



T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

YARATICI DRAMA EĞİTİMİNİN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN  
SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİMİNE ETKİSİ  
(Malatya İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Demet GÜLTEKİN

MALATYA – 2014

T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI  
**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

YARATICI DRAMA EĞİTİMİNİN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN  
SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİMİNE ETKİSİ  
(Malatya İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Demet GÜLTEKİN**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN**

**MALATYA – 2014**

## KABUL VE ONAY SAYFASI

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

Demet Gültekin tarafından hazırlanan “Yaratıcı Drama Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisi (Malatya İli Örneği)” başlıklı bu çalışma, ..../... tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Hilmi Kemal ZELİYURT

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN

Üye :

Doç. Dr. Ahmet Kara

Üye :

Üye :

O N A Y

...../...../2014

Prof. Dr. Celal ÇAKAN  
Enstitü Müdürü

## ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **“Yaratıcı Drama Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisi (Malatya İli Örneği)”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın, tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Demet GÜLTEKİN

## ÖNSÖZ

Okulöncesi dönem çocukta işbirliği, atılganlık, duygu ve düşüncelerini ifade etme, arkadaşlık kurma, yardımlaşma, çabuk iletişime girme gibi sosyal davranışları geliştirmede kritik bir dönemdir. Her alanda gelişimin en üst düzeyde gerçekleştiği bu dönemde bireyi öğrenme sürecinde etkili kılan, yaparak ve yaşayarak öğrenmesine olanak sağlayan, yaratıcı, üretken bireyler yetişmesini sağlamak amacıyla yaratıcı drama kullanılan yöntemler arasındadır. Öğretmen rehberliğinde, belirlenen bir konunun, araç-gereç kullanımı ile çeşitli tiyatro tekniklerinden yararlanılarak grup üyeleri, yani katılımcılar tarafından canlandırılması olarak tanımlayabileceğimiz yaratıcı drama; bu bağlamda yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı sunan ve çocukların topluma uyum sağlama sürecinde bazı davranışların kazandırılmasında oldukça önemli bir yere sahip etkinlikleri içermektedir. Yaratıcı drama etkinliklerinin çocuklara kazandırdıklarına dair yapılan araştırmalar yaratıcı drama çalışmalarının okulöncesi eğitimde etkililiğini ve de gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Yaratıcı Drama Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisinin incelenmesini amaçlayan bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı ve önemi tartışılmaktadır. İkinci bölümde araştırmanın kuramsal temelleri ele alınmaktadır. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi; dördüncü bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Araştırmanın son bölümü ise; araştırmanın sonuç ve önerilerinden oluşmaktadır.

Araştırma konusunun belirlenip planlanmasıyla, araştırmanın gerçekleşmesine yönelik her aşamasında ilgi ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN'a, bilgi ve önerilerinden yararlandığım Yrd. Doç. Dr. Hikmet ZELYURT'a, araştırma kapsamında örneklem grubu içinde yer alan Rahmi Akıncı İlköğretim Okulu yönetici ve öğretmenlerine ve her zaman bana destek olan aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Demet GÜLTEKİN

Malatya - 2014

## ÖZET

### YARATICI DRAMA EĞİTİMİNİN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL- DUYGUSAL GELİŞİMİNE ETKİSİ (Malatya İli Örneği)

GÜLTEKİN, Demet  
Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN  
Eylül – 2014 , XV+106 sayfa

Bu araştırmanın amacı “Yaratıcı Drama Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisi”nin incelenmesidir. Deneysel bir araştırma olan bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde Malatya Merkez’de yer alan Rahmi Akıncı İlköğretim Okulu bünyesinde bulunan dört ana sınıfı seçilmiştir. 6 yaş grubu öğrencilerin oluşturduğu sınıflardan biri deney grubu olarak belirlenmiş ve geriye kalan üç sınıftan, yapılan ön test sonrası, deney grubu ile sosyal-duygusal gelişim olarak; hazır bulunuşluk seviyesi denk olan sınıf, kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Veri toplamak için, demografik özellikler ile çocukların sosyal-duygusal davranışlarını değerlendirmeyi amaçlayan soruların olduğu iki kısımdan oluşan araştırmacı tarafından hazırlanan ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme aracının hazırlanmasında uzman görüşüne başvurulmuş ve geçerlik ve güvenilirliği kontrol edilmiştir. Ölçme aracının ikinci kısmı sosyal-duygusal davranışlara yönelik 6 alt boyut ve 30 maddeden oluşan ifadeleri içermektedir. Ön ve son test olarak uygulanan ölçme aracı ile çocukların sosyal-duygusal davranışları cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ile ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre incelenmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara uygulanan ön test sonrası deney grubunda yer alan çocuklarla 12 hafta boyunca, haftada iki kez çocukların sosyal-duygusal gelişimini sağladığı düşünülen Okul Öncesi Eğitimde Drama / Sosyal-Duygusal Gelişim/Öğretmen Etkinlik Kitabı’nda yer alan etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerin yönelik yapılan son test uygulaması sonrası çocukların sosyal-duygusal davranışları belirlenen değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi için SPSS 17.0 paket programı

kullanılmış; frekans(f), yüzde (%) ve alt problemlerin analizinde; değişkenler açısından anlamlı farklar olup olmadığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis Testi ile Wilcoxon Signed Ranks testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda anlamlı anlamsız ilişkiler bulunmuştur. “Yaratıcı Drama Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisi”nin deney grubu son test uygulamasında kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve ailenin ekonomik durumuna göre farklılaşma olmadığı; cinsiyete göre farklılaşma olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubu ile kontrol grubu arasında son test sonuçlarına göre ve deney grubu ön test/son test arasında anlamlı farklar olduğu gözlenmiştir. Deney grubu lehine ölçme aracının alt boyutlarının toplam puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olması; bu grupta uygulanan yaratıcı drama eğitim programının çocukların, sosyal-duygusal gelişimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Okul Öncesi Eğitim, Yaratıcı Drama, Sosyal-Duygusal Gelişim

## ABSTRACT

CREATIVE DRAMA EDUCATION'S EFFECTS ON SOCIAL-SENSUAL  
DEVELOPMENT OF 60-72 MONTHLY CHILDREN  
( Malatya State Sample )

GÜLTEKİN, Demet  
Post Graduate Inonu University Education Faculty Department  
Pre-School Teacher Training Science Science Field

Thesis Advisor: Assistant Professor Dr Bahadır Koksalan  
September-2014, XV+106 pages

This research's goal is to investigate creative drama education's effects on social-sensual development of 60-72 monthly children. While implementing this experimental research, 4 pre-school classes were chosen at Rahmi Akıncı primary school located in Malatya city centre. 6 ages children's class was defined as experiment group, and from rest 3 class, after implementing pre-test, as experiment group with social-sensual group, the class readiness level is the same was defined as control group. With the aim of collecting data, testing vehicle consisted of two parts prepared by researcher were used to obtain informations children's social-sensual features with demographic features. With the testing vehicle used as first and last test, children's social-sensual behaviours, gender, age, siblings, mother's and father's education level, and family's economic level were investigated as to variences.

At research after first test implemented experiment and control groups' children, children from experiment group implemented activities can be helpful to children as to sensual-social development from Pre-school educaiton drama\ social-sensual development \ teacher activity book for 12 weeks, two times in a week. After activities children's social-sensual behaviours were investigated as to variences after last test impelementation. For analyzing these datas SPSS 17.0 package program was used, at frequence percentage and sub problems' analyzing Mann Whitney U test, Kruskal Wallis test, and Wilcoxon Signed Ranks tests were benefited with the aim of determining the differences whether meaningful or not as to variences.



After research both meaningful and non-meaningful relationships were attached. Creative drama education's effects on social-sensual development of 60-72 monthly children 's experiment group's final test implementation phase reveal siblings, mothers' fathers' education level and family's economic level haven't effect, but research reveal differences as to gender. As for final test evaluations implemented control group and experiment group, meaningful differences was observed between first and final test. Experiment group's total points located in testing vehicle's down sides were changed positively, and meaningul differences were observed. Therefore, it can be said creative drama educaiton programs affected the children's social-sensual development.

Variety proposals were suggested based on datas obtained from the research.

**Key Words :** Pre-School Education, Creative Drama, Social-Sensual Development.

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	i
ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii

### BÖLÜM I

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Amaç.....	3
1.3. Önem.....	3
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5

### BÖLÜM II

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Yaratıcı Drama.....	7
2.2. Yaratıcı Dramayla İlişkili Bazı Kavramlar.....	12
2.2.1. Yaratıcılık.....	12
2.2.2. Dramatik Oyun.....	15
2.2.3. Dramatizasyon.....	16
2.2.4. Rol Oynama.....	16
2.2.5. Doğaçlama.....	17
2.2.6. İletişim.....	17

2.2.7. Etkileşim.....	18
<b>2.3. Yaratıcı Dramanın Öğeleri.....</b>	<b>18</b>
2.3.1. Lider .....	18
2.3.2. Katılımcı (Grup).....	20
2.3.3. Mekân (Ortam), Araç-Gereç.....	21
2.3.4. Uygulama.....	22
<b>2.4. Yaratıcı Drama Uygulama Aşamaları .....</b>	<b>23</b>
2.4.1. Isınma Ve Hazırlık Çalışmaları .....	23
2.4.2. Uygulama.....	24
2.4.3. Rahatlama Ve Değerlendirme Çalışması .....	25
<b>2.5. Sosyal-Duygusal Gelişim .....</b>	<b>26</b>
2.5.1. Beş Yaşındaki Çocuklarda Sosyal-Duygusal Gelişim .....	28
2.5.2. Altı Yaşındaki Çocuklarda Sosyal-Duygusal Gelişim .....	28
<b>2.6. Yaratıcı Drama, Sosyal-Duygusal Gelişim İlişkisi.....</b>	<b>29</b>
<b>2.7. İlgili Araştırmalar.....</b>	<b>34</b>

### BÖLÜM III

<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>39</b>
<b>3.1.Araştırmanın Modeli.....</b>	<b>39</b>
<b>3.2. Evren ve Örneklem.....</b>	<b>39</b>
<b>3.3. Verilerin Toplanması.....</b>	<b>43</b>
3.3.1. Veri Toplama Aracı.....	44
3.3.2. Uygulama.....	45
<b>3.4. Verilerin Analizi .....</b>	<b>53</b>

## BÖLÜM IV

<b>4. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>55</b>
<b>4.1. Araştırma Soruları, Alt Problemler ve Analizleri.....</b>	<b>57</b>
4.1.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar.....	58
4.1.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar .....	60
4.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar .....	78
4.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar .....	80
4.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar.....	82

## BÖLÜM V

<b>5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>	<b>84</b>
<b>5.1. Sonuçlar .....</b>	<b>84</b>
5.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kişisel Bilgiler Formuna Ait Sonuçlar .....	84
5.1.2. Araştırma Sorularına Ait Sonuçlar.....	85
<b>5.2. Öneriler.....</b>	<b>90</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>92</b>
<b>EK-1.....</b>	<b>99</b>
<b>EK-2.....</b>	<b>101</b>
<b>EK-3.....</b>	<b>102</b>
<b>EK-4.....</b>	<b>103</b>
<b>EK-5.....</b>	<b>104</b>
<b>EK-6.....</b>	<b>105</b>
<b>EK-7 .....</b>	<b>106</b>

## TABLolar Ve ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>Şekil 1:</b> Drama Oynama Etkinlikleri ve Ölçme Durumları.....	311
<b>Tablo 1.</b> Araştırmaya Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kişisel Bilgiler Formunun Frekans ve Yüzde Değerlerine Ait Bulgular.....	41
<b>Tablo 2.</b> Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test/Son test Puanlarının Betimsel İstatistikleri Ve Normallik Testi Sonuçları.....	56
<b>Tablo 3.</b> Deney Grubu ile Kontrol Grubu Ön Test Sonuçlarının Karşılaştırılması Açısından Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	58
<b>Tablo 4.</b> Deney Grubu Son Test Sonuçlarına Göre Cinsiyet Açısından Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	60
<b>Tablo 5.</b> Deney Grubu Son Test Sonuçlarına Göre Yaş Açısından Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	62
<b>Tablo 6.</b> Deney Grubu Son Test Sonuçlarına Göre Kardeş Sayısı Açısından Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	63
<b>Tablo 7.</b> Deney Grubu Son Test Sonuçlarına Göre Anne Öğrenim Düzeyi Açısından Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	65
<b>Tablo 8.</b> Deney Grubu Son Test Sonuçlarına Göre Baba Öğrenim Düzeyi Açısından Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	67
<b>Tablo 9.</b> Deney Grubu Son Test Sonuçlarına Göre Aile Ekonomik Durumu Bakımından Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	68
<b>Tablo 10.</b> Kontrol Grubu Son Test Sonuçlarına Göre Cinsiyet Açısından Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	70
<b>Tablo 11.</b> Kontrol Grubu Son Test Sonuçlarına Göre Yaş Açısından Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	71
<b>Tablo 12.</b> Kontrol Grubu Son Test Sonuçlarına Göre Kardeş Sayısı Açısından Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	72
<b>Tablo 13.</b> Kontrol Grubu Son Test Sonuçlarına Göre Anne Öğrenim Düzeyi Açısından Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	73
<b>Tablo 13.1.</b> Kontrol Grubu Son Test Sonuçlarına Göre Anne Öğrenim Düzeyi Açısından Kruskal Wallis Testi Sonrası Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	74
<b>Tablo 14.</b> Kontrol Grubu Son Test Sonuçlarına Göre Baba Öğrenim	

Düzeyi Açısından Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	75
<b>Tablo 15.</b> Kontrol Grubu Son Test Sonuçlarına Göre Aile Ekonomik Durumu Bakımından Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	76
<b>Tablo 16.</b> Deney Grubu İle Kontrol Grubu Arasında Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması Açısından Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	78
<b>Tablo 17.</b> Deney Grubunda Ön Test Ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması Açısından Wilcoxon Signed Ranks Testi Sonuçları.....	80
<b>Tablo 18.</b> Deney Grubu ile Kontrol Grubunda Ön Test Ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması Açısından Wilcoxon Signed Ranks Testi Sonuçları.....	82

## KISALTMALAR LİSTESİ

**ABD** : Amerika Birleşik Devletleri

**Akt** : Aktaran

**Çev** : Çeviren

**vb.** : ve benzeri

## BÖLÜM I

### 1. GİRİŞ

Okulöncesi eğitim; kişiler arası ilişkilerde ve bireyin kendine karşı olumlu tavır geliştirmesi, sağlıklı bir sosyalleşme süreci geçirmesinde etkili olmakla birlikte, çocuğun tüm gelişim alanlarını da desteklemektedir. Erken çocukluk dönemi tüm alanlarda olduğu kadar, çocuğun sosyal duygusal gelişimi açısından da oldukça önemli bir dönemdir. “Erken çocukluk eğitimcilerinin; toplum tarafından küçük çocukların sosyalleşmesinde sorumlu olduğu düşünülmektedir” (Furman,2000).

Çocuğun sosyalleşmesi doğumdan itibaren devam etmekte ve toplumda en küçük birim olan aile burada önemli rol oynamaktadır. Aile tarafından çocukların gereksinimlerinin karşılanması ile sosyal ilişkiler başlamakta ve çocuk ilk sosyal deneyimlerini aileden edinmektedir.

“Çocukların birbirleriyle olumlu ilişkiler kurmasını sağlayan, sosyal gelişimini destekleyen paylaşma, yardımlaşma, işbirliği, empati gibi olumlu sosyal davranışlar, çocuğun kendine güvenli, çevresine duyarlı, yaratıcı düşünce sahibi birey olmasına yardımcı olacaktır” (Şahin ve Karaaslan,2006, s.75). Okulöncesi eğitim çocukta işbirliği, atılganlık, duygu ve düşüncelerini ifade etme, arkadaşlık kurma, yardımlaşma, çabuk iletişime girme gibi davranışları geliştirmede kritik bir dönemdir.

Bireyin eğitiminin başladığı okulöncesi dönemde oyun çocukların yaşayarak öğrenmelerinde önemli bir araçtır. Çocuk oyunları desteklendiği zaman bir sanat şekli, sosyalleşme etkinliği ve öğrenme biçimi olan dramaya dönüşür (Dalbudak ve Akyol, 2008).

Günümüz eğitim sisteminde öğretmen; öğrencilerin her alanda gelişimini sağlayarak, duygu, düşüncelerini çeşitli yollarla ifade etme, işbirliğine dayalı çalışmalarla çocuklara yaratıcı, eleştirel bakış açısı kazandırma gibi özellikleri çeşitli yöntem ve teknikler kullanarak ulaşabilir. Bu yöntemlerden birisi de drama ya da yaratıcı dramadır (Başçı ve Gündoğdu, 2011).

Yaratıcı drama yöntemi, bireylere yaparak yaşayarak öğrenme olanağı sağlamakta ve bu sayede çocuğa, bireyin toplumsallaşmasında önemli yer tutan sosyal becerilerin kazandırılması sağlanmaktadır.



### 1.1. Problem Durumu

“Eski çağlardan beri insanoğlu etkilendiği, anlamaya çalıştığı, denetim altına almaya çalıştığı birçok şeyin rolüne girerek onu canlandırmayı, yeniden yaratarak incelemeyi amaçlı olarak incelemiştir” (Önder, 2006, s.11). “Yaratıcı drama çocukların dünya ile ilişki kurma ve onu anlamanın bir yoludur. Yaratıcı drama çocukları çevreleyen dünyadaki nesnelere, hayvanları ve insanları taklit ederek öğrenme için fırsat sağlar” (Gelfer ve Perkins, 1992:30; Akt:Pehlivan, 2005, s.74).

“Toplumların gelişmesinde yaratıcı düşünme önemli rol oynamıştır. Çünkü toplumların devamlılıklarını sağlamaları için her alanda işlevsel ve yaratıcı fikirlere ihtiyaçları vardır” (Karaçelik, 2009; Akt:Dursun ve Ünüvar, 2011, s.111). Bu bağlamda yaratıcı drama çalışmalarının etkisi göz ardı edilemez.

Yaratıcı dramanın eğitimde kullanılması ilk olarak Fransa’da görülmektedir. Yaratıcı drama ABD’de yaratıcı drama (creative drama), İngiltere’de ise eğitimde drama (drama in education) olarak yerleşmiştir. Almanya’da okul oyunu kavramı kullanılmaktadır (Dirim, 2005). “Çağdaş eğitim yaklaşımında, bireyi öğrenme sürecinde etkili kılan, yaparak ve yaşayarak öğrenmesine olanak sağlayan, kendisini gerçekleştirmesine ve yaratıcı, üretken bir birey olmasına, başkalarıyla olumlu sosyal etkileşim kurmasına, kısaca tüm yönleriyle gelişmesine katkıda bulunan bir yöntem olan eğitsel/yaratıcı drama kullanılmaya başlanmıştır” (Kaf,1999:2; Akt:Gürol,2003, s.148).

Son zamanlarda Türkiye’de Eğitimde Yaratıcı Drama kavramı yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Drama çalışmalarından eğitimin tüm boyutlarında yararlanılmaktadır. Modern drama döneminde drama tüm derslerle kullanılabilir (Peşman ve Bülbül,2012). Eğitimin her seviyesinde drama öğrencilere; yaratıcılık, problem çözme, iletişim, sosyalleşme, empati kurma, kendini gerçekleştirme gibi entelektüel becerileri kazandırmada yardımcı olur (Özdemir ve Çakmak, 2008).

Okul öncesi eğitimde de zaman geçtikçe önemi daha da artan ve eğitim sürecinde daha fazla süre ayrılan Yaratıcı Drama uygulamaları ön plana çıkmaktadır. Yaratıcı drama çalışmaları çocukları tüm gelişim özellikleri açısından olumlu anlamda etkilemektedir. Dolayısıyla tüm gelişim alanlarına katkısı olan Yaratıcı drama uygulamalarının çocukların sosyal-duygusal gelişimi üzerine etkisini araştırılmasına yönelik çalışma yapılarak; durum hakkında tespit yapılmak istenmiştir.

## 1.2. Amaç

Çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklediği bilinen okulöncesi eğitimde; çocuklara yaparak yaşayarak öğrenme olanağı sağlamakla birlikte çocuğun, toplumsallaşmasında önemli yer tutan, yaratıcı drama uygulamaları yer almaktadır. “Yaratıcı Drama Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisi” adlı bu çalışma ile, çocuğun sosyal-duygusal davranışlarının yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yaratıcı drama eğitiminden yararlanan ve yararlanmayan sınıflarda yer alan çocukların; sosyal-duygusal davranışlarının bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği genel amacına bağlı olarak alt amaçlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Ön test sonuçlarına göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı farklar var mıdır?
2. Son test sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarında demografik özellikler açısından anlamlı farklar var mıdır?
3. Deney grubu ile kontrol grubu arasında son test sonuçlarına göre anlamlı farklar var mıdır?
4. Deney grubunda ön ve son test arasında anlamlı farklar var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubunda ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## 1.3. Önem

"Eğitimin en önemli amaçlarından biri sosyal yönden yararlı kavram ve tutumlar oluşturmakla beraber, öğrenciden gerçekleştirmesi istenen nihai hedef yaratıcılıktır (Ayan ve Dünder, 2009, s.66)." "Söz edilen yaratıcılık ancak öğrencileri yaratıcı ve etkin kılacak eğitim durumlarının sağlanabilmesiyle gerçekleştirilebilecektir" (Genç, 2003, s.201).

Ataç'a (1991) göre; 'zengin uyarıcılarla dolu bir çevrede yetişen çocukta, zihinsel ve ruhsal faaliyetler artmaktadır. Uyarıcı eksikliği ya da yokluğu bütün ruhsal proseslerin geri kalmasına neden olmaktadır' (Yıldız ve Şener, 2003, s.30). Okulöncesi eğitimde çocuğa onu uyaran etkinlikler sunulurken, yaratıcılığa teşvik edici sorular yöneltilmeli ve çocukta var olan potansiyel açığa çıkarılmaya çalışılmalıdır.

“Hemen hemen her çocukta yaratıcı olma yeteneği vardır. Farklı olan yaratıcılığın sürekliliği, derecesi ve ortaya konabilmesidir. Burada önemli olan çocuğun yaratıcılığını geliştirerek ortamı yetişkinlerin hazırlayabilmesidir” (Karadağ, 2003, s.109). Bu hususta eğitimde yaratıcı drama çalışmaları çocukta var olan yaratıcı gücü ortaya çıkarmakta, onun yaratıcılığını ifade etmesini öğretmektedir.

Çocukta işbirliği, yaratıcılık, sabırlı olma, olumlu benlik tasarımı, öz-denetim, güven duygusu, kendinin ve diğerlerinin duygularını ve düşüncelerini keşfetme, çevresinin farkında olma, sırasını bekleme, arkadaşlık kurma, nazik olma, kendi ve diğerlerinin davranışlarının nedenlerini anlama, sorumluluk alma, kurallara uyma, tanıdığı kişilerle iletişime girme, paylaşma, yardımlaşma, sorumluluk alma, sosyal sorunlarla baş etme gibi sosyal becerileri geliştirme açısından yaratıcı drama etkinliklerinin etkisi çalışmalarla ortaya konmuştur. Bu araştırmalar aynı zamanda yaratıcı drama uygulamalarının okulöncesi eğitimde etkililiğini ve de gerekliliğini ortaya koymaktadır.

“Yaratıcı Drama Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisi”nin incelenmesini amaçlayan bu araştırma ile; çocukların sosyal-duygusal davranışlarının çocuğun yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre var olan durum hakkında tespit yapılması amaçlanmaktadır. Elde edilen bulguların tüm gelişim özellikleri açısından çocuğu destekleyecek nitelikte olan yaratıcı drama uygulamaları hakkında yapılacak olan program geliştirme etkinliklerine ve bu konuda yapılacak çalışmalara ışık tutacağı için, Eğitim Programları ve Öğretim alanına katkı getireceği düşünülmektedir. Katkıların, geleneksel öğretim yöntemlerinin zenginleştirilmesi, okul öncesi eğitimde yer alan eğitim uygulamalarının yaratıcı drama ile bütünleştirilerek uygulanması ile eğitimin daha kalıcı ve zevkli hale getirilmesine yönelik çalışmalara, her yaş grubu için özel olarak oluşturulacak yaratıcı drama eğitim programları ve yaratıcı drama projelerine yön vermesi açısından, yapılan çalışma önemlidir.

#### 1.4. Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibidir:

1. Veri toplama aracının, uygulanan Okul Öncesi Eğitimde Drama / Sosyal-Duygusal Gelişim/ Öğretmen Etkinlik Kitabı'nda yer alan etkinliklerin araştırma amacını gerçekleştirebilecek nitelikte olduğu varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulama konusunda titizlikle davrandıkları, sosyal becerileri ölçmede kullanılan ölçme aracına içtenlikle ve doğru olarak cevap verdikleri ve deney grubu öğretmenin Okul Öncesi Eğitimde Drama / Sosyal-Duygusal Gelişim/ Öğretmen Etkinlik Kitabı'nda yer alan etkinlikleri etkili şekilde uyguladığı varsayılmaktadır.
3. Deney/Kontrol gruplarının araştırma için uygun olduğu varsayılmaktadır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Malatya ilindeki, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı merkezde yer alan Rahmi Akıncı İlköğretim Okulu bünyesinde yer alan ana sınıfında eğitim alan 60-72 aylık 50 çocuk ile;
2. Çalışmanın amaçlarında sorulan sorularla;
3. Sonuçları çalışmada kullanılan istatistiksel tekniklerle;
4. Örneklemi oluşturan çocukların öğretmenlerine uygulanan Kişisel Bilgi Formu, sosyal becerileri ölçmede kullanılan ölçme aracı ve öğretmenlerin uygulayacağı Okul Öncesi Eğitimde Drama / Sosyal-Duygusal Gelişim/ Öğretmen Etkinlik Kitabı'nda yer alan etkinliklerle ile;
5. Belirlenmiş olan zaman ve Mekân aralıklarıyla sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan kavramların tanımları aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir.

### **Okul Öncesi Eğitim**

Okulöncesi eğitim, Oğuzkan ve Oral'a (1983) göre "doğumdan ilkokula kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun özellikleri ve kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren eğitim sürecidir" (Başal, 2005, s.10). Okulöncesi eğitim, çocukların duyu ve düşüncelerini doğru ve açıkça ifade edebilmelerini, uyarıcı bakımından zengin çevre olanakları ile merak uyandırarak yaratıcılıklarını geliştirmeyi ve arkadaş ortamı sayesinde toplumla uyum içinde olmasını sağlayan sosyal becerileri kazanmasına yardımcı olur (Singh, 2007).

### **Yaratıcı Drama**

Drama çocukların tiyatro tekniklerinden yararlanarak yaşadığı dünyada diğerleri ve kendisi hakkında farkındalık kazanmasını sağlayan ve onların kendiliğinden olan oyunlarından ortaya çıkan canlandırmalar şeklinde adlandırılır (Isenberg ve Jalong, 2006). Önder (2005) eğitimde yaratıcı dramayı "önceden belirlenmiş açık ve net eğitim amaçları olan, tüm çocukların kendi öğretmenleriyle birlikte, daha çok büyük motor hareketlerle yaptıkları, ifade etmeye, rol oynamaya, canlandırmaya ve tartışmaya dayalı grup etkinliklerinden oluşan eğitim yöntemi" şeklinde tanımlamaktadır (Önder, 2009, s.85). Bu çalışmada yaratıcı drama, eğitimde yöntem olarak kullanılmaktadır.

### **Sosyal-Duygusal Gelişim**

Sosyal gelişim, bireyin sosyal uyarıcılara özellikle grup yaşantısının getirdiği zorunluluklara karşı duyarlılık geliştirmesi, kendi grubu ya da kültürü içinde yaşayanlar gibi davranmayı öğrenmesidir. Çocuğun yaşına ve gelişimine uygun olarak sorumluluklarını yerine getirme, yaşlılarıyla ve diğer insanlarla gerekli ilişkiyi kurabilme, aile ve toplumun kurallarına, örf ve adetlerine uygun davranmayı içerir (Cirhinlioğlu, 2001, s.121). Duygusal gelişim ise; bireyin kendi ve başkalarının duygularını anlayabilme ve sağlıklı insan ilişkileri kurabilmeyi kapsamaktadır. Bu çalışmada sosyal-duygusal gelişim, davranış ve beceri anlamında kullanılmaktadır.

## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal bilgilerine ve araştırma konusuyla ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Yaratıcı Drama

Öğreneni merkeze alan günümüz eğitim yaklaşımının önemli öğretim yöntemlerinden biri olan yaratıcı dramayı San (1996) “doğaçlama, rol oynama, vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerinin yeniden gözden geçirildiği oyunsu süreçlerle anlamlandırılması ve canlandırılmasıdır” şeklinde tanımlamaktadır (Kahyaoğlu, Yavuzer ve Aydede, 2010, s.742). Way (1967) yaratıcı dramanın bir bütün olarak kişi ile alakalı olduğunu ileri sürer (Sungurtekin, Sezer, Kahraman ve Sadioğlu, 2009). Drama empati kurma, aktif ve yaratıcı olma, kendini ifade edebilme, araştırmaya ve öğrenmeye istekli, farklı bakış açılarından olayları değerlendirme yeteneğine sahip, çok boyutlu gelişimi sağlamada yardımcı olmakla beraber sıkıcı ve üretken olmayan eğitimin karşısında olan bir öğretim yöntemidir (Özdemir ve Çakmak,2008).

Yaratıcı dramanın kapsamını belli ilkeler ışığında açıklayan Ulaş (2008) bu ilkelerin çevre ile etkileşim sonucu, yaparak, yaşayarak, tüm duyu organlarını işin içine katarak etkin katılım yoluyla öğrenmelerin gerçekleştiğini, uyarıcı bakımından zengin eğitim ortamlarının öğrenmeyi kolaylaştırma ve daha kalıcı hale gelmesini sağlamada etkili olduğu durumları içerdiğini söylemiştir. Adıgüzel (2006), eğitimde yaratıcı dramayı “herhangi bir konuyu, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak bir grupta ve grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır.” şeklinde tanımlar (Ceylan ve Ömeroğlu, 2011, s.16).

Güneysu (1991) yaratıcı dramayı, “insanın kendisini başkalarının yerine koyarak çok yönlü geliştigi, yaratıcı şekilde kendini ifade edebilecek, araştırma istek ve duygusunun gelişmesine uygun, kısırlaştırıcı angarya bir eğitimden ziyade bireyde eğitim ve öğretim isteğini artırıcı bir eğitim yöntemi” olarak tanımlamaktadır (Bertiz, Bahar ve Yeğen, 2010, s.488). Burton’a (1981) göre yaratıcı drama; kişinin çevresel, fiziksel, zihinsel iç ve dış potansiyeli ile alakalı olarak kendine güven, özgür düşünme

yetenekleri ile eleştirel bakış açısı kazandırmada insanlara yardımcıdır (Sungurtekin ve ark., 2009).

“Dramanın temelinde oyun vardır, merak vardır, buluş-yaratıcılık vardır, katılım vardır” (Aksarı, 2005, s.4). ”Yaratıcı drama çalışmalarında bireyin kendini tanıması ve yeteneklerinin, ilgilerinin farkına varması ile birlikte çok boyutlu ve kültürel bir kimlik kazanması amaçlanırken öğrenme ile bireysel gelişmenin gerçekleştirilebileceği sayıtlısından yola çıkılır” (Şahin, 2007, s.34). Smilansky yaptığı araştırmada yaratıcı drama, sosyodrama çalışmalarının çocukta empati, duygusal uyum, artan akran ilişkileri ile işbirliği gibi sosyal becerileri geliştirdiğini ileri sürer (Furman, 2000).

Bulton (1985) eğitimde yaratıcı dramanın problem çözme, özgüven, benlik saygısı, sosyal katılım becerilerini geliştirdiğini ileri sürmektedir (Sungurtekin ve ark., 2009). Yaratıcı drama; çocuklara başkalarının kurgusal hayatlarında kendi kendilerini keşfetme olanağı sunarak güvenli ortamlarda hata yapma ve hatalardan yola çıkarak öğrenme fırsatı sağlamaktadır (Snape, Vettrano, Lowson ve McDuff, 2011).

Önder’e (2002, s.71-84) göre; eğitimde yaratıcı dramanın çocukta yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirme, bağımsız düşünme ve karar verme, çocukta zihinsel kapasiteyi geliştirme, kendilik kavramının ve iletişim becerilerinin geliştirme, duyguların farkına varma ve ifade edebilme, sosyal farkındalığın artması ve problem çözme yeteneğini geliştirme, demokratik düşünce, grup içi etkinlikler içinde arkadaşlık gibi sosyal becerileri geliştirme, genel öğrenci performansını artırma, öğretmen- çocuk arası olumlu ilişkilerin gelişmesini sağlamak gibi yararları bulunmaktadır.

Drama teknikleri çocuklarda, sosyal ve duygusal gelişimi sağlamak amacıyla yıllardır okullarda uygulanmaktadır (Snape ve ark., 2011). Sternberg (1998) dramanın katılımcılara yapıcı davranışları uygulama fırsatı sunarak işbirliği içinde öğrenme fırsatı sunduğunu ileri sürmektedir (Özdemir ve Çakmak, 2008). Landy (1982) yaratıcı dramanın çocukların sosyal becerileri ve algılarını geliştirmede kullanıldığını ifade etmektedir (Sungurtekin ve ark., 2009).

“Yaratıcı drama sayesinde çocuklar kararlar verir ve sorunları çözerler. Güç kazanma ve sorumluluk taşıma şansı kazanırlar. Drama katılımcılar için özsaygılarını, değer yargılarını ve hepsinin ötesinde kendi yaşantıları üzerinde etki ve kontrollerini denemede kişisel güçlerini artırma imkanları yaratır” (Karadağ, 2003, s.115). Dramatik

beceriler, deneyimleri paylaşma yoluyla, takım çalışması ve işbirlikli öğrenme için fırsat sunarak, çocukların bireyselliği ve yaratıcı ifadelerine değer verme, izleyici ya da oyuncu olmalarına fırsat sunarak, gerçek yaşam durumlarını kişiselleştirip soyut durumları anlamlı hale getirmek için onlara olanaklar sunarak anlamayı kolaylaştırır (Isenberg ve Jalong, 2006).

Okulöncesi eğitimde yaratıcı dramının çocuğa kazandırdıkları şöyle sıralanabilir (Dirim, 2005, s.54-56):

1. Yaratıcı drama etkinlikleri çocukların hayal gücünü, yaratıcılığını, sanatsal duyarlılığını, zihinsel kapasitesini geliştirir.
2. Çocuğun kendisi hakkında beceriler elde etmesini sağlar, ilgi ve yeteneklerinin ipuçları belirlenir.
3. Duygularını ayırt etme, uygun şekilde ifade etme becerisi kazandırır. Aynı zamanda hata yapma korkusu olmaksızın yeni davranışları geliştirir.
4. Kelimeleri doğru ve yerinde kullanmasını, sözlü anlatımın gelişmesini, kelime dağarcığının gelişmesini sağlar.
5. Oyun sırasında seyirci olmadığından çocuk kendisini baskı altında hissetmez ve böylece sıkılganlık duygusunu yenmiş olur.
6. Çocuk drama yoluyla işbirliğinin gerekli olduğunu öğrenir. Çeşitli sosyal farklılıklara rağmen birlikte oynamanın keyfine varır. İşbirliği, paylaşma ve yardımlaşmayı yaşayarak öğrenir.
7. Çevresindeki insanlarla daha etkin iletişimde bulunmayı, kendi duygu ve düşüncelerini başkaları ile paylaşmayı öğrenir. Onların duygu ve düşüncelerine karşı daha anlayışlı olur.
8. Drama yoluyla öğrenilecek her konu daha somut hale geleceğinden çocuk daha kolay öğrenir.
9. Oyun sırasında çocukları gözlemleyen öğretmen, onların duygusal yapıları ve gereksinimleri konusunda önemli ipuçları elde eder. Bu yolla bazı duygusal sorunlarını daha kolay çözebilir.
10. Yaratıcı drama sayesinde çocuklar karar verirler ve verdikleri kararı uygularlar. Böylece de kendi yaşantıları üzerinde etkin olarak kişisel güçleri gelişir.
11. Çocukların ahlaksal değerleri keşfetmelerine yardımcı olur, tanımlama, tartışma ve değerlendirme becerilerini geliştirir.



12. Edilgenlik yerine katılımcı olma, bağımlılık yerine bağımsız olma, başkalarına karşı hoşgörülü olma nitelikleri kazandırır.
13. Çocuklar arasındaki sert, kırıncı ilişkiler yerini daha yumuşak, daha anlayışlı ilişkilere bırakır. Birbirlerine karşı sözel ifadeleri daha olumlu hale gelir.
14. Bedensel hareketleri daha uyumlu olur. Kaslarını hareket ettirerek zengin araç-gereç bedeni çok yönlü geliştirmeyi sağlar. Çaba harcamayı, gücünden yararlanmayı, başladığı işi bitirmeyi ve bundan zevk almayı öğrenir.
15. Bilgi edinme ve öğrenme isteği artar.
16. Sınıfta yalnızlık hisseden çocuklar diğer çocuklarla kaynaşır, arkadaşlıklar kurarlar.

Bunlara ek olarak Yurdakul'a (2007) göre; öğrenciler drama derslerinde yoğun paylaşım ortamının içinde işbirlikli çalışmayı ve ortak bir ürün ortaya koymayı öğrenirler. Buluşa dayalı öğrenmenin temel ilke olarak kabul edildiği ve birlikte çalışmanın esas olduğu drama temelli öğrenme ortamlarında, öğrenenler arasındaki iletişimin üst düzeyde olduğu, böylelikle de öğrencilerin güven duygularının geliştiği ileri sürülmektedir (Başcı ve Gündoğdu, 2011, s.456).

Bayrakçı (2007), okulöncesi çağında bulunan öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmede yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur (Arslan, Erbay ve Saygın, 2010, s.3). Yapılan araştırmalar eğitimde yaratıcı dramının öğrencilerde güven duygusu, empati, iletişim ve problem çözme becerisini geliştirmesine, çevresiyle olumlu ilişkiler sonucu sosyal-duygusal yönden gelişmesine, yaratıcılığını geliştirmesine yardımcı olduğunu ve bu becerilerin kazandırılmasında gelişimin en hızlı olduğu dönem olan erken çocukluk yıllarının çok önemli olduğu vurgulanmıştır (Ceylan ve Ömeroğlu, 2011).

“Yaparak- yaşayarak öğrenmenin ön planda tutulduğu eğitim sistemimizde yaratıcı drama uygulamaları önem arz etmektedir. Yaratıcı drama çalışmaları çocukları tüm gelişim özellikleri açısından olumlu anlamda etkilemektedir. Buna bağlı olarak, bu çalışmaların çocuklara kazandırdığı hedefler şu şekilde sıralanabilir: (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000, s.45)

- ✓ Kendi vücudunu tanıyıp kullanmayı öğrenir.
- ✓ Yeteneklerini ve becerilerini fark eder.
- ✓ Başkalarını tanıyıp, kendini onların yerine koyarak onları anlamaya çalışır.

- ✓ Çevresindeki objeleri tanır ve algılamayı öğrenir.
- ✓ İnsanlarla olumlu ilişkiler ve iletişim kurma becerileri geliştirir.
- ✓ İşbirliği yapmayı öğrenir, çalışma becerilerini geliştirir.
- ✓ Yaratıcı hayal gücünü geliştirir.
- ✓ Dil gelişimini destekler.
- ✓ Günlük yaşantısında karşılaştığı yeni durumlara daha kolay uyum sağlamayı öğrenir.
- ✓ Yaparak-yaşayarak öğrendiği için çocuğun bilgileri kalıcı olur.
- ✓ Duygu ve düşüncelerini çevresine daha rahat ifade edebilir.
- ✓ Estetik duyarlılığını geliştirir.
- ✓ Zihinsel gelişimini özellikle kavram gelişimini destekler.
- ✓ Özgüveni ve özdenetimi geliştirir.
- ✓ Gerçek hayatta yaşama fırsatı bulamayacağı olayları, drama yoluyla yaşayarak deneyim kazanır.
- ✓ Oyun ve değişiklik ihtiyacını giderir.
- ✓ Drama çalışmaları yoluyla fiziksel ve psiko-motor gelişimini destekler.
- ✓ Vücut dilini kullanmayı öğrenir.

Gardner'a (1993) göre; drama deneyimleri kinestetik, sözel-dilsel, kişilerarası zeka türlerini kullanmayı gerektirir. Çocuklar pantomim ya da dramatizasyon gibi çalışmalar sırasında bedeniyle durumları canlandırır, işbirliği içinde çalışma gerektiren bu faaliyetler sırasında kişilerarası ve sözel zekası kullanır (Isenberg ve Jalong, 2006). Waldschmidt (1996) yaratıcı dramanın çocuklarda aktif katılım, tutum ve değerleri açıklama, sosyal farkındalık, iletişim becerilerini geliştirdiğini açıklamaktadır (Age, Emotion, 2008). Dramatik beceriler, diğerleri ve kendi duygu ve düşüncelerini anlama, paylaşma temeli üzerine kurulmuş doğal diyaloglar kurarak düşünceleri canlandırma yoluyla anlamayı sağlamada güçlü bir araçtır (Isenberg ve Jalong, 2006).

Smidt'e (2006) göre; oyun, çocuğun kafasını kurcalayan soruları, isteklerini, düşüncelerini ifade etmek; deneyimlerini yansıtmak için kullanılan bir yoldur. "Yaratıcı drama oyunu birlikte tasarlama, kuralları birlikte belirleme, birlikte oynama gibi süreçleri içine alan bir oyun dersidir. Ancak her oyun gibi onun da akışı vardır. Çocuklar eylemin akışını yine oyun içinde yaşayarak öğrenmektedirler" (Argun, 2004, s.119).

Yaratıcı drama eğitimi; yaratıcı drama eğitiminin uygulanma sıklığı, yaratıcı drama eğitiminde yaklaşımlar, öğrenme aktiviteleri, sınıf ortamının düzenlenmesi, öğretim materyallerinin seçimi olmak üzere beş boyutu içerir (Age, Emotion, 2008). “Yaratıcı drama çalışmalarında belli yazılı bir metin yoktur. Bu çalışmalar doğaldır ve çalışmaların sahnelenmesi gerekmez. Çocuklar hayal ettikleri ve yaşadıkları durumları yansıtırlar” (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2000, s.43). Drama çalışmalarında önemli olan süreçtir ve çocuğun aktif katılımı ön plandadır. Yaratıcı drama çalışmalarında birey yaratıcılığı, deneyimleri itibariyle özgürce yaratımlarda bulunur. Kesin katı kurallar söz konusu değildir. Çocuğun hayal gücüne bağlı olarak ortaya koyulan anlık durumlar söz konusudur. Drama faaliyetleri sırasında üst düzey eleştirel düşünme ve problem çözme ile çocuklar karşı karşıyadırlar (Adomat,2012).

Yaratıcı drama kavramını daha açıklayıcı bir şekilde ifade etmek için ilişkili kavramlar üzerinde durmak yararlı olacaktır.

## **2.2. Yaratıcı Dramayla İlişkili Bazı Kavramlar**

### **2.2.1. Yaratıcılık**

Yaratıcılık Selker’e (2005) göre; sözlüklerde özgünlük, anlamlılık, hayal gibi kelimelerle tanımlanmaya çalışılsa da Torrance’ye (1969) göre; olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşp herkesten farklı olarak düşünceler arasında önceden kurulmamış ilişkiler kurma, orijinal ve eşsiz fikirler ortaya koyma olarak tanımlanmaktadır (Mirzaie, Hamıdı ve Anarakı, 2009). Donnely’e (1994) göre; yaratıcılık, geniş ölçüde nesne ve materyalleri yeni ve orijinal şekle dönüştürme ve gözlem yeteneği olarak tanımlanabilir (Age,Emotion, 2008). Süzen’e (1987) göre; “yaratıcı kişi diğer bireylere göre daha özgün düşünen, sorunlara yeni çözümler üretebilen, karmaşık ve yeni bir düzeyde sentez yapabilen bireylerdir” (Dursun ve Ünüvar, 2011, s.111). San’a (1996) göre; yaratıcı bir bireyde bulunan özellikler; merak, hırs, gurur, ayırma ve bağımsızlaştırmanın yanı sıra yeni vurgulamaların sorumluluk duygusu, liderlik özelliği ve ikna gücüdür. Yaratıcı çocukta bulunan nitelikler şöyle sıralanabilir: (Önder, 2006, s.82)

- ✓ Dikkatini uzun süre yoğunlaştırabilme
- ✓ Öğrenmekten özel bir zevk alma, sürekli soru sorma
- ✓ Gürültü, acı ve engellenmeye şiddetli tepki
- ✓ Hayali arkadaşlar

- ✓ Gelişmiş mizah anlayışı
- ✓ Erken dil gelişimi
- ✓ Normalden biraz hareketli olma(aşırı düzeyde değil)
- ✓ Yeni ve belirsiz durumlara daha kolay uyum sağlayabilme
- ✓ Duyarlı, merhametli ve sevecen olma
- ✓ Başkaları ile empati kurabilme(başkalarının duygularını anlayabilme)
- ✓ Daha az TV seyretme, kitapları sevme, kitaplara bakmaya, okumaya daha çok eğilimli olma
- ✓ Nesne ve ortam bağımlısı olmama(belirli bir nesneye ya da ortama bağımlı olmayan çocuk her ortama uyabilir ve herhangi bir oyuncuğuna tutku ile bağlanmaz.)
- ✓ Hayal gücü yüksek olma(bu çocuklar nesne ya da oyuncaklarla oynama yerine, sosyodramatik oyunlara yönelirler. Kendi kendilerine rol icat edip oynarlar, iyi taklit yaparlar.)
- ✓ Doğada bulunmaktan hoşlanma

"Yaratıcılıkta da tıpkı yaratıcı dramada olduğu gibi sonuç değil süreç önemlidir. Süreç içerisinde araştıran, arayan, sorgulayan, merak ve keşfetme isteğini sürekli içselleştirmiş katılımcıların varlığından söz edilebilir" (Adıgüzel, 2012, s.26).

"Çocukların kendilerinde doğal olarak bulunan yaratıcı güçlerini en iyi şekilde kullanabilmeleri için, özgür olmaları, ellerindeki malzemeyi, araç-gereci korkmadan, çekinmeden kullanabilmeleri önemlidir. Bu ortam da en iyi şekilde drama ile sağlanır. Drama çocuktaki saklı enerjinin ortaya çıkmasına, yeteneklerini keşfetmesine ve geliştirmesine olanak sağlar" (Dirim, 2005, s.43,44). "Yaratıcılığı desteklemek için şu önerilerde bulunulabilir: (Argun, 2004, s.56,57)

- ✓ Yaratıcı bir öğretmen çocuklar arasında kendiliğinden öğrenmeyi desteklemelidir. Kendi başına yapılan etkinlikler çocuğu keşfetmeye ve kuramlar üretmeye isteklendirir.
- ✓ Yaratıcı öğretmen otoritenin olmadığı öğrenme ortamı yaratmalıdır. Serbestlik yaratıcılığı kolaylaştırır. Yaratıcılık için gerekli olan serbestlik çeşitleri ise şunlardır: Psikolojik serbestlik, sembolik serbestlik, doğal içten gelen ifadelerle denenmiş olan serbestlik, aşırılığa kaçmadan saldırganlığa dönük serbestlik.

- ✓ Yaratıcı öğretmen çocukları daha fazla öğrenmeye, bilgi edinmeye teşvik etmelidir. Daha fazla öğrenirken çocuk materyallerle ilişkide bulunur.
- ✓ Yaratıcı öğretmen yaratıcı düşünme sürecini desteklemelidir. Çocukları veriler arasında yeni ilişkiler araştırmaya, birleştirmeye, hayal kurmaya, probleme değişik çözüm yolları bulmaya, geniş tahminler yapmaya, fikirleri ödünç almaya, başkalarının fikirleri üzerinde yeni fikirler inşa etmeye ve fikirleri değişik yönlere yönlendirmeye teşvik eder.
- ✓ Yaratıcı öğretmen kararı, değerlendirmeyi erteleyebilmelidir. Hiçbir zaman sonuçları söyleyerek veya çözüm yolunu açıklayarak keşfetmeyi engellememelidir.
- ✓ Yaratıcı öğretmen çocuklar arasında zihinsel esnekliğe fırsat tanımalıdır. Çocukların durumlarını değiştirmeleri, probleme değişik açılardan yaklaşımları, eldeki bilgileriyle ilgili kavramlardan bilinçli olarak uzaklaşmaları için onlara destek olur.
- ✓ Yaratıcı öğretmen bireysel başarı ve gelişmeyi, kendi kendini değerlendirmeyi teşvik etmelidir.
- ✓ Yaratıcı öğretmen çocuğa başkalarının duygularını anlaması, bütün içsel uyarıların farkına varması, akademik problemleri olduğu kadar sosyal ve kişisel problemleri de hissetmesi, toplum değerlerini anlaması, kısaca çok daha fazla duyarlı olabilmesi için yardım eder.
- ✓ Yaratıcı öğretmen soruların nasıl kullanışlı hale getirileceğini bilmelidir. Her yaratıcı eylem sorularla başlar. Fakat bunlar işlerliği ve anlamı olan açık uçlu sorular olmalı, daha önceden cevapları bilinmemeli, ezberden cevap verilecek sorular olmamalıdır.
- ✓ Yaratıcı öğretmen çocukların materyalleri, fikirleri, kavramları, araçları, yapıları idare edebilmeleri için onlara fırsatlar yaratır.
- ✓ Yaratıcı öğretmen çocuğun başarısızlıklar ve hayal kırıklığı ile başa çıkmasına yardım etmelidir.
- ✓ Yaratıcı öğretmen çocuğun problemi bir bütün olarak görmesi, ek ve parça halinde olan elemanlardan çok bütün yapıya yönelmesi için ısrarlı olmalıdır.

Yaratıcılığı ortaya çıkarmada etkili olan drama çalışmalarında, öğretmenin dikkat etmesi gereken önemli hususlardan biri de, eğitimci tarafından çocuğun özgür bırakılması ve bunun sonucu olarak çocuğun deneyimlerini ve hayal gücünü kullanarak

yaratıcılığını ön plana çıkarması ile öğrenme ortamının zenginleşmesidir. Aynı zamanda drama çalışmalarında çocuktaki yaratıcı gücü desteklemek amacıyla onun sorduğu sorulara, öne sürdüğü düşüncelere olumsuz tepki göstermeden kendine güven duymasını sağlayarak, ortaya koyduğu yaratıcı düşünceleri ödüllendirmek de yararlı olacaktır.

### 2.2.2. Dramatik Oyun

Smilansky (1968) bir çalışmasında, oyunu dört türe ayırmıştır ve bunlardan en üst düzey olarak adlandırdığı kurallı oyunların bir önceki aşaması olarak çocuğun dünya ile ilişki kurmasını sağlayan özgürce oynanan sembolik oyunları dramatik oyun olarak adlandırır (Furman, 2000). “Dramatik oyun, temel olarak öykünmeye dayanır. Çocuk evcilik oyununda olduğu gibi, çevresindeki karakterleri, olayları, hareketleri taklit eder. Özgür bir ortamda kendisini başkasının yerine koyarak ifade eder. Oyun sırasında çeşitli nesnelere kullanarak onları konuşurur” (Dirim, 2005, s.44).

Küçük çocuklar işbirlikli ve dramatik oyunlar aracılığıyla çeşitli roller alarak, durumları canlandırır ve doğal olarak içinde bulunduğu dünyayı keşfederler; neden ve ne şekilde davranılması gerektiğini, insan doğasını öğrenirler (Deans, Brown ve Young, 2007). Dramatik oyunlar tek kişi ya da grupla özgür bir ortamda oynanan, bir anda başlayıp belli bir süre devam eden ve metne bağlı kalmaksızın içeriğini günlük yaşantıdan alan evcilik, doktorculuk gibi çocukların ortaya koyduğu yapılandırılmamış oyunları içeren bir süreçtir.

“Dramatik oyunlarda temsil edilen durumların daha önceden bir bağlam içinde yaşanmış olması gerekmektedir. Zengin uyarıcılar ve çocuğun sahip olduğu deneyimler burada önem kazanır” (Sevinç, 2004). Gullo’ya (2005) göre; dramatik oyun işbirliği ve rol oynamayı içerir ve bu sayede çocuk; anne, baba, toplumsal yardımcıları ve diğer çocukların rollerini üstlenirler ve bu durum ise onların diğer sosyal rollere karşı bakış açılarını değerlendirmeyi mümkün kılar. Mayesky (2002) dramatik oyunlar sırasında rollerin canlandırılması ile içsel duyguların ifade edildiğini vurgulamaktadır (Isenberg ve Jalong, 2006).

Dramatik oyunda çocuklar herhangi bir metne bağlı kalmaksızın rolleri paylaşarak yetişkin denetimi olmadan oyunlarını kendilerinin keşfettikleri bir ortamda sürdürürler. Dramatik oyunlar deneyimlerden ve hayal gücünden yola çıkarak özgürce

yaratımlar ortaya koyma şeklinde tanımlanan yaratıcı dramaya hazırlık olarak çevrenin taklidine dayalı oyunları içermektedir.

### 2.2.3. Dramatizasyon

"Günümüzde oyuna koyma, oyunlaştırma veya bir durumu gerçekte olduğundan daha heyecan verici ya da kötü göstermek olarak açıklanabilecek olan dramatizasyon, daha çok yazılı bir metne bağlı olarak bir konunun, öykünün, masalın ya da bir durumun canlandırılmasıdır" (Adıgüzel, 2012, s.19). "Dramatizasyon, öğrenmeyi kolaylaştıran bir yöntemdir. Çocukların yaşantılarını, deneyimlerini zenginleştirir, bedensel, zihinsel, sosyal ve kültürel gelişimine katkıda bulunur" (Dirim, 2005, s.45). "Öğrenme sürecini yaşatarak geliştirmeyi amaçlayan dramatizasyon, katılımcıyı sürekli canlı ve etkili kılmayı sağlar" (Genç, 2003, s.202).

Wright, Bacigalupa, Black ve Burton (2008) dramatizasyonda çocukların hikâyeyi mimiklerini kullanarak dramatize etmesinin oyunun işlevi olduğunu ve çocukların hikâyede temsil edilen düşünceleri canlandırmasının gerekli olduğunu söyler. Okulöncesi eğitimde öğretmen tarafından çocuklara resimler gösterilerek ya da kukla yardımıyla anlatılan metne bağlı olarak rollerin çocuğa isteği doğrultusunda dağıtılıp olayda yer alan rollere ilişkin canlandırma yapmaya dayanan dramatizasyonda çocuğun arkadaşlarıyla birlikte çalışma, iletişim kurma gibi sosyal ilişkileri geliştirme de amaçlanmaktadır. Dramatizasyon çok farklı yollarla erken çocukluk programlarını zenginleştirebilir, çocukların okur-yazarlık, sosyal beceriler ile yaratıcılığını geliştirerek, öğretmene öğrencilerinin düşüncelerini kavrama özelliği kazandırır (Wright ve ark., 2008).

### 2.2.4. Rol Oynama

"Yaratıcı dramada rol oynama bir film veya oyundaki karakteri canlandırmak değil, herhangi bir karakteri duygusal ve davranışsal özellikleriyle kendi düşselliği içinde canlandırmaktır" (Karadağ, 2003, s.117). Rol oynama sırasında çocuklar, duygularıyla yüzleşir ve korkularını, öfkelerini, mutluluklarını, kaygılarını, heyecanlarını, düş kırıklıklarını ortaya koyarlar (Gullo, 2005).

Baron ve Cohen (1996) rol oynamanın başkalarının inançlarını anlamaya olanak sağladığını; Stagnitti (2009) oyunda rol almak için eylemlerin mantıksal sıralaması; Whittington ve Floyd (2009) ise problem çözme, diğerleriyle müzakere ve diğer

çocukların fikirlerini alma gibi esneklik ve adaptasyon isteyen durumların gerekli olduğunu ileri sürmektedir (Pepin ve Stagnitti:2012).

Oyundaki karakterin duygu, düşünce, istek ve beklentilerinin canlandırıldığı rol oynamada çocuk canlandığı role ait bireylerin davranışlarını daha iyi algılar. Özellikle meslek kollarına yönelik yapılan çalışmalarda, çocuğun kendisini karşısındaki bireyin yerine koyarak ve onun penceresinden belirlenen rolü canlandırarak daha anlamlı öğrenmeler gerçekleşmesine fırsat verilebilir. Wilhelm (2002) çocukların dönüşümlü rol oynama aktiviteleri sayesinde farklı rolleri canlandırabileceğini ileri sürer (Adomat, 2012).

Bretherton (1984) rol oynamanın gelişim ve öğrenmede etkili olduğunu ileri sürmektedir (Smidt, 2006). Yaratıcı drama kapsamında sürdürülen hareket ve düşüncenin birlikte kullanıldığı rol oynama çocukta iletişim becerilerini geliştirdiği gibi empati kurma yeteneğini de artırmaktadır.

### **2.2.5. Doğaçlama**

Serbest drama etkinliklerinden olan doğaçlama, çocuğun kendiliğinden ifade tarzıyla bir durum veya olayın akışının, gelişiminin canlandırılmasıdır (Önder, 2002). “Doğaçlamada kullanılan materyaller, ses efektleri, kostümler düşüncenin oluşmasında ve hayal gücünün uyarılmasında etkin olur. Çocuk farklı aksesuarlar kullanarak çeşitli karakterler yaratabilir” (Dirim, 2005, s.47). “Bu çalışmalar sırasında, önceden ayrıntılar saptanmadığı için süreç özgün bir şekilde gerçekleşir. Diğer bir deyişle doğaçlamaların ana kaynağı bireyin kendi yaşantısıdır. Bu nedenle katılımcıların kendilerini rahatça ortaya koyabildikleri ve bireysel olarak keyif alabildikleri bir aşamadır” (Aral ve ark.,2000, s.114).

Dramada doğaçlama hem bir teknik olarak sayılmaktadır(Akar, 2000) hem de esas ögesi, aşamasıdır. ”Drama doğaçlama olmazsa olmaz” (Okvuran, 2002, s.127). Doğaçlamada öğrencilerin birbirini tanımaları ile özgürce yaratımlar ortaya konabilir ve çocukların sosyal uyumlarının gelişmesi sağlanabilir. Doğaçlama bireysel ve grup olarak yaratıcılığın en çok ortaya çıktığı çalışmalardır (Pehlivan, 2005).

### **2.2.6. İletişim**

“İletişim duygu, düşünceleri doğru, eksiksiz anlama ve anlatmadır” (Genç, 2003, s.203). Çağdaş’a (2008) göre; “iletişimin toplumsal amacı toplumu oluşturan bireylerin



ortak yaşantıları paylaşmaları, kültürel özelliklerin kuşaktan kuşağa aktarılması ve toplumsal rollerin öğretilmesidir. Bireysel amacı ise, insanın kendisini anlatabilmesi, yeni bilgi ve beceriler kazanabilmesidir” (Arslan ve ark., 2003, s.2).

Yaratıcı drama çalışmaları, çocuklarda iletişim yani düşünme, konuşma, dinleme, anlatma becerilerini geliştirir. Dramanın temel amaçlarından biri olan iletişim, çocuğun çalışmalar sırasında karşısındakiyle ya da grup üyeleriyle etkileşimini içerir. Drama çalışmaları sayesinde birey düşüncelerini ifade etme yeteneğini geliştirir. Hem beden dili, hem de konuşma diline dayalı olarak çocukta iletişim becerileri gelişir.

### **2.2.7. Etkileşim**

Etkileşim duygu ve düşüncelerin karşılıklı paylaşılması sürecidir. Drama çalışmalarında çocuk gruptaki diğer üyeler ve öğretmenle etkileşim halindedir. Dramanın her aşamasında etkileşim söz konusudur.

Okul öncesi dönemde hem birey hem de grup için önemli olan ve drama etkinliklerinin her aşamasında yer alan iletişim ve etkileşim; kurulan, çok sayıdaki karşılıklı ilişkilerde söz konusudur (Ceylan, 2010). Bireyler arası ilişkilerin geliştirilmesi ve sosyal uyum açısından yaratıcı drama uygulamaları sırasında ortaya çıkan iletişim ve etkileşim durumları ise önem arz etmektedir.

Yaratıcı dramaya ilişkin yaratıcılık, dramatik oyun, doğaçlama, iletişim, etkileşim, rol oynama, dramatizasyon kavramları birbiriyle iç içe olmakla birlikte, bir bütünü oluşturmaktadır. Belirtilen özellikler çerçevesinde eğitimde yaratıcı dramayı tekrar tanımlamak gerekirse ‘öğretmen rehberliğinde, belirlenen bir konunun, araç-gereç kullanımı ile çeşitli tiyatro tekniklerinden yararlanılarak grup üyeleri yani katılımcılar tarafından canlandırılmasıdır’ denilebilir. Burada yaratıcı dramanın temel unsurları olan öğretmen(lider), katılımcı, uygulama, mekân/araç- gereç ön plana çıkmaktadır. Bu öğelere aşağıda yer verilmiştir.

## **2.3. Yaratıcı Dramanın Öğeleri**

### **2.3.1. Lider**

Aksarı (2005) yaratıcı drama çalışmalarında liderin iyi bir gözlemci, aniden ortaya çıkan durumlar karşısında çözüm üreten, yaratıcı, sabırlı, hoşgörülü, insanlarla olumlu ilişkiler kurabilen, bilimsel düşünen, empatik, çocukların beden dilini

kullanmasına yardımcı ve öğrenciye komut vermeden ziyade çocuklarla birlikte onların yanında ve oyunun içinde olan kendini geliştirmiş bireyler olması gerektiğini ileri sürmüştür. Eğitimciler çocukların zayıf, güçlü yönleri, korkuları, deneyimleri, tercihlerini değerlendirerek onlarda bireysellik, özgünlük, benlik saygısı ve özgüveni geliştirmeyi amaçlarlar (Smidt, 2006). Yaratıcı drama faaliyetleri sırasında öğretmen, çocuklara yaratıcı yollarla kendilerini ifade edebilecekleri ve kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortam düzenlemelidir (Rubin ve Merrion, 1995).

“Bir yaratıcı drama liderinin olmazsa olmaz bir takım özellikleri taşıması gerekir. Çünkü o bir eğitim ortamından her şeye rağmen aktif yönlendiren konumundaki kişidir” (Eğitmen, 1999, s.94). Liderin drama alanında bilgi ve deneyim sahibi olması beklenir böylece farklı yollarla drama çalışmaları yürütebilir (Wee,2009).

Öğretmenlerin çocukların dramatik ifadeleri üzerinde güçlü etkisi bulunmaktadır. Öğretmen anlamlı bir eğitim programı için; çocukların yaratıcı çabalarını destekleme ile güvenli, destekleyici ve öğrenci merkezli çevre imkanları sunarak temel oluşturabilir (Isenberg ve Jalong, 2006). Drama lideri, öğrenciye onun dramada, kendini grup bilincine alıştırmaya, değer ve fikirlerine yanıt verip geliştirebilmesi, bir rolü benimseyip oynayabilmesi, rolü ya da çeşitli durumları söz ve devinimlerle inceleyebilmesi için deneme olanakları sunmalıdır.

Drama aktivitelerinde yetişkin müdahalesi oyunun doğasını değiştirir ve dramayı manipüle eder (Furman,2000). Drama çalışmalarını planlayan, uygulayan, değerlendiren kişi olarak lider, drama sürecinde önemli unsurlardan biridir ve özellikleri önem taşır. İletişime açık, yaratıcı, tiyatro tekniklerini iyi bilen, erken çocukluk eğitimi almış, katılımcı, güven veren, işbirliği içinde çalışan lider çalışmalarını yürütürken olaya hakim olmalıdır. Drama faaliyetleri sırasında öğretmenlerin, aşırı müdahaleci ve yöneten durumda olmaları, çocukların kendiliğinden canlandırmalarını olumsuz yönde etkilemekte, ayrıca onların durumu tamamen göz ardı etmeleri de normal bir durum olarak kabul edilmemektedir (Isenberg ve Jalong, 2006).

O’Neill (1994) başarılı drama öğretmenlerinin yönetmekten ziyade, rehberlik etmesi ve kendi düşüncelerini sunmanın yanı sıra başkalarının düşüncelerine de saygı duyarak, çocuklara açık uçlu sorular yöneltip onları yaratıcılığa davet edebileceğini ileri sürer (Wee, 2009). İşbirlikli öğrenme için fırsatlar sunmak, elde edilebilir ve kolay depolanan materyaller sağlamak, kullanılacak olan alanı belirlemek, yeterli süre

tanımak drama yoluyla çocuklarda yaratıcı potansiyelleri ortaya çıkarabilir (Isenberg ve Jalong, 2006).

Drama etkinliği sırasında öğretmenin rolü şöyle özetlenebilir: (Dirim, 2005, s.57)

- Etkinlik öncesinde uzun bir ön hazırlık yapar.
- Grubu toplayarak drama etkinliğine başlanacağını açıklar.
- Oynanacak mekâna gerekli malzemeyi önceden hazırlar.
- Çocukların dağılmaya başladıklarını hissettiğinde onları yeniden harekete geçirecek yönergeler verir.
- Etkinliği tamamlar
- Etkinlik sonrasında tartışma başlatarak çıkarılacak sonucu özetler.
- Çocukları etkinlik sonrasında yapılacak diğer çalışmalara(resim, müzik, elişi vb.) çalışmalara yönlendirir.

Yaratıcı drama çalışmalarında liderin amaçları ise şu şekilde özetlenebilir: (Aral ve ark., 2000, s.105)

1. Grubun etkileşim sürecine katılmasını sağlamalıdır.
2. Çocuğun dramada grup bilincine ulaşması, değer ve fikirlerine yanıt verip, geliştirmesi, bir rolü benimseyip oynayabilmesi, rolü ve çeşitli durumları söz ve devinimlerle inceleyebilmesi için deneme olanağı sağlamalıdır.
3. Çocuğun gelecekte kendi duygu ve düşüncelerini seçip, bunları drama ile şekillendirip sunması ve yaşam deneyimini artırması için cesaret vermelidir.
4. Lider çocuğun yazılı ve sözlü dil kullanım alanlarını genişletmeli, etkili bir dil kullanımına ve gelişimine ilgi göstermelidir.
5. Lider çalışmalarda çocukların hoşnutluklarını ve eleştirilerini geliştirmede, kendilerinin ve başkalarının değerini saptamada etkili ve yardımcı olmalıdır.

### **2.3.2. Katılımcı (Grup)**

"Grup benzerlikleri ya da ortak özellikleri olan, aynı düşünceleri paylaşan, aynı amaca yönelik eylem birliği içinde olan, birbirlerini tanıyan, aralarında herhangi bir ilişki, etkileşim bulunan birden fazla bireyden oluşur. Grup örgütlenmiş ve lideri olan topluluktur" (Adıgüzel, 2012, s.95). Drama grup ile yapılan bir çalışma olup, drama grubu bireylerden oluşur. Bireylerin her biri farklı deneyim ve özelliklere sahip olduğu için grup içinde yer alan katılımcıların yaşları, gelişim seviyeleri, cinsiyetleri, ilgi ve

ihtiyaçları gibi özellikler dramanın yönlendirilmesi ve çalışma zamanı açısından etkilidir ( Aral ve ark., 2000).

“Gruptaki bireyler, kendilerince saptanmış olan bir genel çerçeve içinde kalırlar ama bu çerçeve içinde birey, kendi yaratıcılığı, içselliği, önceki yaşantıları, bilgileri ışığında, deneyimlerinin ve izlenimlerinin etkisi ve rehberliğinde olabildiğince özgündür, dolayısıyla özgürdür. Birey çeşitli tipler yaratıp bunları deneyebilir” (Adıgüzel, 2012, s.98). Schonmann’a (2000) göre; drama eğitimi, katılımcıların anlama-yapma ve keşfetme süreçlerine odaklanır (Wee, 2009)

Drama grubunda birlikte yaşama, üretme ve paylaşma süreci yaşandığından tüm paylaşımlardan haz alınması için gönüllülük esasi da dikkate alınmalıdır (Aral ve ark., 2000). Yaratıcı drama etkinliğine katılanların lider tarafından sağlanan kendilerini rahat ve güvende hissettikleri özgür ortamda yaratımlarda bulunmasına fırsat verilmelidir. Katılımcılara gönüllülük esasına dayalı olarak, rolleri canlandırması için uygun araç-gereç temini ile kısıtlayıcı olmadan, cezalandırıcı bir yaklaşımdan uzak durularak teşvik edici şekilde yaklaşılmalıdır.

### 2.3.3. Mekân (Ortam), Araç-Gereç

Yaratıcı drama çalışmaları kapalı ya da açık alanlarda çocukların rahat edebileceği ve özgün yaratımlarda bulunabileceği öğretmenin katılımcıları gözlemlemesini ve çocukların dikkatini yoğunlaştırmasını sağlayacak büyüklükte olan ortamlarda yürütülmelidir. Normal sınıflardan farklı olarak ayakkabısız çalışmaların yürütüleceği, ses geçirmez malzemedan yapılmış, minder gibi çocukların rahat edebilecekleri malzemeleri içeren, ısı, ışık alan, temiz ortamlar seçilmelidir.

Drama etkinlikleri için en uygun alan; (Dirim, 2005, s.63)

- Oyun sergilemeye uygun genişlikte
- Hareketleri engelleyici eşyaların bulunmadığı, halı ya da parke döşeli
- Dışarıdan rahatsız edici seslerin duyulmadığı
- Aydınlatma ve ısıtma koşullarının elverişli olduğu
- Yeri ıslak ve kaygan olmayan fiziksel mekânlardır.

"Drama etkinlikleri sırasında, canlandırmayı kolaylaştırmak için bazı araç-gereç ve aksesuarlar kullanılabilir" (Hunt ve Renfro, 1982; Akt:Önder, 2002, s.108). “Drama hiçbir materyal kullanılmadan da yapılabilir. Ancak yerinde kullanılan her araç-gerecin

çok yararlı bir işlevi vardır. Özellikle doğaçlamalarda çocuğun dikkatinin odaklaşmasında kullanılmalıdır” (Dirim, 2005, s.58).

Yaratıcı drama çalışmalarında hemen her şey araç-gereç olarak kullanılabilir. Ayrıca çocuklarla birlikte araç oluşturulabileceği gibi var olan araç-gereçler farklı amaçlar için de çocuk tarafından yaratıcılığını ön plana çıkararak kullanılabilir. Yaratıcı dramada kullanılan araç gereçler eski giysiler, vazo, süs eşyası, gerçek eşyalar(çanta, ayakkabı, baston vs.), fotoğraf, teyp, kasetçalar vb olarak sıralanabilir.

“Dramada en önemli araç çocuğun kendisidir. Ancak etkinlik sırasında canlandırmayı kolaylaştırmak için yararlanılan araç-gereçleri hazırlarken dikkat edilecek ilkeler şunlardır: (Dirim, 2005, s.58)

1. Drama araç-gereçleri pek çok amaç için kullanılabilmelidir.
2. Pahalı malzemeden değil, artık malzemeden yararlanılmalıdır.
3. Araç-gereçler çocuğa zarar verici olmamalıdır. Zehirli, sivri ve kesici uçlu, patlayıcı vb. malzeme kullanılmamalıdır.
4. Ölçüleri çocukların kullanımına uygun olmalı, fazla büyük ve ağır ya da uzun olup çocuğun hareketlerini kısıtlamamalıdır.
5. Cinsiyet farkı gözetmeden çocuğun istediği malzemeyi kullanmasına izin verilmelidir.
6. Malzeme hazırlamanın da bir çalışma olduğu düşünülerek çocuğun katılımı sağlanmalıdır.
7. Araç-gereçler grubun ortak malı olarak kabul edilmeli, paylaşma duygusu desteklenmelidir.
8. Araç-gereçler çocukların kolayca ulaşabilecekleri dolap, kutu veya sandıkta bulundurulmalıdır.

#### **2.3.4. Uygulama**

"Her drama etkinliğinin belirli bir yapısı ve düzeyi vardır. Doğaçlama türü de dahil olmak üzere dramada belirlenen etkinliğin bir başlama noktası, geçtiği bir yer ve oynanacak roller bulunur. Başlangıç için bu yolları gösteren bir plan yapılması gerekir” (Aral ve ark., 2000, s.100). Yaratıcı drama çalışmalarında öncelikle belirlenen kazanım ve göstergeler doğrultusunda verilecek konu kapsamında yöntem ve teknik seçilerek ve

de eğitimci tarafından uygun ortam, materyaller hazırlanarak olaya hakim olmak gerekir.

Başarılı bir drama uygulaması için, aşağıdaki örnek planlamadan yararlanılabilir: (Dirim, 2005, s.64)

1. Konu seçimi: Çocuklara neyi öğretmek istiyorsunuz?
2. Mekân seçimi: Dramayı hangi mekânda gerçekleştirmek istiyorsunuz?
3. Çocukların rolleri: Çocuklar hangi rolleri paylaşacaklar?
4. Kendi rolünüz: Dramada kendiniz de rol alacak mısınız yoksa dışarıdan mı yöneteceksiniz?
5. Genel çerçeve: Dramanın genel çerçevesi ne olacak?
6. Dramanın odak noktası: Çözülecek problem nedir?
7. Eylem: Çocuklar ne yapacak?
8. Püf noktası: Çocuğun dikkatini konuya çekebilmek için ne kullanacağız?

Yaratıcı drama uygulamalarında planlama kısmında ilk sırada yer alan konu; bir olay, haber, resim, fotoğraf, günlük yaşamdan seçilebilir ve değerlerimize uygun olan hemen hemen her şey konu olarak seçilebilir. Drama dersi planlarken sırasıyla problem durumu, konu, roller ve durum belirlenir ve öğrenciye temsil etmek istediği rol sorulur (Adomat, 2012).

Okulöncesi eğitimde yaratıcı drama uygulamalarını plan çerçevesi dışında uygulama aşamaları açısından göz önünde bulunduracak olursak yapılan tanımlamalar ve çalışmalara dönük bilgiler ışığında uygulamaların üç aşamada gerçekleştiği söylenebilir. Bu aşamalar aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

## **2.4. Yaratıcı Drama Uygulama Aşamaları**

### **2.4.1. Isınma Ve Hazırlık Çalışmaları**

Drama dersleri akademik konulara yumuşak bir geçiş sağlamak amacıyla ısınma çalışmaları ile başlar (Wee,2009). Dramatik deneyimler yoluyla tüm çocukların katılımı desteklenerek vücut ısındırma çalışmaları ve hayal gücünü kullanabilme sağlanır (Isenberg ve Jalong, 2006).

Yaratıcı drama etkinliklerinin ilk aşaması çocukların birbirleriyle etkileşimde bulunarak kaynaşmasına yönelik yapılan çalışmaları içerir. Eğitimci tarafından belirlenen bu aşamalar çocukların rahat hareket edebileceği ortamda sürdürülür. Müzik

eşliğinde yürüme, koşma, zıplama, hayvan yürüyüşleri-taklitleri gibi duyularını, bedenini ve gözlem yetisini geliştirmeye dönük çalışmalar yürütülür. Çocukları birbiriyle uyumlu olması ve iletişim kurmaları açısından kendilerini rahatça içinden geldiği gibi ifade etmelerini sağlayacak kaynaştırma çalışmalarının da yapılması gerekir. Kaynaştırma çalışmaları genel olarak eşli yapılmaktadır. Bu aşama ile çocukların sonraki etkinliklere aktif katılımı sağlanır. Daha çok bedenin harekete geçtiği, içe dönük çalışmalarla grup dinamiğini sağlamaya dönük çalışmalardır.

Çocukların çevrelerindeki insanları, hayvanları ve objeleri gözleyerek taklit etmesi ve sonrasında giderek çeşitlenen bu çalışmalar çocukların bedenlerini ve çevrelerini tanıma yönünden önemlidir (Kandır, Özbey ve İnal, 2010).

Okvuran'a (2001) göre; ısınma aşamasının amaçları şu şekilde özetlenebilir:

- Oyuna katılma istekliliğinin artırılması
- Grubun birbirine ısınması
- Grubun oyunlara ısınması
- Grubun dramaya ısınması
- Grubun rahatlaması

#### **2.4.2. Uygulama**

Bu aşamada bireysel, ikili olabileceği gibi küçük grupla ya da tüm grup üyeleriyle birlikte çalışmalar yürütülebilir. Bu aşamada doğaçlama, rol oynama, rol değiştirme, dramatizasyon, pandomim gibi tekniklerden bir ya da birkaçı kullanılarak çocukların hem eğlenerek hem de aktif olarak katıldığı ve aynı zamanda anlamlı ve de kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği, sürecin daha önceden belirlenmediği canlandırmalar gerçekleşir. Temel bölüm olarak adlandırılan uygulama aşamasında çocuklar hikâye anlatma, oluşturma ve hareketlerle durumu canlandırma çalışmaları da yaparlar (Wee, 2009).

Wee'ye (2009) göre; her bir aşamada farklı roller ve katılımcıların birbiriyle etkileşimi söz konusudur. Teknikler kullanılarak bir ürün ya da oluşumun meydana getirildiği, çocuğun hayal gücü, deneyimlerinden yola çıkarak özgürce deneyimlerde bulunduğu bu süreçte, konu seçimi sonrası rollerin paylaşımı ile doğaçlamalar eşliğinde çalışmalar sürdürülür. Çocuklardan canlandığı karaktere ait üzüntü, mutluluk, hayal

kırıklığı ya da utanç gibi temel duygu ve düşünceleri jest ve mimiklerini kullanarak ifade etmesi istenir (Wee, 2009).

Uygulama aşamasında doğaçlama ön plandadır. Dramatik tepkiler sınıfta kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (Adomat, 2012). Yaratıcı drama uygulamaları kapsamında kullanılan diğer önemli tekniklerden biri olan pandomim ise, yine çocukların zevk alarak gerçekleştirdiği çalışmalardan biridir. Pandomimde çocuklar söz olmaksızın duygu ve düşüncelerini jest ve mimiklerini kullanarak iletmeye çalışır ve onların vücutlarını kullanması kendilerini rahat hissetmelerini sağlar (Isenberg ve Jalong,2006).

Pantomim çocukta yaratıcılığı geliştirmeye dönük tekniklerden biri olmakla birlikte; pantomim çalışmalarının, başarıya ulaşması için konuya ilişkin gözlem ve olay/öykünün kavratılması sonrası çocukların bedenini kullanarak canlandırmalar yapmasına fırsat verilmesi önemlidir.

### **2.4.3. Rahatlama Ve Değerlendirme Çalışması**

Bu aşamada hem zihinsel, hem de fiziksel anlamda çocukları rahatlatma söz konusudur. Ortamın rahat olması çalışmaların etkililiğini artıracaktır. Dinlendirici müzik eşliğinde belli aralıklarla verilen yönergelerin çocuklar tarafından zihinde canlandırılması şeklindeki çalışmaları içerir.

Rahatlama çalışmaları sırasında çocuklar dikkatlerini bedenlerine yoğunlaştırıp bedenleri kullanarak aynı zamanda dış dünyadan da faydalanırlar. Bu aşamada çocukların sosyo-kültürel özellikleri ile bireysel özellikleri dikkate alınmalıdır. Bu sayede çocuğun konsantrasyonu sağlanırken farklılıklar da kavratılmış olur (Nuhoğlu ve Çakmakçı, 2007).

Rahatlama çalışması sonrası dramaya ilişkin her aşama sonrası gerçekleştirilebileceği gibi, en son aşamada da uygulanabilen tartışma-değerlendirme yapılır. “Çocuğun oyundan ders çıkarması sentez yapması beklenir. Bu duruma rolün ikinci boyutu denir. Vardığı sonuçları ifade edebilmesi, bunu yansıtması beklenir. Yansıtma edinilmiş bilgileri kullanmak, kazanılmış davranışları göstermektir” (Morgül, 2003, s.22).

Bu aşama, canlandırmalar sonucu elde edilen sonuçlar ve de sürecin değerlendirildiği; çocuklardan canlandırmalar sırasında elde ettiği deneyimler ile gerçek



yaşam arasında ilişki kurmaya dönük, özümstediklerini ifade etmelerine olanak sağlayacak “Neler yaşadınız?, Ne hissettiniz?” gibi sorular yöneltilerek ve de çocukların yorumu alınarak paylaşım sağlanmış olur. Liderin, bu aşamada her çocuğun düşüncelerini ifade etmesine fırsat sağlaması ve geri dönüt vermesi gerekir.

Yaratıcı drama etkinlikleri, grup çalışmalarına yer vermesi, birçok alana hitap etmesi, tüm eğitim kademelerinde kullanılabilmesi ve ekonomik olması gibi özellikleri bakımından sosyal becerilerin öğretilmesinde etkin ve etkili bir öğretim ve öğrenme yöntemi olarak ele alınmaktadır (Önalın Akfırat, 2006; Akt: Eti, 2010, s.103).

Masal, hikâye, efsane, şiir, roman, güncel olaylardan yola çıkılarak da yürütülen yaratıcı drama uygulamalarının sosyal-duygusal gelişim üzerinde etkisi göz ardı edilemez. Bu alanda yapılan araştırmalara yer vermeden önce 3-6 yaş çocuklarda sosyal-duygusal gelişim üzerinde durmak yararlı olacaktır.

## **2.5. Sosyal-Duygusal Gelişim**

Sosyal-duygusal gelişim, yaşam boyu süren bireylerin, kendilerini ve duygularını tanımaları, kendilerine güven, bağımsızlık, girişimcilik ve başarı duygularını kazanarak sağlıklı bir kimlik kazanımını elde etme ve toplumla uyum içinde yaşama süreci olarak tanımlanabilir. Bireyin kişilik kazanımı ve sosyalleşmesinin temelleri ise okul öncesi dönemde atılmaktadır (Alpan, 2006; Akt: Ömeroğlu, Ceylan, Erbay ve Özyürek, 2010, s.28). Bu dönemde tüm gelişim alanlarının yanı sıra sosyal-duygusal gelişim açısından yapılacak faaliyetler önem arz etmektedir.

İnsanlar doğdukları andan itibaren sosyal bir yaşama başlar. Bebeklerin doğumdan sonra her türlü ihtiyaçlarının karşılanmasında anne, baba veya çocuğun bakımından sorumlu kişiler ön plandadır. Böylece çocuk çevresinde yer alan bireylerle ilk sosyal ilişkileri ve bağları kurmuş olur (Bayhan ve Artan, 2009). Birey ve toplum arası ilişkiler aile aracılığıyla kurulduğu için aile temel toplumsal kurum niteliğindedir (Şahin ve Karaaslan, 2006).

Çocuğun bedensel ve ruhsal yapı özellikleri, cinsiyeti gibi kalıtsal özellikler ile aile, komşu, arkadaş, kitle iletişim araçları gibi çevresel faktörler çocuğun sosyal gelişimi üzerinde etkilidir. “Yavuzer’e göre (1994a) sosyal gelişim; kişinin sosyal uyarıcıya, özellikle grup yaşamının baskı ve zorluklarına karşı duyarlılık geliştirmesi, grubunda ya da kültüründe başkalarıyla geçinebilmesi, onlar gibi davranabilmesidir” (Çağdaş ve Şahin, 2002, s.3). Çocuk kültürel mirası taşıyan, daha bilgili ve yetenekli

akran ve yetişkinleri içeren toplum içinde öğrenir ve gelişir. Buradan hareketle, eğitimin önemli çevre faktörlerinden olduğu ileri sürülebilir. Bireyin içinde bulunduğu topluma uyum sağlayarak etkin bir şekilde katılımını kolaylaştırma kişinin benlik saygısının yüksek olmasına da bağlıdır.

Çocuğun yaşadığı toplumda yer alan inanç, tutum ve bireyden beklenen davranışları öğrenmesine; kişilerin diğer bireylerin davranış ve kişiliklerini etkilemesine sosyalleşme denir (Bayhan ve Artan, 2009). Bir öğrenme olgusu olan sosyalleşme bireyi çevresindeki norm ve değerlere uygun davranış biçimlerini kabul etmesi anlamına gelir. Diğer insanları anlamak ve onlara uyum göstermek, sosyalleşmenin önde gelen ölçüsüdür (Yavuzer, 1993, s.49). “Sosyalleşme, sosyal gruplara girme, ilişkiyi başlatma, sürdürme ve bitirebilme becerisi gösterebilme ile ne tür sosyal tercihlerin yapılacağı öğrenilmesi için başkalarıyla etkileşime girme sürecidir” (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2005, s.261). Sosyalleşmenin ilk denemelerinin yapıldığı ailede çocuk üzerinde bir takım özellikler şekillendirilmeye çalışılır.

Sosyalleşme sürecini açıklayan yaklaşımlardan psikodinamik yaklaşıma göre; çocuğun duygu, dürtü ve gelişimsel çatışmaları ön plandadır. Freud çocuklarda baskın olan içsel duyguların, toplum tarafından kabul görmesi açısından bu duygularla baş etmesi gerektiğini ileri sürer. Erikson ise bu dönemdeki otonomi ve anne babaya olan bağımlılık arasında denge kurma ihtiyacı üzerinde durmaktadır (Bayhan ve Artan, 2009).

Sosyal öğrenme yaklaşımına göre zihinsel gelişim, davranış ve çevre arasındaki bağlantı ön plandadır. İçsel ve dışsal ödül, ceza ile model olan bireyler davranışın ortaya çıkması ya da şekillendirilmesinde etkindir. Bandura, sosyal durumlarda kişilerin, sıklıkla diğerlerinin davranışlarını gözleyerek, o davranışı öğrenebileceklerini savunur.

Piaget bireyler arası etkileşim önemlidir, etkileşim sonrası edindiği deneyimler sonucu toplum kuralları çocuk tarafından zihinsel kapasitesi eşliğinde yorumlanarak onu sosyal bir varlık haline getirir görüşünü savunur. Vigotsky ise sosyal davranışların içselleştirildikten sonra psikolojik boyutta kişiyi biçimlendirdiğini ileri sürer (Aral ve ark., 2000).

Çocuğun düşünce ve algılarının, onun sosyal davranışının düzenleyicisi olduğunu vurgulayan zihinsel gelişim yaklaşımı, sosyal öğrenme yaklaşımı ve psikodinamik yaklaşıma ek olarak beş ile altı yaşlarda çocuklarda sosyal-duygusal gelişim aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

### 2.5.1. Beş Yaşındaki Çocuklarda Sosyal-Duygusal Gelişim

Bu yaşta çocuklar yaşlılarıyla etkileşim içinde bulunur, dinleme ve empati kurma davranışları gösterir. Kız çocukları birebir ilişkiye dayalı arkadaşlıklar kurarken erkekler kalabalık toplulukları tercih eder (İnanç ve ark., 2005). Beş yaş çocuğu sosyal ve duygusal yönden daha dengelidir. Çevresindeki kişilere güvenir ve onlarla daha iyi dostluk ilişkileri içindedir. Kendisinden küçük ya da zayıf olan arkadaşlarına, kardeşlerine karşı koruyucu davranır. Saldırgan ve kavgacı davranışları oldukça azalmıştır (Oğuzkan ve Oral, 1983; Gürün, 1984; Akt: Çağdaş ve Şahin, 2002, s.38).

Arkadaşlarını kendi seçer ve onların duygularını paylaşır. İşbirliği yapar, yardım etmekten hoşlanır, bağımsız davranışlar sergileyen bu yaş grubu çocuklarda genelde grup oyunları tercih edilir. Sosyal kuralların nedenlerini anlamaya başlar, diğerlerinin farklı bakış açıları olabileceğini kavrar, başladığı işi bitirir (Cirhinlioğlu, 2001). “Başkalarıyla ilişkilerinde daha anlayışlı ve olumlu davranışlar gösterir” (Canay, 2004, s.10).

### 2.5.2. Altı Yaşındaki Çocuklarda Sosyal-Duygusal Gelişim

Altıncı yaşta çocuk başkalarını düşünmeye, başkalarının haklarına saygı duymaya, olayları üçüncü bir kişi gibi değerlendirmeye başlar. Çevresindeki kişilerle ilgilenmeye çalışır. Onların sevinç, üzüntü gibi duyguları anlamaya ve paylaşmaya başladığı gözlemlenebilir. Ancak gerçek anlamda başkalarının duygularını paylaşma ilköğretim yıllarında gelişir. Kendisini eleştirdiğine işaret eden davranışları gözlemek mümkündür (Ülgen ve Fidan, 1997; Akt: Çağdaş ve Şahin, 2002, s.40-41). Sosyal çevresine yönelik duyarlılığını sürdüren bu yaş çocuklarda, yakın çevresi içinde belli bir statüye sahip olma isteği vazgeçilmezdir. Özdeşleşme çabaları bu dönemde daha da yoğunlaşır (Oğuzkan ve Oral,1996).

Toplum içinde kendisinden beklenen uygun davranışları gösterir (Unutkan, 2006). Aileden kolaylıkla ayrılabilen, kalabalık içinde rahat davranabilen çocuk, başkalarının konuşmalarını dinleyerek konu ile ilgili görüşlerini söyleyebilir. Bağımsız hareket etme ve işbirliği içinde bazı sorumluluklar üstlenebilir. Kendinden beklenen rollerin neler olduğunu anlar, yerine getirir (Cirhinlioğlu, 2001).

Okulöncesi dönemde yaratıcı drama uygulamaları kuramsal temel ve uygulama çerçevesinde ele alınarak yine bu dönemdeki çocuklarda gözlenen sosyal-duygusal gelişim özellikleri hakkında bilgi verilmesi eşliğinde, okulöncesi eğitimde yaratıcı drama uygulamalarının sosyal gelişimle ilişkisi; buradan hareketle aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

## **2.6. Yaratıcı Drama, Sosyal-Duygusal Gelişim İlişkisi**

Drama etkinliklerinin amacı, çocuğun her alanda kendini daha fazla tanımasına olanak yaratmaktır. Çocuk canlandığı bir kimsenin özelliklerine bürünürken, kendi ve insanları farklı açıdan görmeye çalışır. Hayal ve yorum gücünü kullanarak çevresini tanır. Duygularını, heyecanlarını harekete geçirir. Çocuk bu etkinlikler ile birçok yaşantıyı öğrenip bunları kendi yaşantısıyla birleştirerek yeniden düzenlemeler yapar. Hareketli ve yaratıcılığa dayanan ortam, çocukların zevkle çalıştığı bir ortamdır. Drama etkinliklerinde görev alan, yaratıcılığını, vücudunu kullanan, iletişimde bulunan (sözlü-sözsüz) çocuk, sosyal yaşantısında rahat ve güvenli hareket eder (Gönen ve Dalkılıç, s.31). Çocuklarda sosyal davranışların gelişmesi için; grup oyunları için çocuklar motive edilmeli, arkadaşlarıyla olan sözel iletişimi desteklenmeli, müzik dans drama gibi faaliyetlerde aktif olması, her koşulda cesaretlendirilmesi sağlanabilir (Singh, 2007).

Katz ve McClellan (1997) anlamlı aktiviteler yoluyla çocuklara uygulama ve öğrenme fırsatı sunulduğunda sosyal becerilerin en iyi şekilde gelişeceğini ileri sürmüştür (Mirzaie ve ark., 2009). Bu sebeple bireyi etkin kılan, yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı sunarak, diğerleriyle olumlu sosyal ilişkiler kurmasını, her yönden çocuğun gelişimini sağlayan yaratıcı dramanın eğitimde kullanılması önem arz etmektedir.

Öğretimde önemli olan öğrenciyi edilgin bir dinleyici durumundan kurtarabilmek, onu bedeni ve duyu organları ile harekete geçirebilmek, konuları canlandırarak yaşanır duruma getirebilmek olduğuna göre yaratıcı drama bu süreçte uygun bir seçenek olarak görülebilir. Böylelikle öğrenci; öğrenme sürecinde etkin durumdadır, kendi yaptığıyla öğrenirken bir yandan da duyu organlarını harekete geçirmekte olay ya da durumları yaşamaktadır (Üstündağ, 1988; Akt: Üstündağ, 2010, s.25). Yaratıcı drama birlikte ve anında kotarılan bir yaşantı sunduğu için bu açıdan temeli doğaçlamaya dayanan, birey için kendini ifade etmesine olanak sağlayan bir

yöntemdir (Tekerek, 2007). Yaratıcı drama yöntemi yaparak-yaşayarak öğrenme olanağı sunduğu için sosyal becerilerin de bu yolla bireylere kazandırılmasında uygun bir yöntem olarak düşünülmektedir (Kara ve Çam:2007).

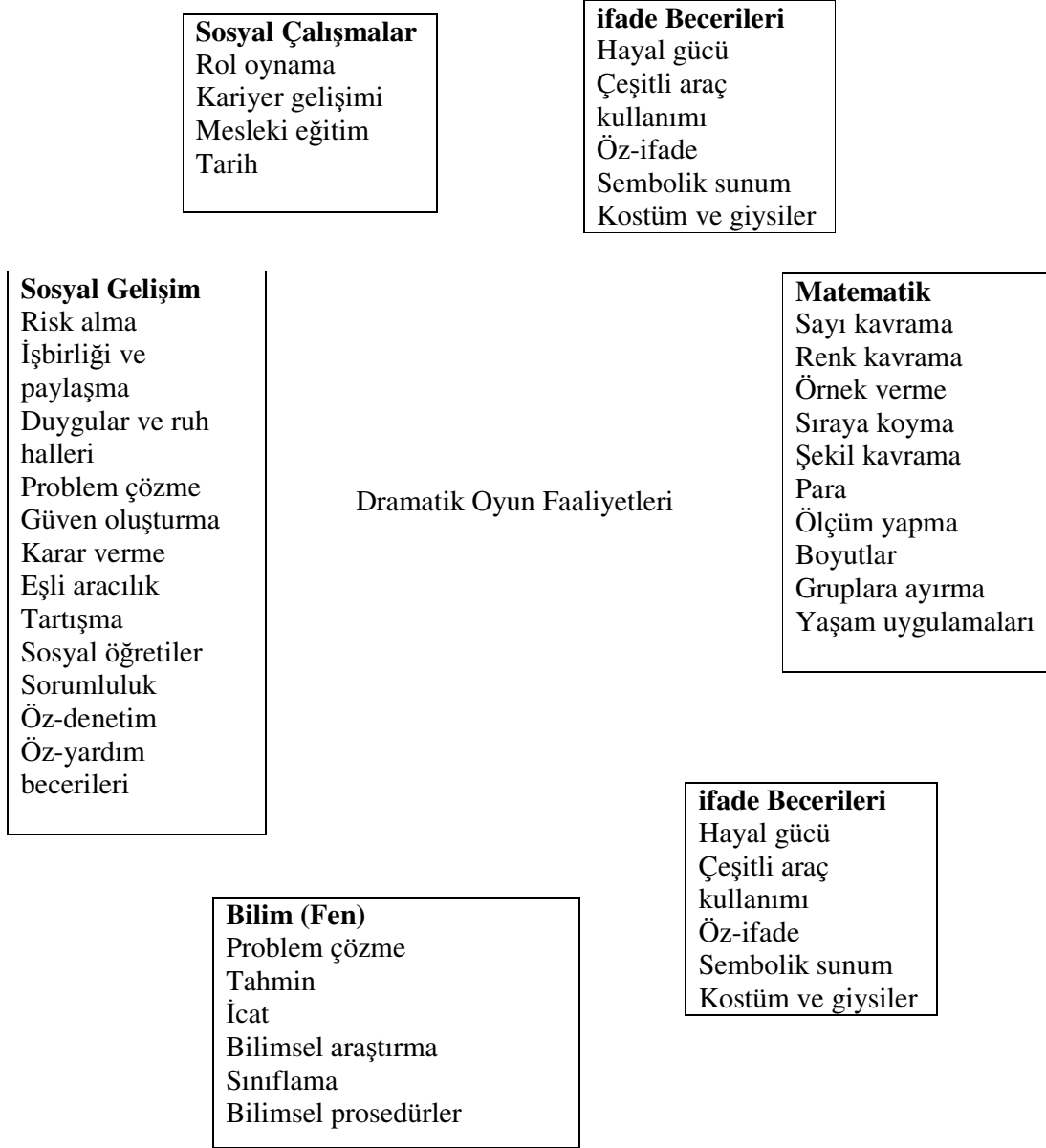
Doğumdan itibaren bireyin sosyalleşmesi söz konusudur ve bu süreçte aile etkili olan ilk kurumdur. Çocuk yürümeye ve konuşmaya başladıktan sonra, sosyal çevresi de genişler, yakın çevresi ile etkileşimi artarak devam eder. Çevresinde model olabilecek kişilere ait gözlemleri sonucunda olumlu veya olumsuz birtakım davranışlarla karşı karşıya kalması ve bu davranışlardan çeşitli çıkarımlarda bulunması sonucu sosyal becerileri kazanması beklenir.

Sosyal gelişim bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrenin ve kültürün değerlerine, davranışlarına uyum sağlama sürecidir. Burada bireyin grup normlarına ve değerlerine uyması söz konusudur (Aral ve ark., 2000). Çocuğun topluma uyum sağlayabilmesi için işbirliği sorumluluk, atılganlık, uyum, kendini kontrol etme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme, grupla bir işi yürütme, duygularını ifade etme, plan yapma, problem çözme gibi sosyal becerilere sahip olması beklenir (Ceylan ve Ömeroğlu, 2012). Sosyal yönden gelişmiş kişi kendi ihtiyaçları ve istekleri ile toplumun istekleri arasında dengeyi sağlayabilir.

Eğitimde yaratıcı drama uygulamaları ile çocuk çeşitli etkinliklerin özelliğine göre tartışan, konuşan, yaşayan ve yaratan kişi olarak çevresini anlamaya ve anlamlandırmaya çalışır (Aral ve ark., 2000). Okulöncesi kurumlarında farklı sosyal gruplardan gelen çocukların sosyal olmayı öğrenmesi için fırsatlar sunulmalı, sadece kendi yaş grubundaki arkadaşlarıyla değil yetişkinlerle de sosyal ilişkiler kurması desteklenmelidir (Singh, 2007).

Çocukların birbirleriyle olumlu ilişkiler kurmasını sağlayan, sosyal gelişimini destekleyen, paylaşma, yardımlaşma, işbirliği, empati gibi olumlu sosyal davranışlar, çocuğun kendine güvenli, çevresine duyarlı, yaratıcı düşünen bireyler olmasına olanak sağlamaktadır (Şahin ve Karaaslan, 2006). Bozdoğan'a (2006) göre; yaratıcı dramının, demokratik kişilik geliştirme, problem çözme-karar verme becerisini geliştirme, kendini ifade edebilme, paylaşma, başkalarını anlama, çok yönlü düşünebilme, bireyin kendi gizil güçlerini fark etme gibi olumlu etkileri olduğunu ileri sürmektedir. Drama öğrenci merkezli sınıflarda temel öge olarak; yaratıcı düşünme, problem çözme, iletişim becerilerini geliştirerek çocukların öğrenmesine katkı sağlamaktadır (Isenberg ve

Jalong, 2006). Gullo'ya (2005) göre; dramatik oyun gelişimsel ve akademik başarılar göz önünde bulundurulduğunda oldukça zengin bir bilgi kaynağıdır.(bkz. Şekil 1)



**Şekil 1.** Drama Oynama Etkinlikleri ve Ölçme Durumları

Okulöncesi eğitimde yaratıcı drama uygulamaları, ayrı bir etkinlik olarak yapılabileceği gibi, diğer etkinliklerle bütünleştirilerek de uygulanabilir. Bolton'a (2007) göre; eğitimde drama çerçevesinde müfredatta yer alan diğer konuları öğrenmede drama kullanılmaktadır (Adomat, 2012). Dalbudak ve Akyol'un (2008) anaokulu öğretmenlerinin eğitim programlarında drama etkinliklerine yer verme durumlarının incelendiği araştırmada, öğretmenlerin sırayla drama etkinliğini Türkçe dil etkinliği, oyun etkinliği, müzik etkinliği, serbest zaman etkinliği, sanat etkinliği, fen-matematik etkinliği ve okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile bütünleştirdiği görülmüştür. Ömeroğlu ve ark. (2004) okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaratıcı etkinlikler ve drama çalışmaları hakkındaki görüş ve uygulamaları ile ilgili yaptıkları araştırmada ise öğretmenlerin % 73.4'ünün drama etkinliğini Türkçe dil etkinliğinde yapılan dramatisasyon çalışmaları ile sınırlı tuttuklarını ortaya koymuştur. Buna rağmen dramanın tüm etkinliklerle bütünleştirilerek uygulanmasının gerekliliği ve sosyal-duygusal gelişime etkisi araştırmalarla ortaya konmuştur.

Girgin'e (1999) göre; yaratıcı drama, etkileşim içinde yaşayarak öğrenmeyi sağlayan en başarılı grup içi yöntemlerden biridir (Arslan, Erbay ve Saygın, 2010). Drama çalışmaları eğitsel ve estetik birçok yararı sağlarken, katılanların psikolojik açıdan rahatlamasına da yardımcı olur. Çocuğun her alanda kendisini daha fazla tanımasına olanak sağlayan drama, çocuğu duygusal olarak rahatlatır. Çocuk, yapabildiklerini ve yapamadıklarını keşfederek kendi yaşantısı ile ilgili yeni düzenlemeler yaparak ruhsal yapıyı dengede tutar (Gönen ve Dalkılıç, 1998, Koç 1999; Akt: Aral, Baran, Pedük ve Erdoğan, 2003, s.90).

Yaratıcı drama çalışmaları, grup etkileşimi içinde bireyin kendini tanıma ve ifade etmesine imkân tanır. Birey hem beş duyusunu aktif kullanırken, hem de gözlem yetisini geliştirerek empati kurabilmeyi öğrenir, kendini gözler. Kendine ve çevresine ilişkin farkındalığı artan birey kendini tanır, kendini ifade etmeyi, çok yönlü düşünmeyi öğrenir (Bozdoğan, 2006). Drama aktiviteleri; okuma, dinleme, konuşma, yazma, sorumluluk, karar verme, öğrenme motivasyonunu artırma, talimatları yerine getirme, analitik düşünme, işbirliği, benlik kavramı ve yaratıcılığı geliştirmektedir (Isenberg ve Jalong,2006).

Çocuklar drama etkinliklerinde, yoğun paylaşım ortamı içinde işbirlikli çalışmayı öğrenirler. Grup içinde çocuklar etkileşimde bulunur ve bu sayede iletişim

becerileri gelişir. Yaratıcı drama etkinliklerinin sözlü ve sözsüz iletişime dayandığı, buradan hareketle bireyin kendisi ve başkalarını anlamasında etkili olduğu söylenebilir. Dramanın temelinde etkileşim, işbirliği söz konusu olduğu için sosyal gelişimi desteklemektedir. Dramada grup içinde bireyler duyarlı olmayı, birbirlerini kabul etmeyi, kendine ve başkalarına güvenmeyi başkalarını nasıl etkileyeceğini, onlardan nasıl etkilendiğini öğrenir (Aral ve ark., 2000).

Bireyin sosyal çevresi ile kendi arasında ilişki kurması için kendini ve çevresini sürekli yorumlaması ve çıkarımlarda bulunması gerekir. Bireyin topluma uyum sağlamasında kişinin kendine yönelik algısı olarak tanımlanan benlik saygısı da önemlidir. Sosyal ilişkiler benlik saygısının gelişimde önemli rol oynar. Drama çalışmaları sosyal gelişim, kendine güven duyma, karar verme becerilerinin yanı sıra benlik saygısını da geliştirmektedir. “Drama etkinliklerinde işbirliği yapabilme, grupta ortak bir anlayış ve duyarlılık geliştireceği için, çocuk zamanla farklı bireylerin kim olduğu, davranışlarının sebepleri, insanlar arası ilişkilerde nasıl davranacağına, problemlerini hangi yollarla çözeceğine karar vermeyi öğrenir” (Aral ve ark., 2000).

Çocukların yorum, tartışma ve hareketlerle kendilerini rahatlıkla ifade etmeleri, onlara özgüven duygusu aşılar. Yapılan etkinlikler çocukların içlerinden geldiği gibi bağırıp rahatlamalarını sağlar. Kişinin kendisinin ve başkalarının duygularının farkına varması ise kişiler arası ilişkiler kadar psikolojik sağlık üzerinde de olumlu etkilere sahiptir. Bu açıdan çocukta empati duygusunun gelişmesinin en rahat ve en uygun ortamı drama çalışmalarıdır. Ayrıca başkalarının duygularının ayırt edilmesi ve adlandırılması da empati sayesinde gerçekleşmektedir. Böylece çocuk hem kendisinin hem de başkalarının duygularına duyarlılık geliştirir (Gönen ve Dalkılıç, 1988, Önder, 2000; Akt: Aral ve ark., 2003, s.90). Yaratıcı drama etkinlikleri ile çocuklar olumsuz davranışlara karşı olumlu davranış geliştirmeyi öğrenirler. İnsan ilişkilerinde olması gereken davranışların öğrenilebilir ve öğretilbilir olmasından hareketle canlandırmalar sayesinde çocuklar, hangi durumda nasıl davranabileceklerine ilişkin bilgi sahibi olabilmektedir. Bu sayede hem yaşama hazırlanmış, hem de olumlu özellikleri benimsemiş olmaktadır.

Bireyin kişiler arası ilişkilerde istekli olmasını sağlayan yaratıcı drama çalışmalarında, yaşama hazırlık olarak geçmiş yaşantılar da canlandırılabilir. Kişi yeniden canlandırma yoluyla kendisini ve zamanını anlar. Kendi kültüründeki değişimi,



farklı kültürlerin özelliklerini keşfedebilir. Kültürel açıdan zenginleşmenin yanı sıra, çocuk içinde yaşadığı toplumun bir parçası olduğunu anlayacaktır (Aral ve ark., 2000). Yaratıcı drama aktiviteleri sanatsal üretimi zenginleştirerek becerileri geliştirir (Rubin ve Merrion, 1995). Drama faaliyetleri çocuklarda, yaratıcı düşünme için önemli bir uyarıcıdır ve çocukların duygu, düşüncelerini sözel ve sözel olmayan yollarla ifade etmesine olanak sağlar (Isenberg ve Jalong,2006).

Yaratıcı drama etkinlikleri aracılığıyla çocuklarda yaratıcılık, sabırlı olma, olumlu benlik tasarımı, öz-denetim, güven duygusu, kendinin ve diğerlerinin duygularını ve düşüncelerini keşfetme, çevresinin farkında olma, sırasını bekleme, arkadaşlık kurma, nazik olma, kendi ve diğerlerinin davranışlarının nedenlerini anlama, sorumluluk alma, kurallara uyma, tanıdığı kişilerle iletişime girme, paylaşma, yardımlaşma, sorumluluk alma, sosyal sorunlarla baş etmegibi sosyal beceriler gelişmektedir. Son zamanlarda dramanın çocuklar üzerinde etkisinin araştırıldığı çalışmalar iletişim becerileri, sosyalleşme düzeyi, sosyal beceriler, empatik eğilim ve becerileri konusunda dramanın olumlu etkisini ortaya koymaktadır (Özdemir ve Çakmak, 2008).

Yaratıcı drama uygulamalarının; ilgili literatür tarandığında, elde edilen sonuçlar ışığında, sosyal-duygusal gelişim açısından önemli bir işlev gördüğü ileri sürülmekte ve yapılan araştırmalar yaratıcı dramanın sosyal-duygusal gelişime etkisini ortaya koymaktadır.

## **2.7. İlgili Araştırmalar**

Bu alt başlık altında, literatür taramasında dolaylı olsa da ilişkisi kurulabilen bazı araştırmalar kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

Ceylan ve Ömeroğlu'nun (2012) “Yaratıcı Drama Eğitimi Alan ve Almayan 60-72 Aylar Arasındaki Çocukların Sosyal-Duygusal Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı deneysel desenli araştırmada çocukların sosyal-duygusal davranışları üzerinde çocuğun cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, anne yaşı, ve öğrenim düzeyi gibi değişkenlerin etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 45’i deney 45’i kontrol grubu olmak üzere 90 çocuk oluşturmuştur. Araştırma kapsamında çocuklar ve aileleri hakkında bilgi toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ile “Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği (VSDEÇÖ)” kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara haftada iki gün 45 dakika süre ile toplam 12

hafta boyunca sosyal-duygusal davranışlara yönelik yaratıcı drama eğitim programı uygulanmıştır. Sonuç olarak yaratıcı drama eğitimi eğitimine katılan ve katılmayan çocukların sosyal-duygusal davranışlarının; çocuğun cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği; sadece anne yaş faktörünün çocukların sosyal-duygusal davranışlarında farklılık yarattığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Freeman, Sullivan ve Fulton (2003) deneysel bir ortamda uyguladıkları drama eğitim programının öğrencilerde benlik kavramı ve sosyal beceriler konularında kontrol grubuna oranla deney grubunda daha üst düzeyde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Başçı ve Gündoğdu, 2011).

Yılmaz ve Çam (2007) tarafından yapılan “Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkisi” adlı çalışma gelişim ve öğrenme dersinde grupta bir işi yapma ve yürütme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme ile kendini kontrol etme sosyal becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Deneysel bir çalışma olan ve toplam 74 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada rast gele yöntemle 37 kişi yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney; 37 kişi ise geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunu oluşturmuştur. 12 hafta süre ile uygulanan drama aktiviteleri dışında sosyal becerilerin ölçümü için ise, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) kullanılmıştır. Sonuç olarak grupta bir işi yapma ve yürütme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme ile kendini kontrol etme becerilerini kazandırmada yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Jindal-Snape ve Vettraino (2007) yaptıkları çalışmada dramanın çocuklarda ve yetişkinlerde sosyal duygusal gelişimi sağladığı öne sürülmektedir (Snape ve ark., 2011).

Akın (1993) farklı sosyo-ekonomik geçmişe sahip çocuklar üzerinde drama eğitiminin toplumsallaşma düzeyine etkisini araştırdığı çalışmasında drama eğitimi alanlarda makul bir artış görüldüğünü ortaya koymuştur (Özdemir ve Çakmak, 2008).

Ceylan (2009) ve Kamaraj (2004) tarafından yapılan deneysel çalışmalarda, okulöncesi dönem çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesinde drama eğitiminin etkili olduğu belirlenmiştir (Yaşar ve Aral, 2011).

Yaratıcı drama yönteminin bireylerin sosyal gelişimine (Uysal, 1996) ve sosyalleşme düzeyine (Akın, 1993) etkisini belirleme amacıyla yapılan çalışmalar da sosyal becerilerde gelişme olduğunu ortaya koymakta ve ayrıca O'Neill ve Lambert (1995) ile Gönen ve Dalkılıç (1998) ise dramanın sosyal bir süreç olduğunu sosyal iletişim ve grupla çalışma ile sosyal becerilerin gelişmesinde rol oynadığını ileri sürmektedir (Kara ve Çam, 2007).

Snape ve ark. (2011) küçük çocuklar üzerinde yaptıkları çalışmada yaratıcı dramanın özerklik, özsaygı, kendilerini özgürce ifade etme, güven, işbirliği gibi becerilerin çocuklarda geliştirileceğini ortaya koymuşlardır.

Okvuran (2000) yaratıcı dramanın empatik eğilim ve empatik beceriler üzerinde etkisini araştırdığı çalışmasında dramanın kayda değer bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur (Özdemir ve Çkamak, 2008).

Dalbudak ve Akyol (2008, 176) tarafından “Anaokulu Öğretmenlerinin Eğitim Programlarında Drama Etkinliklerine Yer Verme Durumlarının İncelenmesi” adlı araştırmada eğitimcilerin drama etkinliklerinde sırasıyla çocukların kendilerini ifade edebilmelerini sağlama, yaratıcılıklarını geliştirme, özgüven duygusunu geliştirme, sosyal-duygusal gelişimini destekleme, kendini ve başkalarını tanımalarını sağlama, işbirliği, paylaşma ve yardımlaşma becerisini geliştirmeyi amaçladıkları ortaya konmuştur.

Aydın (1985) çocuklarda öğrenilmiş çaresizliğe özgü yükleme biçimiyle arkadaş ilişkilerindeki başarısızlık arasında bir bağlantının bulunup bulunmadığını incelemiştir. Öğrenilmiş çaresizliği yüksek olan bir grup öğrenciye, öğrenilmiş çaresizliğe özgü yükleme biçimini ortadan kaldırmada, dolayısıyla arkadaş ilişkilerinde başarının artırılmasında, rol oynama tekniğini kullanarak sosyal beceri eğitimi vermiştir. Öğrencilerin kendilerini öykü kahramanlarının yerine koyarak kendilerini yeniden yapılandırabildikleri gibi, öğrenilmiş çaresizliğe özgü yükleme biçiminde de azalma olduğu görülmüştür (Kocayörük, 2004, s.33).

De La Cruz (1995) öğrenme güçlüğü olan 5-11 yaş arası çocuklarda sosyal beceriler üzerinde yaratıcı dramanın etkisini araştırdığı çalışmada yaratıcı drama eğitim programına katılan çocukların sosyal beceri ve davranışlarının arttığını belirlemiştir (Ceylan ve Ömeroğlu, 2012).

İlköğretim düzeyinde çocuklar üzerine yapılan araştırmalarda dramının sosyal gelişimi desteklediği yönünde sonuçlar ortaya koymuştur. Yasa (1997) araştırmasında, yaratıcı drama eğitiminin öğrencilerin özgüven, haklarına sahip çıkma, duygularını kontrol altına alabilme, empati, grupta farklı düşünceleri görebilme, gibi becerileri kazandırdığını vurgulamıştır. Arelli (2007) yaptığı çalışmada, yaratıcı dramının öğrencilerin sosyal davranışlarını olumlu yönde etkilediğini ve sınıf etkileşimine olumlu katkılar getirdiğini vurgulamıştır. Guli(2004) sosyal algı eksikliği olan çocuklarla yaptığı yaratıcı drama çalışmalarının çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Arslan, Erbay ve Saygın, 2010).

Roberts ve Strayer (1996) empati becerisi yüksek ve düşük olan çocukları karşılaştırdıkları araştırmalarında, empatik becerisi yüksek olan çocukların, empatik becerisi düşük olan çocuklara göre işbirliği ve yardım etme davranışlarını göstermeye daha eğilimli olduklarını, arkadaşları tarafından daha çok kabul edildiklerini bulmuşlardır. Araştırmacılar bu bulgularına dayanarak empatinin, arkadaş ilişkilerinin düzenlenmesinde etkili bir role sahip olduğunu ileri sürmektedirler (Ceylan, 2010, s.56).

Kulik (2004) yaptığı çalışmada yaratıcı drama eğitim programına katılan çocukların daha kolay arkadaşlık kurdukları, birbirlerine yardım ettikleri, fikirlerini, duygularını ve ihtiyaçlarını daha iyi ifade ettiklerini gözlemlemiştir.(Ceylan ve Ömeroğlu, 2012)

Yaşar ve Aral'ın (2011), Türkiye'de okulöncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği araştırmada deneysel çalışma yönteminin kullanıldığı dört tezde, okulöncesi dönem çocuklarına uygulanan drama eğitim programının onların sosyal-duygusal gelişim ve uyum düzeylerini desteklemede etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Noble ve diğ. (1977), yedi yaş grubu çocuklarla yaptıkları bir çalışmada, eğitimde drama çalışmalarının benliği olumlu yönde etkilediği sonucunu ortaya çıkarmışlardır. Vispoel ve Wang (1991), tarafından dördüncü sınıfa devam etmekte olan duygusal engelli öğrencilerle yapılan bir çalışmada eğitimde dramının benlik kavramını olumlu yönde geliştirdiği bulunmuştur (Ceylan, 2010, s.61).

Jackson ve Nathaniel (1997) drama sürecinin duygusal ve davranışsal bozukluk gösteren çocukların akademik başarı ve sosyal becerilerini geliştirmede nasıl

kullanılacağı konusunda araştırma yapmışlardır. Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan öğrencilerle öfke kontrol etme, özgüveni geliştirme, karar verme, sosyal problem çözme, işbirliği yapmayı öğrenmeye yönelik drama programları hazırlamışlardır. Kendilerini, toplumu, topluma karşı sorumluluklarını anlatmada drama, kolaylaştırıcı bir unsur olmuştur. Sonuç olarak engelli çocuklar, rol modelleri sayesinde sosyal becerileri öğrenerek sosyal etkileşimlerini daha olumlu hale getirmişlerdir (Kocayörük, 2004, s.33-34)

Araştırma sonuçları genel olarak yaratıcı drama eğitiminin çocukların sosyal-duygusal gelişimine olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örneklem, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışma “Yaratıcı Drama Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimine Etki”sinin incelenmesini amaçlayan deneysel bir araştırmadır. “Deneysel araştırma bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmadır. Çünkü araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra onların etkilerini inceler, bu tür bir araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesi beklenir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 17). Bu çalışmada da kesin sonuçlara ulaşmak için deneysel araştırma yapılmıştır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Malatya ili Merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden altı yaş grubu çocukları oluşturmaktadır. Örneklem oluşturulmasında, ilk olarak Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden Malatya ili Merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarını gösteren liste elde edilmiştir. Bu doğrultuda Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınarak, Malatya ili Merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okulları belirlenmiştir. Yaratıcı drama eğitim programına dayalı özel bir eğitim verilmeyen ilköğretim bünyesinde yer alan anasınıflarının bulunduğu ilköğretim okullarının idarecileri ve bazı altı yaş grubu çocukların öğretmenleri ile görüşülmüş, araştırmanın amacı anlatılmıştır. Bu okullarda yarım gün eğitim uygulandığından yarım gün eğitim alan çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden ve okul idarecilerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda orta-sosyo ekonomik düzeyde olan, ulaşılabilirlik açısından da Merkez’de yer alması sebebiyle Rahmi Akıncı İlköğretim Okulu belirlenmiştir. Bu okuldan deney grubu sınıfı tesadüfi örnekleme yolu ile saptanmıştır.Deneysel bir araştırma olan bu çalışma kapsamında okul bünyesinde 60-72 aylık çocukların yer aldığı dört sınıftan biri deney grubu; geriye kalan üç sınıftan yapılan ön test sonucu sosyal-duygusal gelişim açısından hazır bulunuşluk seviyesi hemen hemen aynı olan ve

puan ortalaması bakımından deney grubu puan ortalaması ile homojen olan sınıf; kontrol grubu olarak seçilmiştir. Bu işlemler sonucunda deney grubuna 30, kontrol grubuna 30 çocuk dahil edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan üç çocuğun yedi yaşında olması, iki çocuğun ise süreç içerisinde okula devam etmemesi nedeniyle beş çocuğun verileri değerlendirmeye alınmamıştır. Bunlardan dolayı araştırmanın örneklemini, Malatya ili Merkez ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Rahmi Akıncı İlköğretim Okulu'nda deney grubunda 25; kontrol grubunda 25 çocuk olmak üzere toplam 50 çocuktan oluşmuştur. Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubu olarak belirlenen sınıflardaki öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular frekans ve yüzde olarak Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kişisel Bilgiler Formunun Frekans ve Yüzde Değerlerine Ait Bulgular

Demografik Özellikler		Deney		Kontrol		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
<b>Cinsiyet</b>	Kız	9	36,0	11	44,0	20	40,0
	Erkek	16	64,0	14	56,0	30	60,0
<b>Yaş</b>	60-66 ay	20	80,0	17	68,0	37	74,0
	67-72 ay	5	20,0	8	32,0	13	26,0
<b>Kardeş Sayısı</b>	0-1	6	24,0	15	60,0	21	42,0
	2ve daha fazla	19	76,0	10	40,0	29	58,0
<b>Anne Eğitim Düzeyi</b>	İlkokul	14	56,0	4	16,0	18	36,0
	Ortaokul	4	16,0	4	16,0	8	16,0
	Lise	5	20,0	12	48,0	17	34,0
	Lisans/üstü	2	8,0	5	20,0	7	14,0
<b>Baba Eğitim Düzeyi</b>	İlkokul	4	16,0	5	20,0	9	18,0
	Ortaokul	3	12,0	3	12,0	6	12,0
	Lise	11	44,0	13	52,0	24	48,0
	Lisans/üstü	7	28,0	4	16,0	11	22,0
<b>Ailenin Ekonomik Durumu</b>	Orta	13	52,0	17	68,0	30	60,0
	İyi	12	48,0	8	32,0	20	40,0

Tablo 1'e bakıldığında araştırma kapsamında deney grubunda yer alan öğrencilerin % 36.0'ı (9 kişi) kız; %64.0 (16 kişi) ise erkektir.

Yaş olarak bakıldığında; 25 öğrencinin yer aldığı deney grubunda; 60-66 ay arasında olan öğrenciler % 80.0 (20 kişi); 67-72 ay arasında olan öğrenciler ise %20.0 (5 kişi) olarak dağılım göstermektedir.

Araştırmada veri toplarken kardeş sayısı değişkeni daha fazla kategori belirlenmiş olmasına rağmen, analiz sırasında her bir kategoriye sayısal yığılmalar



incelenip birleştirme yoluna gidilmiştir. Yapılan yeni kategorileştirme iki yeni kategorinin (0-1 kardeş ve 2 ya da daha fazla) elde edilmesini sağlamıştır.

Tablo 1 incelendiğinde kardeş sayısı bakımından hiç kardeşi olmayan ya da 1 kardeş sahibi olan öğrenciler %24.0 (6 kişi); 2 ya da daha fazla kardeş sahibi olan çocuklar ise %76.0 (19 kişi) olarak dağılım göstermektedir.

Araştırmada veri toplarken anne öğrenim düzeyi ile baba öğrenim düzeyi değişkenleri daha fazla kategori belirlenmiş olmasına rağmen, analiz sırasında her bir kategoriye sayısal yığılmalar incelenip birleştirme yoluna gidilmiştir. Yapılan yeni kategorileştirme dört yeni kategorinin (ilkokul, ortaokul, lise, lisans/lisansüstü) elde edilmesini sağlamıştır.

Anne öğrenim düzeyi açısından bakıldığında deney grubu öğrencilerinin annelerinin % 56.0 (14 kişi) ilkokul; %16.0 (4 kişi) ortaokul; %20.0 (5 kişi) lise; %8,0 (2 kişi) ise lisans/lisansüstü eğitim düzeyinde oldukları görülmektedir. Baba öğrenim düzeyi açısından bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin babalarının % 16.0 (4 kişi) ilkokul; %12.0 (3 kişi) ortaokul; %44.0 (11 kişi) lise; %28,0 (7 kişi) ise lisans/lisansüstü eğitim düzeyinde oldukları görülmektedir.

Araştırmada veri toplarken ailenin ekonomik durumu değişkeni daha fazla kategori belirlenmiş olmasına rağmen, analiz sırasında her bir kategoriye sayısal yığılmalar incelenip birleştirme yoluna gidilmiştir. Yapılan yeni kategorileştirme iki yeni kategorinin (orta ve iyi) elde edilmesini sağlamıştır.

Ailenin ekonomik durumu dikkate alındığında; deney grubunda yer alan öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumu orta düzeyde olan öğrenciler % 52.0 (13 kişi); ekonomik durumu iyi olan öğrenciler ise %48.0 (12 kişi) olarak dağılım göstermektedir.

Tablo 1'e bakıldığında araştırma kapsamında kontrol grubunda yer alan öğrencilerin %44.0'ı (11 kişi) kız; %56.0 (14 kişi) ise erkektir.

Yaş olarak bakıldığında; 25 öğrencinin yer aldığı kontrol grubunda; 60-66 ay arasında olan öğrenciler % 68.0 (17 kişi); 67-72 ay arasında olan öğrenciler ise %32.0 (8 kişi) olarak dağılım göstermektedir.

Araştırmada veri toplarken kardeş sayısı değişkeni daha fazla kategori belirlenmiş olmasına rağmen, analiz sırasında her bir kategoriye sayısal yığılmalar

incelenip birleştirme yoluna gidilmiştir. Yapılan yeni kategorileştirme iki yeni kategorinin (0-1 kardeş ve 2 ya da daha fazla) elde edilmesini sağlamıştır.

Tablo 1 incelendiğinde kardeş sayısı bakımından hiç kardeşi olmayan ya da 1 kardeş sahibi olan öğrenciler %60.0 (15 kişi); 2 ya da daha fazla kardeş sahibi olan çocuklar ise %40.0 (10 kişi) olarak dağılım göstermektedir.

Araştırmada veri toplarken anne öğrenim düzeyi ile baba öğrenim düzeyi değişkenleri daha fazla kategori belirlenmiş olmasına rağmen, analiz sırasında her bir kategoriye sayısal yığılmalar incelenip birleştirme yoluna gidilmiştir. Yapılan yeni kategorileştirme dört yeni kategorinin (ilkokul, ortaokul, lise, lisans/lisansüstü) elde edilmesini sağlamıştır.

Anne öğrenim düzeyi açısından bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin % 16.0 (4 kişi) ilkokul; %16.0 (4 kişi) ortaokul; %48.0 (12 kişi) lise; %20,0 (5 kişi) ise lisans/lisansüstü eğitim düzeyinde oldukları görülmektedir. Baba öğrenim düzeyi açısından bakıldığında ise kontrol grubu öğrencilerinin babalarının % 20.0 (5 kişi) ilkokul; %12.0 (3 kişi) ortaokul; %52.0 (13 kişi) lise; %16,0 (4 kişi) ise lisans/lisansüstü eğitim düzeyinde oldukları görülmektedir.

Araştırmada veri toplarken ailenin ekonomik durumu değişkeni daha fazla kategori belirlenmiş olmasına rağmen, analiz sırasında her bir kategoriye sayısal yığılmalar incelenip birleştirme yoluna gidilmiştir. Yapılan yeni kategorileştirme iki yeni kategorinin (orta ve iyi) elde edilmesini sağlamıştır.

Ailenin ekonomik durumu dikkate alındığında; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumu orta düzeyde olan öğrenciler % 68.0 (17 kişi); ekonomik durumu iyi olan öğrenciler ise %32.0 (8 kişi) olarak dağılım göstermektedir

### **3.3. Verilerin Toplanması**

“Yaratıcı Drama Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisi”nin incelendiği bu araştırmada, deney ve kontrol grubu olarak belirlenen sınıflarda yer alan çocuklara ön test ve son test olarak uygulanmak üzere “Sosyal-Duygusal Davranışları Değerlendirme Ölçme Aracı” veri toplama aracı olarak kullanılmış ve sadece deney grubunda “Okul Öncesi Eğitimde Drama / Sosyal-Duygusal Gelişim/ Öğretmen Etkinlik Kitabı”nda yer alan etkinlikler uygulanmıştır.

### 3.3.1. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan uzman görüşünün alındığı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme aracının geliştirilmesinde; Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan 60-72 aylık çocuklara yönelik olan kazanım ve göstergeler ile; Akçamete ve Avcioğlu'nun "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (7-12 Yaş) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" isimli çalışmada yer verilen ölçek, alt boyutlar ve ölçme aracının maddelerini belirlemede göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmacı tarafından hazırlanan ölçme aracı eğitimde program geliştirme, okul öncesi eğitim alanlarında uzman olan yedi kişinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan dördü okul öncesi öğretmeni olarak alanda çalışmaktadır. Ölçme aracının geliştirilmesinde görüşü alınan uzmanlardan üçü ise; İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okulöncesi Öğretmenliği Programında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Uzmanlardan, hazırlanan ölçme aracını; belirlenen maddelerin araştırmacının amacına uygunluğu, maddelerin sosyal-duygusal gelişimin alt boyutlarına dağılımındaki uygunluk, ölçme aracında yer alan maddelerin açıklığı gibi kriterleri göz önünde bulundurarak "uygun", "kısmen uygun", "uygun değil" şeklinde değerlendirmeleri ve düşüncelerini "açıklama" bölümünde belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlar kendilerine verilen Sosyal-duygusal davranışları değerlendirme ölçme aracı üzerinde görüşlerini ayrıntılı olarak belirtmişlerdir. Uzmanların ölçme aracı üzerinde yaptıkları eleştiriler ve öneriler dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve başlangıçta 36 maddelik ölçme aracında yer alan altı madde "maddelerin açıklığı" kriterine uygun olmadığı için; ölçme aracından çıkartılarak son şekli verilmiştir.

Demografik özellikler ile sosyal-duygusal davranışlara yönelik maddelerin yer aldığı iki kısımdan oluşan ölçme aracı ile çocukların sosyal-duygusal davranışları üzerinde yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin ekonomik durumu değişkenlerinin etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Ölçme aracının ikinci kısmı sosyal-duygusal davranışları ölçmeye yönelik 6 alt boyut, 30 maddeden oluşmaktadır. Çocukların sosyal-duygusal davranışları gösterebilme durumlarını belirlemeye yönelik düzenlenen ölçme aracının yanıtları "Evet", "Kısmen", "Hayır" şeklindedir.

30 maddelik ölçme aracının altı alt boyutu ve maddeleri aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

Temel Sosyal Beceriler (1, 2, 3, 4, 5)

Başkalarıyla İlişki Kurma Ve Sürdürme Becerileri (6, 7, 8, 9, 10)

Grupla İşbirliği Yapma Becerileri (11, 12, 13, 14, 15)

Duygusal Yönden Sahip Olunması Beklenen Beceriler (16, 17, 18, 19, 20)

Saldırgan Davranışları Kontrol Edebilme Becerileri (21, 22, 23, 24, 25)

Sorun Çözme Ve Kendi Başına Karar Alma Becerileri (26, 27, 28, 29, 30)

Yukarıda görüldüğü gibi ölçme aracı altı alt boyut ve toplam 30 maddeden oluşmaktadır.

### **3.3.2. Uygulama**

Araştırma kapsamında ön test ve son test olarak uygulanan ölçme aracı dışında, deney ve kontrol grubu olarak belirlenen sınıflarda da çalışmalar yürütülmüştür. Süreç içerisinde veri toplama aşaması öncesi; deney grubunu oluşturan sınıf öğretmenine ve deney grubunda yer alan çocukların ailelerine yaratıcı drama hakkında bilgi vermek amacıyla bir toplantı yapılmıştır. Bu toplantıda yaratıcı drama eğitiminin anlamı, uygulanması, aşamaları, çocuklar üzerindeki etkileri konularına kısaca yer verilmiştir. Ayrıca ailelere her bir çalışma hakkında bilgi verilerek, çalışmalarda ailelerin de katılımının isteneceği; yürütülen çalışmalara destek olmaları konusunda özenle davranmaları gerektiği belirtilmiştir. Ailelerinin tamamı çalışmaya katılacaklarını ve destek olacaklarını ifade etmişlerdir.

Çocukların sosyal-duygusal gelişim düzeylerini değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki çocuklara “Sosyal-Duygusal Davranışları Değerlendirme Ölçme Aracı” 1 Ekim 2013- 04 Ekim 2013 tarihleri arasında ön test olarak uygulanmıştır. “Sosyal-Duygusal Davranışları Değerlendirme Ölçme Aracı” çocuklara ait gözlemleri neticesinde öğretmen tarafından doldurulmuş ve ön test olarak uygulanan ölçme aracından elde edilen cevaplar her çocuk için ayrı olarak düzenlenmiş olan formlara kaydedilmiştir.

Ön testler uygulandıktan sonra deney grubuna Yaratıcı Drama Eğitim Programı; 07 Ekim 2013 - 31 Aralık 2013 tarihleri arasında uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı; deney grubu çocuklarının sınıf öğretmeni ile birlikte etkinliklere katılmıştır. Deney grubunda; çocukların sürekli eğitim gördükleri sınıf ortamında 12

hafta boyunca haftada iki kez Okul Öncesi Eğitimde Drama / Sosyal-Duygusal Gelişim/ Öğretmen Etkinlik Kitabı'nda yer alan etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Hareket çalışması, pandomim, rol oynama, doğaçlama ve hikâyelerden oyunlar oluşturma etkinliklerini içeren yaratıcı drama eğitimi verilerek aynı zamanda kontrol grubuyla birlikte tüm eğitim uygulamalarının yanı sıra yaratıcı drama uygulamalarının da yer aldığı günlük plan uygulanmıştır.

Eğitim programının uygulanması tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarında yer alan çocuklara “Sosyal-Duygusal Davranışları Değerlendirme Ölçme Aracı” 1 Ocak - 10 Ocak 2014 tarihleri arasında, son test olarak; yine uzman ve öğretmenler tarafından, gözlemleri neticesinde her bir çocuk için ayrı olacak şekilde doldurulmuştur. Deney grubunda uygulanan ve çocukların sosyal-duygusal gelişimini desteklediği düşünülen “Okul Öncesi Eğitimde Drama / Sosyal-Duygusal Gelişim/ Öğretmen Etkinlik Kitabı”nda yer alan etkinliklerden bazıları aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (Ömeroğlu ve Ceylan, 2010, ss.18-89).

## **SOSYAL DUYGUSAL ALANA YÖNELİK ETKİNLİKLER**

Deney grubuna 12 hafta süre ile, haftada iki kez uygulanan “Okul Öncesi Eğitimde Drama / Sosyal-Duygusal Gelişim/ Öğretmen Etkinlik Kitabı”nda yer alan etkinlikler; sosyal-duygusal alana yönelik etkinliklerdir.

### **1. Taç Kimde**

#### **a. Amaç:**

Çocuğun sosyal iletişime tepki verebilme ve gerektiğinde karşısındakine nazik davranabilmesini sağlama

#### **b. Materyal:**

- Taç
- CD 2. Track

#### **c. Öğrenme Süreci:**

Öğretmen sınıfa tacı yaparak gelir. Sınıfı çocukların rahatlıkla hareket edebilecekleri şekilde düzenler.

Öğretmen tacı başına takar. Çocuklara “Evet benim başımda bir tac var. Bu tacı beni çok seven bir arkadaşım, ona evini taşımada yardım ettiğim için taktı.” şeklinde açıklama yapar.

Sonra “Sizinle taçla birlikte bir oyun oynayacağız” der.

Öğretmen “Müziği açtığımda müzik eşliğinde istediğiniz gibi dans edebilirsiniz” der.

Çocuklara, müzik durduğunda hiç kımıldamadan (donarak) taç kimdeyse ona bakmalarını ister.

Öğretmen tacı olan kişinin istediği bir arkadaşına tacını takacağını ve o arkadaşına “Neden tacı ona taktığını? Hangi davranışından dolayı taktığını?” söylemesi gerektiğini anlatır.

Açıklama yaptıktan sonra müziği açar ve çocuklar birbirleriyle istedikleri gibi dans ederler.

Öğretmen müzik durunca ilk olarak kendi tacını çocuklardan birine takar.

Tacını takarken o çocuğa niçin taktığını örneğin, “Arkadaşlarınla oyuncaklarını paylaştığı için bu tacı sana takıyorum” şeklinde açıklar.

Öğretmen “Şimdi sen bana ne diyeceksin?” diye çocuğa sorar. Ondan teşekkür etmesini bekler.

Tekrar müziği açar ve çocuklar birbirleriyle istedikleri gibi dans ederler.

Müzik durduğunda başına taç takılan çocuk, istediği başka bir arkadaşına tacı takar ve niye taktığını açıklar.

Taç takılan çocuk buna karşılık arkadaşına uygun cevabı verir.

Öğretmen, her çocuğun tacı takarken farklı şeyler söylemesi için “Başka neden takarız?” sorusunu sorar.

Tüm çocuklar birbirlerine taç takana kadar oyun devam eder.

#### **d. Değerlendirme:**

Öğretmen etkinlik sonunda değerlendirme sorularını sorar.

1. Neden tacı o arkadaşınıza taktınız?
2. Arkadaşınıza taç taktığınızda neler hissettiniz?
3. Size arkadaşınız taç taktığında neler hissettiniz?
4. Sınıfta gün içerisinde kurallara uyan, size yardım eden, sizinle eşyalarını paylaşan, yemeğini yiyenler kimlerdi? Bu kişilere ne söylemek istersiniz?

5. Sınıfta arkadaşlarınız güzel bir şey yaptığında neler hissedersiniz?
6. Sınıfta arkadaşlarınız güzel bir şey yaptığında ona ne söylemek istersiniz?

## 2. Sesler Korosu

### a. Amaç:

Çocuğun arkadaşlık kurabilme, arkadaş gruplarına dahil olabilme ve duygularını kontrol edebilmesini sağlamak

### b. Materyal:

- Minderler
- CD 4. Track

### c. Öğrenme Süreci:

Öğretmen, çocuklara ait minderleri sınıfın farklı yerlerine bırakır. Çocuklara, müzik başladığında herkesin minderlere halka oluşturacak şekilde oturacaklarını söyler. Ancak ritmi çok dikkatli dinlemeleri gerektiğini vurgular.

Müzik durduğunda, herkesin kendi minderinin üzerine oturmasını ve müzik tekrar başlayınca kadar minderlerini çember oluşturacak şekilde düzeltmeleri gerektiğini söyler.

Halka oluşturan çocuklar, minderlerinin üzerinde otururken arkadaşlarının sırtına dokunabilecek şekilde sağa dönerler. Öğretmen tüm çocukların sağa dönüp dönmediğini kontrol eder.

Çocukların önünde oturan arkadaşının canını yakmadan sırtına her iki eliyle hafif hafif dokunmalarını ister. Öğretmen çıkan sesi dikkatlice dinlemelerini ister ve sesin ne sesine benzediğini sorar. Çocuklardan cevapları alır.

Bu sefer çocuklara, arkadaşlarının sırtına, parmak uçlarıyla yağmur damlalarının vuruşu gibi dokunmalarını söyler. Öğretmen “Yağmur damlaları hızlandı, yavaşladı, tekrar hızlandı.” şeklinde açıklamalar yapar. Çocuklar da buna göre hareket eder.

Sırtta dokunma oyunu, “Kar yağıyor, dolu yağıyor.” yönergeleriyle devam eder.

Çocuklara arkadaşının sırtına dokunurken çıkarttığı sesleri duyabilmeleri için hiç konuşmamaları gerektiğini hatırlatır.

Oyun bittikten sonra herkes tekrar önüne döner.

Daha sonra öğretmen vücudumuzla da bazı seslerin çıkartılabileceğini söyler.

Sırayla tüm çocuklar, vücutlarıyla farklı sesler çıkartmaya (parmak sıklatma, el çırpma, ayağını yere vurma vb.) çalışır. Her çocuğun çıkarttığı ses sınıfça tekrar edilir.

Tüm çocuklar ses çıkarttıktan sonra beşerli gruplar oluştururlar. Her grup, öğretmenin sınıfta belirlediği köşeye, müzik eşliğinde beşer minder yerleştirir. Müzik durduğunda ise minderlerin üzerine oturmaları gerektiği hatırlatılır.

Öğretmen, grupların hep birlikte vücutlarının çeşitli yerlerini kullanarak ses çıkartabileceklerini ve bir koro oluşturabileceklerini söyler. Tüm gruplar kendi seslerini çıkartır.

Sınıfın bir köşesi sahne olarak düzenlenir ve gruplar sahnenin karşısındaki sandalyelerine otururlar.

Herkes hazır olduğunda gruplar sırayla sahneye gelir ve oluşturdukları sesler korusu dinletirler.

Sonunda tüm gruplar alkışlanır.

#### **d. Değerlendirme:**

Öğretmen etkinlik sonunda değerlendirme sorularını sorar.

1. Arkadaşınız sırtınıza dokunduğunda neler hissettiniz?
2. Arkadaşınız sırtınıza dokunurken nelere dikkat ettiniz?
3. Vücudunuzu kullanarak nasıl bir ses çıkarttınız?
4. En çok hangi ses hoşunuza gitti?
5. Grup halinde nasıl çalıştınız?
6. Hangi sesleri çıkartacağınıza nasıl karar verdiniz? Birlikte mi karar verdiniz?

### **3. Sihirli Şapka**

#### **a. Amaç:**

Çocuğun çevresindeki kişilerle iletişimi başlatabilme ve kurallara uymasını sağlamak.

#### **b. Materyal:**

- Şapka
- Teyp
- CD 10 Track



**c. Öğrenme Süreci:**

Öğretmen, etkinlik öncesi bir şapka yapar ya a hazır şapka kullanabilir. Öğretmen çocukların “U” biçiminde oturmasını ister.

Elindeki şapkayı çocuklara göstererek bu şapkanın sihirli olduğunu söyler.

Bu şapkayı takan kişinin istediği kişinin rolüne girebildiğini vurgular.

Öğretmen şapkayı takan çocuğun kimin rolüne girdiyse o kişiyi hareketleriyle konuşmalarıyla anlatacağını söyler.

Diğer çocukların da “Ne iş yapar? Hangi kıyafetleri giyer? Nerede yaşar? Ailesi ve arkadaşları var mı?” gibi sorular sorarak arkadaşlarının kimin rolüne girdiğini bulmaya çalışacağını belirtir.

Çocuklara şapkayı kimin takacağını belirlemek için bir oyun oynayacaklarını söyler.

Öğretmen, müziği açtığında şapkayı herkesin birbirinin başına takacağını ve müzik durduğunda şapka kimin başında kalırsa o kişiyi şapkayı takacağını söyler.

Öğretmen çocuklara “Yolda gelirken karşılaştığım bir arkadaşım bana bu sihirli şapkayı hediye etti. Ben de sınıfa getirmeye karar verdim. Bu şapkanın bazı özellikleri var. Şapkayı takan kişi istediği kişinin yerine girebiliyor.” der ve şapkayı bir çocuğun başına takar.

Çocukların soru sormasını ister.

Tüm çocuklar şapkayı müzik eşliğinde takarak istedikleri kişinin rolüne girer.

**d. Değerlendirme:**

Öğretmen etkinlik sonunda değerlendirme sorularını sorar.

1. Oyunda kimler sırasını bekledi? Siz neden sıranızı beklediniz?
2. Oyunda sıranızı beklemeden ne olur?
3. Şapkayı taktığımızda kim oldunuz?
4. Seçtiğiniz kişiyi anlatmak için hangi hareketleri yaptınız?
5. Şapkayı takan kişiyi tanımak için ona hangi soruları sordunuz?
6. Çevrenizde tanıdığınız kişilerle karşılaştığımızda ne konuşursunuz?
7. Çevrenizde tanıdığınız bir kişiyle karşılaştığımızda neler yaparsınız?
8. Yeni kişilerle tanışır mısınız? Onlara neler söylersiniz?

#### 4. Benim Ailem

##### a. Amaç:

Çocuğun, insanların belirli özelliklerini tanıyabilmesini sağlamak.

##### b. Materyal:

- Aile fotoğrafları
- Kostümler

##### c. Öğrenme Süreci:

Öğretmen çocuklardan “U” biçiminde oturmalarını ister.

Çocuklardan önceden istemiş olduğu yakı ya da uzak aile dostlarına veya akrabalarına ait fotoğrafları sınıfın bir köşesine kapalı olarak yerleştirir.

Daha sonra fotoğrafları çocuklara sırayla gösterir.

Öğretmen, çocuklara “fotoğraftaki kişilerin kimler olabileceği, ne iş yaptıkları, neden bu fotoğrafı çektikleri, bu fotoğrafın nerede çekildiği, kişilerin yüz şekillerinin üzgün mü, kızgın mı olduğu; fotoğraftakilerin saç ve göz renkleri; boylarının uzun mu, kısa mı olduğu vb. ” sorular sorar.

Çocuklarla resimler hakkında konuşulur.

Öğretmen kendi getirdiği fotoğrafla birlikte tüm fotoğrafları masanın üzerine koyar.

Çocuklara bu fotoğrafların arasından birini seçeceğini söyler ve kendi getirdiği fotoğrafı seçer.

Çocuklara kendi seçtiği fotoğrafı göstererek “Fotoğraftaki kişiler kimler olabilir? Ne iş yapıyorlar? Neden bu fotoğrafı çekmişler? Bu fotoğraf nerede çekilmiş? Kişilerin yüz şekilleri üzgün mü, kızgın mı? Saçları ve gözleri ne renk? Boyları uzun mu, kısa mı?” gibi sorular yöneltir.

Çocuklardan cevapları aldıktan sonra fotoğraftaki olayları ve kişileri canlandırmalarını ister.

Ayrıca sepetin içinde bazı kostümler olduğunu ve bunları da kullanabileceklerini hatırlatır.

Canlandırmanın sonunda tüm çocuklara kimin rolüne girdiklerini sorar.

Canlandırdıkları kişilerin “Ne iş yapıyor? Kaç yaşında? Evli mi? Bekar mı?”

Çocukları var mı? Sinirli mi? Komik mi?” sorularıyla özelliklerini anlatmalarını ister.

**d. Değerlendirme:**

Öğretmen etkinlik sonunda değerlendirme sorularını sorar.

1. Fotoğraftaki kişilerin kimler olduğuna nasıl karar verdiniz?
2. Canlandırma yaparken rollerinize nasıl karar verdiniz?
3. Hangi role girdiniz?
4. Rollerini canlandırırken neler hissettiniz?
5. Fotoğraflarda en çok ne dikkatinizi çekti?
6. Bu fotoğraftaki kişilerden hangisi olmak isterdiniz?

**5. Bizim Hikâyemiz**

**a. Amaç:**

Çocuğun arkadaşlık kurabilmesini sağlamak

**b. Materyal:**

- Çanta
- Şapka
- Telefon
- Şemsiye
- Masa Saati
- CD 11. Track

**c. Öğrenme Süreci:**

Öğretmen çocukların rahatlıkla hareket edebilecekleri bir ortam hazırlar. Müziği açtığı anda istedikleri gibi dans edebileceklerini belirtir.

Müzik durduğunda bir eşya ismi (çanta, şapka, telefon, şemsiye, masa saati) söyleyeceğini belirtir ve çocuklara o eşyanın şekline girip donmaları (hareketsiz kalmalarını) gerektiğini söyler.

Öğretmen müziği açarak oyunu başlatır. Müziği durdurur, bir eşya ismi söyler. Çocuklar bu eşyanın şekline girerler.

Öğretmen müziği tekrar başlatarak dans etmelerini söyler.

Sırayla diğer eşya isimlerini söyler.

Öğretmen oyunun sonunda çocuklardan yarım çember biçiminde oturmalarını ister.

Çocuklara eşyaları sırayla gösterir.

Çocuklara eşyalarla bir hikâye oluşturacaklarını söyler.

Öğretmen ilk önce çantayı gösterir, “Bu kimin çantası olabilir? Bu kişi çantayla nereye gidiyor olabilir?” şeklinde sorular sorar. Daha sonra;

- Şapkayı göstererek o kişinin şapkayı neden taktığını,
- Telefonu göstererek onu kimin aradığını,
- Şemsiyeyi göstererek o kişinin şemsiyeyle ne yaptığını,
- Masa saatini göstererek saatin neden çaldığını sorar.

Böylece çocukların cevaplarından yola çıkarak birlikte bir hikâye oluşturulur.

Öğretmen çocuklardan, oluşturdukları hikâyedeki rollere girerek canlandırma yapmalarını ister. Öğretmen, çocuklar canlandırma yaparken çantayı, şapkayı, telefonu, şemsiyeyi ve saati onlara kullanmaları için verir.

#### **d. Değerlendirme:**

Öğretmen etkinlik sonunda değerlendirme sorularını sorar.

1. Farklı eşyaların şekline girmek nasıl bir duyguydu?
2. Hikâyede kimler vardı?
3. Hikâyeyi nasıl canlandırdınız?
4. Hikâyedeki hangi rolü alacağınıza nasıl karar verdiniz?
5. Hikâyedeki rolünüzü canlandırırken neler hissettiniz?
6. Başka hangi eşyanın hikâyesini oluşturmak isterdiniz?

### **3.4. Verilerin Analizi**

Çocukların ön test ve son testlerden aldıkları “Sosyal-Duygusal Davranışları Değerlendirme Ölçme Aracı”nın puanları her bir çocuk için hazırlanan ayrı formlara kaydedilmiştir. Formlarda yer alan bilgiler bilgisayar ortamına kaydedilerek uygun istatistiksel analizler yapılmıştır. “Sosyal-Duygusal Davranışları Değerlendirme Ölçme Aracı” ile toplanan verilerin analizinde; yüzde ve frekans dağılımlarının yanı sıra,

araştırmanın amaçlarını test etmek için; parametrik ve parametrik olmayan istatistiklerden hangisinin kullanılacağını belirlemeye yönelik Shapiro-wilk Testi yapılmıştır. Analizler 17.0 SPSS paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, yaratıcı drama etkinliklerinin sosyal-duygusal gelişime etkisini belirlemek amacıyla hazırlanan ölçme aracı; deney ve kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Çocukların “Sosyal-Duygusal Davranışları Değerlendirme Ölçme Aracı”ndan aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği; örneklem grubunun sayı olarak az olması nedeniyle Shapiro-wilk Testi ile incelenmiştir. Verilerin analiz yöntemi betimsel istatistik ve normallik testi sonuçlarına göre belirleneceğinden öncelikle bu testler yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test/Son test Puanlarının Betimsel İstatistikleri Ve Normallik Testi Sonuçları

	Alt Boyutlar	Deney/Kontrol Grubu					
		N	Ortalama	Standart Sapma	Shapiro-wilk testi	P	
<b>Ön test</b>	Temel Sosyal Beceriler	50	8,00	1,90	,93	0,00	
	Başkalarıyla İlişki Kurma ve Sürdürme Becerileri	50	7,34	1,75	,90	0,00	
	Grupla İşbirliği Yapma Becerileri	50	7,36	1,89	,88	0,00	
	Duygusal Yönden Sahip Olunması Beklenen Beceriler	50	6,26	1,56	,77	0,00	
	Saldırgan Davranışları Kontrol Edebilme Becerileri	50	8,62	1,78	,94	0,02	
	Sorun Çözme ve Kendi Başına Karar Alma Becerileri	50	6,72	1,78	,85	0,00	
	<b>Toplam</b>		44,30	7,27	0,91	0,00	
	<b>Son test</b>	Temel Sosyal Beceriler	50	12,10	1,65	,89	0,00
		Başkalarıyla İlişki Kurma ve Sürdürme Becerileri	50	11,96	1,80	,85	0,00
		Grupla İşbirliği Yapma Becerileri	50	12,28	1,84	,87	0,00
Duygusal Yönden Sahip Olunması Beklenen Beceriler		50	12,06	1,65	,89	0,00	
Saldırgan Davranışları Kontrol Edebilme Becerileri		50	12,22	1,78	,86	0,00	
Sorun Çözme ve Kendi Başına Karar Alma Becerileri		50	11,74	1,57	,87	0,00	
<b>Toplam</b>			72,36	8,83	0,91	0,00	

\*p<0,05

Yaratıcı drama eğitim programının sosyal-duygusal gelişime etkisini belirlemek amacıyla geliştirilen ve deney ile kontrol grubunda uygulanan ölçme aracının ön test ve son test puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 2 incelendiğinde; Temel sosyal beceriler, Başkalarıyla ilişki kurma ve sürdürme becerileri, Grupla işbirliği yapma becerileri, Duygusal yönden sahip olunması beklenen beceriler, Saldırgan davranışları kontrol edebilme becerileri, Sorun çözme ve kendi başına karar alma becerileri olmak üzere sosyal-duygusal gelişimin altı boyutunda da ön test puanlarına göre; bütün alt boyutlarının ön test puanları normalden sapma gösterdiği yani normal dağılım göstermediği saptanmıştır ( $p<0,05$ ). Aynı şekilde son test puanları dikkate alındığında; yine tüm boyutlarda son test puanlarının normal dağılım göstermediği saptanmıştır ( $p<0,05$ ).

Deney ve kontrol grubunun ön test/son test puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 2 dikkate alındığında dağılımın normal olmadığı ve gruplarda sayı olarak 25 kişinin yer alması sebeplerinden dolayı nonparametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Frekans ve yüzde hesaplamaları dışında alt problemlerin analizinde değişkenler açısından anlamlı farklar olup olmadığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis Testi ve Wilcoxon Signed Ranks Testi yapılmıştır.

Elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiş, bulgular alt problemlere göre incelenmiş ve bulguların yorumunda değerlerin 0.05 düzeyinde ( $p<0.05$ ) anlamlı olmasına dikkat edilmiştir.

#### **4.1. Araştırma Soruları, Alt Problemler ve Analizleri**

Bu bölümde çalışmanın yapıldığı grup ve kullanılan ölçme aracının verilerinin istatistiksel analizlerine yer verilmiştir.



#### 4.1.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Ön test sonuçlarına göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı farklar var mıdır?” probleminin yanıtlanması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Deney Grubu ile Kontrol Grubu Ön Test Sonuçlarının Karşılaştırılması Açısından Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Temel Sosyal Beceriler	Deney	25	26,16	654,00	296,00	,74
	Kontrol	25	24,84	621,00		
Başkalarıyla İlişki Kurma ve Sürdürme Becerileri	Deney	25	24,48	612,00	287,00	,61
	Kontrol	25	26,52	663,00		
Grupla İşbirliği Yapma Becerileri	Deney	25	27,18	679,50	270,50	,40
	Kontrol	25	23,82	595,50		
Duygusal Yönden Sahip Olunması Beklenen Beceriler	Deney	25	28,94	723,50	226,50	,07
	Kontrol	25	22,06	551,50		
Saldırgan Davranışları Kontrol Edebilme Becerileri	Deney	25	28,34	708,50	241,50	,16
	Kontrol	25	22,66	566,50		
Sorun Çözme ve Kendi Başına Karar Alma Becerileri	Deney	25	26,16	654,00	296,00	,74
	Kontrol	25	24,84	621,00		
<b>Toplam puan</b>	Deney	25	27,36	684,00	266,00	,36
	Kontrol	25	23,64	591,00		

\* $p < 0,05$

Yaratıcı drama eğitim programının sosyal-duygusal gelişime etkisini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçme aracının; ön test olarak uygulandığı deney ve kontrol grubu arasında, ön test sonuçlarının karşılaştırılması açısından yapılan Mann Whitney U testinin sonuçlarının yer aldığı Tablo 3’deki veriler; temel sosyal beceriler, başkalarıyla ilişki kurma ve sürdürme becerileri, grupla işbirliği yapma becerileri, duygusal yönden sahip olunması beklenen beceriler, saldırgan davranışları kontrol edebilme becerileri,

sorun çözüme ve kendi başına karar alma becerileri olmak üzere altı boyutta incelenmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde; deney ve kontrol grubundaki çocukların temel sosyal beceriler, başkalarıyla ilişki kurma ve sürdürme becerileri, grupla işbirliği yapma becerileri, duygusal yönden sahip olunması beklenen beceriler, saldırgan davranışları kontrol edebilme becerileri ve sorun çözüme ve kendi başına karar alma becerileri toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $p>.05$ ) belirlenmiştir. Bu durum deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal-duygusal davranışları değerlendirme ölçme aracının alt boyutlarına ait ön test ortalama puanlarının uygulama öncesinde birbirine çok yakın olduğunu göstermektedir. Böylece, eğitime başlarken deney ve kontrol grubunun soysal-duygusal gelişim yönünden benzer özelliklere sahip olduğu görülmektedir.

#### 4.1.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Son test sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarında demografik özellikler açısından anlamlı farklar var mıdır?” probleminin yanıtlanması için; cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve ailenin ekonomik durumu değişkenleri açısından Mann Whitney U testi; anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyi değişkenleri açısından Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4

Deney Grubu Son Test Sonuçlarına Göre Cinsiyet Açısından Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıra	Sıra	U	P
			Ortalaması	Toplamı		
Temel Sosyal Beceriler	Kız	9	13,67	123,00	66,00	0,72
	Erkek	16	12,63	202,00		
Başkalarıyla İlişki Kurma ve Sürdürme Becerileri	Kız	9	11,83	106,50	61,50	0,53
	Erkek	16	13,66	218,50		
Grupla İşbirliği Yapma Becerileri	Kız	9	16,89	152,00	37,00	0,04
	Erkek	16	10,81	173,00		
Duygusal Yönden Sahip Olunması Beklenen Beceriler	Kız	9	14,33	129,00	60,00	0,48
	Erkek	16	12,25	196,00		
Saldırgan Davranışları Kontrol Edebilme Becerileri	Kız	9	17,22	155,00	34,00	0,01
	Erkek	16	10,63	170,00		
Sorun Çözme ve Kendi Başına Karar Alma Becerileri	Kız	9	13,11	118,00	71,00	0,95
	Erkek	16	12,94	207,00		
<b>Toplam puan</b>	Kız	9	14,72	132,50	56,50	0,37
	Erkek	16	12,03	192,50		

\*p<0,05

Deney grubu son test sonuçlarına göre cinsiyet açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 4 incelendiğinde; deney grubundaki çocukların, sosyal-duygusal davranışları değerlendirme ölçme aracının alt boyutlarından temel sosyal beceriler (U= 66,00; p>.05), başkalarıyla ilişki kurma ve sürdürme becerileri (U= 61.50; p>.05), duygusal

yönden sahip olunması beklenen beceriler ( $U= 60,00$ ;  $p>.05$ ) ve sorun çözme ve kendi başına karar alma becerileri ( $U= 71,00$ ;  $p>.05$ ) alt boyutlarına ait son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Sosyal-duygusal davranışları değerlendirme ölçme aracının grupla işbirliği yapma becerileri ( $U=37,00$ ;  $p<.05$ ) ve saldırgan davranışları kontrol edebilme becerileri ( $U= 34,00$ ;  $p<.05$ ) alt boyutlarına ait son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

Güner (2008) eğitici drama uygulamalarının 5-6 yaş grubu çocukların sosyal-duygusal uyumlarına etkisi ile ilgili yaptığı araştırma sonucunda, haftada 1-2 saat drama uygulamasına katılmış çocukların sosyal-duygusal uyum puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini bulmuştur (Ceylan ve Ömeroğlu, 2012, s.74-75). Sosyal-duygusal davranışları değerlendirme ölçme aracının grupla işbirliği yapma becerileri ve saldırgan davranışları kontrol edebilme becerileri alt boyutlarına ait son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olması; cinsiyetin, özellikle kızlar lehine sosyal-duygusal davranışlarda olumlu etkisinin olması açısından bu sonuç anlamlılık bakımından araştırmamızdan ayrılmaktadır.

Tablo 5

Deney Grubu Son Test Sonuçlarına Göre Yaş Açısından Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Temel Sosyal Beceriler	60-66 ay	20	12,40	248,00	38,00	0,39
	67-72 ay	5	15,40	77,00		
Başkalarıyla İlişki Kurma ve Sürdürme Becerileri	60-66 ay	20	12,93	258,50	48,50	0,91
	67-72 ay	5	13,30	66,50		
Grupla İşbirliği Yapma Becerileri	60-66 ay	20	12,90	258,00	48,00	0,88
	67-72 ay	5	13,40	67,00		
Duygusal Yönden Sahip Olunması Beklenen Beceriler	60-66 ay	20	14,05	281,00	29,00	0,13
	67-72 ay	5	8,80	44,00		
Saldırgan Davranışları Kontrol Edebilme Becerileri	60-66 ay	20	13,38	267,50	42,50	0,57
	67-72 ay	5	11,50	57,50		
Sorun Çözme ve Kendi Başına Karar Alma Becerileri	60-66 ay	20	13,33	266,50	43,50	0,64
	67-72 ay	5	11,70	58,50		
<b>Toplam puan</b>	60-66 ay	20	13,03	260,50	49,50	0,97
	67-72 ay	5	12,90	64,50		

\* $p < 0,05$

Deney grubu son test sonuçlarına göre yaş açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 5 incelendiğinde; deney grubundaki çocukların, sosyal-duygusal davranışları değerlendirme ölçme aracının alt boyutlarından temel sosyal beceriler ( $U = 38,00$ ;  $p > .05$ ), başkalarıyla ilişki kurma ve sürdürme becerileri ( $U = 48,50$ ;  $p > .05$ ), grupla işbirliği yapma becerileri ( $U = 48,00$ ;  $p > .05$ ), duygusal yönden sahip olunması beklenen beceriler ( $U = 29,00$ ;  $p > .05$ ), saldırgan davranışları kontrol edebilme becerileri ( $U = 42,50$ ;  $p > .05$ ) ve sorun çözme ve kendi başına karar alma becerileri ( $U = 43,50$ ;  $p > .05$ ) alt boyutlarına ait son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlara bağlı olarak deney grubunda uygulanan son test sonuçları incelendiğinde yaş açısından altı boyutta da anlamlı fark bulunmamıştır. Deney grubuna

uygulanan son test sonuçlarına göre yaşa bağlı bir değişim olmadığı, çocukların benzer davranışlara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 6

Deney Grubu Son Test Sonuçlarına Göre Kardeş Sayısı Açısından Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıra	Sıra	U	P
			Ortalaması	Toplamı		
Temel Sosyal Beceriler	0-1	6	16,83	101,00	34,00	0,12
	2 ve fazlası	19	11,79	224,00		
Başkalarıyla İlişki Kurma ve Sürdürme Becerileri	0-1	6	13,08	78,50	56,50	0,97
	2 ve fazlası	19	12,97	246,50		
Grupla İşbirliği Yapma Becerileri	0-1	6	14,25	85,50	49,50	0,62
	2 ve fazlası	19	12,61	239,50		
Duygusal Yönden Sahip Olunması Beklenen Beceriler	0-1	6	14,83	89,00	46,00	0,46
	2 ve fazlası	19	12,42	236,00		
Saldırgan Davranışları Kontrol Edebilme Becerileri	0-1	6	15,50	93,00	42,00	0,29
	2 ve fazlası	19	12,21	232,00		
Sorun Çözme ve Kendi Başına Karar Alma Becerileri	0-1	6	13,83	83,00	52,00	0,74
	2 ve fazlası	19	12,74	242,00		
<b>Toplam puan</b>	0-1	6	15,58	93,50	41,50	0,32
	2 ve fazlası	19	12,18	231,50		

**\*p<0,05**

Deney grubu son test sonuçlarına göre kardeş sayısı açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 6 incelendiğinde; deney grubundaki çocukların, sosyal-duygusal davranışları değerlendirme ölçme aracının alt boyutlarından temel sosyal beceriler (U= 34,00; p>.05), başkalarıyla ilişki kurma ve sürdürme becerileri (U= 56.50; p>.05), grupla işbirliği yapma becerileri (U=49,50; p>.05), duygusal yönden sahip olunması beklenen beceriler (U= 46,00; p>.05), saldırgan davranışları kontrol edebilme becerileri (U= 42,00; p>.05) ve sorun çözme ve kendi başına karar alma becerileri (U= 52,00;

$p > .05$ ) alt boyutlarına ait son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlara bağlı olarak deney grubunda uygulanan son test sonuçları incelendiğinde; kardeş sayısı açısından altı boyutta da anlamlı fark bulunmamıştır. Deney grubuna uygulanan son test sonuçlarına göre kardeş sayısı değişkenine bağlı bir değişim olmadığı, farklı sayıda kardeşe sahip olan çocukların sosyal-duygusal gelişimi açısından sergiledikleri davranışların benzer olduğu ve kardeş sayısı faktörünün bunun üzerinde bir etkisi olmadığı görülmektedir ( $p > 0.05$ ).

Atılgan (2001) okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların farklı değişkenler açısından sosyal beceri özelliklerini incelediği araştırmasında sosyal beceri ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Ceylan ve Ömeroğlu, 2012).

Tablo 7

Deney Grubu Son Test Sonuçlarına Göre Anne Öğrenim Düzeyi Açısından Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	x <sup>2</sup>	P
Temel Sosyal Beceriler	ilkokul mezunu	14	12,50	3	1,17	,76
	ortaokul mezunu	4	11,38			
	lise mezunu	5	13,90			
	Lisans/üstü	2	17,50			
Başkalarıyla İlişki Kurma Ve Sürdürme Becerileri	ilkokul mezunu	14	12,82	3	1,89	,59
	ortaokul mezunu	4	11,00			
	lise mezunu	5	16,40			
	Lisans/üstü	2	9,75			
Grupla İşbirliği Yapma Becerileri	ilkokul mezunu	14	13,86	3	1,77	,62
	ortaokul mezunu	4	8,88			
	lise mezunu	5	14,40			
	Lisans/üstü	2	11,75			
Duygusal Yönden Sahip Olunması Beklenen Beceriler	ilkokul mezunu	14	14,82	3	3,04	,38
	ortaokul mezunu	4	8,25			
	lise mezunu	5	11,30			
	Lisans/üstü	2	14,00			
Saldırgan Davranışları Kontrol Edebilme Becerileri	ilkokul mezunu	14	12,07	3	2,65	,44
	ortaokul mezunu	4	10,38			
	lise mezunu	5	16,70			
	Lisans/üstü	2	15,50			
Sorun Çözme ve Kendi Başına Karar Alma Becerileri	ilkokul mezunu	14	12,61	3	,15	,98
	ortaokul mezunu	4	12,88			
	lise mezunu	5	14,00			
	Lisans/üstü	2	13,50			

\*p<0,05

Deney grubu son test sonuçlarına göre anne öğrenim düzeyi açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis U testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 7 incelendiğinde; deney grubundaki çocukların, sosyal-duygusal davranışları değerlendirme ölçme aracının alt boyutlarından temel sosyal



beceriler ( $x^2 = 1,17$ ;  $p > .05$ ), başkalarıyla ilişki kurma ve sürdürme becerileri ( $x^2 = 1,89$ ;  $p > .05$ ), grupla işbirliği yapma becerileri ( $x^2 = 1,77$ ;  $p > .05$ ), duygusal yönden sahip olunması beklenen beceriler ( $x^2 = 3,04$ ;  $p > .05$ ), saldırgan davranışları kontrol edebilme becerileri ( $x^2 = 2,65$ ;  $p > .05$ ) ve sorun çözme ve kendi başına karar alma becerileri ( $x^2 = ,15$ ;  $p > .05$ ) alt boyutlarına ait son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlara bağlı olarak deney grubunda uygulanan son test sonuçları incelendiğinde; anne öğrenim düzeyi açısından altı boyutta da anlamlı fark bulunmamıştır. Deney grubuna uygulanan son test sonuçlarına göre anne öğrenim düzeyi değişkenine bağlı bir değişim olmadığı, farklı öğrenim düzeyinde olan çocukların sosyal-duygusal gelişimi açısından sergiledikleri davranışların benzer olduğu ve anne öğrenim düzeyi faktörünün bunun üzerinde bir etkisi olmadığı görülmektedir. ( $p > 0.05$ ). Ceylan ve Ömeroğlu (2012) tarafından yapılan “Yaratıcı Drama Eğitimi Alan ve Almayan 60-72 Aylar Arasındaki Çocukların Sosyal-Duygusal Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışma da; bu çalışmayı destekler niteliktedir. Araştırmada yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan çocukların puan ortalamalarının annelerinin öğrenim düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8

Deney Grubu Son Test Sonuçlarına Göre Baba Öğrenim Düzeyi Açısından Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p
Temel Sosyal Beceriler	ilkokul mezunu	4	11,50	3	1,15	,76
	ortaokul mezunu	3	14,67			
	lise mezunu	11	11,86			
	Lisans/üstü	7	14,93			
Başkalarıyla İlişki Kurma Ve Sürdürme Becerileri	ilkokul mezunu	4	7,88	3	2,91	,40
	ortaokul mezunu	3	14,00			
	lise mezunu	11	13,09			
	Lisans/üstü	7	15,36			
Grupla İşbirliği Yapma Becerileri	ilkokul mezunu	4	13,88	3	1,15	,76
	ortaokul mezunu	3	16,83			
	lise mezunu	11	12,23			
	Lisans/üstü	7	12,07			
Duygusal Yönden Sahip Olunması Beklenen Beceriler	ilkokul mezunu	4	15,25	3	1,34	,71
	ortaokul mezunu	3	15,50			
	lise mezunu	11	12,77			
	Lisans/üstü	7	11,00			
Saldırgan Davranışları Kontrol Edebilme Becerileri	ilkokul mezunu	4	14,13	3	1,35	,71
	ortaokul mezunu	3	10,67			
	lise mezunu	11	11,95			
	Lisans/üstü	7	15,00			
Sorun Çözme ve Kendi Başına Karar Alma Becerileri	ilkokul mezunu	4	20,13	3	5,50	,13
	ortaokul mezunu	3	8,67			
	lise mezunu	11	11,68			
	Lisans/üstü	7	12,86			

\* $p < 0,05$

Deney grubu son test sonuçlarına göre baba öğrenim düzeyi açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis U testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 8 incelendiğinde; deney grubundaki çocukların, sosyal-duygusal davranışları değerlendirme ölçme aracının alt boyutlarından temel sosyal beceriler ( $\chi^2 = 1,15$ ;  $p > .05$ ), başkalarıyla ilişki kurma ve sürdürme becerileri ( $\chi^2 = 2,91$ ;

$p>.05$ ), grupla işbirliği yapma becerileri ( $x^2=1,15$ ;  $p>.05$ ), duygusal yönden sahip olunması beklenen beceriler ( $x^2= 1,34$ ;  $p>.05$ ), saldırgan davranışları kontrol edebilme becerileri ( $x^2= 1,35$ ;  $p>.05$ ) ve sorun çözme ve kendi başına karar alma becerileri ( $x^2= 5,50$ ;  $p>.05$ ) alt boyutlarına ait son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlara bağlı olarak deney grubunda uygulanan son test sonuçları incelendiğinde baba öğrenim düzeyi açısından altı boyutta da anlamlı fark bulunmamıştır. Deney grubuna uygulanan son test sonuçlarına göre baba öğrenim düzeyine bağlı bir değişim olmadığı, çocukların benzer davranışlara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 9

Deney Grubu Son Test Sonuçlarına Göre Aile Ekonomik Durumu Bakımından Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Temel Sosyal Beceriler	Orta	13	12,04	156,50	65,50	,47
	İyi	12	14,04	168,50		
Başkalarıyla İlişki Kurma ve Sürdürme Becerileri	Orta	13	13,73	178,50	68,50	,59
	İyi	12	12,21	146,50		
Grupla İşbirliği Yapma Becerileri	Orta	13	14,23	185,00	62,00	,37
	İyi	12	11,67	140,00		
Duygusal Yönden Sahip Olunması Beklenen Beceriler	Orta	13	12,58	163,50	72,50	,75
	İyi	12	13,46	161,50		
Saldırgan Davranışları Kontrol Edebilme Becerileri	Orta	13	14,81	192,50	54,50	,16
	İyi	12	11,04	132,50		
Sorun Çözme ve Kendi Başına Karar Alma Becerileri	Orta	13	13,04	169,50	77,50	,97
	İyi	12	12,96	155,50		
<b>Toplam Puan</b>	Orta	13	13,62	177,00	70,00	,66
	İyi	12	12,33	148,00		

**\* $p<0,05$**

Deney grubu son test sonuçlarına göre aile ekonomik durumu açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi

sonuçlarının yer aldığı Tablo 9 incelendiğinde; deney grubundaki çocukların, sosyal-duygusal davranışları değerlendirme ölçme aracının alt boyutlarından temel sosyal beceriler ( $U= 65,50$ ;  $p>.05$ ), başkalarıyla ilişki kurma ve sürdürme becerileri ( $U= 68.50$ ;  $p>.05$ ), grupla işbirliği yapma becerileri ( $U=62,00$ ;  $p>.05$ ), duygusal yönden sahip olunması beklenen beceriler ( $U= 72,50$ ;  $p>.05$ ), saldırgan davranışları kontrol edebilme becerileri ( $U= 54,50$ ;  $p>.05$ ) ve sorun çözme ve kendi başına karar alma becerileri ( $U= 77,50$ ;  $p>.05$ ) alt boyutlarına ait son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlara bağlı olarak deney grubunda uygulanan son test sonuçları incelendiğinde ailenin ekonomik durumu açısından altı boyutta da anlamlı fark bulunmamıştır. Deney grubuna uygulanan son test sonuçlarına göre ailenin ekonomik durumu değişkenine bağlı bir değişim olmadığı, farklı ekonomik düzeyde olan ailelerin çocuklarının sosyal-duygusal gelişimi açısından sergiledikleri davranışların benzer olduğu ve ailenin ekonomik durumu faktörünün bunun üzerinde bir etkisi olmadığı görülmektedir. ( $p> 0.05$ ).

Tablo 10

Kontrol Grubu Son Test Sonuçlarına Göre Cinsiyet Açısından Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıra	Sıra	U	P
			Ortalaması	Toplamı		
Temel Sosyal Beceriler	Kız	11	13,36	147,00	73,00	,80
	Erkek	14	12,71	178,00		
Başkalarıyla İlişki Kurma ve Sürdürme Becerileri	Kız	11	12,27	135,00	69,00	,59
	Erkek	14	13,57	190,00		
Grupla İşbirliği Yapma Becerileri	Kız	11	13,05	143,50	76,50	,97
	Erkek	14	12,96	181,50		
Duygusal Yönden Sahip Olunması Beklenen Beceriler	Kız	11	12,00	132,00	66,00	,50
	Erkek	14	13,79	193,00		
Saldırgan Davranışları Kontrol Edebilme Becerileri	Kız	11	13,68	150,50	69,50	,64
	Erkek	14	12,46	174,50		
Sorun Çözme ve Kendi Başına Karar Alma Becerileri	Kız	11	10,73	118,00	52,00	,10
	Erkek	14	14,79	207,00		
<b>Toplam Puan</b>	Kız	11	12,00	132,00	66,00	,54
	Erkek	14	13,79	193,00		

\*p<0,05

Kontrol grubu son test sonuçlarına göre cinsiyet açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 10 incelendiğinde; kontrol grubundaki çocukların, sosyal-duygusal davranışları değerlendirme ölçme aracının alt boyutlarından temel sosyal beceriler (U= 73,00; p>.05), başkalarıyla ilişki kurma ve sürdürme becerileri (U= 69,00; p>.05), grupla işbirliği yapma becerileri (U=76,50; p>.05), duygusal yönden sahip olunması beklenen beceriler (U= 66,00; p>.05), saldırgan davranışları kontrol edebilme becerileri (U= 69,50; p>.05) ve sorun çözme ve kendi başına karar alma becerileri (U= 52,00; p>.05) alt boyutlarına ait son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlara bağlı olarak kontrol grubunda uygulanan son test sonuçları incelendiğinde cinsiyet açısından altı boyutta da anlamlı fark bulunmamıştır. Kontrol grubuna uygulanan son test sonuçlarına göre cinsiyete bağlı bir değişim olmadığı,

çocukların benzer davranışlara sahip oldukları görülmektedir. “Freeman, Sullivan ve Fulton (2003) yaratıcı dramının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada çocukların sosyal-duygusal davranışları üzerinde cinsiyetin farklılık yaratmadığını saptamıştır” (Ceylan ve Ömeroğlu, 2012, s.75). Bu çalışmanın sonuçları araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Tablo 11

Kontrol Grubu Son Test Sonuçlarına Göre Yaş Açısından Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Temel Sosyal Beceriler	60-66 ay	17	12,94	220,00	67,00	,94
	67-72 ay	8	13,13	105,00		
Başkalarıyla İlişki Kurma ve Sürdürme Becerileri	60-66 ay	17	14,18	241,00	48,00	,15
	67-72 ay	8	10,50	84,00		
Grupla İşbirliği Yapma Becerileri	60-66 ay	17	12,41	211,00	58,00	,52
	67-72 ay	8	14,25	114,00		
Duygusal Yönden Sahip Olunması Beklenen Beceriler	60-66 ay	17	13,71	233,00	56,00	,43
	67-72 ay	8	11,50	92,00		
Saldırgan Davranışları Kontrol Edebilme Becerileri	60-66 ay	17	12,21	207,50	54,50	,38
	67-72 ay	8	14,69	117,50		
Sorun Çözme ve Kendi Başına Karar Alma Becerileri	60-66 ay	17	13,88	236,00	53,00	,30
	67-72 ay	8	11,13	89,00		
<b>Toplam Puan</b>	60-66 ay	17	13,12	223,00	66,00	,90
	67-72 ay	8	12,75	102,00		

\* $p < 0,05$

Kontrol grubu son test sonuçlarına göre yaş açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 11 incelendiğinde; kontrol grubundaki çocukların, sosyal-duygusal davranışları değerlendirme ölçme aracının alt boyutlarından temel sosyal beceriler ( $U = 67,00$ ;  $p > .05$ ), başkalarıyla ilişki kurma ve sürdürme becerileri ( $U = 48,00$ ;  $p > .05$ ), grupla işbirliği yapma becerileri ( $U = 58,00$ ;  $p > .05$ ), duygusal yönden sahip olunması beklenen beceriler ( $U = 56,00$ ;  $p > .05$ ), saldırgan davranışları kontrol edebilme becerileri ( $U =$

54,50;  $p>.05$ ) ve sorun çözme ve kendi başına karar alma becerileri ( $U= 53,00$ ;  $p>.05$ ) alt boyutlarına ait son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlara bağlı olarak kontrol grubunda uygulanan son test sonuçları incelendiğinde yaş açısından altı boyutta da anlamlı fark bulunmamıştır. Kontrol grubuna uygulanan son test sonuçlarına göre yaş bağlı bir değişim olmadığı, çocukların benzer davranışlara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 12

Kontrol Grubu Son Test Sonuçlarına Göre Kardeş Sayısı Açısından Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıra	Sıra	U	P
			Ortalaması	Toplamı		
Temel Sosyal Beceriler	0-1	15	13,30	199,50	70,50	,77
	2 ve fazlası	10	12,55	125,50		
Başkalılarıyla İlişki Kurma ve Sürdürme Becerileri	0-1	15	13,00	195,00	75,00	,100
	2 ve fazlası	10	13,00	130,00		
Grupla İşbirliği Yapma Becerileri	0-1	15	13,63	204,50	65,50	,56
	2 ve fazlası	10	12,05	120,50		
Duygusal Yönden Sahip Olunması Beklenen Beceriler	0-1	15	11,53	173,00	53,00	,17
	2 ve fazlası	10	15,20	152,00		
Saldırgan Davranışları Kontrol Edebilme Becerileri	0-1	15	12,87	193,00	73,00	,90
	2 ve fazlası	10	13,20	132,00		
Sorun Çözme ve Kendi Başına Karar Alma Becerileri	0-1	15	12,57	188,50	68,50	,67
	2 ve fazlası	10	13,65	136,50		
<b>Toplam Puan</b>	0-1	15	13,17	197,50	72,50	,88
	2 ve fazlası	10	12,75	127,50		

**\* $p<0,05$**

Kontrol grubu son test sonuçlarına göre kardeş sayısı açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 12 incelendiğinde; kontrol grubundaki çocukların, sosyal-duygusal davranışları değerlendirme ölçme aracının alt boyutlarından temel sosyal beceriler ( $U= 70,50$ ;  $p>.05$ ), başkalılarıyla ilişki kurma ve sürdürme becerileri ( $U= 75,00$ ;  $p>.05$ ),

grupla işbirliği yapma becerileri ( $U=65,50$ ;  $p>.05$ ), duygusal yönden sahip olunması beklenen beceriler ( $U= 53,00$ ;  $p>.05$ ), saldırgan davranışları kontrol edebilme becerileri ( $U= 73,00$ ;  $p>.05$ ) ve sorun çözme ve kendi başına karar alma becerileri ( $U= 68,50$ ;  $p>.05$ ) alt boyutlarına ait son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlara bağlı olarak kontrol grubunda uygulanan son test sonuçları incelendiğinde kardeş sayısı açısından altı boyutta da anlamlı fark bulunmamıştır. Kontrol grubuna uygulanan son test sonuçlarına göre kardeş sayısı faktörüne bağlı bir değişim olmadığı, çocukların benzer davranışlara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 13

Kontrol Grubu Son Test Sonuçlarına Göre Anne Öğrenim Düzeyi Açısından Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p
Temel Sosyal Beceriler	ilkokul mezunu	4	13,13	3	6,57	,08
	ortaokul mezunu	4	18,00			
	lise mezunu	12	9,83			
	Lisans/üstü	5	16,50			
Başkalarıyla İlişki Kurma Ve Sürdürme Becerileri	ilkokul mezunu	4	9,00	3	6,13	,10
	ortaokul mezunu	4	19,00			
	lise mezunu	12	13,00			
	Lisans/üstü	5	11,40			
Grupla İşbirliği Yapma Becerileri	ilkokul mezunu	4	11,38	3	1,98	,57
	ortaokul mezunu	4	14,38			
	lise mezunu	12	11,75			
	Lisans/üstü	5	16,20			
Duygusal Yönden Sahip Olunması Beklenen Beceriler	ilkokul mezunu	4	7,50	3	10,50	,01
	ortaokul mezunu	4	18,50			
	lise mezunu	12	10,67			
	Lisans/üstü	5	18,60			
Saldırgan Davranışları Kontrol Edebilme Becerileri	ilkokul mezunu	4	7,50	3	3,33	,34
	ortaokul mezunu	4	14,50			
	lise mezunu	12	13,96			
	Lisans/üstü	5	13,90			
Sorun Çözme ve Kendi Başına Karar Alma Becerileri	ilkokul mezunu	4	11,13	3	,49	,92
	ortaokul mezunu	4	12,63			
	lise mezunu	12	13,46			
	Lisans/üstü	5	13,70			

\* $p<0,05$



Kontrol grubu son test sonuçlarına göre anne öğrenim düzeyi açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis U testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 13 incelendiğinde; kontrol grubundaki çocukların, sosyal-duygusal davranışları değerlendirme ölçme aracının alt boyutlarından temel sosyal beceriler ( $x^2= 6,57$ ;  $p>.05$ ), başkalarıyla ilişki kurma ve sürdürme becerileri ( $x^2= 6,13$ ;  $p>.05$ ), grupta işbirliği yapma becerileri ( $x^2=1,98$ ;  $p>.05$ ), saldırgan davranışları kontrol edebilme becerileri ( $x^2= 3,33$ ;  $p>.05$ ) ve sorun çözme ve kendi başına karar alma becerileri ( $x^2= ,49$ ;  $p>.05$ ) alt boyutlarına ait son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Sosyal-duygusal davranışları değerlendirme anket formunun duygusal yönden sahip olunması beklenen beceriler ( $x^2= 10,50$ ;  $p<.05$ ) alt boyutuna ait son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları ise; Tablo 13.1’de verilmiştir.

Tablo 13.1

Kontrol Grubu Son Test Sonuçlarına Göre Anne Öğrenim Düzeyi Açısından Kruskal Wallis Testi Sonrası Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Duygusal Yönden Sahip Olunması Beklenen Beceriler	Lise	12	7,33	88,00	10,00	,02
	Lisans/üstü	5	13,00	65,00		

**\*p<0,05**

Kontrol grubu son test sonuçlarına göre anne öğrenim düzeyi açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 13 incelendiğinde; kontrol grubundaki çocukların, sosyal-duygusal davranışları değerlendirme ölçme aracının alt boyutlarından sadece duygusal yönden sahip olunması beklenen beceriler boyutuna ait son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir( $p<.05$ ). Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunun yer aldığı Tablo 13.1 incelendiğinde ise; duygusal yönden sahip olunması beklenen beceriler ( $U= 10,00$ ;  $p<.05$ ) alt boyutuna ait son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın annesi lisans/üstü mezunu olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 14

Kontrol Grubu Son Test Sonuçlarına Göre Baba Öğrenim Düzeyi Açısından Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p
Temel Sosyal Beceriler	ilkokul mezunu	5	13,10	3	,61	,89
	ortaokul mezunu	3	12,17			
	lise mezunu	13	12,46			
	Lisans/üstü	4	15,25			
Başkalarıyla İlişki Kurma Ve Sürdürme Becerileri	ilkokul mezunu	5	14,60	3	2,27	,51
	ortaokul mezunu	3	13,00			
	lise mezunu	13	13,62			
	Lisans/üstü	4	9,00			
Grupla İşbirliği Yapma Becerileri	ilkokul mezunu	5	16,60	3	7,01	,07
	ortaokul mezunu	3	7,50			
	lise mezunu	13	11,23			
	Lisans/üstü	4	18,38			
Duygusal Yönden Sahip Olunması Beklenen Beceriler	ilkokul mezunu	5	13,70	3	2,36	,50
	ortaokul mezunu	3	7,50			
	lise mezunu	13	13,62			
	Lisans/üstü	4	14,25			
Saldırgan Davranışları Kontrol Edebilme Becerileri	ilkokul mezunu	5	12,90	3	,81	,84
	ortaokul mezunu	3	11,00			
	lise mezunu	13	14,00			
	Lisans/üstü	4	11,38			
Sorun Çözme ve Kendi Başına Karar Alma Becerileri	ilkokul mezunu	5	16,00	3	3,33	,34
	ortaokul mezunu	3	12,00			
	lise mezunu	13	13,46			
	Lisans/üstü	4	8,50			

\* $p < 0,05$

Kontrol grubu son test sonuçlarına göre baba öğrenim düzeyi açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis U testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 14 incelendiğinde; kontrol grubundaki çocukların, sosyal-duygusal davranışları değerlendirme ölçme aracının alt boyutlarından temel sosyal

beceriler ( $x^2= ,61$ ;  $p>.05$ ), başkalarıyla ilişki kurma ve sürdürme becerileri ( $x^2= 2,27$ ;  $p>.05$ ), grupla işbirliği yapma becerileri ( $x^2=7,01$ ;  $p>.05$ ), duygusal yönden sahip olunması beklenen beceriler ( $x^2= 2,36$ ;  $p>.05$ ), saldırgan davranışları kontrol edebilme becerileri ( $x^2= ,81$ ;  $p>.05$ ) ve sorun çözme ve kendi başına karar alma becerileri ( $x^2= 3,33$ ;  $p>.05$ ) alt boyutlarına ait son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlara bağlı olarak kontrol grubunda uygulanan son test sonuçları incelendiğinde; baba öğrenim düzeyi açısından altı boyutta da anlamlı fark bulunmamıştır. Kontrol grubuna uygulanan son test sonuçlarına göre baba öğrenim düzeyi değişkenine bağlı bir değişim olmadığı, babası farklı öğrenim düzeyinde olan çocukların sosyal-duygusal gelişimi açısından sergiledikleri davranışların benzer olduğu ve baba öğrenim düzeyi faktörünün bunun üzerinde bir etkisi olmadığı görülmektedir.

Tablo 15

Kontrol Grubu Son Test Sonuçlarına Göre Aile Ekonomik Durumu Bakımından Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Temel Sosyal Beceriler	Orta	17	13,12	223,00	66,00	,89
	İyi	8	12,75	102,00		
Bşkalarıyla İlişki Kurma ve Sürdürme Becerileri	Orta	17	10,65	181,00	28,00	,00
	İyi	8	18,00	144,00		
Grupla İşbirliği Yapma Becerileri	Orta	17	12,88	219,00	66,00	,89
	İyi	8	13,25	106,00		
Duygusal Yönden Sahip Olunması Beklenen Beceriler	Orta	17	12,44	211,50	58,50	,54
	İyi	8	14,19	113,50		
Saldırgan Davranışları Kontrol Edebilme Becerileri	Orta	17	12,35	210,00	57,00	,47
	İyi	8	14,38	115,00		
Sorun Çözme ve Kendi Başına Karar Alma Becerileri	Orta	17	13,06	222,00	67,00	,94
	İyi	8	12,88	103,00		
<b>Toplam Puan</b>	Orta	17	12,44	211,50	58,50	,57
	İyi	8	14,19	113,50		

\* $p<0,05$

Kontrol grubu son test sonuçlarına göre aile ekonomik durumu açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 15 incelendiğinde; kontrol grubundaki çocukların, sosyal-duygusal davranışları değerlendirme ölçme aracının alt boyutlarından temel sosyal beceriler (U= 66,00;  $p>.05$ ), grupla işbirliği yapma becerileri (U=66,00;  $p>.05$ ), duygusal yönden sahip olunması beklenen beceriler (U= 58,50;  $p>.05$ ), saldırgan davranışları kontrol edebilme becerileri (U= 57,00;  $p>.05$ ) ve sorun çözme ve kendi başına karar alma becerileri (U= 67,00;  $p>.05$ ) alt boyutlarına ait son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Sosyal-duygusal davranışları değerlendirme ölçme aracının başkalarıyla ilişki kurma ve sürdürme becerileri (U= 28,00;  $p<.05$ ) alt boyutuna ait son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın ailesinin ekonomik durumunun iyi olduğu öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

#### 4.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Deney grubu ile kontrol grubu arasında son test sonuçlarına göre anlamlı farklar var mıdır?” problemin yanıtlanması için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 16’de verilmiştir.

Tablo 16

Deney Grubu İle Kontrol Grubu Arasında Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması Açısından Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Temel Sosyal Beceriler	Deney	25	37,20	930,00	20,00	0,00
	Kontrol	25	13,80	345,00		
Başkalarıyla İlişki Kurma ve Sürdürme Becerileri	Deney	25	37,66	941,50	8,50	0,00
	Kontrol	25	13,34	333,50		
Grupla İşbirliği Yapma Becerileri	Deney	25	33,14	828,50	121,50	0,00
	Kontrol	25	17,86	446,50		
Duygusal Yönden Sahip Olunması Beklenen Beceriler	Deney	25	35,58	889,50	60,50	0,00
	Kontrol	25	15,42	385,50		
Saldırgan Davranışları Kontrol Edebilme Becerileri	Deney	25	36,10	902,50	47,50	0,00
	Kontrol	25	14,90	372,50		
Sorun Çözme ve Kendi Başına Karar Alma Becerileri	Deney	25	35,72	893,00	57,00	0,00
	Kontrol	25	15,28	382,00		
<b>Toplam puan</b>	Deney	25	37,62	940,50	9,50	0,00
	Kontrol	25	13,38	334,50		

\* $p < 0,05$

Deney grubu ile kontrol grubu arasında son test sonuçlarının karşılaştırılması açısından yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 16 incelendiğinde; deney ve kontrol grubundaki çocukların temel sosyal beceriler, başkalarıyla ilişki kurma ve sürdürme becerileri, grupla işbirliği yapma becerileri, duygusal yönden sahip olunması beklenen beceriler, saldırgan davranışları kontrol edebilme becerileri ve sorun çözme ve kendi başına karar alma becerileri toplam puanlarının ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu ( $p < .05$ )

belirlenmiştir. Bu durum deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal-duygusal davranışları değerlendirme ölçme aracının alt boyutlarına ait son test puanlarının; uygulama sonrasında denk olmadığını göstermektedir. Deney grubu lehine ölçme aracının alt boyutlarının toplam puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olması; bu grupta uygulanan yaratıcı drama eğitim programının çocukların sosyal-duygusal gelişimi üzerine etkisi olduğunu göstermektedir. Bu sonuç; deney grubuna uygulanan yaratıcı drama eğitim programının sosyal-duygusal davranışların kazanılmasında etkili olduğunu doğrulamaktadır.

#### 4.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Deney grubunda ön test ve son test arasında anlamlı farklar var mıdır?” problemin yanıtlanması için Wilcoxon Signed Ranks testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Deney Grubunda Ön Test Ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması Açısından Wilcoxon Signed Ranks Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Temel Sosyal Beceriler	Negatif Sıra	0 <sup>a</sup>	,00	,00	-4,39	,00
	Pozitif Sıra	25 <sup>b</sup>	13,00	325,00		
	Eşit	0 <sup>c</sup>				
Başkalarıyla İlişki Kurma ve Sürdürme Becerileri	Negatif Sıra	0 <sup>d</sup>	,00	,00	-4,38	,00
	Pozitif Sıra	25 <sup>e</sup>	13,00	325,00		
	Eşit	0 <sup>f</sup>				
Grupla İşbirliği Yapma Becerileri	Negatif Sıra	0 <sup>g</sup>	,00	,00	-4,38	,00
	Pozitif Sıra	25 <sup>h</sup>	13,00	325,00		
	Eşit	0 <sup>i</sup>				
Duygusal Yönden Sahip Olunması Beklenen Beceriler	Negatif Sıra	0 <sup>j</sup>	,00	,00	-4,40	,00
	Pozitif Sıra	25 <sup>k</sup>	13,00	325,00		
	Eşit	0 <sup>l</sup>				
Saldırgan Davranışları Kontrol Edebilme Becerileri	Negatif Sıra	0 <sup>m</sup>	,00	,00	-4,39	,00
	Pozitif Sıra	25 <sup>n</sup>	13,00	325,00		
	Eşit	0 <sup>o</sup>				
Sorun Çözme ve Kendi Başına Karar Alma Becerileri	Negatif Sıra	0 <sup>p</sup>	,00	,00	-4,31	,00
	Pozitif Sıra	24 <sup>q</sup>	12,50	300,00		
	Eşit	1 <sup>r</sup>				
Son Test-Ön Test	Negatif Sıra	0 <sup>s</sup>	,00	,00	-4,37	,00
	Pozitif Sıra	25 <sup>t</sup>	13,00	325,00		
	Eşit	0 <sup>u</sup>				

\*p<0,05

Deney grubunda ön test ile son test sonuçlarının karşılaştırılması açısından yapılan Wilcoxon Signed Ranks testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 17 incelendiğinde; deney grubundaki çocukların ön test olarak uygulanan sosyal-duygusal davranışları değerlendirme ölçme aracının tüm alt boyutlarında verilen yaratıcı drama eğitim programı sonrası uygulanan son test ölçümlerinde puanlarında artış olduğu görülmüştür. Deney grubundaki çocukların, sosyal-duygusal davranışları değerlendirme ölçme aracının alt boyutlarından temel sosyal beceriler ( $Z = -4,39$ ;  $p < .05$ ), başkalarıyla ilişki kurma ve sürdürme becerileri ( $Z = -4,38$ ;  $p < .05$ ), grupla işbirliği yapma becerileri ( $Z = -4,38$ ;  $p < .05$ ), duygusal yönden sahip olunması beklenen beceriler ( $Z = -4,40$ ;  $p < .05$ ), saldırgan davranışları kontrol edebilme becerileri ( $Z = -4,39$ ;  $p < .05$ ) ve sorun çözme ve kendi başına karar alma becerileri ( $Z = -4,31$ ;  $p < .05$ ) alt boyutlarında son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç verilen eğitimin çocukların sosyal-duygusal gelişimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.



#### 4.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Deney ve kontrol grubunda ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? problemin yanıtlanması için Wilcoxon Signed Ranks testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Deney Grubu ile Kontrol Grubunda Ön Test Ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması Açısından Wilcoxon Signed Ranks Testi Sonuçları

Grup	Ortalama	Standart Sapma	Sıra	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
<b>Deney Grubu</b>			Negatif Sıra	0 <sup>a</sup>	,00	,00		
Ön Test	45,32	7,89	Pozitif Sıra	25 <sup>b</sup>	13,00	325,00	-4,37	0,00
Son Test	79,92	4,40	Eşit Sıra	0 <sup>c</sup>				
<b>Kontrol Grubu</b>			Negatif Sıra	0 <sup>a</sup>	,00	,00		
Ön Test	43,28	6,59	Pozitif Sıra	25 <sup>b</sup>	13,00	325,00	-4,38	0,00
Son Test	64,80	4,56	Eşit Sıra	0 <sup>c</sup>				

Deney grubu ve kontrol grubunda ön test ile son test sonuçlarının karşılaştırılması açısından yapılan Wilcoxon Signed Ranks testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 18 incelendiğinde; deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test olarak uygulanan sosyal-duygusal davranışları değerlendirme ölçme aracından elde edilen ön test ölçümleri ile sadece deney grubuna verilen yaratıcı drama eğitim programı sonrası uygulanan son test ölçümlerinde, puanlarında artış olduğu görülmektedir. Deney grubu ön test puan ortalaması  $\bar{X} = 45,32$ ; son test puan ortalaması  $\bar{X} = 79,92$  iken; kontrol grubu ön test puan ortalaması  $\bar{X} = 43,28$ ; son test puan ortalaması ise  $\bar{X} = 64,80$ ’dir. Deney grubundaki çocukların, sosyal-duygusal davranışları değerlendirme ölçme aracından elde ettiği ön test-son test puan karşılaştırılmasında ( $Z = -4,37$ ;  $p < .05$ ), kontrol grubundaki çocukların ön test-son test puan karşılaştırılmasında ( $Z = -4,38$ ;  $p < .05$ ) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında deney grubunda uygulanan yaratıcı

drama eğitim programının çocukların sosyal-duygusal davranışları üzerinde olumlu etki yaptığı söylenebilir. Deney grubuna oranla kontrol grubunda daha az puan artışı olması; kontrol grubunda uygulanan tüm eğitim uygulamalarının yanı sıra yaratıcı drama etkinliklerinin de yer aldığı günlük planların çocukların sosyal-duygusal davranışları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu fakat; ekstra uygulanan yaratıcı drama eğitim programının daha olumlu etkisinin olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

## BÖLÜM V

### 5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

Araştırma sonuçları alt problemlere göre ayrı ayrı verilmiş ve ilgili literatür karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

##### 5.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kişisel Bilgiler Formuna Ait Sonuçlar

Araştırma kapsamında belirlenen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kişisel bilgiler formuna ait sonuçları şöyle özetlenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin çoğunluğu erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin çoğunluğunu yaşa (ay olarak) bakıldığında; 60-66 aylar arasındaki çocuklar oluştururken, en az grup 67-72 aylar arasındaki çocuklar oluşturmaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin sahip oldukları kardeş sayısına göre grubun çoğunluğunu 2 ya da daha fazla kardeşe sahip çocuklar oluştururken; en az grup ise hiç ya da bir kardeşe sahip olan çocuklar oluşturmaktadır.

Anne eğitim düzeyi açısından bakıldığında deney grubu öğrencilerinde grubun çoğunluğunu annesi ilkökul mezunu olan çocuklar oluştururken; en az grup ise annesi lisan/lisansüstü mezunu olan çocuklar oluşturmaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin babasının eğitim düzeyine göre grubun çoğunluğunu babası lise mezunu olan çocuklar oluştururken; en az grup ise babası ortaokul mezunu olan çocuklar oluşturmaktadır.

Ailenin ekonomik durumu dikkate alındığında; deney grubu öğrencilerinin ailelerinin ekonomik durumuna göre; grubun çoğunluğunu ekonomik açıdan orta düzeyde olan çocuklar oluştururken; ekonomik durumu iyi olan öğrenciler ise en az grubu oluşturmaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin %44.0'ı (11 kişi) kız; % 56.0'ı (14 kişi) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin çoğunluğunu yaşa (ay olarak) bakıldığında; 60-66 aylar arasındaki çocuklar oluştururken, en az grup 67-72 aylar arasındaki çocuklar oluşturmaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin sahip oldukları kardeş sayısına göre grubun çoğunluğunu hiç ya da bir kardeşe sahip çocuklar oluştururken; en az grup ise 2 ya da daha fazla kardeşe sahip olan çocuklar oluşturmaktadır.

Anne eğitim düzeyi açısından bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinde grubun çoğunluğunu annesi lise mezunu olan çocuklar oluştururken; en az grubu ise annesi ilkokul mezunu ile ortaokul mezunu olan çocuklar oluşturmaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin babasının eğitim düzeyine göre grubun çoğunluğunu babası lise mezunu olan çocuklar oluştururken; en az grubu ise babası ortaokul mezunu olan çocuklar oluşturmaktadır.

Ailenin ekonomik durumu dikkate alındığında; kontrol grubu öğrencileri ailelerinin ekonomik durumunun orta düzeyde olduğu çocuklar grubun çoğunluğunu oluştururken; ekonomik durumu iyi olan öğrenciler ise en az grubu oluşturmaktadır.

Deney ve kontrol grupları arasında kıyaslama yapıldığında her iki grup öğrencilerinin de çoğunluğunun 60-66 aylar arasındaki çocuklar olduğu; ekonomik açıdan orta düzeyde olan çocukların babalarının eğitim düzeyi açısından lise mezunu olan grubun çoğunluğu oluşturduğu söylenebilir.

### **5.1.2.Araştırma Sorularına Ait Sonuçlar**

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların, ön testte; temel sosyal beceriler, başkalarıyla ilişki kurma ve sürdürme becerileri, grupla işbirliği yapma becerileri, duygusal yönden sahip olunması beklenen beceriler, saldırgan davranışları kontrol edebilme becerileri ve sorun çözme ve kendi başına karar alma becerileri toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı ( $p>.05$ ) belirlenmiştir. Bu durum deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal-duygusal davranışları değerlendirme ölçme aracının alt boyutlarına ait ön test ortalama puanlarının uygulama öncesinde birbirine çok yakın olduğunu göstermektedir. Böylece,

eğitime başlarken deney ve kontrol grubunun sosyal-duygusal gelişim yonunden benzer ozelliklere sahip olduğu soylenebilir.

Deney grubu son test sonuqlarina gore cinsiyet acısından; deney grubundaki cocukların, sosyal-duygusal davranışları değerlendirme olcme aracının alt boyutlarından temel sosyal beceriler, başkalarıyla ilişki kurma ve surdurme becerileri, duygusal yonden sahip olunması beklenen beceriler ve sorun cozme ve kendi başına karar alma becerileri alt boyutlarına ait son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Sosyal-duygusal davranışları değerlendirme olcme aracının grupla işbirliği yapma becerileri ( $U=37,00$ ;  $p<.05$ ) ve saldırgan davranışları kontrol edebilme becerileri ( $U= 34,00$ ;  $p<.05$ ) alt boyutlarına ait son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın kız oğrencilerin lehine olduğu gorulmektedir.

Deney gurubu son test sonuqları incelendiğinde; temel sosyal beceriler, başkalarıyla ilişki kurma ve surdurme becerileri, grupla işbirliği yapma becerileri, duygusal yonden sahip olunması beklenen beceriler, saldırgan davranışları kontrol edebilme becerileri, sorun cozme ve kendi başına karar alma becerileri olmak uzere altı boyutta da yaşa bağlı bir değişim olmadığı, cocukların benzer davranışlara sahip oldukları soylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara gore; araştırma kapsamındaki deney grubunda, son test sonuqlarina gore; yaş grupları acısından, oğrencilerin sosyal-duygusal davranışlarına ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu sonuca dayanarak, yaş ortalamaları arasındaki farkların onemsiz olduğu, farklı yaşlardaki (ay olarak) cocukların sosyal-duygusal gelişim yonunden sergiledikleri davranışların birbirine yakın olduğu soylenebilir. Bu acıdan bakıldığında yaş faktorunun bir etkisi olmadığı soylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara gore; deney grubunda son test sonuqlarina gore kardeş sayısı acısından olcegin altı boyutunda da; grupların ortalamaları arasında manidar bir farkın olmadığı bulunmuştur.

Bu sonuca dayanarak kardeş sayısı gruplarının ortalamaları arasındaki farkların onemsiz olduğu, kardeş sayısı faktorunun cocukların sosyal-duygusal davranışları uzzerinde bir etkisi olmadığı soylenebilir.

Loesch (2005) sosyal gelişimin belirleyicisi olarak sosyal destek, kardeşlerle ilişki, ailenin diğer üyeleriyle ilişki miktarının öğrencinin sosyal beceri seviyesine etkisi olmadığını bulmuştur (Ceylan ve Ömeroğlu, 2012, s. 75).

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; deney grubu son test sonuçlarına göre anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyi açısından ölçme aracının altı boyutunda da, grupların ortalamaları arasında manidar bir farkın olmadığı bulunmuştur.

Bu sonuca dayanarak anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyine bağlı bir değişim olmadığı, çocukların benzer davranışlara sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; araştırma kapsamındaki deney grubu son test sonuçlarına göre, aile ekonomik durumu bakımından grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu sonuca dayanarak, ailenin ekonomik durumu ortalamaları arasındaki farkların önemsiz olduğu ve ailenin ekonomik durumu faktörünün çocukların sosyal-duygusal davranışları üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; kontrol grubunda son test sonuçlarına göre cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuca dayanarak, deney grubu son test sonuçlarına göre cinsiyete bağlı bir değişim olmadığı, çocukların benzer davranışlara sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; kontrol grubunda son test sonuçlarına göre yaş açısından ölçme aracının alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu sonuca dayanarak yaşın çocukların sosyal-duygusal gelişimine yönelik sergiledikleri davranışlar üzerinde anlamlı bir farka neden olmadığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; kontrol grubunda son test sonuçlarına göre kardeş sayısı açısından ölçme aracının altı boyutunda da; grupların ortalamaları arasında manidar bir farkın olmadığı bulunmuştur.

Bu sonuca dayanarak kardeş sayısı gruplarının ortalamaları arasındaki farkların önemsiz olduğu, kardeş sayısı faktörünün çocukların sosyal-duygusal davranışları üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; kontrol grubu son test sonuçlarına göre anne öğrenim düzeyi açısından kontrol grubundaki çocukların, sosyal-duygusal

davranışları değerlendirme ölçme aracının alt boyutlarından sadece duygusal yönden sahip olunması beklenen beceriler boyutuna ait son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir ( $p < .05$ ). Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucu; duygusal yönden sahip olunması beklenen beceriler ( $U = 10,00$ ;  $p < .05$ ) alt boyutuna ait son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın annesi lisans/üstü mezunu olan öğrencilerin lehine olduğu saptanmıştır.

Kontrol grubu son test sonuçları ile deney grubu son test sonuçları anne öğrenim düzeyi açısından kıyaslandığında bu grupta duygusal yönden sahip olunması beklenen becerilerde anlamlı farklılığın bulunması; buna karşın deney grubunda ölçme aracının tüm alt boyutlarında ortalamalar arasındaki farkın anlamlı çıkmaması dikkat çekmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; kontrol grubu son test sonuçlarına göre baba öğrenim düzeyi açısından ölçme aracının tüm alt boyutlarında ortalamalar arasındaki fark anlamlı çıkmamıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; araştırma kapsamındaki kontrol grubu son test sonuçlarına göre, aile ekonomik durumu bakımından sosyal-duygusal davranışları değerlendirme ölçme aracının başkalarıyla ilişki kurma ve sürdürme becerileri ( $U = 28,00$ ;  $p < .05$ ) alt boyutuna ait son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın ailesinin ekonomik durumunun iyi olduğu öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

Bu sonuca dayanarak, ailenin ekonomik durumu ortalamaları arasındaki farkların, başkalarıyla ilişki kurma ve sürdürme becerileri alt boyutu hariç; önemsiz olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grupları son test sonuçlarına göre; her iki grupta da ölçme aracının tüm boyutlarında yaş, kardeş sayısı ve baba öğrenim düzeyi faktörlerinin, çocukların sosyal-duygusal davranışları üzerinde bir etkisi olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; deney grubu ile kontrol grubu arasında son test sonuçlarına göre ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı farklar gözlenmiştir.

Deney grubu ile kontrol grubu arasında son test sonuçlarının karşılaştırılması açısından yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre; sosyal-duygusal davranışları değerlendirme ölçme aracının tüm alt boyutlarında deney grubu öğrencilerinin sıra ortalamaları değerinin daha fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; deney grubunda ön test ve son test arasında ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı farklar gözlenmiştir. Deney grubu ön test ve son test sonuçlarına göre ölçme aracının tüm alt boyutlarında son testte artışın olduğu; bu durumun uygulanan sosyal-duygusal gelişimi desteklediği düşünülen Okul Öncesi Eğitimde Drama / Sosyal-Duygusal Gelişim/ Öğretmen Etkinlik Kitabı'nda yer alan yaratıcı drama etkinlikleri ile her iki grupta da uygulanan yaratıcı drama uygulamaları da dahil olmak üzere tüm eğitim uygulamalarının yer aldığı günlük planların; çocukların sosyal-duygusal gelişimine katkı sağladığı sonucunu ortaya koymaktadır. Deney grubunda kontrol grubuna oranla ortalama puanlarda daha fazla artışın olması günlük planlar dışında uygulanan Okul Öncesi Eğitimde Drama / Sosyal-Duygusal Gelişim/ Öğretmen Etkinlik Kitabı'nda yer alan drama etkinliklerinin çocukların sosyal-duygusal gelişimi üzerinde olumlu etkisini ortaya koymaktadır.

Bayrakçı (2007) "Okulöncesinde Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İletişim Becerilerinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi" adlı araştırmasında okulöncesi çağında bulunan öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmede yaratıcı drama uygulamalarının ve programda yer alan diğer etkinliklerin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Mellou (1994 a) çocukta dramatik oyunun önemini araştırmıştır. Bu araştırmanın sonucunda duygusal, sosyal ve zihinsel gelişimin sağlanmasında dramatik oyunun çok önemli bir yere sahip olduğu yargısına varılmıştır (Tulgay,1997, s.47).

Akoğuz'un (2002) "İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi" adlı araştırmasında, 12 hafta boyunca yürütülen yaratıcı drama atölye çalışması sonrasında, gruplarda yer alan deneklerde, yaratıcı dramanın iletişim becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yassa (1999) tarafından, yapılan araştırma sonucunda dramanın, öğrenciler arasındaki günlük ilişkilerini güçlendirdiği, kendine güveni ve sosyal ilişkilerdeki aktifliği artırdığı görülmüştür (Teker, 2009, s.87). Akfırat (2004) "Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi" adlı çalışmada yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitim programının, işitme engelli çocukların sosyal becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kaya'nın (2011) "Yetişkin Zihin Engelli Bireylerin Sosyal Becerilerinin



Gelişiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi” adlı çalışmasında, yaratıcı drama yöntemi doğrultusunda hazırlanan sosyal beceri öğretim programının yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Deney ve kontrol grubunda ön test/son test puanlarının karşılaştırılması açısından yapılan Wilcoxon Signed Ranks testi sonuçlarına bakıldığında; her iki grupta da son test puanlarında ön testten alınan puanlara göre daha fazla artışın olması ve bu artışın deney grubunda daha çok olması; deney grubunda uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin çocukların sosyal-duygusal davranışları üzerinde, kontrol grubuyla birlikte uygulanan ve drama etkinliklerinin de bulunduğu tüm eğitim uygulamalarının yer aldığı günlük planlara oranla daha etkili olduğu söylenebilir.

Yaşar ve Aral’ın (2011) “Türkiye’de Okul Öncesinde Drama Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi” adlı araştırmasında; 1996-2008 yılları arasında yapılan deneysel çalışma yönteminin kullanıldığı tezlerde, okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan drama eğitim programının çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemede etkili olduğunu ortaya koymuştur.

## 5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayanılarak ulaşılan sonuçlara göre çeşitli öneriler sunulmuştur.

- Araştırma kapsamında kontrol grubu öğrencilerinde anne öğrenim düzeyi açısından, ölçme aracının, duygusal yönden sahip olunması beklenen beceriler alt boyutunda annesi lisans/üstü mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu anlamda bireylerin eğitim düzeylerinin artırılmaya çalışılması ve yaratıcı dramanın önemi konusunda seminer, konferans vs. düzenlenerek toplumun da daha bilinçli hale gelmesi sağlanabilir.
- Yaratıcı drama eğitim programları her yaş grubunun gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenip; çocukta tüm alanlarda gelişimi sağlayıcı etkinliklere yer vermekle birlikte çocuklarda gelişimi desteklemek amacıyla yürütülen yaratıcı drama etkinliklerinde aile katılımı çalışmalarına da yer verilebilir.
- Uygulanan yaratıcı drama eğitim programı sonucu deney grubunda yer alan öğrencilerin sosyal-duygusal davranışlarında olumlu değişimin gözlenmesi, okulöncesi eğitimde çocuğa tüm alanlarda pek çok özellik kazandıran yaratıcı

drama yönteminin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Eğitimciler kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi için tüm etkinliklerle yaratıcı dramayı bütünleştiren faaliyetler yürütebilir.

- Yaratıcı drama dışında başka yöntemlerin de çocukların sosyal-duygusal gelişimine etkisi deneysel olarak incelenebilir.
- Yaratıcı drama eğitim programı 4 yaş grubu çocuklara yönelik hazırlanarak çocukların sosyal-duygusal gelişimine etkisi incelenebilir.
- Yaratıcı drama eğitim programının çocukların sosyal-duygusal gelişim dışında diğer gelişim alanlarına etkisi incelenebilir.
- Bu araştırma orta sosyo-ekonomik düzeyde olan çocukların yer aldığı gruplarda gerçekleştirilmiştir. Sosyo-ekonomik düzeyi farklı gruplarda araştırma yapılabilir.
- Araştırma Malatya ili merkez Rahmi Akıncı İlköğretim Okulu bünyesindeki iki ana sınıfı ile sınırlı tutulmuştur. Bu konuda daha genel bir çerçevede araştırmalar yapılabilir.

### KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (Ed). (2010, Ağustos). *Yaratıcı drama 1999-2002 yazılar*. (1. baskı). Ankara: Naturel Yayıncılık, s.94.
- Adıgüzel, Ö. (2012, Şubat). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayıncılık, ss.19-98.
- Adomat, D. S. (2012). Drama's potential for deepening young children's understandings of stories. *Early Childhood Education Journal*. 40, pp.343-347.
- Age, Emotion. (2008) Age, emotion regulation strategies, temperament, creative drama and preschoolers' creativity. *Journal of Creative Behavior*. 42(8), pp.133-138.
- Akçamete, G. ve Avcıoğlu, H. Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (7-12 yaş) geçerlik ve güvenilirlik çalışması.
- Akfırat, F. Ö. (2004). *Yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, s.205.
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksarı, S. (2005, Kasım). *Okulöncesinde drama ve drama yoluyla sanat eğitimi*.(2.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık, s.4.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Eğitimde drama*.(1. baskı). İstanbul: Ya-pa Yayıncılık, ss. 71-114.
- Aral, N., Baran, G., Pedük, Ş. ve Erdoğan, S. (2003,Ekim). *Eğitimde drama*.(2. baskı). İstanbul: Ya-pa Yayıncılık, s.90.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. C. (2000). *Okulöncesi eğitim II*. İstanbul: Ya-pa Yayıncılık, ss.43- 45.

- Argun, Y. (2004, Ekim). *Okulöncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı Yıncılık, ss.56-119.
- Arslan, E., Erbay, F. ve Saygın, Y. (2010). Yaratıcı dram ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 23, ss.2,3.
- Ayan, S. ve DüNDAR, H. (2009). Eğitimde okulöncesi yaratıcılığın ve oyunun önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28, s.66.
- Başal, H. A. (2005). *Okulöncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, s.10.
- Başçı, Z. ve Gündoğdu, K. (2011). Öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutumları ve görüşleri: Atatürk üniversitesi örneği. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* . 10(2), ss.455,456.
- Bayhan, P. S. ve Artan, İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, ss.237-239.
- Bayrakçı, M. (2007). *Okulöncesinde yaratıcı drama etkinliklerinin iletişim becerilerinin gelişmesi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Bertiz, H., Bahar, M. ve Yeğen, G. (2010). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemine yönelik tutumları ve yöntemin fen ve teknoloji eğitiminde kullanılabilirliğine ilişkin görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*.30(2), s. 488.
- Bozdoğan, Z. (2006, Haziran). *Okulda rehberlik etkinlikleri ve yaratıcı drama*.(2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.49.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012).*Bilimsel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canay, A. (2004). *Okulöncesi eğitimi için anne baba rehberi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, ss.7-10.

- Ceylan, Ş. (2010). E. Ömeroğlu.(Editör). *Okul öncesi eğitimde drama “Sosyal-duygusal gelişim”*. Ankara: Karaca Eğitim Yayınları, ss. 56-61.
- Ceylan, Ş. ve Ömeroğlu, E. (2011, Ocak). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının drama eğitimi hakkındaki tutumlarını değerlendirmeye yönelik ölçek geliştirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29, s.16.
- Ceylan, Ş. ve Ömeroğlu, E. (2012, Ocak). Yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan 60-72 aylar arasındaki çocukların sosyal-duygusal davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 20(1), ss.64-76.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2001, Kasım). *Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss. 121-142.
- Çağdaş, A. ve Şahin, Z. S. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss. 3-41.
- Dalbudak, Z. ve Akyol, A. K. (2008). Anaokulu öğretmenlerinin eğitim programlarında drama etkinliklerine yer verme durumlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17(1), ss.170-178.
- Deans, J., Brown, R. and Young, S. (2007,December). The possum storyreflections of an early childhood drama teacher. *Australian Journal of Early Childhood*. 32(4), p.1.
- Dirim, A. (2005). *Okulöncesi eğitiminde yaratıcı drama*. İstanbul: Esin Yayınları, ss.39-64.
- Dursun, M. A. ve Ünüvar, P. (2011, Haziran). Okulöncesi eğitim döneminde yaratıcılığı engelleyen durumlara ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21, s. 111.
- Eti, İ. (2010). *Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, s.103.
- Furman, L. (2000) Insupport of drama in early childhood education, again. *Early Childhood Education Journal*. 27(3), pp. 174-175.

- Genç, H. N. (2003). Eğitimde yaratıcı dramanın alımlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24, ss.201-203.
- Gönen, M. ve Dalkılıç, N. U. *Çocuk eğitiminde yaratıcı drama*. Epsilon Yayıncılık, s.31-32.
- Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. (second edition). New York: Teachers College Press, p.123-124.
- Gürol, A. (2003). Okulöncesi öğretmenleri ile okulöncesi öğretmen adaylarının eğitimde dramaya ilişkin kendilerini yeterli bulma düzeylerinin belirlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13(2), s.148.
- Isenberg, J. P. and Jalongo, M.R. (2006). *Creative thinking and arts-based learning*. (fourth edition). New Jersey: Pearson, pp. 177-217.
- İnanç, B. N., Bilgin, M. ve Atıcı, M. K. (2005). *Gelişim psikolojisi çocuk ve ergen gelişimi*. (2. baskı). Adana: Nobel Kitabevi, ss.143-261.
- Kahyaoğlu, H., Yavuzer, Y. ve Aydede, M. N. (2010). Fen bilgisi dersinin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 8(3), s. 742.
- Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2010). *Okulöncesi eğitimde program (1) kuramsal temeller*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, s.52
- Kara, Y. ve Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32, ss. 147-152.
- Karadağ, A. (2003). *Okulöncesinde dramatik etkinlikler*. Ankara: Kök Yayıncılık, ss.109-117.
- Kaya, D. (2011). *Yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kocayörük, A. (2004, Haziran). *Duyusal zeka eğitiminde drama etkinlikleri*. (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.33-34.

- Mirzaie, R. A., Hamıdı, F. and Anarakı, A. (2009). A study on the effect of science activities on fostering creativity in preschool children. *Journal of Turkish Science Education*. 3, pp.82-83.
- Morgül, M. (2003, Nisan). *Eğitimde yaratıcı dramaya merhaba*. (2. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık, s.22.
- Nuhoğlu, M. M. ve akmakı, C. C. (2007). *İlköğretim birinci kademedede drama ve etkinlikler*.(1. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık, s.51.
- Oğuzkan, Ő. ve Oral, G. (1996). *Okulöncesi eğitimi*.(6. baskı). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, ss. 67-77.
- Okvuran, A. (2002). Dramanın öğretime ve dramaya dayalı öğrenme. *Eğitim Bilimleri Ve Uygulama Dergisi*. 1(1), s. 127.
- Ömeroğlu, E., Ceylan, Ő. C., Erbay, F. ve Özyürek, A. (2010). *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinliklerden dramaya teoriden uygulamaya*. Ankara: Atalay Matbaası, s.28.
- Ömeroğlu, E., ve Ceylan, Ő.Y. (2010). *Okul öncesi eğitimde drama. Sosyal-duygusal gelişim. Öğretmen etkinlik kitabı*. Ankara: Karaca Eğitim Yayınları, ss.18-89.
- Önder, A. (2002, Ağustos). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*.(4. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık, ss.71-140.
- Önder, A. (2006). *İlköğretimde eğitici drama*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, ss.11-82.
- Önder, A. (2009). *Zihinsel engellilerle eğitici drama*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, s.85.
- Özdemir, S. M. and akmak, A. (2008) The effect of drama education on prospective teacher's creativity. *International Journal of Instruction*. 1(1), pp.13-25.
- Pehlivan, H. (2005, Eylül). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık, ss.84,85.

- Pepin, G. and Stagnitti, K. (2012). Come play with me: An argument to link autism spectrum disorders and anorexia nervosa through early childhood pretend play. *Eating Disorders: The Journal of Treatment & Prevention*. 20, p.256.
- Peşman, H. ve Bülbül, M. Ş. (2012). Postmodern bir drama uygulaması: Mekânîk kavramları kullanılarak hazırlanmış kavram ağı.e- *Journal of new world sciences academy*. 7(1), s. 454.
- Rubbin, J. and Merrion, M. (1995). *Drama and music creative activities for young children*. Atlanta: Humanics , pp. 4,5.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk eğitimi ve gelişiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, s.102.
- Singh, B. (2007). *Preschool education*. New Delhi: APH Publishing Corporation, pp.18-90.
- Smidt, S. (2006). *The developing child in the 21st century*. New York: Routledge, p. 28-54.
- Snape, D. J., Vettrano, E., Lowson, A. and McDuff, W. (2011, September) Using creative drama to facilitate primary-secondary transition. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. 39(4), pp.384-387.
- Sungurtekin, Ş., Sezer, G. O., Kahraman, P. B. and Sadioğlu, Ö. (2009). The views of pre-service teachers about creative drama: A study according to gender. *Uludağ University Education Faculty of journal*. 8(3), pp.755,756.
- Şahin, A. (2007, Mart). *Yaratıcı drama yöntemiyle anne-baba eğitimi uygulama rehberi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.34.
- Teker, E. (2009). *Fen ve teknoloji öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının ilköğretim öğrencilerinin fene yönelik görüşlerine ve çevre ile ilgili problem durumlara etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, s.87.
- Tekerek, N. (2007). Yaratıcı dramanın özgürlüğü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20(1), s. 192.



- Tulgay, B. (1997). *Yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan ergenlerin yaratıcılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara, s.47.
- Ulaş, A. H. (2008). Effects of creative, educational drama activities on developing oral skills in primary school children. *American Journal of Applied Sciences*. 5(7). P. 876.
- Unutkan, P. (2006). *Okulöncesinde ilköğretime hazırlık*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, s.55.
- Üstündağ, T. (2010). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. (10. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.25.
- Wee, S. J. (2009) A case study of drama education curriculum for young children in early childhood programs. *Journal of Research in Childhood Education*. 23(4), pp.143-496.
- Wright, C., Bacigalupa, C., Black, T. and Burton, M. (2008). Windows into children's thinking: A guide to storytelling and dramatization. *Early Childhood Education Journal*. 35, pp.363-369.
- Yaşar, M. C. ve Aral, N. (2011, Aralık). Türkiye'de okulöncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22, s. 83.
- Yavuzer, H. (1993, Eylül). *Çocuk psikolojisi*. (9. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi, s.50.
- Yıldız, F. Ü. ve Şener, T. (2003, Ekim). *Okulöncesi dönemde yaratıcılık eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.30.

**EK-1****KİŞİSEL BİLGİ FORMU****Değerli Meslektaşım;**

Okulöncesi Eğitimde yaratıcı drama uygulamalarının çocukların sosyal-duygusal gelişimi üzerine etkisini incelemek amacıyla araştırma yapmayı amaçlamaktayım. Bu anket formunun birinci bölümü çocukların kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. İkinci bölüm ise çocukların sahip olduğu sosyal-duygusal davranışların düzeyi hakkında görüşlerinizi içermektedir. Buna bağlı olarak sınıfınızdaki her bir çocuk için bu anket formunun siz öğretmenler tarafından doldurulması araştırma açısından önem arz etmektedir. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

**Demet GÜLTEKİN**

İnönü Üniversitesi

Okulöncesi Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrencisi

**Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN**

İnönü Üniversitesi

Okulöncesi Öğretmenliği Bölümü

Öğretim Üyesi

**1. Çocuğun Cinsiyeti:**

a.Kız ( )      b. Erkek( )

**2. Çocuğun Yaşı (ay olarak):**

a. 60-66 ay ( )      b. 66-72 ay ( )

**3. Çocuğun kardeş sayısı:**

a.0-1      b. 2-5      c.6-10      d.10 ve üzeri

**4. Çocuğun annesinin öğrenim düzeyi:**

a. Okur-yazar değil ( )      b. Okur-yazar ( )      c.İlkokul mezunu ( )

d.Ortaokul mezunu ( )      e. Lise mezunu ( )      f. Üniversite mezunu ( )

g. Lisansüstü (Yüksek lisans/Doktora)

**5. Çocuğun babasının öğrenim düzeyi:**

a. Okur-yazar değil ( )      b. Okur-yazar ( )      c.İlkokul mezunu ( )

d.Ortaokul mezunu ( )      e. Lise mezunu ( )      f. Üniversite mezunu ( )

g. Lisansüstü (Yüksek lisans/Doktora)

**6. Çocuğun ailesinin ekonomik durumu:**

a. Çok iyi ( )      b. İyi ( )      c. Orta ( )      d. Kötü ( )      e. Çok kötü ( )

## EK-2

## SOSYAL-DUYGUSAL DAVRANIŞLARI DEĞERLENDİRME ÖLÇME ARACI

SORULAR	Evet	Kısmen	Hayır
<b>TEMEL SOSYAL BECERİLER</b>			
1. Konuşma esnasında göz teması kurar.			
2. Jest ve mimiklerini etkili şekilde kullanır.			
3. Konuşurken sesinin tonunu işitilebilir şekilde ayarlar.			
4. Başkalarının sözünü kesmeden konuşmasını sürdürür.			
5. Karşısındakini dinler ve geri dönüt verir.			
<b>BAŞKALARIYLA İLİŞKİ KURMA VE SÜRDÜRME BECERİLERİ</b>			
6. Tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.			
7. Konuşmayı başlatır ve sürdürür.			
8. Tanıdığı kişileri başka kişilerle tanıştırır.			
9. Gerekliğinde yardım ister.			
10. Nezaket sözcüklerini kullanır.			
<b>GRUPLA İŞBİRLİĞİ YAPMA BECERİLERİ</b>			
11. Grup üyeleriyle iletişim kurarak gruba dahil olur.			
12. Grup kurallarına uyar.			
13. İşbirliği içinde çalışır.			
14. Grup içinde aldığı sorumluluğu yerine getirir.			
15. Liderlik rolünü üstlenir.			
<b>DUYGUSAL YÖNDEN SAHİP OLUNMASI BEKLENEN BECERİLER</b>			
16. Olumlu duygularını ifade eder.			
17. Olumsuz duyguları ifade eder.			
18. Başkalarının olumlu duygularını ifade eder.			
19. Başkalarının olumsuz duygularını ifade eder.			
20. Diğerlerinden farklı olan duygu ve düşüncelerini ifade eder.			
<b>SALDIRGAN DAVRANIŞLARI KONTROL EDEBİLME BECERİLERİ</b>			
21. Olumsuz duygularını uygun şekilde belirtir.			
22. Etrafındakilere zarar vermekten kaçınır.			
23. Başkalarıyla olan olumsuzlukları konuşarak halletmeye çalışır.			
24. Rahatsız olduğu durumu ifade eder.			
25. Haklı olduğu durumlarda kendini savunur.			
<b>SORUN ÇÖZME VE KENDİ BAŞINA KARAR ALMA BECERİLERİ</b>			
26. Bağımsız olarak kararlar alabilir.			
27. Karşılaştığı probleme yönelik çözüm yolları üretir.			
28. Sorunları çözme konusunda uzlaşmacı bir tavır takınır.			
29. Başkalarının ihtiyaç ve beklentileriyle çeliştiğinde uygun şekilde davranır.			
30. Başarısızlıklarını kabul eder.			

**EK-3**

**YARATICI DRAMA EĞİTİM PROGRAMINDA YER ALAN ETKİNLİKLERİN  
UYGULAMA SİRALARININ DAĞILIMI**

<b>HAFTA/TARİH</b>	<b>YARATICI DRAMA ETKİNLİKLERİ</b>	<b>SÜRE</b>
<b>HAFTA</b>		
08.10.2013	Gel Tanışalım/Çiçek Demeti	35dk/30dk
11.10.2013	Merhaba/ Arkadaşını Bul	30dk/15dk
<b>HAFTA</b>		
15.10.2013	Taç Kimde?/ Meyve Püresi	25dk/30dk
18.10.2013	Kurallara Uyalım/ Sınıfımızı Temiz Tatalım	30dk/35dk
<b>HAFTA</b>		
22.10.2013	Sesler Korosu/ Kuklacı ve Heykeltıraş	30dk/35dk
25.10.2013	Sihirli Eşyalar/ Nerede Buluşalım?	35dk/30dk
<b>HAFTA</b>		
28.10.2013	Oyuncağımı Paylaşıyorum/ Tablonu Kendin Oluştur	25dk/25dk
01.11.2013	Arkadaşımı Tanıt/ Arkadaşımı Tatile Götür	30dk/20dk
<b>HAFTA</b>		
05.11.2013	Kim Neyi Sever?/ Taşıtlar	30dk/35dk
08.11.2013	Kahvaltı Zamanı/Zar At, İlerle	20dk/30dk
<b>HAFTA</b>		
12.11.2013	Verilen Sürede Anlat/Kıyafetler Değişiyor	30dk/25dk
15.11.2013	Ayak İzlerini Bul/Arkadaşım Kukla	25dk/40dk
<b>HAFTA</b>		
19.11.2013	Hediyeni Kendin Yap/Sihirli Şapka	25dk/25dk
22.11.2013	Mesleğini Seç/Mavi Yunusu Bulalım	30dk/40dk
<b>HAFTA</b>		
26.11.2013	Duygu Sandalyeleri/Benim de Duygularım Var	25dk/35dk
29.11.2013	Hayvanlar Alemi/Gel Anlaşalım	30dk/35dk
<b>HAFTA</b>		
03.12.2013	Duygu Hikayeleri	30dk
06.12.2013	Gökkuşluğu Ülkesinin Kralı	30dk
<b>HAFTA</b>		
10.12.2013	Hayvanlar Alemi	40dk
13.12.2013	Bu Evde Kimler Yaşıyor?	35dk
<b>HAFTA</b>		
17.12.2013	Benim Ailem	30dk
20.12.2013	Bu Anahtar Nerenin?	35dk
<b>HAFTA</b>		
24.12.2013	Resimlerin Sesi	30dk
27.12.2013	Bizim Hikayemiz	30dk

EK-4



T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : 34614110-302.08.01-280

10.06.2013

Konu: Araştırma İzni

**İlköğretim Anabilim Dalı Başkanlığına**

İlgi: Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 06.06.2013 tarih ve 1245 sayılı yazısı

Anabilim Dalınız Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Merve TAŞCAN ile Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Demet GÜLTEKİN'in, Malatya İl Merkezinde bulunan okullarda anket çalışması yapmalarının uygun görüldüğüne ilişkin ilgi yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

  
Prof. Dr. Celal ÇAKAN  
Enstitü Müdürü

EK: İlgi yazı ve eki(4 Sayfa)

*İfeli danıymana duyuralım*

*10.06.2013*

EK-5

T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



SAYI : 50235129-25-1245  
KONU:Uygulama İzni

06/06/2013

## Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Malatya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, yüksek lisans öğrencisi Demet GÜLTEKİN ve Merve TAŞTAN'ın, İlimiz okullarında anket çalışması yapmasının uygun görüldüğüne ilişkin 28.05.2013 tarih ve 73521772/605/1139612 sayılı yazısı onay örneği ilişikte gönderilmiştir.  
Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. İsmail ÖZDEMİR  
Rektör a.  
Rektör Yrd.

EKİ: Yazı ve ekleri (3 sayfa)

Gereği  
10.06.13  
N. d.

EK-6



T.C.  
MALATYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 73521772/605/1139612  
Konu: Anket Uygulaması

28/05/2013

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

- İlgi :a) 14/05/2013 tarihli ve 50235129-25-1073-2506 sayılı yazınız.  
b) 14/05/2013 tarihli ve 50235129-25-1074-2503 sayılı yazınız  
c) Valiliğimiz 27/05/2013 tarih ve 1121038 sayılı onayı.  
d) Valiliğimiz 27/05/2013 tarih ve 1122516 sayılı onayı.

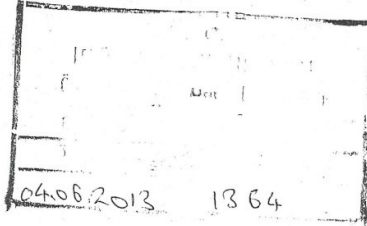
Üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans öğrencisi Demet GÜL.TEKİN ve Merve TAŞTAN' nın okullarda anket yapması ile ilgili Valiliğimiz 27/05/2013 tarih ve (c) ve (d) onayı ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, adı geçen öğrencinin konu ile ilgili çalışmalar yaptıktan sonra Cd ortamda bilgi verilmesini arz ederim.



Sadun KILINÇ  
Müdür a.  
Millî Eğitim Şube Müdürü

Eki: Onay örneği (2 Adet)



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 244c-9c3e-3ea6-a309-8ad0 kodu ile yapılabilir.

Şehit Hamit Fendoğlu Cad. MALATYA  
Tel : 0422 3232505 - Fax: 0422 3239605  
e-posta: temelegitimsubesi@meb.gov.tr  
Web :Malatya.meb.gov.tr



EK-7



T.C.  
MALATYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 73521772/605/1121038  
Konu: Uygulama İzini

27/05/2013

## VALİLİK MAKAMINA

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, ve Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Demet GÜLTEKİN' in Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN' ın danışmanlığında yürütmekte olduğu seminer dersi kapsamında gözlem formu ve anket formunu İlimiz Merkez Anaokulu öğretmenlerine uygulaması isteği ile ilgili İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının 14/05/2013 tarih ve 2503 sayılı yazısı ilişikte sunulmuştur.

Konu ile ilgili Müdürlüğümüz İl İnceleme ve Değerlendirme komisyonu toplanarak yapılan incelemede herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde adı geçenin Merkez Anaokulu öğretmenlerine yönelik konu ile ilgili anket çalışmaları yapmasını olurlarınıza arz ve teklif ederim.

Mehmet BOYRAZ  
Müdür a.  
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR  
27/05/2013

Mehmet BULUT  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü

Eki: 1-Tutanak ( 1 Adet)  
2-Yazı Örn ( 1 Adet)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Şehit Hamit Fendoğlu Cad. MALATYA  
Tel : 0422 3232505 - Fax: 0422 3239605  
e-posta: temelegitimsubesi@meb.gov.tr  
Web :Malatya.meb.gov.tr