara gerekli duygusal dersleri verilmediğinde duyguları öğrenmelerini şansa bırakarak duygusal repartuvarlarını oluşturmadaki fırsatlar kaçırılabilir (Goleman, 1996).

Çocukların duygusal yeterliliklerinin geliştirilebilmesi için bir yetişkine ihtiyaçları bulunmaktadır. Yetişkinler, çocuklara öncelikli olarak duyguların tanıtımını yapmalı ve

toplumsal normlara uygun olarak o duygunun nasıl sergileneceğini öğretmelilerdir (Denham vd., 2014). Yetişkinler çocukların duygusal yeterlilik becerilerinin gelişebilmesi için onlara olumlu örnek olmalıdırlar. Kendi duygularını düzenleyemeyen bir yetişkin, çocuğa olumsuz örnek oluşturabilmekte, bu durumda çocukta duygularını anlatma, duygu düzenleme becerilerinde eksikliklere ve dolayısıyla duygusal yeterlilik becerilerinde sıkıntılara yol açmaktadır (Davis, Suveg, Shaffer, 2015; Denham vd., 2014; Fields-Olivieri, Cole ve Maggi, 2017). Yetişkinler, çocukların duygu deneyimlerine ve ifadelerine, destekleyici (örneğin kabul etme, rahatlatma) veya destekleyici olmayan (örneğin görmezden gelme, küçümseme, cezalandırma) olarak yorumlanan şekillerde tepkiler vermektedirler. Bu tepkiler, yeni yürümeye başlayan bebeklerin ve okul öncesi çocukların duygusal yeterlilikleri ile ilgili olarak duygular hakkında önemli mesajlar içermektedir (Denham vd., 2014; Meyer, Raikes, Virmani, Waters, Thompson, 2014).

Yetişkinlerin destekleyici tepkileri; okul öncesi çocukların olumlu ifadelerine, duygu düzenlemelerine ve duygu bilgisine katkıda bulunmaktadır (Eisenberg ve Spinrad, 2004; Fabes, Poulin, Eisenberg, Madden-Derdich, 2002). Buna karşılık, yetişkinler tarafından destekleyici tepkiler alamayan çocuklar daha fazla üzüntü ve korku duymakta ve duygu düzenlemesi becerilerinde sıkıntılar yaşayabilmektedirler (Berlin ve Cassidy, 2003; Luebbe Kiel ve Buss, 2011). Ayrıca yetişkinler (duygu sosyalleştiricileri) çocukların kendi yetenek ve isteklerini göz önüne alarak duygusal yeterlilik becerilerini geliştirmelidir. Örneğin; bazı çocukların duyguları anlama becerileri yaşlılarından daha yüksek olabilmektedir. Bu çocukların sosyal dünyalarını daha iyi anlamalarına ve kendi duygularını, isteklerini, arzularını ve sosyal etkileşimler için hedeflerini daha iyi anlatabilmelerini sağlayan üstün bilişsel ve dil becerileri kapasitesine sahip olabilmektedirler (Cutting ve Dunn, 1999; Morgan, Izard vd., 2008). Bu çocukların duygusal yeterlilik becerilerini geliştirebilmek amacıyla kendi duygularını daha iyi ifade edebilmeleri amacıyla destekleyici sorular sorularak konuşmaları için teşvik edilmelidir. Bu çocuklar hem kendi duygusal yeterliliklerini geliştirirken hem de diğer arkadaşları için olumlu örnek oluşturabileceklerdir. Böylelikle duygusal yeterlilikleri yeteri düzeyde olmayan çocukların kendi duygularını anlatabilmeleri için duygusal yeterlilikleri yüksek olan yaşlıları örnek teşkil edebilecektir (Denham vd., 2012a; Denham vd., 2012b).

Hem ebeveynler hem de öğretmenler, okul öncesi çocukların duygusal yeterliliğinin sosyalleştiricileri olarak, gelişimini destekleyen veya desteklemeyem deneyimler sağladıkları için büyük önem taşımaktadırlar. Ebeveynlerin duyguları sosyalleştirmelerinin

çocuklarının duygusal yeterliliği geliştirmek için duygusal ifadeyi modellemeleri, duyguları öğretmeleri ve çocukların duygularına tepkileri hakkında olan katkıları hakkında bir çok çalışma mevcuttur (Denham, Bassett ve Wyatt, 2015; Denham ve Kochanoff, 2002). Ebeveynlerin genel olarak olumlu duygusal ifadesi (olumsuz duyguların “güvenli” ifadesi ile), duygular hakkında konuşmaya açık olmaları ve duyguları anlama ve anlatmadaki uzmanlıkları, çocukların duygularına tepkileri teşvik etmelerinin tümü, okul öncesi çocuklarının duygusal yeterliliklerine destek olmaktadır (Denham, Bassett, Zinsser, 2012). Aynı şekilde öğretmenlerin duygusal yeterliliği sosyalleştirmesinin, okulda sosyal-duygusal ve hatta akademik başarıyı da desteklemektedir. Eğitim araştırmacıları, çocukların duygularının sınıf katılımı ve öğrenme üzerindeki etkileri gibi, sınıfta duygu ve biliş arasındaki bağlantıları incelemeye başlamışlardır (örn., Schutz, Hong, Cross ve Osbon, 2006). Ayrıca, duygusal iskele (yani, duyguların hedeflenen pedagojik kullanımı; Meyer ve Turner 2007) dikkat çekmeye başlamışlardır. Öğretmenlerin kendi duygularının ve sınıftaki duygusal iklimlerin yanı sıra çocukların duygularına katılma yollarının okul başarısını nasıl etkilediği üzerine araştırmalar başlamıştır (Denham, Bassett, Zinsser, 2012; Sutton ve Wheatley 2003). Okul öncesi sınıflarında daha fazla duygusal destek, daha az davranışsal ve içselleştirme sorunlarının yanı sıra daha yüksek sosyal yeterlilik seviyeleri de dahil olmak üzere çocukların okula uyumuyla ilişkilendirilmektedir (Domínguez, Vitiello, Fuccillo, Greenfield, Bulotsky-Shearer, 2011; Morris, Denham, Bassett, Curby, 2013). Alanyazından elde edilen araştırmalar göz önüne alındığında okul öncesi dönem çocuklarının duygusal yeterliliklerini geliştirebilmek amacıyla bir yetişkine ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

2.2.5. Zihin Kuramı ve Duygular

Zihin kuramı becerileri çocukların hem duygu durumlarını hem de sosyal çevrelerini etkilemektedir. Örneğin kişilerin arzuları onların inançlarını, duygularını ve dünyayı algılayış biçimleri üzerinde bir etki oluşturmaktadır. Kişiler, çevrelerindeki insanların farklı bakış açılarını anlamlandırabilmek için kendi zihinlerinde kuramlar oluşturmaktadırlar. Bu kuramları oluştururken davranış ve duygulardan yararlanmaktadırlar. Başkalarının zihinsel dünyalarını anlamlandırabilmenin en temel noktası, başkalarının kendisinden farklı inanç, düşünce ve duygulara sahip olduğunu anlama sürecinden geçmektedir. Bu nedenle zihin kuramı becerileri sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimde kilit bir rol oynamaktadır (Astington, 2003). Duyguların anlaşılmasına başlanması ve istekler arasındaki ilişkiler

ortalama yirmi dört ay civarında, çocuklar konuşmaya başladığında açık bir şekilde görülmektedir. Çocuklar özellikle olumsuz duyguları ve isteklerinin engellenmesini anlatmak için konuşmaktadırlar (Lagattuta ve Wellman, 2001). Bu duruma bir örnek vermek gerekirse Wellman ve Wooley (1990) tarafından yapılan bir araştırmada çocuklara köpek yavrusu isteyen bir çocuğun hikayesi anlatılıp daha sonra köpek ve tavşan resimleri gösterilmiştir. Çocuklar köpek resmini mutlu yüzle, tavşan resmini üzgün yüzle eşleştirmişlerdir.

Başkalarının inançlarının, duygularının ve niyetlerinin kişinin kendisinden farklı olabileceğini anlama yeteneğini içeren okul öncesi dönemde ortaya çıkan zihin kuramı, daha karmaşık duyguları anlama becerilerini kolaylaştırmaktadır. Örneğin, okul öncesi çocuklar, bazı durumların, hissedilen duygudan farklı bir duyguyu ifade etmek anlamına gelen, duyguların farklılığına yol açtığını anlamaya başlamaktadır (Denham, 1998). Zihin kuramı becerileri geliştikçe çocuklar aynı anda iki farklı duygunun yaşanabileceğinin farkına varmaktadırlar. Kardeşi tarafından vurulan bir çocuğun kendisini hem kızgın hem üzgün hissetmesi buna örnek verilebilir (Trentacosta ve Crespo, 2019). Okul öncesi yıllarda, bilişsel becerilerin ve dilin gelişimi, duygusal yeterlilikteki ilerlemeyi etkilemektedir (Denham, 1998). Çocukların akranları, kardeşleri, bakıcıları ve diğer yetişkinlerle olan erken sosyal deneyimleri, kuralları içselleştirmelerine ve duygusal deneyimlerini anlamalarına olanak tanımaktadır. Zihin kuramı ve davranışsal engelleme gibi bu zamanda kazanılan paralel bilişsel beceriler, duygu düzenleyici süreçlerini geliştirmektedir ve bu süreçle paralel olarak duyguları anlama, okul öncesi yıllarda duygu düzenlemenin gelişmesinde de önemli bir rol oynamaktadır (Cole, Dennis, Smith-Simon ve Cohen, 2009).

2.3. Öyküleştirme Yöntemi ve Sosyo-Kültürel Kuram

Öyküleştirme yöntemi Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramını temel alarak oluşturulmuş bir yöntemdir. Vygotsky, Piaget ile aynı dönemlerde bilişsel gelişim üzerine çalışmalar yapmıştır. Vygotsky'e göre bilişsel gelişimin temelinde toplumsal etkileşimler yatmaktadır (Duncan, 1995; Thomas, 2000). Vygotsky, bilişsel gelişimde Piaget ile başlayan genetik yaklaşıma bir tepki olarak sosyokültürel teoriyi ortaya koymaktadır (Erener, 2009). Vygotsky, çocuğun öğrenmesinin gerçekleşebilmesi için bir yetişkine ihtiyacı olduğunu belirtmektedir (Bee ve Boyd, 2009).

Vygotsky'e göre çocuk ve çevre arasında çift yönlü bir etkileşim söz konusudur. Çocuk, yetişkin yardımıyla problem çözme becerileri kazanıp kendi öz düzenlemesini oluştururken yetişkin de çocuktan olaylara karşı farklı bakış açıları kazanmaktadır (Tappan, 1998). Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çocuğun çevresindeki yetişkinler ve akranlarıyla iletişime girip kendi içsel gelişim sürecini başlatması gerekmektedir. (Palincsar, 1998).

Vygotsky de Piaget gibi “mış gibi yapma” oyununun çocukların bilişsel gelişimine büyük katkı sağladığını düşünmektedir. Vygotsky'e göre “mış gibi yapma” oyunu sayesinde çocuklar toplumsal kuralları daha iyi öğrenebilmektedirler. Piaget ile ortak noktalarından birisi de bilişsel ve dil gelişiminin birbirine paralel olarak ilerlediği gerçeğidir. Ancak Piaget, benmerkezci konuşmanın büyüme ile birlikte kaybolduğunu düşünürken Vygotsky, ben merkezci konuşmanın içsel konuşmaya döndüğüne inanmaktadır (Erdener, 2009).

Vygotsky, Piaget gibi çocukların nesnelerle ve çeşitli materyallerle etkileşim halinde olmasının onların bilişsel gelişimini desteklediğine inanmaktadır ancak Vygotsky sosyal çevreye daha fazla önem vermektedir. Vygotsky'e göre çocuk, çevresindeki çatışmaları çözmeye çalışırken çelişkiler yaşamaktadır. Bu çatışmalar çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağlamaktadır. Vygotsky'nin bu çatışmaları çözümleme durumu Piaget'in “dengeleme” kavramıyla benzerlik göstermektedir (Miller, 2008). Vygotsky'e göre çocuk, yakınsal gelişim alanıyla kendi başına öğrenebileceğinden çok daha fazla bilgiyi işbirliği yoluyla öğrenebilmektedir (Oktay, 2002).

Çocukla bir yetişkin arasında ortak bir amaca uygun olarak durumu karşısındakinin bakış açısı ile bakmayı sağlayacak yollar oluşturabilmeye karşılıklı öznellik denmektedir. Bebeklik ve ilk çocukluk döneminde karşılıklı öznellik genellikle ebeveynle çocuk arasında kurulmaktadır. Ebeveynler, çocuğa olayları ve durumları onların anlayabileceği bir şekilde anlatır ve yeni duruma uyumlarını sağlamaya çalışırlar (Berk, 2013; Miller, 2008).

Çocuklar etkili öğrenme deneyimlerini gerçekleştirirken bazen bir yardımcıya ihtiyaç duyabilmektedirler. Yetişkinlerin, çocuğun öğrenmeye devam edebilmesi için yollar önermesi ve çocuğa mantıksal cevaplar sunarak yetişkinin yönergeler vermesine yapı iskelesi kurma adı verilmektedir. Çocukların öğrenme deneyimleri arttıkça iskele kurucular öğrenme sorumluluğunu ve görevini çocuğa yavaş yavaş aktararak desteklerini azaltmaktadırlar (Rogoff, 2003).

Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramını geliştirmek amacıyla çalışmalar yürüten Rogoff, Piaget'in özümseme teriminde olduğu gibi çocukların dünyayı özümseme yoluyla

öğrendiklerini belirtmektedir. Özümsemenin çevreden etkilendiğini ve herkesin kendi kişisel ihtiyaçlarına göre sosyal çevrelerinde olan olayları özümseyip benzer bir olayda kullandıklarını belirtmektedir (Rogoff, 2003). Ayrıca Rogoff, çocukların yaşadıkları toplumlardaki aktivitelerin bazılarında katılmasının ve diğer çocuklar ve yetişkinlerle rutin olarak bir araya gelmesinin ve sözsüz olarak açık bir işbirliği içerisinde olmalarının çocukların gelecek hayatlarındaki katılımın bir parçası olmasını sağlamaya yardımcı olduğunu belirtmektedir Rogoff, sosyokültürel etkinlikleri; rehberli katılım, çıraklık ve katılımcıyı benimseme olmak üzere üç ana başlıkta incelemektedir: Çıraklık; işyeri, okul veya aile gibi farklı çevrelerde kültürel olarak düzenlenmiş olarak daha deneyimli bireylerin daha az deneyimli bireylere herhangi bir zanaatı veya kültürel durumu öğretmesi anlamını taşımaktadır. Katılımı benimseme kavramında, kişisel süreçlere odaklanılmaktadır. Bu kavramda daha önce herhangi bir aktiviteye katılımda rehberli olarak bir yol izlemiş olan birey, daha sonraki çalışmalarında bu rehberli çalışmayı içselleştirerek kendisine bir yol oluşturur. Bu kavram aslında “olma süreci” anlamında kullanılabilir (Rogoff, 2008). Rogoff’un sosyokültürel teoriye en büyük katkılarından birisi rehberli katılım ilkesidir. Rogoff, bunu yetişkin ve çocuğun günlük olaylarda iş birliği ile problemlerin çözülmesi olarak açıklamaktadır (Miller, 2008). Rehberli katılım ilkesi, iskele kurmadan daha geniş bir kavramdır. Burada karşılıklı iletişimde tam olarak özgürleşme yoktur. Önemli olan problemi çözmek için karşılıklı çabalamaktır (Rogoff, 2003).

Vygotsky, Piaget’in aksine, çocukların çok yönlü düşünme stillerinin oluşmasında toplumsal çevrenin çok önemli olduğunu düşünmektedir (Duncan, 1995). Piaget, ben merkezci konuşmanın çocuklar büyüdükçe toplumsal konuşma lehine bir azalmaya girdiğini söylerken Vygotsky, ben merkezci konuşmanın ana amacının bireyin kendine yol göstermesi olduğunu ve içsel konuşma olarak yetişkinlikte dahil olmak üzere devam ettiğini belirtmektedir (Ostad ve Sorensen, 2007; Winsler, 2009).

Vygotsky, genellikle okul öncesi ve okul çağı çocuklarındaki bilişsel gelişime odaklanmıştır. Ancak son yıllarda değişen aile yapısı ve çevre olanakları sosyokültürel yaklaşıma dikkati arttırmıştır. Son yirmi yılda sosyokültürel bağlamın bilişsel gelişime etkisini incelemek için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Ortalama bir yaş civarında bilişsel gelişimde sosyal etkileşimin ve kültürel farklılığın önemi ortaya çıkmaktadır. Örneğin batılı toplumlarda yetişen bir yaşındaki bir bebek, dikkatini tek bir eylem üzerine odaklarken Guatemalalı Mayanlarda bebekler aynı anda, nesneleri bir kavanoza doldururken, annesinin ağzına tuttuğu bir düdüğü üfleyip diğer eliyle de oyuncak kamyonuyla oynayabilmektedir (Chavajay ve Rogoff, 2002).

Yapılan bu çalışma Vygotsky'nin dediği gibi çevrenin çocuğun yaşamındaki önemine büyük bir örnek olarak gösterilebilir.

Öyküleştirme yöntemi, Vygotsky'nin sosyokültürel teorisinden etkilenecek şekilde İskoçya'da çocukların öğrenme deneyimlerini daha iyi hale getirebilmek amacıyla kullanılmaya başlayan yöntemdir. Öyküleştirme yönteminde çocuklar ve yetişkin (öğretmen) tarafından bir öykü oluşturulmakta ve bu öykü çerçevesinde eğitim programı uygulanmaktadır. Bu yöntemde kullanılan hikayeler aracılığıyla çocuklar eski öğrenmeleri ile yeni aldıkları bilgiler arasında bir köprü kurulabilmektedir (Letschert vd., 2006). Harkness (2007)'a göre öyküleştirme yöntemi programı; hikaye, karakter, bölüm, plan ve hikayenin başlığından oluşacak şekilde hazırlanmalıdır. Bu yöntemi diğer yöntemlerden ayıran özelliklerinden birisi hikaye içerisinde bir veya daha fazla karakter oluşturarak bu karakterlerin kişisel duyguları, düşünceleri ve deneyimlerine odaklanmasıdır. Çocuklar bu karakterler aracılığıyla bakış açısı alma becerilerini geliştirmekte ve empati becerilerine de katkı sağlayabilmektedir. İşte bu duruma yöntemdeki “insan unsuru” olarak bakılmaktadır.

Öyküleştirme yönteminde temel nokta bir öyküden yola çıkılarak uygulama sürecini oluşturmaktır. Yöntemin verimli hale getirilebilmesi için bu hikayenin çok iyi bir şekilde planlanması, aşamalarının belirlenmesi, karakterlerin ve mekanın oluşturulması gerekmektedir. Anahtar sorularla çocukların hikaye hakkındaki merak duyguları uyandırılarak hikaye çocuklarla birlikte oluşturulmalı ve öğretmen çocuk iş birliği sağlanmalıdır. Ayrıca çocukların yaratıcılık ve hayal güçleri bu etkin öğrenme yaklaşımında işe koşulmalıdır, çocuklar hayal güçleri ve yaratıcılıklarını eski bilgi ve deneyimleri ile içselleştirmeli yeni deneyimler için bir köprü oluşturulmalıdır (Creswell 2007).

Öyküleştirme yönteminde, öğretmen öyküleştirmenin temel öğelerini kullanarak programına uygun olarak bir senaryo planlar ve genel karakterleri seçer. Örneğin çocuklar; oyuncak tasarımcısı, astronot veya bir şehir planlayıcısı olabilirler. Genel planlama yapıldıktan sonra öğretmen, öyküleştirme yönteminin ayrıntılarını planlar. Öğretmen, ilginç bir senaryoya dayanan merak uyandırıcı sorular sunar. Bu şekilde çocukların öğretmenle birlikte hikâyeyi geliştirmesine olanak tanınmış olur. Bu çalışmaya bir örnek olarak oyuncak fabrikası oluşturma çocuklarla çalışılabilir. Öncelikli olarak çocukların oyuncaklarla ilgili ön bilgileri alınır ve öğretmen hikâyeye tanıtımına bu şekilde başlayabilir. Daha sonra bir oyuncak fabrikasında olması gerekenler, oyuncak fabrikasının oluşturulma süreci, fabrikada kullanılan malzemeler, oyuncakların gruplandırılması anahtar sorular aracılığıyla çocukların aktif katılımı ile gerçekleştirilebilir. Öyküleştirmeyi kullanan kişiler, bu yöntemle

öyküleştirme duvarı oluşturarak duvarda oluşturulan görsel üzerinden çalışmayı devam ettirmeyi tercih etmektedirler. Merak edilenler ve araştırılması gerekenler duvara yapıştırılarak çocukların ilgisi bu duvara çekilebilir (Emo ve Wells, 2014).

2.4. Resimli Öykü Kitabı Okumaya Dayalı Rehberli Oyun Yöntemi

Çocuklara resimli öykü kitaplarının okunması ile onların hem okuma hem de görsel okur-yazarlık becerilerinde artış yaşanırken aynı zamanda duygusal gelişimlerine de katkı sağlanmaktadır (Nikolajeva, 2012a). Resimli öykü kitapları sayesinde çocuklar, duygusal deneyimler kazanmakta ve kitaptaki kahramandan yola çıkarak duyguları anlama, duygu düzenleme, duyguları tanımlama ve ifade edebilme yeteneklerini geliştirmektedirler (Nikolajeva, 2012b). Ayrıca eleştirel düşünce gibi becerileri kazanmaktadırlar (Awbrey, Longo, Lynd ve Payne, 2008). Mayer ve Salovey (1997)'e göre, çocuklar resimli öykü kitaplarındaki kahramanı gözlemlemekte, olaylarla başa çıkış yöntemlerini incelemekte ve kendileri ile özdeşim kurup onun duygularla nasıl başa çıktığını örnek almaktadırlar. Resimli öykü kitapları çocukların hem kendisinin hem de çevresindekilerin duygularını tanıyabilmelerine, duygu düzenleme ve duygu-davranış ilişkisini güçlendirebilmelerine katkı sağlamaktadır (Boris, 2017). Ayrıca resimli öykü kitapları sayesinde çocuklar olumsuz duyguları ile başa çıkabilme becerileri kazanmakta ve bastırılan duygularını ifade etmeyi öğrenmektedirler. Çocuklarla olumsuz duyguları resimli öykü kitapları aracılığıyla çalışılacağı zaman, hikayedeki karakterin duygusal sorunlarının çocuklar tarafından anlaşılmasına yardımcı olunmalıdır. Daha sonra bu kahramanın yaşadıkları ile çocukların günlük yaşam deneyimleri birleştirilmelidir. Son olarak kitap aracılığıyla öğrenilen duygusal bilgilerin uygulanma sürecinde çocuklara rehberlik edilmelidir (Guo, 2018). Resimli öykü kitapları kullanılarak büyük gruplarda çalışırken çocukların öğrenme deneyimlerini arttırabilmek amacıyla belirli kelimelere odaklanılıp, bu kelimeler üzerinden sürecin yürütülmesi daha faydalı olacaktır (Dickinson vd., 2018). Bir örnek vermek gerekirse çocuklarla duygu bilgisi hakkında çalışılacaksa belirli bir duygu kelimesi (örneğin; öfke) belirlenip bu kelime üzerinden resimli öykü kitabının okuması gerçekleştirildiğinde hem hızlı hem de yavaş öğrenme hızına sahip olan çocukların öğrenme deneyimleri arttırılabilmektedir. Yapılan çalışmalar resimli öykü kitabı okuma sürecinden sonra yapılandırılmış oyun etkinliğine yönlendirilen çocukların kelime dağarcığının arttığını göstermektedir (Toub vd., 2018). Resimli öykü kitaplarında belirli kelimelere odaklanma, bu kelimelerle ilgili resimleri ve anlatılan olayları kullanma çocukların o kelimeyi daha iyi

anlamasına ve kelime dağarcığına eklemesine katkı sağlamaktadır (Dickinson vd., 2018). Örneğin öfke kelimesinin ve bu duygunun çalışıldığı bir kitapta çocuğun resimli öykü kitabında bu karakterin yüz ifadelerinin değişimini gözlemlemesi ve kitaptaki olayların öfke ile ilişkilendirilmesi çocuğun bu kelimeyi ve duyguyu daha iyi anlamasına yardımcı olacaktır. Çocukların resimli öykü kitapları aracılığıyla kendi duygularını anlatmalarını sağlama ve duygusal dışı vurumlarını gerçekleştirmek onların hem kendi kişisel kimliklerini tanımalarına hem de duygularını düzenleyebilmelerine yardımcı olacaktır (Nicolopoulou, 1997; Nicolopoulou, Cortina, Ilgaz, Cates, De Sá, 2015).

Resimli öykü kitaplarından faydalanılarak hazırlanan oyunlar çocukların hem bilişsel hem duygusal gelişimlerini etkilemektedir. Resimli öykü kitaplarının çocuklara okunması, “kahramanlarının amaçları ve zihinsel durumları ile nedensel olarak ilişkili farklı karakterleri ve çoklu olayları içeren geçici olarak ortaya çıkan durumların” temsilleridir. Bazı araştırmacılar, resimli öykü kitaplarının çocuklara anlatımının, zihinsel dünyanın eylemler dünyası ile ilişkisini öğrenmek için bir köprü niteliğinde görülmektedir (Hutto, 2007; Nelson, 2007). Çocukların eylem manzarası ile bilinç manzarası arasındaki ilişkiyi karakterlerle özdeşleşerek daha tam olarak anlamalarını sağlayan özel bir sembolik bağlam oluşturmaktadır (Nelson, 2007; 2009). Resimli öykü kitaplarının çocuklara anlatılması onların birinci düzey zihin kuramı becerilerini arttırmaktadır (Lewis, Freeman, Hagestadt ve Douglas, 1994). Ayrıca zihin kuramı becerileriyle resimli öykü kitabı anlatımı ve oyun arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu gösteren bir çok çalışma bulunmaktadır (Devine ve Hughes 2018; Nelson 1996, 2007; Tompkins, Benigno, Lee, Wright, 2018; Wellman 2014). Çocuklarla resimli öykü kitapları, oyun veya herhangi bir yolla anlamlı etkileşimler kurmak, onların zihin kuramı becerilerini olumlu yönde etkileyecektir (Ilgaz ve Allan, 2021).

Piaget’e göre bilişsel gelişim ve oyun birbirine paralel bir sıra izlemektedir. İlk olarak alıştırma oyunları aracılığıyla çocuk kendi bedenini ve çevresini keşfetmektedir. İkinci aşamada sembolik oyunla çocuk, nesneleri olağan amaçları dışında kullanarak hayal gücünü geliştirmektedir. Üçüncü evre olan kurallı oyunda, belirli bir amaca yönelik, kazanan ve kaybedenin olduğu oyunları oynamaktadır. Sembolik oyunda, zihinsel temsil ve sembolik düşünme becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir ve bu nedenle bilişsel gelişimin yapı taşı olarak görülmektedir (Ilgaz ve Bozbıyık, 2017). Vygotsky’e göre oyun, sosyal ilişkiler aracılığıyla gelişen çocuk gelişiminin en önemli basamağıdır. Piaget’e göre oyun, bilişsel gelişimin en büyük göstergelerinden biri iken Vygotsky’e göre oyun, bilişsel gelişimin

öncüsü niteliğindedir. Ayrıca oyun, içerisinde barındırdığı sosyal ve duygusal bileşenlerle bilişsel gelişimi desteklemektedir. Ancak Piaget'den farklı olarak Vygotsky, sosyo-dramatik ve sembolik oyunlarında belirli kurallarının olduğunu belirtmektedir (Vygotsky, 1967). Piaget'in kuramsal çerçevesinden etkilenecek yapılan araştırmalarda, sembolik oyunun zihin kuramı becerilerine etkisinin incelendiği görülürken; Vygotsky'den etkilenecek yapılan çalışmalarda sembolik oyunun, çocukların dinledikleri öyküyü anlama ve anlatabilme durumlarıyla zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara yer verilmektedir (Berk, Mann ve Ogan, 2006 ; Dias ve Harris, 1990 ; Hughes ve Dunn, 1997; Nielsen ve Dissanayake, 2000). Bunlara ek olarak çocukların dinledikleri hikayeye göre bir oyun kurgulamasına dayalı olarak yapılan çalışmalarda, çocukların hikayeleri daha iyi anladıkları ve anlatma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir (Nicolopoulou, 1997). Resimli öykü kitabı okurken bir yetişkin ve çocuk arasında oluşan diyaloglar aracılığıyla çocukların zihinsel becerileri desteklenmektedir. Çünkü yetişkinler resimli öykü kitabını anlatırken hem resimlere dikkat çekmekte hem de bu resimler hakkında çocuklarla birlikte konuşabilmektedirler (Ilgaz ve Allen, 2021). Resimli öykü kitabı çocuklara okunurken kitap dışı çocuklarla yapılan konuşmalar çocukların zihinsel ve dil gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Barnes, Dickenson ve Grifenhagen, 2017; Roberts, Jurgens ve Burchinal, 2005; Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti, Kaderavek, 2012).

Zihinsel durum konuşması, birbirleriyle etkileşim içinde olan konuşmacıların zihinsel süreçlerini ve zihinsel tutumlarını açıklamaktadır. Bu konuşmalar, resimli öykü kitabı anlatımı, çocuklarla oynanan oyun biçimleriyle ilişkilidir. Bu bağlamlar arasında, konuşmacıların üçüncü şahısların zihinsel süreçleri hakkında konuşmak için ortak bir zemin oluşturması bakımından resimli öykü kitabı anlatımı ve sosyo-dramatik oyunun özel bir yeri vardır. Örneğin, resimli öykü kitabının anlatımı; yetişkin-çocuk ikilisine bir öykü karakterinin eylemlerinin ardındaki zihinsel nedenleri tartışmak için bir alan sağlamaktadır (örneğin, "Kurbaga arkadaşlarını özlediği için evden kaçtı"). Benzer şekilde, sosyodramatik oyunda çocuklar, kendilerinin ve eşlerinin üstlendikleri karakter rollerinin arzuları, duyguları ve düşünceleri hakkında iletişim kurmaktadır (Ilgaz ve Allen, 2021).

Oyun çocukların zihin kuramı becerilerini etkilemektedir. Zihin kuramı becerilerinde çocuğun düşünce ve davranışlar arasındaki ilişkinin farkına varması ve bazen düşünce ile davranışların birbiri ile paralel olmadığını anlaması gerekmektedir. Bu beceri sayesinde zihin kuramına sahip olan çocuklar, kendisinin veya başkalarının davranışlarını daha önceki öğrenmelerine ve bilgilerine bağlı olarak akıl yürütmeye çalışırlar (Miller, 2008). Sembolik

oyununun temel becerilerinden olan sembolik temsil ve hayali karakter yaratma becerileri, zihin kuramı ile oyun arasındaki ilişkiyi inceleme gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Flavell, Flavell ve Green (1983) 'e göre, zihin kuramı ve sembolik oyun, ortak sembolik becerilere dayanmakta ve gelişimini birbirine paralel olarak sürdürmektedir. Sembolik oyunda, çocukların nesneyi amacından farklı bir şekilde kullanıyor olması (muzu telefon gibi) zihin kuramı becerilerinden görünüş ve gerçeklik arasındaki ayrımı yapabilmesi ile ilişkilidir. Hem sembolik oyunda hem de zihin kuramı becerilerinde nesnenin veya herhangi bir durumun gerçek kimliği ile yanılsaması arasındaki ayrımı yapabilmesi gerekmektedir.

Oyun genellikle doğası gereği çocuklar için ilginç, etkileşimli ve anlamlı öğrenmeler oluşturmaktadır ve çocukların aktif olduğu anlamlı ve sosyal olarak etkileşimli öğrenme ortamları yoluyla öğrenmenin en üst düzeye çıkarıldığını göstermektedir (Hirsh-Pasek, Zosh vd., 2015; Meltzoff, Kuhl, Movellan ve Sejnowski, 2009; Toub vd., 2018). Youngblade ve Dunn (1995)'a göre sosyo dramatik oyunda çocuk, başkasının bakış açısı ile olaylara yaklaşabilmektedir. Bu da zihin kuramı becerilerinden bir tanesidir. Çocukların sosyo-dramatik oyuna dahil olmalarıyla başkalarının duygusal görüş açılarını alma ve zihin kuramı becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca hayali arkadaşları veya sosyo-dramatik oyunlarda rol alma oranı daha yüksek olan çocukların zihin kuramı becerilerinin, yaşıtlarına göre zihin kuramı ve duyguları anlama becerilerinde yaşıtlarından daha üstün olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Taylor, 1999; Taylor, Carlson, Maring, Gerow ve Charley, 2004 ; Taylor, Cartwright ve Carlson, 1993).

Mış gibi oyununun da zihin kuramı becerileri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Mış gibi oyununu daha fazla oynayan çocukların, zihin kuramı becerilerinden olan yanlış inanışları anlamakta daha başarılı oldukları bulunmuştur (Astington ve Jenkins, 1995; Youngblade ve Dunn, 1995). Lilliard (1998)'a göre çocuklar mış gibi oyunlarında karşı tarafın niyetini zihinsel temsillerden çok daha önce anlamlandırabilmektedir. Ayrıca çocuklara karakterlerin niyetleri sorulduğunda onun davranışındaki amacını (niyetini) anlayabildikleri görülmüştür. Çocuklar mış gibi oyunlarda bir hayal kurmakta ve bu hayalleri hakkında –mış gibi hikayeler yazmaktadırlar. Bu, resimli öykü kitabı okuma ile oyun arasındaki en temel bağlantı olarak görülebilmektedir. Mış gibi, sembolik veya hayali oyunların hepsi resimli öykü kitaplarıyla birlikte kullanılabilir ve resimli öykü kitabı ve oyunu birleştirerek hazırlanan programlar oyun temelli müdahale programları olarakta açıklanabilmektedir (Nicolopoulou ve Ilgaz, 2013).

Resimli öykü kitabı okuma ve oyunu birleştirerek yapılan araştırmalar çocukların hem akademik hem de sosyal-duygusal becerilerin gelişiminde olumlu katkıları bulunmaktadır (Han, Moore, Vukelich ve Buell, 2010; Hassinger-Das, Ridge, Golinkoff, Hirsh-Pasek, Dickinson, 2016; Roskos ve Burnstein, 2011; Weisberg, Kittredge, Hirsh-Pasek, Golinkoff ve Klahr, 2015).

Resimli öykü kitabı okuma ve rehberli oyun yöntemi, Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisinden etkilenecek hazırlanmıştır. Vygotsky, çocuğun, öğrenmesinin gerçekleşebilmesi için bir yetişkine ihtiyacı olduğunu, öğrenme sürecinin model olarak öğrenmeye dayalı olarak gerçekleştirileceğini belirtmektedir. Vygotsky'e göre, çocuk, yakınsak gelişim alanıyla kendi başına öğrenebileceğinden çok daha fazla bilgiyi işbirliği yoluyla(rehberli katılım) öğrenebilmektedir. Etkileşimli kitap okuma ve rehberli oyun etkinliklerinde çocuklar ve yetişkinler arasında iskele kurma sağlanarak, yetişkinlerin, çocuğun öğrenmeye devam edebilmesi için yollar önermesi ve çocuğa mantıksal cevaplar sunarak, yönergeler vermektedir. Çocukların öğrenme deneyimleri arttıkça iskele kurucular öğrenme sorumluluğunu ve görevini çocuğa yavaş yavaş aktararak desteklerini azaltmaktadırlar. Rogoff, sosyo-kültürel etkinlikleri, rehberli katılım, çıraklık ve katılımcıyı benimseme olmak üzere üç ana başlıkta incelemektedir. Ayrıca bu yöntemde, çıraklıkta kullanılmaktadır. Çıraklık; işyeri, okul veya aile gibi farklı çevrelerde kültürel olarak düzenlenmiş olarak daha deneyimli bireylerin daha az deneyimli bireylere herhangi bir zanaatı veya kültürel durumu öğretmesi anlamını taşımaktadır (Rogoff, 2003; Toub vd., 2018). Resimli öykü kitabı okuma çalışmaları çocukların aktif katılımın sağlayarak yetişkin ve çocuk arasında bir yapı iskelesi kurmaktadır (Coyne, Zipoli ve Ruby, 2006). Rehberli oyun ise, çocukların en iyi bilgiyi, örtük öğrenme hedefleri olan yetişkinlerle etkileşimler yoluyla çevrelerini keşfederek öğrenmeleri üzerine kurulmaktadır (Weisberg, Hirsh-Pasek ve Golinkoff, 2013). Rehberli oyunda, yetişkinler çocuklara rehberlik ederek onların farklı deneyimler elde ederek aktif ve kalıcı öğrenmelerini destekleyebilmektedir Weisberg vd., 2014). Rehberli oyun aynı zamanda aktif, katılımcı, anlamlı ve sosyal olarak etkileşimli öğeler içerdiği için çocukların öğrenmesini artırmada etkili olan "arttırılmış keşif" yaklaşımının örneklerinden birisidir (Hirsh-Pasek vd., 2015). Rehberli oyun yönteminde, oyunlar eğitici içerikle hazırlanarak, bu oyunların eğlenceli, aktif ve ilgi çekici unsurları çocukların öğrenme motivasyonunu artırmaktadır (Garris, Ahlers ve Driskell, 2002). Resimli öykü kitabı okumaya dayalı oyunlarda çocuklar, kendi kültürlerini diğer

arkadaşlarına sunma imkanı bulmakta, motivasyonları artmakta, birlikte işbirliği ve paylaşım becerileri gelişmektedir (Nicolopoulou, Ilgaz, Brockmeyer, 2010).

Resimli öykü kitabı okumaya dayalı rehberli oyun yönteminde öncelikle çocuklara belirlenen konu ile ilgili kitaplar okunmaktadır. Kitap okuma esnasında, çocuklara kitaptaki kelimelerden verilmek istenenlerin üzerine odaklanmak için aralar verilip, o kelime ile ilgili farklı resimler gösterilebilmektedir. Örneğin, kitapta turp kelimesi kullanıldığında çocuklara turpla ilgili ekstra resimler gösterilip, toprağa bağlı olduğu, köklü bir bitki olduğu gibi bilgiler verilmektedir. Etkileşimli öykü kitabı okuma bittikten sonra çocuklar üç veya dört gruba ayrılmaktadır. Bu gruplara kitaptaki olayları canlandıracakları anlatılmaktadır. Örneğin bir gruba, çiftçilikle ilgili bir kitap okunduktan sonra çiftçi kostümleri, çiftlikte kullanılabilen aletler verilip, tarla sürmeleri yemek yapmaları gibi görevler verilmektedir. Bu oyunlara daha fazla ilgi çekmek için çiftlikte fırtına çıktı, şimdi ne yapmalıyız şeklinde geri bildirimler verilmektedir. Çocuklar rehberli oyunun mantığını anladıktan sonra oyunlar daha fazla çocuk katılımına teşvik edilecek şekilde düzenlenmektedir, öğretmen burada da hedef kelimeleri çocukların kullanması için teşvik etmeye çalışmaktadır (Hadley ve Dickinson, 2019; Toub vd., 2018). Her hikaye için dört günlük oyun tasarlanmaktadır. Dört günlük oyun boyunca çeşitli dil destek stratejileri kullanılmaktadır. Bu stratejiler (1) çocukları hedef kelimeleri kullanmaya teşvik etmek, (2) çocukların ifadelerini genişletmek ve (3) kavramsal anlayışı geliştirmeye yardımcı olmak için açık uçlu sorular sormaktır. Önceden yazılmış sorular bilgi kartlarında listelenmiş ve oyun sırasında tüm hedef kelimelerin kullanıldığından emin olmak için bir kontrol listesi kullanılabilmektedir (Toub vd., 2018).

Çocuklar genellikle dinledikleri resimli öykü kitaplarını daha sonra kendileri anlatmaktan hoşlanmaktadır. Ayrıca bu resimli öykü kitaplarını canlandırmayı veya bu kitaplardan farklı oyunlar üretmeyi sevmektedir. Bu durum, onları kendi öykülerini yazmaya teşvik etmekte ve motivasyonlarını arttırmaktadır. Oyunla resimli öykü kitabının anlatım süresinin birleştirilmesi, çocukların birbirleri ile birebir etkileşime girmelerini sağlamakta ve çocukların resimli öykü kitaplarını kendi deneyimleriyle birleştirerek kendi zihinlerinde yeniden işlemlerine ve aktif öğrenmelerine destek olmaktadır (Nicolopoulou, Scales ve Weintraub, 1994; Nicolopoulou vd., 2015; Richner ve Nicolopoulou, 2001).

2.5. Okul Öncesi Dönemde Uzaktan Eğitim

2019 yılının Ocak ayında ilk defa Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan ve kısa bir sürede içerisinde tüm dünyaya yayılan COVID-19, tüm dünyada sosyal ve eğitsel alanlarda büyük bir değişime gidilmesine sebep olmuştur (Greer, King, Da Fonseca ve Peralta-Santos, 2020). Akademik çalışmalarda teknolojinin çocuklar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri tartışmaları günümüzde hala devam ederken çocukların pandeminin etkisiyle uzaktan eğitim sürecine girmeleri kaçınılmaz olmuştur (Diker Coşkun, 2021). Dünyanın her yerinde alternatif okul öncesi yaklaşımları (Montessori, Reggio Emilia vs.) okullar tarafından kullanılmakta iken çocukların gelişimsel özellikleri, ailelerin ve öğretmenlerin teknoloji konusunda yeterli olamamasından dolayı çevrimiçi okul öncesi eğitime örnek bulmak çok zordur (Barnett, Jung ve Nores, 2020). Çevrimiçi uzaktan eğitim metodu, COVID-19 pandemi dönemindeki kriz ortamında eğitim öğretim uygulamalarının teknoloji vasıtasıyla çevrimiçi ortamda yapılması olarak tanımlanabilmektedir (Akkoyunlu ve Bardakçı, 2020). Akkaş Baysal, Gürbüz ve Ocak (2020)'a göre uzaktan eğitimle yapılan okul öncesi eğitim, ailenin aktif katılımını arttırmakta ve ailelerin okul öncesi dönem hakkında bilinçlenmesine katkı sağlamaktadır. 2020 Mart ayında başlayan COVID-19 pandemisi, okul öncesi eğitimde aile katılımının çocukların eğitimleri üzerindeki etkilerinin ne kadar büyük olduğunu göstermiş bulunmaktadır. Gelişen ve değişen teknoloji ve dünya normları için uzaktan eğitim yöntemlerine ayak uydurabilmek ve aile katılımını uzaktan eğitimin bir parçası olarak düşünmek gereklidir (İdrisoğlu, 2021). Covid- 19 pandemisi sebebiyle tüm dünyada çocuklar evlerinde eğitim gören sanal çocuklar olurken ebeveynler ise sahte öğretmenler (pseudo-teachers) ve eğitim koçluğu görevlerini yerine getirmek zorunda kalmışlardır (Garbe, Ogurlu, Logan, Cook, 2020).

Okul öncesi eğitim uzaktan bile olsa her çocuk mutlaka okul öncesi eğitim almalıdır. Aksi takdirde çocukların pandemi döneminde okullarla olan sosyal, duygusal bağlantıları kesilmekte ve çocukların gelişimlerinin izlenmesi mümkün olmamaktadır (Brown, Riele, Shelley, Woodroffe, 2020). Uzaktan çevrimiçi eğitim süreci, pedagojik yaklaşımlar göz önüne alınarak detaylı bir şekilde planlandığında kalıcı ve etkili öğrenmeler gerçekleştirilebilir (Güven, 2021). Okul öncesi dönemde uzaktan eğitimin daha etkili ve verimli olması için uzaktan eğitimde kullanılan planlara sosyal beceriler ve duygusal destekleyiciler eklenmelidir. Uzaktan eğitim etkinlikleri planlanırken çocukların tüm duyularına hitap eden etkinlikler planlanmalıdır. Çocukların duyguları, çevrimiçi buluşmalarda merak duygusu uyandırılarak harekete geçirilmelidir. Duygular hakkında

konuşulmalı ve resim, müzik gibi etkinlikler çevrimiçi süreçlere eklenmelidir. Çevrimiçi ortamdaki tedirginlik ve utanç duygularını en aza indirebilmek için çeşitli şakalar yapılmalı ve çocukların kendisini rahat hissetmesi sağlanmalıdır. Çocukların sorumluluk duygularının desteklenmesi için çevrimiçi ödevler ve etkinlikler verilmelidir (Kuru, 2021). Uzaktan eğitim süresince okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak uzaktan eğitim planları oluşturulmalı ve bu planlar ebeveynlerle paylaşılmalıdır. Ebeveynlere çocukların uzaktan eğitim süreçlerine nasıl katılacağı hakkında bilgiler verilmeli, çocukların merak duygusunu desteklemeleri sağlanmalıdır (Can, 2020). Okul öncesi dönemde uzaktan çevrimiçi eğitim verilirken teknolojinin imkanlarından faydalanılarak doğru yöntem ve teknikler kullanıldığında oyun oynama, dil eğitimi, drama, resim çizme gibi okul sürecinde yapılan tüm etkinlikler yapılabilmektedir. Ancak öğretmenler planlamayı bir hafta önceden yapmalı ve bir gün öncesinden yeniden velilere hatırlatmalıdır. Ayrıca uzaktan eğitim süresine çocukların dikkat sürelerini göz önünde bulundurarak yirmi veya otuz dakikalık etkinlikler planlamalıdır (Güven, 2021). Bu etkinlikleri planlarken çocukların duygularını ifade edebilmeleri için uzaktan eğitimde sınıf rutini oluşturarak kendilerini ve duygularını tanımlamalarına, çevrelerinde olanlar hakkında bilgi sahibi olmalarına ve sorgulamalarına fırsat vermelidirler (Kayaduman, 2020). Uzaktan eğitim süresince yapılan oyun etkinliklerinde de çocuğun aktif katılımı temel alınarak süreç yönetilmelidir. Aile çocuğun oyun ortamını hazırlayıcı rolü üstlenirken öğretmen veya uygulayıcıların etkinliği planlama, ebeveynlere rehberlik etme gibi rolleri olmaktadır (Akkaş Baysal, Gürbüz ve Ocak, 2020). Uzaktan etkinlik süresince hazırlanan oyunlarda grup oyunları ve şarkılı oyunlara yer verilerek aile katılımı desteklenmelidir. Ayrıca çocukların kendi oyunlarını tasarlamalarına ve öğretmeni ve arkadaşlarıyla paylaşmalarına da fırsatlar verilmelidir (Kaya ve Bağcı, 2021). Uzaktan eğitim süresince müzik etkinliği planlamasında çocukların aktif katılımı göz önüne alınarak çocukların tüm vücutlarını aktif olarak kullanabilecekleri çalışmalar tasarlanmalıdır. Öğretmenin uzaktan eğitim sürecine farklı bir kuklayla veya müzikle dans ederek gelmesi, çocukların merak duygusunu uyandırması sürecin daha verimli geçmesini sağlayacaktır (Erşan ve Uysal, 2021). Uzaktan eğitim süresince yapılan sanat etkinliklerinde de diğer etkinliklerde olduğu gibi çocuğun yaş ve gelişim seviyesine göre etkinlikler tasarlanıp çocukların aktif katılımı temel alınarak yaratıcılık süreçleri devreye sokulmalıdır. Bu süreçte çocuklarla etkinlik hakkında bilgiler verilmeli ancak çocuğun neyi nasıl yapacağı anlatılmamalıdır. Eğitimci, çocuğa ne kadar müdahale ederse çocuğun yaratıcılık becerilerini o kadar köreltmüş olacaktır. Ayrıca uzaktan eğitim süresince çocuklara müzik açmak, eğitimcinin işini kolaylaştırabilmektedir. Eğitimci uzaktan eğitim platformunun arka

fonuna uygulama ile ilgili bir fon ekleyerek çocukların merak duygusunu uyandırabilir (Tokgöz, 2021).

Polat (2021)'a göre okul öncesi dönemde uzaktan eğitim uygulamalarında çocukların ve ebeveynlerin ihtiyaçlarının analizini yapılması, daha sonra uzaktan eğitim programı ve ilkeleri ailelere açıklanması, uzaktan eğitimde kullanılacak olan malzeme listesi bir hafta öncesinden ailelerle paylaşılması, planlanan etkinlikler çocukların bütüncül gelişim alanlarına hitap etmesi, oyun, drama, sanat, türkçe dil gibi etkinlikler bütünleştirilmiş olarak oluşturması, etkinlikler yirmi dakikayı geçmeyecek şekilde planlanması, her oyun veya etkinlikler müzik, sosyal ve duygusal destekler içererek oluşturulması, uzun etkinlikleri ertesi güne bölerek uygulaması gerekmektedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1.Yurtiçi İlgili Araştırmalar

Uzmen ve Mağden (2002) tarafından yapılan “Okul öncesi kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlardan paylaşma ve yardım etme davranışlarının, bu davranışları işleyen resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi üzerindeki etkisini belirleme” amacıyla İstanbul’da yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlara göre çalışmaya katılan kız çocuklarında yardım etme davranışlarında, erkek çocuklarında ise paylaşma davranışlarında büyük gelişmeler olmuştur.

Tepetaş (2011), okul öncesi eğitimine devam eden altı yaş çocuklarında temel kavram bilgisini desteklemek için öyküleştirme yöntemini kullanarak sekiz haftalık deneysel bir çalışma programı oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen verilere göre öyküleştirme yöntemi kullanılarak eğitimine devam eden okul öncesi çocuklarının renk, harf, sayı, boyut, karşılaştırma, şekil, okul olgunluğu ve yapı materyal alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşmuştur.

Eren (2015) “Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelenmesi” başlıklı çalışmaya yüzdört çocuk dahil edilerek deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda deney grubundaki çocukların farklılıklara saygı ölçeğinden aldıkları puanlarda anlamlı bir fark çıkmıştır. Ancak cinsiyet değişkeni bu deneysel çalışmada herhangi bir fark yaratmamıştır.

Bozbıyık (2016) yaptığı araştırmada “Annelerin üç-beş yaş aralığındaki çocuklarına hikâye okurken kullandıkları zihinsel durum ifadelerinin çocukların zihin kuramı becerilerine etkisi”ni incelemiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre, anneleri tarafından düzenli aralıklarla resimli hikaye kitabı okunan zihin kuramı becerilerini geliştirmek için hikaye kitaplarında belirli kelimelere yer verdiklerinde çocukların zihin kuramı becerilerinde artış yaşanmaktadır.

Taş (2017) tarafından “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın dört-altı Yaş Çocukların Zihin Kuramı ve Yaratıcılıklarına Etkisi” isimli çalışmaya dört-altı yaş arası toplam yetmişaltı çocuk dahil edilerek çocuklara çeşitli hikayeler aracılığıyla felsefe programı uygulanmıştır. Bu programın sonuçlarına göre çocuklar için felsefe eğitimine dahil olan deney grubu çocuklarının, zihin kuramı ve yaratıcılık becerilerinde kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

Sertöz (2017) tarafından gerçekleştirilen “Altı yaş çocuklarına öyküleştirme yöntemi ile verilen matematik eğitiminin çocukların matematik başarılarının olan etkisinin incelenmesi” isimli deneysel çalışmaya yirmi yedi çocuk dahil edilerek sekiz haftalık bir öyküleştirme planı uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öyküleştirme yöntemi kullanılarak matematik eğitimi alan çocukların matematik becerilerinde anlamlı bir fark oluşmuştur.

İlgar ve Akbaba (2017), “Beş-altı yaş Çocuklarının Duygu Düzenlemesinde Çocuk Mizacıyla Anne Davranışları Arasındaki Etkileşimin İncelenmesi” amacıyla yaptıkları araştırmadan elde edilen verilere göre annelerin çocuklarının olumsuz duygularını anlama ve başa çıkabilmeleri; çocuklarının kardeş sayısına, annenin evlenme yaşına, annenin çalışma hayatına katılımına göre değişmekte iken çocuğun yaşı ve ailenin sosyo-ekonomik seviyesine göre fark göstermemektedir. Ayrıca çocuğun mizaç özellikleri ile duygu düzenlemeleri ile annenin çocuğa karşı olan tepkilerinin birbirini etkilediği belirlenmiştir.

Sarı ve Altun (2018) tarafından yapılan “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Hikâye Anlama ile Zihin Kuramı Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmaya yüzotuzüç çocuk dahil edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre çocukların hikayeleri anlama düzeyleri ile zihin kuramı becerileri birbirini pozitif yönde etkilemektedir.

Özsarı ve Güleç (2018) tarafından okul öncesi eğitimi alan beş yaş çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluk becerilerini desteklemeye yönelik olarak hazırlanan yedi haftalık öyküleştirme eğitim programına katılan deney grubunda yer alan çocukların çalışma

sonunda matematik, fen, özbakım, sosyo-duygusal, zihinsel ve dil becerilerinde deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Ersay (2019) tarafından Türkiye’de üç-altı yaş grubu beşyüzelliüç çocukla temel ve ikincil duyguları anlama ile ilgili yapılan bir çalışmada çocukların yüz ve vücut duruşundan duyguları anlama becerileri değerlendirilmiştir. Temel duygulardan şaşırma ve ikincil duygulardan gurur, çocuklar tarafından en az bilinen duygular olmuştur.

Tozduman Yaralı (2019) tarafından yapılan “Okul Öncesi Çocukların Eleştirel Düşünme Becerilerine Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Eğitim Programının Etkisi” isimli deneysel çalışmaya 43 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öyküleştirme yöntemi kullanılarak hazırlanmış olan programa dahil olan deney grubundaki çocukların öz düzenleme, yorumlama, açıklama, analiz alt boyutları ile eleştirle düşünce toplam puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir.

Alantaraması sonucunda elde edilen yurtiçinde yapılan araştırmalara bakıldığında, okul öncesi dönemde öyküleştirme yöntemine çok az yer verildiği görülmektedir. Ayrıca resimli öykü kitapları ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma sayısında oldukça az olduğu görülmektedir. Yurtiçinde yapılan çalışmalara baktığımızda öyküleştirme yöntemi ile uygulanan eğitimlerin, çocukların duygusal gelişimlerine, ilkökula hazır bulunuşlukları ve matematik becerilerine olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Ayrıca resimli öykü kitapları ile yapılan felsefe oturumlarının ve hikayeleri anlama düzeyleri ile zihin kuramı becerileri arasında da pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

2.6.2. Yurtdışı Araştırmalar

Happeney (2000) tarafından zihin kuramının arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisini ölçmek için yapılan bir çalışmada çocuklara hikaye kitaplarındaki karakterin nesne değişikliği hakkındaki düşüncelerini anlayıp anlamadığı incelenmiştir. Araştırmaya iki-beş yaş aralığında elli çocuk katılmıştır. Araştırma üç farklı gruptan oluşmaktadır. Birinci grupta hikaye kahramanı, çocukların kendi arkadaşı; ikincisinde, yabancı bir insan; üçüncüsünde ise hem kendi arkadaşı hem yabancı bir insan çocuklar tarafından kahraman olarak seçilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çocuklar kendi arkadaşları olan hikaye kahramanları kullanıldığında daha yüksek puan almışlardır.

Henseler (2000) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı düzeyleri ile hikaye anlatma becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya elli çocuk katılmıştır. Araştırma

sonuçlarına göre düşük dil puanı becerilerine sahip olan çocukların sadece kendi duygu durumları hakkında ifadelerde bulunabildiği ve kendisi ile başkasının duygu durumlarını dil becerileriyle anlatabilen çocukların zihin kuramı becerileri puanlarının da yüksek olduğu ve bu üçlünün birbirini etkilediği belirlenmiştir.

Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman ve Youngstrom (2001), alt sosyo ekonomik seviyeden gelen yetmişiki çocuğu beş yaşından dokuz yaşına kadar akademik ve duygusal gelişimlerini izlemiştir. Araştırma sonucunda duyguları anlama becerileri üzerinden eğitim alan çocukların 4 yılın sonunda da hem sosyal hem de akademik anlamda yaşıtlarından daha iyi bir seviyede oldukları belirlenmiştir. Bu veriler ışığında duygusal gelişim programına dahil edilen çocukların başkalarının yüz ifadelerini daha iyi okuyabildikleri hem kendi hem de başkalarının duygularını anlayabildikleri, bu sayede sosyal ilişkilerde ve iletişimde daha başarılı oldukları düşünülmektedir

Qui (2002) tarafından iki-sekiz yaş aralığındaki okul öncesi çocukların zihin kuramı ve duyguları anlama arasındaki ilişkiyi anlamak için yapılan çalışmaya göre, çocukların özellikle beş-altı yaş aralığına geldiklerinde duygularla zihin kuramı arasında ilişki kurabilmeye başladıkları ve kişilerin arzu ve isteklerini anlama ile yüz ifadelerini anlamının birbiriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Hughes ve Ensor (2005) tarafından okul öncesi eğitimine devam eden çocuklarının yürütücü işlevler ve zihin kuramı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için yüz kırk çocukla yapılan çalışmaya göre, çocukların zihin kuramı becerilerinin sosyo-ekonomik düzey ve kardeş ilişkilerinden etkilendiği olumlu kardeş ilişkileri pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Sosyo-ekonomik düzey arttıkça çocukların daha yüksek zihin kuramı puanı aldıkları belirlenmiştir.

Walker (2005) tarafından yapılan “Küçük Çocukların Sosyal Yeterlilikleri ile Zihin Kuramı Arasındaki İlişkide Cinsiyet Farklılıkları “ isimli çalışmaya okul öncesi eğitimine devam eden üç-beş yaş arasındaki yüz on bir çocuk dahil edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, zihin kuramı becerileri ile erkek çocukların saldırganlık ve yıkıcı davranışları arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilirken kızların olumlu sosyal davranışları arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak zihin kuramı toplam puanı ile cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Mar, Tackett ve Moore (2010) tarafından yapılan “Okul Öncesi Dönemde Medyaya Maruz Kalma ve Zihin Kuramı Gelişimi” adlı çalışmaya dört-altı yaş arasında ellibeş çocuk

katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ebeveynleri tarafından resimli öykü kitabı okunan çocukların TV ve sosyal medyayı kullananlara göre daha yüksek zihin kuramı becerisi puanı aldıkları belirlenmiştir.

Mitchell-Barret (2010), “İlkokulda Storyline yönteminin bir analizi; teorik temelleri ve çocukların içsel motivasyonu üzerindeki etkisi” isimli çalışmadan elde edilen verilere göre öyküleştirme yöntemi çocukların içsel motivasyonunu arttırmakta ve bu yöntemin öğretmenlerin derslerinde onlara kolaylık sağlayabileceği düşünülmektedir.

Smogorzewska (2012), “Yaratıcılık geliştirme yöntemleri olarak Storyline ve piramit: beş yaşındaki çocuklarda etkililik karşılaştırması” isimli çalışmada beş yaşındaki yüzyirmisekiz çocuk arasından ondört grup oluşturulmuş. Bu gruplardan bir kısmı öyküleştirme yöntemi ile diğer grup ise piramit yöntemi kullanarak hikayeler oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre her iki yöntemde de çocuklar tarafından oluşturulan hikayeler özgün çalışmalar olmuştur.

Fernández (2013)’in yaptığı bir çalışmada üst düzey *zihin kuramı* becerileri puanına sahip olan çocuklar, okunan hikâye kitaplarındaki karakterin zihinsel durumlarını anlamlandırmada daha yüksek puanlar almışlardır. Elde edilen verilere göre, çocuklar okunan hikaye kitaplarındaki karakterlerin hikayelerdeki durumlar karşısındaki düşüncelerini gelişmiş bakış alma becerileri sayesinde anlayabilmektedir. Bu durum da onların zihin kuramı düzeylerini arttırmaktadır. McNaughton (2014) tarafından “Oyunculuktan Eyleme: Öyküleştirme Yöntemi Aracılığıyla Küresel Vatandaşlığı Geliştirmek” isimli çalışmada farklı yaş gruplarında eğitime devam eden çocuklarla öyküleştirme yöntemi ile drama çalışmaları gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Öğretmenler, öyküleştirme yöntemi aracılığıyla gerçekleştirilen yaratıcı dramaların daha işlevsel, benzersiz ve pedagojik açıdan daha donanımlı olduğunu, çocuklara küreselleşme ve vatandaşlık haklarını kalıcı olarak öğretmede diğer yöntemlere göre daha başarılı bulduklarını belirtmişlerdir. Pelletier ve Beaty (2015) okul öncesi eğitimi alan çocuklarının hikayeleri anlama düzeyleriyle *zihin kuramı* becerileri arasında anlamlı ilişki bulmuştur.

Tompkins vd. (2018)’nin yaptığı meta-analiz çalışmasından elde edilen sonuçlara göre hikaye kitabı/resim söylemi, öz-bildirim ve oyun bağlamlarında ebeveyn zihin kuramı becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Alantaraması sonucunda elde edilen yurtdışı çalışmalarına bakıldığında, zihin kuramı becerilerinin resimli öykü kitapları ile geliştirildiği, üst düzey zihin kuramı ile resimli öykü kitaplarındaki durumları anlama arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, öyküleştirme yöntemi ile çocuklarla birlikte elde edilen hikayelerde özgün ürünler ortaya çıktığı, zihin kuramı ile olumsuz davranışları düzenleyebilme arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görölmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren-örnekleme ilişkin bilgiler verilmiş; veri toplama araçları tanıtılmış, verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiği açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

3.1.1. Araştırma Modeli

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların zihin kuramı becerilerini destekleyerek duygusal yeterliliğini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma, yarı deneysel desen kullanılarak tasarlanmıştır. Deneysel desen çalışmaları iki veya daha fazla değişken arasındaki neden-sonuç ilişkisini belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Gay ve Airasian, 2012). Araştırmada beş yaş çocuklarının zihin kuramı temelli duygusal gelişim programının etkisini incelemek amacıyla “ön test, son test, eşleştirilmiş kontrol gruplu deneysel desen” kullanılmıştır. Yarı deneysel desenler seçkisiz atamayı içermemekle birlikte bu desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Öntest sontest kontrol gruplu olarak hazırlanan yarı deneysel araştırma modelinde, araştırmacı tarafından yansız atama yoluyla iki grup oluşturulmaktadır. Bunlardan birisi deney diğeri kontrol grubu şeklinde isimlendirilmektedir ve araştırma kapsamında her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası çalışmaya katılanların bilgi düzeyleri hakkında ölçme sonuçları elde edilmektedir (Karasar, 2010). Yarı deneysel araştırma deseninde deney ve kontrol grubu olarak çalışılacak kişilerin çalışma öncesinde ön testleri araştırmacı tarafından toplanarak uygulama öncesindeki düzeylerinin ölçümü yapılmaktadır. Daha sonra uygulama süresince kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamakta ve deney grubu çalışma ile ilgili olan uygulamaya alınmaktadır. Uygulama sonunda deney ve kontrol

gruplarının son testleri alınarak bağımlı değişkenin etkisinin ölçümü yapılmaktadır (Baştürk, 2009).



3.1.2. Çalışma Grubu

Okul öncesi eğitimine devam eden çocukların zihin kuramı becerilerini destekleyerek duygusal yeterliliğini geliştirmeyi amaçlayan çalışma kapsamında, çalışma grubunu oluşturan çocuklar (deney ve kontrol grubu) Balıkesir ili Edremit ilçesi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarından tasadüfî örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Araştırma kapsamında üç deney, üç kontrol grubu oluşturulmuştur. Üç deney ve kontrol grubu oluşturulmasının sebebi COVID-19 pandemisi nedeniyle sınıflarda yarı deneysel araştırma deseni için yeterli çocuğun olmamasıdır. Deney gruplarında yirmi beş, kontrol gruplarında yirmibeş olmak üzere toplam elli çocuk çalışmaya katılmıştır. Deney ve kontrol grupları orta sosyo-ekonomik düzeyden seçilmiştir (SEGE, 2022). Araştırmada üç deney ve üç kontrol grubu birleştirilerek analizler yapılmıştır. Çalışma grubu ile ilgili veriler aşağıdaki gibidir:

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklara Ait Demografik Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		n	%	n	%
1.Cinsiyet	Kız	10	40	14	56
	Erkek	15	60	11	44
2. Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	2	8	5	20
	İki Çocuk	18	72	16	64
	Üç Çocuk Ve Üstü	5	20	4	16
3. Anne Yaş	25-30	5	20	5	20
	30-35	20	80	20	80
4.Baba Yaş	30-35	18	72	16	64
	35-40	7	28	6	24
	40-45	0	0	3	12
5.Anne Öğrenim Durumu	İlköğretim	11	44	11	44
	Lise	10	40	5	20
	Üniversite	4	16	9	36
6. Baba Öğrenim Durumu	İlköğretim	11	44	11	44
	Lise	10	40	6	24
	Üniversite	4	16	8	32

3.1.3. Veri Toplama Araçları

Çocuklar hakkındaki demografik bilgileri toplayabilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu, Duyguları Anlama Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Zihin Kuramı Ölçeği (TOM) kullanılmıştır.

3.1.3.1. Demografik Bilgiler Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgiler formunun hazırlanma amacı, çocuk ve ailesi hakkında daha detaylı bilgi elde etmektir. Demografik bilgiler formunun içerisinde çocuğun cinsiyeti, yaşı, ebeveynlerin eğitim düzeyi, kardeş sayısı, anne ve babanın yaşı bulunmaktadır.

3.1.3.2. Duyguları Anlama Ölçeği

Putnam, Gartstein ve Rothbart (2006) tarafından (Early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ)) oluşturulan ölçek, Taşfiliz ve Berument (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, 49 maddeden oluşmaktadır.

Çocukların duygu anlama yeteneklerinin seviyesini değerlendirmek için çocuklardan ilk olarak resimlerden duyguları tanıyabilmeleri, ikinci olarak ise hikayelerden duyguları tanıyabilmeleri istenmektedir. Ölçeğin duyguları tanıma alt boyutunda, çocuklardan duyguları öncelikle sadece yüz ve yüz+vücut duruşundan tanımlamaları istenmektedir. Tanımlanması istenen bu duygular; mutluluk, üzüntü, korku, şaşırma, utanç ve gurur şeklindedir.

Ölçeğin ikinci alt boyutu duyguları anlama yeteneğidir. Çocukların duyguları anlama yeteneklerini ölçebilmek amacıyla çocuklara farklı duygu durumlarından oluşan hikayeler hazırlanmıştır. Bu hikayeler kız ve erkek çocuklara farklı şekillerde hazırlanmıştır. Bu ölçekteki hikayeler, çocuklara önce anlatılmış daha sonra çocuklardan hikayedeki karakterin yaşadığı duyguyu resimlerle göstermeleri istenmiştir. Bu ölçek duruma dayalı duygular, arzu bazlı duygular ve inanç temelli duygular olmak üzere 3 alt boyuta ayrılmaktadır. Tüm duygular için bir çocuğa iki hikâye okunmakta ve çocuktan, duyguların çizimlerini işaret ederek hikayedeki etiketsiz duyguyu eşleştirmesi istenmektedir. Duygu tanıma görevinde kullanılan fotoğraflara dayalı çizimler elle çizilmiş ve siyah-beyaz renkte basılmıştır. Çizimler, yüz ifadeleri ve belirlenmiş duygularla uyumlu vücut pozları olan bir kadın ve bir

erkek karakteri temsil etmektedir. Türkçe versiyondaki Cronbach'ın alfa katsayıları .83, .85, .84 ve .84'tür (Taşfiliz ve Berument, 2015). Bu çalışmada Cronbach'ın alfa katsayıları beden ve yüz için .72, sadece yüz için .70 ,erkek çocuk hikayeleri için .72 ve kız çocuk hikayeleri için .81'dir.

3.1.3.3. Duygu Düzenleme Ölçeği

Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiş olan Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ), hem okul öncesi hem de okul çağındaki çocuklar için uygulanabilen ve ebeveynler veya öğretmenler tarafından doldurulabilen, çocukların duygusal düzenleme seviyelerini ölçmek için kullanılan bir ölçektir. Ölçek 24 maddeden oluşmakta ve olumsuzluk ve duygu düzenleme olmak üzere 2 alt boyuta ayrılmaktadır. Yağmurlu ve Altan (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan bu ölçeğin iç tutarlılık katsayılarını anne değerlendirmelerinde .75 ve öğretmen değerlendirmelerinde .84 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada Cronbach'ın alfa katsayısı .78 olarak belirlenmiştir.

3.1.3.4. Zihin Kuramı Ölçeği (TOM)

Wimmer and Perner (1983) tarafından oluşturulan Zihin Kuramı Ölçeği, Yağmurlu, Berument ve Cilimli (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Çocukların zihin kuramı becerilerini ölçmek için oluşturulan ölçekte 19 soru bulunmaktadır. Ölçek 2 bölüme ayrılmaktadır (yanlış inanç testleri ve beklenmeyen durum testi). Yanlış inanç testleri kendi içerisinde beklenmedik yer değişim paradigması, yanlış bilgilendirme testi olarak tekrar ikiye ayrılmaktadır. Beklenmeyen durum testi ise; beklenmedik içerik testi ve aldatma görevi olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri .85'tir. Bu testlerin içerisinde bilgi, düşünce ve eylem soruları bulunmaktadır. Bilgi soruları çocuğun konu hakkındaki bilgisini ölçmekte, düşünce soruları çocuğun konu hakkındaki düşüncelerini anlamak için kullanılmakta, eylem soruları ise çocuğun o belirli bir durum karşısında kendisinin veya bir başkasının nasıl bir davranışta bulunacağını belirleyebilmek için kullanılmaktadır. Bu çalışmada Cronbach'ın alfa katsayısı .83 olarak belirlenmiştir.

3.1.4. Zihin Kuramına Dayalı Duygusal Gelişim Programının Geliştirilmesi

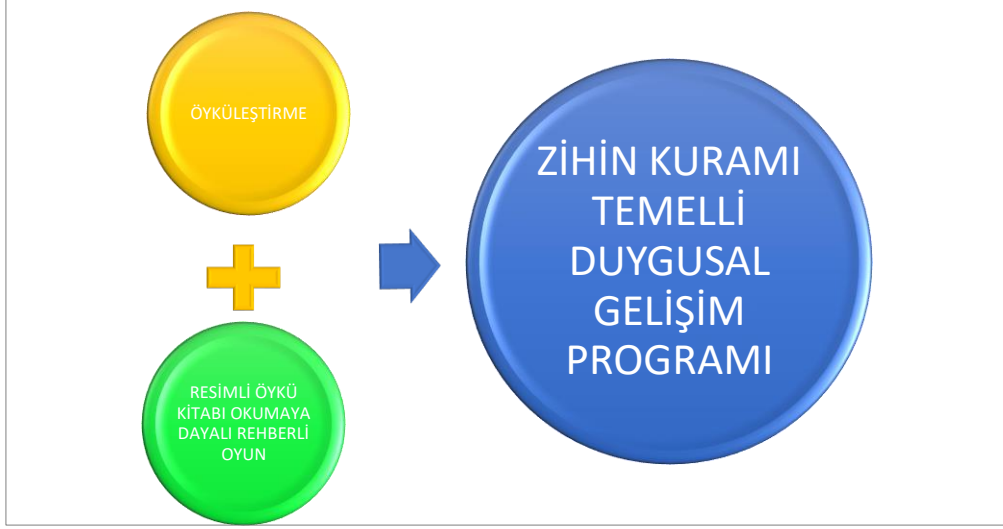
Zihin kuramı temelli duygusal gelişim programının oluşturulması sürecinde öyküleştirme yönteminin yanı sıra resimli öykü kitapları kullanılarak rehberli oyun hazırlama yönteminden de faydalanılmıştır. Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramı temel alınarak program düzenlenmiştir. Bu kapsamda sırasıyla korku, endişe, gurur duyma, mutluluk, öfke, üzüntü, heyecan/heves, kıskançlık, güven duygularına yer verilmiştir.

Öyküleştirme yöntemi kapsamında aile katılım çalışmalarında çocukların aileleriyle evde kitap okumalarına teşvik edilmesi amacıyla tüm duygularla ilgili ek olarak kitaplar ve videolar ev etkinliği olarak verilmiştir. Programın temelinde duygular kitaplar aracılığıyla öncelikle çocuklara tanıtılmış olup zihin kuramı ve duygusal yeterlilikleri destekleyici çalışmalar, oyun ve öyküleştirme süresince verilmiştir. COVID-19 pandemisi sebebiyle bir senedir uzaktan eğitim faaliyetlerinin devamı sebebiyle resimli öykü kitabı okumaya dayalı rehberli oyun yönteminin özelliklerinin tam olarak uygulanayacağı sebebiyle bu yöntem baz alınarak araştırmacı tarafından resimli öykü kitaplarından oyun oluşturma sürecine gidilmiştir.

Zihin kuramı temelli duygusal gelişim programının temel amacı, duygular üzerinden öncelikli olarak zihin kuramı becerilerini geliştirerek duyguları anlama, duygu düzenleme becerilerini arttırmaktır.

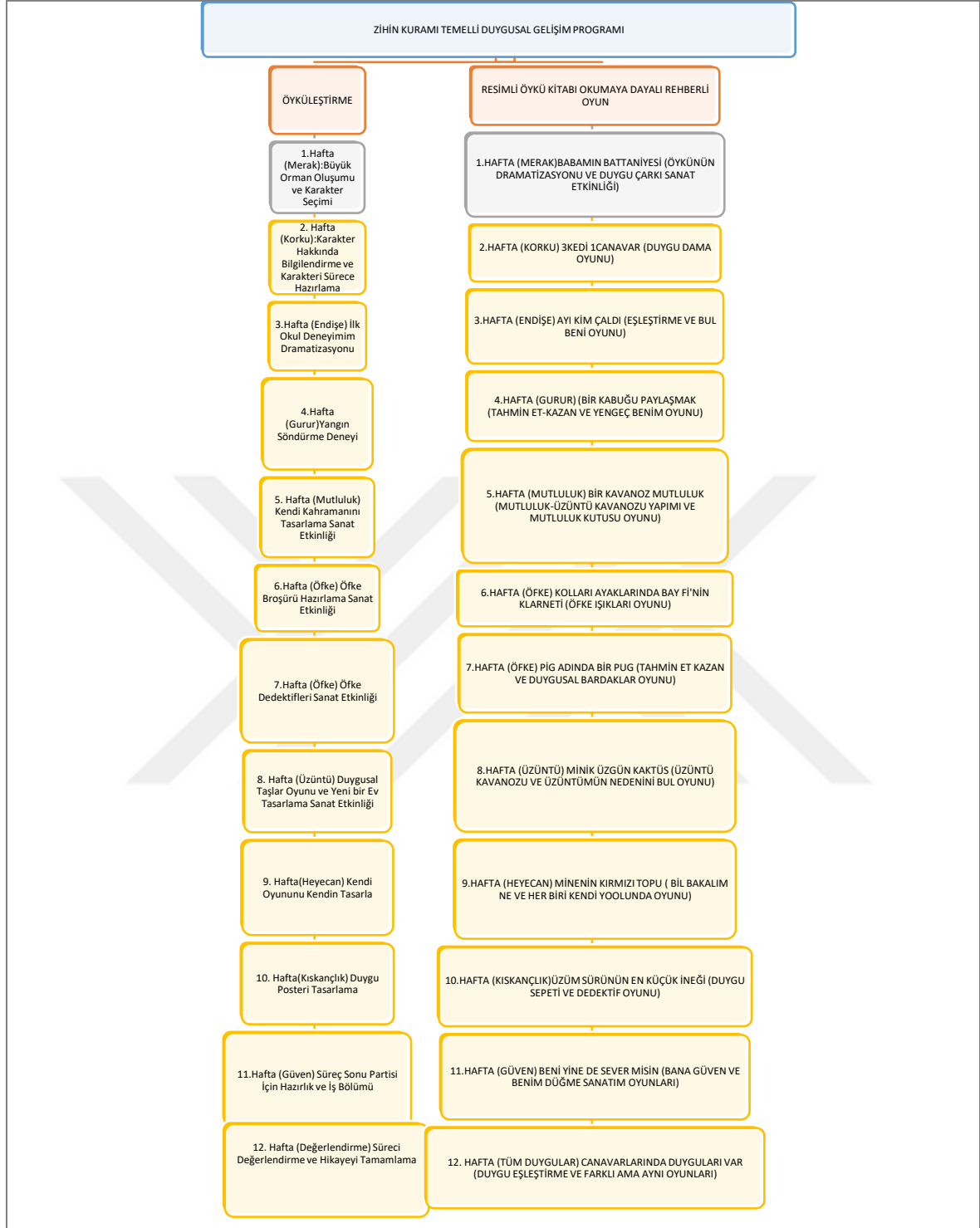
Öykü kitaplarından oyun geliştirme sürecinde, kitaplar, araştırmacı tarafından seçilerek uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri çerçevesinde, seçilen resimli öykü kitaplarının hedeflenen duyguları çocuklara verdiği ve çocuk edebiyatına uygun nitelikli çocuk kitabı olma özelliklerine sahip olduğu belirlenmiştir. Program oluşturulduktan sonra dört çocuk gelişimi ve eğitim ve bir program geliştirme olmak üzere beş uzman görüşüne sunulmuş olup uzmanların görüşleri doğrultusunda son halini almıştır.

Salgın sürecinden kaynaklı olarak etkinlikler uzaktan eğitime entegre edilebilecek şekilde hazırlanmıştır. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanım göstergelerden faydalanılarak program için yeni kazanım-göstergeler hazırlanmış ve her etkinlik planında bu kazanım-göstergelere yer verilmiştir. Program bir bütündür, etkinliklerle sorular ayrı şekilde kullanılamamaktadır ve birbirinin tamamlayıcı niteliğindedir. Zihin kuramı temelli duygusal gelişim programının içeriği aşağıdaki tabloda verilmiştir:



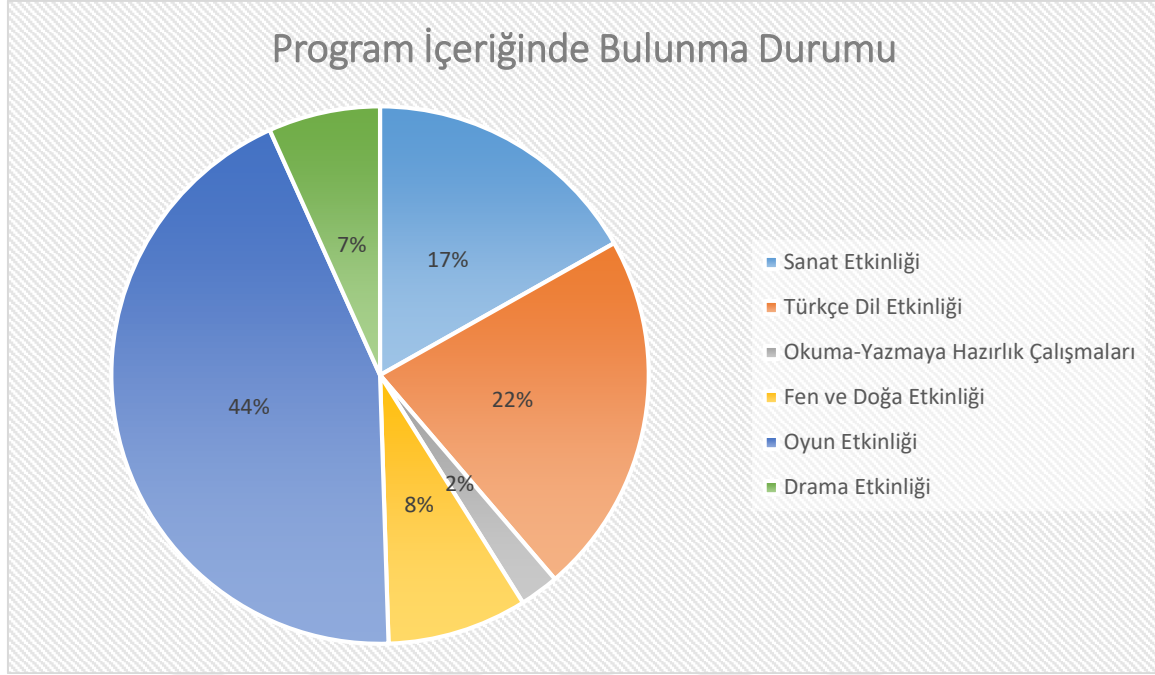
Şekil 3. Zihin kuramı temelli duygusal gelişim programını oluşturan yöntemler.

Zihin kuramı temelli duygusal gelişim programı oluşturulurken okul öncesi dönemde kullanılan öyküleştirme ve resimli öykü kitabı okumaya dayalı rehberli oyun yöntemlerinden faydalanılmıştır. Her iki yönteminde kullanılma süresini ve etkinlik süreçlerini içeren tablo aşağıda verilmiştir.



Şekil 4. Zihin kuramı temelli duygusal gelişim programı.

Zihin kuramı temelli duygusal gelişim programı oluşturulma aşamasında haftada iki gün öyküleştirme iki gün de resimli öykü kitaplarından faydalanılarak oyun oluşturma sürecine ayrılmıştır. Hem öyküleştirme hem de resimli öykü kitaplarından oyun oluşturma yöntemlerinde aynı hafta aynı duygulara yer verilmiştir. Program içerisinde bulunan etkinliklerin bulunma yüzdesi aşağıda verilmiştir:



Şekil 5. Zihin kuramı temelli duygusal gelişim programının içerisinde bulunan etkinlikler.

Zihin kuramı temelli duygusal gelişim programı içerisinde %44 oyun, %22 Türkçe Etkinliği, %17 sanat etkinliğine, %8 fen etkinliğine, %7 drama çalışmalarına, %2 okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerine yer verilmiştir. Zihin kuramı ve duygusal yeterlilik becerilerinin gelişebilmesi için farklı duylara hitap edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle program içerisinde farklı etkinlik türlerine yer verilmiştir.

3.1.5. Zihin Kuramına Dayalı Duygusal Gelişim Programının Uygulanması

Zihin kuramı temelli duygusal gelişim programı, on iki hafta olarak uygulanmıştır. Program, haftada iki oturum öyküleştirme yöntemine, iki oturum ise resimli öykü kitaplarıyla oyun oluşturma yöntemine ayrılacak şekilde dört gün olarak oluşturulmuştur. Çalışma sonunda tüm duygular toplu olarak tekrar ele alınmıştır. Her etkinlik süresi otuz-kırk dakika sürmüştür. Planlamanın dört gün olarak hazırlanmasının ana nedeni, program zihin kuramına dayanması nedeniyle program içerisinde verilen çalışmaların birbiri ile bağlantılı ve birbirini tamamlayan etkinlikleri içermesi ve hem bilişsel hem de duygusal gelişimi desteklemeyi amaçlamasıdır. Program zihin kuramı temelli olması nedeniyle dört oturum etkinlik, bir gün değerlendirme olacak şekilde uygulanmıştır. Toplamda kırksekiz etkinlik uygulanmıştır. Bir günlük değerlendirme kısımlarında ise çocuklara bu hafta neler yaptıkları, ilgilerini çeken veya çekmeyen durumlar, eklemek veya çıkarmak istediklerinin olup olmadığı sorulmuş, eğer süreç içerisinde yetişmeyen etkinlikler varsa tamamlanması sağlanmıştır. Çocuklara,

velilerin istekleri doğrultusunda haftalık kitap önerileri eklenmiş ancak bu kitaplarla ilgili herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Ayrıca değerlendirmelerde haftalık olarak verilen duyguların çocuklar tarafından anlaşılıp anlaşılmadığına bakılmıştır. Program içerisinde, etkinliklerin haricinde zihin kuramı ve duygusal yeterlilik becerilerinin gelişimine yönelik öyküleştirme yönteminde kullanılan anahtar sorularda, resimli öykü kitaplarından oyun oluşturma sürecinde kullanılan öykü öncesi, sırası, sonrası sorularında ve etkinlik sonrası sorularda da yer verilmiştir.

Resimli öykü kitabı okumaya dayalı rehberli oyun kullanılan olan kitap listesi ve uygulama süreci aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 2
Resimli Öykü Kitabı Okumaya Dayalı Rehberli Oyun Yönteminde Kullanılan Kitap Listesi ve Uygulama Süreci

Haftalar	Öyküleştirme Yönteminde Ele Alınan Duygu	Resimli Öykü Kitaplarından Oyun Oluşturmada Kullanılan Kitap	Yayınevi
1. Hafta	Merak	Babamın Battaniyesi	YKY
2. Hafta	Korku	Üç Kedi Bir Canavar	YKY
3. Hafta	Endişe	Ayı Kim Çaldı	İŞ BANKASI
4. Hafta	Gurur Duymak	Bir Kabağı Paylaşmak	İŞ BANKASI
5. Hafta	Mutluluk	Bir Kavanoz Mutluluk	İŞ BANKASI
6. Hafta	Öfke	Kolları Ayaklarında Bay Fi'nin Klarneti	YKY
7. Hafta	Öfke	Pig Adında Bir Pug	BEYAZ BALİNA
8. Hafta	Üzüntü	Minik Üzgün Kaktüs	KUMDAN KALE
9. Hafta	Heyecan/Heves	Mine'nin Kırmızı Topu	YKY
10. Hafta	Kıskançlık	Üzüm Sürünün En Küçük İneği	BEYAZ BALİNA
11. Hafta	Güven Duymak	Beni Yine De Sever Misin?	MEAV
12. Hafta	Değerlendirme	Canavarlarında Duyguları Var	MASALPEREST

Yayınevi KY olarak kısaltılmıştır.

3.2. Resimli Öykü Kitabı Okumaya Dayalı Rehberli Oyun Yönteminin Uygulama Süreci

1. Hafta: 1. ve 2. Gün “Babamın Battaniyesi” resimli öykü kitabıyla ilgili merak duygusu çalışılmıştır. Öyküde çocukların babaları çocuklarına battaniye ile dört oyun oynatılmıştır. Bunlar: battaniyeden çadır kurup Kızılderili olmak, battaniyeyi sal (gibi) düşünüp köpekbaliğından kaçmak, battaniyeden hamak yapmak ve son olarak itfaiyeci olup battaniye ile ağaçtaki kedileri kurtarmak. Öğrenme sürecinde, çocuklarla öyküden yola çıkılarak merak ve heyecan duygularından bahsedilmiştir. Merak duygusunun bir şeyi öğrenmek için kendi içimizden gelen bir istek olduğu söylenmiştir. Merak duygusu olmasa kullandığımız

hiçbir icadın (buluşun) gerçekleşemeyeceği söylenmiştir. Örneğin bilim insanlarının merak duygusu sayesinde telefonu, tableti, çamaşır makinesini buldukları hatta uzayı merak ettikleri için uzay roketi icat edip Ay'ı, Mars'ı ve diğer gezegenleri gezebildiklerinden bahsedilmiştir. Çocuklara neleri merak ettikleri ve meraklarını gidermek için nasıl bir yol izledikleri sorulmuştur. Çadırlar bittikten sonra çocuklara malzemeleri ile çadırlarının üzerini örtmelerine yardımcı olunmuştur (bambu çubukları, fon kartonları, battaniye, perde)

2. Gün yapılan çadırlar içinde “Duygu Çarkı” oyunu oynanmıştır. Çarkın üzerinde, mutlu, üzgün, şaşırmış, korkmuş, heyecanlı yüz ifadelerinin olduğu çocuk resimleri bulunmaktadır. Çocuklar bu çarkı çevirip, önce duygunun ismini söyleyip, ardından bu duyguyu ne zaman hissettiğini söylemişlerdir. Örneğin, “Şaşırmış yüz ifadesini gören çocuk önce duygunun ismini söyleyip, ardından sınıfta bir ayı görsem çok şaşırrım” şeklinde cümleler kurmuşlar ve kendileri o duyguyu kendi yüzünde göstermeye çalışmışlardır.

2.Hafta: Programın 6. ve 7. günlerinde “Üç Kedi ve Bir Canavar” resimli öykü kitabıyla korku duygusu çalışılmıştır. Korkunun ne demek olduğundan, korku duygusunun ve diğer temel duyguların tüm canlılarda olan bir duygu olduğundan ve aslında kendimizi korumak için, kendimizi güvende hissetmek için bu duyguyu yaşadığımızdan bahsedilmiştir. Büyük küçük herkesin kendine göre korkuları olduğundan ve bir şeyden veya bir durumdan korkmanın herkes tarafından hissedildiğinden çocuklara bahsedilmiştir. Hayatta tüm canlıların korkuları olduğundan, insanlar gibi hayvanlarında korkabileceğinden, korktuğumuz zaman neler yapabileceğimizden bahsedilmiştir. Çocuklara herkesin korkularının farklı olabileceği, yanımızdaki arkadaşımızla kendimizin hatta araştırmacının bile korkularının farklı olabileceği söylenmiş ve çocuklardan birbirlerinin korktukları durumları tahmin etmeleri istenmiştir (Zihin kuramı becerilerini desteklemek için). Daha sonra araştırmacı her çocuğa tek tek, “Peki, sen en çok nelerden ve neden korkarsın?” diye sormuştur ve her çocuğun cevabını tek tek not etmiştir. Çocuklarla birlikte tüm korkuları sonra tek tek okumuştur. Araştırmacı çocuklara, “Sizce ben nelerden korkuyor olabilirim?” diye sormuştur. Çocukların cevaplarını aldıktan sonra, “Evet, aslında ben de sizlerle aynı şeylerden korkabiliyorum. Peki, sizce her yetişkin çocuklarla aynı şeylerden korkar mı; yetişkinler nelerden korkabilir?” diye sormuştur. Çocuklarla birlikte önce kedi maskesi yapıp sonra maskemizin arkasına hem kendi korkularımızı hem de arkadaşlarımızın korkularını yazabileceğimiz, böylelikle kedi maskemizi her gördüğümüzde hem Piti, Pati ve Pus’u hatırlayabileceğimiz hem de arkadaşlarımızın nelerden korktuğunu

düşünebileceğimiz söylenmiştir. Maske çalışması tamamlandıktan sonra duygu dama oyunu tekrar edilmiştir.

3. *Hafta: Programın* 11. ve 12. günlerinde “Ayı Kim Çaldı?” resimli öykü kitabıyla endişe duygusu çalışılmıştır. Araştırmacı çocuklara “endişe”nin ne demek olduğunu sorarak süreci başlatmıştır. Araştırmacı çocuklara, “Benim de endişelendiğim şeyler var, örneğin koronavirüs hastalığı beni endişelendiriyor. Çünkü onun nasıl bir hastalık olduğunu tam olarak bilmiyorum ve her gün farklı şeyler öğreniyorum, onun hakkında.” diyerek kendi endişelerine ve endişenin hangi durumlarda ortaya çıkabileceğine örnek vermiştir. Çocuklara bazı insanların çok endişeli bir karaktere sahip olduğu, bazı insanların ise daha sakin bir karaktere sahip olduğu söylenmiş. Sizce bunun sebebi ne olabilir diye sorulmuştur. Araştırmacı çocuklara, “Benim bir arkadaşım köpekleri görünce çok endişeleniyor, sizce sebebi ne olabilir?” diye sorarak farklı insanların duygularını, düşüncelerini anlama üzerinde çalışmıştır. Cevapları aldıktan sonra çocuklara, “Benim arkadaşımı daha önce bir köpek ısırdığı için köpekleri gördüğünde çok endişeleniyor ama ben köpekleri çok severim ve köpekler beni hiç endişelendirmez. Peki, sizce neden böyle bir durum oluşmuş olabilir?” diye çocuklara sormuş ve çocukların cevaplarını dinlemiştir. Çocukların cevaplarını aldıktan sonra daha önceden yaşadığımız deneyimlerin bizim duygularımızda ve davranışlarımızda değişimlere sebep olabileceğini bu nedenle aynı duruma farklı tepkiler verilebileceğini çocuklara anlatmıştır. “Peki, sizce benim arkadaşımın yaşadığı durumu ben size anlatmasaydım onun duygularını anlayabilir miydiniz? Neden böyle düşündünüz?” diye sormuştur (birinci düzey zihin kuramı becerileri). Daha sonra Eşleştirme ve Bul beni oyunları çocuklarla birlikte oynanmıştır.

4. *Hafta: Programın* 16. ve 17. günlerinde gurur duygusu “Bir Kabuğu Paylaşmak” resimli öykü kitabıyla birlikte çalışılmıştır. Araştırmacı derse gururla ilgili fotoğraflar getirmiştir. Çocuklarla birlikte gurur duygusu yüz ve bedene bakarak çalışılmıştır. Öykü bittikten sonra oyun sürecine geçilmiştir. “Ben bugün size bir deniz kabuğu getirdim. Şu anda içini göremiyorsunuz ama sizce neler olabilir içinde? (Çocukların tahminleri bir kâğıda yazılır). Şimdi ben içinizden birisini seçeceğim ve içinde ne olduğunu tahmin etmeye çalışacak. Hazır mısınız?” diyerek çocukların deniz kabuğunun içinde ne olabileceğini tahmin etmeleri istenmiştir. Araştırmacı sonunda deniz kabuğunun içinden bir küçük inci şeklinde top çıkarmıştır. Çocuklardan deniz kabuğunun içinden çıkanı tahmin eden varsa eğer kendisini nasıl hissettiği sorulmuştur. Daha sonra evde çocukların hikâyeyi dramatize etmeleri istenmiştir.

5. *Hafta*: Programın 21. ve 22. günlerinde mutluluk duygusu, “Bir Kavanoz Mutluluk” resimli öykü kitabıyla çalışılmıştır. Araştırmacı ZOOM üzerinden gerçekleşen uzaktan eğitime küçük şeffaf kavanozlarla ve büyük 2 tane kutuyla gelir. Kavanozun üzerinde uçan kuşlar ve gülümseyen bir çocuk resmi vardır. Çocuklara “Size bugün bir kavanoz hediye etmek istiyorum ve bu kavanoza sizden bir şeyler koymanızı isteyeceğim. Sizce bu kavanoza ne koyacak olabiliriz?” diye başlanmıştır. Çocukların birbirlerinin cevaplarını tahmin etmeleri istenmiştir(birinci düzey zihin kuramı becerileri). Çocuklara kitabın kapağı gösterilir ve hikâye süreci tamamlandıktan sonra mutluluk kutusu oyunu ve mutluluk oyunu tasarlanmıştır.

6. *Hafta*: Programın 26. ve 27. günlerinde öfke duygusu, “Kolları Ayaklarında Bay Fi’nin Klarneti” üzerinden çalışılmıştır. Çocuklara bugün kendilerini nasıl hissettikleri sorulup araştırmacı tarafından bugün kendisini öfkeli hissettiği söylenerek çocukların dikkatini çekilmiştir. “Peki, sizce öfkeli gözüküyor muyum?” diye sorulmuş, “Sizce öfkeli bir insan nasıl gözükür?” diye sorulmuştur. Çocuklara, “Öfke her zaman yüzlerden ve mimiklerden fark edilebilir mi?” diye sorulmuştur. Çocuklara, “Bazen hissettiğimiz duyguları her zaman yüzümüzde ve hareketlerimizde göstermeyebiliriz. Çünkü duygularımızı kontrol edebilmemiz gerekir. Örneğin bugün beni öfkeliendiren olaya öfke ile tepki verseydim daha büyük zararlara sebep olabilirdim. Bu nedenle bazı durumlarda öfkemizi ve diğer duygularımızı kontrol edebilmemiz gereklidir.” diyerek duyguları kontrol edebilmenin önemi ve görüntü ile gerçeklik ayrımı yapabilme (zihin kuram becerileri) desteklemesi yapılmıştır. Daha sonra hikâye okuma sürecine geçilmiş ve bu süreçte özellikle Bay Fi’nin öfkesini kontrol edemeyip arılar tarafından ısırıldığı sayfada öfke kontrolüne tekrar değinilmiş ardından öfke ışıkları oyununa geçilmiştir.

7. *Hafta*: Programın 31. ve 32. günlerinde öfke duygusu “Pig Adında Bir Pug” kitabı üzerinden çalışılmıştır. Araştırmacı Zoom uygulaması üzerinden etkinliği başlatmıştır. Çocuklara çok sevdiği bir oyuncak getirdiğini söylemiş; bu oyuncak senelerdir sakladığını, özenle koruduğunu söyleyip çocuklardan bu oyuncak tahmin etmelerini istemiştir. Çocuklara “Sizin de çok sevdiğiniz oyuncaklar var mı?” diye sormuştur. Çocuklara “Peki, siz oyuncaklarınızı paylaşmak ister misiniz? Neden?” diye sormuştur. Araştırmacı hikâye kitabının ön kapağını göstermiştir ve hikâye öncesi/sırasında ve sonrasında sorularını sorarak hikayeyi tamamlatmıştır. Araştırmacı, çocuklara “öfke” ve “kızmak” duygularının anlamlarını, öfke duygusunu hissettiklerinde yüzlerinin nasıl gözüküğünü sormuş, çocuklara öfke ile ilgili resimler göstermiş ve beden hareketlerinden öfke duygusunu

anlamalarını geliştirmek amacıyla bu resimler üzerinden öfke duygusu, bu duyguyu anlama ve karşısındakinin duygularını anlamlandırma üzerine çalışmıştır. Tahmin et-kazan ve duygusal bardaklar oyunlarını aile etkinliği olarak çocuklardan oynamalarını istemiştir.

8. *Hafta*: Programın 36. ve 37. günlerinde üzüntü duygusu “Minik Üzgün Kaktüs” kitabı üzerinden çalışılmıştır. Araştırmacı sınıfa yüzünde mutsuzluk maskesi ile gelmiştir. Çocuklara “üzüntü”nün ne anlama geldiği sorulmuştur. “Sanki daha önceden biz üzüntü ile ilgili bir etkinlik yapmıştık, hatırlıyor musunuz (mutluluk kutusunun yanında mutsuzluk kutusu yapılmıştı)?” çocukların hatırlaması sağlanır.

Çocuklardan “üzüntü” duygusunu tanımlamaları istenmiş, Üzgün Kaktüs’ ün sosyal bir çevresi olmadığı için bunun duygularına yansıdığına dikkat çekilmiştir (zihin kuramı becerileri). Sosyal çevrenin duygularımıza etkisi olduğuna, örneğin ailemizin veya sevdiğimiz arkadaşlarımızın veya sınıfımızdayken kendimizi daha mutlu hissettiğimize dikkat çekilmiştir (zihin kuramı becerileri). Üzüntümün nedenini bul ve duygusal bardaklar oyunu ailelerden istenmiştir.

9. *Hafta*: Programın 41. ve 42. günlerinde heyecan/heves duygusu “Mine’nin Kırmızı Topu” resimli öykü kitabıyla çalışılmıştır. Araştırmacı sınıfa gelip çocuklara bugün kendilerini nasıl hissettiklerini sormuştur. “Biliyor musunuz, ben bugün kendimi top gibi hissediyorum. Çünkü toplarda çok fazla yolculuk yaparlar. Ben de hem sizlere hem kendi sınıfıma gelerek çok yer değiştirdiğimi düşünüyorum. Peki sizler bugün kendinizi ne gibi hissediyorsunuz? Bana örnek verebilir misiniz ve nedenlerini söyleyebilir misiniz?” diye sormuştur (zihin kuramı 2. Düzey becerileri için). Çocukların cevaplarını aldıktan sonra çocuklara öykü kitabını göstermiş ve hikâye sürecine geçmiştir. Hikâye süreci tamamlandıktan sonra araştırmacı, “Sizce Mine’nin kırmızı topu nereye gitmiş olabilir, merak ettiniz mi?” diye sormuş ve çocuklarla birlikte Mine’nin kırmızı topunun hikayesini tamamlamıştır. Çocuklara öncelikle “Merak duygusu ne demek sizce?” diye sormuştur. Çocukların merak ettikleri şeyleri öğrenmiş ve not almıştır. Daha sonra ocuklara “Bugün oyundan önce bir tamamlama etkinliği yapacağız.” diyerek “Merak.... gibidir. Çünkü.... Ben en çok merak ederim. (metafor etkinliği)” yazısının olduğu çalışma kağıtlarını dağıtmıştır. Çocuklardan merak duygusunu bir şeye benzetmelerini ve bunun resmini çizmelerini istemiştir. Çocukların cevaplarını birbirlerine okumuş ve resimleri göstermiştir. Daha sonra “Bil Bakalım Ne?” ve “Her Biri Kendi Yolunda” oyunlarını aileleriyle birlikte oynamalarını istemiştir. Ayrıca ocuklara hangi durumda heyecanlandıklarını sormuş ve çocukların cevaplarını almıştır. Araştırmacı ocuklara “Bence heves kelebek gibidir. İnsanın içini

gıdıklar. Siz heyecan veya heves duygularını neye benzetmek isterdiniz?” diye sormuş ve çocukların cevaplarını almıştır. Ardından oyun sürecine geçmiştir.

10. Hafta: Programın 46. ve 47. günlerinde kıskançlık duygusu “Üzüm Sürünün En Minik İneği” resimli öykü kitabıyla çalışılmıştır. Öykü süreci bittikten sonra çocuklarla birlikte Üzüm’ün davranışları değerlendirilmiştir. Araştırmacı çocuklara “kıskanma” duygusunun anlamını sorulmuştur. Kıskanma duygusunda insan bedeninin nasıl bir hal alabileceği ve bir insanın neden kıskanma duygusunu hissedebileceği üzerinde konuşulmuştur. Çocuklara “Bazen oyuncaklarımızı paylaşmak istemeyiz, bazen de annemizi. Bu nedenle onları kıskanabiliriz. Ancak bu duygunun da kişiden kişiye değişebileceğini ve herkesin aynı şeyleri kıskanmaz.” denerek bu konu üzerinden konuşulmuştur. Daha sonra oyun sürecine geçilerek “Duygu Sepeti” ve “Dedektif” oyunlarının oynanması istenmiştir.

11. Hafta: Programın 51. ve 52. günlerinde güven duygusu “Beni Yine de Sever misin?” resimli öykü kitabıyla çalışılmıştır. Araştırmacı sınıfa elinde yumuşak bir pelüş ayı ile gelmiş ve bugün öyküyü elindeki aynın okuyacağını söylemiştir. Öyküyü okuma süreci bittikten sonra araştırmacı çocuklara “Sizce güven ne demektir?” diye sormuştur. Araştırmacı “Peki, kimlere güvenirsiniz?” diye sormuş ve çocukların cevaplarını dinlemiştir. Araştırmacı, “Benim için güvendiğim bir insanın bana yalan söylememesi gerekli. Bence güven yalan söylememektir. Sizce güven nedir, tanımlar mısınız?” diyerek çocukların cevaplarını almıştır. Araştırmacı “Görüyor musunuz, sadece güven duygusunun bile hepimiz için anlamları farklı olabiliyor. Aslında güven tek bir kelimedenden oluşsa bile hepimiz için farklı anlamlara geliyor ve farklı kişileri çağırabiliyor.” diyerek güveni açıklamıştır. Güven duyma; birisine karşı korkmadan, onun sana zarar vereceğini düşünmeden, o kişiye inanma, onun yanında kendini rahat ve huzurlu hissetme anlamına geldiğini söyleyerek “Bana Güven” ve “Düğme Sanatım” oyunlarını çocuklara oynatmıştır.

12. Hafta: Programın 56. ve 57. günlerinde tüm duyguların toplu olarak değerlendirmesi “Canavarların da Duyguları Var” resimli öykü kitabıyla yapılmıştır. Araştırmacı sınıfa Canavarların da Duyguları Var kitabının arka sayfasında verilen posterle gelmiştir. Çocuklara posterini göstermiş ve “Bugün sizinle öncelikle bu posterdeki canavarlar hakkında konuşmak istiyorum.” demiştir. Her canavarın yüz ifadelerine bakarak hangi duyguyu yaşadığını ve bu duyguya nelerin sebep olmuş olabileceğini çocuklarla konuşmuştur. Daha sonra öyküyü okuma sürecine geçmiştir. Öyküyü okuma sürecinden sonra duygu posterini tekrar getirmiştir ve çocuklara canavarların kitapta neler yaptığında bu duyguları yaşadığını sormuş ve çocukların tahminlerini dinlemiştir. Duyguların hangi durumlarda yaşanmış

olabileceklerini doğru tahmin edilip edilmediğini kontrol ederek oyun sürecine geçmiştir. “Duygu Eşleştirme” ve “Farklı Ama Aynı” oyunlarının ailelerle oynanmasını istemiştir.

Öyküleştirme Yönteminde Kazandırılması Gereken bilişsel süreçler ve uygulama süreci aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 3

Öyküleştirme Yönteminde Kazandırılması Hedeflenen Bilişsel Süreçler ve Uygulama Süreci

Öyküleştirme Bölümleri	Kazandırılması Gereken Bilişsel Süreçler
1.Hafta (Büyük Orman)	Duyguları anlama, farklılıklara saygı gösterme
2.Hafta (Korku)	Başkasının duygularını anlama-empati
3.Hafta Diğer Tavşanlar Tarafından dışlanma/Endişe	Kendisinin ve başkasının duygularının farkına varma, duyguları anlama,
4. Hafta Ormanda Yangın /Gurur Duyma	Benlik bilinci yüksek duyguları anlama ve onlar hakkında konuşma
5. Yeni Özelliklerini Keşfetme/Mutluluk	Duygular, benlik bilinci, benlik farkındalığı, kendini keşfetme. Kendi özelliklerini keşfetme, Başkasını anlama
6. Öfke	Duyguları düzenleme, duyguları anlama
7. Öfke/Orman Dedektifleri	Duyguları anlama, duygu düzenleme, başkasının niyetini anlama
8. Hafta Üzüntü	Duyguları anlama, duygu düzenleme, başkasının niyetini anlama, yönetici işlev becerileri
9 Hafta Ormanda Turnuva/Heyecan ve Heves	Kendi duygularını kontrol edebilme, duyguları ifade edebilme, duygu düzenleme
10.Hafta Kıskançlık	Duyguları anlama, duygu bilgisi, duyguları tanıma, benlik, kendini tanıma, benlik bilinci yüksek duygular
11. Hafta Zafer Partisi/ Güven Duyma	Davranış değerlendirme, duygular arasında ayırım yapma, birden fazla duygunun aynı anda hissedilebileceğini anlama, duygu düzenleme.
12. Değerlendirme/ Tüm Duygular	Duyguları anlama, duygu düzenleme, duygu bilgisi, temel duygular, benlik bilinci yüksek duygular, zihin kuramı becerileri, başkasının niyetinin anlama, yönetici işlev becerileri, diğer insanların farklı zihinsel durumlara sahip olduğunu anlama

1. Hafta: Programın 3.ve 4. günlerinde çocuklarla birlikte büyük orman oluşturulmuştur. Büyük Orman’da yaşayan hayvanlar ve orman hakkında araştırma yapılarak büyük ormanda yaşamasını istediğimiz hayvanlar belirlenmiş, bu hayvanların nasıl yuvalarda yaşadıkları araştırılmış ve onların evleri inşa edilmiştir.

2. Hafta: Programın 8. ve 9. günlerinde çocuklarla birlikte araştırma yapılarak dünyadaki farklı tavşan türleri araştırılmıştır. Araştırmalar sonucu Arap tavşanı çocuklarla birlikte bulunmuş ve bu tavşanın diğer tavşanlardan farklı olan özellikleri araştırılmıştır ve bu tavşan öyküleştirme sürecinin ana karakteri olarak sürece dahil edilmiştir. Çocuklarla birlikte Arap tavşanının özellikleri araştırılmış ve diğer tavşanlarla farklı ve benzer özelliklerinin olduğu bir harita hazırlanmıştır. Arap tavşanına Zizi ismi verilmiş ve Zizi’nın duyguları hakkında konuşulmuştur. Diğer tavşanlardan farklı olmanın nasıl bir duygu durumu oluşturabileceği hakkında sohbet edilmiştir. “Kendileri böyle bir şeyi isterler miydi, eğer isteseler nasıl olurdu, Zizi şimdi diğer tavşanlardan farklı neler yapabilir?” konuları hakkında beyin fırtınası tekniği kullanılarak çocukların düşünceleri alınmıştır.

3. *Hafta*: Programın 13. ve 14. günlerinde farklılıkları olan bireyler ve onlara karşı toplumun nasıl davrandığı ve yaşadıkları durumlar ve zorluklar hakkında konuşulur. “Zizi’yi arkadaşlarının istememe sebebi ne olabilir, böyle bir durumla daha önceden hiç karşılaştılar mı?” konuları hakkında sohbet edilmiştir.

4. *Hafta*: Programın 18. ve 19. günlerinde ormandaki yanardağ patlar ve ormanda yangın çıkar. Tavşan Zizi çok yükseklerle zıplayabilme özelliği sayesinde ormandaki tüm hayvanlara yardım edebilmiştir. Yangın, doğal afet, salgın gibi durumlarda çevremizde ne gibi durumlar gözlenebileceği hakkında sohbet edilmiş ve çocuklarla birlikte yanardağın nasıl patlayabileceği hakkında konuşulmuştur. Daha sonra çocuklarla birlikte yanardağ deneyi yapılmış ve deney sonrasında aslında insanların içlerinde bir yanardağ olduğu metaforu yapılarak çocukların ilgisi çekilmiştir (İkinci düzey zihin kuramı becerileri). Öfkelenildiği zaman insanların da yanardağ gibi patlayabileceği hakkında sohbet edilmiştir.

5 ve 6. *Hafta*: Programın 23,24,28,29. günlerinde Zizi’nin doğal afet sırasında neler yaptığı hakkında tekrar konuşulup çocuklara, “Eğer bir kahraman olsaydınız kendinizde hangi özellikler olmasını isterdiniz? (Uçabilme, hızlı yer değiştirebilme gibi...)” diye sorulmuştur. Çocuklara kahramanların nelere ihtiyaç duyabilecekleri sorulup ya da kahraman olmak için özel güçlerin olmazsa olmaz olup olmadıklarını düşünüp düşünmedikleri sorulmuştur. Çocuklardan kendi süper kahramanlarını tasarlamaları istenmiştir.

7. *Hafta*: Programın 33. ve 34. günlerinde orman halkının içerisinde “orman dedektifleri” seçilmiştir. Orman dedektifleri, ormandaki yangınla ilgili tüm hayvanlarla konuşup kanıtlar toplar. Ormandaki yangını kimin çıkardığını araştırıp ormanda piknik yapan uğur böceği ailesinin mangaldaki ateşi söndürmeyi unuttuğunu bulmuştur. Bu araştırma sürecinde çocuklara çeşitli ipuçları verilmiş ve çocuklar orman dedektifleri olmuşlardır. Çocuklar daha sonra verilen ipuçları ile uğur böceği ailesinin resmini çizmişlerdir.

8. *Hafta*: Programın 38. ve 39. günlerinde orman sakinlerini hepsi çok öfkeli. Çünkü yangında birçok ağaç yanmıştır, bazı kuşlar yuvasız kalmıştır. Çocuklara bu süreçte nasıl yardım edebilecekleri sorulmuştur ve çocuklar bu sürece ormanda evini kaybedenlere yardım için yeni evler inşa etmek istediklerini belirterek dahil olmuşlardır. Ayrıca bir daha yangın çıkmasını önlemek amacıyla çözümler aranmıştır. Ek olarak “duygusal taşlar” oyunu oynanarak orman sakinlerinin canlandırması yapılmıştır.

9. *Hafta*: Programın 43. ve 44. Günlerinde ormanda bir turnuva düzenlenecektir. Bu turnuvada çeşitli oyunlar oynanacaktır. Çocuklarla birlikte turnuvada oynamak istedikleri

oyunlar hakkında sohbet edilerek aileleri ile turnuva için oyun hazırlayıp kamerayla kayıt altına almaları istenmiştir.

10. Hafta: Programın 48. ve 49. günlerinde çocuklar hazırladıkları oyunları birbirleriyle paylaşırlar ve birbirlerinin oyunlarını evde oynarlar. Ayrıca tüm duygularla ilgili çocuklarla beraber posterler hazırlanmıştır.

11. Hafta: Programın 53. ve 54. günlerinde çocuklara “Mutlu anları kutlamak için parti yapar, arkadaşlarımızı çağırır ve birlikte eğleniriz. Doğum günü partileri gibi... Partilerde kendinizi nasıl hissedersiniz?” diye sorularak konu hakkında sohbet edilmiş ve uzaktan eğitimde küçük bir ev partisi düzenlenmiştir.

12. Hafta: Programın 58. ve 59. günlerinde çocuklara, “Hikaye devam mı ediyor, yoksa sonuna ulaştık mı?” soruları sorulmuş ve çocukların konu ile ilgili en çok neyi sevdiklerinin çizimini yapmaları istenmiştir. Çocuklar, kendi hikayelerini devam ettirerek ZOOM üzerinden arkadaşları ile paylaşmışlardır.

Zihin Kuramı Temelli Duygusal Gelişim Programı Oturumlarında Kullanılan Ertkinlikler Aşağıdaki Tabloda verilmiştir:

3.3. Veri Toplama İşlemi

3.3.1. Ön Test-Son Testlerin Uygulanması

Tanışma etkinliklerinden sonra ön testler uygulanmıştır. Ön testler toplandıktan sonra üç grupta aynı anda uygulamaya başlanmıştır. Ancak COVID-19 pandemisi şartları gereği gruptaki çocuk sayılarında düşüşler yaşanmış, sınıflardan birinde iki çocuk ikişer hafta arayla pozitif çıkmış, diğer gruptan birisinde okul içerisinde pozitif vakalarda artış olduğu için okul karantinaya alınmış, diğer grupta ise öğretmen pozitif çıktığı için programa devam etmenin en uygun şeklinin uzaktan eğitim olduğuna karar verilmiştir. Bu nedenle uygulamanın dört haftası yüz yüze, sekiz haftası uzaktan eğitim şeklinde yapılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde deney grupları birleştirilip uzaktan eğitim etkinlikleri birlikte gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya katılım oranı tüm uygulama süresince %90-%100 seviyelerinde olmuştur. Program uygulaması tamamlandıktan sonra son testler online olarak tüm çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır. Ön testlerin ve son testlerin uygulanması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

3.3.2. Araştırmanın Etik Yönü

Eğitim programı uygulanmaya başlanmadan önce eğitime katılacak olan hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların aileleri ile toplantı yapılmıştır. Bu toplantıda çalışmanın kapsamı, hafta hafta neler yapılacağı, eğer istemezlerse çocukların araştırmaya dahil edilmeyeceği veya araştırmadan istedikleri zaman çıkabilme hakkına sahip oldukları belirtilmiş; daha sonra programın içeriği, program sonunda neyin amaçlandığı hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmış ve “aile onam formu” velilerle paylaşılmıştır. Kontrol grubuna çalışma bittikten sonra aynı programın uygulanacağı bilgisi verilmiştir.

Ön test uygulanmaya başlamadan önce araştırmacı, çocuklarla tanışma etkinlikleri yaparak hem kendisini tanıtmış hem de çalışmayı anlatarak neler yapacaklarını kısaca anlatmıştır. Eğer istemezlerse çalışmaya katılmak zorunda olmadıkları çocuklara belirtilmiş ve çocuklar için hazırlanan “çocuk onam formu” çocuklarla birlikte doldurulmuştur.

3.3.3. Program Süresi

Zihin kuramı temelli duygusal gelişim programı oluşturulurken hem resimli öykü kitabı okuma ve oyun oluşturma sürecinden hem de öyküleştirme yönteminden faydalanılmıştır. Haftanın dört günü, her gün otuz-kırkbeş dakika arası çocuklarla birlikte plan uygulanmıştır. Plan oniki hafta boyunca uygulanmıştır. Tüm program araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Çocuklara öncelikle resimli öykü kitapları okunmuş, daha sonra o gün okunan kitabın oyunu araştırmacı tarafından sınıfa getirilen materyallerle oynanmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde de araştırmacı resimli öykü kitaplarını Zoom bağlantısı üzerinden okumuş ve oyunları ev etkinliği olarak ailelere gönderilmiştir. Öyküleştirme yönteminin kullanıldığı günler, planlanan konuya göre oyun, drama, sanat, fen ve doğa etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

COVID-19 pandemisi sürecinde olduğu için çalışmanın dört haftası yüz yüze, sekiz haftası online (uzaktan) eğitim şeklinde tamamlanmıştır. Programın bu şekilde uygulanmasının sebebi, nisan ayı başında COVID-19 pandemisine bağlı olarak tüm okulların kapanması ve uzaktan eğitim sürecine geçilmesidir. Kapanmayan ve araştırma grubumuzdaki anaokulu velilerinin de salgın kaynaklı olarak çocuklarını yüz yüze eğitime göndermek istememeleridir. Tüm çocuklarda programı tamamlayabilmek adına uzaktan eğitimle devam edilmiştir.

3.3.4. Aile Katılımı ve Uzaktan Eğitim Süreci

Uzaktan eğitim süresince, araştırmacı öğretmenlerden ve velilerden izin alarak okul Whatsapp gruplarına dahil olmuştur. Uzaktan eğitime geçmeden önce tüm velilerle Zoom bağlantısı üzerinden toplantı gerçekleştirilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinin nasıl ilerleyeceği velilere anlatılıp, her gün yapılacak olan etkinlik saatleri velilerin uygunlupuna bağlı olarak belirlenmiştir. Etkinlik saatlerinin velilerle birlikte belirlenmesinin nedeni velilerin çocuklarla birlikte Zoom bağlantısı üzerinden etkinliklere katılım sağlıyor olmalarıdır. Haftalık etkinlik bültenleri ve afişleri hazırlanmış, bu bültenler Whatsapp gruplarında velilerle paylaşılmıştır. Etkinlikler için gerekli malzemeler araştırmacı tarafından temin edilip haftalık olarak her çocuk için ayrı olarak hazırlanmış bir biçimde okullara bırakılmıştır. Veliler malzemeleri bu şekilde temin etmişlerdir. Haftalık kitap önerileri youtube, pdf veya araştırmacı tarafından videosu çekilerek whatsapp gruplarında paylaşılmıştır. Uzaktan eğitim süresince sınıf öğretmenleri de günlük olarak çalışmalara katılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için verilerin normallik ve homojenlik varsayımları incelenmiştir. Bu bağlamda deney ve kontrol grubundaki çocuk verilerinin normallik dağılımları için çarpıklık-basıklık değerlerine, Q-Q grafiğine, histogram grafiğine ve Shapiro–Wilks testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür (Tablo 4). Araştırmada elde edilen ölçümler normal dağılım göstermediği için non-parametrik istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırmada normallik sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için non-parametrik testlerden Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Mann Whitney-U testinde az denekli deneysel çalışmalarda ve normallik varsayımının karşılanmadığı çalışmalarda deney ve kontrol grupları arasında deney öncesi ve sonrasında oluşan fark veya ilişkileri belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2017). Bu test aracılığıyla iki grubun deney öncesi ve sonrasında ortalamaları arasında fark olup olmadığına bakılmaktadır (Can, 2016).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Zihin Kuramı Temelli Duygusal Gelişim programının beş yaş çocuklarının duygusal yeterliliklerine etkisinin incelendiği araştırmadan elde edilen istatistiksel işlemler sonucunda bulgular ve yorumlar sunulmuştur. Her sonuca ilişkin tartışmalar anlam bütünlüğünü korumak amacıyla ilgili tablonun altında yapılmıştır.

Tablo 4
Normallik Tablosu

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Duygu Düzenleme						
Ön test	,129	50	,038	,945	50	,021
Son Test	,094	50	,047	,662	50	,011
Zihin Kuramı						
Ön Test	,190	50	,000	,913	50	,001
Son Test	,253	50	,000	,775	50	,000
Duyguları Beden ve Yüze Bakarak Anlama						
Ön Test	,171	50	,001	,914	50	,001
Son Test	,229	50	,000	,782	50	,000
Duyguları Yüze Bakarak Anlama						
Ön Test	,197	50	,000	,914	50	,001
Son Test	,184	50	,000	,882	50	,000
Hikayelerdeki Duyguları Anlama						
Ön Test	,130	50	,034	,942	50	,016
Son Test	,172	50	,001	,864	50	,000

Normallik tablosu incelendiğinde, tüm ölçeklerin hem ön test hem de son testlerinde normallik dağılımına bakıldığında normal dağılım göstermediği ($p<0.05$) görülmektedir. Bu sebeple çalışmada non-parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Duygu Düzenleme Ön Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Duygu Düzenleme (Olumsuzluk)	Deney	25	31.44	7.65	29.86	746.5	203.5	-2.123	.034
	Kontrol	25	27.56	7.61	21.14	528.5			
Duygu Düzenleme (Duygu Kontrol)	Deney	25	22.24	3.09	19.78	494.5	169.5	-2.793	.005
	Kontrol	25	24.80	3.00	31.22	780.5			
Duygu Düzenleme (Toplam)	Deney	25	55.20	8.14	27.24	681	269	-.846	.398
	Kontrol	25	53.64	6.30	23.76	594			

$p<.05$

Duygu düzenlemenin olumsuzluk alt boyutu arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre deney grubunun olumsuzluk alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($U= 203$, $Z=-2.123$, $p<0.05$). Bu sonuç duygu düzenlemenin olumsuzluk alt boyutunda deney grubunun zorluk yaşadığını göstermektedir.

Duygu düzenlemenin duygu kontrol alt boyutu arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre deney grubunun duygu kontrol alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($U= 169.5$, $Z=-2.793$, $p<0.05$). Bu sonuç kontrol grubunun duygu kontrol alt boyutunda daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Duygu düzenleme toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre duygu kontrol alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($U= 269$, $Z=-.846$, $p>0.05$).

Duygu düzenleme becerilerinin duygu kontrol ve duygu düzenleme alt boyutlarında anlamlı bir fark çıkmasına karşın duygu düzenleme toplam puanında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Tesadüfi örnekleme yöntemi ile gruplar belirlendiği için yarı deneysel araştırma yöntemlerinde tüm alt boyutlarda benzer grupları bulmak mümkün olmamaktadır. Ayrıca zihin kuramı ve duyguları anlama puanlarında anlamlı bir fark elde edilmediği için ve duygu

düzenleme boyutlarında deney grubu duygu düzenlemede kontrol grubundan daha düşük puanlar almış olduğu için çalışmada örneklem grubunu değiştirmeye gerek görülmemiştir.

Tablo 6

Deney Grubu ve Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların Zihin Kuramı Becerileri Ön Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
		5.52	2.16					
Deney	25			25.52	613	288	-.483	.629
Kontrol	25	5.92	1.60	26.48	662			

$p < .05$

Zihin kuramı toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre deney grubunun zihin kuramı alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($U=288$, $Z=-.483$, $p>0.05$).

Tablo 7

Deney Grubu ve Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların Duyguları Anlama Ön Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Duyguları Beden ve Yüze Bakarak Anlama	Deney	25	19.08	2.37	25.78	644.5	305.5	-.137	.891
	Kontrol	25	18.76	3.58	25.22	630.5			
Duyguları Yüze Bakarak Anlama	Deney	25	8.88	2.69	24.04	601	276	-.719	.472
	Kontrol	25	9.24	2.57	26.96	674			
Hikayelerdeki Duyguları Anlama	Deney	25	10.96	3.24	23.28	582	257	-1.084	.278
	Kontrol	25	11.60	4.16	27.72	693			

$p < .05$

Duyguları beden ve yüze bakarak anlama becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($U=305.5$, $Z=-.137$, $p>0.05$).

Duyguları yüze bakarak anlama becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($U=276$, $Z=-.719$, $p>0.05$).

Hikayelerdeki duyguları anlama becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($U=257$, $Z=-1.084$, $p>0.05$).

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların Duygu Düzenleme Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Duygu Düzenleme (Olumsuzluk)	Deney	25	25.24	1.98	24,72	618	293	-.382	.703
	Kontrol	25	27.92	7.43	26,28	657			
Duygu Düzenleme (Duygu Kontrol)	Deney	25	29.36	1.52	35,82	895,5	54,5	-5.030	.000
	Kontrol	25	24.76	2.98	15,18	379,5			
Duygu Düzenleme (Toplam)	Deney	25	55.80	2.73	34.32	858	92.00	-4.554	.000
	Kontrol	25	54.08	5.98	16.68	417			

$p < .05$

Duygu düzenleme (olumsuzluk) becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. $U=293$, $Z=-.382$, $p>0.05$. Anlamlı bir farkın gözlemlenmemiş olmasının sebebi ön testlerde duygu düzenleme olumsuzluk alt boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir farkla başlamış olması olduğu düşünülmektedir. Deney grubu ön testlerde duygu düzenleme olumsuzluk alt boyutunda zorluk yaşamaktayken zihin kuramı temelli duygusal gelişim programı sonrasında kontrol grubuna yakın bir puan almıştır. Yılmaz (2019) tarafından okul öncesi eğitimine devam eden çocuklara yaratıcı dramayla duygu düzenleme eğitimi verilmiş ve program sonunda elde edilen verilere göre duygu düzenleme (olumsuzluk) alt boyutunda anlamlı bir fark elde edilememiştir. Aral vd. (2021) tarafından okul öncesi öğretmenlerine nefes egzersiz eğitimi verilmiş ve bu öğretmenlerin duygu sosyalleştiricileri rolüyle uzaktan eğitim yoluyla verilen nefes egzersizlerini çocuklara uzaktan eğitim etkinlikleri kapsamında uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda duygu düzenleme (olumsuzluk) alt boyutunda anlamlı bir farka sebep olmadığı belirlenmiştir. Duygu düzenleme ölçeğinin değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu; tepkisellik, harekete geçirme, öfkeyi kontrol edememe ve huysuzluk gibi özellikleri kapsamaktadır. Bu nedenle duygu düzenleme olumsuzluk alt boyutunda anlamlı bir fark çıkmamış olması zihin kuramı temelli duygusal gelişim programının çocukların duygularını kontrol etmelerine yardımcı olduğu, tepkiselliği azalttığı düşünülmektedir. Zihin kuramı temelli duygusal gelişim programı içeriğinde drama, nefes açma çalışmaları gibi etkinlikler yer almaktadır. Çocuklarla birlikte program içerisinde yoga ve nefes egzersizleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca endişe duygusu çalışılırken çocuklarla birlikte orman okuluna yeni başlayan tavşan draması gerçekleştirilmiştir. Program içerisinde çocukların farklı duyularına hitap eden etkinliklere

yer verildiği için uygulama öncesinde duygu düzenleme olumsuzluk alt boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmişken uygulama sonrasında bu farkın ortadan kalktığı düşünülmektedir.

Duygu düzenleme (duygu kontrol) becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. $U=54.500$, $Z=-5.030$, $p<0.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, programa katılan çocuklarla programa katılmayan çocukların duygu düzenleme becerilerinin farklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgudan uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların duygu düzenleme (duygu kontrol) becerilerinin son test lehine olduğu görülmektedir. Galyer ve Evans (2001), okul öncesi eğitiminden faydalanan dört-beş yaş çocukların duygu düzenleme ve oyun davranışlarının birbirleri ile pozitif yönlü ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmada hem resimli öykü kitaplarından oyun oluşturma sürecinde hem de öyküleştirme yönteminde çocukların kendilerinin oluşturduğu oyunlar bulunmaktadır. Çocukların oyun oynama sürecinde duygularını düzenleme becerilerinin geliştiği düşünülmektedir. Aksoy ve Baran (2020) tarafından hazırlanan hikaye anlatma ve oyun temelli eğitim programına katılan beş yaş çocukların duygu kontrol becerilerinde ve iletişim alt boyutunun kendisinin ve çevresindekilerin duygularının farkında olma becerilerinde uygulanan program sonrasında bir artış yaşanmıştır. Bu artışın sebebi olarak programda süreç içerisinde çocukların olumsuz durumlar yaşadığında kendi duygularının kontrol edebilmek için alternatif çözüm yolları geliştirmeyi öğrenmeleri ve farklı etkinliklerle duygularını kontrol etme becerilerinin geliştirildiği belirtilmiştir. Zihin kuramı temelli duygusal gelişim programı içerisinde Türkçe dil, sanat, fen, drama gibi farklı etkinliklere yer verilmiş olması, çocukların bu etkinlikler aracılığıyla olumsuz duygularıyla nasıl başa çıkabilecekleri ile ilgili çözüm yolları üretilmiş olması çocukların duygu düzenleme alt boyutunda deney grubu lehine bir anlamlı fark oluşturduğu düşünülmektedir. Program içerisinde yanardağ deneyi gerçekleştirildikten sonra analogiden faydalanılarak bazen insanların içinde de bir yanardağ olabileceği ve hiç beklenmedik bir anda patlayabileceği belirtilmiştir. Yanardağın aslında kişinin kendi içerisinde tuttuğu öfke duygusu olduğu ve eğer kişi öfke duygusunu düzenleyemezse tıpkı bir yanardağ gibi hem kendisine hem de çevresindekilere zarar verebileceği, bu nedenle duyguları kontrol etmenin önemi çocuklara somut olarak gösterilmiştir. Ayrıca program içerisinde yapılan oyun etkinlikleri ile çocukların duygularını kontrol edebilmeleri desteklenmiştir.

Duygu düzenleme (toplam) arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. $U=92.00$, $Z=-4.554$, $p<0.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, programa katılan çocuklarla programa katılmayan çocukların duygu düzenleme becerilerinin farklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgudan uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların duygu düzenleme becerilerinin sönstest lehinde olduğu görölmektedir. Elde edilen veriler ışığında çocuklara uygulanan programın onların duygularını düzenlemelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Yapılan çalışmadan elde edilen verilere göre deney grubunun ön testlerde olumsuz duygularını düzenleyemedikleri ve duygu kontrol boyutunda sıkıntı yaşadıkları görölmektedir. Ancak araştırma sonunda deney grubu hem olumsuz duyguları ile daha iyi başa çıkabilmeye başlamış hem de duygu kontrol boyutunda duygu düzenleme becerilerini geliştirmiştir. Aktürk (2016) “Oyun Tabanlı Eğitimin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi”ni incelemiştir. Çalışma sonunda oyun tabanlı eğitim alan deney grubu çocukların duygu düzenleme becerilerinde daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Özellikle hayali ve taklit oyunları oynayan çocukların bu oyunlar aracılığıyla duygularını daha iyi düzenleyebildikleri belirlenmiştir. Deney grubu çocuklarına uygulanan programın içerisinde oyun etkinliklerine sıkça yer verilmesi sonucunda deney grubu lehine sonuçlanması yapılan bu araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Farklı eğitim programlarıyla da oyun yoluyla verilen eğitimlerin çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirdiği görölmektedir. Çünkü, çocuklar oyun yoluyla kendilerini ifade etme, duygularını tanıma, belirli bir durum karşısında verilecek duygusal tepkileri ayarlamayı öğrenmektedirler. Zihin kuramı temelli duygusal gelişim programının içerisinde çocukların temel duygular (mutluluk,üzüntü,korku,şaşıрма) ve benlik bilinci yüksek olan duyguları(gurur,utanç) tanınması sağlandıktan sonra başkalarının duygularını anlama, olumsuz duygularını düzenleyebilme becerileri ile oyun ve farklı etkinlikler yapılması, yapılan bu etkinliklerin grup içerisinde tartışılarak başkalarının duygularının farkına varılması sağlandığı için araştırmanın sonunda deney grubu lehine bir fark gözlemlendiği düşünülmektedir.

Tablo 9

Deney Grubu ve Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların Zihin Kuramı Becerileri Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Deney	25	7.72	.541	34.32	858	92.0	-4.554	.00
Kontrol	25	6.04	1.56	16.68	417			

$p < .05$

Zihin kuramı becerileri son testleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Test sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. $U=92.000$, $Z=-4.554$, $p<0.005$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, programa katılan çocuklarla programa katılmayan çocukların zihin kuramı becerilerinin farklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgudan uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların zihin kuramı becerilerinin son test lehinde olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler ışığında çocuklara uygulanan programın onların zihin kuramı becerilerini arttırmaya yardımcı olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Elde edilen veriler ışığında çocuklara uygulanan programın onların zihin kuramı becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğu söylenebilir. Taş (2017) tarafından hazırlanan “Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın 4-6 Yaş Çocukların Zihin Kuramı ve Yaratıcılıklarına Etkisi” isimli çalışmada çocuklar için resimli öykü kitapları belirlenmiş ve bu resimli öykü kitaplarından faydalanılarak felsefe oturumları gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu oturumlarda çocuklar kitap üzerinden başkalarının duygularını ve duygu-davranış ilişkisini gözleme imkanı bulmuş, bir başkasının gözünden Dünya'yı anlamaya çalışmışlardır. Bu oturumlar aracılığıyla çocukların zihin kuramı becerilerinde artış yaşanmıştır. Zihin kuramı temelli oluşturulan duygusal gelişim programında on farklı duygu çalışılmış, bu duygular çocuklara tanıtıldıktan sonra süreç içerisinde çocuklara duygu-düşünce ve zihinsel yetenekleri anlayabilme, duygu-davranış arasındaki ilişkiyi gözlemleyebilme imkanı sunulmuştur. Aynı şekilde öyküleştirme yönteminde çocukların kendilerinin oluşturduğu karakter aracılığıyla belirli durumlara verilecek tepkileri, kendisini onun yerine koyarak duygu-davranış ilişkisini gözlemlemelerine olanak tanınmıştır.

Bozbiyık (2016) yaptığı çalışmada, üç-beş yaş grubu annelerin çocuklarına resimli öykü kitapları okumaları istenmiştir. Araştırma sonucunda anneleri tarafından belirli aralıklarla resimli öykü kitapları okunan çocukların zihin kuramı becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Zihin kuramı temelli duygusal gelişim programına dahil olan çocuklara düzenli aralıklarla (her haftaya bir kitap) araştırmacı tarafından resimli öykü kitapları

okunmuştur. Çocuklar bu süreç içerisinde kendi düşünsel süreçleri ile resimli öykü kitaplarındaki karakterlerin düşünsel süreçlerindeki benzer ve farklı yanları gözlemleme imkanı bulmuşlardır. Bozbıyık (2016) tarafından yapılan çalışma, resimli öykü kitaplarının bir yetişkin rehberliğinde okunduğunda çocukların zihin kuramı becerilerine katkı sağladığını göstermekle birlikte bu çalışmadan elde edilen verilerle örtüşmektedir. Ayrıca öyküleştirme yönteminde kullanılan anahtar sorularla çocuklar işbirliği ile kendi öykülerini tasarlarlarken, karşılarındaki kişilerin onlardan farklı bir bakış açısına sahip olabileceğinin farkına vardıkları düşünülmektedir. Benzer bir çalışma Henseler (2000) tarafından yapılmıştır. Araştırma kapsamında çocuklara resimli öykü kitapları okunmuş ve bu resimli öykü kitaplarını anlatmaları istenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre resimli öykü kitabı içerisindeki karakterin duygu durumlarını daha iyi bir şekilde ifade edebilen çocukların hem dil hem de zihin kuramı becerilerinde daha iyi oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Walker (2005) tarafından çocukların zihin kuramı becerileriyle olumsuz duygularını düzenleyebilme arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla üç-beş yaş arasındaki çocuklarla yaptığı araştırmaya göre zihin kuramı olumsuz duyguları düzenleyebilme arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Zihin kuramı temelli duygusal gelişim programına dahil edilen deney grubu çocuklarının duyguları anlama, duygu düzenleme ve zihin kuramı becerilerinde artış yaşanmıştır. Bu artış, yukarıdaki çalışmadan elde edilen verilerle örtüşmektedir. Çünkü zihin kuramı becerileri duygusal yeterlilikle iç içe geçmiş bir kavramdır. Aynı şekilde Qui (2002) tarafından iki-sekiz yaş aralığındaki okul öncesi çocukların zihin kuramı ve duyguları anlama arasındaki ilişkiyi anlamak için yapılan çalışmaya göre, çocukların özellikle beş-altı yaş aralığına geldiklerinde duygularla zihin kuramı arasında ilişki kurabilmeye başladıkları ve kişilerin arzu ve isteklerinin anlama ile yüz ifadelerini anlama arasında pozitif yönlü bir ilişkisi olduğunu belirtmektedir. Bu çalışma da uygulanan eğitim programının zihin kuramı ve duyguları anlama becerileri üzerindeki etkisini göstermektedir. Zihin kuramı temelli duygusal gelişim programına dahil edilen deney grubu çocuklarında hem zihin kuramı hem de duyguları anlama becerilerinde pozitif yönlü bir artış yaşanmıştır. Bu artışın sebebinin program içerisinde resimli öykü kitapları kullanılarak duyguları anlama becerileri üzerine çalışıldıktan sonra bu becerilerden yola çıkarak her bir duygu durumunun hem resimli öykü kitaplarındaki öykülerdeki hem de öyküleştirme yönteminde kendi oluşturdukları karakterin içerisinde duygu-durum arasındaki ilişkinin anlaşılabilmesi için çalışmalar yapılmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sarı ve Altun (2018) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, çocukların anlatılan öyküyü anlayabilme becerisi ile zihin kuramı düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Benzer şekilde Pelletier ve Beaty (2015) okul öncesi eğitimi alan çocuklarının resimli öykü kitaplarındaki öyküleri anlama düzeyleriyle zihin kuramı becerileri arasında anlamlı ilişki bulmuşlardır. Fernández (2013)'in yaptığı bir çalışmada üst düzey zihin kuramı becerileri puanına sahip olan çocuklar okunan hikâye kitaplarındaki karakterin zihinsel durumlarını anlamlandırmada daha yüksek puanlar almışlardır. Mar vd. (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre ebeveynleri tarafından resimli öykü kitabı okunan çocukların TV ve sosyal medyayı kullananlara göre daha yüksek zihin kuramı becerisi puanı oldukları belirlenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen verilere bakıldığında deney grubunda yer alan çocukların hem öykülerdeki duyguları anlama hem de zihin kuramı becerilerinin son testlerde deney grubu lehine sonuçlandığı görülmektedir. Resimli öykü kitapları ile desteklenen eğitim programlarının çocukların zihin kuramı becerilerini desteklediği düşünülmektedir. Elde edilen verilere göre, çocuklar okunan resimli öykü kitaplarındaki karakterlerin öykülerdeki durumlar karşısındaki düşünceleri, onların bakış alma becerilerini geliştirmektedir. Bu durumda onların zihin kuramı düzeylerini arttırmaktadır. Yapılan çalışmada elde edilen verilere göre, hikayedeki karakterlerin olaylara bakış açısının çocukların zihin kuramı becerilerini geliştirmede etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çocuklar son dönemde TV ve sosyal medyaya çok fazla maruz bırakılmaktadır. TV, tablet ve telefon gibi araçlar günümüzde çocukların rahatlıkla erişebildikleri temel medya araçlarıdır (Üstündağ, 2019). Ancak bu kitle iletişim araçları tek yönlü bir iletişim sağlamaktadır. Çocukların yetişkinlerle birlikte geçirdikleri zamanda birlikte sohbet ederek, belirli bir durum hakkında konuşarak çift yönlü etkileşim sağlanabilmektedir. Bu etkileşim içerisine resimli öykü kitapları da dahil edildiğinde çocuk, hem kendisinin hem öykü kitabını okuyan yetişkinin hem de resimli öykü kitabındaki karakterin duygu durumlarını, belirli bir durum karşısında verebileceği tepkileri gözlemleyebilecektir. Bu durumun çocukların zihin kuramı becerilerini geliştirmede katkı sağladığı düşünülmektedir. Mar vd. (2010) ve bu araştırmada da elde edilen verilerin birbiri ile örtüşmesinin sebebinin yukarıda açıklanan durum olduğu düşünülmektedir.

Korkmaz (2020) tarafından yapılan çalışmada çocukların zihin kuramı becerilerini desteklemek için drama eğitim programı hazırlanmıştır. Uygulanan drama eğitim programının deney grubundaki çocukların zihin kuramı düzeylerinde anlamlı bir etki olduğu belirlenmiştir. Zihin kuramı becerilerini geliştirmek için çocukların görme, duyma, dokunma

gibi duyularına hitap etmek gerekmektedir (Özbaran, Köse ve Yılmaz Kafalı, 2020). Her duyuya hitap edebilmek için farklı etkinlikler tasarlanmalıdır. Örneğin, müzik etkinliği işitme duyusuna hitap ederken, resimli öykü kitaplarında öykülerin resimlerini görmek çocukların görme duyusuna hitap etmektedir. Bu amaçla zihin kuramı becerilerini geliştirmek amacıyla farklı duyulara hitap eden etkinlikler hazırlanmalıdır. Bu çalışmada öyküleştirme yöntemi aracılığıyla çocukların farklı duyularına hitap eden etkinlikler uygulanmıştır. Öyküleştirme yöntemi içerisinde drama, oyun, sanat, fen etkinliklerine yer verilmiştir. Çocukların farklı etkinlikler yapılarak zihin kuramı becerilerinin geliştiği düşünülmektedir.

Happeney (2000) tarafından zihin kuramının arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisini ölçmek için yapılan bir araştırmada çocukların resimli öykü kitaplarındaki karakterin nesne değişikliği hakkındaki düşüncelerini anlayıp anlamadığı incelenmiştir. Araştırmaya iki-beş yaş aralığında elli çocuk katılmıştır. Araştırma üç gruptan oluşmaktadır. Bir grupta çocukların kendi arkadaşı, diğer grupta yabancı birisi, son grupta ise hem kendi arkadaşı hem yabancı birisi hikayelerin kahramanı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çocuklar kendi arkadaşları olan öykü kahramanlarını kullandığında daha yüksek puan almışlardır. Çocukların kendi arkadaşlarının seçildiğinde zihin kuramı becerilerinde daha yüksek puan almasının sebebi çocukların kendi arkadaşlarının bulunduğu öyküleri daha samimi ve içten bulmaları olduğu düşünülmektedir. Zihin kuramı temelli duygusal gelişim programının etkililiğinin incelendiği bu araştırmada öyküleştirme yöntemi içerisindeki karakter çocuklar tarafından oluşturulmuştur. Karakterin kendileri tarafından oluşturulması çocukların sürecin içerisine daha istekli bir şekilde dahil olmasını sağladığı düşünülmektedir. Sürece daha istekli katılan çocuklar karşılarındaki karakterin duruma nasıl tepki verebileceğini tahmin etmeye çalışmışlardır. Bu durumun çocukların zihin kuramı becerilerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Yukarıdaki çalışmalardan da görüldüğü üzere zihin kuramı ve duygu bilgisi, duyguları anlama becerileri birbirinden ayrı düşünülmemesi gereken becerilerdir. Deney grubu üzerinde uygulanan “zihin kuramı temelli duygusal gelişim programı” içerisinde hem zihin kuramı hem de duygu bilgisi, duygu düzenleme becerileri içerdiği için çocuklarda deney grubu lehine bir artış yaşanmıştır. Program içerisindeki gerek resimli öykü kitaplarında okuma süresince kullanılan sorularla gerek öyküleştirme yöntemi içerisinde kullanılan zihin kuramı becerilerini geliştiren etkinliklerin çocukların zihin kuramı becerilerinde bir artışa

etkisi olduğu düşünölmektedir. Yukarıda yer alan alanyazınla da programdan elde edilen sonuçlar birbirleriyle örtüşmektedir.



Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Çocukların Duyguları Anlama Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{X}$	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Duyguları Beden ve Yüze Bakarak Anlama	Deney	25	23.48	.714	36,34	908,5	41,5	-5,38	.000
	Kontrol	25	19.0	3.54	14,66	366,5			
Duyguları Yüze Bakarak Anlama	Deney	25	19.68	1.70	38.00	950.00	.000	-6.087	.000
	Kontrol	25	9.56	2.72	13.00	325.00			
Hikayedeki Duyguları Anlama	Deney	25	19.04	1.59	37,36	934.00	16	-5,828	.000
	Kontrol	25	12.0	4.15	13,64	341.00			

$p < .05$

Duyguları beden ve yüze bakarak anlama becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. $U=41.500$, $Z=-5.380$, $p<0.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, programa katılan çocuklarla programa katılmayan çocukların yüz ve bedene bakarak duyguları anlama becerilerinin farklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgudan uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların yüz ve bedene bakarak duyguları anlama becerilerinin son test lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan programın çocukların yüz ve bedene bakarak duyguları anlama becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Parker, Mathis ve Kupersmidt (2013), okul öncesi dönem çocukları ile yaptıkları çalışma sonucunda duyguları yüze ve bedene bakarak anlama ve duyguları sadece yüze bakarak anlama becerilerinin birbirinin yordayıcısı olduğunu ve duyguları beden ve yüze bakarak veya sadece yüze bakarak anlama becerilerinde yüksek alan çocukların duygu düzenleme ve duygusal problemleri çözme becerilerinde daha yüksek puanlar aldıklarını belirlemişlerdir. Zihin kuramı temelli duygusal gelişim programına dahil edilen çocukların duyguları beden ve yüze bakarak anlama, duyguları yüze bakarak anlama ve duygu düzenleme becerilerinde deney grubu son test lehine artış yaşanmıştır. Yapılan çalışmanın alanyazın incelendiğinde elde edilen çalışmalarla örtüştüğü düşünülmektedir. Nelson ve Russell (2011) tarafından çocukların duyguları beden ve yüze bakarak veya sadece yüze bakarak anlama becerilerinin gelişimini anlamak için yapılan çalışmadan elde edilen verilere göre, okul öncesi dönem çocukları duyguları tanıyabilmek için daha fazla uyaran verilmesi gerektiğini belirlemişlerdir. Yapılan çalışmada çocuklara duyguları anlama ile ilgili verilen ipuçları (ses vb...) arttıkça çocuklar o duyguyu daha iyi tanımlayabilmişlerdir. Zihin kuramı duygusal gelişim programı içerisinde çocuklara öncelikli olarak tüm duyguların tanıtımı resimli hikaye kitapları ile gerçekleştirilmiştir.

Duygu tanıtımlarında araştırmacı hem kitapları hem kendi beden ve yüzünü kullanmış hem de o duygu hissedildiğinde verebilecek sesli tepkileri de çocuklarla birlikte çalışmıştır. Duygusal tepkileri verirken çocuklar hem bedendeki değişimleri görsel olarak görmüşler hem de ses olarak duymuşlardır. Bu şekilde çocukların tüm duyularına hitap edilerek duyguları anlama becerileri geliştirilmek istenmiştir. Alanyazın incelendiğinde elde edilen bulgular Nelson ve Russel (2011)'in verileri ile örtüşmektedir.

Duyguları yüze bakarak anlama becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. $U=.000$, $Z=-6.087$, $p<0.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında programa katılan çocuklarla programa katılmayan çocukların yüze bakarak duyguları anlama becerilerinin farklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgudan uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların yüze bakarak duyguları anlama becerilerinin son test lehinde olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler ışığında çocuklara uygulanan programın onların yüze bakarak duyguları anlama becerilerini yardımcı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Izard vd. (2001), duygusal gelişim programına dahil edilen çocukların başkalarının yüz ifadelerini daha iyi okuyabildiklerini, hem kendi hem de başkalarının duygularını anlayabildiklerini, bu sayede sosyal ilişkilerde ve iletişimde daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Şahin (2015) tarafından okul öncesi dönem çocuklarına yönelik psikososyal gelişim temelli eğitim programı hazırlanmıştır. Programa dahil edilen çocukların program sonunda yüze bakarak duyguları anlama puanlarında artış yaşanmıştır. Bu artışın sebebi olarak program içerisinde çocuklara drama, fen, sanat, okuma-yazmaya hazırlık gibi farklı etkinliklere yer verilmiş olması gösterilmiştir. Zihin kuramı temelli duygusal gelişim programında kullanılan resimli öykü kitapları çocuklara okunurken öykü içerisindeki duygu ile ilgili araştırmacı tarafından getirilen farklı insan yüzleri kullanılmıştır. Ayrıca temel duyguların sadece insanlara özgü olmadığını göstermek için farklı hayvanların yüzleri de çocuklara gösterilmiştir. Bu sayede tüm duyguların farklı insan ve hayvan yüzleri kullanılarak gösterimleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca program içerisindeki oyunlarda da yüzler kullanılmıştır. “Üzüntümün nedenini bul” isimli oyunda çocuklara ön kısımda durum arka kısımda duygu olmak üzere farklı yapboz parçaları hazırlanmış ve çocuklar yapboz parçalarını birleştirerek duygu-durum eşleştirmelerini gerçekleştirmişlerdir. Alanyazından elde edilen çalışmalar incelendiğinde farklı etkinliklerle duyguları yüze bakarak anlama becerilerinde artış yaşandığı görülmektedir. Bu nedenle deney grubu lehine bir artış yaşandığı düşünülmektedir.

Hikayedeki duyguları anlama becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. $U=16.00$, $Z=-5.528$, $p<0.05$. Sıra ortalamaları dikkate alındığında programa katılan çocuklarla programa katılmayan çocukların hikayelerdeki duyguları anlama becerilerinin farklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgudan uygulama sonrasında deney grubundaki çocukların hikayelerdeki duyguları anlama becerilerinin son test lehinde olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler ışığında çocuklara uygulanan programın onların hikayelere bakarak duyguları anlama becerilerini yardımcı olduğu düşünülmektedir. Uzmen ve Mağden (2002) tarafından yapılan “Okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının prososyal davranışlardan paylaşma ve yardım etme davranışlarının, bu davranışları işleyen resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi” amacıyla yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, çalışmaya katılan kız çocuklarında yardım etme davranışlarında, erkek çocuklarında ise paylaşma davranışlarında büyük değişimler olmuştur. Duygusal yeterlilik, duygu bilgisi, duygu düzenleme, duyguların ifade edilmesi ve empati’yi içine alan bir kavramdır (Ersay, 2019). Resimli öykü kitapları kullanılarak yapılan çalışmalar aracılığıyla çocuk herhangi bir durumu yaşamamış olsa bile kendisini o karakterin yerine koyabilmekte, bu şekilde o durumla nasıl başa çıkacağını öğrenmeye çalıştığı düşünülmektedir. Empati, prososyal davranışların içinde yer alan bir kavramdır (Eisenberg ve Morris, 2001). Çocukların resimli öykü kitaplarıyla prososyal davranışlarının gelişmiş olduğunu gösteren çalışmalar duygusal yeterlilik becerilerinin de geliştiğinin habercisi niteliğindedir. Çünkü çocuklar resimli öykü kitaplarındaki karakterler yerine kendilerini koyabilmekte ve bu durumun empati gelişimini desteklediği düşünülmektedir. Bu çalışmada resimli öykü kitaplarının kullanılması, çocukların duyguları anlama becerilerini olumlu yönde geliştirdiği görülmektedir. Duyguları anlama becerisi tıpkı empati gibi duygusal yeterliliğin alt boyutlarından birisidir. Bu nedenle bu çalışma ile Uzmen ve Mağden (2002)’den elde edilen verilerin birbiri ile örtüştüğü düşünülmektedir. Yılmaz, Özen Uyar ve Aktaş Arnas (2020) tarafından ev temelli etkileşimli kitap okumanın çocukların duyguları anlama becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada çocuklara duygu odaklı hikaye kitapları anneleri tarafından etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemleri kullanılarak elde edilen verilere göre, deney grubunda yer alan anneler etkileşimli kitap okumanın çocukların duygu ifadelerini öğrenme, duygularını ifade etme ve başkalarının duygularını anlama becerisine olumlu etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazından elde edilen araştırma bulgularına göre duygusal gelişim programlarının çocukların duyguları anlama becerilerine etkisi olduğu düşünülmektedir. Zihin kuramı temelli duygusal gelişim

programında COVID-19 pandemisi nedeniyle hem ev temelli etkinlikler planlanmış hem de araştırmacı tarafından resimli öykü kitapları çocuklara okunmuştur. Duygu odaklı olarak seçilen resimli öykü kitaplarının çocukların beden ve yüze bakarak, sadece yüze bakarak ve hikayelerdeki duyguları anlama becerilerini geliştirdiği düşünülmektedir. Ayrıca öyküleştirme yönteminde her hafta resimli öykü kitabına paralel olarak aynı duygu ile ilgili çalışmalar çocuklarla birlikte uygulanmıştır. Farklı etkinliklerle çocukların duyguları hem beden ve yüze hem de sadece yüze bakarak anlamalarının sağlanması amacıyla çalışmalar yapılmıştır. Alanyazındaki çalışmalardan da elde edilen veriler bu çalışma verileri ile örtüşmektedir.

Kültürel farkın gözetilmediği bu çalışmadan elde edilen verilere göre, çocuk kitaplarında çocuklarla duygu durumları hakkında konuşulması çocukların duygu bilgisi becerilerine olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Zihin kuramı temelli duygusal yeterlilik programının içeriğinde oniki adet hikaye kitabına yer verilmiş olması, bu kitaplarda da temel (mutluluk, üzüntü, korku, şaşırma) ve ikincil duygulara (gurur ve utanç) yer verilerek hikayeler okunmuş ve duyguları anlamaya yönelik hikaye ile paralel oyunlar oynanmış olması çocukların duyguları anlama becerilerini geliştirmiştir. Alanyazın taraması sonucunda elde edilen çalışmalar, zihin kuramı, duyguları anlama ve duygu düzenleme becerilerinin birbirinin tamamlayıcısı niteliğinde olduğunu ve zihin kuramı temelli duygusal yeterlilik programında bu becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verildiği için çocuklarda son test lehine anlamlı bir fark olduğu düşünülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca araştırmacılara ve eğitimcilere yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1.1 Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Zihin Kuramı Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada, okul öncesi eğitimine devam eden beş yaş grubu çocukların zihin kuramı temelli duygusal gelişim programının etkililiği incelenmiştir. Araştırmada, deney ve kontrol grubundaki çocukların oniki haftalık bir yarı deneysel çalışma öncesinde ve sonrasında aldıkları zihin kuramı becerileri düzeylerine ilişkin ön test puanlarına bakılmıştır. Ön test puanlarına bakıldığında deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların zihin kuramı becerileri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu bulgudan uygulama öncesinde her iki gruptaki çocukların zihin kuramı düzeyi açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, deney grubundaki çocukların uygulama sonrasında zihin kuramı beceri düzeylerinin kontrol grubundaki çocuklarınkinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, uygulanan programın çocukların zihin kuramı becerilerinde artışa neden olduğunu buna karşın programa katılmayan çocukların zihin kuramı becerilerinde ise herhangi bir değişim olmadığını göstermektedir.

5.1.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Duygu Düzenleme Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden beş yaş grubu çocukların zihin kuramı temelli duygusal gelişim programının etkililiği incelenmiştir. Araştırmada, deney ve kontrol grubundaki çocukların oniki haftalık bir yarı deneysel çalışma öncesinde ve sonrasında aldıkları duygu düzenleme düzeylerine ilişkin puanlarına bakılmıştır. Ön test puanlarına bakıldığında deney ve kontrol grubundaki çocukların duygu düzenleme olumsuzluk alt boyutunda deney grubu, duygu düzenleme alt grubunda kontrol grubu lehine anlamlı bir fark gözlemlenirken duygu düzenleme toplamda deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Araştırmada, deney ve kontrol grubundaki çocukların uygulama sonrasında duygu düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir ve deney grubundaki çocukların duygu düzenleme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, uygulanan programın çocukların duygu düzenleme düzeylerinde artışa neden olduğunu buna karşın programa katılmayan çocukların duygu düzenleme düzeylerinde ise herhangi bir değişim olmadığını göstermektedir.

5.1.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Duygu Bilgisi Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden beş yaş grubu çocukların zihin kuramı temelli duygusal gelişim programının etkililiği incelenmiştir. Araştırmada, deney ve kontrol grubundaki çocukların oniki haftalık bir yarı deneysel çalışma öncesinde ve sonrasında aldıkları duygu bilgisi düzeyine ilişkin ön test puanlarına bakılmıştır. Ön test puanlarına bakıldığında deney ve kontrol grubundaki çocukların duygu bilgisi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu bulgudan, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki çocukların duygu bilgisi düzeyi açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, deney ve kontrol grubundaki çocukların uygulama sonrasında duygu bilgisi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve deney grubundaki çocukların duygu bilgisi düzeylerinin kontrol grubundaki çocukların duygu bilgisi düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, uygulanan programın çocukların duygu bilgisi düzeylerinde artışa

neden olduğunu buna karşın programa katılmayan çocukların duygu bilgisi düzeylerinde ise herhangi bir değişme olmadığını göstermektedir.

5.2. Öneriler

- Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda, farklı sosyoekonomik düzeye sahip bölgelerdeki okullarda çalışmalar yapılarak programın etkililiği araştırılabilir.
- Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda, farklı sosyoekonomik düzeye sahip bölgelerdeki okullarda çalışmalar yapıldıktan sonra karşılaştırılarak programın etkililiği araştırılabilir
- Okul öncesi eğitimi alan farklı yaş gruplarına uyarlanarak programın etkililiği araştırılabilir.
- Hazırlanan eğitim programı aile eğitim programı şeklinde güncelleştirilerek etkililiği araştırılabilir.
- Program içerisindeki resimli öykü kitaplarının evde oyunlarının çocuklar ve aileleriyle birlikte oluşturulması istenip çocukların zihin kuramı ve duygusal gelişimlerine etkisi araştırılabilir.
- Hazırlanan eğitim programı öğretmen eğitim programı olarak uygulanarak öğretmenlerin çocuklara programı uygulama süreçleri ve süreç içerisinde karşılaşılan durumlar nitel araştırma yöntemleri ile analiz edilebilir.
- Programın sonunda çocuklarla ve öğretmenlerle birlikte süreci değerlendirmek için gözlem ve görüşmeler yapılarak programın nitel boyutu araştırılabilir.
- Hazırlanan eğitim programı öğretmen eğitim programı olarak uygulanarak öğretmenlerin çocuklara programı uygulama süreçleri ve süreç içerisinde karşılaşılan durumlar nitel araştırma yöntemleri ile analiz edilebilir.

KAYNAKLAR

- Adrián, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, L. (2007). Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: A longitudinal study. *Child Development*, 78(4), 1052-1067.
- Akkoyunlu, B., & Bardakcı, S. (2020). *Pandemi döneminde uzaktan eğitim*. Yüksek Öğretim Kalite Kurulu.
- Akkaş Baysal, E., Gürbüz, O., & Ocak, İ. (2020). Covid-19 salgını sürecinde okul öncesi çocuklarının EBA ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin ebeveyn görüşleri. . *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 185-214.
- Aksan, N., & Kochanska, G. (2004). Heterogeneity of joy in infancy. *Infancy*, 6, 79-95.
- Aksoy, P., & Baran, G. (2020). Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfı çocuklarının sosyal becerilerine etkisi: deneysel bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 45(204),157-183.
- Aktürk, B. (2016). *Oyun tabanlı psikoeğitim programının boşanmış aileye sahip okul öncesi çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Melikşah Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Amsterlaw, J., & Wellman, H. M. (2006). Theories of mind in transition: A microgenetic study of the development of false belief understanding. *Journal of Cognition and Development*, 7(2), 139-172.
- Aral, N., Fındık, E., Öz, S., Karataş, B. K., Güneş, L. C., & Kadan, G. (2021). Covid 19 pandemi sürecinde okul öncesi dönemde uzaktan eğitim: deneysel bir çalışma. *Turkish Studies*, 16 (2),1105-1124.
- Aram, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 111-122.
- Arı, R., & Seçer, Z. (2004). Okul öncesi çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 67-84.
- Arıkan, Z. (2020). *5-6 yaş çocuklarının zihin kuramı becerileri ve problem davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Astington, J., W. (2003). Sometimes necessary, never sufficient: False-belief understanding and social competence. in I. B. (Ed.). *Individual differences in theory of mind: Implications for typical and atypical development* (pp. 13-38). Psychology.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition & Emotion*, 9(2-3), 151-165.

- Astington, J. W., & Pelletier, J. (2005). Theory of mind, language, and learning in the early years: Developmental origins of school readiness. *The Development of Social Cognition and Communication*, 205-230.
- Atay, M. (2007). *Çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Kök.
- Aydın, D., Eskicioğlu, G., Karabacak, A., & Karakaş, E. (2020). 3-5 Yaş çocuklarında zihin kuramı ve yönetici işlev becerilerinin olumsuz ve prososyal yalan söyleme davranışları üzerindeki etkisi . *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3(5), 47-60.
- Awbrey, C., Longo, A., Lynd, A., & Payne, C. (2008). *Increasing social skills of elementary school students through the use of literature and role playing. Requirement for the degree of master of arts in teaching and leadership*. Chicago, Illinois: Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions.
- Bach, L. J., Happe, F., Fleminger, S., & Powell, J. (2000). Theory of mind: Independence of executive function and the role of the frontal cortex in acquired brain injury. *Cognitive Neuropsychiatry*, 5(3), 175-192.
- Barnett, S., Jung, K., & Nores, M. (2020). Young Children's Home Learning and Preschool Participation Experiences during the Pandemic. NIEER 2020 National Institute for Preschool Learning Activities Survey: *Technical Report and Selected Findings. Updated. National Institute for Early Education Research*.
- Barrett, L., & Salovey, P. (2002). *The wisdom of feeling. Psychological processes in emotional intelligence* . New York, London: The Guilford.
- Mitchell-Barrett, R. (2010) An analysis of the Storyline method in primary school; its theoretical underpinnings and its impact on pupils' intrinsic motivation., Durham theses, Durham University. Available at Durham E-Theses Online: <http://etheses.dur.ac.uk/487/>
- Bartsch, K., & Wellman, H. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University.
- Barnes, E. M., Dickinson, D. K., & Grifenhagen, J. F. (2017). The role of teachers' comments during book reading in children's vocabulary growth. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 515-527.
- Baron-Cohen, S. (1997). *Mind blindness*. Boston, Massachusetts: The MIT.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The "Reading the Mind in the Eyes" Test revised version: a study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(2), 241-251.
- Barreto, A. L., Osório, A., Baptista, J., Fearon, P., & Martins, C. (2018). Association between theory of mind and mental state talk in preschoolers and later social competence and behaviour. *Infant and Child Development*, 27(2), 1-16.
- Baştürk, R. (2009). Deneme modelleri. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 29-54). Ankara: Nobel.
- Beaty, J. J. (1999). *Prosocial guidance for the preschool child*. New Jersey: Prentice-Hall

- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi (1. Basım)*. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Bell, S., Harkness, S., White, G. (2007). *Storyline Past, Present and Future*. University of Strathclyde, Glasgow. Published by Enterprising Careers, Glasgow.
- Benson, J., & Haith, M. (2009). *Social and emotional development infancy and early childhood*. Denver, Colorado: Academic.
- Berk, L. (2013). *Çocuk gelişimi*. Ankara: İmge.
- Berk, L., E. (2015). *Bebekler ve çocuklar*. Ankara: Nobel.
- Berk, L., E., Mann, T., D., & Ogan, A., T. (2006). Make-believe play: wellspring for development of self-regulation. D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.) in *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 74–100). Oxford: Oxford University.
- Berlin, L. J., & Cassidy, J. (2003). Mothers' self-reported control of their preschool children's emotional expressiveness: A longitudinal study of associations with infant–mother attachment and children's emotion regulation. *Social Development*, 12(4), 477-495.
- Blankson, A. N., Weaver, J. M., Leerkes, E. M., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Marcovitch, S. (2017). Cognitive and emotional processes as predictors of a successful transition into school. *Early Education and Development*, 28(1), 1-20.
- Bowler, D. M. (1992). "Theory of mind" in asperger's syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(5), 877-893.
- Bozbiyık, B., Ilgaz, H., & Allen, J. W. (2017). The relation between Turkish mothers' mental state talk and their children's theory of mind abilities. *In Poster presented at the Society for Research in Child Development Biennial Meeting (SRCD)*. Austin, Teksas.
- Boris, A. (2017). *Storytelling and emotional response to conflict. Master of arts in education*. Minesota: St. Catherina University.
- Bozbiyık, B. (2016). *The effect of maternal mental state talk on preschool children's theory of mind abilities*, Master's Thesis, İhsan Doğramacı Bilkent University Department of Psychology, Ankara.
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (2008). Gender and emotion in context. *Handbook of emotions*, 3, 395-408.
- Brown, J. R., Donelan-McCall, N., & Dunn, J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings, and mothers. *Child Development*, 67(3), 836-849.
- Brown, N., Te Riele, K., Shelley, B., & Woodroffe, J. (2020). Learning at home during COVID-19: Effects on vulnerable young Australians. Independent rapid response report.
- Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). The missing piece: a national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools. *A Report for CASEL*. Civic Enterprises.

- Brüne, M., & Brüne-Cohrs, U. (2006). Theory of mind-evolution, ontogeny, brain mechanisms and psychopathology. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(4), 437-455.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Camras, L., Oster, H., Campos, J., & Bakerman, R. (2003). Emotional facial expressions in European-American, Japanese and Chinese infants. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1000,1-17.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Can, E. (2020). COVID-19 pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Call, J., & Tomasello, M. (1999). A nonverbal false belief task: The performance of children and great apes. *Child Development*, 70(2), 381-395.
- Carlson, S. M., Mandell, D. J., & Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology*, 40(6), 1105.
- Carlson, S., & Moses, L. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 72(4), 1032-1052.
- Caulfield, R. (2001). *Infants toddlers*. New Jersey: Prentice Hall.
- Chavajay, P., & Rogoff, B. (2002). Schooling and traditional collaborative social organization of problem solving by Mayan mothers and children. *Developmental Psychology*, 38(1), 55-66.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352.
- Corcoran, R., Mercer, G., & Frith, C. D. (1995). Schizophrenia, symptomatology and social inference: investigating "theory of mind" in people with schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 17(1), 5-13.
- Coyne, M. D., Zipoli Jr, R. P., & Ruby, M. F. (2006). Beginning reading instruction for students at risk for reading disabilities: What, how, and when. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 161-168.
- Creswell, J. (2007). John Dewey and the storyline method. S. Bell, S. Harkness, & G. White (Eds.) in *Storyline: Past, present, future*. (s. 89-97). Glasgow: Enterprising Careers University of Strathclyde.
- Cunningham, J., N., Kliewer, W., & Garner, P., W. (2009). Emotion socialization, child emotion understanding and regulation, and adjustment in urban African American families: Differential associations across child gender. *Development and Psychopathology*, 21(1), 261-283.

- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70(4), 853-865.
- Çelik, E., Tuğrul, B., & Yalçın, S. S. (2002). Dört-altı yaşlar arasındaki anaokulu çocuklarının duygusal yüz ifadesiyle kendilerini anne-babalarını ve öğretmenlerini algılaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 29-39.
- Davis, M., Suveg, C., & Shaffer, A. (2015). Maternal positive affect mediates the link between family risk and preschoolers' positive affect. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(1), 167-175.
- Denham, S., A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Kluwer.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2015). The socialization of emotional competence. 24(1-45).
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. M. (2010). Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. *New Directions For Child and Adolescent Development*, (128), 29-49.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Brown, C., Way, E., & Steed, J. (2015). "I know how you feel": Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research*, 13(3), 252-262.
- 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(3), 137-143.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2012a). Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. . *The Journal of genetic psychology*, 173(3), 246-278.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012b). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. . *Cognition & Emotion*, 26(4), 667-679.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. . *Infant and Child Development*, 23(4), 426-454.
- Denham, S., A., Blair, K., A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 901-916.

- Denham, S. A., Ferrier, D. E., & Bassett, H. H. (2020). Preschool teachers' socialization of emotion knowledge: considering socioeconomic risk. *Journal of applied Developmental Psychology*, 69, 101-160.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21(1), 65-86.
- Denham, S., & Kochanoff, A., T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. . *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 311-343.
- Devine, R. T., & Hughes, C. (2018). Family correlates of false belief understanding in early childhood: A meta-analysis. *Child development*, 89(3), 971-987.
- Dias, M., G., & Harris, P., L. (1990). The influence of the imagination on reasoning by young children. *British Journal of Developmental Psychology*, 8(4), 305-318.
- Dictionary, O. (2021, 11 27). <https://www.oed.com/>. <https://www.oed.com/>: <https://www.oed.com/> adresinden alındı.
- Dickinson, D. K., Nesbitt, K. T., Collins, M. F., Hadley, E. B., Newman, K., Rivera, B. L., & Hirsh-Pasek, K. (2018). Teaching for breadth and depth of vocabulary knowledge: Learning from explicit and implicit instruction and the storybook texts. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 341-356.
- Di Maggio, R., Zappulla, C., & Pace, U. (2016). The relationship between emotion knowledge, emotion regulation and adjustment in preschoolers: A mediation model. *Journal of Child and Family Studies*, 25(8), 2626-2635.
- Diker Coşkun, Y. (2021, 08 14). *Eğitim İzleme Raporu 2020: Eğitim içeriği*. egitimreformugirisimi.org: egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitim-icerigi adresinden alındı.
- Doherty, J. (2009). *Theories of theory of mind. How children understand other's thoughts and feelings*. Psychology.
- Doan, S. N., & Wang, Q. (2010). Maternal discussions of mental states and behaviors: Relations to emotion situation knowledge in European American and immigrant Chinese children. *Child Development*, 81(5), 1490-1503.
- Domínguez, X., Vitiello, V. E., Fuccillo, J. M., Greenfield, D. B., & Bulotsky-Shearer, R. J. (2011). The role of context in preschool learning: A multilevel examination of the contribution of context-specific problem behaviors and classroom process quality to low-income children's approaches to learning. *Journal of school Psychology*, 49(2), 175-195.
- Drubach, D. A. (2008). The purpose and neurobiology of theory of mind functions. *Journal Of Religion And Health*, 47(3), 354-365.
- Drury, V. M., Robinson, E. J., & Birchwood, M. (1998). 'Theory of mind' skills during an acute episode of psychosis and following recovery. *Psychological Medicine*, 28(5), 1101-1112.
- Duncan, J. (1995). Attention, intelligence, and the frontal lobes. in M. S. Gazzaniga (Ed.). *The cognitive neurosciences* (pp. 721-733). Massachusetts: MIT.

- Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social Issues And Policy Review*, 4(1), 143-156.
- Eisenberg, N., & Morris, A., S. (2001). The origins and social significance of empathy-related responding. A review of empathy and moral development: implications for caring and justice by ML Hoffman. *Social Justice Research*, 14(1), 95-120.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T., L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- Eisenberg, N., Murphy, B. C., & Shepard, S. (1997). The development of empathic accuracy. In W. J. Ickes (Ed.), *Empathic accuracy* (pp. 73–116). New York: The Guilford.
- Ekerim-Akbulut, M., Şen, H. H., Beşiroğlu, B., & Selçuk, B. (2020). The role of theory of mind, emotion knowledge and empathy in preschoolers' disruptive behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 29(1), 128-143.
- Ekman, P. (1992a). Are there basic emotions. *Psychological Review*, 99(3), 550-553.
- Ekman, P. (1992b). Facial expressions of emotion: an old controversy and new findings. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 335(1273), 63-69.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. *Handbook of Cognition and Emotion*, 98(16), 45-60.
- Emo, W., & Wells, J. (2014). Storyline: Enhancing learning and teaching through co-constructed narrative. *Psychology of Education Review*, 38(2), 23-27.
- Ensor, R., Spencer, D., & Hughes, C. (2011). 'You Feel Sad?' Emotion understanding mediates effects of verbal ability and mother–child mutuality on prosocial behaviors: findings from 2 years to 4 years. *Social Development*, 20(1), 93–110.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Eren, S. (2015). *Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Erle, T. M., & Topolinski, S. (2015). Spatial and empathic perspective-taking correlate on a dispositional level. *Social Cognition*, 33(3), 187-210.
- Ersay, E. (2019). Duygusal gelişim. A. D. Özçelik (Ed.). *Çocuk gelişimi içinde* (s. 115-131). Ankara: Pegem.
- Erşan, Ş., & Uysal, B. (2021). Çevrimiçi uzaktan okul öncesi eğitimde müzik etkinlikleri. F. Alisinanoğlu. (Ed.) *Okul öncesi dönemde çevrimiçi uzaktan eğitim içinde* (s. 239-269). Ankara: Nobel.
- Fabes, R., A., Poulin, R., E., Eisenberg, N., & Madden-Derdich, D., A. (2002). The coping with children's negative emotions scale (ccnes): Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 285-31.
- Feldman, R. (2003). *Development across the life span (3.edition)*. New Jersey: Prentice Hall.

- Fernández, C. (2013). Mindful storytellers: Emerging pragmatics and theory of mind development. *First Language*, 33(1), 20-46.
- Fields-Olivieri, M. A., Cole, P. M., & Maggi, M. C. (2017). Toddler emotional states, temperamental traits, and their interaction: Associations with mothers' and fathers' parenting. *Journal of Research in Personality*, 67, 106-119.
- Fivush, R., & Haden, C. A. (2005). Parent-child reminiscing and the construction of a subjective self. In B. D. Homer & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *The development of social cognition and communication* (pp. 315–335). New York: Routledge, Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1993). The development of children's understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *International Journal of Psychology*, 28(5), 595-604.
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, (1982-), 274-290.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. . *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., & Green, F. L. (1983). Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15(1), 95-120.
- Flavell, J., Miller, P., & Miller, S. (1993). *Cognitive development*. NJ: Prentice-Hall.
- Flavell, J. H., & Miller, P. H. (1998). Social cognition. in D. Kuhn, R. S. Siegler (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (pp. 851-898) NJ: John Wiley & Sons.
- Flobbe, L., Verbrugge, R., Hendriks, P., & Krämer, I. (2008). Children's application of theory of mind in reasoning and language. *Journal of Logic, Language and Information*, 17(4), 417-442.
- Fodor, J. (1998). *In critical condition: Polemical essays on cognitive science and the philosophy of mind*. Massachusetts: The MIT.
- Frederickson, B. (2009). *Positivity*. New York: Tree Rivers.
- Frith, C. D., & Corcoran, R. (1996). Exploring 'theory of mind' in people with schizophrenia. *Psychological Medicine*, 26(3), 521-530.
- Frith, C. D., & Frith, U. (2006). The neural basis of mentalizing. *Neuron*, 50(4), 531-534.
- Frith, U., & Happé, F. (1994). Autism: Beyond "theory of mind". *Cognition*, 50(1-3), 115-132.
- Frick, P. J., Ray, J. V., Thornton, L. C., & Kahn, R. E. (2014). Can callous-unemotional traits enhance the understanding, diagnosis, and treatment of serious conduct problems in children and adolescents? A comprehensive review. *Psychological Bulletin*, 140(1), 1.
- Gallagher, H., & Frith, C. (2003). Functional imaging of 'theory of mind'. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(2), 77–83.
- Galyer, K., T., & Evans, I., M. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166(1), 93-108.

- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). COVID-19 and remote learning: experiences of parents with children during pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65.
- Garner, P. W., Dunsmore, J. C., & Southam-Gerrow, M. (2008). Mother-child conversations about emotions: Linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social Development*, 17(2), 259-277.
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(2), 89-100.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467.
- Gay, L. M., & Airasian, P. (2012). *Overview of qualitative research. Educational research: Competencies for analysis and applications*. NJ: Pearson.
- Golemen, D. (1996). *Duygusal zeka*. İstanbul: Varlık.
- Gopnik, A., & Wellman, H., M. (1992). Why the child's theory of mind really is a theory. *Mind and Language*, 7(1), 145-171.
- Gözün Kahraman, Ö. (2012). *Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Grazzani, I., Ornaghi, V., Conte, E., Pepe, A., & Caprin, C. (2018). The relation between emotion understanding and theory of mind in children aged 3 to 8: The key role of language. *Frontiers in Psychology*, 9, 724.
- Greer, S., King, E., Da Fonseca, E., & Peralta-Santos, A. (2020). The comparative politics of COVID-19: The need to understand government responses. *Global Public Health*, 15(9), 1413-1416.
- Guo, H. (2018). On strategies of using picture books to dredge children's negative emotions. *Advances in Computer Science Research*, 83, 957-963.
- Güven, G. (2021). Çevrimiçi uzaktan okul öncesi eğitimde türkçe dil etkinlikleri. F. Alisinanoğlu (Ed). *Okul öncesi dönemde uzaktan eğitim içinde* (s. 61-91). Ankara: Nobel.
- Habgood, M. J., Ainsworth, S. E., & Benford, S. (2005). Endogenous fantasy and learning in digital games. *Simulation & Gaming*, 36(4), 483-498.
- Hadley, E. B., & Dickinson, D. K. (2019). Cues for word-learning during shared book-reading and guided play in preschool. *Journal of Child Language*, 46(6), 1202-1227.
- Hadley, E. B., Dickinson, D. K., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2019). Building semantic networks: The impact of a vocabulary intervention on preschoolers' depth of word knowledge. *Reading Research Quarterly*, 54(1), 41-61.
- Hadwin, J., & Perner, J. (1991). Pleased and surprised: Children's cognitive theory of emotion. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 215-234.

- Halberstadt, A. G., Dunsmore, J. C., & Denham, S. A. (2001). Spinning the pinwheel, together: More thoughts on affective social competence. *Social Development, 10*(1), 130-136.
- Halle, T. G. (2003). Emotional development and well-being. I. M. (eds) içinde, *Well-Being: positive development across the life course: crosscurrents in contemporary psychology* (s. 125-138). Mahwah: NJ: Erlbaum.
- Happeney, R. (2000). *The facilitative effect of friendship on young children's emerging theory of mind.doctor of philosophy*. California: University of California.
- Harkness, S. (2007). Storyline-an approach to effective teaching and learning. in E. B. Bell, S. Harkness, & G. White (eds.) *Storyline: past, present and future* (s. 19-26.). Glasgow : Enterprising Careers, University of Strathclyde.
- Harwood, M. D., & Farrar, M. J. (2006). Conflicting emotions: The connection between affective perspective taking and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology, 24*(2), 401-418.
- Han, M., Moore, N., Vukelich, C., & Buell, M. (2010). Does play make a difference? How play intervention affects the vocabulary learning of at-risk preschoolers. *American Journal of Play, 3*(1), 82-105.
- Happe, F. (1994). An Advanced Test of Theory of Mind:Understanding of Story Characters' Thoughts and Feelings by Able Autistic, Mentally Handicapped,and Normal Children and Adults. . *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24*(2), 129-154.
- Hassinger-Das, B., Ridge, K. P., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Dickinson, D. K. (2016). Building vocabulary knowledge in preschoolers through shared book reading and gameplay. *Mind, Brain, and Education, 10*(2), 71-80.
- Hernández, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., Diaz, A., VanSchyndel, S. K., Berger, R. H., & Southworth, J. (2017). Concurrent and longitudinal associations of peers' acceptance with emotion and effortful control in kindergarten. *International Journal Behavioral Development, 41*(1), 30-40.
- Hernández, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., VanSchyndel, S. K., Spinrad, T. L., Silva, K. M., & Southworth, J. (2016). Emotional expression in school context, social relationships, and academic adjustment in kindergarten. *Emotion, 16*(4), 553-566.
- Henseler, S., E. (2000). *Young children's developing theory of mind: Person reference, psychological understanding and narrative skill*. New York: City University of New York.
- Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *The Journal of Genetic Psychology, 174*(6), 642-663.
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., & Kaufman, J. (2015). Putting education in "educational" apps: Lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest, 16*(1), 3-34.
- Housman, D. K., Denham, S. A., & Cabral, H. (2018). Building young children's emotional competence and self-regulation from birth: The begin to ECSEL Approach. *International Journal of Emotional Education, 10*(2), 5-25.

- Hughes, C., Deater-Deckard, K., & Cutting, A. L. (1999). 'Speak roughly to your little boy'? Sex differences in the relations between parenting and preschoolers' understanding of mind. *Social Development*, 8(2), 143-160.
- Hughes, C., & Dunn, J. (. (1997). "Pretend you didn't know": Preschoolers' talk about mental states in pretend play. . *Cognitive Development*, 12(4), 477-497.
- Hughes, C., & Ensor, R. (2005). Executive function and theory of mind in 2 year olds: A family affair? *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 645-668.
- Hutto, D. D. (2007). The narrative practice hypothesis: Origins and applications of folk psychology. *Royal Institute of Philosophy Supplements*, 60, 43-68.
- İdrisoğlu, Ö. (2021). Çevrimiçi uzaktan okul öncesi eğitimde okul ve aile işbirliği. F. Alisinanoğlu (Ed.). *Okul öncesi dönemde çevrimiçi uzaktan eğitim içinde* (s. 21-38). Ankara: Nobel.
- İlgar, L., & Akbaba, G. (2017). Beş ve altı yaş çocuklarının duygu düzenlemelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 491-520.
- İlgaz, H., & Allen, J. W. (2021). (Co-) Constructing a theory of mind: From language or through language? *Synthese*, 198(9), 8463-8484.
- İlgaz, H., & Bozbıyık, B. (2017). Sembolik oyunun bilişsel gelişimdeki yeri. Ç. Aydın, G. Tilbe, A. Küntay C., & D. Tahiroğlu (Eds.). *Aklın çocuk hali. Zihin gelişimi araştırmaları içinde* (s. 274-294). İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Imuta, K., Henry, J., D., Slaughter, V., Selcuk, B., & Ruffman, T. (2016). Theory of mind and prosocial behavior in childhood: a meta-analytic review. *Developmental Psychology*, 52, 1192-1205.
- Izard, C., E., Schultz, D., & Ackerman, B., P. (1997). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in disadvantaged children. *In biennial meeting of the Society for Research in Child Development*. Washington, DC.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. . *Psychological Science*, 12(1), 18-23.
- Izard, C. E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2(3), 260-280.
- Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Laurenceau, J. P., Morgan, J. K., Krauthamer-Ewing, E. S., & Finlon, K. J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children. *Development & Psychopathology*, 20, 369-397.
- Izard, C., Stark, K., Trentacosta, C., & Schultz, D. (2008). Beyond emotion regulation: Emotion utilization and adaptive functioning. *Child Development Perspectives*, 2(3), 156-163.
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32(1), 70.

- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015a). 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, J. D., Cassidy, J., & Shaver, P. R. (2015b). Parents' self-reported attachment styles: A review of links with parenting behaviors, emotions, and cognitions. *Personality and Social Psychology Review*, 19(1), 44-76.
- Kanske, P., Böckler, A., Trautwein, F. M., Parianen Lesemann, F. H., & Singer, T. (2016). Are strong empathizers better mentalizers? Evidence for independence and interaction between the routes of social cognition. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 11(9), 1383-1392.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi (21. Basım)*. Ankara: Nobel.
- Kaya, İ., & Bağcı, S. (2021). Çevrimiçi uzaktan eğitimde okul öncesi dönemde oyun etkinlikleri. F. Alisinanoğlu (Ed.). *Okul öncesi dönemde çevrimiçi uzaktan eğitim içinde* (s. 143-163). Ankara: Nobel.
- Kayaduman, H. (2020). Canlı ders etkinlikleri. S. Karaman, & E. Kurşun (eds.) içinde *Uzaktan eğitimde canlı ders uygulama ve örnekleri*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Keysers, C., Wicker, B., Gazzola, V., Anton, J., L., Fogassi, L., & Gallese, V. (2004). A touching sight: SII/PV activation during the observation and experience of touch. *Neuron*, 42(2), 335-346.
- Knafo, A. S. (2011). Children's low affective perspective-taking ability is associated with low self-initiated pro-sociality. *Emotion*, 11, 194-198.
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220-232.
- Korkmaz, A. (2020). *Sürdürülebilirlik için drama eğitim programının 48-60 aylık çocukların zihin kuramı ve empatik becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, B. (2005). Otizme genel bir bakış. *Sapiens Özel Eğitim ve Rehabilitasyon*, 1, 12-27.
- Korucu, I., Selcuk, B., & Harma, M. (2017). Self-regulation: Relations with theory of mind and social behaviour. *Infant and Child Development*, 26(3), e1988.
- Krevans, J., & Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child development*, 67(6), 3263-3277.
- Kuru, N. (2021). Çevrimiçi uzaktan okul öncesi eğitimde sosyal beceriler ve desteklenmesi. F. Alisinanoğlu (Ed.). *Okul öncesi dönemde çevrimiçi uzaktan eğitim içinde* (s. 39-59). Ankara: Nobel.
- Lagattuta, K. H., & Wellman, H. M. (2001). Thinking about the past: Early knowledge about links between prior experience, thinking, and emotion. *Child Development*, 72(1), 82-102.
- Lalonde, C. E., & Chandler, M. J. (1995). False belief understanding goes to school: On the social-emotional consequences of coming early or late to a first theory of mind. *Cognition & Emotion*, 9(2-3), 167-185.

- Langdon, R., & Coltheart, M. (1999). Mentalising, schizotypy, and schizophrenia. *Cognition*, 71, 43-71.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107-118.
- Letschert, J., Grabbe-Letschert, B., & Barr, I. (2006). *Beyond Storyline: features, principles and pedagogical profundity*. Amsterdam: SLO.
- Lesie, M. (1987). Pretense and repression: The origins of theory of mind . *Psychological Review* , 94(4), 412-426.
- Leslie, A., M. (2000). *How to acquire a 'representational theory of mind'. Metarepresentations: A multidisciplinary perspective*. Oxford: Oxford University.
- Lewis, C., Freeman, N. H., Hagestadt, C., & Douglas, H. (1994). Narrative access and production in preschoolers' false belief reasoning. *Cognitive Development*, 9(4), 397-424.
- Lewis, M. (1999). The role of the self in cognition and emotion. in Dalgleish, T., & Power, M. (Eds.) *Handbook of cognition and emotion* (pp. 125-142).
- Lilliard, A. (1998). Theories behind Theories of Mind. *Human Development* , 41(1), 40-46.
- Longobardi, E., Spataro, P., Renna, M., & Rossi-Arnaud, C. (2014). Comparing fictional, personal, and hypothetical narratives in primary school: storygrammar and mental state language. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 257–275.
- Luebbe, A., Kiel, E., & Buss, K. (2011). “Toddlers’ context-varying emotions, maternal responses to emotions, and internalizing behaviors”. *Emotion*, 11(3), 697-703.
- Mar, R., A., Tackett, J., L., & Moore, C. (2010). Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers. *Cognitive Development*, 25(1), 69-78.
- Mattan, B. D., Rotshtein, P., & Quinn, K. A. (2016). Empathy and visual perspective-taking performance. *Cognitive Neuroscience*, 7(1-4), 170-181.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. Emotional development and emotional intelligence. *Educational Implications*, 3, 31.
- McNaughton, M. J. (2014). From acting to action: Developing global citizenship through global storylines drama. *The Journal of Environmental Education*, , 45(1), 16-36.
- McNaughton, M.J. (2007). Stepping out of the picture: Using drama in Storyline Topics. In S. Bell, S. Harkness and G White (eds.), *Storyline Past Present and Future*. Glasgow: University of Strathclyde.
- MEB. (2013, 10, 10). Okul Öncesi Eğitim Programı: www.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.
- Meltzoff, A. N., Kuhl, P. K., Movellan, J., & Sejnowski, T. J. (2009). Foundations for a new science of learning. *Science*, 325(5938), 284-288.
- Meltzoff, A. N. (1999). Origins of theory of mind, cognition and communication. *Journal Of Communication Disorders*, 32(4), 251-269.
- Messinger, D., & Fogel, A. (2007). The interactive development of social smiling. *Advances in Child Development and Behavior*, 35, 327–366.

- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2007). Scaffolding emotions in classrooms. in *Emotion in education* (pp. 243-258) NJ: Academic.
- Meyer, S., Raikes, H., Virmani, E., Waters, S., & Thompson, R. (2014). "Parent emotion representations and the socialization of emotion regulation in the family". *International Journal of Behavioral Development*, 38(2),164-173.
- Miller, A. L., Fine, S. E., Kiely Gouley, K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotions*, 20(8),1170-1192.
- Miller, P., H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları* (Çev. Onur, B., & Gültekin, Z) Ankara: İmge.
- Morris, C. A., Denham, S. A., Bassett, H. H., & Curby, T. W. (2013). Relations among teachers' emotion socialization beliefs and practices, and preschoolers' emotional competence. *Early Education and Development*, 24(7), 979–999.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory*. Cambridge: Harvard University.
- Nelson, K. (2009). Narrative practices and folk psychology: A perspective from developmental psychology. *Journal of Consciousness Studies*, 16, 69-93.
- Nelson, N. L. (2011). Preschoolers' use of dynamic facial, bodily, and vocal cues to emotion. *Journal of experimental child psychology*, 110(1), 52-61.
- Nicolopoulou, A. (1997). Children and narratives: Toward an interpretive and sociocultural approach. in M. Bamberg (ed.) *Narrative development: Six approaches* (pp. 179-215). NJ: Erlbaum.
- Nicolopoulou, A., & Ilgaz, H. (2013). What do we know about pretend play and narrative development? a response to Lillard, Lerner, Hopkins, Dore, Smith, and Palmquist on" the impact of pretend play on children's development: a review of the evidence". Aa response to Lillard, Lerner, Hopkins. *American Journal of Play*, 6(1), 55-81.
- Nicolopoulou, A., Cates, C. B., de Sá Barbosa, A., & Ilgaz, H. (2012). Narrative performance, peer group culture, and narrative development in a preschool classroom. In *Children's peer talk: Learning from each other* (pp. 42-62). Cambridge: Cambridge University.
- Nicolopoulou, A., Cortina, K., Ilgaz, H., Cates Brockmeyer, C., & de Sá, A. (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.
- Nicolopoulou, A., Sá, A., Ilgaz, H., & Brockmeyer, C. (2010). Using the transformative power of play to educate hearts and minds: From Vygotsky to Vivian Paley and beyond. *Mind, Culture, and Activity. An International Journal*, 17, 1-17.

- Nicolopoulou, A., Scales, B., & Weintraub, J. (1994). Gender differences and symbolic imagination in the stories of four-year-olds. The need for story: Cultural diversity in classroom and community. 102-123.
- Nielsen, M., & Dissanayake, C. (2000). An investigation of pretend play, mental state terms and false belief understanding: In search of a metarepresentational link. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(4), 609-624.
- Nikolajeva, M. (2012a). Reading other people's mind through word and image . *Children Literature and Education*, 43, 273-291.
- Nikolajeva, M. (2012b). Guilt, empathy and the ethical potential of children's literature. *Journal of Children's Literature Research*, 35,1-13.
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., & Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education & Development*, 24,1000-1019.
- Nixon, C. L., & Watson, A. C. (2001). Family experiences and early emotion understanding. *Merrill-Palmer Quarterly*, (1982),300-322.
- Nowicki, S., & Duke, M. (1992). *Helping the child who doesn't fit it*. Atlanta: Peachtree.
- Oktaý, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon.
- Oktaý, A. (2010). Okul öncesi eğitim ve ilköğretimin çocuğun yaşamındaki yeri ve önemi. A. Oktaý (Ed.) içinde, *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (s. 1-20). Ankara: Pegem.
- Ornaghi, V., Pepe, A., & Grazzani, I. (2016). False-belief understanding and language ability mediate the relationship between emotion comprehension and prosocial orientation in preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 7(1534)1-12.
- Ostad, S. A., & Sorensen, P. M. (2007). Private speech and strategy-use patterns: Bidirectional comparisons of children with and without mathematical difficulties in a developmental perspective. *Journal of learning disabilities*, 40(1), 2-14.
- Özbaran, B., Köse, S., & Yılmaz Kafalı, H. (2020). *Sosyal beceri. Duygular ve zihin kuramı temelinde sosyal uyumu geliştirmeye yönelik pratik uygulamalar*. İstanbul: Yitik Ülke.
- Özsarı, E., & Güleç, H. Ç. (2018). Examining the effect of the storyline method of education on the level of elementary school preparedness of five year-old children. . *International Journal of Educational Researchers*, 9(1), 32-43.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 345-375.
- Parker, A. E., Mathis, E. T., & Kupersmidt, J. B. (2013). How is this child feeling? Preschool-aged children's ability to recognize emotion in faces and body poses. *Early Education & Development*, 24(2), 188-211.
- Patnaik, B. (2008). Children's theory of mind: educational, school and instructional implications. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34(2), 329-336.

- Pelletier, J., & Beatty, R. (2015). Children's understanding of Aesop's fables: relations to reading comprehension and theory of mind. *Frontiers in Psychology*, 6, 1448.
- Perlman, M., & Ross, H., S. (1997). The benefits of parent intervention in children's disputes: An examination of concurrent changes in children's fighting styles. *Child Development*, 68(4), 690-700.
- Perner, J., & Lang, B. (1999). Development of theory of mind and executive control, *Trends in cognitive sciences*, , 3(9), 337-344.
- Perner, J., Leekham, S., & Wimmer, H. (1987). 3-year-old's difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. . *British journal of developmental psychology*, 5: 125-137.
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S., R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65(4), 1228-1238.
- Perner, p. J., & Wimmer, H. (1985). "John thinks that Mary thinks that..." attribution of second-order beliefs by 5-to 10-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39(3), 437-471.
- Peterson, C. C., Wellman, H. M., & Liu, D. (2005). Steps in theory-of-mind development for children with deafness or autism. *Child Development*, 76(2), 502-517.
- Piaget, J. (2016). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Pinhan.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutary synhthesis*, . New York: Harper &Row.
- Plutchik, R. (2001). The nature of emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American Scientist*, 89(4), 344-350.
- Polat, H. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygu bilgileri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). The Behavioral And Brain Science. oes the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and brain Sciences*, 1(4), 515-526.
- Putnam, S. P., Gartstein, M. A., & Rothbart, M. K. (2006). Measurement of fine-grained aspects of toddler temperament: The Early Childhood Behavior Questionnaire. *Infant Behavior And Development*, 29(3), 386-401.
- Quesque, F., & Rossetti, Y. (2020). What do theory-of-mind tasks actually measure? Theory and practice. *Perspectives on Psychological Science*, 15(2), 384-396.
- Qui, L. (2002). *Reading eye direction and facial expression: Theory of mind development in chinese children*. Master of arts. Washington: American University.
- Quinn, P. C., Anzures, G., Izard, C. E., Lee, K., Pascalis, O., Slater, A., & Tanaka, J. W. (2011). Looking across domains to understand infant representation of emotion. *Emotion Review*, 3, 197-206.
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2006). Family emotional climate, attachment security and young children's emotion knowledge in a high risk sample. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 89-104.

- Raver, C. C., & Smith-Donald, R. (2007). The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal. in M. J., R. C. Pianta (eds.) *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 121-147). Baltimore: Paul H Brookes.
- Raver, C. C., & Spagnola, M. (2002). When my mommy was angry, I was speechless: Children's perceptions of maternal emotional expressiveness within the context of economic hardship. *Marriage & Family Review*, 34(1-2), 63-88.
- Richner, E. S., & Nicolopoulou, A. (2001). The narrative construction of differing conceptions of the person in the development of young children's social understanding. *Early Education and Development*, 12(3), 393-432.
- Roberts, J., Jurgens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 345-359.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University.
- Rothbart, M., K., Bates, J., E., Damon, W., & Lerner, R. (2006). Social, emotional, and personality development. in I. E. (Ed.) *Handbook of child psychology* (pp. 99-166.).
- Roskos, K., & Burnstein, K. (2011). Assessment of the design efficacy of a preschool vocabulary instruction technique. *Journal of Research in Childhood Education*, 25, 267-287.
- Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L., & Clements, W. A. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology*, 34(1), 161.
- Rutter, M., Beckett, C., Castle, J., Colvert, E., Kreppner, J., Mehta, M., & Sonuga-Barke, E. (2007). Effects of profound early institutional deprivation: An overview of findings from a UK longitudinal study of Romanian adoptees. *European Journal of Developmental Psychology*, , 4(3), 332-350.
- Rydell, A. M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5-to 8-year-old children. *Emotion*, 3(1), 30-47.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (1998). *Emotional development: Action, communication, and understanding*. *Handbook of child psychology*.
- Saçkes, M. (2018). Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim. E. B. Baskı, *Erken Çocukluk Döneminde Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı* (s. 226-253). Ankara: Nobel.
- Salovey, P. E., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- Salovey, P., Caruso, D., R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242.
- Samur, A. Ö., & Soydan, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde soru sorma stratejilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 70-83.
- Sarfati, Y., Hardy-Baylé, M. C., Besche, C., & Widlöcher, D. (1997). Attribution of intentions to others in people with schizophrenia: a non-verbal exploration with comic strips. *Schizophrenia Research*, 25(3), 199-209..

- Sarı, B., & Altun, D. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının hikâye anlama ile zihin kuramı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 945-960.
- Sayın, A., & Candansayar, S. (2008). Şizofrenide zihin kuramı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 46(2), 74-80.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. (2006). Reflections on investigating emotions among educational contexts. *Educational Psychology Review*, 18, 343-360.
- Selçuk, B., & Yeniad, N. (2016). Aklın çocuk hali: Zihin gelişimi araştırmaları. Aydın, Ç, Göksun, T, Küntay, A C, & Tahiroğlu, D. (eds.) *Dezavantajlı koşullarda yetişen çocuklarda yönetici işlev ve zihin kuramı gelişimi içinde* (s. 389-415). İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Sertöz, A. (2017). 6 yaş çocuklarına öyküleştirme yöntemi ile verilen matematik eğitiminin çocukların matematik başarılarına olan etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Shah, A. (2003). Narrative understanding and theory of mind in preschoolers. Honors projects. http://digitalcommons.iwu.edu/psych_honproj/37 sayfasından erişilmiştir.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916.
- Sigelman, C., K., & Rider, E., A. (2014). *Life-Span human development*. Boston: Cengage.
- Singer, T. (2006). The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading : Review of literature and implications for future research. *Neuroscience Biobehaviour Review*, 30, 855-863.
- Slaughter, V., & Gopnik, A. (1996). Conceptual coherence in the child's theory of mind: Training children to understand belief. *Child Development*, 67(6), 2967-2988.
- Slaughter, V., Peterson, C., & Mackintosh, E. (2007). Mind what mother says: Narrative in put and theory in typical children and those on the autism spectrum. *Neuroscience Biobehaviour Review*, 78, 839-858.
- Smiley, P., & Huttenlocher, J. (1989). Young children's acquisition of emotion concepts. in C. Saarni, & P. L. Harris (Eds.). *Children's understanding of emotion* (pp. 27-49.). New York : Cambridge University.
- Smith, R. (2009). Development of theory of mind from ages four to eight. *Electronic Theses and Dissertations*. Doctor of Philosophy, The University of Maine,U.S.A.
- Smogorzewska, J. (2012). Storyline and associations pyramid as methods of creativity enhancement: Comparison of effectiveness in 5-year-old children. *Thinking Skills and Creativity*, 7(1), 28-37.
- Southam-Gerow, M., A., & Kendall, P., C. (2002). Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22(2), 189-222.
- Stoica, A., M., & Roco, M. (2013). The role of the emotional intelligence in kindergarden children's development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 150-154.
- Stone, V., E., Baron-Cohen, S., & Knight, R., T. (1998). Frontal lobe contributions to theory of mind. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10(5), 640-656.

- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J., & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 81-102.
- Şahin, H. (2015). *Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekalarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tappan, M. (1998). Moral education in the zone of proximal development. *Journal of Moral Education*, 27, 141-161.
- Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitimi programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Taşfiliz, D., & Berument, S. K. (2015). *How do care types and individual differences contribute to emotion understanding of children under the care of social services?* Child development lab. Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Taylor, M. (1999). *Imaginary companions and the children who create them*. Oxford: Oxford University.
- Taylor, M., Carlson, S., M., Maring, B., L., Gerow, L., & Charley, C., M. (2004). The characteristics and correlates of fantasy in school-age children: imaginary companions, impersonation, and social understanding. *Developmental Psychology*, 40(6), 1173.
- Taylor, M., Cartwright, B., S., & Carlson, S., M. (1993). A developmental investigation of children's imaginary companions. *Developmental Psychology*, 29(2), 276.
- Taymaz Sarı, O. (2021). *Uygulamalarla zihin kuramı*. Ankara: Eğiten Kitap.
- TDK. (2021, 11 27). <https://sozluk.gov.tr/>. <https://sozluk.gov.tr/>: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı.
- Tekin, D., & Girli, A. (2011). Williams Sendromu ve zihin kuramı arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 67-75.
- Tepetaş, G. Ş. (2011). *6 yaş çocuklarının temel kavram bilgi düzeylerini desteklemeye yönelik öyküleştirme yöntemine dayalı bir eğitim uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tepetaş, G., Ş., & Haktanır, G. (2013). 6 yaş çocuklarının temel kavram bilgi düzeylerini desteklemeye yönelik öyküleştirme yöntemine dayalı bir eğitim uygulaması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Thomas, R. M. (2000). *Comparing theories of child development*. Chicago: Wadsworth/Thomson.
- Thompson, R., A. (2007). The development of the person: Social understanding, relationships, conscience, self. in N. Eisenberg (Ed.). *Handbook of child psychology*, (s. 24-98). NJ: Wiley.

- Thompson, R. A., & Goodvin, R. (2007). Taming the tempest in the teapot. Socioemotional development in the toddler years: *Transitions And Transformations*, 320-341.
- Tokgöz, B. (2021). Çevrimiçi uzaktan okul öncesi eğitimde sanat etkinlikleri. F. Alisinanoğlu (ed.). *Okul öncesi dönemde çevrimiçi uzaktan eğitim içinde* (s. 269-291). Ankara : Nobel.
- Tomasello, M., & Call, J. (2008). Assessing the validity of ape-human comparisons: a reply to Boesch (2007). *Journal of Comparative Psychology*, 122(4), 449–452.
- Tompkins, V., Benigno, J. P., Lee, B. K., & Wright, B. M. (2018). The relation between parents' mental state talk and children's social understanding: A meta-analysis. *Social Development*, 27, 1-14.
- Toub, T., S., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K., T., Ilgaz, H., Weisberg, D., S., Hirsh-Pasek, K., Nicolopouloud, A. (2018). The language of play: Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 1-17.
- Tozduman Yaralı, K. (2019). *Okul öncesi çocukların eleştirel düşünme becerilerine öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Trentacosta, C. J., & Crespo, L. M. (2019). Development of emotional competence. *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*, 1-9.
- Turan, F., & Ulutas, I. (2016). Using storybooks as a character education tools. *Journal of Education and Practice*, 7(15), 169-176.
- Uzmen, S., & Mağden, D. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(15), 193-212.
- Üstündağ, A. (2019). 4-6 yaş arası çocuklar tarafından tercih edilen dijital oyunlar. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1-19.
- Vinden, P. G. (1996). Junin Quechua children's understanding of mind. *Child Development*, 67(4), 1707-1716.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in development (Original 1933/1935). *Soviet Psychology*, 5(3), 62-76.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 297-312.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children-The foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants & Young Children*, 17(2),96-113.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Embracing complexity: rethinking the relation between play and learning: comment on Lillard et al.(2013). *Psychological Bulletin*, 139(1),35-39.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & McCandliss, B. (2014). Mise en place: Setting the stage for thought and action. *Trends in Cognitive Science*, 18, 276–278.

- Weisberg, D. S., Kittredge, A. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Klahr, D. (2015). Making play work for education. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 8-13.
- Wellman, H. (1992). *The child's theory of mind*. Cambridge: MIT.
- Wellman, H. M. (2014). *Making minds: How theory of mind develops*. New York: Oxford University.
- Wellman, H. M., & Bartsch, K. (1994). Before belief: Children's early psychological theory. Children's early understanding of mind. In C. Lewis & P. Michell (eds.). *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 331-354). NJ: Erlbaum.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655-684.
- Wellman, H. M., & Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities: A reexamination of childhood realism. *Child Development*, 910-923.
- Wellman, H. M., & Gelman, S. A. (1992). Cognitive development: Foundational theories of core domains. *Annual Review of Psychology*, 43(1), 337-375.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory- of -mind tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541.
- Wellman, H. M., & Woolley, J. D. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, 35(3), 245-275.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.
- Winsler, A. (2009). Still talking to ourselves after all these years: A review of current research on private speech. C. F. In A. Winsler içinde, *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation* (s. 3-41). New York: Cambridge University.
- Yagmurlu, B., & Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 19(3), 275-296.
- Yagmurlu, B., Berument, S. K., & Celimli, S. (2005). The role of institution and home contexts in theory of mind development. *Journal of applied Developmental Psychology*, 26(5), 521-537.
- Yağmurlu, B., Sanson, A., & Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 1-20.
- Yılmaz, G. (2019). *Okul öncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi (Master's thesis, Sağlık Bilimleri Enstitüsü)*. Kırklareli: Kırklareli Üniversitesi.
- Yılmaz, M., M., Özen Uyar, Y. & Arnas, Y. A. (2020). Ev merkezli etkileşimli kitap okumanın 48-60 aylık çocukların duyguları anlama becerilerine etkisinin

değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 159-181.

Yılmaz, Ş. (2014). *Resimli öykü kitaplarının zihin kuramı açısından incelenmesi*, Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı, Edirne.

Yirmiye, N., & Shulman, C. (1996). Seriation, conservation, and theory of mind abilities in individuals with autism, individuals with mental retardation, and normally developing children. *Child Development*, 67(5), 2045-2059.

Youmans, G. L. (2004). *Theory of mind in individuals with alzheimer-type dementia profiles*. Doctoral Dissertation, The Florida State University College of Communication, Florida.

Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. . *Child Development*, 66(5), 1472-1492.

Youngblade, L. M., Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., & Tesla, C. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62(6), 1352-1366.

Zucker, T., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., & Kaderavek, J. N. (2012). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology*, 49, 1425-1439.

EKLER



Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

1. ÇOCUĞUNUZUN CİNSİYETİ : ☐
2. ÇOCUĞUNUZUN YAŞI : ☐
3. ANNENİN YAŞI : ☐
4. BABANIN YAŞI : ☐
5. MEDENİ DURUM
EVLİ ☐
BOŞANMIŞ ☐
6. ANNENİN EĞİTİM DURUMU:
İLKOKUL ☐
ORTAOKUL ☐
LİSE ☐
MYO (2 YILLIK) ☐
ÜNİVERSİTE (4 YILLIK) ☐
YÜKSEK LİSANS VEYA DOKTORA ☐
7. BABANIN EĞİTİM DURUMU:
İLKOKUL ☐
ORTAOKUL ☐
LİSE ☐
MYO (2 YILLIK) ☐
ÜNİVERSİTE (4 YILLIK) ☐
YÜKSEK LİSANS VEYA DOKTORA ☐
8. ÇOCUĞUNUZ NE KADAR SÜREDİR OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ALIYOR
1 () 2 () 3 () 3 SENE VE ÜSTÜ ()
9. KARDEŞ SAYISI
TEK ÇOCUK ☐
2 ÇOCUK ☐
3 ÇOCUK ☐
3 VE ÜSTÜ KARDEŞ ☐
10. AİLENİN GELİR DÜZEYİ:
DÜŞÜK () ORTA () İYİ () ÇOK İYİ ()

Ek 2. Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu



T.C.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

ETİK KOMİSYONU

KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

EBEVEYN BİLGİLENDİRME:

Sayın Ebeveyn;

Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 22.12.2020 tarih / E-77082166-302.08.01-9224 sayı ile izin alınan* ve Prof. Dr. Ayşe Dilek Öğretir ÖZÇELİK tarafından yürütülen “Zihin Kuramı Temelli Duygusal Gelişim Programının 5 Yaş Çocuklarının Duygusal Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi ” başlıklı araştırmada çocuğunuzla birlikte çalışmak istiyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Çocuğunuzda çalışmaya katılmak istememe veya çalışmadan kendi isteği ile çıkma hakkına da sahiptir. Bu çalışma için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çocuğunuz çalışmaya katıldığı için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup sizlerin ve çocuğunuzun kişisel bilgileri gizli tutulacaktır. Çocuğunuzun araştırmaya katılımı sizin olur vermenize ve çocuğunuzun isteğine bağlıdır. Araştırma sürecinde istediğiniz zaman, bir cezaya ya da yaptırıma maruz kalmaksızın ve hiçbir hakkınızı kaybetmeksizin, çocuğunuzun araştırmaya katılmasını reddedebilir veya çocuğunuzun araştırmadan çekebilirsiniz. Çocuğunuzun ve sizi ortaya koyacak kayıtlar gizli tutulacaktır; kamuoyuna açıklanamaz; araştırma sonuçlarının yayımlanması halinde bile kimliğiniz gizli kalacaktır.

Bu araştırmanın temel amacı, zihin kuramı temelli duygusal gelişim programının çocukların zihin kuramı becerilerini destekleyerek duygusal yeterlilik gelişimine etkisini incelemektir. Araştırma yöntemi, karma modelde nicel hakim iç içe deneysel desen kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırma 15.02.2021-15.05.2021 tarihleri arasında devam edecek olup, araştırmaya 50 çocuğun katılacağı öngörülmektedir. Araştırma süresince alınacak olan görüntü kayıtları çocukların yüzü gözükmecek şekilde, çocukların kişisel hak ve hürriyetlerine zarar vermemeye özen gösterilerek seçilip kullanılacaktır.

Araştırma Süresince 24 saat ulaşılabilir kişi Adı / Soyadı / Telefonu: Elif ÖZSARI/0554-465-54-42

GÖNÜLLÜ OLURU:

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak çocuğum davet edildi. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde hem benim hem de çocuğumun gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Çocuğuma ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimizin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında çocuğum herhangi bir sebep göstermeden çekilebilir. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılmayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Ebeveyn Adı / Soyadı / İmzası / Tarih

Açıklamaları Yapan Kişinin Adı / Soyadı / İmzası / Tarih

Gerekliyse Olur İşlemine Tanık Olan Kişinin Adı / Soyadı / İmzası / Tarih



ÇOCUKLAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sevgili 

Merhaba, Benim Adım Elif ÖZSARI. Senin gibi çocuklara öğretmenlik yapıyorum ve aynı zamanda bende senin gibi bir öğrenciyim. Öğretmenim Prof. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK ile birlikte senin gibi beş(5) yaşındaki çocuklarla uygulamak için etkinlikler hazırladık. Sana resimli çocuk kitapları okumak, seninle birlikte oyunlar oynamak ve çok daha fazla etkinlik yapmak istiyoruz.

Bu çalışmada yer almak veya yer almayı istememek tamamen senin elinde. İstersen annene veya babana çalışma ile ilgili bilgileri sorabilirsin. Onlara da yapacağımız etkinlikleri anlatacağız.

Çalışmadan sıkılırsan veya etkinliklere katılmak istemezsen senin görüşlerine saygı duyacağız. Çünkü kendi hayatın hakkında karar vermek senin elinde. Eğer kabul ediyorsan aşağıdaki emojiye mutlu bir ağız çizmen yeterli. Veya istersen kendi imzanı da atabilirsin 😊

Çalışmayı Kabul Ediyorum.

İmza:

Tarih:



Ek 3. Zihin Kuramı Temelli Duygusal Gelişim Programının 5 Yaş Çocuklarının Duygusal Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi Programı Oturum Örneği

Ek 3.1. Zihin Kuramı Temelli Duygusal Gelişim Programının Bir Haftalık Program Süreci

Ek 3.2. Resimli Öykü Kitabını Oyun Sürecine Hazırlama Formu

Kitabın İsmi: Ayı Kim Çaldı

Yazar-Çizer İsmi: Helen Stratton Wouldd

Yayınevi: YKY

Yaş Grubu: 5 Yaş

Konusu : Ayı yerinde göremeyen Berk'in ay için endişelenmesi

Hikaye İçerisinde Dikkat Çekilecek Duygular: Endişe

Okuma Öncesi Çocukları Hikayeye Hazırlama ve Sorulabilecek Sorular:

Çocukları hikayeye hazırlamak amacıyla öncelikle kitabın kapağı tüm çocuklara gösterilir. Kitabın kapağı Aşağıda belirtilen her sorudan sonra çocukların tahminleri alınır ve bir kağıda bu tahminler not alınır. Tüm konuşma boyunca çocukların konuşma becerilerini geliştirebilmek için mümkün olduğunca fırsat verilir. Konuşmaya aşağıdaki şekilde başlanır:

Merhaba çocuklar. Bugün Size yeni bir kitap getirdim. Kitabın kapağına haydi birlikte bakalım.

- Bu kapakta dikkatinizi çeken şeyler neler?
- Sizce kitap kapağındaki çocuk kendini nasıl hissediyor olabilir?
- Bunu nasıl anladınız?
- Peki çocuk ile ay arasında nasıl bir ilişki olabilir?
- Sizce kapağı neden maviye boyamışlar?
- Şimdi kitabın ismini size söylüyorum, hazır mısınız? Kitabımızın ismi “Ay’ı kim çaldı?”
- Çalmak ne demektir?
- Sizce ay çalınabilecek bir şey mi?
- Birisi Ay’ı neden çalabilir?

Sizce Ay’ı kim çalabilir? Ben şimdiden kitabın içindeki hikayeyi çok merak ettim. Eğer hazırsanız başlıyoruz...

Okuma Sırasında Çocuklara Sorulacak Sorular:

Metin okunmadan önce sayfa 2 çocuklara gösterilir. Aşağıdaki sorular çocuklara sorulur:

- Şimdi sizden resmi dikkatlice incelemenizi istiyorum.
- Çocuk burada ne yapıyor?
- Çocuğun odasındaki resimler sizce neyle ilgili olabilir?
- Peki çocuğun penceresinden ne gözüküyor?
- Çocuğun odasında başka dikkatinizi çeken şeyler var mı? Sizce bu çocuk büyüyünce ne olmak isteyebilir?

Çocukların yanıtları dinlendikten sonra devam edilir.

Sayfa 4'teki resim çocuklara gösterilir. Aşağıdaki sorular çocuklara sorulur:

- Sizce çocuğun yüzünden nasıl hissettiğini düşündünüz ya da çocuğun yüzüne dikkatlice bakın. Bu çocuk nasıl hissediyor olabilir?
- Neden endişeli görünüyor olabilir?

Sayfa 16'daki resim çocuklara gösterilir. Aşağıdaki sorular çocuklara sorulur:

- Sizce bu sayfa neden karanlık olabilir?
- Karanlıktaki hayvanları görebiliyor musunuz? Bana isimlerini söyleyebilir misiniz?

Sayfa 24'teki resim çocuklara gösterilir ve aşağıdaki sorular sorulur?

- Berk'in yüzünde nasıl bir ifade var?
- Sizce Berk neden hala endişeli görünüyor olabilir?
- Berk neyin hayalini kuruyor olabilir?

Sayfa 26'daki resim çocuklara gösterilir ve aşağıdaki sorular çocuklara sorulur:

- Berk şu anda ne yapıyor?
- Üzerinde ne kıyafeti var?
- Berk'in yüzünde nasıl bir duygu ifadesi var?
- Sizce Berk neden mutlu olabilir?
- Berk nerede uyuyor?
- Diğer sayfada endişeli olan Berk bu sayfada mutlu bir yüz ifadesine sahip olmuş. Sizce nasıl bu kadar huzurlu ve mutlu olabilir?

• Duygularımız anlık olarak değişebilir mi? Yani siz bir şeye endişelenseniz, tüm gün boyunca onu mu düşünürsünüz yoksa bir süre sonra endişeniz mutluluğa dönüşebilir mi? (Soru genişletmesi yapılacaktır.)

Okuma Sonrasında Çocuklara Sorulacak Sorular:

Çocuklardan okunan kitabı özetlemeleri istenir. Çocuklara yardımcı olmak ve onları konuşmaya teşvik etmek amacıyla aşağıdaki sorular sorulur:

- Hikayedeki çocuğun adını söyler misiniz?
- Berk büyüyünce ne olmak istiyordu?
- Berk penceresinde her gün neyi görüyordu?
- Berk Ay'ı göremeyince ne hissetti?
- Endişelenmek sizce ne demektir?
- Sizler ne zaman/ne olunca endişelenirsiniz?
- Sizi endişelendiren bir olayı bana anlatabilir misiniz?

Öğrenme Süreci:

Bu Öykü Aracılığıyla verilmesi Planlanan Zihin Kuramı Becerileri ve Duygusal Yeterlilikler
Duygusal Yeterlilik Becerileri: Duyguları anlama, Duygu düzenleme, Duygu bilgisi
Zihin Kuramı Becerileri: İstek, niyet, Durum farkındalığı, Bakış Açısı Alma, Birden Fazla durumla ilgili çıkarım yapma, Yürütücü İşlev Becerileri (Planlama, Organize Etme, Davranışlarını Ayarlama, Öz düzenleme)

Etkinlikler (Oyunlar) ve Öğrenim Süreci

Araştırmacı sınıfa elinde büyük bir ay posteriyle girer. Çocuklara Bu posterdeki resmi bilip bilmediklerini sorar. Çocukların cevaplarını dinler. Çocuklara, posterden sonra kitabını gösterir. Hikaye öncesi soruları sorar. Çocukların cevaplarını dinler. Daha sonra tüm hikayeyi birlikte okur ve hikaye sırasında, hikaye sonrasındaki soruları sorup, çocukların cevaplarını dinler.

Araştırmacı çocuklara, bu posteri sınıfta istedikleri bir yere asabileceklerini, bu sayede, onların Berk gibi istedikleri zaman ayı görebileceklerini hatta eğer isterlerse okulda oldukları süre boyunca postere eklemeler yapabileceklerini (yıldızlar, gezegenler, güneş gibi) söyler.

Araştırmacı çocuklara “endişe”nin ne demek olduğunu sorar. Çocukların cevapları alınır. Araştırmacı çocuklara benimde endişelendiğim şeyle var, örneğin koronavirüs hastalığı beni endişelendiriyor. Çünkü onun nasıl bir hastalık olduğunu tam olarak bilmiyorum ve her gün farklı şeyler öğreniyorum onun hakkında diyerek kendi endişelerine ve endişenin hangi durumlarda ortaya çıkabileceğine örnek verir. Çocuklara bazı insanların çok endişeli bir karaktere sahip olduğu, bazı insanların ise daha sakin bir karaktere sahip olduğu söylenir. Sizce bunun sebebi ne olabilir diye sorulur. Çocukların cevapları dinlenir. Araştırmacı çocuklara benim bir arkadaşım köpekleri görünce çok endişeleniyor, sizce sebebi ne olabilir diye sorar. Çocukların cevaplarını dinler. Cevapları aldıktan sonra çocuklara benim arkadaşımı daha önce bir köpek ısırdığı için köpekleri gördüğünde çok endişeleniyor, ama ben köpekleri çok severim ve köpekler beni hiç endişelendirmez. Peki sizce neden böyle bir durum oluşmuş olabilir diye çocuklara sorar ve çocukların cevaplarını dinler. Çocukların cevaplarını aldıktan sonra, daha önceden yaşadığımız deneyimlerin bizim duygularımızda ve davranışlarımızda değişimlere sebep olabileceği bu nedenle aynı duruma farklı tepkiler verilebileceği çocuklara anlatılır. Daha sonra eşleştirme oyununa geçilir.

Resimli Öykü Kitabının Oyunları:

Eşleştirme Oyunu

Şimdi size yeni bir oyun getirdim. Kitabın içerisindeki gececil hayvanları hatırlıyor musunuz? Gececil hayvanların ismi sizce neden gececil hayvanlar olabilir? Şimdi kitabımızdaki 8. Sayfaya tekrar bakmanızı istiyorum. Gececil hayvanları birlikte tekrar sayalım. (Gececil hayvanlara tekrar bakıldıktan sonra bu hayvanların gerçek resimleri çocuklara gösterilir ve nerelerde yaşadıkları kısaca anlatılır.) Şimdi gececil hayvanlarla sizinle birlikte eşleştirme oyunu oynayacağız hazır mısınız? Her hayvandan iki tane kartımız var. Bu kartları ben kapatacağım ve siz eşlerini bulmaya çalışacaksınız. Eşini bulduğunuz kartları ayıracağız. (Çocuklarla eşleştirme oyunu oynanır.)

Oyundan Sonra Sorulacak Sorular ve Etkinlikler

Oyun bittikten sonra aşağıdaki sorular sorulur:

- Eşleştirme oyunumuzda kaç kartımız vardı?
- Eşleştirme yaparken zorlandınız mı? Sizi en çok zorlayan oyunda ne oldu?
- Kartların eşini bulamayacağım diye endişeye kapıldınız mı?
- Oyun oynarken endişeye kapıldığınızda ne yapmanız gerekir?
- Tüm kartları bulunca ne hissettiniz?
- Oyunu kazanmak size ne hissettiriyor?
- Peki kartları birbiri ile eşleştiremeseydiniz nasıl hissedersiniz?
- Bu sizin tüm gününüzü etkiler mi?
- “Endişe” duygumuzla nasıl başa çıkabiliriz?
- Endişe anında sakın kalmak bizi rahatlatır mı?

Tüm sorular boyunca çocukların cevapları tek tek dinlenir. Çocukların kendilerini rahat hissedebilmeleri için onlara süre tanınır. Cevap vermek istemeyen çocuk zorlanmaz.

Oyun Sonrası Evde Yapılacak Görevler

Çocuklardan ebeveynleri ile röportaj yapmaları istenir. Röportajda ebeveynlerine onları en çok neyin endişelendirdiği ve endişeye kapıldıklarında bu duygu ile nasıl başa çıktıklarını sormaları istenir. Annelerinin ve babalarını endişelendiği durumlar, ebeveynleri ile birlikte bir kağıda yazılır ve sonraki gün okula getirmeleri istenir. Ayrıca kendilerini endişelendiren bir durumun resmini çizmeleri istenir.

Öğrenme Süreci

Bu Öykü Aracılığıyla verilmesi Planlanan Zihin Kuramı Becerileri ve Duygusal Yeterlilikler
Duygusal Yeterlilik Becerileri: Duyguları anlama, Duygu düzenleme, Duygu bilgisi
Zihin Kuramı Becerileri: İstek, niyet, Durum farkındalığı, Bakış Açısı Alma, Birden Fazla durumla ilgili çıkarım yapma, Yürütücü İşlev Becerileri (Planlama, Organize Etme, Davranışlarını Ayarlama, Öz düzenleme)

2. Günün Oyunu

Etkinlikler (Oyunlar) ve Öğrenim Süreci:

Çocuklarla beraber Ay'ı kim çaldı kitabı kısaca tekrar özetlenir. Birlikte resimlerine bakılır ve resimlerine bakarak çocukların hikayeyi anlatmaları istenir. Hikaye hatırlandıktan sonra çocuklara hikayede Berk'in Ay'ı ararken kimlerle konuştuğu sorulur. (Kirpi, Tilki, Porsuk, Köstebek, Baykuş). Çocuklara bugün Saklambaç oyunu oynanacağı söylenir ve oyuna geçilir.

Bul Beni Oyunu

Saklambaç oyununda kitapta geçen 5 tane hayvanın bir kısmının onlara gösterileceği ve hayvanların bir kısmını görerek onu tahmin etmeleri istenir. Örneğin Kirpi'nin bir dikenleri sadece çocuğa gösterilir ve çocuğun dikenlerden kirpiği tahmin etmesi istenir. Ancak bazı kartlar değiştirilmiş olarak çocuklara sunulur. Örneğin, Baykuş'un kulakları gösterilip tahmin etmesi çocuklardan istenir. Ancak bazı şekiller değiştirilmiş olarak çocuklara sunulur. Örneğin baykuşun kulakları olan şeklin aslında bir papatya'ya ait olduğu çocuklara gösterilir. Çocuklar yanlış tahmin ettikten sonra aşağıdaki sorular çocuklara sorulur:

Çiçeği görmeden önce neyin parçası olduğunu düşünmüştünüz?

Diyelim ki yan sınıftan bir arkadaşımız geldi ve bu şekli gördü, sence neyin parçası olduğunu düşünür?

Sence neden öyle düşünür?

Oyun Sonrası Sorular

Oyun bittikten sonra çocuklara aşağıdaki sorular sorulur:

- Oyunda sizi en çok şaşırtan şey neydi?
- Baykuş'un kulağında papatya takılı olması sizi şaşırttı mı?
- Peki başka bir sınıftan bir arkadaşınız gelse, sizce bu oyunda en çok neye şaşıır?

Oyun Sonrası Evde Yapılacak Görevler

Oyun sonrası çocuklardan, kulakları yapraklardan oluşan bir baykuş yapmaları istenir. Kulakları yapraktan olan baykuş'un sadece kulaklarını göstererek ebeveynlerinden çocuğun yaptığı hayvanı tahmin etme oyunu oynamaları istenir.

Öyküleştirme Bölümü 3: Endişe

Yaş Grubu: 5 yaş

Hedeflenen Duygusal Yeterlilik ve Zihin Kuramı Becerileri

Duygusal Yeterlilik Becerileri: Duyguları anlama, Duygu düzenleme, Duygu bilgisi

Zihin Kuramı Becerileri: İstek, niyet, Durum farkındalığı, Bakış Açısı Alma, Birden Fazla durumla ilgili çıkarım yapma, Yürütücü İşlev Becerileri (Planlama, Organize Etme, Davranışlarını Ayarlama, Öz düzenleme)

Öğrenme Süreci

Araştırmacı sınıfa gelir. Çocuklara bugün kendilerini nasıl hissettiklerini sorar. Çocukların cevaplarını alır. Okula geldiklerinde kendilerini nasıl hissettiklerini sorar. Çocukların cevaplarını dinler. Çocuklara bugün sınıfa tavşan kostümü getirdiğini söyler. Sizce bu tavşan kostümü ile ne yapacağız diye sorar. Çocukların cevaplarını dinler. Çocuklara Zizi'den yeni bir haber geldiğini söyler. Öyküleştirme hikayesini okur.

Araştırmacı çocuklara “endişe” duygusunun ne anlama geldiğini sorar. Çocukların cevaplarını dinler. Endişe'nin kelime anlamı üzerinde konuşur. Çocuklara, bugün tavşan

dramasından sonra duygu çarkı yapabileceğimiz ve her hafta Zizi'nin duygularını hikâyeye göre değiştirebileceğimiz söylenir.

Anahtar Sorular:

- Tavşan Zizi Tavşan okulunda nasıl karşılandı?
- Diğer Tavşanlar onunla neden oynamak istemedi?
- Tavşan Zizi kendisini nasıl hissetti?
- Tavşan Zizi'nin arkadaşlarının yerinde olsaydın ne yapardın?
- Tavşan Zizi'nin yerinde olsaydın ne yapardın?

Materyaller: Tavşan Kostümü, drama ve oyun için malzemeler, fon kartonları, yapıştırıcı, sanat malzemeleri.

Öyküleştirme Süreci

Çocuklara, bugün sınıfa Tavşan Zizi'den bir mektup geldiği söylenir ve mektup zarfının içerisinden aşağıdaki yazı çıkar:

“Merhaba Çocuklar, Ben Zizi. Bugün biraz endişeli ve mutsuzum. Çünkü annem, okula gitmem gerektiğini söylüyor. Ama ben okula gitmeyi hiç ama hiç istemiyorum. Çünkü arkadaşlarım artık benimle oynamayacak, beni yanlarında istemeyecekler hatta beni belki yanlarına bile almayacaklar. Bunları nereden mi biliyorum? Çünkü dün okula gittiğimde neredeyse tüm arkadaşlarım bana güldüler ve oyunlarına almadılar. Bugünde aynı şeylerin olacağını düşündükçe içimi bir endişe kaplıyor ve kendimi mutsuz hissediyorum. Bu nedenle bana yardım etmenizi istiyorum. Lütfen bana okul için yardımda bulunabilir misiniz?”

Zarfin içerisinden çıkan mektup okunduktan sonra çocuklara anahtar sorular çocuklara sorulur ve çocukların cevapları not edilir.

Öncelikle 3. Hafta etkinlikleri olarak Orman Okulu oluşturulur ve panoya asılır. Daha sonra çocuklardan mektuptaki olayı beraber dramatize etmeleri istenir. 1 kişi Tavşan Zizi, olur, 3-4 çocuk onunla alay eden hayvanlar olur ve 1 kişi öğretmen seçilir. Çocuklara rolleri dağıtıldıktan sonra olay dramatize edilir ve aşağıdaki sorular çocuklara sorulur:

- Tavşan Zizi'nin yerinde olunca kendini nasıl hissettin?
- Sizde böyle bir durumla karşı karşıya kalsanız ne yapardınız?
- Sizce arkadaşları Zizi'ye neden böyle davrandılar?

Değerlendirme:

Çocuklara aile katılım etkinliği olarak verilen “Bir problemle ne yaparsın” kitabını da okuduktan sonra, çocuklara Tavşan Zizi'ye tavsiyelerde bulunmaları istenir ve çocukların konuşmaları not edilir. Çocuklara öykünün nasıl devam edeceği yeniden sorulur.

Aile Etkinliği

Ebeveynlerden çocuklarıyla birlikte “Bir problemle ne yaparsın” kitabını okumaları veya araştırmacı tarafından hazırlanan videoyu izletmeleri istenir. Ayrıca bu kitaptan çocuğun aklında kalanları resimleştirip sınıfa göndermesi istenir. Aile katılım etkinliği olarak verilen tüm kitaplardan aynı süreç işlenir. Aile etkinliği kapsamında “Bir problemle ne yaparsın” kitabının verilmesinin sebebi, öyküleştirmenin bu haftaki bölümünde, Zizi'nin diğer tavşanlardan farklı olması ve bu farklılıkları sebebiyle onların günlük hayatına uyum sağlayamayacak olması sebebiyle endişeli olması ve öyküleştirmenin bu haftaki konusuna uygun olması, aile etkinliği ile devamı niteliği taşımasıdır.

Ek 4. Velilere Gönderilen Afişler

ENDİŞE

Haftanın Kitap Önerisi



Öyküleştirme Süreci

Çocuklara, bugün sınıfa Tavşan Zizi'den bir mektup geldiği söylenir ve mektup zarfının içerisinde aşağıdaki yazı çıkar:

"Merhaba Çocuklar, Ben Zizi. Bugün biraz endişeli ve mutsuzum. Çünkü annem, okula gitmem gerektiğini söylüyor. Ama ben okula gitmeyi hiç ama hiç istemiyorum. Çünkü arkadaşlarım artık benimle oynamayacak, beni yanlarında istemeyecekler hatta beni belki yanlarına bile almayacaklar. Bunları nereden mi biliyorum? Çünkü dün okula gittiğimde neredeyse tüm arkadaşlarım bana güldüler ve oyunlarına almadılar. Bugünde aynı şeylerin olacağını düşündükçe içimi bir endişe kaplıyor ve kendimi mutsuz hissediyorum. Bu yüzden bana yardım etmenizi istiyorum. Lütfen bana okul için yardımda bulunabilir misiniz?"

Zihin Kuramı ve Duygusal Yeterlik Kazanımları

Anahtar Sorular

- 1.Tavşan Zizi Tavşan okulunda nasıl karşılandı?
- 2.Diğer Tavşanlar onunla neden oynamak istemedi?
- 3.Tavşan Zizi kendisini nasıl hissetti?
- 4.Tavşan Zizi'nin arkadaşlarının yerinde olsaydın ne yapardın?
- 5.Tavşan Zizi'nin yerinde olsaydın ne yapardın?

Etkinlikler

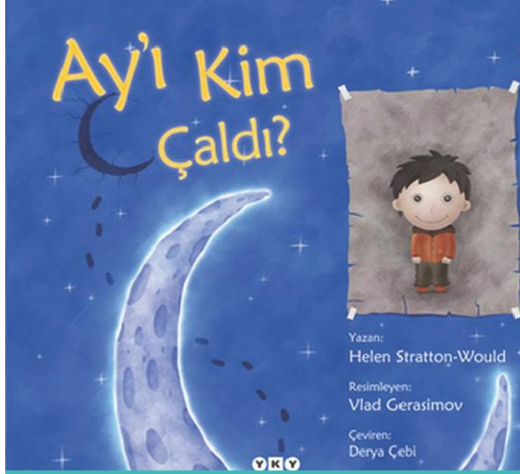
Endişe Deneyi(Limon ve Kabartma Tozu ile)

Endişeli Zizi Draması

Değerlendirme

Çocuklara Tavşan Zizi'ye tavsiyelerde bulunmaları istenir ve çocukların konuşmaları not edilir. Çocuklara öykünün nasıl devam edeceği yeniden sorulur.

HAFTANIN KONUSU: ENDİŞE!



AİLE KATILIMI

Çocuklardan ebeveynleri ile röportaj yapmaları istenir. Röportajda ebeveynlerine onları en çok neyin endişelendirdiği ve endişeye kapıldıklarında bu duygu ile nasıl başa çıktıklarını sormaları istenir. Annelerinin ve babalarını endişelendiği durumlar, ebeveynleri ile birlikte bir kağıda yazılır ve sonraki gün okula getirmeleri istenir. Ayrıca kendilerini endişelendiren bir durumun resmini çizmeleri istenir.

Oyun sonrası çocuklardan, kulakları yapraklardan oluşan bir baykuş yapmaları istenir. Kulakları yapraklardan olan baykuş'un sadece kulaklarını göstererek ebeveynlerinden çocuğun yaptığı hayvanı tahmin etme oyunu oynamaları istenir.

HAFTANIN OYUNLARI

EŞLEŞTİRME OYUNU

Şimdi size yeni bir oyun getirdim. Kitabın içerisindeki gececil hayvanları hatırlıyor musunuz? Gececil hayvanların ismi sizce neden gececil hayvanlar olabilir? Şimdi kitabımızdaki 8. Sayfaya tekrar bakmanızı istiyorum. Gececil hayvanları birlikte tekrar sayalım. (Gececil hayvanlara tekrar bakıldıktan sonra bu hayvanların gerçek resimleri çocuklara gösterilir ve nerelerde yaşadıkları kısaca anlatılır.) Şimdi gececil hayvanlarla sizinle birlikte eşleştirme oyunu oynayacağız hazır mısınız? Her hayvandan iki tane kartımız var. Bu kartları ben kapatacağım ve siz eşlerini bulmaya çalışacaksınız. Eşini bulduğunuz kartları ayıracağız. (Çocuklarla eşleştirme oyunu oynanır.)

OYUNDAN SONRA SORULACAK SORULAR ve ETKİNLİKLER

Oyun bittikten sonra aşağıdaki sorular sorulur:

- Eşleştirme oyunumuzda kaç kartımız vardı?
- Eşleştirme yaparken zorlandınız mı? Sizi en çok zorlayan oyunda ne oldu?
- Kartların eşini bulamayacağım diye endişeye kapıldınız mı?
- Oyun oynarken endişeye kapıldığınızda ne yapmanız gerekir?
- Tüm kartları bulunca ne hissettiniz?
- Oyunu kazanmak size ne hissettiriyor?
- Peki kartları birbiri ile eşleştiremeseydiniz nasıl hissedersiniz?
- Bu sizin tüm gününüzü etkiler mi?
- “Endişe” duygumuzla nasıl başa çıkabiliriz?
- Endişe anında sakin kalmak bizi rahatlatır mı?

BUL BENİ OYUNU

Saklambaç oyununda kitapta geçen 5 tane hayvanın bir kısmının onlara gösterileceği ve hayvanların bir kısmını görerek onu tahmin etmeleri istenir. Örneğin Kirpi'nin bir dikenleri sadece çocuğa gösterilir ve çocuğun dikenlerden kirpiği tahmin etmesi istenir. Ancak bazı kartlar değiştirilmiş olarak çocuklara sunulur. Örneğin, Baykuş'un kulakları gösterilip tahmin etmesi çocuklardan istenir. Ancak bazı şekiller değiştirilmiş olarak çocuklara sunulur. Örneğin baykuşun kulakları olan şeklin aslında bir papatya'ya ait olduğu çocuklara gösterilir. Çocuklar yanlış tahmin ettikten sonra aşağıdaki sorular çocuklara sorulur:

Çiçeği görmeden önce neyin parçası olduğunu düşünmüştünüz?

Diyelim ki yan sınıftan bir arkadaşımız geldi ve bu şekli gördü, sence neyin parçası olduğunu düşünür?

Sence neden öyle düşünür?

OYUN SONRASI SORULAR

Oyun bittikten sonra çocuklara aşağıdaki sorular sorulur:

- Oyunda sizi en çok şaşırtan şey neydi?
- Baykuş'un kulağında papatya takılı olması sizi şaşırttı mı?
- Peki başka bir sınıftan bir arkadaşınız gelse, sizce bu oyunda en çok neye şaşıırır?

Ek 5. İzin Yazıları



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99191664-605.01-21247581
Konu : Araştırma İzni

25.02.2021

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : E.80287700-302.08.01-27439 sayılı yazınız.

Enstitünüz Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Elif ÖZSARI'nın Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarında uygulamak istediği anket çalışmasının uygun görüldüğüne ilişkin onay yazımız ekinde sunulmuştur.
Bilgilerinize arz ederim.

İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1-Onay (1 Adet)
2-Anket Formu (88 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



← Re: prososyal davranış ve ToM ölçeği

🕒 You replied on Fri 3/20/2020 12:19 PM

🌐 Translate message to: English | Never translate from: Turkish

BS

Wed 3/11/2020 11:44 AM

To: You

(

Elif merhaba,
Tabii sana ölçekleri ve bilgilerini yollarız emaille.
Nasıl cite edileceğini de yazar Başak.
Başarılar diliyorum.
B.

On Wed, Mar 11, 2020 at 12:52 AM elif cetinkaya özsanı <...> wrote:
İyi günler **Ayşe Bilge** hocam. Ben gazi ünv. çocuk gelişimi ve eğitimi alanında doktora öğrencisiyim. Doktora tezimde eğer izin vererseniz sizin prososyal davranış ve ToM ölçeğini kullanmak istiyorum. İzininiz olursa ölçekleri bana atabilir misiniz? Şimdiden çok teşekkür ederim. İyi çalışmalar dilerim.

Reply | Reply all | Forward

← Re: duyguları anlama ölçeği

📎 Show all 16 attachments (8 MB) Download all Save all to OneDrive

Merhaba Elif,

Ölçek materyallerini ekte bulabilirsiniz. Referans göstererek kullanabilirsiniz. Yalnız hikaye tasarı için gönderdiğimiz resimler çizimlerin orijinal halleri. Maalesef elimde task olarak kullandığımız basılı hali yok. Eğer Ankara'daysan belki Sibel hoca ile iletişime geçip ODTÜ gelişim labından alabilirsin. Eğer kendin yapmayı tercih edersen nasıl hazırladığımızı anlatayım; yanıtlarda doğru cevaba karşılık gelen duygunun (sağ ya da sol hangi yöndeysen ona herkes için aynı olmasına dikkat ederek) resminin yanına aynı cinsiyette farklı bir duyguya ait resmi rastgele bir şekilde koyarak (biz bunu da yine herkes için sabit tuttuk) uygulayabilirsiniz. Son olarak biz proje kapsamında başka tasklar da uyguladığımız için iki güne bölmüşük taskların uygulanmasını. Eğer çocukların yorulacağı başka bir uygulamayı yoksa tamamını uygulamayı da deneyebilirsiniz bir pilot yaparak. Ama time iki verisini toplarken biz de ölçekleri kısıtlı ve senin dediğin gibi sadece çocuğun cinsiyetine uygun olan hikayeleri uyguladık. Tutarlı olduğun sürece iki şekilde de uygulamada bir sakınca olmaz.

Başka bir sorun olursa yine yardımcı olmaya çalışırım.

Kolaylıklar dilerim,
Duygu

elif cetinkaya özsanı <...>, 4 Mar 2020 Çar, 02:03 tarihinde şunu yazdı:
İyi günler duygu hocam. Ben gazi ünv çocuk gelişimi ve eğitimi abd'da doktora öğrencisiyim. Doktora tezi çalışmam kapsamında sizin geliştirdiğiniz duyguları anlama ölçeğini kullanmak istiyorum. Eğer izininiz olursa ölçeğinizi ve nasıl kullanıldığını bana gönderirseniz çok mutlu olurum. Şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

--

← Olumlu Sosyal Davranış Ölçeği

🕒 You replied on Fri 3/13/2020 1:22 AM

BK

To: You

📎 PSB scale information.doc 30 KB
📎 fulltext TPD.pdf 395 KB

📎 Show all 6 attachments (950 KB) Download all Save all to OneDrive

Elif Hanım merhaba,

Olumlu Sosyal Davranış Ölçeği'ni, ölçeğin puanlama bilgilerini ve kullandığı makaleleri ekte bulabilirsiniz.

Ölçeğin referans bilgileri aşağıdaki gibidir:

Yagmurlu, B., & Sanson, A. (2009). Parenting and temperament as predictors of prosocial behaviour in Australian and Turkish Australian children. *Australian Journal of Psychology*, 61(2), 77-88.

İyi çalışmalar dilerim.

Psychology
Child and Family Studies Laboratory

Reply | Reply all | Forward



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-9224
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EGİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 17.12.2020 tarihli E.135788 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı **Doktora Öğrencisi Elif ÖZSARI'nın, Prof.Dr.Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK'in** danışmanlığında yürüttüğü **"Zihin Kuramı Temelli Duygusal Gelişim Programının 5 Yaş Çocuklarının Duygusal Yeterliliklerine Etkisinin İncelenmesi"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **22.12.2020** tarih ve **13** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlginin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

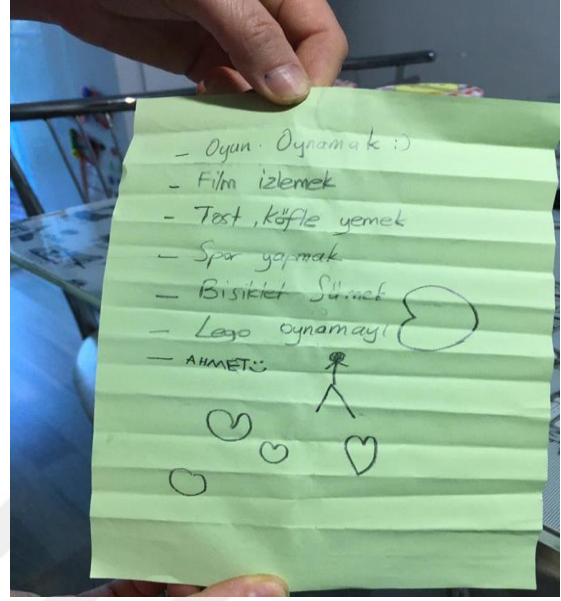
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021-34

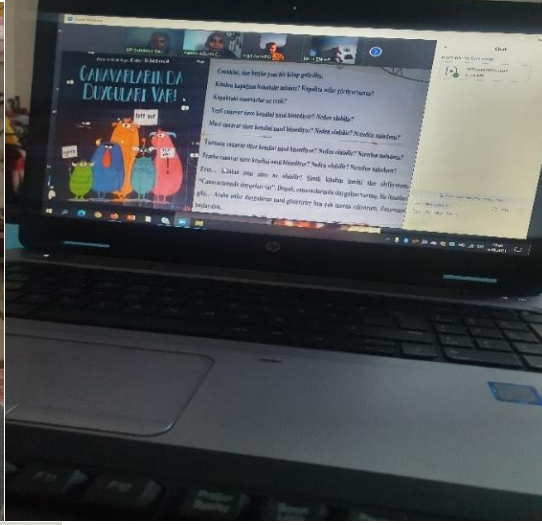
Komisyon Başkanı

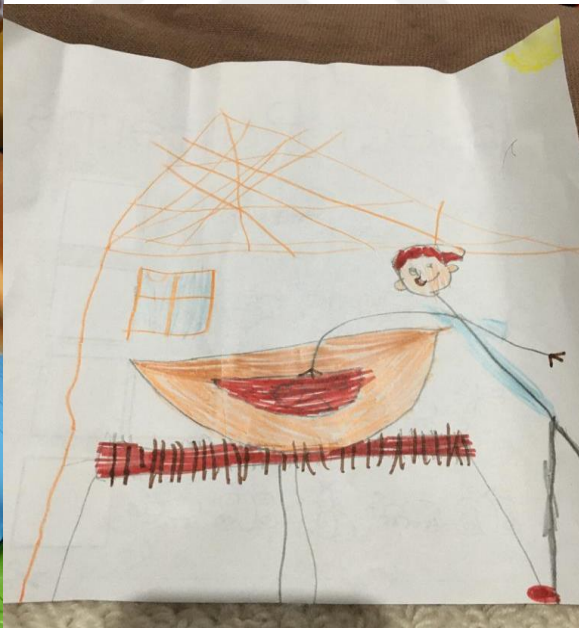
Ek:1 Liste

Ek 5. Uygulama Resimleri











Ek 6. Tez Zaman Çizelgesi

Çalışma Takvimi

ÇALIŞMA PLANI	M art	Ni sa n	M ay ıs	Ha zir an	Te m m uz	A ğu sto s	Ey lül	Ek im	Ka sı m	Ar alı k	Oc ak	Şu ba t	M art	Ni sa n	M ay ıs	Ha zir an
Araştırma Adının, Amacının ve Yönteminin Belirlenmesi	×															
İlgili Literatür Taramasının Yapılması	×															
Veri Toplama Sürecinin Planlanması	×															
Çalışma Grubunun Belirlenmesi	×															
Kişisel Bilgiler Formu, Zihin Kuramı Temelli Duygusal Gelişim Programı Planının Hazırlanması			×	×												
							×	×								
Ön test/Son test/Kalıcılık Testinin Verilerinin Toplanması									×	×	×					
Verilerin Analizi ve Sonuçların Belirlenmesi													×	×		
Son Literatür Çalışmasının Yapılması															×	×
Araştırma Raporunun Hazırlanması																



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...