



## Dijital Öykülemenin Okul Öncesi Çocukların Sosyal-Duygusal Davranışlarına Etkisi

### Impact of Digital Storytelling on Social-Emotional Behaviours of Preschool Children

**Göksu Gözen**, *Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi*, [goksu.gozen@msgsu.edu.tr](mailto:goksu.gozen@msgsu.edu.tr)  
**İlker Cırık**, *Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi*, [ilker.cirik@msgsu.edu.tr](mailto:ilker.cirik@msgsu.edu.tr)

**Öz.** Bu çalışmada, okul öncesi çocukların sözlü ve sözsüz etkileşimlerine ve anlatım özelliklerine dayalı sosyal-duygusal öğrenme davranışlarının, dijital öyküleme etkinlikleri aracılığıyla nasıl bir değişim gösterdiği incelenmiştir. Çalışma, sistematik gözleme dayalı olarak çocuk davranışlarının değişimi ve gelişimiyle ilgili nitel verilerin elde edildiği boylamsal bir araştırmadır. Çalışma grubunu, dört uygulama anaokulunda gerçekleştirilen ve her biri ortalama 15 ders oturumu süren üç dijital öyküleme projesine katılan 48-60 aylık toplam 55 çocuk oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve çocukların sosyal-duygusal öğrenme davranışlarının kaydedildiği gözlem gridiyle ve öğretmenlerin açıklama ve anekdot kayıtlarıyla elde edilmiştir. Veriler, betimsel ve grafiksel tekniklerle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda dijital öykülemenin, çocukların sosyal-duygusal öğrenme davranışlarına önemli katkılar getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Sosyal-duygusal öğrenme, dijital öyküleme, okul öncesi dönem

**Abstract.** This study aims to examine how the children's social-emotional behaviours change within digital storytelling activities, in terms of their verbal and non-verbal interactions and narrative elements in story creation process. This is a longitudinal study on the change and development of children's social-emotional behaviours based on qualitative data obtained through systematic observations. The study group consists of 55 children aged between 48 and 60 months, participating in three digital storytelling projects implemented in an average of 15 sessions, held in four pilot kindergartens in Istanbul. Data were obtained by teachers' systematically observing and recording the social-emotional learning behaviours of children during each project all through the academic year by using an observation grid constructed by the researchers. Teachers were also asked to state their holistic observations on children, supporting these observations with additional explanations and anecdotal records. Data were analysed based on descriptive and graphical techniques. Based on the findings, it is concluded that digital storytelling has important implications for children's social-emotional learning.

**Keywords:** Social-emotional learning, digital storytelling, preschool education

#### SUMMARY

##### Introduction

Schools are social places and learning is a social process. In this process, it is aimed not only to develop cognitive behaviours, but also to develop students' emotional, social and cognitive competencies in a holistic way. Within this framework, social-emotional learning plays a complementary role in other areas of learning. In literature, there are some conclusions about the fact that providing social-emotional learning practices in learning environments contribute to the increase of academic achievement of students, decrease of negative behaviours, development of students' making sensible decisions and controlling their behaviours, improvement of communication and problem-solving skills, and the positive change of school and classroom climate. On the other hand, when the literature is examined, it is observed that the practical studies relevant to social-emotional learning in preschool education are limited. However, the fundamental and most critical learning area in preschool education includes acquisitions for the development of social-emotional skills. It is believed that one of the important ways of developing these acquisitions in preschool children and contributing to their holistic development is to use technology in learning process designs. When we examine the use of technology in preschool education, it is conceivable that digital storytelling may be an effective model. Because it is seen that digital storytelling improves the skills of creative thinking, critical thinking, problem solving

and evaluation while increasing the level of social participation, narrative skills and learning motivations. Moving from this perspective, this study aims to examine how the children's social-emotional behaviours change within digital storytelling activities, in terms of their verbal and non-verbal interactions and narrative elements in story creation process.

## **Method**

This is a longitudinal study on the change and development of children's social-emotional behaviours based on qualitative data obtained through systematic observations. The study group consists of 55 children aged between 48 and 60 months, participating in three digital storytelling projects, held in a total of four pilot kindergartens in Istanbul. Each project implemented in an average of 15 sessions in 2016-2017 academic year. The projects were implemented by 12 practice teachers under the guidance and counselling of researchers. At the end of each project, children created digital stories related to the objectives and theme of that project. Research data were obtained by teachers' systematically observing the social-emotional learning behaviours of children during each project all through the academic year and recording their observations, using an observation grid constructed by the researchers. This observation grid was formed based on the five main dimensions of social-emotional learning (self-awareness, self-management, social awareness, relationship building and responsible decision-making) and the qualifications contained in 25 sub-dimensions of them. Validity evidence was collected following the process of expert review and subsequent revision. On the basis of eight experts' opinions, the content of the observation grid was considered valid. Teachers were also asked to state their holistic observations of social-emotional learning behaviours that children can exhibit and to support these observations with additional explanations and anecdotal records. Data were analysed based on descriptive and graphical techniques. The numbers of children exhibiting behaviour of change throughout the projects are described by frequencies and percentages, while the direction of the observed longitudinal change is illustrated by graphs. Teachers' observations, supplementary explanations and anecdotal recordings are summarized and interpreted under categories.

## **Results**

In the study, behavioural change was observed in at least 12.7% of the children, who are observed in terms of social-emotional learning behaviours demonstrated within the digital storytelling projects they participated. Approximately two-thirds of children were observed to develop skills of critical thinking, flexible thinking, adapting to different contexts/study groups, and working through a plan. Teacher observations have also been found to support these findings. The observed circular changes are directly related as to the age and developmental stages of children. There are also a few examples of behaviour in which the child progressed from the beginner level and returned to baseline in the process or eventually. Teachers explained this situation with anecdotal records that children experienced temporary adaptation problems with their working groups. As a result of the research, it was determined that the direct or indirect contribution of the digital storytelling projects is minimum in defining story characters, predicting/imaging end of a story, and telling the story as a whole.

## **Discussion and Conclusion**

Based on the findings of the study, it is concluded that digital storytelling has important implications for children's social-emotional learning; on the other hand, it can be said that the behaviour of being able to express the story as a whole relevant to the result is largely based on the development of children's cognitive skills, which are related to age and learning. Teacher observations have also supported this finding that children's narrative skills have not yet reached the desired level and that they need teacher support in this regard. It is concluded that digital narrative can be used to support the social-emotional development of preschool children, and recommended that the same approach can be used to investigate the extent to which individuals at different age and class levels influence in terms of their behaviours in different areas of learning.

## GİRİŞ

Okullar sosyal alanlardır ve öğrenme sosyal bir süreçtir (Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2004). Bu süreçte, öğrencilerin sadece bilişsel yeterliklerinin değil, duyuşsal, sosyal ve devinsel yeterliklerinin de geliştirilmesi amaçlanır. Ancak Elias (2006) tarafından da belirtildiği üzere, akademik öğrenmelerin okulda; sosyal ve duygusal öğrenmelerin ise okul dışında gerçekleşebileceğine ilişkin yaygın kabul, eğitimcileri yanlış bir noktaya yönlendirebilmekte ve bu kabul duyuşsal ve sosyal yeterliklerin, eğitimin kayıp parçası olmasına neden olmaktadır. Hâlbuki gelişimin herhangi bir alanında bırakılan eksiklik, doğal olarak, diğer alanları da olumsuz etkiler; çünkü gelişim bütünseldir. Öğrencilerin duygusal, sosyal, bilişsel ve fiziksel yönden sağlıklı bireyler olabilmeleri için ihtiyaç duydukları tutum, davranış ve anlayış geliştirmelerine yardımcı olmayı hedefleyen sosyal-duygusal öğrenme alanı, diğer öğrenme alanlarını tamamlayıcıdır; ne öğrendiğimizi ve nasıl öğrendiğimizi etkiler (Denham & Brown, 2010; Elias vd., 1997; Elias & Weissberg, 2000; Johnson & Johnson, 2004). Pek çok araştırma (Cohen, 2001; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Elias vd., 1997; Elias & Weissberg, 2000; Elias, 2006; Elias & Mocerri, 2012; Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017; Payton vd., 2008), bunu destekleyecek biçimde; sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesinin, öğrencilerin akademik başarılarının artmasına, olumsuz davranışlarının azalmasına, mantıklı kararlar alma ve dürtüleri kontrol etme ile iletişim ve problem çözme becerilerinin gelişimine, okul ve sınıf ikliminin ise olumlu yönde değişimine katkı sağladığına ilişkin sonuçlar sunmaktadır.

Bunlara ek olarak, çocukluk döneminden başlayarak genç yetişkinlik dönemine kadar gerçekleşen sosyal-duygusal öğrenmenin öğrencilerin tüm gelişim alanlarındaki davranışlarını olumlu yönde etkilediği ile ilgili önemli bulgular içeren boylamsal araştırmalara da (Jones, Greenberg, & Crowley, 2015) rastlamak mümkündür. Belirlenen bu etkileri doğrultusunda, son yıllarda, sosyal-duygusal öğrenme özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların sadece okula hazır oluş ve uyum sağlamalarında değil, Durualp'in (2014) de vurguladığı gibi, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurma, işbirlikli çalışabilme, başkalarının haklarına ve duygularına saygı duyma, empati kurma vb. yetişkinlik döneminde gereksinim duyacakları yaşam becerilerini kazanmalarında da önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak Kramer, Caldarella, Christensen ve Shatzer'in (2010) de belirttiği üzere, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal öğrenme ile ilgili yapılan uygulama çalışmalarının oldukça sınırlı olduğu gözlenmektedir. Bu durumda, okul öncesi çocukların sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin nasıl geliştirilebileceği sorusu akla gelmektedir.

Sosyal-duygusal öğrenme becerileri farklı bireyler için farklı yollarla geliştirilebilir. Bu nedenle, öğrenme ortamlarının farklılaştırılması tüm öğrencilere ulaşmaya, onların becerilerini geliştirmeye ve öğrenme ortamının, tercih ettikleri öğrenme yollarına sahip olmasına katkı sağlar. Elias (2006), öğrenme ortamlarının farklılaştırılmasına yönelik uygulamalar arasında, model olma, rol oynama, sanat çalışmaları, dans, drama, materyal kullanma, dijital medya kullanma, bilgisayar teknolojilerini kullanma ve internetin sayılabileceğini söylerken, Robin (2008) dijital öyküleme yaklaşımının, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ilgilerini çekmeye ve işbirlikli çalışmalarına katkı sunacağını vurgulamaktadır.

Eğitim-öğretim sürecinde dijital medyanın kullanımına ilişkin pek çok uygulama örneği verilebilecek iken, formal eğitimin keşfinden önce, bilgi ve değerlerin sözlü aktarımıyla gerçekleşen eğitim sürecinin doğal bir yöntemi olarak kullanılmakta olan öykülerin (Abiola, 2014) dijital ortama aktarılmış biçimleri, öykü yazma ve anlatma eylemini teknoloji ile birleştiren ve kullanımı gitgide yaygınlaşan yeni bir öğrenme modeli ve eğitsel bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dijital öyküleme, Meadows (2003) ve Robin (2008) tarafından dijital bir ortamda, ses, resim, grafik, görüntü, müzik ve metne dayalı bir anlatım dâhilinde karakterlere, durumlara, deneyim ve kavramlara derin boyut ve akılda kalıcılık katan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bunun ötesinde, eğitsel etkinliklerde kullanılacak pek çok materyal mevcut iken dijital öyküleme, çocukların kendilerini ifade etmek için ihtiyaç duydukları öyküleri onlara daha fazla medya ögesiyle ulaştırabilen ya da çocukların çoklu ortam olanaklarını bir arada kullanarak kendi öykülerini sunabilecekleri fırsatlar yaratan bir eğitim materyalidir. Bunu destekleyecek şekilde,

araştırmalar (Ayvaz-Tunç & Karadağ, 2013; Baki, 2015; Bozdoğan, 2012; Doğan & Robin, 2008; Dupain & Maguire, 2005; Sadik, 2008; Yang & Wu, 2012; Yüksel, Robin, & McNeil, 2011), dijital öykülemenin öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve değerlendirme becerilerini geliştirirken, sosyal katılım düzeylerini, anlatım becerilerini ve öğrenme motivasyonlarını da artıran etkileri olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapılan araştırmaların büyük bir kısmı dijital yeterlikleri geliştirmeye yönelik öğrenme-öğretme yollarının ve eğitim modellerinin ilkökul, ortaokul, lise düzeylerinde veya yetişkin eğitiminde kullanımına yöneliktir. Dijital öykülemenin okul öncesi eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalara ise (Abiola, 2014; Akbulut, Çiftçi, & Polat, 2013; Azizah, 2010; Kervin & Mantei, 2011; Kocaman-Karoğlu, 2015; Yüksel, 2011) az sayıda rastlanabilmektedir. Hâlbuki okul öncesi dönemde en temel ve kritik öğrenme alanı, yukarıda da vurgulandığı gibi, sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesine yönelik kazanımlar içermektedir. Öğrenme süreci tasarımlarında teknoloji kullanımına yer vermenin sosyal-duygusal öğrenme becerilerini destekleyeceği söylenebilir. Bu bağlamda dijital öykülemenin; sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerin uyumlu bir biçimde gelişimini sözel, sembolik, müziksel ve beden diline dayalı öğelerle desteklemek üzere çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına odaklanan öğrenme-öğretme yolları sunan ve sembolik oyun etkinlikleriyle çocukların kendi öğrenme süreçlerinde aktif rol almalarını sağlayan yapısının, okul öncesi çocukların bütünsel gelişimlerinde etkili bir araç olabileceği düşünülmektedir.

Bu düşünceden hareketle, bu çalışmada, 2015 yılından bu yana ve devam etmekte olan; İtalya, Finlandiya ve Almanya ile birlikte Türkiye'den Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi'nin de ortağı olduğu, Avrupa Komisyonu tarafından desteklenen ERASMUS+ KA2 türünde ve "STORIES: foSTering early childhOod media liteRacy competencIES" başlıklı (Proje No: 2015-1-IT02-KA201-015118) uluslararası proje kapsamında elde edilen veriler kullanılarak, çocukların sözlü ve sözsüz etkileşimlerine ve anlatım özelliklerine dayalı sosyal-duygusal öğrenme davranışlarının, dijital öyküleme etkinlikleri dâhilinde nasıl bir değişim gösterdiği incelenmiştir.

## YÖNTEM

Çocukların sözlü ve sözsüz etkileşimlerine ve anlatım özelliklerine dayalı sosyal-duygusal davranışlarının, bir öğretim yılı boyunca süren üç farklı dijital öyküleme projesi kapsamında nasıl bir değişim gösterdiğini derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu çalışma, sistematik gözleme dayalı olarak çocuk davranışlarının değişimi ile ilgili nitel verilerin elde edildiği boylamsal bir araştırmadır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 öğretim yılında İstanbul'da bulunan biri bağımsız devlet anaokulu, diğer üçü ise özel anaokulu olmak üzere toplam dört uygulama anaokulunda gerçekleştirilen üç dijital öyküleme projesine katılan 48-60 aylık toplam 55 çocuk oluşturmaktadır. STORIES Projesi kapsamında katıldıkları dijital öyküleme projeleri süresince sosyal-duygusal öğrenme alanına ait davranışları açısından gözlenen çocukların tümü, kayıtlı buldukları öğretim kurumlarının ve ebeveynlerinin yazılı izinleri dâhilinde veri toplama grubunda yer almıştır. Söz konusu projeler, uluslararası proje ekibi tarafından yürütülen 20 saatlik "Dijital Öykü Anlatımı Eğitimi"ne katılarak Avrupa Komisyonu tarafından onaylanmış katılım sertifikalarını alan 12 uygulama öğretmeni tarafından araştırmacıların rehberliğinde ve danışmanlığında yürütülmüştür.

### Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, uygulama anaokullarında öğrenim gören ve 2016-2017 öğretim yılında gerçekleştirilen üç dijital öyküleme projesine küçük grup çalışmaları (en fazla altı çocuktan oluşan çalışma grupları) dâhilinde katılan 48-60 aylık toplam 55 çocuğun, her bir proje esnasında sergilediği sosyal-duygusal öğrenme davranışlarının uygulama öğretmenleri tarafından bir öğretim yılı boyunca sistematik olarak gözlenerek, araştırmacılar tarafından geliştirilen gözlem gridine "Çocuk, davranışı düzenli sergiliyor", "Çocuğun davranışı gelişim aşamasında" ve "Çocuk, davranışı sergilemiyor" kategorilerinden birini kullanarak kaydetmesi ile elde edilmiştir.

**Tablo 1.** Sosyal-duygusal öğrenme alanı temel yeterlikleri

**ÖZ-FARKINDALIK:** Kendi duygularını, değerlerini ve kişisel hedeflerini anlayabilmedir. Güçlü ve zayıf yanlarını doğru ve nesnel biçimde değerlendirebilmeyi, öz-yeterliklerinin farkında olmayı ve çalışarak öğrenebileceğine ilişkin bir bilişe sahip olmayı içerir. Yüksek düzeyde bir öz-farkındalık yeterliği, düşünce, duygu ve eylemlerimizin birbirine nasıl bağlı olduğunu fark etmeyi gerektirir.

Duyguları tanımlama  
Gerçekçi benlik algısı  
Güçlü yönlerinin farkında olma  
Özgüven  
Öz-yeterlik

**ÖZ-YÖNETİM:** Farklı durumlarda, duyguları ve davranışları düzenleyebilme becerisini gerektirir. Kişisel ve eğitsel hedeflere ulaşmak için istekleri erteleme, stres yönetimi, dürtüleri kontrol etme ve zorluklarla baş etme konusunda öz-motivasyonu, kişisel ve bilişsel hedefler doğrultusunda hareket etmeyi içerir.

Dürtü kontrolü/Duygularla baş edebilme  
Stres yönetimi  
Öz-disiplin  
Öz-motivasyon  
Hedef-yönelimli olma  
Düzenleme

**SOSYAL FARKINDALIK:** Farklı kültürlerden gelen insanların bakış açısından görebilme, empati kurma ve başkalarına sevecenlikle yaklaşma becerilerini içerir. Ayrıca sosyal normları anlama ve aile, okul ve toplum kaynaklarını tanımayı içerir.

Başkalarının bakış açısından görebilme  
Empati kurma  
Farklılıklara saygı duyma  
Başkalarına saygı duyma

**İLİŞKİ KURMA BECERİLERİ:** Çocuklara, farklı birey ve gruplarla sağlıklı, değerli ve süreklilik gösteren ilişkiler kurmak ve toplumsal normlara uygun davranmak için gerekli araçları sağlar. Bu beceriler, açık iletişim kurmayı, aktif dinlemeyi, işbirliği yapmayı, uygunsuz toplumsal baskıya direnmeyi, çatışmaları yapıcı bir şekilde çözmeyi ve gerektiğinde yardım almayı ve yardım etmeyi gerektirir.

İletişim kurma  
Sosyal katılım  
İlişki kurma  
Takım çalışması

**SORUMLU KARAR VERME:** Koşullar ne olursa olsun, kendi ve diğerlerinin iyiliğini ve güvenliğini, etik standartları ve toplumsal normları öncelikli olarak göz önünde bulundurarak, kişisel davranış ve sosyal etkileşimler hakkında yapıcı seçimler yapmayı gerektirir.

Problemi tanımlama  
Durum analizi yapma  
Problem çözme  
Değerlendirme  
Yansıtma  
Etik sorumluluk alma

Bir öğretim yılına yayılan ve her biri ortalama 15 ders oturumu kapsamında yürütülen projeler süresince çocuklar, öğretim programlarına entegre edilmiş biçimde proje etkinliklerine katılmış ve her bir proje sonunda o projenin kazanımları ve teması ile ilişkili dijital öyküler geliştirmiştir. Bu süreçteki sosyal-duygusal öğrenme davranışlarını kayıt etmek amacıyla kullanılan gözlem gridi, "Dijital Öykülerin Tasarlanmasında Sözlü ve Sözsüz Etkileşim Özellikleri" ve "Dijital Öykülerin Tasarlanmasında Anlatım Özellikleri" olmak üzere iki ayrı gözlem boyutunu ve bu boyutlarda sırasıyla 17 ve 8 davranış olmak üzere toplam 25 gözlem birimini içermektedir.

Gözlem gridi, sosyal-duygusal öğrenmenin, Tablo 1'de yer verilen The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2016), Elias (2006) ve Greenberg vd. (2017) tarafından tanımlanan öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu

karar verme olmak üzere beş ana boyutu ile bunlar altında yer alan 25 alt boyutunun içerdiği yeterlilikler temel alınarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Kullanılan aracın geçerliği, Eğitim Bilimleri, Okul Öncesi Eğitimi ve Çocuk Gelişimi alan uzmanlarının oluşturduğu sekiz kişilik uluslararası bir uzman grubunun görüşlerine sunulmuş olarak belirlenmiştir.

Gözlem gridinin üç projeden her biri için ayrı ayrı kullanımıyla 55 çocuk için belirlenen boylamsal davranış profiline ek olarak, elde edilen bireysel gözlem verilerini desteklemesi amacıyla öğretmenlerden, üç proje sonunda sınıflarındaki çocukların sergileyebildiği sosyal-duygusal öğrenme davranışlarına ilişkin bütünsel gözlemlerini belirtmeleri ve bu gözlemlerini ek açıklamalar ve anekdot kayıtları ile desteklemeleri de istenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verileri, betimsel ve grafiksel tekniklere dayalı olarak çözümlenmiştir. Projeler boyunca her bir gözlem birimi ve boyutu açısından ne kadar çocuğun değişim gösteren davranış sergilediği frekans ve yüzdelere dayalı olarak betimlenmiş, ilk dijital öyküleme projesinden üçüncü dijital öyküleme projesine kadar gözlenen boylamsal değişimin yönü grafiklerle açıklanmıştır. Öğretmenlerin, üç proje sonunda sınıflarındaki çocukların sergileyebildiği sosyal-duygusal öğrenme davranışlarına ilişkin bütünsel gözlemleri, ek açıklamaları ve sundukları anekdot kayıtları ise başlıklar altında özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

## **BULGULAR**

### **Çocukların Dijital Öyküleme Sürecinde Gözlenen Sosyal-Duygusal Öğrenme Davranışlarındaki Değişim**

Çalışma kapsamında yapılan ilk inceleme, proje etkinlikleri süresince uygulamalara katılan 55 çocuğun ne kadarının, sosyal-duygusal öğrenmeye ilişkin gözlem birimleri açısından değişim gösteren davranış sergilediğidir. Elde edilen bulgular, Tablo 2’de sunulmaktadır.

Gözlem boyutları ayrı ayrı değerlendirildiğinde, “Dijital Öykülerin Tasarlanmasında Sözlü ve Sözsüz Etkileşim Özellikleri” boyutu altında en fazla sayıda çocuğun (n=34, %61.8), yaratıcı düşünme becerisinin temel göstergelerinden biri olarak tanımlanan “Esnek düşünme” davranışı açısından değişim gösterdiği belirlenmiştir. Bunu, “Farklı durum ve çalışma gruplarına uyum sağlama” (n=33, %60) ve “Planlı çalışma (tekrar ve düzenleme)” (n=32, %58.2) davranışları izlemektedir. Diğer taraftan, bu boyut altında en az sayıda çocuğun (n=10, %18.2) “İşbirlikli çalışma (grup görevlerine katılma konusunda istekli olma)” ve “Yönergeleri takip etme” davranışları açısından değişim gösterdiği belirlenmiştir. “Dijital Öykülerin Tasarlanmasında Anlatım Özellikleri” boyutu açısından benzer bir inceleme yapıldığında ise görülmektedir ki; “Öykü oluşturma sürecinde eleştirel düşünme becerisini sergileme” davranışı, hem bu alt boyutta hem de sosyal-duygusal öğrenme alanına ilişkin gözlemlerin bütününde en fazla sayıda çocuğun (n=36, %65.5) davranış değişimi sergilediği gözlem birimidir. Yine aynı alt boyutta ve yine sosyal-duygusal öğrenme alanına ilişkin gözlemlerin bütününde en az sayıda çocuğun (sırayla n=7, %12.7; n=8, %14.5 ve n=9; %16.4) değişim gösterdiği davranışları; “Öykünün karakterlerini tanımlama ve görsel olarak ifade etme”, “Öykünün sonunu hayal etme/öngörme” ve “Bir öyküyü sözel olarak anlatma”dır. Davranışlarında değişim gözlenmeyen çocukların davranışları ise her üç projede de tutarlı olarak “Çocuğun davranışı gelişim aşamasında” ya da “Çocuk, davranışı düzenli sergiliyor.” kategorisinde kaydedilmiştir.

**Tablo 2.** Çocukların dijital öyküleme sürecinde gözlenen sosyal-duygusal öğrenme davranışlarındaki değişim

Alt Boyutlar	Gözlem Boyutları	Çocuklar (N= 55)			
		Davranış değişimi var		Davranış değişimi yok	
		f	%	f	%
Dijital Öykülerin Tasarlanmasında Sözlü ve Sözsüz Etkileşim Özellikleri	Esnek düşünme	34	61.8	21	38.2
	Farklı durum ve çalışma gruplarına uyum sağlama	33	60.0	22	40.0
	Planlı çalışma (tekrar ve düzenleme)	32	58.2	23	41.8
	Sebat (kararlılık ve süreklilik sergileme)	23	41.8	32	58.2
	Amaca odaklı çalışmalar yapma	21	38.2	34	61.8
	Problemi çözme sürecine katkıda bulunma	21	38.2	34	61.8
	Problemi tanımlama sürecine katkıda bulunma	19	34.6	36	65.5
	Görevlerini gerçekleştirirken zorlanan arkadaşlarına yardım etme	18	32.7	37	67.3
	Grup üyelerine karşı olumlu bağlılık gösterme	17	30.9	38	69.1
	Grup içi etkili ilişki/iletişim kurma	16	29.1	39	70.9
	Başkalarına saygı gösterme (konuşma sırasını bekleme, seçme/seçilme hakkına saygı duyma vb.)	15	27.3	40	72.7
	Duyularını doğru kelimeleri seçerek ifade etme	15	27.3	40	72.7
	Bildiklerini ve/veya zorlandıklarını sözel olarak açıklama	13	23.6	42	76.4
	Özerk/bağımsız çalışma	11	20.0	44	80.0
	Grup içinde sorumluluk alma	11	20.0	44	80.0
	İşbirlikli çalışma (grup görevlerine katılma konusunda istekli olma)	10	18.2	45	81.8
	Yönergeleri takip etme	10	18.2	45	81.8
Dijital Öykülerin Tasarlanmasında Anlatım Özellikleri	Öykü oluşturma sürecinde eleştirel düşünme becerisini sergileme	36	65.5	19	34.5
	Basit görsel-işitsel anlatıları anlama ve bunlara ilgi duyma	18	32.7	37	67.3
	Öykü oluşturma sürecinde kişisel ilgi ve tercihlerini yansıtan fikirler sunma	17	30.9	38	69.1
	Öykü oluşturma sürecinde zaman-mekân ve neden-sonuç ilişkilerini anlama	15	27.3	40	72.7
	Dijital öykü oluşturma sürecinin sağladığı sanatsal olanakların (sözel, el becerilerine dayalı, bedensel, müzikal ve görsel-işitsel dil) farkına varma	15	27.3	40	72.7
	Bir öyküyü sözel olarak anlatma	9	16.4	46	83.6
	Öykünün sonunu hayal etme/öngörme	8	14.5	47	85.5
	Öykünün karakterlerini tanımlama ve görsel olarak ifade etme	7	12.7	48	87.3

Yukarıda yer verilen bulgular, projeler süresince çocukların hangi davranışlar açısından değişim gösterdiği ile ilgilidir. Ancak davranışlardaki değişimin yönü incelendiğinde, toplam değişimin altı farklı kategoride dağıldığı belirlenmiştir. Aşağıda yer alan Şekil 1, 2, 3, 4, 5 ve 6, söz konusu değişimlerin yönünü açıklayan grafikleri içermektedir.



**ŞEKİL 1.** Çocuk davranışlarının, "gelişim aşamasında" sergilenme düzeyinden "düzenli sergilenme" düzeyine ilerleyişi

Davranışlarda gözlenen toplam değişimin %84.9'unda çocuğun ilk projede gözlenen davranışı ikinci ve üçüncü projelerde "Çocuğun davranışı gelişim aşamasında" kategorisinden

“Çocuk, davranışı düzenli sergiliyor” kategorisine doğru ilerlemiştir. Bu kategorideki değişimler, sosyal-duygusal öğrenme alanına ilişkin 25 davranışın tamamı açısından gözlenmekle beraber, en fazla (n=29) “Planlı çalışma (tekrar ve düzenleme)” ve “Farklı durum ve çalışma gruplarına uyum sağlama” davranışları açısından, en az ise (n=7) “İşbirlikli çalışma (grup görevlerine katılma konusunda istekli olma)”, “Öykünün karakterlerini tanımlama ve görsel olarak ifade etme” ve “Öykünün sonunu hayal etme/öngörme” davranışları açısından gözlenmiştir. Öğretmenlerin söz konusu davranışları sırasıyla yukarıda açıklanan kategorilerde sergileyen çocuklar için yaptıkları ek açıklamalar ve anekdot kayıtlarından bazı alıntılar şu şekildedir:

İlk proje uygulamasında, çocuklar üç çalışma grubuna ayrılmıştı. Bu uygulama sürecinde Ö. diğer arkadaşlarına göre grup içinde ilişki kurmada çekingendi. Gruptaki diğer arkadaşlarına karşı olumlu bağımlılık göstermiyordu. İkinci proje uygulamasında çalışma grubuyla daha fazla uyum sağladı; daha planlı ve verimli çalışmaya, diğer arkadaşlarıyla süreklilik gösteren olumlu iletişim kurmaya başladı. Kendine güveni gelmişti. Ayrıca duygularını doğru kelimeler seçerek daha iyi ifade etmeye de başladı ve hayal gücü gelişti. Bu gelişimi üçüncü projede de sergilemeye devam etti.

C. diğer arkadaşlarına göre daha çekingen, sessiz, kendini rahat ifade edemeyen bir çocuktur. İlk projede, grup olarak gerçekleştirilen etkinliklerde kendini ifade etmekte ve arkadaşlarıyla iletişim kurmakta çok zorlanıyordu, duygu ve düşüncelerini söyleyemiyordu. İkinci projede grup çalışmalarında daha uyumlu, daha istekli olmaya, olumlu bağlılık göstermeye, kendine güvenmeye başladı.



**ŞEKİL 2.** Çocuk davranışlarının “düzenli sergilenme” ve “gelişim aşamasında” sergilenme düzeyleri arasında döngüsel ilerleyişi

Davranışlarda gözlenen toplam değişimin %7.9’unda çocuğun başlangıç seviyesi olarak ilk projede gözlenen davranışı “Çocuk, davranışı düzenli sergiliyor” kategorisinde iken, ikinci projede “Çocuğun davranışı gelişim aşamasında” kategorisinde kaydedilmiş, üçüncü projede ise yeniden başlangıç seviyesi olan “Çocuk, davranışı düzenli sergiliyor” kategorisine doğru ilerlemiştir. Bu kategorideki değişimler, sosyal-duygusal öğrenme alanına ilişkin 25 davranışın çoğunluğu (16 davranış) açısından gözlenmekle beraber, en fazla “Grup içi etkili ilişki/iletişim kurma” (n=4) davranışı, en az ise birer çocuk tarafından sergilenen “Amaca odaklı çalışmalar yapma”, “Başkalarına saygı gösterme (konuşma sırasını bekleme, seçme/seçilme hakkına saygı duyma vb.)”, “Duygularını doğru kelimeleri seçerek ifade etme”, “Bir öyküyü (yardımla) sözel olarak anlatma” ve “Öykünün sonunu hayal etme/öngörme” davranışları açısından gözlenmiştir. Öğretmenlerin söz konusu davranışları sırasıyla yukarıda açıklanan kategorilerde sergileyen çocuklar için yaptıkları ek açıklamalar ve anekdot kayıtları, çoğunluğu lider özelliği taşıyan bu çocukların, ikinci projelerde yer aldıkları çalışma gruplarındaki diğer çocuklarla yeterince uyum sağlayamadıklarına, zaman zaman çatışmalar yaşadıklarına ya da proje temasına yönelik ilgilerinin diğer temalara göre daha az olduğuna ilişkin veriler içermektedir:

İkinci projedeki bazı çalışma gruplarında, grup etkileşimine katılmayan çocuklar gözlendi, bunun nedeni gruptan birinin fikrinin baskın olması, diğer grup üyeleri tarafından bu fikrin beslenip zenginleştirilmemesiydi. Bu durum, zaman zaman çatışmalara neden oldu.





**Şekil 3.** Çocuk davranışlarının "gelişim aşamasında" ve "düzenli sergilenme" düzeyleri arasında döngüsel ilerleyişi

Davranışlarda gözlenen toplam değişimin %2.9'unda çocuğun başlangıç seviyesi olarak ilk projede gözlenen davranışı "Çocuğun davranışı gelişim aşamasında" kategorisinde iken, ikinci projede "Çocuk, davranışı düzenli sergiliyor" kategorisinde, üçüncü projede ise yeniden başlangıç seviyesi olan "Çocuğun davranışı gelişim aşamasında" kategorisinde kaydedilmiştir. Bu kategorideki değişimler, beş çocuk tarafından sergilenen "Grup üyelerine karşı olumlu bağlılık gösterme" davranışı, ikişer çocuk tarafından sergilenen "Görevlerini gerçekleştirirken zorlanan arkadaşlarına yardım etme", "Esnek düşünme" ve "Öykü oluşturma sürecinde eleştirel düşünme becerisini sergileme" davranışları ve birer çocuk tarafından sergilenen "Amaca odaklı çalışmalar yapma" ve "Problemi çözme sürecine katkıda bulunma" davranışları açısından gözlenmiştir. Öğretmenlerin söz konusu davranışları sırasıyla yukarıda açıklanan kategorilerde sergileyen çocuklar için yaptıkları ek açıklamalar ve anekdot kayıtları, bu çocukların, ikinci projelerde yer aldıkları çalışma gruplarındaki diğer çocuklarla işbirliği içinde ortak ürün geliştirme sürecini pekiştirecek nitelikte uyum sağlayabildiğine ya da proje temasına yönelik ilgilerinin diğer temalara göre daha fazla olduğuna ilişkin veriler içermektedir:

Üçüncü projede, bir önceki projeye daha aktif katılım sağlayan bazı çocukların katılımlarının azaldığını, bazılarının ise öykü ile ilişkisiz fikirler ürettiklerini gözledim. İlgilerini daha fazla çeken bir temayla karşılaştıklarında ya da gruplarında daha iyi anlaştıkları arkadaşları olduğunda, bu çocukların görev paylaşırken daha uyumlu olduğunu, öykülerinde de daha yaratıcı öğeler olduğunu gördüm.



**Şekil 4.** Çocuk davranışlarının, "düzenli sergilenme" düzeyinden "gelişim aşamasında" sergilenme düzeyine ilerleyişi

Davranışlarda gözlenen toplam değişimin %2.5'inde çocuğun ilk iki projede gözlenen davranışı "Çocuk, davranışı düzenli sergiliyor" kategorisinde kaydedilirken, üçüncü projelerde "Çocuğun davranışı gelişim aşamasında" kategorisinde kaydedilmiştir. Bu kategorideki değişimler, üç çocuk tarafından sergilenen "Öykü oluşturma sürecinde eleştirel düşünme becerisini sergileme", ikişer çocuk tarafından sergilenen "Esnek düşünme" ve "Bildiklerini ve/veya zorlandıklarını sözel olarak açıklama" ve birer çocuk tarafından sergilenen "Grup üyelerine karşı olumlu bağlılık gösterme", "Farklı durum ve çalışma gruplarına uyum sağlama", "Öykü oluşturma sürecinde kişisel ilgi ve tercihlerini yansıtan fikirler sunma" ve "Grup içi etkili ilişki/iletişim kurma" davranışları açısından gözlenmiştir. Şekil 2'de sunulan davranış değişimine benzer şekilde ve değişimin gözlemlendiği davranışların içeriğini de destekler biçimde, bu dağılım kategorisine dâhil olan çocuklar için öğretmenlerin yaptıkları ek açıklamalar ve anekdot kayıtları, yine özellikle lider özelliği taşıyan bazı çocukların, herhangi bir grup veya bireyden gelen fikirleri temel alma ve teorilerinde değişiklikler yaparak fikirlerini güncelleme konusunda zorluk yaşadıklarına, bu nedenle zaman zaman çatışmalar yaşandığına, diğer taraftan çok çekingen çocukların bir arada bulunduğu gruplarda da benzer bir sorunun gözlemlendiğine, bu kez ise beklenen ürünün son halinin ortaya çıkışında sorunlar yaşandığına ilişkin veriler içermektedir.

Son projede bazı gruplar diğerlerine göre daha nitelikli ve bütünsel öyküler oluşturabilirken, daha az konuşan, farklı fikirler üretmekte zorlanan ya da tam tersine kendi fikrini dayatmaya çalışan çocukların ağırlıklı olarak buldukları homojen gruplarda öykü oluşturma sürecinde sorunlar yaşandı.



**Şekil 5.** Çocuk davranışlarının, “sergilenmeme” düzeyinden “düzenli sergileniyor” düzeyine ilerleyişi

Davranışlarda gözlenen toplam değişimin %1.6’sında, çocuğun ilk projede gözlenen davranışı “Çocuk, davranışı sergilemiyor” kategorisinde, ikinci projede “Çocuğun davranışı gelişim aşamasında” kategorisinde ve üçüncü projede “Çocuk, davranışı düzenli sergiliyor” kategorisinde kaydedilmiştir. Toplam davranış dağılımı yüzdesi içinde, bu kategoride davranış değişimi gösteren çocukların sayısı her ne kadar az olsa da, başlangıç seviyesi açısından en düşük düzeyde olan bu çocukların proje etkinlikleri süresince gösterdiği davranış değişimi, sosyal-duygusal davranıştaki gelişimi göstermesi açısından önemlidir. Bu kategoride yer alan değişimin tamamı, “Öykü oluşturma sürecinde eleştirel düşünme becerisini sergileme” davranışı açısından gözlenmiştir. Aşağıda, bu duruma ilişkin anekdot kayıtlarından alınmış bir örneğe yer verilmiştir.

Son projede özellikle bazı çocukların öyküyü ifade etme açısından çok geliştikleri, rahatladıkları ve çok eğlendikleri gözlemlendi. Çok alçak sesle, kısa cümlelerle konuşan çekingen çocukların sürecin sonunda seslerinin yükselmesi, detaylı ifadeler kullanması ve rahatlaması dikkat çekti. Çocuklar artık öyküleme konusunda da başlangıç noktasından çok ilerideydiler; işbirliği içinde, minimum öğretmen yönlendirmesi ile eğlenceli, anlamlı bir öykü oluşturabiliyorlardı.



**Şekil 6.** Çocuk davranışlarının “gelişim aşamasında” sergilenme ve “sergilenmeme” düzeyleri arasında döngüsel ilerleyişi

Davranışlarda gözlenen toplam değişimin çok küçük bir yüzdesinde ise (%0.2) çocuğun başlangıç seviyesi olarak ilk projede gözlenen davranışı “Çocuğun davranışı gelişim aşamasında” kategorisinde iken, ikinci projede “Çocuk, davranışı sergilemiyor” kategorisinde kaydedilmiş, üçüncü projede ise yeniden başlangıç seviyesi olan “Çocuğun davranışı gelişim aşamasında” kategorisine doğru ilerlemiştir. Bu kategoride yer alan davranış bir çocuk tarafından sergilenmiştir ve söz konusu değişim “Görevlerini gerçekleştirirken zorlanan arkadaşlarına yardım etme” davranışını içermektedir. Aşağıda, bu davranışa ilişkin anekdot kaydına yer verilmektedir.

E. yardımlaşma konusunda çok aktif bir çocuk değil; davranışı henüz gelişim aşamasında. İlk projede, dijital öyküleme etkinliğiyle ilk defa karşılaşmak çocukları çok heyecanlandırmıştı. Takım çalışmasında birbirlerine yardımcı olmaları gerektiğini anladılar. Hatta fotoğraf çekimleri esnasında K.’ya “Hadi bakalım, şimdi de sen bir fotoğraf çek.” dediğimde E. o sırada çizmekte olduğu resmi bırakıp kendi çalışma grubunda olan K.’ya “Makineyi nasıl tutacağımı hatırlıyor musun? Ben göstereyim mi? Bak, öğretmenin tuttuğu gibi tutacaksın.” diyerek yardımcı olmaya çalışmıştı. Ama bu davranışını ikinci projede sürdürmedi, yine aynı grup arkadaşlarıyla çalışmak istiyordu. Etkinliklere katılma konusunda isteksizdi. Son projede ise

yeniden keyif aldığını, bu sefer yeni grubuna uyum sağladığını ve yardımlaşma konusunda yeniden girişken olmaya başladığını gözledim.

## **Projeler Sonunda Çocukların Sergileyebildikleri Sosyal-Duygusal Öğrenme Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin Bütünsel Gözlemleri**

### **Öz-farkındalık**

Öğretmenler, proje etkinliklerinin sunduğu olanaklar sayesinde sınıflarında bulunan çocukların duygularını tanımlama/doğru biçimde ifade etme (n=4), özgüven (n=5) ve güçlü yanlarının farkında olma (örneğin; hayal güçlerine dayalı esnek/yaratıcı düşünme, öykü içerisinde bir sorunun ya da beklenmedik bir eylemin bulunması, öyküyü oluştururken hayal güçlerini sözlü, grafiksel, fiziksel yollarla ifade ederek ürüne yansıtma) davranışları (n=2) açısından gelişim gösterdiğini belirtmiştir. Aşağıda bu vurguya ilişkin anekdot kayıtlarından örneklere yer verilmektedir:

Her bir projede dijital öykülerin oluşturulması sonrasında çocuklar, kendi öykülerini bir bütün olarak izleme konusunda daha meraklı ve daha heyecanlı olmaya başladılar. Her defasında kendi ürünlerine ilişkin daha fazla yansıtma becerisi gösterdiler, kendi performanslarını daha iyi değerlendirdiler. Örneğin; projenin giriş etkinliklerinden biri temizlik konusunda ebe oyunuydu. Bu oyundaki performansına ilişkin kısa bir video izlerken L., “Ben de kimseyi yakalayamamışım oyunda” diyerek kendine güldü. Diğer çocuklar da onu onaylayarak güldüler. “Öyküdeki resimleri de daha iyi çizebilirdim.” dedi. L.’nin kendisine ilişkin yaptığı değerlendirme dikkatimi çekti.

Projeler ilerledikçe, özellikle öykünün dijitalleştirilmesi sürecinde, çocuklar istek ve fikirlerini daha net ifade etme becerisi kazanmaya başladılar. Özgün resimler ve öyküler oluşturarak bunları arkadaşları ve öğretmenleri ile paylaşabilme, sonrasında teknolojiyi kullanarak bunu sosyal yaşama uyarlayabilme becerisi kazandılar.

Resimleme etkinliği esnasında etkinlikten çekilmek istedi. Neden çizmediğini sordum. “Çünkü dinazorlar artık yok, onları göremiyorum. Ama bazen hayal dünyamda görebiliyorum. Öyle çizeyim mi?” cevabını aldım.

Son projelerde çocukların hayal güçlerinin gitgide gelişiyor olduğu gözlenebiliyordu. Dijital öyküler için oyun hamurundan karakterler yapıyorduk. Daha önceki etkinliklerde, genellikle çocuklar hamuru hızlıca yuvarlayarak, sadece kafa ya da yuvarlak bir beden formu veriyor, göz ekliyor ve diğer parçaları takıyordu. Bu kez kız çocuklarından biri masanın üstünde hamuru ıspatulaıyla ezerek ve masaya yapıştırarak bir form yapmaya çalıştı, öykünün karakteri yerine, öykünün geçtiği yeri yaptığını, bunun yanan bir bina olduğunu söyledi. Diğer çocuklar, bu kez tek tip figürler yerine, bacakları kafasından sarkan kukla görümlü, dikdörtgen suratlı ya da kirpikleri olan figürler yaparken K. kırmızı bir oyun hamurunu yuvarlayarak burnuna taktı ve palyaço oldu. Öykünün karakterinin kendi olup olamayacağını sordu.

### **Öz-yönetim**

Öğretmenler, proje etkinliklerinin sunduğu olanaklar sayesinde sınıflarında bulunan çocukların öz-motivasyon (n=4) ve öz-disiplin (n=4) davranışları açısından gelişim gösterdiğini belirtmiştir. Aşağıda bu vurguya ilişkin anekdot kayıtlarından örneklere yer verilmektedir:

Çocuklar 48-60 ayın içinde oldukları halde tahmin edilen, beklenen performansın üstünde başarı sergileyerek öykü oluşturdular ve bunu dijital ortama aktardılar. Bunun nedeni, uygulamaların ilgilerini çok fazla çekmesi, keyif almaları ve bu sayede öz-disiplin ve motivasyonlarının giderek yükselmesiydi.

K. öykü yazma ve bunun resmini yapma etkinliklerinin bundan sonra da olacağını öğrendiğinde çok sevindi ve heyecanlandı. Büyük bir istekle resmine, dinozoru için çimenler ekledi ve güneşli güzel bir hava çizdi. Dinozora konuşma baloncuğu yapıp yüksek ve alçak sesler yaptığını da anlattı.

Dijital öykülerimiz için çocuklarla kuklalar hazırlıyorduk ve kuklalarla canlandırma yapacaktık. P. çok istekli ve hevesliydi; “Kukla yapmaktan güzel bir şey yokmuş, bundan sonra da hep öyküler yapalım.” dedi.

## **Sosyal-farkındalık**

Öğretmenler, proje etkinliklerinin sunduğu olanaklar sayesinde sınıflarında bulunan çocukların başkalarına saygı duyma (n=2), diğer çocuklar konuşurken onların fikirlerini özen ve nezaketle dinleme (n=2) ve başkalarının bakış açısından görebilme (n=4) davranışları açısından gelişim gösterdiğini belirtmiştir. Aşağıda bu vurguya ilişkin anekdot kayıtlarından bir örneğe yer verilmektedir:

İlk projede çocuklar, öykü oluşturma sürecinde özgün fikirlerini sunarken birbirlerinin sözlerini çok fazla kesiyorlardı. Her biri aynı anda konuşmak istiyordu. Söz sırası beklemeyen çocukların, son projede birbirlerine daha saygılı davrandığını gözlemledim. İşbirlikli çalışmayı öğrenmeleri, birbirlerine olan saygılarını da artırdı.

## **İlişki kurma**

Üç proje sonunda öğretmenler, proje etkinliklerinin sunduğu olanaklar sayesinde sınıflarında bulunan çocukların iletişimi başlatma ve yürütme (n=8), takım çalışması/işbirliği içinde çalışma (n=6) ve sosyal katılım (n=6) davranışları açısından gelişim gösterdiğini belirtmiştir. Bu kapsamda öğretmenler, çocuklarda;

- Sözel ifadelerde birinci çoğul şahıs eki kullanma (örneğin “Bunu yapabiliriz.”, “Haydi şunu yapalım.”)
- Etkinlik esnasında olumlu duygular gösterme (gülümseme, kahkaha atma, beğeniyle alkışlama, nezaket gösterme vb.),
- Diğer çocukları etkinliğe katılmaya teşvik etme/etkinliğe davet etme
- Etkinliklerde görev paylaşımı yapma/işbirlikli çalışma (öykü örgüsünü grup üyeleriyle birlikte hazırlama, öykü karakterlerini birlikte çizme, seslendirmeyi birlikte yapma vb.)
- Diğer çocukların görüş ve teorilerine yönelik yorum yapma
- Grup arkadaşlarına soru yöneltme ve ilgi duyarak diyalog kurma
- Diğer çocuklara yardım etme davranışlarını sergileme açısından gözledikleri gelişime vurgu yapmışlardır. Aşağıda bu vurguya ilişkin anekdot kayıtlarından örnekler yer verilmektedir:

İlk projede çalışma gruplarından biri iki çocuktan oluşmaktaydı. Sınıf içi anlaşma potansiyeli güçlü olan bu iki çocuk projeyi birbirlerine destek olarak başarılı bir şekilde yürüttü. Öyküyü aralarında bölüşerek anlattılar. Öyküde anlatım sırası gelen çocuk diğerini sessizce uyararak anlatmaya başlaması için tetikledi, sırası geldiğinde ise kendi konuşmaya başladı. Bunu gözleyen diğer çocuklar da son projede bu tür görev paylaşımlarını artık alışkanlık haline dönüştürmüştü.

İlk projede çocuklar, dijital öyküleri için seslendirme yaparken çekingen davranıyorlardı, diğer çocuklar ise cümlelerini tamamlayamayan arkadaşlarına gülüyorlardı. Son projede ise her bir çocuk seslendirme yaptıktan sonra, diğer çocuklar, topluca ve yüksek sesle önce “Alkış!” ünlemini söylemeye, sonrasında seslendirme yapan arkadaşlarını alkışlamaya başlamışlardı.

Yardımlaşma davranışını çok fazla sergilemeyen B.’nin projelerin ilk başladığı süreçte bireysel çalışmalarını yaparken zorlandığı zamanlar oldu ve bazı arkadaşlarından yardım aldı. Son proje süresince ise hem kendi çalışma grubundaki hem de diğer çalışma grubundaki arkadaşlarına “Size yardım edebilir miyim? Yardıma ihtiyacınız var mı?” diye sormaya başladığını fark ettim.

Diğer taraftan öğretmenler, çocukların;

- Davet edildiğinde etkinliğe dâhil olmayı reddetme,
- Etkinlikten çıkma/çekilme
- Etkinlik sırasında karışıklığa neden olma,
- Düzeni bozma ve olumsuz davranma (örneğin, bağırma, oyuncakları alma, etkinliğin akışını bozma) davranışlarında azalma gözlediklerini de belirtmişlerdir. Aşağıda bu vurguya ilişkin anekdot kayıtlarından bir örneğe yer verilmektedir:

Öykü resimleme ve oluşturma etkinliği sırasında çocuklar başlangıçta sadece benimle ikili diyaloglar kuruyorlardı, etkinliklere aktif olarak katılmaya gönüllü olmayan çocuklar vardı ve onların bağımsız bireysel oyun oynamaya çalıştıklarını gözliyordum. Fakat çocukların her projede öykülere biraz daha ilgili olmaya başladıklarını, hatta öykülerin temasına dayalı yeni sosyal oyunlar kurmaya çalıştıklarını gözledim.

### **Sorumlu karar verme**

Öğretmenler, proje etkinliklerinin sunduğu olanaklar sayesinde sınıflarında bulunan çocukların sorumluluk alma, bağımsız karar verme, problemi tanımlama ve çözme (örneğin bir ya da daha fazla karakterle öyküyü, öykünün geçtiği ortamı ve öykünün akışını/örgüsünü oluşturma), durum analizi yapma ve değerlendirme (n=4) davranışları açısından gelişim gösterdiğini belirtmiştir. Aşağıda bu vurguya ilişkin anekdot kayıtlarından bazı örneklerle yer verilmektedir:

Çocuklar, süreç içinde özellikle öykülerin karakterlerini ve akışını oluştururken, pek çok fikir içinden hangi fikirlerin hayata geçirileceği konusunda karar verme becerileri kazandılar.

Çocuklar başlangıçta öyküyü resimleme, karakterleri kuklaya dönüştürme vb. etkinliklere odaklanıyorlardı, çoğunlukla öyküde yer alacak sorunlar ve çözümü üzerinde düşünmüyorlardı. Son projelerde ve projeler sonrasında ise sorun ve çözüme daha odaklı hale geldiler, öykü yazma ve bunu dijital bir öyküye dönüştürme sürecinde öğrendikleri bilgileri, konuları ve başlıkları oyunlarında da kullanmaya başladılar.

Öykünün karakterlerini ve geçtiği mekânı tanımlamaya çalışıyorduk. “Bu öykü nerede geçiyor?” diye sordum; E. parmağıyla kafasını işaret ederek “Öykü benim beynimde geçiyor öğretmenim.” diye cevap verdi.

Diğer taraftan çoğu öğretmen (n=9) öykülerin çözülmesi ve sonuca bağlanması noktasında çocukların anlatım becerilerinin henüz istenen düzeye ulaşmamış olduğunu, bu konuda öğretmen desteğine ihtiyaç duyduklarını da belirtmiştir.

## **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Bu çalışmada, bir öğretim yılı boyunca, öğretim programlarına entegre edilerek uygulanan üç dijital öyküleme projesine katılarak sosyal-duygusal öğrenme alanına ait 25 davranış açısından sistematik olarak gözlemlenen 55 çocuğun en az %12.7'sinde, projeler süresince ve sonunda davranış değişimi gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

En büyük davranış değişimi, sosyal-duygusal öğrenme alanının beş alt boyutundan her birini temsil edecek nitelikte; çocukların yaklaşık üçte ikisinde gözlenen eleştirel düşünme (öz-farkındalık ve sorumlu karar verme), esnek düşünme (öz-farkındalık ve sosyal farkındalık), farklı durumlara/çalışma gruplarına uyum sağlama (ilişki kurma) ve planlı çalışma (öz-yönetim) becerisindeki gelişimdir. Çalışma kapsamında, gözlenen davranış değişimlerinin yönü de önemli bir değişken olarak dikkate alınmış; eleştirel düşünme becerisinde gözlenen değişimin %92'sinin, esnek düşünme becerisinde gözlenen değişimin %82'sinin, farklı durumlara/çalışma gruplarına uyum sağlama becerisinde gözlenen değişimin %88'inin ve planlı çalışma becerisinde gözlenen değişimin %91'inin çocuk davranışlarındaki gelişimi gösterdiği, diğer bir deyişle, çocuğun başlangıçtaki davranışının henüz gelişim aşamasında olduğu gözlenmiş iken, projeler ilerledikçe davranışın çocuk tarafından düzenli sergilenir hale dönüştüğü belirlenmiştir.

Bununla birlikte öğretmenlerin, projeler sonundaki bütünsel gözlemleri doğrultusunda, bu bulguları en çarpıcı şekilde destekleyen belirlemeleri;

- Öz-farkındalık açısından çocukların; duygularını daha iyi ve daha doğru ifade etmeye başladıklarına, özgüvenlerin geliştiğine ve güçlü yanlarının farkında olmaya başladıklarına,
- Öz-yönetim açısından çocukların; öğrenme motivasyonlarının arttığına ve öz-disiplin becerilerinin geliştiğine,
- Sosyal farkındalık açısından çocukların; başkalarının fikir ve bakış açılarına daha fazla saygı duymaya başladıklarına ve diğer çocuklar konuşurken onların fikirlerini özenle dinleyerek söz kesme davranışının sıklığının azalışına,

- İlişki kurma açısından çocukların; sözel ifadelerinde birinci çoğul şahıs ekini daha sık kullanmaya başladıklarına, diğer çocukları etkinliklere davet/teşvik etmeye başladıklarına ve yardımlaşma davranışının sıklığının artmasına,
- Sorumlu karar verme açısından; sorumluluk alma, bağımsız karar verme, problemi tanımlama ve çözme, durum analizi yapma ve değerlendirme davranışlarının geliştiğine ilişkindir.

Çalışmanın sonuçlarını destekleyecek şekilde Yüksel vd. (2011) tarafından da vurgulandığı gibi, dijital öyküleme etkinlikleri yaygın olarak küçük grup çalışmaları dâhilinde tasarlanmakta ve yürütülmekte, böylece sınıf içinde işbirliğini destekleyici ve artırıcı bir işlev görmektedir. Bu tür işbirlikli ortamlarda, çocukların aynı zamanda iletişim, uyum sağlama, düşüncelerini organize etme, yönetme ve ifade etme, soru sorma, çalışmalarını akranlarıyla paylaşma ve geniş içerikleri analiz ve sentez yapabilme davranışlarına dayalı olarak eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiği bilinmektedir (Abiola, 2014; Yüksel vd., 2011).

Diğer taraftan, gözlenen değişimler, şüphesiz çocukların yaşları itibarıyla içinde buldukları doğal, hızlı ve sürekli gelişim sürecinin öncül katkısıyla çocukların küçük gruplar içinde hem bireysel hem de bir grup üyesi olarak sergiledikleri uyum davranışlarıyla ilişkilidir. Bu çalışmadaki söz konusu davranışlardaki değişimin yönü açısından çocuğun başlangıç seviyesinden ilerleyip, süreç içinde veya sonunda yeniden başlangıç seviyesine döndüğü az sayıda örnekle de karşılaşılmış, gözlem yapan öğretmenler bu ve benzeri durumları, özellikle lider ya da çok çekingen davranış özelliklerine sahip olan bu çocukların o anda içinde buldukları çalışma gruplarıyla geçici uyum sorunları ya da çatışmalar yaşamış olduğuna ilişkin anekdot kayıtları ile açıklamıştır.

Araştırma sonucunda, bir öykünün karakterlerini tanımlama, öykünün sonunu öngörme ve öykü bütününe görsel/sözel yollarla ifade etme davranışında ise, proje uygulamalarının doğrudan ya da dolaylı katkısının en az olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında, dijital öykülemenin, alan yazındaki benzer çalışmalarla tutarlı olarak (Baki, 2015; Bozdoğan, 2012; Doğan & Robin, 2008; Dupain & Maguire, 2005; Sadık, 2008; Ayvaz-Tunç & Karadağ, 2013; Yang & Wu, 2012; Yüksel, Robin, & McNeil, 2011) çocukların sosyal-duygusal öğrenmelerine önemli katkılar getirdiği; diğer taraftan, öykülerin çözülmesi ve sonuca bağlanarak bütünsel olarak çocuk tarafından ifade edilebilmesi davranışının büyük ölçüde çocukların yaşa ve öğrenmeye bağlı bilişsel becerilerinin (örneğin anlatım becerisi, soyut düşünme becerisi vb.) gelişimine dayalı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, çocukların anlatım becerilerinin henüz istenen düzeye ulaşmamış olduğuna, bu konuda öğretmen desteğine ihtiyaç duyduklarına ilişkin bütünsel gözlemleri de bu bulguyu desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, uygulayıcılar dijital öykülemeyi, okul öncesi çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla pedagojik bir yaklaşım, etkili bir öğrenme modeli ve eğitsel bir araç olarak kullanabilirler. Böylelikle çocukların okula uyumlarının artırılacağı söylenebilir. Bununla birlikte, uygulayıcıların, dijital öyküleme uygulamalarında ebeveynlerin de katılımlarına yer vererek etkileşimli öğrenme etkinlikleri aracılığıyla çocukların çok yönlü gelişimlerine katkı sağlayabilecekleri düşünülmektedir. Son olarak, araştırmacıların, aynı yaklaşımın farklı yaş ve sınıf düzeylerindeki bireylerin farklı öğrenme alanlarına ilişkin davranışlarını etkileme düzeylerini inceleyecekleri yeni araştırmalar tasarlamalarının alana katkı sağlayacağı söylenebilir.

## KAYNAKÇA

- Abiola, L.L. (2014). The effect of digital storytelling on kindergarten pupils' achievement in moral instruction in basic schools in Oyo State. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4(5), 26-34.
- Akbulut, M.T., Çiftçi, A., & Polat, E.E.O. (2013). Interactive design work with kindergarten children: "Bird house" digital presentation and practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83(2013), 362-366.

- Ayvaz-Tunç, Ö., & Karadağ, E. (2013). Postmodern oluşturmacılaşma dijital öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 310-315.
- Azizah, C.N. (2010). *Potentials of interactive digital storytelling for preschool children in daily reading activity* (Unpublished master's thesis). Universiti Utara Malaysia, Malaysia.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bozdoğan, D. (2012). Content analysis of elt students' digital stories for young learners. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 6(2), 126-136.
- CASEL (2016). What is sel? 10.10.2016 <http://www.casel.org/what-is-sel/> adresinden alınmıştır.
- Cohen, J. (2001). Social and emotional education: Core concepts and practices. In J. Cohen (Ed.), *Caring classrooms intelligent schools the social emotional education of young children* (pp.3-29). New York: Teacher College Press.
- Denham, S.A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Dupain, M., & Maguire, L. (2005). Digital storybook projects 101: How to create and implement digital storytelling into your curriculum. *In 21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning*, 6, 1-4.
- Duruoalp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 13-25.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, M.E, Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M.J., & Weissberg, R.P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186-190.
- Elias, M.J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In M.J. Elias & H. Arnold (Eds.), *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement* (pp.4-14). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Elias, M.J., & Mocerri, D.C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: The American experience. *Research Papers in Education*, 27(4), 423-434.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., & Durlak, J.A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1),13-32.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2004). The three Cs of promoting social and emotional learning. In J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang, & H.J. Walberg, (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp.40-58). New York: Teacher College Press.
- Jones, D.E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.
- Kervin, L., & Mantei, J. (2011). This is me: Children teaching us about themselves through digital storytelling. *Practically Primary*, 16(1), 4-8.
- Kocaman-Karoğlu, A. (2015). Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: Dijital hikâye anlatımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 89-106.
- Kramer, T.J., Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R.H. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the strong start curriculum. *Early Childhood Educ J*, 37,303-30.
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189-193.
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Robin, B.R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.

- Yang, Y.T.C., & Wu, W.C.I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education, 59*(2), 339-352.
- Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education: A phenomenological study of teachers experiences* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Yüksel, P., Robin, B.R., & McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling around the world. *In Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 1*(1), 1264-1271.
- Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P., & Walberg, H.J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang, & H.J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). New York: Teachers College Press.