

G. YILMAZ

KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

2019



**T.C.
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALAN ÇOCUKLARIN
DUYGU DÜZENLEME VE
SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE
YARATICI DRAMA EĞİTİMİNİN ETKİSİ**

GAMZE YILMAZ

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZİRAN
2019**

**T.C.
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALAN ÇOCUKLARIN
DUYGU DÜZENLEME VE
SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE
YARATICI DRAMA EĞİTİMİNİN ETKİSİ**

GAMZE YILMAZ

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi H. GÜLHAN ORHAN KARSAK

EŞ DANIŞMAN

Prof. Dr. AYŞE FULYA MANER

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**HAZİRAN
2019**

ETİK BEYAN

Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre hazırlamış olduğum ‘Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Duygu Düzenleme Ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi’ başlıklı yüksek lisans tezimin tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; çalışmamdaki bilgileri, verileri akademik ve bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak elde ettiğimi, çalışmamda faydalandığım eserlerin tümüne kaynak gösterdiğimi; bilgi, belge ve sonuçları bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak sunduğumu beyan ederim.



Gamze Yılmaz

TEZ ONAYI

Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Gamze YILMAZ tarafından, Dr. Öğr. Üyesi H. Gülhan ORHAN KARSAK'ın danışmanlığı ve Prof. Dr. Ayşe Fulya MANER'in eş danışmanlığında hazırlanan "Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Duygu Düzenleme Ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi." başlıklı tez aşağıdaki jüri üyeleri tarafından 24/06/2019 tarihinde yapılan Tez Savunma Sınavında başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Jüri Başkanı

Doç. Dr. Deniz Mertkan GEZGİN

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı



Jüri

Dr. Öğr. Üyesi H. Gülhan ORHAN KARSAK

Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı



Jüri

Dr. Öğr. Üyesi Sibel YAŞAR

Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu

Çocuk Gelişimi Bölümü, Çocuk Gelişimi
Anabilim Dalı

TEŞEKKÜR

Tez çalıőmam boyunca bana destek olan, yardımlarını esirgemeyen değerli hocam ve tez danıőmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi H. Gülhan Orhan Karsak'a, emeği geçen samimiyetle bilgisini paylaşan tüm öğreimen arkadaşlarıma, çalışma süresi boyunca beni her zaman destekleyen varlıklarından mutluluk ve gurur duyduğum aileme, bu süreçte yanımda olan sevdiklerime gösterdikleri sabır ve anlayıő için sonsuz teşekkür ederim.

Gamze YILMAZ

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	ii
TEZ ONAYI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
ÖZET.....	xii
ABSTRACT.....	xiv
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi	7
1.3. Okul Öncesi Dönemde Bulunan Çocukların Gelişim Özellikleri.....	10
1.3.1. Sosyal Gelişim Özellikleri.....	11
1.3.2. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Problem Çözme Gelişimi.....	14
1.3.3. Okul Öncesi Dönemde Duygu Düzenleme Gelişimi.....	16
1.4. Duygu Düzenleme Kavramı.....	18
1.4.1. Duygu Düzenlemenin Önemi.....	22
1.4.2. Duygu Düzenleme Stratejileri.....	22
1.4.3. Duygu Düzenleme Güçlükleri.....	24
1.5. Sosyal Problem Çözme Kavramı	26
1.5.1. Problem Çözmenin Aşamaları.....	27
1.5.2. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler.....	31
1.5.3. Çocuklarda Sosyal Problem Çözme Davranışı.....	35
1.6. Prososyal Davranış.....	36
1.6.1. Saldırgan (Agresif) Davranışlar.....	37
1.7. Yaratıcı Drama Kavramı	39
1.7.1. Yaratıcı Drama İle İlişkili Bazı Kavramlar.....	42
1.7.2. Yaratıcı Dramanın Öğeleri.....	48
1.7.3. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Drama.....	50
1.8. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Drama ve Duygu Düzenleme İlişkisi.....	53
1.9. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Drama ve Sosyal Problem Çözme İlişkisi.....	54
1.10. Araştırmanın Tanımları.....	54

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	55
3. GEREÇ VE YÖNTEM	64
3.1. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	64
3.2. Araştırmanın Önemi.....	64
3.3. Araştırmanın Deseni.....	64
3.4. Araştırmanın Hipotezleri.....	66
3.5. Araştırmanın Çalışma Grubu ve Denklik İşlemleri	67
3.6. Veri Toplama Araçları	71
3.6.1. Wally Sosyal Problem Çözme Testi (Wally Social Problem Solving Test).....	71
3.6.2. Duygu Düzenleme Ölçeği.....	73
3.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	74
3.8. Araştırmanın Sayıtları.....	75
3.10. Verilerin Toplanması	75
3.10.1. Öntest Verilerinin Toplanması.....	75
3.10.2. Uygulama.....	75
3.10.3. Sontest Verilerinin Toplanması.....	76
3.11. Verilerin Çözümlemesi	77
4. BULGULAR	78
4.1. Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular	79
4.2. İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular	80
4.3. Üçüncü Hipoteze İlişkin Bulgular.....	80
4.4. Dördüncü Hipoteze İlişkin Bulgular	82
5. TARTIŞMA	84
5.1. Araştırmanın Birinci Hipotezine İlişkin Tartışma.....	84
5.2. Araştırmanın İkinci Hipotezine İlişkin Tartışma	89
5.3. Araştırmanın Üçüncü Hipotezine İlişkin Tartışma	93
5.4. Araştırmanın Dördüncü Hipotezine İlişkin Tartışma.....	94
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	96
6.1. Araştırmanın Hipotezlerine İlişkin Sonuçlar	96
6.2. Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler	97
6.2.1. Eğitimciler İçin Öneriler	97
6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	98
KAYNAKLAR	99
EKLER.....	112
Ek-1 Etik Kurul Kararı	112
Ek-2 Araştırma İzni	115

Ek-3 Wally Sosyal Problem Çözme Testi	116
Ek-4 Duygu Düzenleme Ölçeği.....	117
Ek-5 Yaratıcı Drama Etkinlik Örnekleri	120
Ek-6 Özgeçmiş	132



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Öntest Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desenin Simgesel Görünümü	65
Tablo 3.2. Çalışma Grubu	67
Tablo 3.3. Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı ve Denklik İşlemleri	68
Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Duygu Düzenleme Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri	68
Tablo 3.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Problem Çözme Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri	69
Tablo 3.6. Deney Grubunun Cinsiyete Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri	69
Tablo 3.7. Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri	70
Tablo 3.8. Deney Grubunun Cinsiyete Göre Sosyal Problem Çözme Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri	70
Tablo 3.9. Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Sosyal Problem Çözme Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri	70
Tablo 3.10. Çocuklara testte resimlerle sunulan 15 olası problem durumları.....	72
Tablo 3.11. Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerine İlişkin Veri Analizleri	77
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Duygu Düzenleme Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri	79
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Problem Çözme Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri	80
Tablo 4.3. Deney Grubunun Cinsiyete Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri	81

Tablo 4.4. Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri 81

Tablo 4.5. Deney Grubunun Cinsiyete Göre Sosyal Problem Çözme Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri 82

Tablo 4.6. Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Sosyal Problem Çözme Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri 82



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Araştırmada Kullanılan Bağımlı- Bağımsız Değişken Akış Şeması 66



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı



ÖZET

Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi

Deneysel bir araştırma olan bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde X Anaokulu bünyesinde bulunan iki ana sınıfı seçilmiştir. 4-5 yaş grubu öğrencilerin oluşturduğu sınıflardan biri deney grubu olarak belirlenmiş diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Veri toplamak için, Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği ile Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Ön ve sontest olarak uygulanan ölçme araçları ile çocukların sosyal problem çözme ve duygu düzenleme davranışları yaratıcı drama eğitimi değişkenine göre incelenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara uygulanan öntest sonrası deney grubunda yer alan çocuklarla 6 hafta boyunca, haftada üç kez çocukların sosyal problem çözme becerisini ve duygu düzenlemesini sağladığı düşünülen yaratıcı drama etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine yönelik yapılan sontest uygulaması sonrası çocukların sosyal problem çözme becerisi ve duygu düzenleme davranışı belirlenen değişkenlere göre değerlendirilmiştir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanan verilerin analizinde; değişkenler açısından anlamlı farklar olup olmadığını tespit etmek için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırmanın birinci hipotezi olan deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön-sontest duygu düzenleme düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın ikinci hipotezi kapsamında deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön-sontest sosyal problem çözme becerilerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın üçüncü hipotezi kapsamında deney grubundaki çocukların cinsiyet değişkenine göre ön-sontest duygu düzenleme düzeyleri arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunduğu fakat hem deney hem de kontrol grubunda olumsuzluk alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki çocukların duygu düzenleme düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın dördüncü hipotezi kapsamında deney ve kontrol grubunda

bulunan çocukların cinsiyet değişkenine göre ön-sontest sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: duygu düzenleme, okul öncesi eğitim, sosyal problem çözme, yaratıcı drama



ABSTRACT

Analyze The Impact Of Creative Drama Education On The Emotion Embodiment And Problem-Solving Skills Of The Kindergarten Students

In this experimental study, two classes in an X Kindergarten school are specifically selected. While one of the classes selected as an experimental group, other group is selected as a control group. Both of group involves the kids who are at 4-5 ages. For collecting data, 'Wally Social Problem-Solving Scale' and 'Emotion Embodiment Scale' were used. In the scales applied as a pre- and post test, social problem-solving and emotion embodying skills of the kids are observed depending on creative drama variant. After the pre-test applied to the kids in the experimental group, creative drama education which helps the kids improve social problem-solving and emotion embodying skills were used three times a week, during six weeks. At the end of the activities, social problem solving and emotion embodying skills of the kids were measured according to the specific variants. In the data collection gathered in the fall term of 2018-2019 academic year, Mann Whitney U Test were used to determine whether there is a significant effect in terms of variants. In the results obtained under the first hypothesis, it was found that there was a statistically difference between the pre and post tests of the kids in the experimental and control groups according to their emotion embodying skills in favor of the experimental group. In the results obtained under the second hypothesis, it was observed that there was a significant difference between the pre and post tests of the kids in the experimental and control groups according to their social problem-solving skills in favor of the experimental group. In the results obtained under the third hypothesis, it was discovered that there was no statistically difference between pre and post tests highlighting the kids' level of negativity, which is the sub-dimension of emotion embodying skills on a basis of their gender in the experimental and control group. But in the experimental group, it was found that there was statistically difference between pre and post tests highlighting their emotion embodying skills on a basis of their gender, in favor of girls. In the control group, there was no statistically difference between pre and post test highlighting their emotion embodying skills on a basis of their gender. In the results obtained under the fourth hypothesis, it was found that there was not any statistically

difference between pre and post tests highlighting their social problem-solving skills on a basis of their gender in the experimental and control group.

Keywords: creative drama, emotional embodying, preschool teaching, social problem solving skills



1.GİRİŞ

İnsan gelişimi, hayatın belli evrelerinde, birbirini takip ederek meydana gelen bir takım değişimlerden oluşur. Kalıtsal etkenler, içgüdüler ve çevresel etkenlerle yönlendirilen değişimler karmaşası olan gelişim, doğum öncesi süreçten başlayıp sonuna dek süren bir süreç şeklinde değerlendirilmektedir. Döllenmeden ölüme dek devam eden yaşam süreci içerisinde, organizmada gözlenen sürekli ve düzenli değişiklikler gelişim şeklinde ifade edilir (Bilgin, 2007). Gelişim süreçleri içerisinde 2-6 yaş, bebeklikten çocukluğa geçilen bir süreçtir. Bu dönemde çocukta, ebeveynlerden ayrı bir birey olduğu ile ilgili ilk görüşler yavaş yavaş gelişmeye başlar. Bu durum çocuğu zamanla daha fazla bağımsız olma eğilimine yöneltir. Bu gelişmelerle birlikte temel alışkanlıkların alt yapısı bu süreçte meydana gelir (İşmen-Gazioğlu, 2012). Bu dönem aynı zamanda gelişimin birçok açıdan en hızlı olduğu dönem kabul edilmektedir (Gültekin, Akduman ve Türkoğlu, 2015; Bağcı-Ayrancı, 2018; Karacan, 2000). Yine bu dönem bebeklik veya ilk çocukluk dönemi olarak da bilinmektedir (Çiçek, 2002).

Duygusal gelişim; kişinin kendi ve başkalarının duygularını algılayabilme ve diğer bireylerle sağlıklı etkileşim kurabilmeyi içermektedir (Gültekin, 2014). Bu kapsamda duygusal gelişim, çocuğun kendini anlatabilmesi, duygularını kontrol altına alabilmesi, kendisi ve çevresi ile uyum içinde ve barışık olabilmesi anlamına gelmektedir (Durualp, 2014). Duygular çocuğun hayatını sürdürmesinde, iletişim kurmasında ve tutumlarına yön vermesinde önemlidir (Hamamcı ve Hamamcı, 2015). Dolayısıyla aileden sonra uygun sosyal davranış türlerinin aşılanaabileceği en uygun ortam okullarda da sosyal, akademik ve duygusal gereksinimlerin tatmin edilmiş bir şekilde karşılanmaya çalışılması ağırlık kazanmaktadır. Bu kapsamda sosyal duygusal becerilerin geliştirilmesi, çocukları pozitif ve güçlü arkadaşlık ilişkileri kurmalarında, okul başarılarının artmasında, aile ilişkilerini güçlenmesinde önemlidir (Durualp, 2014).

Birey yaşamı boyunca aile, iş ve toplumsal ortamıyla ilişkili güçlüklerle karşı karşıyadır. Sorunların çözülebilmesi, yaşamda karşılaşılan bu güçlüklerin altından

kalkılabilmesi ile olur. Birey bu güçlüklerini aşabildiği müddetçe hayatta başarılı olabilmektedir. Sorun çözme becerisi, kişinin çevreyle mücadele etmesinde en önemli özelliklerinden birisidir. Bunun yanı sıra problem çözme becerisi bireyin toplumsal uyumunu ve gündelik hayatta elde ettiği başarısını olumlu açıdan etkilemektedir (Tetik ve Açıkgöz, 2013). Problem çözme becerisi eleştirel düşünme yeteneğinin bir göstergesi olmakla beraber (Abaan ve Altıntoprak, 2005), problem çözme becerisinin geliştirilmesinde okullar önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu bağlamda problem çözme becerisinin aşılmasında öğretmenler öğrencilere yol gösterici ve model olarak değerlendirilmektedir (Sezgin, 2011).

Drama, eğitimde drama tekniği olarak eğitim-öğretim kurumlarında yararlanılmaktadır. Drama etkinlikleri geleneksel öğretim yöntemlerine alternatif bir metot olarak bilinmektedir (Lehtone, Kaasinen, Karjalainen ve Toivanen, 2016). Drama bireyin kendini aktarabilmesinde, özyeterlilik, özgüven, sorumluluk duygusu, özeleştirici gibi tutumların kazandırılmasında katkı sağlamaktadır. Deneyimleyerek öğretmeyi esas alan ve “-miş gibi yapma” sürecine dayanan drama, problemin bilincinde olma ve çözüme, yaratıcılık kabiliyetinin ve iletişim becerisinin geliştirilmesinde bununla birlikte empati becerisinin kazandırılmasında da önemli ve etkilidir (Çaykuş, 2015). Bunun yanı sıra hayatın ilk yıllarındaki eğitsel dönemde, drama çalışmalarının yer alması çocuğun olumlu sosyal becerilerle gelişmesine ve sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kurmasına ve devam ettirmesine yardımcı olmaktadır (Eti, 2010).

Okul Öncesi eğitim süreci dramadan en çok faydalanılan eğitim süreçlerinden birisi olmakla birlikte, bu süreçteki etkinliklerin neredeyse tümünde drama etkinliği tavsiye edilmektedir. Okul öncesinde dramanın yaygınlaşmasındaki en önemli hususlardan biri yaratıcı dramanın içinde oyunsu süreçlerin bulunmasıdır. Bu süreçte, çocukların oyun döneminde olduğu ve bu süreçteki gelişimsel nitelikleri göz önünde bulundurduğunda etkin bir öğrenme oluşması adına yaratıcı drama son derece faydalı olmaktadır (Koç, 2009). Bu noktada okul öncesi eğitimde de zamanla önemi artan ve eğitim sürecinde daha çok zaman ayrılan yaratıcı drama etkinlikleri dikkati çekmektedir. Yaratıcı drama çalışmaları çocukları tüm gelişim nitelikleri bakımından olumlu açıdan etkilemektedir. Bu nedenle tüm gelişim alanlarına etkisi olan yaratıcı

drama etkinliklerinin çocukların sosyal-duygusal gelişimi üzerine etkisini araştırılmasına dair çalışmalar gerçekleştirilmektedir (Gültekin, 2014).

1.1. Problem Durumu

Yaşadığımız dönemde okul öncesi eğitimden itibaren lisans ve lisansüstü eğitim sürecine kadar tüm eğitim birimlerinde drama çalışmaları yapılmaktadır. Sadece eğitimde değil diğer pek çok alanda da drama önem kazanmıştır. Öğretmen, öğretim elemanları, öğrenciler kurslara katılarak kendilerini geliştirip dallarında dramayı kullanırken, eğitimle ilişkili olmayan alanlardan bireyler de drama etkinliklerine katılmaktadırlar (Akyol, 2003).

Okul öncesi süreç, ilköğretime başlamadan önceki hayatın ilk altı yıllık dönemini kapsamaktadır. Bu dönem sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel gelişim dinamikleri bakımından hayatın en önemli dönemleridir (Tuğrul, 2006). Okul öncesi dönem çocukları için yaratıcı drama; çeşitli bakış açıları geliştirme, empatik beceriler edinme ve toplumsal gelişimlerini başarılı bir biçimde devam ettirme bakımından önemli bir etkiye sahiptir (Ülker-Erdem, Aydos ve Gönen, 2017).

Okul öncesi dönemde çocukların sosyal gelişimlerinin desteklenmesinde yaratıcı drama etkinlikleri önemli bir yer tutmakta olup, Alanyazıda mevcut çalışma sonuçlarının da bu düşünceyi destekler nitelikte olduğu dikkati çekmektedir. Ceylan (2009)'nın yapmış olduğu çalışmada okul öncesi dönemi eğitimi alan beş yaş gurubundaki çocukların sosyal ve duygusal davranışların yaratıcı drama yöntemiyle öğretmenin etkileri amaçlanmıştır. Araştırmaya 300 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gurubu oluşturulmuştur. Deney gurubunda bulunan çocukların kontrol gurubundaki çocuklara göre yaratıcı drama eğitiminin etkisinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Dereli (2008) tarafından yapılan diğer bir çalışmada sosyal beceri eğitimlerinin altı yaş gurubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerine olan etkisinin neler olduğunu amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda duyguları anlama becerisi ile kazanımları kalıcı kılmada etkili olduğu rapor edilmiştir. Eti (2010) tarafından yapılan benzer bir çalışmada drama aktivitelerinin okul öncesi

dönemde olan 5-6 yaş gurubundaki çocukların sosyal beceri davranışlarına olan etkilerinin neler olduğunu amaçlamıştır. Araştırmaya 43 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gurupları oluşturulmuştur. Deney gurubundaki çocukların sosyal becerilerinde değişimlerin gözlemlendiği, deney ve kontrol gurubu çocukların başka insanlarla olan iletişimlerinin daha olumlu düzeyde geliştiği, kontrol gurubundaki çocukların akademik değişimler oluşturduğu rapor edilmiştir.

Okul öncesi dönemde duygusal gelişimi destekleyici eğitim faaliyetleri çocukları duygusal yönlerinin gelişmesine katkı sağlamakta olup, Alanyazıda yer alan araştırma bulgularının da bu görüşü desteklediği görülmektedir. Durmuşoğlu-Saltalı (2010) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönemde olan çocuklara verilen duygu eğitiminin çocukların duygu becerilerine etkisinin neler olduğunu belirtmesini amaçlamıştır. Araştırmaya deney ve kontrol gurubu olarak 64 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda deney gurubunun duyguları anlama, tanıma ve ifade etme becerilerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Gültekin (2014) tarafından yapılan diğer bir çalışmada yaratıcı dram eğitiminde okul öncesi (60-72 aylık) çocukların dil gelişimine etkisinin neler olduğunu belirtmesini amaçlamıştır. Araştırmaya dört ana sınıfı seçilmiş ve deney ve kontrol gurupları kurulmuştur. Araştırmanın sonunda deney gurubunun ölçek puanlarının yüksek olduğu, yaratıcı drama eğitiminin deney gurubu öğrencileri üzerine etkisinin yüksek olduğu bulunmuştur. Okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerileri sosyo-demografik değişkenlere göre bazı farklılıklar göstermektedir. Bu durum sosyo-demografik değişkenlerin okul öncesi dönemde duygu düzenleme becerilerini etkilediğini ortaya koymaktadır. Bozkurt-Yükçü ve Demircioğlu (2017) tarafından bu konuda yapılan bir araştırmada okul öncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme becerilerinin farklı değişkenler bakımından yansımalarının neler olduğunu belirtmesini hedeflenmiştir. Çalışma kapsamına Ankara ilinde bulunana 240 çocuk ve onların aileleri alınmıştır. Araştırmanın sonunda çocukların anne eğitim düzeyi ve gelir durumlarına göre çocukların duygu düzenleme becerilerinin farklılaştığı, baba eğitim durumu, cinsiyet ve yaş faktörlerine göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Okul öncesi dönemde problem çözme becerilerinin gelişmesinde eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Alanyazıda okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerinde yapılan araştırma

bulguları da eğitimin problem çözme becerisini geliştirdiğini kanıtlamaktadır. Erbay (2009) tarafından yapılan araştırmada yaratıcı drama eğitiminin okul öncesi eğitim alan çocukların işlem becerilerine ve işitsel muhakeme becerilerine olan etkisinin neler olduğunun belirtilmesini amaçlamıştır. Araştırmaya 15 kontrol gurubu, 15 deney gurubu olmak üzere 30 katılımcı dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin işitsel muhakeme ve işlem becerileri ölçek puanlarında deney gurubunun lehine sonuçlar bulunduğu, çocukların yaratıcı drama eğitimlerinin becerilerine etkisinin olduğu ve öğrenmeyi desteklediği, işitsel muhakeme ve işlem becerilerine etkisinin yüksek olduğu bulunmuştur. Okul öncesi dönemde problem çözme becerilerinin gelişimini etkileyen diğer bir unsur akran ilişkileridir. Özmen (2013)'in yapmış olduğu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların problem çözme becerileri ile akran ilişkilerinin neler olduğunun irdelenmesini hedeflemiştir. Araştırma kapsamına Konya ilinde yer alan 450 çocuk alınmıştır. Araştırma sonucunda problem çözme becerilerini çocukların akranları ile olan ilişkilerinin sosyal davranış, çekingenlik, saldırganlık davranışı ve problem çözme davranışlarının etkilediği rapor edilmiştir.

Alanyazıda drama eğitimi üzerinde yapılan araştırmalar incelendiği zaman, yapılan araştırmalarda genellikle öğretmenlerin drama eğitime karşı tutumlarının (Ceylan ve Ömeroğlu, 2011; Ülker-Erdem vd., 2017) ele alındığı görülmektedir. Alanyazıda yaratıcı dramanın çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik çalışmalar değerlendirildiği zaman, yapılan araştırmalarda yaratıcı dramanın çocuklarda düşünme becerilerinin gelişimine etkisi (Tuğrul, 2006), dil becerilerinin gelişimine etkisi (Eti ve Aktaş-Arnas, 2016) ve dramanın sosyal gelişime etkisi (Önalın-Akfirat, 2006; Kara ve Çam, 2007) gibi konuların sıklıkla çalışıldığı görülmektedir.

Yukarıda yer alan bilgiler ve alan yazında yer alan çalışma sonuçlarından da anlaşılacağı gibi okul öncesi eğitim kurumlarının çocuk gelişimi konusunda birçok sorumluluğu bulunmaktadır. Bilindiği gibi okul öncesi eğitim kurumlarının dikkat çeken sorumluluklarından birisi de çocuğun duygusal gelişimini destek olmaktır. Duygusal gelişimin desteklenmesi çocuğa gündelik yaşamda insan ilişkileri adına önemli olan duygusal becerileri kazandırarak kişinin toplumsal bir varlık olarak toplum içerisinde yerini almasını sağlamaktadır. Bu bağlamda duygusal beceriler sosyal gelişimde oldukça dikkat çekici bir role sahiptir. Çünkü pek çok sosyal

becerinin gelişimi ve davranış sorunlarının önüne geçilmesi çocuğun duygusal becerilerinin geliştirilmesi ile olanaklıdır. Özellikle ilk ve orta çocukluk sürecinde karşılaşılan davranış sorunlarının altında duygusal becerilerin kazanılmasındaki eksiklikler etkindir. Okul öncesi yaşlar itibariyle çocuklara aşılana duygusal beceriler ve duygusal beceri eğitimi ve bunun ilerleyen zamanlarda da sürdürülmesi çocuğun öğrenme yaşamına ve toplumsallaşmasına katkıda bulunacaktır (Saltalı, 2013).

Çocukların duygusal becerilerinin gelişmesinde içinde yaşanan sosyal çevre önemli bir yere sahiptir. Nitekim gerçek hayattaki olayların çocuğun içinde bulunduğu koşullarda canlandırılması etkin öğrenmeyi sağlamaktadır. Devinimsel etkinliklerle öğrenme, sosyal öğrenme, etkileşim kurarak öğrenme ve keşfederek öğrenme etkin öğrenmeyi sağlayan farklı öğrenme yollarıdır. Drama çalışmalarındaki devinimsel çalışmalar büyük kasların gelişimini sağlayarak psikomotor öğrenmeyi, toplumsal olayların canlandırılması ve çocukların birbirlerine örnek olması sosyal öğrenmeyi, çocukların sürekli birbirleri ile iletişim içerisinde olmaları etkileşim kurarak öğrenmeyi sağlamaktadır. Bununla birlikte çocukların araştırma becerisini de geliştiren drama, keşfederek öğrenme fonksiyonuna da sahiptir. Farklı araştırmalarda işitsel, görsel ve dokunmaya dair uyarıcılar sağlayabilme özelliği barındıran drama yönteminin bu derece etkili bir yöntem olması, çok sayıda duyuya aynı anda hitap edebilmesinden kaynaklanmaktadır (Erkoca-Akköse, 2008).

Çocukların duygusal becerilerinin gelişmesinde içinde yaşanan sosyal çevre önemli bir yere sahiptir. Nitekim gerçek hayattaki olayların çocuğun içinde bulunduğu koşullarda canlandırılması etkin öğrenmeyi sağlamaktadır. Devinim yoluyla öğrenme, sosyal öğrenme, etkileşim yöntemiyle öğrenmek ve keşfederek öğrenme yöntemlerindedir. Drama çalışmalarındaki devinimsel etkinlikler büyük kas gelişimini sağlarken, toplumsal olayların canlandırılması devinimsel etkinlikler önemli kas gelişimini sağlarken, toplumsal olayların canlandırılması ve çocukların birbirlerine örnek olması sosyal öğrenmeyi, çocukların sürekli birbirleri ile iletişim içerisinde olmaları etkileşim yöntemi ile öğrenmeyi sağlamaktadır. Çocukların araştırma becerisini de geliştiren drama, keşfederek öğrenme fonksiyonuna da sahiptir. Araştırmalar esnasında işitsel, görsel ve dokunmaya dair uyarıcılar sağlayabilme

özelliği barındıran drama metodunun bu derece etkili bir metot olması, çok sayıda duyuya aynı anda hitap edebilmesinden kaynaklanmaktadır (Erkoca-Akköse, 2008).

1.2. Okul Öncesi Eğitim ve Önemi

Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde eğitim önemli bir unsur olmakla beraber (Aydoğdu ve Ayaz, 2008), temel eğitim süreci okul öncesiyle beraber başlamaktadır. Okul öncesi eğitimi, diğer bir ifade ile erken çocukluk eğitim genel hatlarıyla çocuğun hayata geldikten sonra ilkokul sürecine dek geçen zamandaki 0-6 yaş aralığını içerir. Bugüne dek bilimsel alanda gerçekleştirilen çalışmalar (Çelik ve Gündoğdu, 2007) erken çocukluk döneminde sunulan eğitimin çocukların kişisel gelişim düzeylerine ne düzeyde yansıdığı ve nedenli gerekli olduğunu kanıtlamıştır. Okul öncesi dönem, eğitim süreci içerisinde önemli bir yere sahip olduğu için eğitim bilimleri, sosyal bilimler birçok bilim dalının da önemli bir araştırma kapsamını oluşturmaktadır (Pianta, Barnett, Burchinal ve Thornburg, 2009). Kavramsal olarak değerlendirildiğinde okul öncesi eğitimi “4-6 yaş grubunda bulunan çocuklara özel sektörde bulunan okullar ile devlet okullarında verilen eğitim” şeklinde tanımlanmaktadır (Muliana-Mustafa ve Azhari-Azman, 2013).

Okul öncesi eğitim çocukların içinde buldukları 4-6 yaş döneminde öğrenme becerilerinin hızlı olması bakımından önemli bir eğitimidir. Nitekim çocuk toplumsal yaşama uyum gösterecek tutumları erken dönemde öğrenir ve öğrenmeler kolay kolay oldukça derin bir şekilde zihne kazanılmaktadır. Gündelik yaşamda huy olarak ifade edilen karakter yapısının birçoğunun alt yapısı, çocukluk döneminde aile kazanımları ile ortaya çıkmaktadır. Çocuk yalnızca insanla olan ilişkilerinin yanı sıra, eşyalarla olan etkileşiminin zeminini de burada kazanmaktadır. Sosyallik, çekingenlik, bakım, temizlik, düzenlilik, dağımlık, cömertlik, cimrilik gibi tutumların kazanılması hep çocukluk dönemindeki eğitimle ilişkilidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009) Bu nedenle okul öncesi eğitimi çocuk gelişiminde oldukça dikkat çekicidir. Okul öncesi eğitimi; çocukların duygusal, zihinsel, fiziksel gelişimini ve olumlu davranışlar kazanmasını, onların ilköğretim seviyesine hazırlanmasını amaçlamaktadır (Baran, Yılmaz ve Yıldırım, 2007). Alanyazıda ulaşılan araştırma verileri de okul öncesi eğitimin

çocuklarda birçok gelişim alanını (bilişsel gelişim vb.) desteklediğini ortaya koymaktadır (Reynold, Temple ve Ou, 2010; Berlinski, Galiani ve Gertler, 2006; Can-Yaşar ve Aral, 2010).

Okul öncesi eğitiminin sahip olduğu bazı ilkeler bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim programlarında da yer alan bu ilkeler aşağıdaki gibidir;

1. Okul öncesi eğitimin birçok amacı bulunmaktadır. Bu amaçlar Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi amaç ve görevleri ile uyumlu olarak şöyle belirtilebilir. (1)Okul öncesi dönemde ki çocukların olumlu düzeydeki davranışlarını kazanması ve duygu, beden ve zihin gelişimini sağlamak, (2) Maddi durumu yeterli olmayan çocuklar için barınma beslenme gibi temel ihtiyaçların giderileceği ortak bir alan oluşturmak, (3) Maddi durumu yeterli olmayan çocuklar için barınma beslenme gibi temel ihtiyaçların giderileceği ortak bir alan oluşturmak, (4) Çocukların ana dili olan Türkçeyi doğru ve düzgün telaffuz etmelerini öğrenmelerini sağlamaktır (MEB, 2016).

Ek olarak okul öncesi eğitimin sahip olduğu bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

1. Okul öncesi dönemde verilen eğitimin çocuğun ferdi farklılıklarına ve ihtiyaçlarına uygun olarak verilmesi gerekir. Okul öncesi dönemde verilen eğitim özbakım becerilerini kazandırmada ve gidermede yararlı olmalı, çocuğun sosyal, duygusal, dil ve bilişsel gelişimine katkıda bulunmalı ve ilkokul düzeyine hazırlamalıdır.

- 2.Çocukların okul öncesi dönemde aldıkları eğitimin demokratik eğitim anlayışına uygun, gereksinimlerini karşılayan doğru eğitim olması sağlanmalıdır.

- 3 Çocuklar için düzenlenen etkinliklerin sadece gereksinimleri ve ilgileri doğrultusunda değil, okulun imkanları değerlendirilerek düzenlenmesi sağlanmalıdır.

- 4.Okul öncesi eğitimde çocuklar tarafından bilinen konulardan başlanmalı ve çocukların denemelerine fırsat sunulmalıdır.

5. Türkçe'yi doğru ve düzgün konuşmaları için çocuklara daha fazla ilgi gösterilmelidir.

6. Çocukların sahip oldukları saygılı olma, işbirliği yapma, hoşgörülü davranma, paylaşımda bulunma, sorumluluk, dayanışma, yardımlaşma ve sevgi gösterme gibi duygusal davranışları eğitim yardımı ile sağlıklı biçimde geliştirilmelidir. Ayrıca çocuklar eğitim ile öz denetim becerisi, öz saygı ve özgüven kazanmalıdır.

7. Çocuklar oyun sayesinde öğrenme sürecini kolaylaştırır. Okul öncesi dönemde öğrenimi kolaylaştırmak için bütün öğretimler oyun temelli olmalıdır.

8. Çocuklarla iletişim kurarken baskılayıcı ve kısıtlayıcı olunmamalıdır. Çocukların benliklerini zedeleyici konuşmalardan uzak durulmalıdır.

9. Çocukların yalnız yapmaya çalıştıkları davranışlara yardımcı olunmalı, çocuklar yardım ihtiyacı duyduğunda bir büyük yardımcı veya rehber yardımcı almalı, çocuğa güven verilmeli ve samimi davranılmalıdır.

10. Çocukların iletişim kurma, duygularını doğru aktarabilme becerileri geliştirilmeye çalışılmalıdır. Bu becerilerin geliştirilmesinde ebeveynlerin aktif katılımı sağlanmalıdır ayrıca hayal kurma, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme davranışlarının geliştirilmesine özen gösterilmelidir.

11. Programlar oluşturulurken çevrenin ve ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel durumu göz önünde bulundurulmalıdır. Ailenin ve çocuğun eğitim süresince aktif katılımı sağlanmalıdır.

12. Rehberlik hizmetleri ile okul öncesi eğitim süreçlerinin bir bütün olarak ilerlemesi bir gerekliliktir.

13. Çocuğun okul öncesi için hazırlanılan eğitim programına uygun biçimde gelişimi düzenli bir biçimde izlenmelidir. Değerlendirmelerin sonunda eğitim programı gözden geçirilerek, öğretmenin ve çocuğun gelişimi için düzenlenmelidir (MEB, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı'nca belirtilen okul öncesi eğitime ilişkin ilkeler gözönüne alındığında okul öncesi eğitim kurumunda eğitim alan çocukların duygusal ve sosyal açıdan daha iyi gelişim sergileyeceği açıktır. Okul öncesi eğitim programı

bağlanmında uygulanan etkinlikler neticesinde, çocukların yaratıcılığı, zekâsı, sorun çözme, düşünce geliştirebilme ve hareket becerileri gelişir. Ek olarak arkadaşları ve öğretmenleri ile sağladığı farklı etkileşimlerle yardımlaşmayı ve paylaşım yapmayı öğrenirler. Dinlediği şiir, öykü ve konuşmalar ana dilini anlama ve kullanma becerisi ile konuşulan dili gündelik hayatta etkin olarak kullanma becerisini de geliştirir ve kelime dağarcığına zenginlik katar. Ayrıca uyku, yemek ve temizlik zamanlarında öğrendikleri ile kendi gereksinimlerini tek başına karşılayabilir duruma gelirler (Erkoca-Akköse, 2008).

Bu bağlamda okul öncesi eğitimin amacı, çocuğun yukarıda vurgulandığı üzere fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve devinsel gelişim niteliklerine uygun olmalıdır. Bunun yanı sıra uygun bir eğitim şekli ve bu eğitim sistemine uygun olarak sağlıklı bir çevre ile çocuğun gelişimi sağlanmalıdır. Çünkü eğitim sürecinde, sistemle beraber çevre koşullarının da katkısı ve önemi son derece fazladır. Çocuklara hizmet amacıyla yaratılacak çevre, onların her alandaki gelişimine uygun olmalıdır (Baran vd., 2007). Öte yandan okul öncesi öğretmenleri öğrencilerin akademik gelişimleri üzerinde önemli bir belirleyici olduğu için (Brown, Molfese ve Molfese, 2008) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin de yüksek olması gereklidir.

1.3. Okul Öncesi Dönemde Bulunan Çocukların Gelişim Özellikleri

Organizmada döllenme aşamasından doğuma, doğumdan ergenlik sürecine dek kimi değişiklikler gerçekleşmektedir (Hasırcı, Sevimli ve Durusoy, 2009). Her organizmanın yaşadığı bebeklik, gençlik ve olgunluk çağlarının hepsi birer gelişim sürecidir ve bu süreç hayat boyunca sürmektedir (Özdemir ve Yıldız, 2010). Gelişim dönemleri içerisinde yer alan okul öncesi dönemde bireylerin vücut ağırlıkları ve boylarında artış dikkati çekmekte, zihinsel yapıda gelişme gözlenmektedir. Bireylerin beden ağırlığı ve boy gibi niceliksel özelliklerinde ortaya çıkan artış “büyüme” olarak belirtilmektedir. Bireylerin dış görünüşlerinde meydana gelen söz konusu artışla beraber içyapılarında meydana gelen artışlar da büyüme bağlamında ele alınmaktadır. Organizmanın döllenmeden ölüme dek geçen zamanda geçirdiği fiziksel, zihinsel, toplumsal ve duygusal değişim evreleri ise “gelişim” olarak açıklanmaktadır (Hasırcı

vd., 2009). İnsanların yaşamının ilk altı yılı, büyümenin ve gelişmenin en hızlı ve etkin şekilde yaşandığı ve içinde yaşanan çevreyle etkileşimin en fazla olduğu yıllardır (Türkoğlu ve Uslu, 2016). Hatta bu dönem yetişkinlik dönemine kadar olan gelişimin yarısının kat edildiği dönem olarak değerlendirilmektedir (Tunçeli ve Zembat, 2017). Büyüme ve gelişim, hayatın başlangıcından sonuna dek süren dinamik bir evredir. Gelişimin zihinsel, bedensel, toplumsal ve duygusal açıları bulunmaktadır. Bu açılar birbirini sürekli olarak etkilemektedir (Bilgin, 2007b). Takip eden kısımda duygu düzenleme kavramına geçmeden önce okul öncesi dönem çocuklarının duygusal gelişim özellikleri, ayrıca sosyal problem çözme kavramına geçmeden önce sosyal gelişim özellikleri ele alınmıştır.

1.3.1. Sosyal Gelişim Özellikleri

İnsanlar dünyaya biyolojik bir canlı olarak gelirken, zamanla toplumsallaşma aracılığıyla toplumla bütünleşirler. Sosyalleşme aracılığıyla toplumla bütünleşmiş olan kişi içinde yer aldığı toplumla beraber yaşamayı öğrenir. Bu bakımdan değerlendirildiğinde sosyalleşme bireylerin yaşamında oldukça önemli bir paya sahiptir. Zaten toplumun sürekliliğinin sağlanması bakımından da sosyalleşme önemli bir olgudur. Sosyalleşme kişinin toplumu, toplumun da kişiyi etkilemesi ile meydana gelmektedir (Akçalar, 2007).

Sosyal ilişkiler çağdaş toplum yapısı içerisinde önemli bir paya sahiptir. Çünkü bireyler yaşamlarının önemli bir kısmını diğer bireylerle etkileşimle geçirmektedir. Dolayısıyla sosyal beceri düzeyi yüksek olan kişilerin toplum içerisindeki diğer bireylerle daha kolay etkileşim sağlayabildikleri ifade edilebilir. Hayatın ilerleyen dönemlerinde diğer bireylerle etkin toplumsal ilişkiler kurabilmenin altında çocukluk dönemlerinde edinilen toplumsal becerilerin önemli bir payı bulunmaktadır. Bunun yanı sıra çocukluk yıllarında sağlanan sosyal beceriler kişinin yetişkinlik dönemlerinde topluma uyum sürecini de olumlu açıdan etkilemektedir (Kabasakal ve Çelik, 2010).

Sosyal beceriler; davranışsal beceriler, arkadaş kabulü ve sosyal geçerlikler esas alınarak açıklanabilir. Arkadaş çevresi dâhilinde kabul gören ve popüler olan kişilerin sosyal becerileri yüksek olarak değerlendirilir (Topaloğlu, 2013). Bu bağlamda toplumsal gelişim seviyesi düşük olan kişilerde özellikle arkadaş ilişkileri kuramamak gibi toplumsal ve duygusal sorunların ortaya çıktığı bilinmektedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

Sosyal beceriler, hayatın ilk dönemlerinden itibaren desteklenmesi gereken bir beceridir (Özyürek ve Ceylan, 2014). Çünkü okul öncesi çocuklarda sosyal ilişkiler oluşturma ve sosyal becerileri geliştirip, değerler elde etme, oldukça geniş ve tüm gündelik hayatını etkileyen bir durumdur (Tanrıverdi ve Erarslan, 2015). Göktaş'a (2015) göre, okul öncesi eğitimin başladığı 4-6 yaş dönemi çocukların toplumsal becerilerinin gelişimleri bakımından kritik bir süreçtir. Bu dönemde çocuk çevresindeki bireylerle daha kolay etkileşim sağlamaya başlamakta, elde ettiği sosyal becerileri çevre edinme amacıyla kullanabilmektedir.

Çocukların genellikle sahip oldukları becerileri sayesinde bildikleri doğrulara uygun tutum sergilemeseler bile farkındalık sahibi oldukları söylenebilir. Okul öncesi dönemde, hem kendi yaş grupları hem de yetişkinlerle bazı ortak etkinlikler sürdürmeleri ve aldıkları görevleri başarıyla gerçekleştirmeleri beklenir. Bu bakımdan beraber zaman geçirmeye özen gösterilmesi, doğru gerçekleştirdiği faaliyetlerin onaylanarak desteklenmesi, doğru bulunmayanların ise uygun şekilde uyarılarak düzeltilmesi toplumsal gelişim bakımından son derece önemlidir (Tanrıverdi ve Erarslan, 2015).

Okul öncesi süreçten başlayarak çocukların toplumsal becerileri çevreleriyle sağladıkları etkileşime ve yaş aralıklarına göre şekil almaktadır. Çocukların ilk toplumsal ilişkileri anneleri, bakımlarını üstlenen yetişkin bireyler ve diğer aile bireyleri ile sınırlıyken zaman içerisinde toplumsal yaşamın içerisinde akran grupları da girmektedir. Bu bağlamda çocukların toplumsal gelişimlerini daha iyi anlayabilmek için ilk olarak yaş gruplarına göre çocukların toplumsal gelişim özelliklerinin değerlendirilmesi gerekmektedir (Baş, 2003). Anne-baba tutumlarının toplumsal beceri gelişimine ilişkin etkilerinin incelendiği bir araştırmada anne tutumlarının

sosyal beceriler ve okula uyum düzeyine etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya ana sınıfına devam eden 85 öğrenci ile öğrencilerin anneleri dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda anne tutumunun çocukların sosyal becerileri ve okula uyum seviyeleri üzerinde son derece önemli bir belirleyici etken olduğu belirlenmiştir. Buna göre, otoriter ya da izin verici tutum takınan anneye sahip çocukların toplumsal beceri ve okula uyum düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Buna karşın otoriter tutum barındıran anneye sahip çocukların daha yüksek sosyal beceri ve okula uyum düzeyine sahip oldukları sonucuna varılmıştır (Ogelman, Önder, Seçer ve Erten, 2013). Yaş grubu 5-6 arasında olan çocuklar üzerinde gerçekleştirilen diğer bir çalışmada anne tutumları ile çocukların sosyal-duygusal uyum seviyeleri arasındaki ilişkinin irdelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, otoriter anne tutumuna sahip olan çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin otoriter anne tutumuna sahip olmayan çocuklara göre daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra otoriter ve izin verici anne tutumuna sahip çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin otoriter ve izin verici anne tutumuna sahip olmayan çocuklara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Gülay ve Önder, 2011).

Okul öncesi dönemde aileden sonra çocukların toplumsal gelişimlerine etki eden en önemli faktörlerden birisinin arkadaş unsuru olduğu ifade edilmektedir. Arkadaş çevresi içerisinde toplumsal gelişimi en çok etkileyen grupların başında ise akraba veya komşu çocukları gelmektedir. İlerleyen süreçlerde çocuklar eğitim hayatlarına başladıktan sonra yaptıkları okul arkadaşlıkları ve sahip olunan arkadaşların sosyal nitelikleri, çocuğun sosyal beceri gelişimini olumlu ya da olumsuz açıdan etkilemektedir (Aydın, 2005). Yapılan araştırma bulguları da okul öncesi dönemden itibaren arkadaşlar edinilmesine imkan sağlayan eğitim süreci ile sosyal gelişim arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Dereli-İman, 2014; Cartılı ve Bedel, 2015).

Okul öncesi dönemde sosyal beceri eğitimi de sosyal gelişimi etkileyen diğer bir unsur olarak dikkate alınmakta olup, farklı araştırmacılarca (Koçyiğit ve Kayılı, 2008; Diamond ve Lee, 2011) yapılan araştırmalar okul öncesi dönemde sağlıklı bir sosyal gelişim için sosyal beceri eğitiminin önemli bir yere sahip olduğunu vurgular. Çünkü bu süreç sosyal becerilerin hızlı geliştiği kritik bir dönem olarak ifade edilir. Okul

öncesi süreçte toplumsal beceri eğitimi almayan, bununla birlikte sosyal beceri sorunu yaşayan çocuklar ilerleyen dönemlerde zihinsel ve bedensel olarak pek çok problemle karşı karşıya kalmaktadır. Hayatın ilk dönemlerinde ortaya çıkan davranış problemlerinin ilerleyen dönemlerde psikolojik problemlere yol açtığı görüşünü desteklemektedir (Topaloğlu, 2013).

Belirtilen nedenlerle okul öncesi dönemde sosyal gelişimin aileler ve öğretmenlerce doğru yaklaşımlarla sağlanması, geleceğin bireylerinin sosyal becerilerinin etkin biçimde yansımada ve duygu düzenleme becerisini kazanarak davranış problemleri yaşamamalarında oldukça önemlidir. Bu bağlamda takip eden kısımda duygu düzenleme kavramına yer verilmiştir.

1.3.2. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Problem Çözme Gelişimi

Çocukların genel olarak gündelik yaşamda karşılaştıkları insan ilişkileriyle ilgili sorunlarını etkisiz yöntemlerle çözdükleri ve bu yöntemlerin sorunu çözüme ulaştırmaktan öte farklı sorunlar yarattığı bilinmektedir. Özellikle okul öncesi dönem çocukların tutumlarının şekillendiği süreçtir. Bu süreçte kazanılan tutumlar ilerleyen yaşlarda etkili olmaktadır. Bu süreçte çocuklar problemi çözerken çözümlerinin olası sonuçlarını değerlendirir ve çözümün uygun olup olmadığı konusuna kendisi karar verir (Dereli, 2008).

Bu bağlamda okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerisinin iyileştirilmesinde eğitimin dikkat çekici bir etkisi vardır. Çünkü okul öncesi eğitim programları çocukların problem çözme becerilerini geliştirmeye dair kazanımları kapsamında barındırır. Okul öncesi eğitim programında çocukların problem çözme becerilerinin gelişimine yönelik kazanımlar ve açıklamalar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (MEB, 2016);

Kazanım 1: Durum/nesne/olayla ilgili bir varsayımda bulunur. (Göstergeleri: durum/nesne/olay ile ilgili varsayımını söyler. Bu tahminler ile alakalı ipucu olan

durumları açıklar. Gerçek olan durumu inceler. Gerçek durum ile varsayımlarını (tahminlerini) değerlendirir).

Açıklamaları: Çocuğun içerisinde bulunduğu farklı durumları ve olayları değerlendirerek ipuçlarının neler olduğunun anlaması, ipuçlarını birleştirerek durum/süreç ile ilgili bir takım tahminlerde bulunması gerekir. Bu süreçten sonra çocuğun tahminlerini mevcut durumlar ile karşılaştırma yapmasına fırsat verilmelidir.

Kazanım 2:Varlıkları veya nesnelere kendi özelliklerine göre birleştirir. (Göstergeleri: varlıkları/nesnelere aynı şekilde birleştirir. Varlık/nesnelere şekline, sesine, rengine, uzunluğuna, büyüklüğüne, dokusuna, yapıldığı malzemeye, kokusuna, tadına, kullanılan amaçlarına ve miktarına göre ayırt eder, değerlendirir. Varlıkları/eş nesnelere gösterir. Varlıkları/nesnelere resimleri veya gölgeleri ile eşleştirir).

Açıklamaları: Öğretmen bireylerin düzenlenene etkinliklerde eşit ve eş kavramlarını birbirine karıştırmamaya önem vermesi gerekir. Eşitlik terimini sayıları belirtmek amacıyla soyut kavramlar için eşlik terimi ise somut nesnelere için kullanıldığına dikkat edilmelidir. İlk önce eşleştirme daha sonra farklı bir özelliğini değerlendirerek eşleştirme ve en son eş nesnelere ve varlıkları gösterme faaliyetleri yapılmalıdır..

Kazanım 3: Bütün-parça ilişkisini kavrar. (Göstergeleri: bir bütün olan nesnelere parçalarını söyler. Yarım ve bütünleri söyler. Bir bütünün parçaya böler. Parçaları birleştirerek bir bütün elde eder).

Açıklamaları: Yapbozlar, yiyecekler, hayvanlar, insan yüzü ve vücudu ve çocukluk rutin hayatlarında sık sık kullandığı gerçek varlıklar ve oyuncaklar bütün ile parça ilişkisini kavramasında kullanılmalıdır. Nesnelere seçerken çocukların ayırt edebileceği şekilde özelliklerinin olmasına dikkat edilmesi gereklidir.

Kazanım 4: Nesnelere kullanarak çıkarma ve toplama işlemi yapar. (Göstergeleri: nesnelere belirtilen sayı kadar ekler. Belirtilmiş olunan nesne kadar da nesne çıkarır).

Açıklamaları: 10'a kadar olan sayıları nesnelere kullanmaya yoluna gidilerek toplama ve çıkarma işlemi yapılmalıdır. Nesnelere kümeye eklendiğine bir artış veya çoğalma olduğunu, kümeden nesnelere çıkarttığımız zaman da azalma ve eksilme olduğunu çocuklara belirtilmesi gereklidir. Yapılan etkinliklerde çocuklara tahta ve ya kağıt üzerinde rakamlarla çıkarma ve toplama işlemlerinin yaptırılması uygun bir yöntem değildir.

Kazanım 5: Problemleri durumlar için çözüm üretir. (Göstergeleri: sorunu söyler. Soruna farklı çözümleyici alternatifler sunar. Alternatif yollardan birini seçer. Seçilen çözümleyici yolun nedenlerini söyler. Çözüm yolunu denemeye başlar. Çözüme kavuşmayan sorunu yeni bir alternatif yolla çözmeye çalışır. Sorunlara yaratıcı çözüm yolları üretir).

Açıklamaları: Çocuklara günlük rutin hayatlarında karşılaştıkları veya çıkabilecek sorunlar ile ilgili düşünmeleri ve bunları söylemeleri beklenir. Ardından çocuklardan bu sorunlara yaşamış gibi bir hava yaratarak çözüm yolları önerileri sunmaları istenir. Çocukların buldukları çözüm yollarını birbirlerine söylemeleri bu yolları paylaşmaları için teşvik edilir. Farklı problemler belirterek çocukların kişisel düşüncelerini önermeleri, neden sonuç ilişkisini açıklamaları ve denemeleri de göz önünde tutularak açıklamalarını söylemeleri beklenir. Çocuk problemleri çözmek için uğraşırken daha yaratıcı öneriler sunması için yardımcı olunabilir.

1.3.3. Okul Öncesi Dönemde Duygu Düzenleme Gelişimi

Çocuklarda davranışsal ve duygusal düzenleme becerilerinin gelişmesi toplumsal yetkinlik, yaşlılarınca kabul görme, okul başarısı ve gündelik yaşama adaptasyon için son derece önemlidir. Duygu düzenleme becerileri gerek yaşla gerekse deneyimle beraber gelişme ve değişme sergiler (Bronson, 2000). Brownel ve Kopp da (2007), çocukta duygusal düzenleme gelişiminin emek harcayarak kendini kontrol etmenin gelişimi ile oluştuğunu ifade etmiştir (Akt. Ertan, 2013). Duygu düzenlemeyi etkileyen unsurlar içerisinde çocukların bağlanma stilleri de önemli bir yer tutmaktadır. Bağlanma figürünün bebeğin gereksinimlerine karşı duyarlı ve her an ulaşılabilir olup

olmaması bebeğin onun yakınlığını korumak adına duygularını nasıl sergilemesi gerektiğini öğrenmesi bakımından önemli bir kaynak olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra aile içerisindeki bağlanma örüntüsü duyguların özgürce ve açık bir şekilde aktarılıp aktarılmaması aracılığıyla çocuğun duygu düzenleme becerileri bakımından zayıf ya da güçlü olmasında da etkili olduğu belirtilmektedir (Yüksel, 2014). Alanyazıda yer alan araştırma bulguları da okul öncesi dönemde duygusal gelişim ve duygu düzenleme sürecinde ebeveynler ile olan ilişkilerin (Güven ve Erden, 2017) ve bağlanma stillerine göre şekillendiği belirtilmektedir (Ural, O, Güven, Sezer, Azkeskin ve Yılmaz, 2015; Şahin ve Arı, 2015).

Okul öncesi dönemde duygu düzenleme gelişimi çocukların psiko-sosyal gelişimleri açısından önemli bir yere sahip olduğu için okul öncesi eğitim programında duygu düzenleme becerisini geliştirici kazanımlara yer verilmiştir. Söz konusu kazanımlar aşağıda yer alan “Okul Öncesi Eğitim Programında Duygu Düzenleme Kavramı” başlığı altında incelenmiştir.

1.3.3.1. Okul Öncesi Eğitim Programında Duygu Düzenleme Kavramı

Okul öncesi eğitimi de çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Bunun temelinde okul öncesi eğitiminin duygusal gelişimi destekleyici kazanımları içinde barındırması yatmaktadır. Okul öncesi eğitim müfredatında çocukların duygusal gelişimlerine yönelik kazanımlar ve açıklamalar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (MEB, 2016);

Kazanım 1: Çocuk kendini özgün yollarla ifade eder. (Göstergeleri: düşünce, duygu ve hayallerini yaratıcı yollarla ifade eder. Nesnelere/varlıkları normalin dışında kullanılır. Yaratıcı özellikleri olan ürünler meydana getirir).

Açıklamaları: Çocukların yaratıcı kendilerine ait özellikleri barındıran ürünler oluşturması; hayallerini, düşüncelerini ve duygularını kendine ait olan çalışmasına aktarıp, bu sayede ürünü diğer ürünlerden daha farklı olmasını sağlamasıdır. Bu sayede nesnelere rutin alışılmış olan nesnelere dışında çeşitli modellerle kullanabilecekleri,

duygularını drama, dans, oyun, resim, öykü, şiir, müzik gibi yollarla gösterebilecekleri aktiviteler planlanmalıdır. Öğretmenin sadece özgün yaratıcı ürünler meydana getirmeleri için çocukları beklemesinin yanında çocukları aynı zamanda birbirinden farklı sanat dalları ile de tanıştırmak ve gelişimlerine destek sağlamalıdır. Bu öğretilmek istenen sanat dalları çevrenin durumunun sağladığı imkânlar doğrultusunda yapılmalıdır. Örneğin: heykel galerisi, resim galerisi, tarihi yerler, müzeler ile yapılabilir. Bir resim veya hasır dokuma atölyesine gidilebilir ya da Bir hasır dokuma veya usta bir ressam sınıf ortamına davet edilebilir. Doğal tarihi yerlere olan geziler yapılabilir veya müzik etkinlikleri olabilir.

Kazanım 2: Durum veya yaşanan bir olay ile ilgili başka bireylerin duygularını aktarabilir. (Göstergeleri: başkalarının duygularını açıklar. Bu duygularının nedenlerini açıklar. Bu duyguların sonuçlarını açıklar).

Açıklamaları: Kazanılan bu davranış çocuktaki duygudaşlık duygusunun gelişmesinde temel faktörünü oluşturur. Çocuklar bireylerin mimik davranışlarını ve duyu jestlerini gibi davranışları sözel olarak ifade etmeye başlar. Başkalarını anlamaya yönelik aktivitelerin yoğun olarak yapılması gerekmektedir.

1.4. Duygu Düzenleme Kavramı

Tarih boyunca çeşitli boyutlarıyla incelenmiş bir sözcük olan duygu, bilimsel açıdan psikolojinin de dikkat ilgi uyandıran konularındandır. Bu bakımdan duyguların oluşumu, fonksiyonları ve farklı değişkenlerle ilişkileri Alanyazıda ele alınan konulardandır (Gökçe, 2013). Bu konulardan birisi de duygu düzenleme kavramıdır. En geniş ifadeyle duygu düzenleme, ruh hali, stres ve olumlu ya da olumsuz hisleri de kapsayan duygu yüklü tüm durumların düzenlenmesini kapsar (Koole, 2010). Duygu düzenlemenin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal fonksiyonlar dahilinde ve her bir fonksiyonun kendi içerisinde doğrusal olmayan bir eğilim içerisinde gelişen dinamik bir olgu olarak algılanabileceği ifade edilir (Cole, Dennis, Martin ve Hall, 2008; Akt. Duy ve Yıldız, 2014). Görüldüğü üzere bu kavramın tanımında, duygu düzenlemenin

yalnızca içsel bir süreç olmadığı bunun yanında dışsal bir süreç olduğu, ayrıca duygu düzenlemenin amaca ilişkin bir süreç olduğu öne çıkar (Onat ve Otrar, 2010).

Duygu düzenlemenin yaygın teorik örnekleri örneklerine bakıldığında, kavram Dodge'un (1991) sosyal bilgi süreç modeliyle açıklanabilir. Dodge'un (1991) modelinde, çocuğun sosyal işaretleri yorumladığı ve daha sonra koşullara göre cevap verdiği varsayılır. Beş adımdan meydana gelen modelin ilk adımı sosyal işaret evresidir. Burada çocuklar işaretleri anlar ve dikkatlerini işaretlere çevirir. Bir sonraki adım, betimleme aşamasıdır, çocuk öğrendiği bilgiyi yorumlar. Betimleme aşamasından sonra çocuk, durumun yorumuna ilişkin muhtemel davranışsal seçimleri ölçer daha sonra durumun yorumunu ortaya çıkaracak davranışsal tepkileri seçer ve muhtemel sonucu değerlendirir. Son adımda çocuk, önceki adımda tercih edilen tepkiyi taşır (Onat ve Otrar, 2010).

Gökçe (2013) ise duygu düzenlemeyi dört aşamadan meydana gelen bir süreç olarak değerlendirir. Buna göre duygu düzenleme şu aşamalarla açıklanır.

- 1) Duyguların farkındalığı ve algılanması
- 2) Duyguların kabul edilmesi
- 3) Dürtüsel tutumları kontrol etme becerisi ve olumsuz duygular tecrübe edilirken hedeflenen amaçlara uygun hareket etme
- 4) Duruma uygun duygu düzenleme yöntemlerinin kullanımı.

Duygu düzenleme biyolojik, davranışsal, sosyal, bilinçli ve bilinçdışı süreçleri kapsar (Ataman-Temizel ve Dağ, 2014). Duygu düzenlemeye yönelik süreçler hakkında Alanyazıda birçok model geliştirilmiş olup, bu modeller içerisinde en fazla kabul gören model Gross (2001) tarafından geliştirilen Duygu Düzenlemede Süreç Yönelimli Modeli'dir. Bu model duygu düzenlemedeki beş temel süreci ifade eder. Söz konusu süreçler aşağıdaki gibi sıralanır;

Duruma İlişkin Seçim (Situation Selection): Yeterlilik olarak duygu geliştirecek bir pozisyona girme veya girmemeyi kapsamaktadır.

Duruma İlişkin Değişiklik (Situation Modification): Bir kere bir durum tercih edildiğinde, duruma dair değişim duygusal yansımayı değiştirmek adına tercihin kendisi gibi fonksiyona sahiptir.

Dikkat Noktası (Attentional Deployment): Alternatiflerin/durumların birçok boyutu bulunmaktadır ve dikkat noktası, durumun ve tercihin yoğunlaşılacak açısını tespit etmek için kullanılır.

Bilişsel Değişiklik: Bilişsel değişim durumun odaklanılacak açısı tercih edildiğinde durumun/alternatifin manasını değiştirmeyi ifade eder. Burada değinilen 4 nokta, duygusal cevap gelişmeden önce kullanılmaktadır ve dolayısıyla öncül-odaklı bir özelliğe sahiptir.

Tepki Değişikliği (Response Modulation): Duygular bir defa geliştikten sonra tepki eğilimlerini değiştirme çabalarıdır. Bu nedenle bu nokta, tepki odaklı stratejilerle alakalıdır (Gross, 2001).

Burada değinilen ilk dört kavram, duygusal cevap gelişmeden önce kullanılır, dolayısıyla öncül-odaklı bir özelliğe sahiptir. Bu bağlamda Gross duygular aracılığıyla düzenlenen süreçlerdense (duyguların diğer süreçleri düzenlemesi), duyguların kendisini nasıl düzenlediğine yönelmenin daha doğru olacağına dikkat çeker. Duygu düzenlemeye ilişkin üzerinde durulması gereken bir başka ayırım bireyin kendisine ilişkin duygu düzenleme süreciyle başkalarıyla ilgili duygularını düzenleme süreci arasındadır. Bu kapsamda; kişilerin kendi duygularını nasıl etkiledikleri ve diğer bireylerin duygularına nasıl etkide buldukları konularının her ikisinin de duygu düzenleme konusu olması gerektiğinden bahsedilmekle beraber, ayrı ayrı çalışılması gerektiğine de dikkat çekilir (Güven, 2018).

“Duygu düzenleme” sürecinin değerlendirilmesinin psikanaliz ve başa çıkma teknikleri ile başladığı, 90’lı yıllar itibariyle hızlanarak özelleştiği ve

kavramsallaşmaya başlayarak, günümüzde sınırları belirlenmiş ve ilişkili diğer süreçlerle ayrımı gerçekleştirilmiş, özel bir süreç olarak değerlendirilir hale geldiği görülür. Bu kapsamda; bahsedilen sınırların ve diğer bağlantılı süreçlerle ayrımının, motivasyon, hedef ve strateji farklılıklarına odaklandığı ifade edilebilir (Güven, 2018).

Bireyin gündelik hayatı dikkate alındığında, aynı gün içerisinde pek çok farklı duygunun tecrübe edildiği ancak toplumsal ilişkileri yürütmek için her koşul ve ortamda duyguların olağan işleyişinde yaşanmadığı dikkati çeker. Birey duygularını yaşarken içinde yer aldığı ortam ve çevresindeki bireylerden bağımsız değildir (Bozkurt-Yükçü ve Demircioğlu, 2017). Bu kapsamda yukarıda belirtildiği gibi günümüzde artık sınırları belirlenmiş ve ilişkili diğer süreçlerle ayrımı gerçekleştirilmiş olan duygu düzenleme becerilerinin gelişmesinde bireylerin içinde buldukları yaşama koşulları, serbest ve özerk hareket edebilmeleri önemli bir rol oynar. Bilindiği gibi serbest ve özerk hareket etme ihtiyacındaki birey, psikolojik gereksinimlerini karşılama süreçlerinde diğer bireyler ile olumlu ve olumsuz ilişkiler içine girerler. Bu durum bireylerin yaşadıkları olaylar karşısında olumlu ya da olumsuz duygular hissetmelerine neden olur. Bu süreçte bireyler kendilerini özerk hissederseniz duyguları olumlu yönde gelişir fakat kontrol edici bir çevrede yaşarlarsa duyguları olumsuz yöne eğilim gösterir (Acum-Kapıkıran, 2015).

Yukarıda yer alan bilgilerden de anlaşılacağı gibi duygu düzenleme kavramı bireyin günlük yaşamını birçok açıdan etkilemektedir. Bu noktada psikolojik ve duygusal gelişimin hızlı gerçekleştiği bir süreç olarak değerlendirilen okul öncesi dönemde çocukların duygu düzenleme becerilerini geliştirici etkinliklere katılmaları oldukça önemlidir.

Bu bağlamda yaşam sürecinde bireylerin duygularının olumsuz eğilim göstermesinin önüne geçmenin önemli bir yolu duygu düzenleme becerilerinin gelişiminin erken çocukluk yaşlarından itibaren sağlanması için çaba gösterilmesidir. Bu nedenle takip eden kısımda duygu düzenlemenin önemine değinilmiştir.

1.4.1. Duygu Düzenlemenin  nemi

Var olan bu fikirler duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi yoluyla, bireylerin daha etkin ve mutlu yaşayabileceği olasılığının mümkün olduğunu ortaya koyar (Duy ve Yıldız, 2014). Dolayısıyla duygusal işleyişi anlamaya çalışmak, geçmişten bu yana düşünürlerin dikkatini çekmiştir. Bugün ise duygu düzenleme, önemli bir yaşam becerisi olarak birçok psikoterapi kuramınca ele alınır (Totan, 2015).

Psikoterapi kuramlarının amaçladığı üzere bireylerin duygularına ilişkin farkındalık sahibi olması, duyguları irdelerken yaşanılan tüm hisleri olumlu ya da olumsuz açıdan tanımlamak yerine her birinin yaşantısal önemine dikkat etmesi, yaşam becerilerini güçlü hale getirecektir (Gençoğlu ve Yılmaz, 2013). Ataman'a (2011) göre, bireylerin psikolojik iyilik hallerinin korunmasında, duygu düzenlemenin başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesi önemli bir husus olarak öne çıkmaktadır. Alanyazıda yer alan birçok çalışmada da duygu düzenlemenin insan yaşamında önemli bir yere sahip olduğu vurgulanır (Gökçe, 2013). Başka bir deyişle duyguları düzenlerken olumsuz duygularla başa çıkmada farklı stratejilerin izlenmesi, insan yaşamının niteliğini artıran psikolojik iyi oluş temeli için sağlam taşların konulmasını sağlamaktadır. Takip eden kısımda duygu düzenlemede izlenebilecek stratejilere yer verilmiştir.

1.4.2. Duygu Düzenleme Stratejileri

Genellikle bireyler olumsuz duyguları kontrol altına alamayacaklarını ve bu duyguların kendilerinden kaynaklanmasından ziyade daha çok genetik olduğunu ya da çevresel unsurlardan kaynaklandığını d ş n rlere. Bu nedenle olumsuz duygularla baş etmede kısa yollar tercih edilir veya kaçış yöntemleri aranır (Bozoğlan ve ankaya, 2012). Bu noktada bireylerin duygu düzenleme stratejilerini iyi bilmeleri, olumsuz duygularla baş etmeyi kolaylaştırmada önemli bir husus olarak öne çıkmaktadır. Duygu düzenleme stratejileri, duyguların, tepkiden önce ya da sonra gelişmesine bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir. Buradan hareketle iki tip duygu düzenleme stratejisi tanımlanır.

Bunlar,

1) Öncül-odaklı stratejiler ve

2) Tepki-odaklı stratejiler olarak sıralanır (Gökçe, 2013).

Öncül-odaklı stratejiler psikolojik ve davranışsal yanıt eğilimleri aktifleşmeden önce yararlanılan teknikleri kapsar. Öncül-odaklı stratejiler, bir başka deyişle, duyguların işleyişini ilk etapta değişikliğe uğratar. Öncül-odaklı stratejilerden olan ve bilişsel özelliğe sahip yeniden çerçeveleme, duyguyu geliştiren durumun duygusal tesirini en aza indirmek için, durumun bilişsel bakımdan tekrar ele alınması veya tekrar çerçevelenmesini ifade etmektedir. Tekrar çerçeveleme, duygunun gelişim evresinin başında ortaya çıkar ve potansiyel duygu geliştirici durumu bilişsel bakımdan nötr hale gelmeyi içerir. Dolayısıyla da verilen psikolojik, davranışsal ve deneyimsel cevapları azaltır. Yeniden çerçevelemede duyguyu ortaya çıkaran durumun anlamı seçici olarak değiştirilir. Bu sebeple söz konusu strateji, duygusal olarak negatif durumlarda negatif duygusal yaklaşımları düşürür fakat, olumlu duygusal tutumları azaltmaz (Gökçe, 2013).

Tepki-odaklı stratejiler ise, duygusal yanıt eğilimi geliştikten sonra yani bir defa duygu geliştikten sonra kullanılan teknikleri kapsamaktadır. Tepki-odaklı stratejilerden olan baskılama bir nevi tepki düzenlemedir ve kişinin süregelen duygu ifade edici tutumunu ya da yanıtını baskılaması, engellemesini ifade eder. Bir başka deyişle baskılama, duygu meydana geldikten sonra kullanılır. Dolayısıyla baskılama esnasında yaşanan duygu deneyimini tümüyle değiştirmez, gerek olumlu gerekse olumsuz duygu aktaran davranışı azaltmaktadır. Olumlu duygu ifade edici davranışları da azalttığından toplumsal etkileşimi engelleyebilir ve etkileşimde bulunan bireylerin olumsuz yanıt vermesine neden olabilmektedir (Gökçe, 2013).

Duygu düzenleme stratejileri, duygunun gelişiminin hangi süreçte olduğuna bağlı olarak farklılık sergilemektedir. Örneğin çözüm için harekete geçmek yerine içinde bulunulan olumsuz duygu durumunu ısrarla düşünme başka bir deyişle ruminasyon halinde karakteristik bir alışkanlık durumunun söz konusu olduğu bir bağlam gibi,

kullanılan stratejinin etki ve fonksiyonu bağlama göre değişebilmektedir. Duygu düzenleme sürecinin temel bir bileşeni olarak değerlendirilen duygu düzenleme stratejileri gibi, duygu düzenleme aşamalarının tamamının da fonksiyonunun bağlama göre değişebildiği üzerinde durulmaktadır (Güven, 2018).

Duygu düzenleme stratejilerinin uygun bir biçimde kullanılması için bireyin duygu düzenleme güçlükleri konusunda da bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu bağlamda aşağıda yer alan bölümde duygu düzenleme güçlüklerine yer verilmiştir.

1.4.3. Duygu Düzenleme Güçlükleri

Duygu düzenlemede güçlük, duygu düzensizliği ile kendini gösterir. Duygu düzensizliği, bireyin normatif şartlar kapsamında yeteri kadar çaba sarf etmesine rağmen duygusal ipuçlarını, tecrübelerini, sözel veya sözel olmayan ifadeleri, hareketleri düzenlemede ve değiştirmede yetersizlik yaşamasıdır. Bu yetersizliğin çok farklı duyguları, bağlamları ve sorunları içermesi ise yaygın duygu düzensizliği şeklinde ifade edilir (Linehan, Bohus ve Lynch, 2007). Duygu düzenleme zorlukları, uyumsuz davranışlara (intihar, kendine zarar verme, madde kullanımı gibi) yol açmaktadır. Bu uyumsuz davranışlar, esasında duyguları düzenlemeye katkıda bulunur veya yanlış duygu düzenlemenin bir sonucu olarak kendini gösterir (Koerner, 2012; Akt. Gülgez ve Gündüz, 2015).

Yıkıcı duygu durum düzenleyememe bozukluğu DSM-5'te şu ölçütler ile yer bulur (APA, 2015).

Sözel (örn. Öfkeden kudurma) ve/veya davranışsal (örn. insanlara ya da nesnelere saldırgan bir davranış sergileme) şeklinde ortaya çıkan, mevcut ya da kışkırtıcı duruma göre yoğunluk ya da süre bakımından önemli düzeyde orantısız olan, tekrarlayıcı ağır öfke patlamaları.

Öfke patlamaları gelişim seviyesiyle tutarsızdır.

Öfke patlamaları, ortalama olarak haftada 3 ya da daha çok kez gelişir.

Öfke patlamaları aralarındaki duygudurum, neredeyse her gün, devamlı olarak çabuk kızmaya da kızgınlık gösterme ile belirlidir ve bu durum başkaları tarafından da (örn. Ana babaları, öğretmenleri, yaşlıları) gözlenebilir.

İlk dört tanı ölçütü 12 aydır ya da daha uzun bir zamandır vardır. Bu süre boyunca, bireyin ilk dört tanı ölçütlerindeki bütün belirtilerin olmadığı ardışık 3 ay ya da daha uzun bir süre olmamıştır.

Birinci ve dördüncü tanı ölçütleri, üç ortamdan (evde, okulda, yaşlılarıyla beraberken) en az ikisinde vardır ve bunlardan en az birinde şiddetli bir şekilde kendini gösterir.

Bu tanı ilk olarak 6 yaşından önce ya da 18 yaşından sonra konmamalıdır.

Öyküden sağlanan bilgilere ya da yapılan gözleme göre ilk beş tanı kriterlerinin başlangıç yaşı 10 yaş öncesidir.

Mani ya da hipomani evresinin, süre dışında, belirti tanı ölçütlerinin tam karşılandığı, bir günden daha uzun devam eden ayrı bir dönem hiç olmamıştır.

Bu davranışlar sadece majör depresyon bozukluğu döneminde gelişmez ve başka bir ruhsal bozuklukla (örn otizm bozukluğu, örselenme sonrası gerginlik bozukluğu, ayrılma kaygısı bozukluğu, süregiden depresyon bozukluğu) daha iyi açıklanamaz (Akt. Güven, 2018).

İnsan yaşamında duygu düzenleme becerisi kadar sosyal gelişimi etkileyen diğer bir unsur sosyal problem çözme kavramıdır. Sosyal problem çözme becerisi yüksek olan bireyler diğer insanlar ile yaşadıkları sorunları kolayca çözebildikleri için toplumsal açıdan uyumlu bireyler olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Aşağıda sosyal problem çözme kavramına ilişkin temel bilgilere yer verilmiştir.

1.5. Sosyal Problem Çözme Kavramı

En azından bir bilinmeyen bulunan ve belirsiz durumlar barından güçlükler hali “problem” olarak tanımlanır (Azak, 2015). Yıldırım ve Özkahraman (2011) problemi “bir kişinin istenilen amaca ulaşmak adına elde ettiği güçlerinin karşısına çıkan engel” olarak ifade eder. Tetik ve Açıkgöz (2013) problemi, bireyin bir amacı gerçekleştirirken engellenme gibi bir durumla karşılaştığı bir çatışma durumu olarak açıklar. Bu engellenme durumu amaca ulaşmayı zorlaştırabilir. Bu gibi bir durumda problem, engellerin üstesinden gelmenin en iyi yöntemini bulmaktan geçer. Etkin bir problem çözme becerisi, bireyler arasında ve bireysel olarak ortaya çıkan problemlerin engelleyici etkisinin kaybetmenin yanında, duygusal stresin olumsuz yansımalarının azalmasında da önemli bir başa çıkma tekniği olarak görev alır. Aksoy (2003) ise problem kavramını “bir bireyin varmak istediği bir hedefine gitmek için mevcut güçlerine engel oluşturan unsur” şeklinde açıklamaktadır.

Problem çözme, yaşamın karşı konulamaz gerçeklerinden biridir. Sosyal yaşamda neredeyse her gün çeşitli kapsam ve yoğunlukta problem durumları ile karşılaşmak olasıdır. Problemler genellikle bireyler için aslında stres kaynağıdır. Problemin varlığı kadar kişilerin problemleri çözüm şekilleri de sorun yaratabilir. Bu kapsamda problemlere yaklaşım şekli ve ne gibi tepkilerde bulunulduğu , başka bir deyişle problemi çözüm yolları, sorunun varlığı kadar önem teşkil eder (Çekici, 2009).

Problem çözümü bir sorunu çözerken geçmiş deneyimlerden öğrenilmiş olan kuralların kolaylıkla uygulanmasının ötesinde yeni çözüm alternatifleri bulabilme şeklinde açıklanır (Gülüz, 2014). Bir başka ifadeyle problem çözme “bir amaç çerçevesinde, sonucu önceden tahmin edilemeyen bir durumda, bir soruna çözüm aramak adına geçmiş bilgi ve deneyimlerin ve araştırma süreci sonunda elde edilen yeni bilgilerin bir araya getirilerek kullanılması ve bu kapsamda uygun araç-gereç ve eylemlerin belirlenerek doğru çözüm adına uygulanmasını içeren zihinsel, sistematik ve kapsamlı bir süreç” olarak ifade edilir (Falyalı, 2015)

Problemler karşısında bireyler farklı tepkiler verebilirler. Problem için iyi bir çözüm tekniği bulmak, farklı bir deyişle problemle ilişkili karar almak yerine problemi yok

saymak, problemin kendiliğinden ortadan kalkmasını ya da çözüme ulaştırılmasını umut etmek, başkalarının söz konusu problemin çözüme ulaşacağını düşünmek, karar verme sürecini ertelemek, sorumluluklarını başkalarına yıkmak gibi yöntemlerin denendiği bilinmektedir (Gülbüz, 2014).

Bu bağlamda sosyal problem çözme modeli genellikle “problem yönelimi” ve “problem çözme becerileri” olarak iki ana unsurdan meydana gelmektedir. Sosyal problem çözme beceri modeline göre etkin problem çözme turumu, bireyin problemle karşı karşıya geldiği durumlarda alternatif çözümlerin yaratılması, karar verme, çözümün doğrulanması ve uygulanması) izleyerek problemi çözüme ulaştırma şeklinde belirtilmektedir (Çekici, 2009). Problem çözme kavramının daha iyi anlaşılması için problem çözme aşamalarının iyi bilinmesi gerekmektedir. Aşağıda problem çözme aşamalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.5.1. Problem Çözmenin Aşamaları

Problem çözme kavramı, tarihsel kapsamda, gerek sosyal bilimlerde, gerekse fen bilimlerinde, aktif olarak tercih edilen bir yaklaşımdır. Bireyler problemlerle yaşamlarının her evresinde karşılaşabilmekte, önem durumuna ve boyutuna göre problemler, bireylerde gerek psikolojik, gerekse fiziksel olarak bir takım izler bırakabilmektedir. Problemlerin yaratacakları bu izlerden en az seviyede etkilenmek, problemlerin etkili ve hızlı bir müdahaleyle üstesinden gelmek için bireyler, bu aşamada, bazı müdahale basamakları geliştirmişlerdir. Böylelikle, problem çözme yaklaşımı; gerek sorunun çözüme ulaştırılmasında bir pratik geliştirmesi, gerekse bu müdahale ile beraber elde edilen kazanımların bireylerin ilerleyen aşamalarda karşı karşıya gelebilecekleri yeni sorunlarda, bu tecrübelerinden faydalanarak, daha az zararlarla atlatabilmeleri noktasında, önemli bir yaklaşım haline gelmiştir (Danış ve Kara, 2016).

Problem çözme yaklaşımları insan yaşamını birçok açıdan etkilemekle beraber (Soylu ve Pala, 2018), problem çözme öğrenme sürecinin en önemli evrelerinden birisidir. Problem çözme aşamasında başarılı olmanın en iyi yöntemlerinden biri ise, problem

çözme prensiplerini etkin şekilde kullanabilmedir (Çalışkan, Sezgin ve Erol, 2006). Bu nedenle öğrencilerin, problemin tespit edilmesi, ek çözüm alternatiflerinin belirlenmesi, değerlendirilmesi ardından karar verme ve harekete geçme adımlarının her birindeki yeteneklerini geliştirmeleri gerekmektedir (Yalçın, Tetik ve Açıkgöz 2010).

Problem çözme enerji, zaman, emek ve alıştırma isteyen, sürekli şekilde geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bu konuya ilişkin yapılmış birçok çalışma da problem çözme tutumunun zamana ve duruma göre değişiklik sergilediğini ortaya koymaktadır (Çetinkale, 2006).

Bireylerin problem çözmeye ilişkin tutumları, genel olarak sözcüğü duyduklarında ürkütücü bir duygu hissetmektir. Zira problem durumu baş etmeyi, engellere karşı çaba sarfetmeyi ve özellikle de değişimi gerekli kılmaktadır. Yani mevcut durumdan olması arzu edilen duruma doğru ulaşmak için harekete geçmek, değişmek gerekir. Değişmek de güç ve rahatsız edici bir süreç olarak kendini gösterebilir. İşte bu noktada bireylerin problem çözme yöntemleri de çeşitlilik gösterebilir. Problemler karşısında kimi bireyler problemin çıkmamasını dilemek, sorunları göz ardı etmek, sorunlardan kaçmak, çözümü olmayan bir problem için aşırı çaresizlik duygusu yaşamak gibi çok da fonksiyonel olmayan tutum ya da beklentiler içerisinde girerken, kimileri problemlerin varlığını ‘doğal bir olgu’ olarak değerlendirip problemle etkili başa çıkma tutumlarında bulunarak problemin üstesinden gelmeye çalışır. Bu iki tutum arasındaki en önemli fark, problem çözme becerileri açısından birinin yeterli beceriyi kazanmış olması diğerinin ise bu beceriden yoksun olmasıdır. Bu noktada etkili ve etkisiz problem çözme becerilerinin nasıl kazanıldığı veya geliştiğinin netliğe kavuşturulması gerekir (Çekici, 2009).

İyi tanımlanmış problemlerde (bir ürüne ilişkin indirim oranını hesaplamak gibi) genel olarak doğru bir cevaba ulaşmak için izlenecek yollar daha net ve açıktır. Günlük yaşamda sıkça karşılaştığımız zayıf kabul edilen problemlerde ise (kişiler arası problemleri çözmek gibi) herkesin aynı düşüncede olduğu açık ve net doğru tek bir yol yoktur ve çözüme giden yol genel olarak belirsiz olmakla beraber büyük oranda bireyden bireye değişiklik göstermektedir. Problem çözme sürecine odaklanan

araştırmacılar bu sürecin bir takım basamakları kapsadığını ifade ederek bu aşamaları tanımlamaya çalışmışlardır (Soylu ve Pala, 2018). Takip eden kısımda problem çözme aşamalarına yer verilmiştir.

Problemi çözebilmenin ilk şartı, problemi oluşturan sorunu en iyi şekilde belirlemekten geçer. Başka bir deyişle, problem çözme dönemi, problemi fark etmeyle başlar. Daha sonra probleme ilişkin bilgiler toplanır, kaynaklara başvurma yöntemine gidilir ve veriler hazırlanır. Problem çözücü, sağladığı verilere göre bazı hipotezler ortaya atarak bunların içerisinde bir tercih yapar. Daha sonra en iyi çözüm önerisinin hangisi olduğuna karar kılarak sonuca yani sorunun çözümüne gider (Ünsal ve Ergin, 2011). Alanyazıda problem çözmenin temel aşamaları sırasıyla aşağıdaki gibi açıklanmıştır.

Problemin tanımlanması: Bireylerin sorunların çözümüne ulaşabilmek için bir takım teknikler ortaya çıkarmasından daha önce gerekli olan problemi kavramaları ve gerçekten çözüme ulaştırmaları gereken durumun ne olduğunun farkına varmalarıdır. Bu adımların gerçekleştirilmesi, eleştirel düşünme becerilerinden yorum yapma ve analiz etmeyi destekler. Çünkü analiz etmede mevcut önemli kavramlar; fikirlerin irdelenmesi, tartışmaların ortaya çıkarılması, tartışmaları analiz etme; yorum yapma kapsamında alt kavramlar olarak kategorizasyon, önemlilik düzeyini çözmek ve anlamı kesinleştirmedir. Ek olarak problemde yer alan çelişkili noktaların tartışılması, problemi çözüme kavuşturmanın önemini farkına varılması ve problemin kesin olarak belirginleştirilmesi eleştirel düşünme tekniklerinden analiz etme ve yorum yapma ile ilişkilendirilir (Türnüklü ve Yeşildere, 2005).

Problem çözme becerisinde başarı, öncelikle sorunun doğru olarak algılanmasıyla ilişkilidir. Sorunun doğru anlaşılmasının yanı sıra problematik duruma dair yeterli donanıma sahip olunmalı ve zorluğu gidereceği düşünülen bazı davranış çeşitleri ile formüle edilmeli ve en iyi çözüme ulaştıracağı değerlendirilen seçeneklerden hareket edilmelidir. Mevcut seçenekler uygulamaya konularak değerlendirilmesi gerçekleştirildikten sonra başarılı olunmuşsa o yönde devam edilir, aksi durumda farklı bir alternatif uygulamaya alınır (Şahin, 2004).

Verilerin toplanması: Problem algılandıktan sonra, bilgilerin toplanması gerekir. Uygun kaynaklar belirlenmeli ve onlardan gereken durumlarda yararlanılmalıdır. Veri elde edildikçe bireyin probleme dair önemli sorunları daha iyi algılaması için yeni bilgi, görüş ve anlayışlar gelişecektir (Bingham, 2004; Akt. Çınar, 2016).

Verileri analiz etme: Öğrencilerin problemin çözümüne ulaşmak için bazı teknikler geliştirmeden önce söz konusu problemi algılamaları ve gerçekten çözüme ulaştırmaları gerekenin ne olduğunun bilincinde olmaları gerekir. Bu adımların sağlanması, eleştirel düşünme becerilerinden inceleme ve yorumlamayı destekler. Çünkü analiz sürecine ilişkin önemli kavramlar; fikirleri irdeleme, tartışmaları açığa çıkarma, yorum yapmadaki önemli alt kavramları kategorize etme, önem düzeyini çözme ve anlamını açıklığa kavuşturmadır. Problemden mevcut çelişen durumların değerlendirilmesi, problemi sonuca ulaştırmanın önemini kavranması ve problemin netliğe ulaşması eleştirel düşünme bileşenlerinden analiz etme ve yorum yapma ile örtüşür (Türnüklü ve Yeşildere, 2005).

Çözüm yolları geliştirme: Bir problemde çözüm geliştirme tüm seçeneklerin değerlendirilmesi aşamasıdır. Problem çözme süreci adımlar arasında en fazla yaratıcılık gerektiren kısımdır. Seçenek oluşturulması amaç odaklı olduğu için seçim yapmayı gerekli kılar (Adair, 2000). Çözüm geliştirme aşamasında farklı yollar olarak geçmiş deneyimlerden yararlanma, alanyazı gözden geçirme, konuyla ilgili seminerlere katılma, diğerlerinin geçmiş deneyimlerinden yararlanma ve beyin fırtınası denenebilir (Öğülmüş, 2006; Akt. Çınar, 2016).

Karar verme: Kuzgun'a (1992, akt. Çınar, 2016) göre karar verme, bir zorluğu gidermek için herhangi bir seçeneğe yönelmektir ve bu durum problem çözme sürecinin en önemli aşamasını oluşturmaktadır. Karar verme adımının amacı, bireyin kararı dolayısıyla tatmin olma ihtimalini artıracak tutumlara girmesine destek sağlamaktır. Karar verme olasılıkları inceleme ve sonuçları önceden tahmin etme gibi özel davranışları içermektedir.

Kararı uygulamaya koyma: Problemi çözüme kavuşturan kişiler, karar verdikleri seçeneklerin sonuçlarını tahmin ederek, inceleyerek ve harekete geçerek deneyim kazanabilmeli ve sonuçlarını öngörebilmelidir. Bu adımda problem çözümünde sarf

edilen çaba kimi zaman ne yapılması gerektiğini değil, ne yapılmaması gerektiğini de ortaya koymaktadır (Bingham, 2004; akt. Çınar, 2016).

Çözümü değerlendirme: Problem çözme bir süreç olduğundan problem çözme aşamasının son evresinde yararlanılan tekniğin, bunun yanında problemin çözülme seviyesinin değerlendirilmesi gerekir (Gelbal, 1991). Türnüklü ve Yeşildere'ye (2005) göre, sonucu irdelemek ve modeli farklı sorunlara uygulama, problem çözme sürecinin farklı basamaklarıdır. Bu sürecin amacı bireyin verileri değerlendirerek yeni matematiksel tartışmalar yapmasına fırsat sağlamaktadır. Bu adımda etkili olan eleştirel düşünme bileşeni; açıklamadır. Açıklama, kişinin akıl yürütme durumunu ve sürecini belirlemedir. Burada üzerinde durulması gereken alt kavramlar; sonuçları ifade etme, uygulanması gereken yöntemlerin doğruluğunu ortaya çıkarma ve tartışma konularını sunmadır. Problem çözme sürecinin başarılı olması için problem çözme sürecini etkileyen faktörlerin iyi bilinmesi gerekmektedir. Bu bağlamda aşağıda problem çözme becerisini etkileyen faktörlere değinilmiştir.

1.5.2. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

Bireyin yaşamında karşı karşıya geldiği sorunları çözme becerisinin düzeyi, bağımsız olarak yaşamını sürdürebilmesi ve başarılı bir biçimde yaşının ilerlemesi adına son derece önem arz eden çıktılara sahiptir. Dolayısıyla, insan yaşamının önemli bir yönüne etkide bulunan ve psikolojinin farklı alt dallarında dikkat çekici bir kavram olarak değerlendirilen problem çözme performansına katkı sağlayan değişkenlerin tespit edilmesi ve problem çözme verimliliklerinin kişinin yaşamında ne gibi sonuçlara neden olduğunun bilinmesi de bir gerekliliktir (Soylu ve Pala, 2018).

Gündelik hayatta bir takım zorluklarla karşı karşıya kalmak kaçınılmazdır ve bunları geride bırakabilmek için bir takım problem çözme metotları denenir. Öyle ki, insanlar vakitlerinin ve enerjilerinin büyük bir bölümünü problem çözme ve karar kılma süreçlerine harcamaktadır. Genel olarak bu iki süreç aynı anlamı kapsar (Korkut, 2004). Problem çözme, var olan konuyla ulaşılması hedeflenen amaç arasındaki boşluğun (olan ile olması gereken durum arasındaki fark) fark edildiği ve bunun neden olduğu gerginliği yok etmeye ilişkin çabaları barındıran davranışsal ve bilişsel bir

dönemdir (Öğülmüş, 2006). Problemler çeşitli kriterlere göre çeşitli ölçütlere gruplandırılabilir. Söz gelimi, konu dallarına göre (hukuk, sağlık, iktisat, eğitim vb. sorunlar gibi), seviyelerine göre (bireysel, sosyal, kişilerarası, toplumlararası, vb. gibi) veya ait oldukları psikolojik düzeye göre (duygusal, bilişsel, davranışsal gibi) çeşitli biçimlerde gruplandırılabilir (Bingham, 1998). Dolayısıyla, problem çözme tutumunun başarısı birden fazla unsura bağlıdır (Akt. Akça ve Yaman, 2009). Okul öncesi dönemden başlayarak problem çözme becerisine etki eden ve belirleyen etkenler aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

1.5.2.1. Yaş

Artan tecrübe, bireye ileriki yıllarda, bilgi aktarımı gerçekleştirilmesine ve sorunun hangi konu ile ilişkili olduğunu saptamasına katkı sağlayarak problemi çözmesine fırsat sunan süreci ilerletir. Bilişsel niteliklerde gelişen azalmalar ise süreci negatif açıdan etkileyerek kişiye problem çözme başarısında düşük bir performans ortaya koymasına neden olmaktadır. Söz gelimi, son zamanlarda olumlu ve olumsuz grupta gösterilebilecek akıcı ve kristalize zekânın (bilgi ve yaşam deneyimleri ile gelişen çevresel zeka) günlük problem çözme seviyesine sağlamış olduğu katkıdaki yaş farklılıklarını ortaya koymaya ilişkin sürdürülen bir araştırmada katılım sağlayanlara akıcı ve kristalize zeka ile günlük problem çözme sınırını değerlendiren çeşitli ölçekler uygulanmıştır (Chen, Hertzog, ve Park, 2017). Çalışma kapsamında akıcı zekânın (Kowalski ve Westen, 2011) genç yetişkinlik dönemindeki kişilerde problem çözme becerisini yordayan bir değişken olduğu; genel dünya ve kelime bilgisi gibi kişinin bilgi haznesini sunan kristalize zekânın artan yaş ile birlikte problem çözme becerisinin daha önemli bir yordayıcısı durumuna geldiği ifade edilmiştir. Bir diğer deyişle bu çalışmanın verileri akıcı ve kristalize zekânın problem çözme performansına katmış olduklarının bireyin içerisinde yer aldığı gelişimsel çağa göre farklılaştığını sunmaktadır (Akt. Soylu ve Pala, 2018).

Yaşın, problem çözme becerisi üstündeki tesirini, tecrübeler ve geçmiş dönemlerle ele almak doğru bir yaklaşım biçimidir (Sonmaz, 2002). Fakat Alanyazıdaki farklı çalışmalar, problem çözme ile yaş arasındaki ilişkiye dair zıt sonuçlara ulaşmışlardır.

Şahin (1999)'in gerçekleştirdiği araştırmada, çocukların yaşı psiko-sosyal kaynaklı problem çözme becerisi konusunda etkin olmadığı ortaya atılmıştır. Ulupınar (1997)'in yapmış olduğu araştırmaya göre ise, yaş arttıkça problem çözme performansı artış göstermektedir. Fakat bu konu 35 yaşından sonra negatif yönde ilerleme kaydetmektedir (Akt. Temel ve Ayan, 2015). Alanyazıda yer alan bir çalışmada da yaş değişkeninin problem çözme becerisini etkilediği rapor edilmiştir (Kelleci ve Gölbaşı, 2004).

1.5.2.2. Cinsiyet

Problem çözme başarısının cinsiyete göre değişkenlik gösterip göstermediğinin ele alındığı bir çalışmada sorunun çeşidine göre cinsiyet değişkenliklerinin olabileceği ifade edilmiştir (Soylu ve Pala, 2018).

1.5.2.3. Bireysel Farklılıklar

Kişisel farklılığın hangi konuda olursa olsun önemi yadsınmaz. Kişisel farklılıklar, problem çözme konusunda oldukça etkilidir (Chris ve Leith, 2006). Bu konu, aynı sorunu ayrı biçimlerde çözen veya çözemeyen bireylerin varlığını ortaya koymaktadır. Bu farklılıklar kapsamında, cinsiyet, kültürel yapı, yerleşim yerleri, insanların kişilik yapıları, ekonomik durumları sayılabilir. Bununla birlikte kişileri diğer bireylerden ayrı bir noktaya ulaştıran ortamları, kendilerine sağlanan olanaklar, hayata geldiklerinden bu yana gerçekleştirdikleri farklı etkileşimler gibi nitelikler de problem çözme becerilerini etkileyebilir (Sönmez, 2002; Akt. Temel ve Ayan, 2015).

1.5.2.4. Yaşanılan Sosyal Çevre

Yaşanılan sosyal çevre bireyin yaşam boyunca sahip olacağı problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde etkilemektedir. Özyürek, Özkan, Begde ve Yavuz (2014) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönemde olan çocukların sosyal becerilerinin ve yakın çevrede olan yetişkin bireylerle etkileşimlerinin incelenmesini

amaçlamıştır. Araştırmaya 20 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda çocukların sosyal beceri düzeylerine yakın çevredeki bireylerin etki ettiği ve çocukların yetişkin bireyleri model olarak gördüğü rapor edilmiştir.

1.5.2.5. Diğer Demografik Faktörler

Sosyo-demografik değişkenler problem çözme becerisini etkilemekte olup, Alanyazıda yer alan araştırma bulguları da bu görüşü desteklemektedir. Örneğin, Yıldırım, Hacıhasanoğlu, Karakurt ve Türkleş (2011) orta öğretim düzeyindeki öğrencilerinin problem çözme becerileri ve bu becerilerini etkileyen unsurların saptanmasını amaçlamıştır. Araştırmaya 911 katılımcı dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda katılım gösterenlerin %38,5'inin 9. Sınıf seviyesinde olduğu, %53,1'inin kız olduğu, %31,6'sının babasının eğitim seviyesinin ilkökul olduğu, %49,6'sının annesinin ilkökul mezunu olduğu, %49,7'sinin ailesinin gelir durumunun iyi seviyede olduğu, %92,8'inin annesinin ev hanımı olduğu, %55,4'ünün okul performansının iyi olduğu, lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin iyi seviyede olduğu raporlanmıştır.

Eğitim düzeyi de bireyin problem çözme becerisine etki eden bir sosyo-demografik değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaynakta da yer alan çalışma bulguları da okul öncesi dönemde bunun çocuklara uygulanan eğitim faaliyetlerinin sosyal gelişimi desteklediğini, bunun yanında problem çözme becerisini ilerlettiğini sergilemektedir (Topaloğlu, 2013; Gültekin, 2014).

Çetinkale (2006: 5) tarafından yapılan araştırmada lise 11. sınıf olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin, denetim merkezleri ve algılanan anne-baba davranışları ile olan iletişiminin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya 142 erkek ve 136 kadın olmak üzere 278 kişi katılım sağlamıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin problem çözme becerileri ile denetim merkezlerine yönelik çeşitlilik gösterdiği görülmüştür. Koç, Koyuncu ve Sağlam (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ebelik ve hemşirelik bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile bunlara etki eden unsurların neler olduğunun incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya 427 öğrenci

katılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin mezun oldukları okul, aile yapısı, cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölümlerin problem çözme becerilerini etkileyen bu etkenler ile arasında bağlantı olduğu bulunmuştur. Özmen (2013) tarafından yapılan araştırmada ise okul öncesi dönemde yer alan çocuklarda yaşanan sosyal çevre özelliklerinin sosyal problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada çocukların akranları ile olan ilişkilerinin sosyal davranış, çekingenlik, saldırganlık davranışı ve problem çözme davranışlarının etkilediği belirlenmiştir.

Problem çözme davranışı yetişkin bireylerde olduğu gibi çocuklarda da günlük yaşam faaliyetlerini etkilemektedir. Bu nedenle çocukluk çağında sosyal problem çözme davranışının iyi incelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda aşağıda yer alan bölümde çocuklarda sosyal problem çözme davranışı ele alınmıştır.

1.5.3. Çocuklarda Sosyal Problem Çözme Davranışı

Çocuklar genellikle sorunlarını etkili olmayan yöntemlerle çözerler. Bazıları ağlar, bağırır; bazıları vurur ya da ısırır; bazıları ise ailesine veya öğretmenlerine doğruları söylemezler. Bu yöntemler çocukların sorunlarına hoşnut edici çözümler sağlamak yerine yeni sorunlar meydana getirir. Gerçekleştirilen araştırmalar çocukların bu uygunsuz yöntemlere şu nedenlerden dolayı başvurduklarını gösterir;

1. Problemi çözmek için daha uygun çözüm alternatifleri ortaya koyamamalarından,
2. Uygun olmayan yöntemlerin aile ve öğretmenlerce düşünülmeden tekrar edilmesi,
3. Bu yöntemleri kullanan çocukların sorunların etkisi altında kalmalarından kaynaklanması (Dereli, 2008).

Çocuğun duygusal gelişimiyle beraber toplumsal gelişimde de değişiklikler göze çarpabilir. Sosyal gelişimi sağlayan problem çözme becerileri de çocuğun toplumsallaşmasında ciddi bir role sahiptir (Yılmaz, 2012). Çocuklarda problem

çözme becerisinin daha iyi anlaşılması için prososyal davranışlara değinilmesi önem arz etmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki bölümde prososyal davranışlara değinilmiştir.

1.6. Prososyal Davranış

Prososyal davranış yalnızca bir toplumsal yetenekler bütünü değildir. Tam olarak geliştiğinde dostluk, koruma, empati ve samimibeceri de kapsayan diğerlerinin duyguları ile ilgilenmek, ilgili olmaktır (Dereli, 2008).

Genel bir kural olarak prososyal davranma istekleri de çocukların stratejileri gibi yaşla beraber artar. Elbette ki, ne yeni yürüme sürecinde ne de daha sonraki süreçte tüm çocuklar başkalarının gereksinimlerine yanıt vermezler. Bireylerin prososyal tutumlarının temelinde bazı nitelikler vardır. Bu nitelikler bireylerin olay veya durumlar karşısında prososyal davranış sergileyip sergilemeyeceklerini etkilemektedir (Dereli, 2008).

Kail (1998) çocuklarda prososyal davranışların altında yatan temel nedenleri aşağıdaki gibi açıklamıştır;

Perpektif Düşünce: Piaget'e göre işlem öncesi çocuklar ben merkezcidirler ve durumları bir başka kişinin baktığı yönden göremezler. Ben merkezizyetçilik çocuğun paylaşma ve yardım etme becerisini kısıtlar. Zira prososyal tutumun gerekliliğini anlayamazlar. Yalnızca bir bakış açıları mevcuttur ve o da kendilerinininkidir. Söz gelimi; elinde çok fazla çanta taşıyan birisine yardım etmeyebilirler. Zira çok fazla şey taşımanın bir zorluk olduğunu algılayamazlar. Daha büyük çocuklar, başkalarının bakış açılarını ele alabilirler, dolayısıyla problemin farkındadır ve yardıma daha meyillidirler. Genel olarak, çocuklar diğer bireylerin duygu ve düşüncelerini daha iyi anladıkça diğerleri ile paylaşmaya ve destek olmaya daha yatkındırlar.

Empati: Bir başkasının hislerini paylaşabilme becerisine empati denir. Bir başkasının korku, hayal kırıklığı, acı ve yalnızlığını içten hisseden çocuklar bu hisleri hissetmeyenlere göre yardım etmeye daha isteklidirler.

Etik Mantığı: Ödül ve ceza çocukların etik mantığını etkisi altına almakta; ayrıca ergenlerin ve yetişkinlerin etik kararlarını etik kuralları kaygısı şekillendirmektedir. Bu nedenle, küçük çocuklardaki prososyal tutum genel olarak ödül ya da ceza olasılığı ile saptanır. Çocuklar olgunlaştıkça ve hukuka göre karar vermeye başladıkça daha prososyal olurlar (Dereli, 2008).

1.6.1. Saldırgan (Agresif) Davranışlar

Saldırganlık, insan hayatının her alanında sıkça karşılaşılan, okul, sokak, aile içinde ve son zamanlarda spor müsabakalarında biraz daha fazla rastlanılan ciddi bir problemdir. Saldırganlık, bir takım olumsuz sonuçlar doğurduğundan bilim dünyasında sebepleri ve engelleme faaliyetleri sürekli olarak araştırılan bir durum haline gelmiştir. Zira saldırganlık ve şiddet barındıran olaylardaki artış olması saldırganlığın okullara yansımaları, okul dönemi çocuk ve gençleri de içine alır biçimde yaygın hale gelmesi saldırganlığın önüne geçilmesi adına ciddi ve kalıcı alternatifler üretilmesi zorunluluğu getirmiştir (Yılmaz, 2013). Hasta ve Güler'e (2013) göre, bireyler sosyal birer varlık olduklarından sürekli olarak çevrelerindeki diğer bireylerle etkileşim halindedirler. Bireyler arası etkileşimlerde kimi zaman saldırgan tutumlarında kullanıldığı bilinmektedir. Ayrıca insanlar saldırganlığın hem bireysel hem de toplumsal bakımdan yarattığı problemleri bilirler. Bu durum, saldırgan tutumların minimuma indirilmesine ilişkin faaliyetler sürdüren araştırmacıları konuya dair yeni çalışmalar yapmaya yöneltir.

Saldırganlık kavramının kökeni Latince "ad" (doğru) ve "gradi" (adım) sözcüklerine dayanmaktadır. İngilizcede "agression" şeklinde ifade edilen saldırganlık terimi sözcük anlamı olarak ileriye doğru hareket etme anlamına gelir (Karayılmaz, 2006). Sözcük anlamı olarak saldırganlık "Kötülük veya yıpratmak için bir bireye karşı direkt silahlı veya silahsız bir girişimde bulunma, kişinin kendi fikir ve tutumlarını dıştaki karşı koymalara rağmen, zorla karşısındakine benimsetme uğraşı" olarak tanımlanabilir (Kaya, 2010).

Abay ve Tuğlu (2000: 21) saldırganlığı, “fiziksel ve ruhsal bakımdan başkalarına zarar vermek için gerçekleştirilen kızgınlık, öfke ve nefret dolu yıkıcı tutumlar” şeklinde ifade eder. Derwent (2007) saldırganlığı, bireyin bilinçli ve kasıtlı olarak, sosyal çevresine zarar vermek, onları kontrol etmek, üzerlerinde hakimiyet sağlamak gibi bedensel ve duygusal amaçlar barındıran, düzenlenmiş, sürekliliği olan eğilim biçiminde belirtir. Kırımoğlu, Parlak, Dereceli ve Kepoğlu (2008) saldırganlığı, “bireyin başkasına ya da kendisine zarar veren bir davranış şekli olup, onaylanmayan bir sosyal beceri” biçiminde tanımlarlar. Kesen, Deniz ve Durmuşoğlu (2007) ise saldırganlığı “fiziksel, sözlü veya dolaylı yöntemlerle başka bir kişiye zarar vermeyi amaçlayan hareketler” biçimde ifade ederler.

Alanyazıda saldırganlığa dair yer alan tanımlar ele alındığında, saldırganlığın diğer birey ve canlılara zarar verme amacıyla gerçekleştirilen fiiller (fiziksel ya da psikolojik) olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bunun yanı sıra saldırgan tutumların son derece geniş bir yelpaze de ele alınan bir olgu olduğu dikkati çeker. Bu nedenle saldırgan tutumların temelinde uyumsuz birer davranış türü olduğu ifade edilebilir (Erşan, Doğan ve Doğan, 2009).

Saldırganlık, kimi zaman şiddet kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılır. Ancak iki kavram arasında bir takım farklılıklar vardır. şiddet kavramı genel olarak fiziksel saldırganlıkla sınırlı şekilde kullanılır. Saldırganlık ise şiddet barındırmayan bir takım yöntemlerle de (jestler, mimikler, eleştiriler, ironi, fanteziler, vb.) anlaşılabilir (şahan, 2007).

Saldırgan tutumlar farklı boyut ve düzeylerde de olsa toplumun her kesiminde göze çarpar (Derwent, Arslanoğlu ve şenel, 2010). Gündelik hayatta saldırgan tutumlarla sıkça karşılaşılması bireylerin hayatlarını olumsuz açıdan etkilemektedir. Bunun yanı sıra saldırgan davranış şekillerinin sıkça sergilenmesi nedeniyle bireylerin arasındaki dostluk, barış ve kardeşçe yaşama duygusu da zarar görür (olakoğlu ve Solak, 2014). Saldırganlığın sebeplerinin değerlendirildiği çalışmalarda bazı kuramcılar beynin merkezi sinir sisteminin ve endokrin sisteminin saldırganlığa neden olduğunu iddia etmişlerdir. Saldırganlığa ilişkin olarak amigdalalar organizmada duygu kontrolünü sağlayan beyin alanı olup, limbik sistemin bir parçasıdır. Saldırgan tutumlar sergileyen

hayvanların amigdaları çıkarıldığı zaman hayvanların önceki durumunun tam tersi bir halin, dinginlik durumunun geliştiği görülmüştür. Yine beynin bu bölgesinde ortaya çıkan bazı tümörlerin aşırı saldırganlığa neden olduğu ifade edilir. Geçmiş dönemlerde saldırgan tutumların sebepleri değerlendirilirken genel olarak çevresel farklılıklar üzerinde durulmakla birlikte, gelişimsel ve sonradan ortaya çıkan beyin hasarları üzerinde durulmamıştır. Son yirmi yıllık süreçte gerçekleştirilen araştırmalarda ise nöropsikiyatrik ve nörolojik problemlerin saldırgan kişilerde, saldırgan olmayanlara kıyasla daha yaygın olduğu iddia edilmektedir (Yılmaz, 2013).

1.7. Yaratıcı Drama Kavramı

Yunanca ‘dran’den türeyen drama teriminin Türkçe anlamı tam anlamıyla mevcut değildir. Drani gerçekleştirmek, etmek, eylemek anlamına gelir. Drama sözcüğü Yunanca Dramenon kavramındaki seyirlik olarak benzetme ifadesine daha yakındır ve eylem anlamına gelir. Drama’ya dair başka terimler ise, Amerika’da “yaratıcı drama (createve drama)”; İngiltere’de “eğitimde drama (drama in education)”, Almanya’da ise “oyun ve iletişim (Schulspiel, Spiel un İnteraktion)” dir ve bu konu hakkında kuramsal ve uygulamalı şekilde ilgilenen alan “oyun ve tiyatro eğitim bilimi veya oyun ve etkileşim eğitim bilimi (Spiel-und Theater Paedagogik ya da Interaktions Paedagogik)” dir (San, 2006; Akt. Erkoca-Akköse, 2008).

Çocuklarda amaçlanan bu tutum ve becerilerin kazandırılması yaparak yaşayarak eğitim metotlarından ve etkinliklerinden geçer. Bu etkinliklerden biri de yaratıcı dramadır (Erbay, 2009). Yaratıcı drama, öğretim metodu, sanat eğitimi alanı ve bir disiplin olmak üzere üç boyut barındırır. Yaratıcı drama eğitim ortamında öğrenme aracı olarak faydalandığından bir öğretim yöntemi; sanat eğitiminin temeli olan duyuların eğitimine yer verdiği için bir sanat eğitimi alanı ve bilim niteliklerine sahip olduğu için bir disiplindir (Özcan, 2013).

Kadan’a (2013) göre drama, öğrencilerin bilgiyi rol oynama, pandomim gibi yöntemlerle, isteyerek ve eğlenerek öğrenebildikleri, bilginin daha hızlı kazanılmasını ve daha kalıcı olmasını kolaylaştıran bir öğrenme kaynağıdır. Yaratıcı drama ise

ısınma çalışması, asıl çalışma (pandomim, rol oynama ve oluşum) ve değerlendirme çalışmasından meydana gelen dramanın eğitimde kullanılması ile gelişen metottur. Adıgüzel'e (2006) göre yaratıcı drama "her hangi bir konuda, doğaçlama, rol oynama gibi yöntemlerden faydalanarak, bir grupta ve grup üyelerinin edinimlerinden, yaşantılarından yol alarak canlandırmalar gerçekleştirmek" şeklinde tanımlamıştır.

Ülkemizde drama veya eski kullanımıyla dramatisasyonun eğitimde ele alınması Cumhuriyet döneminde olmuştur. 1908 yılında İ. Hakkı Baltacıoğlu'nun Meşrutiyet dönemi eğitim programlarına "Tarihi Temsiller" adlı eklemeler yapmış, "Mektep Temsillerinin Usul-ü Tedrisi" adıyla bir bülten çıkarmış, tiyatronun eğitim ve öğretim ile ilişkisine değinmiştir. 1926 yılında ilkokul programında eğitim ve öğretim ilkeleri bölümünde temsiller (dramatik gösteriler) esas alınmış, daha ilerleyen tarihlerde ilkokul ve ortaokul programlarında dramatisasyon etkinlikleri üzerinde durulmuştur. Türkçe, tarih, beden eğitimi gibi derslerde bu tekniğin kullanılması tavsiye edilmiştir. Selahattin Çoruh'un 1938'de yayınlanan "Okullarda Dramatisasyon" adlı kitabı bu dönemde kullanılmış, 1962 ortaokul programında öğrencilerin "temsili ile ifade etme" etkinlikleri yapmaları gerektiği ifade edilmiştir. 1965 yılında Selahattin Çoruh'un "Uygulamalı Dramatisasyon" adlı bir el kitabı yayınlanmıştır. Bu kitapta dramatisasyon ile okul tiyatrosu (temsili) kavramlarının aynı şeyler olmadığı ifade edilmiştir. Kitapta gelişen eğitim algısında önemli bir teknik olarak kabul edilen dramatisasyonun, çocukların yaratıcılık dürtülerini harekete geçiren doğal bir öğrenme yöntemi olmasına ve hayatta geniş bir yer bulmasına değinilmiştir. 1968 yılında yayınlanan ilkokul programında "...öğrencileri konuşurma konusunda küçük dramatisasyon etkinliklerinin önemli bir payı vardır." maddesi yer almıştır. 1980'li yıllara dek Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) müfredatlarında "temsili" ve "dramatisasyon" olarak yer verilen drama kavramı Tamer Levent'in "Eğitimde Drama" çalışmaları ve İnci San'ın katkıları ile sürekli gelişerek saygın bir yaklaşım/yöntem olarak "Eğitimde Yaratıcı Drama" şeklinde ülkemiz eğitim sisteminde yerini almıştır. 1985 yılında "Uluslar Arası Eğitimde Drama Semineri" gerçekleştirilmiş ve eğitim alanında farklı bir öğretim tekniği olarak dramaya yer verilmiştir. Daha sonra 1992 yılında MEB'in hizmet içi eğitim programında dramaya yer verilmiştir. Günümüz eğitim sistemindeki ezberci tekniğin yerine yaparak-yaşayarak, eleştirerek ve tartışarak yapılandırılmış bir öğretim tekniğinin kullanılması

yaratıcı dramanın önemini giderek artırmakta ve konuya dair çalışmaların önemini göstermektedir (Çaykuş, 2015; Abacı, 2014).

Kendini geliştirme çabasında olmayan bir eğitim düzenini değiştirmek, ilerletmek ve öğrenmeye yaşantısal boyut kazanımını sağlamak adına yeni yaklaşım ve metotlara gereksinim vardır. Bu bağlamda eğitimde yaratıcı drama etkinlikleri bu yaklaşım ve tekniklerin en önemlilerindedir (Erkoca-Akköse, 2008). Alanyazıda yer alan araştırma bulguları geleneksel öğretim yöntemleri ile kıyaslandığı zaman yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin birçok becerilerinin gelişimi desteklediğini ortaya koymaktadır (Boujaoude, Sowwan ve Abd-El-Khalick 2005; Erdoğan ve Baran, 2009; Hui ve Lau, 2006).

Bu beceriler çocukta sabırlı olma, iş birliği, olumlu benlik tasarımı, yaratıcılık, öz-denetim, güven hissi, kendisinin ve başkalarının hislerini ve fikirlerini ortaya çıkarma, çevresinin farkında olma, sırasını bekleme, arkadaşlık kurma, nazik olma, kendi ve diğerlerinin tutumlarının sebeplerini anlama, kurallara uyma, sorumluluk alma, paylaşma, tanıdığı kişilerle iletişim kurma, yardımlaşma, sosyal sorunlarla başa çıkma, sorumluluk alma gibi sosyal becerileri geliştirme bakımından yaratıcı drama faaliyetlerinin etkisi çalışmalarla olarak sıralanabilir (Gültekin, 2014). Özcan'a (2013) göre, drama etkinliklerine katılan birey zihinsel, bedensel ve çevresel olarak yaratıcı drama kavramının içerisine yerleşir. Oynayarak gerçekleştirilen bu süreçlerdeki bireylerin çeşitli rollere girmesi, yeni roller ortaya çıkarması onun gerçekleştirilen etkinliklerin gerçek olmadığını bilmesini sağlamaktadır. Ancak, yaşama oldukça yakın olan yaratıcı drama ile birey ileride içerisinde yer alacağı rollere hazırlanır, o rollerin sorumluluklarını ve imkanlarını görme olanağı bulmaktadır.

Bu bağlamda bireyi yaşama hazırlayan yaratıcı drama kendi bileşenlerine sahip, sonuçtan ziyade sürece odaklı farklı bir sanat dalıdır. Bununla birlikte eğitimde ve sanat eğitiminde bir yöntem ve başlı başına bir derstir. Yaratıcı drama etkinliklerinde ne, ne zaman, niçin, nasıl, nerede, kim, kime gibi sorulara verilecek cevaplar yaratıcı drama döneminin bütün olarak yapılandırılmasını sağlamaktadır veya izlenecek süreçleri meydana getirmektedir (Koç, 2009). Genellikle yaratıcı drama uygulama adımları genel olarak ısınma-rahatlama, canlandırma ve inceleme olmak üzere üç

adımdan oluşur (Abacı, 2014). Yaratıcı drama kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için yaratıcı drama ile ilişkili kavramların iyi bilinmesi gerekmektedir. Yaratıcı drama ile ilişkili kavramlar aşağıda açıklanmıştır.

1.7.1. Yaratıcı Drama İle İlişkili Bazı Kavramlar

Drama ile öğrenme, öğretmenlerin aktardığı ve çocukların pasif biçimde yalnızca dinlemesi ile değil, çocukların o sırada yaşadıkları ile meydana gelmektedir. Bu yaşanmışlıklar esnasında soyut terimler somut hale getirilerek anlam kazandırılır (Erkoca-Akköse, 2008). Bu süreçte yaratıcı drama etkinlikleri farklı biçimlerde yapılabilir (Costa, Faccio, Belloni ve Iudici, 2014). Bu bağlamda yaratıcı dramaya dair dramatik oyun, yaratıcılık, iletişim, doğaçlama, etkileşim, dramatizasyon, rol oynama terimleri birbiriyle iç içe olmakla beraber, bir bütünü meydana getirmektedir. Belirtilen nitelikler düşünüldüğünde eğitimde yaratıcı dramayı yeniden tanımlamak gerekirse yaratıcı drama, “öğretmen rehberliğinde, belirlenen bir konunun, araç-gereç kullanımı ile çeşitli tiyatral yöntemlerden faydalanılarak grup üyeleri başka bir deyişle katılımcılar tarafından canlandırılmasıdır” şeklinde ifade edilebilir (Gültekin, 2014). Yaratıcı dramanın temel kavramlarından olan yaratıcılık kavramı takip eden kısımda ele alınmıştır.

1.7.1.1. Yaratıcılık

Gelişen dünyaya adapte olabilme ve bu dünyaya bireysel veya toplumsal olarak katkı sağlayabilmenin ön koşulu, çağdaş dönemin gerekli kıldığı kimi becerileri edinebilmektir. Bu nedenle her ülkenin öğretim programları, toplumsal beklentilere yanıt verecek ve toplumu ilerletebilecek insan olmanın gerekliliklerini amaçları arasına yerleştirir. Bu amaçlar, eğitim-öğretim etkinliklerine katılım gösteren bireylerin, bireysel ve toplumsal boyutta faydalı olmasını sağlamak adına belirlenir. Günümüzde bu amaçlar kapsamında yaratıcılık kavramı da önemli bir yere sahiptir. Yaratıcılık, bireyleri ve toplumları ileriye götürmekte ve belirlenmiş sınırlar içine

yerleşmektense, sınırların ötesindeki merak etmeyi, üretmeyi ve sorgulamayı teşvik eden bir beceridir (Özcan, 2013).

Son zamanlarda her bireyde doğuştan mevcut olduğu kabul edilen yaratıcılık gücünün eğitim-öğretim alanlarında geliştirilmesi amaçlanmaktadır ve bu amaca uygun öğretim basamakları oluşturulması zaruri hale gelmiştir (Özcan, 2013). Bu kapsamda iyi bir iletişim gerçekleştirebilmeyi sunan yaratıcı drama bunun yanında, belli ilkeler kapsamında kişiye bağımsızlık sunar. Özgür şartlarda ise kişi, esnek ve yaratıcı olur. Kendini daha kolay açıklar ve özgün ürünler yaratmanın mutluluğunu yaşar. Bu duyguyu hisseden kişiler, yeni tecrübelerle korkusuzca adım atar ve böylece yaratıcılıkları, ilerlemeye devamlı hale gelen bir sürece girer (Erkoca-Akköse, 2008). Yaratıcı drama ile ilişkili diğer bir kavram olan dramatik oyun kavramı aşağıda açıklanmıştır.

1.7.1.2. Dramatik Oyun

Oyun, bireylerin gerek bireysel gerekse toplumsal açıdan gelişmelerine, düşüncelerini aktarabilmelerine ve topluma adapte olmalarına katkı sağlayan, bireysel veya toplumsal olarak geliştirilebilen, nesilden nesile aktarılarak kültürün taşınmasına yardımcı olan, sınırları belirli hareketler ve sözler kapsayan eylemleri ifade eden bir kavramdır (Özcan, 2013).

Çocukların birbirleri arasında oluşan her türlü doğrudan ilişkide ya da, en az seviyede bir iletişimde dahi bir dramatik an veya dramatik bir durum söz konusu olabilir. Dramatik anlar hayattaki her eylemde bulunduğu ve yaratıcı drama da deneyimlerden yola çıkılarak gerçekleştirilen eylemler olduğundan yaratıcı drama kavramı genel olarak dram, drama, dramatik kavramlarla beraber ifade edilir (Koç, 2009). Dramatik oyunlar tek kişi ya da grupla özgür şartlarda oynanan, bir anda başlayıp belli bir müddet süren ve metne bağlı olmaksızın kapsamını gündelik hayattan alan evcilik, doktorculuk gibi çocukların ortaya koyduğu yapılandırılmamış oyunları kapsayan bir süreçtir (Gültekin, 2014).

Dramatik oyunda çocuklar herhangi bir metne bağılı olmadan rolleri paylaşarak yetişkin denetimi olmaksızın oyunlarını kendilerinin keşfettikleri bir alanda sürdürürler. Dramatik oyunlar deneyimlerden ve hayal gücünden ortaya çıkarak özgür şekilde yaratımlar koyar. Bu bağlamda dramatik oyunlar, yaratıcı dramaya hazırlık olarak çevrenin taklidine dayalı oyunları barındırır (Gültekin, 2014). Yaratıcı drama ile ilişkili diğere bir kavram olan dramatizasyon kavramı aşağıda açıklanmıştır.

1.7.1.3. Dramatizasyon

Dramatizasyon, genel olarak lider veya öğretmenin teşviki ile gerçekleştirilebilen bir yöntemdir. Hazır bir metne dayalı olması ve esasında o metne sadık kalınması özellikleri nedeniyle tiyatroya yakın olan bir tekniktir. Dramatizasyon etkinliklerinde kaynak metinde mevcut cümlelerin aynı şekilde ifade edilmesi gerekmez dahi, karakterle ve karakterler arasında geçen konuşmalar, kaynak metni esas almak zorundadır (Özcan, 2013).

Bu bağlamda metne birebir bağılı kalınmadan gerçekleştirilen dramatizasyon çalışmaları öğrencilerin mevcut becerilerini ortaya çıkarır ve çevresinde izlediği olay ve durumları yansıtmalarını sağlar. Metne bağılı olarak gerçekleştirilen dramatizasyon etkinlikleri ise metinsiz çalışmalarda kendini aktaramayan öğrenciler adına derse katılımı teşvik niteliği taşır. Metinsiz dramatizasyon etkinliklerinde heyecan duyan, durum ve olaya uygun sözcüğü söylemekte ve hareket etmekte geç kalan, dolayısıyla metinsiz çalışmalarda zorlanan öğrenciler metinle kendilerini güvende hisseder ve canlandırma esnasında bir sürprizle karşı karşıya gelmekten endişe duymadıkları için daha rahat hareket sağlarlar (Özcan, 2013).). Başka bir deyişle rol oynarlar. Takip eden kısımda rol oynama tekniği ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır.

1.7.1.4. Rol Oynama

Drama etkinliklerinde sıklıkla kullanılan yöntemlerin başında rol oynama gelir (Joronen, Rankin ve Astedt-Kurki, 2008). Rol oynama, bireyin kendisine atfedilen rolü uygun şekilde geliştirerek, rolün içine girmesi şeklinde tanımlanabilir. Doğaçlamanın

kapsamında yer alan rol oynamada, bireyin rolü, başka bir deyişle kim olacağı belirgindir. Birey, verilen role uygun şekilde duygularını, eylemlerini ve konuşmalarını belirler. Rol oynama etkinliklerinin en dikkat çekici örnekleriyle çocuk oyunlarında karşılaşılır. Oyunlarda çocuklar çevrelerinde karşılaştıkları bireylerin rollerine bürünerek, hayal dünyalarında onlar için oluşturdukları duygu durumları yaratarak canlandırmalarda bulunurlar. Rol oynamalarda önce tamamen taklit yer alsada, zaman içerisinde çocuk role kendi dünyasından da hayaller ve izlenimler katarak rolü özbenliğiyle geliştirecektir. Rol oynarken öğrenciler başkasının yerine geçtikleri ve başka birinin sözleri/davranışlarını ortaya koydukları için daha rahat davranış sergileme eğilimindedirler. Çünkü söyledikleri sözlerden veya yaptıkları hareketlerden kendilerinin değil, rolüne girdikleri karakterin sorumlu tutulacağına bilincinde olarak hareket ederler. Bu nitelik, rol oynama yönteminin önemini vurgulayan en öne çıkan etken kabul edilir (Özcan, 2013).

Rol oynamalara pek çok farklı araç gereç eşlik edebilir. Öğretmen rol oynama etkinliklerinde çocukların rollere daha hızlı bürünüp benimsemelerine destek olmak adına, çeşitli aksesuarlar, nesnelere, resimler gibi araç gereçleri sınıfa getirebilir. Bunlara ilişkin sohbetlerden sonra çocukların kullanımı sağlanarak rol oynama etkinlikleri gerçekleştirilir (Erbay, 2009).

Öğretim ortamlarında rol oynama yönteminden yararlanma, öğrencilerin yaşamı farklı bakış açıları ile kavramalarını sağlar.. Çevrelerinde gördükleri bireylerin rollerine bürünmek aynı zamanda öğrencilerin çevrelerine karşı ön yargılarını da görmek bakımından önemlidir. Olumlu veya olumsuz ortaya çıkan bu önyargılar, rol oynama yöntemi ile gözlemlenebilir, yine rol oynama etkinlikleri ile olumlu yargılara dönüşebilir. Rol oynama tekniğinin bir diğer yararı, toplumsal yapı içerisinde canlandırılan karakterin yerini algılamanın kolaylaşmasıdır. Bu sayede öğrenciler, gelecekte tercih edecekleri mesleklerin veya gelecekte yer alacakları toplumsal yapıların getirilerini fark etmeye başlarlar (Özcan, 2013).

Bu açılardan bakıldığında rol oynama etkinliklerinin yararlarından nitelikli bir biçimde faydalanmak için rol oynama etkinlikleri öncesinde öğrenciler rollerine dair kısaca bilgilendirilmelidirler. Rolü oynamadan önce öğrencinin zihninde canlandırmak ve

kendisinden bir şeyler eklemesine katkıda bulunmak için, bu adım uygulama sırasında göz önünde bulundurulmalıdır. Rol oynama yöntemi ilk defa uygulanacak ise gönüllü öğrencilere öncelik tanınmalı, sonraki süreçlerde ise tüm sınıfın katılımı sağlanmalıdır. Rol oynama tekniğinden faydalanırken öğretmenler başarılı olan öğrencilerin diğer öğrencilerin önüne geçmesini ve onlardan rol çalmasını engelleyebilmelidir (Özcan, 2013). Yaratıcı drama ile ilişkili diğer bir kavram olan doğaçlama kavramı aşağıda açıklanmıştır.

1.7.1.5. Doğaçlama

Eğitimde drama, tiyatronun yöntemlerinden faydalanır. Söz konusu yöntemlerden en önemlilerinin başında doğaçlama yer alır (Koç, 2009). Doğaçlama, yaratıcı drama ile de bütünleşen özelliklere sahiptir. Yaratıcı dramanın doğal olarak ve doğaçlama şeklinde olması, bir metne bağlı kalmamasını ve sergilenmesi adına sahneye gereksinim duyulmamasını göstermektedir. Dolayısıyla yaratıcı drama provasız, sınıfta veya uygun koşullarda kullanılan bir öğrenme tekniği olarak bilinir (Erkoca-Akköse, 2007).

Yaratıcı dramanın nitelikleriyle benzer niteliklere sahip olan doğaçlama tekniği, canlandırmanın yaşamla iç içe olduğunun en güzel örneğidir. Çünkü doğaçlamalarda, yazılı bir metne dayalı olmayan canlandırmalar söz konusudur. Yaratıcılığı teşvik eder biçimde doğaçlama çalışmalarında, beklenilmedik bir sözcük ya da duruma fazla düşünme süresi olmadan yanıt vermek ve hızlıca fikir geliştirmek önemli bir husustur. Dolayısıyla doğaçlama etkinliklerinde, öğrencilerin gündelik yaşamdaki deneyimlerinden faydalanarak ve canlandırmanın gidişatını bozmamaya özen göstererek karar almaları ve harekete geçmeleri beklenir. Doğaçlamalarda söz ve hareketin temeli yaşamın kendisidir. Bu çalışmalarda birey, içinde yer aldığı bir durumdan hareketle canlandırmaya katılabildiği gibi, çevresinde izlediği durumları temel alarak da söz ve hareket geliştirebilir (Özcan, 2013). Yaratıcı drama ile ilişkili diğer bir kavram olan iletişim kavramı aşağıda açıklanmıştır.

1.7.1.6. İletişim

Yaratıcı drama etkinlikleri, çocuklarda iletişim veya düşünme, konuşma, dinleme, anlatma becerilerini geliştirir. Dramanın esas amaçlarından biri olan iletişim, çocuğun çalışmalar esnasında karşısındaki ile veya grup üyeleri ile iletişimini kapsamaktadır. Drama etkinlikleri sayesinde birey, düşüncelerini açığa çıkarma becerilerini geliştirmektedir. Gerek vücut dili, gerekse konuşma diline dayalı olarak çocukta iletişim becerileri gelişir (Gültekin, 2014).

Yaratıcı drama çalışması esnasında öğretmen grupla beraber yürüttüğü çalışmada iyi bir etkileşim kurmak için şu özellikleri ön planda tutmalıdır;

Gürültü eşiği: Çalışma esnasındaki gürültü, öğretmenle grup arasında huzursuzluk yaratmayacak biçimde olmalıdır.

Alan eşiği: Bu boşluk değil, öğretmen ile sınıf arasındaki sonradan mutlu olunacak mesafe anlamına gelir. Öğretmenin grupla olan etkileşim biçimine dikkat etmelidir.

Grup genişliği eşiği: Grupların büyüklüğü öğretmenin rahat çalışabileceği sayıda olmalıdır.

Karar eşiği: Öğretme durumunda kararların alınma biçimidir. Öğretmen neyi nasıl anlatacağı, yaptıracağı ve olası durumlar karşısında hızlı verebilmek adına hazırlıklı olmalıdır (Cömertpay, 2006). Yaratıcı drama ile ilişkili diğer bir kavram olan etkileşim kavramı aşağıda açıklanmıştır.

1.7.1.7. Etkileşim

Etkileşim duygu ve düşüncelerin karşılıklı paylaşılması sürecidir. Drama çalışmalarında çocuk, gruptaki diğer üyeler ve öğretmenle etkileşim içerisinde. Dramanın her basamağında etkileşimden bahsedilebilir (Gültekin, 2014). Yaratıcı drama bir grup çalışmaya ve grup üyelerinin yaşantılarına ve davranışlarına dayalıdır. Drama oturumlarındaki sosyal problemlerin çözümünde katılımcıların tecrübelerine

ilişkin birikimleri, kurgusal bir gerçeklik dahilinde hemen devrededir ve problemin drama yöntemleriyle çözümü onun yaşantılarına ciddi ölçüde dayalıdır. Drama yaşantılarında bir katılımcı herhangi bir konuyu, tüm duyularını harekete geçirerek ve canlandırmalar aracılığıyla öğrenir. Bu öğrenme kesinlikle bir grup içi etkileşimin sonucu olmak durumundadır (Adıgüzel, 2007).

1.7.2. Yaratıcı Dramanın Öğeleri

Yaratıcı dramanın unsurları lider, katılımcı, ortam ve program olarak sıralanabilir. Yaratıcı dramada katılımcıların kendi isteğiyle yani gönüllü olarak ve etkin katılımı temeldir. Çalışmalar grupla gerçekleştirilmekte ve liderin gerekli kabul ettiği yerlerdeki yönlendirmeleri ile katılımcılar beraber yaşamakta ve öğrenmektedir. Yaratıcı dramada konular tekrar yapılandırılmaya uygun ve kimseyi kırmayacak, etik kurallara uygun olarak belirlenmektedir. Belirli bir konudan yola çıkan drama, katılımcıların doğaçlamalarına, daha açık ifadeyle anlık/kendiliğinden gelişen durumlara göre şekil almaktadır. Böylelikle yaratıcı drama hayal gücünü ve yaratıcılığı geliştirmektedir (Çaykuş, 2015).

Lider: Yaratıcı drama derslerinde drama kullanımının amacını belirleyecek, uygulamaları yapacak, katılımcılara rehberlik edecek ve drama faaliyetlerinin amacına ulaşmasını destekleyecek bir yönlendiriciye gereksinim duyulmaktadır. Bu yönlendirici drama lideri ya da drama öğretmeni olarak ifade edilmektedir (Özcan, 2013). Bu yönüyle lider drama etkinliklerinde bir rehber konumundadır (Kadan, 2013). Drama lideri, öğrenciye onun dramada, kendini grup algısına alıştırmayı, değer ve düşüncelerine cevap verip geliştirebilmesi, bir rolü benimseyip oynayabilmesi, rolü ya da farklı durumları söz ve hareketlerle inceleyebilmesi için deneme imkânları sunmalıdır. Yaratıcı dramada öğretmenler son derece önemli birer lider olarak değerlendirilmektedirler. Yaratıcılığı sergilemede etkin olan drama etkinliklerinde, öğretmenin dikkat ermesi gereken önemli konulardan birisi eğitimci tarafından çocuğun özgür hareket etmesinin sağlanması ve bunun sonucunda çocuğun tecrübeleri ve hayal gücünden faydalanarak yaratıcılığını ortaya çıkarması ile öğrenme ortamının zenginleşmesidir. Bunun yanı sıra drama etkinliklerinde çocuktaki yaratıcı gücü

desteklemek için onun sorduğu sorulara, iddia ettiği görüşlere olumsuz tepki göstermeden kendine güvenmesini sağlayarak, geliştirdiği yaratıcı fikirleri ödüllendirmek de faydalı olacaktır (Gültekin, 2014).

Yaratıcı drama çalışmalarına katılanların lider tarafından sağlanan kendilerini rahat ve güvende hissettikleri özgür ortamda yaratımlarda bulunmasına imkan sağlanmalıdır. Katılımcılara gönüllülük esasına dayalı olarak, rolleri canlandırması için uygun araç-gereç temini ile kısıtlayıcı olmadan, cezalandırıcı bir yaklaşımdan uzak durularak özendirici şekilde yaklaşılmalıdır (Gültekin, 2014). Bunun yanı sıra yaratıcı drama çalışmalarının amacına ulaşmasını sağlamak adına drama rehberlerinin etkinliklere hâkim olması ve drama konusunda eğitilmiş olması gerekmektedir. Aksi halde drama çalışmaları amacına ulaşamayacaktır (Özcan, 2013).

Katılımcı/grup: Yaratıcı drama, bir grup çalışmasıdır. Grup olmadan drama çalışmalarından bahsetmek mümkün değildir. Drama etkinliklerinde oluşturulan gruplar yaş ve gelişim nitelikleri bakımından benzerlik sergilese de, her bireyin kendine özel kişisel nitelikleri olduğu için, pek çok konuda çeşitlilik arz etmektedir. Drama faaliyetlerine katılım gösteren grup üyeleri, gerek seyirci gerekse oyuncu oldukları gerçeğinden haberdar olmalıdırlar. Dramada, tiyatrodaki olduğu gibi, ayrı ve özel bir seyirci yoktur. Etkinliğe katılanlar kimi zaman oyuncu kimi zaman da seyirci olmaktadır. Büyük grup ve küçük grup çalışmalarında katılımcılar üretim ve oynama aşamasını da kendileri meydana getirdiklerinden, katılımcılar yazar ve yönetmen de olabilmektedirler (Özcan, 2013).

Mekân/ortam/araç ve gereç: Yaratıcı drama etkinliklerinde hemen her şey araç-gereç olarak değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra çocuklarla beraber araç oluşturulabileceği gibi var olan araç-gereçler farklı gayeler için de çocuk tarafından yaratıcılığını ön plana çıkararak yararlanılabilir. Yaratıcı dramada kullanılan araç-gereçler eski kıyafetler, vazo, süs eşyası, fotoğraf, gerçek eşyalar (çanta, ayakkabı, baston vs.), teyp, kasetçalar vb. olarak sıralanabilir (Gültekin, 2014). Etkinliklerin gerçekleştirileceği mekân, katılımcıların rahat olabilecekleri özellikte olmalıdır. Canlandırma esnasında mekândan her şekilde yararlanacak olan katılımcılar, mekânın özellikleri dolayısıyla sorun yaşamamalıdır. Dolayısıyla yumuşak zeminli ve temiz alanlar tercih edilmelidir.

Katılımcıların rahatlıkla oturabilmeleri ve yerde de canlandırma yapmalarını izin vermesi bakımından, mekanın zemini boş bırakılmalı veya yalnızca minderlerle döşenmelidir. Drama faaliyetlerinin gerçekleştirileceği yer, canlandırma etkinlikleri adına gereken tüm ekipmanları kapsayacak özellikte olmalıdır. Mekan, dinlenme ve izleme etkinlikleri yapılabilmesi adına kaset/CD çalar; canlandırmalarda kullanılacak malzemelerin muhafaza edilmesi için dolap ya da ayrı bir bölme; katılımcıların bütün gereksinimlerine kolayca ulaşabilecekleri bir tasarım içermelidir (Özcan, 2013).

Okullarda drama çalışmaları genel olarak sınıf içerisinde gerçekleştirilmek zorundadır. Sınıflarda mevcut masa ve sandalyeler, tüm öğrencilerin aynı esnada hareket etmesine imkân tanımayan sınıf ölçekleri öğrencilerin etkinliklere katılımını güçleştirirken aynı zamanda canlandırmalar esnasında yaralanmalarına da neden olabilmektedir. Drama çalışmaları esnasında her şeyden önce öğrencilerin zarar görmeleri engellenmelidir. Dolayısıyla okullarda drama etkinliklerinin gerçekleştirilmesi adına ayrı bir sınıf/oda hazırlanmalıdır (Özcan, 2013).

Drama etkinlikleri için hazırlanacak oda veya sınıflar, drama etkinliklerine ses ve hareket yoğunluğu yaşandığından, öğrenciler mekanda ayakkabısız dolaşacakları için ses ve ısı yalıtımı bulunmalıdır. Mekânda mevcut araç ve gereçler yalnızca drama etkinliklerine hizmet etmeli; öğrencilerin ilgisini çekerek amaçtan uzaklaşmalarına sebep olmayacak yapıda olmalı ve öğrencilere zarar verebilecek kesici ya da delici özellikte olmamalıdır (Özcan, 2013).

1.7.3. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Drama

Yaratıcı Drama, okul öncesi başta olmak üzere tüm eğitim birimlerinde uygulanabilen bir süreçtir. Bu süreçte çocuklar, tahtada düz anlatım yerine, deneyerek, sosyalleşerek, yaşantının içine girerek, çok boyutlu düşünerek öğrenirler (Erkoca-Akköse, 2008). Bunun yanı sıra yaratıcı drama çalışmalarında çocuklar pek çok konuya ilişkin yeni bilgiler edinirler. Edindikleri bu bilgileri eski bilgileri ile karşılaştırırlar; yeni anlamlara ve yeni sonuçlara ulaşırlar. Olaylar arasında neden sonuç bağlantısı kurarlar.

Durumlar, karakterler, nesnelere arasındaki benzerlik ve farklılıkları fark ederler (Erbay, 2009).

Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama etkinlikleri hareket çalışmaları, pantomim, rol oynama, doğaçlama ve hikâyelerden oyunlar oluşturma çalışmalarından oluşmaktadır (Erbay, 2009). Okul öncesi süreçteki çocuklar eğitim programları ile desteklenmektedir. Okul öncesi eğitim programlarında mevcut drama faaliyetleriyle de çocukların çok donanımlı şekilde gelişimlerine katkı sağlanmaktadır (Köksal-Akyol, 2012).

Okul öncesi süreçte, çocukların gelişimlerinin desteklenmesi, gereksinimlerinin giderilmesi adına eğitim programlarının planlanması gerekmektedir. Okul öncesi eğitimde, günlük ve yıllık planlar yapılmaktadır. Her eğitim dönemine başlamadan önce yıllık planlar yapılmakta, yıllık planlardan hareketle, çocukların bireysel nitelikleri, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak da günlük planlar hazırlanmaktadır. Drama günlük program kapsamında mevcut etkinliklerden biri olarak kendini göstermektedir. Drama etkinliği yalnız başına planlanabileceği gibi günlük plan dahilinde yer alan diğer etkinliklerle bütünleştirilerek de planlanıp uygulanabilmektedir (Köksal-Akyol, 2012).

Yapılan çalışmalar ışığında insanlar, okuduklarının %10'unu, duyduklarının %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem duyduklarının %50'sini, görüp, duyup, yapıp, söylediklerinin %90'ını anımsamaktadır. Bu sonuçlar dikkate alındığında bir öğrenim metodu olarak yaratıcı dramının okul öncesi evrede önemi daha da ortaya çıkmaktadır (Erkoca-Akköse, 2008).

Drama etkinliklerinde çocuklar etkin olarak katılım sağladıkları, eğlenirken öğrendikleri için okul öncesi eğitim programlarında drama çalışmalarına yer verilmesinin ve öğretmenin dramaya ilişkin yeterli bilgiye sahip olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi eğitimde drama çalışmalarını yapan öğretmenlerin çocuk gelişimi, eğitim programlarıyla ilgili donanımlarının yanında drama hakkında da yeterliliklerinin olmaları gerekmektedir. Şayet okul öncesi öğretmeni drama faaliyetlerini planlamayla alakalı yeterli donanıma sahip değilse,

programlarında drama çalışmalarını planlamasında problemler gelişmektedir (Köksal-Akyol, 2012).

Okul öncesi eğitim programlarında drama yalnız başına bir çalışma şeklinde planlanabileceği gibi günlük eğitim programlarında mevcut diğer faaliyetlerle bütünleştirilerek de kullanılabilir. Okul öncesi eğitimde drama gerek tek başına bir çalışma olarak gerekse diğer faaliyetlerle bütünleştirilerek kullanılmalı her iki koşulda da öncelikle çocukların gelişim nitelikleri, yaşları, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hedefler ve kazanımlar, aktarılmak istenen kavramlar belirlenmelidir. Daha sonra ihtiyaç duyulan araçların tespit edilerek öğrenme aşamalarının hazırlanması ve uygulamadan sonra kesinlikle değerlendirmenin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme gerek doğaçlamalardan sonra drama sürecinde gelişen durumların değerlendirilmesi gerekse uygulamanın sonucunda hazırlanan eğitim programının irdelenmesi şeklinde yapılmalıdır (Köksal-Akyol, 2012).

Dramaya üç buçuk-dört yaşlarında başlanabileceği belirtilmektedir. Dramada sonuç değil gidişatın önem teşkil ettiği değerlendirildiğinde beş yaşından öncede drama etkinlikleri yapılabilir. Ancak beş-altı yaşından küçük çocuklarla veya ilk defa dramaya başlayan çocuklarla gerçekleştirilen drama etkinliklerinde dramanın tüm süreçlerini gerçekleştirmek mümkün olmayabilir. Bu durumlarda kolaydan zora doğru çalışmaların planlanması gerekmektedir. Okul öncesi süreçte çocukları gelişim nitelikleri dolayısıyla başarısızlık hissini kabul edememektedirler. Bu sebepler drama etkinlikleri esnasında çocukların başarısızlık duygusuna kapılmamalarına dikkat edilmelidir. Drama etkinliklerinde kazanan ve kaybeden olmamalıdır. Yaşadığımız dönemde çocuklar pek çok alanda birbirleriyle yarış halindedirler. Oysa kişinin kendisini başkasıyla kıyaslaması yanlıştır. Önemli olan kendi yapabildiklerini geliştirmeye ilişkin emek harcamasıdır. Dolayısıyla çocuğu rekabet etmeye yönlendirecek oyunlara bu süreçte yer verilmemesinin gerekli olduğu ifade edilebilir (Köksal-Akyol, 2012).

Okul öncesi çocuklarla etkinlikler gerçekleştirilirken kolaydan zora doğru bir yöntem takip edilmelidir. Önce rol oynama, taklit, dramatizasyon daha sonra doğaçlama olarak bir ilerleme olabilir. Drama çalışmaları esnasında somut malzemelerden

yararlanılmalıdır, böylelikle çocukların çalışmalarına daha kolay katılım göstermeleri sağlanır. Çocukların hayal güçleri geniş olduğundan role bürünmeleri kolay olabilir, fakat somut ekipmanların kullanılması ile gerçekleştirilen dramada çocukların çalışmalarına katılım sağlamaları daha etkili olur. Dramada yararlanılacak ekipmanlar sağlam ve güvenli olmalı, çocukların ilgilerini çekebilmeli ve gereksinimlerine yanıt verebilmelidir. Çocuğun yapabileceği olduğu etkinliklerden başlanılmalıdır ve çocuğu gördüğü, dokunduğu, tattığı, duyduğu çalışmalar hazırlanmalıdır. Yapılan drama etkinliklerinden sonra kesinlikle değerlendirme yapılmalıdır. Değerlendirme çocuklar, plan ve öğretmen adına yapılmalıdır. Gerçekleştirilen bu değerlendirmeler daha sonra yapılacak olan drama çalışmalarının planlanmasında ve uygulanmasında yol gösterici olacaktır (Köksal-Akyol, 2012).

1.8. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Drama ve Duygu Düzenleme İlişkisi

Yaratıcı drama, esasında yaratıcılık ve oyunsu süreçleri içermekle birlikte, yaratıcı drama çalışmaları, etkinliklere katılım gösterenleri yalnızca bu açılarından geliştirmez. Yaratıcı drama kavramının sahip olduğu nitelikler, drama etkinliklerinde yer alan kişilerin pek çok bakımdan kendilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Özcan, 2013). Bu özelliklerden birisi de sosyal gelişim ve sosyal etkileşimdir (Sivrioğlu, 2014). Okul öncesi eğitimin sosyal gelişim üzerindeki yansımaları da birçok araştırmada ele alınmış ve okul öncesi eğitimin çocuğun sosyal yeteneklerine olan faydaları kanıtlanmıştır (Koç, 2009). Drama etkinlikleri de bir küme çalışması kapsamında gerçekleştirildiğinden çocuğun sosyalleşmesine fırsat vermektedir. Drama çalışmaları esnasında çocuk, diğerleriyle iletişime geçerek duygu ve düşüncelerini aktarabilmekte, kendini onların yerine koyarak empati kurabilme becerilerini geliştirebilmektedir. Arkadaşlarıyla düşüncelerini tartışan çocuğun sosyal etkileşimi güçlenebilmektedir (Erkoca-Akköse, 2008).

Özcan'a (2013) göre, yaratıcı drama duyuyu aktarmasını da sağlamakta; görme, duyma ve hissetmeyi birbirine kaynaştırmaktadır. Bu niteliği ile yaratıcı drama anlamayı kolaylaştırmakta, duylara gelen uyarıcıları daha dikkatle ayırt etmeye katkı sağlamaktadır. Sivrioğlu'na (2014) göre de drama çocukların duygusal gelişimlerini destekleyen bir eğitim etkinliğidir.

1.9. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Drama ve Sosyal Problem Çözme İlişkisi

Hayal kurmak ya da bir şeyleri taklit etmek küçük çocukların dünyasının önemli bir ögesidir. Bu tutumlar en fazla drama çalışmalarında kendini gösterir. Drama, çocukların çevrelerini keşfetmelerini sağlarken, muhakeme ve problem çözebilme gibi zihinsel becerilerin gelişmesine de katkı da bulunur (Erkoca-Akköse, 2008). Eğitim ve öğretimde öğrencileri ezbere yönlendiren, düşünmeye iten, çocuğun yalnızca dinleyici olduğu sistem artık çağımızda kabul görmemektedir. Bunun aksine karşılaştığı sorunlara çözüm alternatifleri getiren, yaşadığı çevreyi sorgulayabilen ve ileri boyutlara taşıyan, duygularını ve aklını beraber kullanan, bilgiyi özümseyerek onu işe eviren bireylerin yetişmesi öngörülmektedir. Bunun için “drama” uygulamaları eğitim ve öğretim sistemi içerisinde problem çözme becerisini geliştirici bir etkinlik olarak nitelendirilmektedir (Karakaya, 2007). Drama etkinlikleri içinde oyunları barındırmakta olup, özellikle sembolik oyunlar dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Acarlar, 2001). Dil gelişiminin sosyal gelişimi de etkilediği göz önünde bulundurulduğu zaman, sembolik oyunları içinde barındıran drama etkinliklerinin çocukların sosyal problem çözme becerilerinin de gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir.

1.10. Araştırmanın Tanımları

Yaratıcı drama: Drama etkinliğine katılan bireylerin kendi hayatlarından yola çıkarak yaptıkları yaratıcı canlandırmaları kapsayan ve bir eğitimci/lider rehberliğinde planlı etkinliklerin tümüdür.

Problem çözme: İnsanların başarmak için belirledikleri bir takım amaçlara ulaşma sürecinde karşılaştıkları güçlükleri aşabilme süreçleridir.

Duygu düzenleme: İnsanların sahip oldukları duyguları nasıl dışarıya yansıtacaklarına veya deneyimleyeceklerine ilişkin otomatik ya da bilinçli olarak duygularını etkileme girişimleridir.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Şek Balandı (2017) tarafından yapılan araştırmada ilk 4. Sınıfta eğitim gören öğrencilerine yaratıcı drama etkisi sonucu duygusal zekâ gelişimi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada çalışma grubu olarak Bolu ili Merkez ilçesine bağlı bir ilkokuldaki iki farklı 4. Sınıf şubesi katılmıştır. 19 öğrenci deney grubuna dâhil edilirken 19 öğrenci kontrol grubunu oluşturmuştur toplamda ise 38 öğrenci çalışmada yer almıştır. Araştırmada veri toplamak için Kişisel Bilgi Formu ve Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise ilkokul 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin duygusal beceriler açısından geliştirmede yaratıcı drama eğitiminin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Veriler analiz edildikten sonra; çalışmanın başında ölçülmüş olan duygusal zeka sonuçlarının kontrol ve deney grubuna göre fark ortaya koymaz iken, sonrasında yaratıcı drama aktivitesi ile eğitim alan deney grubunda duygusal zeka düzeylerinde bir artış olduğu görülmüştür.

Kıyaker (2017) tarafından yapılan çalışmada drama programının 62-72 ay çocukların öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu olarak 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde İstanbul Anadolu yakasındaki Maltepe ilçesine bağlı Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'e bağlı anasınıfında öğrenim gören 21 öğrenci deney grubuna alınırken 21 öğrenci kontrol grubuna alınmıştır toplamda ise 42 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Araştırmada veri toplamak için Öz Düzenleme Ölçeği ve Uygulayıcı Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretim gören 62-72 ay öğrencilerinin öz düzenleme beceri gelişiminde öğrencilere uygulanan eğitici drama programının öğrencilere bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan, okul öncesi 62-72 ay öğrencilerinin öz düzenleme beceri gelişiminde çocuklara uygulanan programın ilerideki akademik kariyerinde gelişimini olumlu yönde etkilemesi yönündedir.

Tükoğlu ve Uslu (2016) tarafından yapılan çalışmada oyun temelli bilişsel gelişim programının (OTBGP) 60-72 aylık olan çocukların bilişsel gelişim olarak etkisinin neler olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 44 çocuk katılmıştır bunların 22'si deneme grubu 22' kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Araştırmada veri toplamak

için kullanılan ölçekler Genel Bilgi Formu ve Thurstone Temel Kabiliyetler Testi şeklindedir. Araştırmanın sonucunda programa katılan öğrencilerin bilişsel olarak etkili olduğu ve etkisinin kalıcı olduğu ortaya çıkmıştır.

Gültekin (2014) tarafından yapılmış olan araştırmada yaratıcı drama eğitimi verilen 60-72 aylık çocuklara sosyal ve duygusal açıdan gelişimine etkisinin neler olduğunu araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada çalışma yapılan grup Malatya merkeze bağlı Rahmi Akıncı İlköğretim Okulundaki 6 yaş grubundaki dört ana sınıfı şubesi alınmıştır 25 öğrenci deney grubunda yer alırken 25 öğrenci ise kontrol grubunda yer almıştır ve toplamda 50 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Araştırmada veri toplamak için Sosyal Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda anlamlı ve anlamsız yönde ilişkiler bulunmuştur. Yaratıcı drama eğitimi alan 60-72 aylık deney grubunu oluşturan öğrencilerin sontest uygulamasının anne eğitim düzeyi, kardeş sayısı, baba eğitim durumu ve öğrenci ailesinin ekonomik durumuna göre bir farklılaşma olmadığı; cinsiyet açısından bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Aynı zaman kontrol grubu ve deney grubu arasında sontest sonuçları ve deney grubu öntest ve sontest arasında bazı farklar olduğu gözlemlenmiştir. Bu gruba uygulanan yaratıcı drama eğitimi çocukların sosyal-duygusal gelişimi üzerinde etkisi olduğu gözlenmiştir. Ayrıcı elde edilen bulgulara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Ertan (2013) tarafından yapılmış araştırmada okul öncesi çağındaki çocukların “baş etme stratejileri” ve “duygusal düzenleme” arasında bulunan ilişkinin, “çaba sarf ederek kendini denetleme” aracılığıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmaya katılımcı olarak 4-6 yaş grubundaki 25 kadın ve 20 erkek olmak üzere toplam 45 çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplama meteryali olarak Vignette Okul Öncesi Dönemde Çocukların Baş Etme Stratejileri Değerlendirme Bataryası ve Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ulaşılan sonuç çocukların duygu düzenleme becerileri ve baş etme stratejileri ile arasında anlamlı yönde bir farklılık görülmüştür. Bunun yanında duygusal düzenleme becerileri yüksek olan öğrencilerin çaba göstererek kendini denetleme performanslarının da yüksek olduğu görülmüştür. Çocuklar yaşadıkları duygusal düzenleme ve baş etme stratejilerindeki güçlüklerle, çaba sarf ederek kendini denetleme becerisinin önemini ortaya çıkmıştır.

Topaloğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada çocukların etkinlik temelli sosyal becerileri akran ilişkilerine nasıl yansıdığını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada çalışma grubu olarak Edirne ili Keşan ilçesinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğüne (MEB) bağlı okullardan rasgele seçilen bir ana okulunda öğrenim görmekte olan 4-5 yaş grubunda yer alan 40 öğrenciden oluşmaktadır. Bunların 20 tanesi deney grubu olurken 20 tanesi kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Araştırmada veri toplamak için Çocuk Davranış Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda etkinlik temelli olan sosyal beceri eğitimi programının öğrencilerin akran ilişkilerini, ölçek sonuçlarının alt boyutlarını da dikkate alındığı zaman olumlu tarafta bir desteği olduğu ortaya çıkmıştır.

Yılmaz (2012) tarafından yapılan araştırmada 60 ila 72 aylık kişilerin duyguları anlama becerileri sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmada çalışma grubu olarak Konya ilindeki Meram, Selçuklu ve Karatay'daki okul öncesi eğitim kurumlarında rasgele seçilen bağımsız anaokulları ve ilköğretim okullarına bağlı olan anasınıflarında öğrenim gören 60-72 aylık 350 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri ölçeği olarak Wally Sosyal Problem Çözme Testi ve Denham Duygu Testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguların sonucunda duyguları anlama becerileri, kardeş sayısı, yaş, okul öncesi eğitim aldığı kuruma devam süresi aynı zamanda annenin öğrenim durumuna göre öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinde farklılaşma olduğu görülmüştür. Fakat ailenin toplam geliri, baba öğrenim durumu ve cinsiyet gibi değişkenlerin öğrencilerin sosyal problem çözme becerisi açısından bir etki olmadığı belirlenmiştir.

Eti (2010) tarafından yapılmış olan araştırmada drama etkilerinin okul öncesi öğretimine devam eden 5-6 yaş grubundaki çocuklar üzerindeki sosyal beceri etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada çalışma grubu olarak 2009-2010 eğitim yılı birinci döneminde Adana iline bağlı Yüreğir İlçesindeki orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir eğitim kurumuna bağlı okul öncesi eğitim gören 21 deney öğrencisi ve 22 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 43 çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplamak için Sosyal Beceri Veli Anketi, Kimdir Bu? Testi ve Becerisi Öğretmen Anketi ölçekleri kullanılmıştır. Sonuç olarak ise ilişkiyi başlatma ile sürdürme sosyal beceri kontrol grubu ve deney grubundakilerin veli anketi öntest ve sontest toplam

puanları arasında oluşan değişime ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İlişkiyi başlatama sürdürme sosyal becerisi kontrol grubu ve deney grubuna yapılan öğretmen anketi öntest ve sontest toplam puanlarının arasındaki değişim istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Kontrol ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin akranlarından elde edilmiş olan öntest ve sontest sosyometrik analizlerin sonucunda sosyal statülerinde deney grubuna yönelik bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Kontrol grubu velileri öncelikle çocuklarında akademik olarak değişimler olduğu gözlemlenip ve diğer bireylerle etkileşimlerinin olumlu şekilde geliştiğini belirtmiştir.

Durmuşoğlu-Saltalı (2010) tarafından yapılan çalışmada duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisinin neler olduğunu araştırmayı amaçlamıştır. Yapılan çalışmada çalışma grubu olarak Konya Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan okullardan tesadüfi küme örnekleme şeklinde seçilmiş olan 23 Nisan Egemenlik İlköğretim Okulu ile Akif Paşa İlköğretim Okulunun anasınıfında öğretim hayatını devam ettiren altı yaş grubundaki toplam 32 deney ve 30 kontrol grubu olmak üzere 64 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada kullanılan çalışma ölçekleri Kişisel Bilgi Formu ve Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Değerlendirme Testi şeklindedir. Araştırmanın sonucunda Kontrol ve deney gruplarının öntest ortalama puanları arasında anlamlı yönde bir farklılaşma görülmemiştir. Kontrol ve deney gruplarının duyguları anlama, duyguları tanıma, duyguları ifade etme ve toplam duygusal becerileri üzerinde yapılan sontest puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı şekilde bir farklılaşma görülmüştür. Deney grubunda bulunan çocukların duyguları anlama, duyguları ifade etme, duyguları tanıma ve toplam duygusal beceri üzerinde yapılan öntest ve sontest puanları arasında anlamlı yönde bir fark bulunurken, son-testlerin öntestlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna bulunmuştur. Kontrol grubu deneklerinin duyguları tanıma, duyguları ifade etme, toplam duygusal beceri ve duyguları anlama öntest ve sontest puanlarının arasında anlamlı yönde bir farklılaşma görülmemiştir. Deney grubundaki deneklerin sontest ve izleme testi ölçümleri arasında anlamlı şekilde bir farklılaşma görülmemiştir. Bu sonuçlar eğitim programının etkilerinin kalıcı olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Bunları ele alarak elde edilen genel sonuç ise duygu eğitimi

programının çocukların duygusal olarak becerilerinin gelişimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Erbay (2009) tarafından yapılan araştırmada anasınıfında öğrenim gören altı yaş grubu çocuklarına eğitimi verilen yaratıcı drama eğitimin çocukların üzerindeki işitsel muhakeme ile işlem becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan çalışmada çalışma grubu olarak Konya Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan Mustafa Necati İlköğretim Okulunun dört şubesini oluşturan öğrenciler arasından seçilmiş olan 15 kontrol ve 15 deney grubu şeklinde toplam 30 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olarak İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi – İMİBT kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kontrol ve deneme gruplarına yapılan öntest ortalama puanları arasında anlamlı yönde bir farklılaşma görülmemiştir. Deneme grubu deneklerinin işitsel muhakeme ve işlem becerileri sontest ve öntest puanları arasında anlamlı bir şekilde fark bulunurken, son-testlerin öntestlerden anlamlı bir düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunu oluşturan deneklerin muhakeme ve işlem becerileri sontest ve öntest puanları arasında anlamlı yönde bir farklılaşma görülmemiştir. Deneme grubu ve kontrol grubunu oluşturan deneklerin işlem becerileri ve işitsel muhakeme ölçeğindeki toplam puanları arasında anlamlı yönde bir fark bulunmuştur. Deneme grubundaki çocukların sontest ve izleme testi 1 ile sontest ve izleme testi 2 ölçümlerinin arasında anlamlı şekilde bir farklılaşma bulunmuştur. Son-test yapıldıktan sonra çocukların puan ortalamalarında bir düşüş gözlemlenmiştir. Elde edilen bu bulgular sonucunda genel sonuç: verilen yaratıcı drama eğitiminin çocuklar üzerinde işlem becerileri ve işitsel muhakeme gelişimini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ceylan(2009) tarafından yapılan araştırmada Vineland Sosyal- Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği (VSDÇÖ)' n geçerliliği, güvenilirlik çalışması ve okul öncesi öğretmen kurumuna devam eden beş yaş grubundaki çocukların duygusal-sosyal davranışlarındaki yaratıcı drama eğitiminin etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma iki farklı örneklem grubu üzerinde yapılmıştır. Birinci örneklem grubuna rasgele bir şekilde belirlenen 5.0-5.11 ay arasında olan toplam 300 çocuğa Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. İkinci örneklem grubunda ise 45 çocuk deney grubunda yer alırken 45

çocuk ise kontrol grubunda yer alıp toplamda 90 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplanırken Kişisel Bilgi Formu ve Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeğinden yardım alınmıştır. Araştırmanın sonucunda ise Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği (VSDÇÖ)' nin güvenilir ve tutarlı bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklar arasında Vineland Sosyal- Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği, Oyun ve Boş Zaman alt Ölçeği, Çocukluk Ölçeği, Uyum Sağlama Becerisi alt ölçeğinde çıkan puanların sonucu olarak deney grubu çocuklar açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür. Deney grubunda bulunan çocukların Vineland Sosyal- Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği, Oyun ve Boş Zaman Alt Ölçeğine ait olan sontest ve kalıcılık testi puanları sonucu arasında bulunun farkın anlamlı olduğu gözlemlenmiştir. Kişiler Arası Alt Ölçeğinde ve Uyum Sağlama Becerisi Alt Ölçeğinde sontest ve kalıcılık testi arasında bulunan puanlar sonucunda arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Yaratıcı drama eğitimi almış olan çocukların ortalama sontest puanları kontrol grubunda bulunan çocukların ortalama test puanlarına oranla daha yüksek olduğu ve bu nedenle verilmiş olan eğitimin olumlu bir etkisi olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu nedenden dolayı çocukların; yardımlaşma, paylaşma, sırasını bekleme, sorumluluk alma, arkadaşlık kurma, kurallara uyma, tanıdığı kişilerle iletişime girme ve nazik olma gibi birçok sosyal-duygusal davranışlarını destekleyici farklı teknik ve yöntemler geliştirilip yaygınlaştırılabilir.

Dereli (2008) tarafından yapılmış olan araştırmada çocuklar için verilen beceri eğitimi programının 6 yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya deneme1 grubu olarak 10 kadın 13 erkek, deneme2 grubu olarak 8 kadın 11 erkek, kontrol1 grubu olarak 6 kadın 15 erkek, kontrol2 grubu olarak 10 kadın ve 8 erkek toplamda ise 81 denek katılmıştır. Araştırmada veri toplamak için Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi, Wally Duyguları Anlama Testi ve Öğretmen Gözlem Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise kontrol ve deneme grubunda bulunan çocukların öntest puan ortalamalarının arasında istatistiksel yönden anlamlı fark olmadığı gözlemlenmiştir. Kontrol ve deneme gruplarındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin öntest puan ortalamalarının arasında önemli düzeyde bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deneme ve kontrol grupları arasında duyguları anlama becerileri öntest

sonuçlarında ise puan ortalamaları arasında önemli düzeyde bir fark olmadığı görülmüştür. Deneme grubundaki çocukların sosyal problem çözme sontest puanlarının ortalamaları öntest puan ortalamalarına göre önemli düzeyde yüksek oldu saplanmıştır. Deneklerin duyguları anlama becerileri sontest puan ortalamaları ve öntest ortalamalarından önemli düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deneme grubundaki deneklerin sosyal problem çözme becerileri sontest ortalamalarında cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Deneme1 grubu ve deneme2 grubu arasında duyguları anlama puan ortalamaları arasında önemli düzeyde bir fark görülmemiştir. Programın kalıcılığı açısından deneme grubu deneklerinin sosyal problem çözme becerileri sontest puan ortalamaları ve ölçüm puan ortalamaları arasında önemli düzeyde bir fark olmadığı görülmüştür. Kontrol2 grubu çocuklarının sosyal problem çözme becerileri öntest puan ortalamaları ve sontest puan ortalamalarına bakıldığında aralarında olumlu yönde bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Genel olarak çocuklar Sosyal Beceri Eğitim Programının kalıcılığını 8 hafta sonucunda koruduğu bulunmuştur ve eğitime katılan denekler üzerinde problem çözme becerileri ve duyguları anlama beceri puanlarının ortalamasında etki yaptığı görülmüştür.

Erkoca-Akköse (2008) tarafından yapılmış olan araştırmada okul öncesi eğitim görenle üzerinde fen etkilerinde doğa olaylarının neden sonuç ilişkilerini belirlemede yaratıcı dramının etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya denek grubu olarak 2007-2008 eğitim öğretim güz döneminde eğitim gören Yunuskent Anaokulunda öğrenim gören 6 yaş grubu E ve F sınıflarındaki öğrenciler katılmıştır. Araştırmada 14 öğrenci kontrol grubunu oluştururken 14 öğrencide deney grubunu oluşturmaktadır toplamda ise 24 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Araştırmada veri toplamak için araştırmacı tarafında geliştirilen Bilgi Formu, kullanılmıştır. Araştırmanın sonucu olarak okul öncesi eğitimin fen aktivitelerinde öğretim yöntemlerinden yaratıcı dramının kullanıldığı deney grubuna ve düz anlatım metodu uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin doğa olaylarında neden sonuç arasındaki ilişkiyi belirlemede anlamlı yönde bir farklılık görülmüştür. Bir başka tanımla, yaratıcı dramının kullanımının çocukların fen aktivitelerinde doğada olan olaylarda neden sonuç ilişkilerini belirleme ve anlama becerilerini geliştirmektedir.

Çalışkan ve Çoban (2007) tarafından yapılmış olan araştırmada sosyal becerileri sorunlu olan çocuklar ve annelerine yönelik yapılan yaratıcı drama uygulamalarının çalışma yapılan çocuklar üzerindeki sosyal becerileri gelişimine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada deney grubu olarak alt sosyo ekonomik düzeydeki beşinci sınıfta öğrenim gören 40 öğrenciden oluşan toplam üç şubenin sosyometri sonuçları sonucu belirlenmiştir. Çalışmaya gönüllü olan dokuz anne ve yirmi öğrenci katılmıştır. Araştırmada Walker-McConnel Sosyal Yeterlilik Ölçeği, Okul Uyum Ölçeği, Sosyometri Testi, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Kişisel Bilgi Formu Kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise öğrencilerin oyuna ilişkin ortaya çıkan puanlar incelendiğinde drama eğitimi verildikten sonra deney grubunda bulunan kişilerin puanlarında anlamlı şekilde bir farklılık görülmüştür. Kontrol grubunda bulunan kişilerin puanlarında anlamlı yönde bir farklılık görülmediği bulunmuştur. Öğrencilerin derse yönelik verdiği sosyometri puanları incelendiğinde, drama eğitimi sonrasında kontrol ve deney gruplarının puanlarında anlamlı yönde bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin WMC-SYOUÖ “toplam”, “akran tercihli sosyal davranış”, “okula uyum davranış”, “öğretmen tercihli sosyal davranış” puanları incelendiğinde, drama eğitimi sonrası deney grubunun puanlarında anlamlı şekilde bir farklılık görülürken, kontrol grubundaki puanlar incelendiğinde anlamlı bir şekilde farklılık olmadığı saptanmıştır.

Erkan (2005) tarafından yapılmış olan çalışmada altı yaşındaki çocuk grupları üzerinde yaratıcılıklarına drama ve rahatlama çalışmalarına etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Örnekleme grubu olarak Altındağ ilçesinde olan, Battalgazi İlköğretim okulunda daha önce drama ve rahatlama dersi almamış 6 yaşındaki anasınıflı öğrencileri ve aynı ilçeye bağlı olan Abdullah Tokur İlköğretim Okulunda bulunan ve daha önce hiç rahatlama ve drama çalışması almamış 6 yaş grubundaki çocuklar yer almıştır. Toplamda ise 60 denek öğrenci katılmıştır. Bu deneklerde 20 öğrenci 1. Deney grubu, 20 öğrenci 2. Deney grubu ve 20 öğrenci ise kontrol grupları olarak ayrılmıştır. Çalışmada veri toplamak için Mann Whitney-U, Wilcoxon Signed Rank Testi, Kruskal Wallis-H ve Torrance Yaratıcı Düşünce Testi ölçekleri kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda kontrol grubu ve deney1 grubundaki öğrencilerin öntest test puanlarının arasında sözel akılcılık oluştururken alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa saptanmamıştır. Torrance Yaratıcı Düşünce

Testi alt boyutlarının öğrenci annesinin öğrenim düzeyi değişkenine göre faaliyet ve şekilsel hareket, şekilsel sınırları uzatma ve şekilsel başlıkları yorumlama düzeyinde annelerin üniversite öğrenimini tamamlamış olan çocuklar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saplanmıştır. Anne baba meslek grubuna göre kardeş sayısı, cinsiyet ve bir evde büyüğünün olup olmaması değişkenleri ise yaratıcılık yönünü etkileyen birer faktör olarak görülmemiştir.



3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Problem Cümlesi

Okul öncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi var mıdır?

3.2. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönemde bulunan çocukların birçok alanda hızlı gelişim içinde oldukları bilinmekte olup, okul öncesi dönemde bulunan çocukların gelişimlerinin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi için okul öncesi eğitimi almaları önemli bir husustur. Okul öncesi eğitimi çocuk gelişimini birçok açıdan desteklediği için son yıllarda okul öncesi eğitime verilen önem artmış, eğitim programlarının çocukların gelişimleri üzerindeki etkilerinin ele alındığı bilimsel çalışmaların sayısı da artmış, okul öncesinde farklı öğretim yöntemlerinin çocuk gelişimi üzerindeki etkilerinin ele alındığı çalışmalar popüler hale gelmiştir. Buna karşılık Alanyazıda yer alan çalışmalarda okul öncesi dönemde bulunan çocukların sosyal beceri ve duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde okul öncesi eğitimin faydalarına ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Yapılan alanyazı taraması sonucunda da okul öncesi dönemde drama etkinliklerinin sosyal beceri ve duygu düzenleme becerisi üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmaların oldukça sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda yapılan bu araştırma alanyazıya katkı sağlayacak bir çalışma olarak değerlendirilmiştir.

3.3. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada okul öncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelenmiştir. Bu nedenle araştırmada deneysel desen tercih edilmiştir.

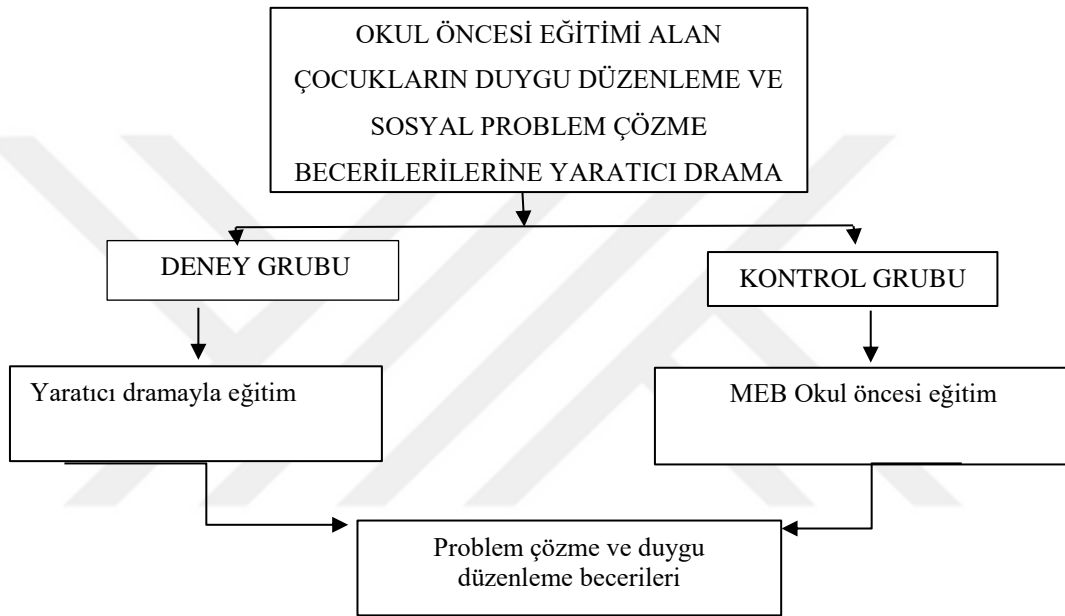
Deneysel desenler değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma desenleridir. Bu amacı gerçekleştirmek için bağımsız değişkenler manipüle edilir, iç geçerliği korumak için istenmedik değişkenler kontrol altına alınır ve bağımlı değişkenler üzerinde ölçmeler yapılır (Hovardaoğlu, 2000). Bu araştırmada bağımsız değişkenlerin (yaratıcı drama etkinlikleri, MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı destekli etkinlikler), bağımlı değişkenler (sosyal problem çözme ve duygu düzenleme düzeyleri) üzerindeki etkileri araştırıldığı için, araştırmanın öntest sontest kontrol gruplu desene göre düzenlenmesine karar verilmiştir. Öntest sontest kontrol gruplu deneysel desende ilk olarak daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur. Gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz şekilde belirlenir. Daha sonra iki grupta yer alan deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri ele alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Bu kapsamda çalışmaya katılan çocuklara deneysel işlemden önce grupların denkliğinin saptanması için öntest, deneysel işlemden sonra yapılan uygulamaların etkilerinin belirlenmesi için sontest uygulanmıştır. Oluşturulmuş araştırma deseninin simgesel görünümü Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Öntest Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desenin Simgesel Görünümü

Gruplar	Öntest Öntest	Deneysel İşlem	Sontest Sontest
Deney Grubu	O _{1,1} R _{1,1}	X ₁	O _{1,2} R _{1,2}
Kontrol Grubu	O _{2,1} R _{2,1}	X ₂	O _{2,2} R _{2,2}

Tablo 3.1’de O simgesi ile ifade edilen duygu düzenleme düzeylerine ilişkin değerlendirme aracının öntest ve sontest olarak deney ve kontrol gruplarında, R simgesi ile ifade edilen sosyal problem çözme düzeylerine ilişkin değerlendirme aracının öntest ve sontest olarak deney ve kontrol gruplarında, X₁ simgesi ile ifade edilen yaratıcı drama etkinliklerinin deney grubunda, X₂ simgesi ile ifade edilen ise MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı destekli etkinlikleri kontrol grubunda uygulandığını gösterir.



Şekil 3.1. Araştırmada Kullanılan Bağımlı- Bağımsız Değişken Akış Şeması

3.4. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın problem cümlesi aşağıda yer verilen hipotezler ile test edilmiştir.

1. Yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme beceri düzeyi, yaratıcı drama ile eğitim almayan çocukların duygu düzenleme beceri düzeyinden daha yüksektir.
2. Yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyi, yaratıcı drama ile eğitim almayan çocukların sosyal problem çözme düzeyinden yüksektir.

3. Cinsiyete göre yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların duygu düzenleme beceri düzeyleri anlamlı fark göstermektedir.
4. Cinsiyete göre yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyleri anlamlı fark göstermektedir.

3.5. Araştırmanın Çalışma Grubu ve Denklik İşlemleri

Yapılan bu araştırmanın evrenini Muğla ili Milas ilçesinde bulunan anaokullarında öğrenim gören çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Muğla Milas ilçesindeki araştırmacılar tarafından ulaşılabılır nitelikte olan ve deneysel çalışmanın yapılmasına izin veren X Anaokulu bünyesinde bulunan ana sınıflarında öğrenim gören 4-5 yaşlarındaki 20 erkek ve 20 kız olmak üzere toplam 40 öğrenciden meydana gelmiştir. Deneysel işlem için deney ve kontrol grupları X Anaokulu'ndan rasgele yansız olarak seçilmiştir. Yansız(seçkisiz) atama ile örnekleme oluşturan kişiler deney ve karşılaştırma grubuna yansız olarak atanır (Büyüköztürk, vd, 2011). Basit seçkisiz en saf ve en basit olasılık örneklemedir. Basit seçkisiz örneklemede, popülasyonun her bir üyesinin numunenin bir parçası olarak eşit seçilmesi muhtemeldir. “Basit rastgele örneklemenin arkasındaki mantığın seçim yanlılığını ortadan kaldırdığı ve temsili örneklerle sonuçlanması gerektiği” olduğu belirtildi (Gravetter ve Forzano, 2011).

Tablo 3.2’de belirlenen çalışma grubuna ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 3.2. Çalışma Grubu

Okul/Merkez	Şube	Uygulamaya Katılan Çocuk Sayısı
X Anaokulu	Y anasınıfı Sabah Grubu	20
X Anaokulu	Z anasınıfı Sabah Grubu	20

Tablo 3.2’ de görüleceği üzere araştırmanın deney grubu için X anaokulundan A sınıfı sabah grubundan 20 çocuk, kontrol grubu için aynı okuldan B sınıfı sabah

grubundan 20 kişi yansız olarak seçilmiştir. Araştırmaya katılan deneklerin cinsiyet dağılımı Tablo 3.3'te verilmiştir.

Araştırmaya katılan deneklerin cinsiyet dağılımı Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı ve Denklik İşlemleri

Cinsiyet	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Kız	10	10
Erkek	10	10
Toplam	20	20

Tablo 3.3'te görüleceği üzere araştırmanın deney grubunda 10 kız 10 erkek (n=20), kontrol grubunda 10 kız 10 erkek (n=20) ile yürütülmesine karar verilmiştir.

Araştırmanın hipotezleri doğrultusunda deney grubunu oluşturan X Anaokulu Y Anasınıfı'nda sosyal problem çözme ve duygu düzenleme düzeylerini destekleyici yaratıcı drama etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubu oluşturan X Anaokulu Z Anasınıfı'nda ise yalnızca Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları, yaş grubu ortalaması ay olarak yakın olan ve aynı saatte eğitime başlayan şubelerden rastgele yansız olarak seçilmiştir.

Deneysel işlem öncesinde grupların kendi aralarında sosyal problem çözme ve duygu düzenleme becerilerine ilişkin denkliğini sağlamak amacıyla çalışma grubunun tamamına Ek 3 ve Ek 4'te yer verilen 'Wally Sosyal Problem Çözme' ve 'Duygu Düzenleme Ölçeği' öntest olarak uygulanmıştır. Grupların öntest uygulamaları sonucunda deney ve kontrol grupları arasında denkliğin olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile belirlenmiştir.

Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Duygu Düzenleme Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Olumsuzluk	Deney	20	22,78	455,50	154,5	,221
	Kontrol	20	18,23	364,50		
Duygu düzenleme	Deney	20	17,40	348,00	138,0	,096
	Kontrol	20	23,60	472,00		

Tablo 3.4’de görüleceği üzere deney ve kontrol gruplarının olumsuzluk ($U=154,5$; $p>0,05$) ve duygu düzenleme ($U=138,0$; $p>0,05$) öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmaması her iki grubun olumsuzluk ve duygu düzenleme açısından birbirlerine denk olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Problem Çözme Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Sosyal problem çözme	Deney	20	22,63	452,50	157,5	,253
	Kontrol	20	18,38	367,50		

Tablo 3.5’de görüleceği üzere deney ve kontrol gruplarının sosyal problem çözme ($U=157,5$; $p>0,05$) öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmaması her iki grubun sosyal problem çözme açısından birbirlerine denk olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.6. Deney Grubunun Cinsiyete Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Olumsuzluk	Kız	10	9,00	90,00	35,0	,254
	Erkek	10	12,00	120,00		
Duygu düzenleme	Kız	10	13,05	130,50	24,5	,051
	Erkek	10	7,95	79,50		

Tablo 3.6’da görüleceği üzere deney grubunun cinsiyete göre olumsuzluk ($U=35,0$; $p>0,05$) ve duygu düzenleme ($U=24,5$; $p>0,05$) öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmaması, kız ve erkek öğrencilerin olumsuzluk ve duygu düzenleme düzeyleri açısından birbirlerine denk olduklarını göstermektedir.

Tablo 3.7. Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Olumsuzluk	Kız	10	10,35	103,50	48,5	,909
	Erkek	10	10,65	106,50		
Duygu düzenleme	Kız	10	11,95	119,50	35,5	,269
	Erkek	10	9,05	90,50		

Tablo 3.7’de görüleceği üzere kontrol grubunun cinsiyete göre olumsuzluk ($U=48,5$; $p>0,05$) ve duygu düzenleme ($U=35,5$; $p>0,05$) öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmaması, kız ve erkek öğrencilerin olumsuzluk ve duygu düzenleme düzeyleri açısından birbirlerine denk olduklarını göstermektedir.

Tablo 3.8. Deney Grubunun Cinsiyete Göre Sosyal Problem Çözme Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Sosyal problem çözme	Kız	10	13,00	130,00	25,0	,057
	Erkek	10	8,00	80,00		

Tablo 3.8’de görüleceği üzere deney grubu öğrencilerinin cinsiyete göre sosyal problem çözme ($U=25,0$; $p>0,05$) öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmaması, kız ve erkek öğrencilerin sosyal problem çözme düzeyleri açısından birbirlerine denk olduklarını göstermektedir.

Tablo 3.9. Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Sosyal Problem Çözme Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Sosyal problem çözme	Kız	10	11,85	118,50	36,5	,286
	Erkek	10	9,15	91,50		

Tablo 3.9 ’da görüleceği üzere kontrol grubunun cinsiyete göre sosyal problem çözme ($U=36,5$; $p>0,05$) öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

çıkması, kız ve erkek öğrencilerin sosyal problem çözme açısından birbirlerine denk olduğunu göstermektedir.

3.6. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada yaratıcı drama destekli etkinliklerin sosyal problem çözme ve duygu düzenleme düzeylerine etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırmanın amaçları doğrultusunda veri toplamak için iki ayrı veri aracı kullanılmıştır.

1. Çocukların sosyal problem çözme gelişimlerini incelemek için Wally Sosyal Problem Çözme Testi uygulanmıştır.
2. Duygu düzenleme becerilerinin gelişimlerini incelemek için Duygu Düzenleme Ölçeği uygulanmıştır.

3.6.1. Wally Sosyal Problem Çözme Testi (Wally Social Problem Solving Test)

Araştırmada çalışma grubuna dahil edilen çocukların sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmek amacıyla Wally Sosyal Problem Çözme Testi, Spivak ve Shure (1985)'nin Okul Öncesi Problem Çözme Testi ve Rubin ve Krasnor (1986)'un Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi'nin birleşimiyle türetilmiştir. Test, Washington Üniversitesi, Çocuk Yetiştirme Kliniği'nde, Carolyn Webster-Stratton tarafından yürütülen "Incredible Years" projesi kapsamında düzenlenmiştir (WebsterStratton, 1990; Webster-Stratton, Reid ve Beauchaine, 2013). Testte, çocukların varsayımsal kişiler arası ilişkilerden kaynaklanan çatışma durumlarında verdikleri tepkiler değerlendirilerek, sosyal problem çözme becerileri ölçülür. Test, kız ve erkek çocuklar için hazırlanan iki farklı formdan oluşmaktadır. Her iki formda kişiler arası ilişkilerde çatışma ya da problem olabilecek 15 resim vardır. Erkek çocuklar için kullanılan formda, olası durumlardaki çocuk erkek; kız çocuklar için kullanılan formda, varsayımsal durumdaki çocuk kız olarak resmedilmiştir. Olası durumları anlatan 15 resim sırayla çocuğa sunulur ve her resimden sonra resimdeki gibi bir sorunla karşılaştıklarında problemi çözmek için ne yapabileceği ya da ne söyleyebileceği

çocuğa sorulur. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nde, çocuğa sunulan olası durumlar 11 kategoriye kapsayan 15 durumu içermektedir. Bu temalar; reddedilme, hata yapma, adaletsiz (adil olmayan) muamele, mağduriyet, yasaklama, yalnızlık, aldatılma, hayal kırıklığı, ikilemde kalma, yetişkin tarafından onaylanmama, saldırıya uğrama problemleri ile başa çıkmadır (Dereli, 2008; Giren, 2013; Yılmaz, 2012).

Testin üç-beş yaş çocuklarına ifade bakımından uygunluğunu, resimlerin üç-beş yaş çocuklarına ve Türk kültürüne göre Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Gökhan Kayılı (2015) tarafından yapılmıştır.

Tablo 3.10. Çocuklara Testte Resimlerle Sunulan 15 Olası Problem Durumları

Tema İçeriği	Ana Tema
1.Arkadaşıyla oynamak istediğinde reddedilme	Reddedilme
2.Annesinin değer verdiği bir eşyaya zarar verme	Hata yapma
3.Kardeşinin kendisiyle alay etmesinden sonra, karşılık olarak kardeşiyle alay etmesi sonucu çocuğun ebeveyn tarafından cezalandırılması	Adil olmayan muamele
4.Sınıf arkadaşı tarafından alay edilme	Mağduriyet
5.Çocuğun çok istediği bir oyuncuğu ebeveynin almaması	Yasaklama
6.Ebeveynin yeni aldığı kıyafete zarar verme	Hata yapma
7.Bebeklerle oynadığı için alay edilme	Mağduriyet
8.Yalnızlık ve oyun grubuna katılabilmek	Yalnızlık
9.Daha sonra yemek için sakladığı yiyeceğin arkadaşı tarafından izinsiz yenmesi	Aldatılma
10.Uzun zamandır yapmaya çalıştığı maket oyuncuğu arkadaşının kırması	Hayal kırıklığı
11.Sadece bir dilim pizza kaldığında hem kardeşi hem de kendisinin yemek istemesi	İkilemde kalma
12.Oyun alanından sınıfa geç kaldığında öğretmenin kızması	Yetişkin tarafından onaylanmama
13.Kendisinden küçük bir çocuğun saldırısına uğrama	Saldırıya uğrama
14.Arkadaşının bisikletine binmek istediğinde, bisikleti isteme	Mağduriyet
15.Yeni bir arkadaşla tanışma	Yalnızlık

Çocuğun verdiği her bir cevap Wally Sosyal Problem Çözme Testi Prososyal ve Agonistik Kategorilerindeki çözüm stratejileri ile karşılaştırılarak kodlanır ve cevaplar kaydedilir. Kaydedilen cevaplar testin puanlama tablosunda bulunan pozitif (P), negatif (N) ve puanlanmaz (boş) sonucuna göre puanlanır. Çocuğun söylediği davranışlar prososyal ve prososyal olmayan olarak gruplandırılmaktadır. Çocuğun vermiş olduğu her prososyal cevap pozitif, çocuğun vermiş olduğu her antisosyal cevap negatif ve çocuğun cevap vermediği durumlar puanlanmaz olarak

değerlendirilir. Her prososyal davranış için 1 puan, prososyal olmayan davranış için ise 0 puan verilir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan on beş (15) ve en düşük puan ise sıfır (0)'dır.

Kayılı(2015), Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin yapı geçerliğini açımlayıcı faktör analizi tekniği kullanarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity Testi ile katsayısı değeri .814 olarak hesaplanmıştır. Sosyal bilimler araştırmalarında KMO 124 katsayısı değerinin .60'dan büyük olması örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun ve yeterli olduğunun bir göstergesidir. Araştırmada Wally Sosyal Problem Çözme Testi için yapılan Bartlett Sphericity Testi anlamlı bulunmuştur ($X^2 = 1164.354$; $p < 0.01$). Verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin iç tutarlık güvenilirliğini hesaplamada Kuder Richardson-20 (KR-20) formülü kullanılmıştır. Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin üç yaş çocukları için güvenilirlik katsayısı .72 ($n=50$), dört yaş çocukları için .79 ($n=145$), beş yaş çocukları için .81 ($n=504$) olarak hesaplanmıştır. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli kabul edildiği düşünüldüğünde KR-20 güvenilirlik katsayısı değerlerinin yüksek olması testin güvenilir olduğunu göstermektedir. Araştırmanın test- tekrar test güvenilirliği çalışmasına katılan çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi katılımcıların 1. ve 2. ölçüm tutarlık oranları en düşük .66, en yüksek .93'dür. Katılımcıların toplam tutarlık oranı ortalaması ise .77 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin test- tekrar test güvenilirliğinin yeterli olduğunu göstermektedir.

3.6.2. Duygu Düzenleme Ölçeği

Duygu Düzenleme Ölçeği, Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, okul öncesi dönem çocuklarının hem anneleri hem de öğretmenleri tarafından doldurulabilmektedir. Okul öncesi ölçek, toplam 24 maddeden oluşmakta ve 4'lü likert tipte (1-hiçbir zaman/nadiren, 4-her zaman) değerlendirmesi yapılmaktadır. Ölçek, iki alt boyut içermektedir. Bu alt boyutlar; dayanıksızlık-olumsuzluk ve duygu düzenleme

şeklinde. Dayanıksızlık-olumsuzluk alt boyutu; harekete geçme, tepkisellik, öfke kontrolü, huysuzluk ve esnek olmamaya ilişkin maddeleri içermekte ve bu durumları ölçmektedir (Öztürk: 2018).

Shields ve Cicchetti'nin 1997 yılında geliştirdiği Duygu Düzenleme Ölçeği, 2006 yılında Altan tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Toplam 24 maddeden oluşan ölçeğin 'Olumsuzluk' ve 'Duygu Düzenleme' olmak üzere iki alt ölçeği bulunmaktadır. Olumsuzluk alt ölçeğinde; öfke kontrolü, huysuzluk, harekete geçme, tepkisellik ve esnek olmamaya yönelik 15 madde (2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 17, 19, 20, 22 ve 24. maddeler) bulunmaktadır. Duygu Düzenleme alt ölçeğinde ise empati, duygusal farkındalık, uygun gelişimsel davranış ve duygu sergilemeye yönelik 9 madde (1, 3, 7, 12, 15, 16, 18, 21 ve 23. maddeler) bulunmaktadır. Her maddesi için dört cevap seçeneği bulunan likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin değerlendirilmesinde, seçenekler 1'den 4'e kadar puanlanarak yapılır. "Hiçbir zaman/nadiren" seçeneği 1 puan, "Bazen" seçeneği 2 puan, "Sık sık" seçeneği 3 puan ve "Neredeyse her zaman" seçeneği 4 puan olarak değerlendirilmektedir. Orijinal ölçekte Shields ve Cicchetti (1997), cronbach alpha iç tutarlık katsayısını olumsuzluk alt ölçeği için .96, duygu düzenleme alt boyutu için ise .83 olarak bulmuştur. Duygu düzenleme ölçeği yalnızca olumlu ve olumsuz ifadeler içeren iki boyuttan oluştuğu için toplam puan yerine alt ölçekler kendi aralarında değerlendirilir. Bu ölçeğin kullanıldığı Ulusoy (2018) ve Sille (2016)'nin de yaptığı araştırmalarda var olan iki boyutuyla ele alınır. Altan (2006), 4-6 yaş grubu için ölçeğin geneline yönelik iç tutarlık katsayısını anne formu için .75, öğretmen formu için ise .84 olarak saptamıştır. Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından anne formu için cronbach alpha iç tutarlık katsayısı .73, Yağmurlu ve Altan (2010) tarafından .75 olarak bulunmuştur (Ulusoy: 2018, 28). Yapılan çalışmalarla, ölçeğin Türkçe'ye uyarlamasında güvenilirliğin yüksek düzeyde olduğu ve ayırt edici geçerliliğe sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

3.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Muğla Milas X Anaokulu bünyesinde bulunan ana sınıflarında öğrenim gören çocuklar ile sınırlıdır.

2. Araştırma kapsamında incelenen beceriler ‘Wally Sosyal Problem Çözme’ ve ‘Duygu Düzenleme’ değerlendirme ölçekleri ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırmanın süresi 6 (altı) haftalık bir uygulama süreci ile sınırlandırılmıştır.

3.8. Araştırmanın Sayıtları

1. Çalışma grubundaki çocukların kontrol edilemeyen değişkenlerden aynı oranda etkilendiği kabul edilmiştir.
2. Öğretmenlerin değerlendirme formlarındaki işaretlemelerinin samimi yanıtladıkları ve cevaplarının objektif olarak yansıdığı varsayılmıştır.

3.10. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanmasında aşağıda belirtilen aşamalar izlenmiştir.

3.10.1. Öntest Verilerinin Toplanması

Öntest uygulamaları öncesinde deney ve kontrol gruplarının ana sınıfı öğretmenleri, araştırmacı tarafından öntestin uygulanmasına ilişkin bilgilendirilmiştir. Değerlendirme araçlarının öntest uygulamasında her çocuk için ortalama 20 dakika süre kullanılmıştır. Öntest uygulamaları süresi boyunca deney ve kontrol gruplarının anasınıfı öğretmenleri ile özel görüşmeler yapılarak araştırmacının süreç hakkında bilgi sahibi olması sağlanmıştır. Öntest uygulamaları eş zamanlı olarak deney grupları ve kontrol grubuna ana sınıfı öğretmenleri tarafından uygulanmıştır.

3.10.2. Uygulama

Yaratıcı drama etkinliklerinin öğretimde kullanımına ilişkin alanyazı taranarak, deney grupları için uygulama sırasında kullanılacak etkinlikler MEB okul öncesi duygu

düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine ilişkin kazanımlar incelenerek taslak halinde araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Daha sonra MEB sertifikalı yaratıcı drama eğitmeni ve Maltepe Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü araştırma görevlisi ve yaratıcı drama atölyeleri düzenleyen bir uzman, Kırklareli Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanından bir öğretim üyesi ve MEB okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam üç uzmanın görüşleri alınarak, bu etkinlikler arasından araştırmacının amacına ve hipotezlerine uygun olduğu düşünülen 18 yaratıcı drama etkinliğine karar verilmiştir. Araştırmacı tarafından deney grubunun anasınıfı öğretmeni ile görüşülerek yaratıcı drama etkinliklerinin altı hafta süresince uygulanmasına ilişkin bilgiler verilmiştir. Deney grubunda var olan MEB okul öncesi eğitim programı devam ederken, yanı sıra yaratıcı drama etkinliklerin uygulanması için haftada üç gün belirlenmiş ve belirlenen günlerdeki ders saatleri içinde belirlenen her günde bir tane olmak üzere, haftada üç tane, tüm uygulama süresi olan altı haftada toplam 18 tane yaratıcı drama etkinliğinin deney grubu anasınıfı öğretmeni tarafından uygulanması planlanmıştır. Deney grubu için öntest uygulamasının yapıldığı haftayı takip eden süreçte araştırma ile ilgili uygulamalara başlanmıştır. Araştırmacı tarafından kontrol grubunun anasınıfı öğretmeni ile görüşülerek uygulama sürecine, başka bir deyişle uygulama sürecinde var olan MEB okul öncesi eğitim programının hiçbir müdahale yapılmadan uygulanmaya devam edilmesine, bu süreçte programın haricinde farklı bir ek uygulama, yaratıcı drama etkinlikleri yapılmamasına ilişkin bilgiler verilmiştir. Kontrol grubu için öntest uygulamasının yapıldığı haftayı takip eden süreçte araştırma ile ilgili uygulamalara kontrol grubu anasınıfı öğretmeni tarafından başlanmış ve deney grubuyla eş zamanlı olarak yapılan altı haftalık uygulama süreci araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

3.10.3. Sontest Verilerinin Toplanması

Araştırmanın altı hafta süren uygulama aşaması tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklara Ek 3 ve Ek 4'te yer verilen 'Wally Sosyal Problem Çözme' ve 'Duygu Düzenleme' ölçekler, her çocuk için ortalama 20 dakika süre kullanılarak, grupların anasınıfı öğretmenleri tarafından sontest olarak uygulanmıştır.

3.11. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verilerinin çözümlenmesi amacıyla gerçekleştirilen tüm analizler SPSS 22.0 programında yapılmıştır. Çalışmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu doğrultuda Tablo 3.5’de araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine ilişkin veri analiz teknikleri sunulmuştur.

Tablo 3.11. Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlerine İlişkin Veri Analizleri

Hipotez	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Analiz
1.Hipotez	Duygu Düzenleme	Yaratıcı Drama Etkinlikleri MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı destekli etkinlikler	Mann Whitney U
2. Hipotez	Sosyal Problem Çözme	Yaratıcı Drama Etkinlikleri MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı destekli etkinlikler	Mann Whitney U
3. Hipotez	Duygu Düzenleme	Cinsiyet	Mann Whitney U
4. Hipotez	Sosyal Problem Çözme	Cinsiyet	Mann Whitney U

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi araştırmanın bağımsız değişkenleri sosyal problem çözme ve duygu düzenleme becerilerini destekleyici yaratıcı drama etkinlikleri ve MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı destekli sosyal ve duygusal gelişim etkinlikleridir. Bağımsız değişkenlerin araştırmanın bağımlı değişkeni olan sosyal problem çözme ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla grup sayısının iki olması ile her bir grupta 30’dan az sayıda denek olması nedeni ve Kolmogorov- Smirnov testi sonucunda elde edilen anlamlılık değeri ($p = .00$) .05’ten küçük olup dağılım normal dağılım sergilemediği için non- parametrik testlerden öncelikle anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U Testi iki bağımsız grubun dağılımlarının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirler. Ek olarak sosyal problem çözme ve duygu düzenleme becerilerini destekleyici yaratıcı drama etkinlikleri ve MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı destekli sosyal ve duygusal

gelişim etkinlikleri uygulanan çocukların sosyal problem çözüme ve duygu düzenleme becerilerine ilişkin performanslarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla; cinsiyet değişkeninin erkek ve kız olarak iki gruptan oluşması ve her bir grupta denek sayısının 30'dan az olması nedeniyle yine Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Mann Whitney U testi, iki ilişkisiz örneklemeden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2009).



4. BULGULAR

Elde edilen verilerin analizi için SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ve cinsiyetlerin öntest ve sontest sosyal problem çözme puanları, olumsuzluk puanları ve duygu düzenleme puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

4.1. Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci hipotezi ‘Yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme beceri düzeyi, yaratıcı drama ile eğitim almayan çocukların duygu düzenleme beceri düzeyinden daha yüksektir.’ biçiminde kurulmuştur.

Araştırmanın birinci hipotezine ilişkin yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim alan çocuklar ile yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim almayan, sadece MEB (2013) okul öncesi eğitim programı uygulanan çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerini karşılaştırmak için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Karşılaştırmadan elde edilen veriler Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Duygu Düzenleme Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Olumsuzluk	Deney	20	19,15	383,0	173,0	,478
	Kontrol	20	21,85	437,0		
Duygu düzenleme	Deney	20	28,35	567,0	43,0	,000*
	Kontrol	20	12,65	253,0		

* p<0,05

Tablo 4.1’de yer alan yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin olumsuzluk ve duygu düzenleme beceri düzeylerinin karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi değerleri incelendiğinde, olumsuzluk (U=173,0; p>0,05) düzeylerinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı fakat

duygu düzenleme ($U=43,0$; $p<0,05$) düzeyinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci hipotezi ‘Yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyi, yaratıcı drama ile eğitim almayan çocukların sosyal problem çözme düzeyinden yüksektir.’ biçiminde kurulmuştur.

Araştırmanın ikinci hipotezine ilişkin yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim alan çocuklar ile yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim almayan, sadece MEB (2013) okul öncesi eğitim programı uygulanan çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerini karşılaştırmak için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Karşılaştırmadan elde edilen veriler Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Problem Çözme Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Sosyal problem çözme	Deney	20	29,70	594,0	16,0	,000*
	Kontrol	20	11,30	226,0		

* $p<0,05$

Tablo 4.2’de yer alan yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin sosyal problem çözme beceri düzeylerinin karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi değerleri incelendiğinde, sosyal problem çözme ($U=16,0$; $p<0,05$) düzeylerinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

4.3. Üçüncü Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü hipotezi ‘Cinsiyete göre yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların duygu düzenleme beceri düzeyleri anlamlı fark göstermektedir.’ biçiminde kurulmuştur.

Araştırmanın üçüncü hipotezine ilişkin cinsiyete göre yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerini karşılaştırmak için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Karşılaştırmadan elde edilen veriler Tablo 4.3. ve Tablo 4.4’de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Deney Grubunun Cinsiyete Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Olumsuzluk	Kız	10	9,90	99,00	44,0	,646
	Erkek	10	11,10	111,00		
Duygu düzenleme	Kız	10	13,60	136,00	19,0	,016*
	Erkek	10	7,40	74,00		

* p<0,05

Tablo 4.3’de yer alan yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre olumsuzluk ve duygu düzenleme düzeylerinin karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi değerleri incelendiğinde, olumsuzluk (U=44,0; p>0,05) düzeylerinde cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı, duygu düzenleme (U=16,0; p<0,05) düzeylerinde ise kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Olumsuzluk	Kız	10	9,15	91,50	36,5	,304
	Erkek	10	11,85	118,50		
Duygu düzenleme	Kız	10	12,25	122,50	32,5	,183
	Erkek	10	8,75	87,50		

Tablo 4.4’de yer alan yaratıcı drama ile okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre olumsuzluk ve duygu düzenleme düzeylerinin karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi değerleri incelendiğinde, olumsuzluk (U=36,5; p>0,05) ve duygu düzenleme (U=32,5; p>0,05) düzeylerinde kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.4. Dördüncü Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü hipotezi ‘Cinsiyete göre yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyi, yaratıcı drama ile eğitim almayan çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyi arasında anlamlı fark vardır.’ biçiminde kurulmuştur.

Araştırmanın dördüncü hipotezine ilişkin cinsiyete göre yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyi, yaratıcı drama ile eğitim almayan çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerini karşılaştırmak için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Karşılaştırmadan elde edilen veriler Tablo 4.5’de sunulmuştur.

Tablo 4.5. Deney Grubunun Cinsiyete Göre Sosyal Problem Çözme Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Sosyal problem çözme	Kız	10	12,80	128,00	27,0	,074
	Erkek	10	8,20	82,00		

Tablo 4.5’de yer alan yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal problem çözme beceri düzeylerinin karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi değerleri incelendiğinde, sosyal problem çözme ($U=27,0$; $p>0,05$) düzeylerinde kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.6. Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Sosyal Problem Çözme Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	p
Sosyal problem çözme	Kız	10	10,20	102,00	47,0	,816
	Erkek	10	10,80	108,00		

Tablo 4.6’da yer alan yaratıcı drama ile okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal problem çözme becerileri düzeyleri ile ilgili Mann Whitney U testi değerleri incelendiğinde, sosyal problem çözme ($U=47,0$; $p>0,05$) düzeylerinde kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.



5. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde çalışma kapsamında geliştirilmiş olan hipotezlere ilişkin bulgulara ve hipotezlerin ilgili alanyazı ışığında tartışılmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

5.1. Araştırmanın Birinci Hipotezine İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulguların “Yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme beceri düzeyi, yaratıcı drama ile eğitim almayan çocukların duygu düzenleme beceri düzeyinden daha yüksektir.” biçiminde kurulan araştırmanın birinci hipotezini desteklediği görülmektedir.

Elde edilen bu sonuca göre okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda yaratıcı drama eğitimine katılımın duygu düzenleme becerisini geliştirdiği söylenebilir.

Geniş bir yelpazeden bakıldığında okul öncesi eğitim kurumlarının en önemli görevlerinden birisi çocuğun duygusal gelişimini desteklemektir. Duygusal gelişimin desteklenmesi çocuğa günlük hayatta insan ilişkileri için önemli olan duygusal becerileri kazandırarak bireyin sosyal bir varlık olarak toplum içerisinde yerini almasını sağlar. Bu anlamda duygusal beceriler sosyal gelişim de önemli bir yere sahiptir. Çünkü birçok sosyal becerinin gelişmesi ve davranış problemlerinin önlenmesi için çocuğun duygusal becerilerinin geliştirilmesi ile mümkündür. Özellikle ilk ve orta çocukluk döneminde görülen davranış problemlerinin temelinde duygusal becerilerin kazanılmasındaki eksiklikler rol oynamaktadır. Okul öncesi dönemden itibaren çocuklara duygu düzenleme becerilerin kazandırılması ve duygu düzenleme beceri eğitiminin ilerleyen yıllarda da devam ettirilmesi çocuğun öğrenme hayatına ve sosyalleşmesine katkı sağlamaktadır (Saltalı, 2013).

Bu bağlamda okul öncesi dönemde bu denli önemli olan duygu düzenleme becerisini kazandırmada ve geliştirmede, Alanyazıda yer alan ve okul öncesi dönemde bulunan

çocuklar üzerinde yapılan benzer çalışmalar da gerek yaratıcı drama gerekse de farklı öğretim yöntemlerinin duygusal gelişim ve duygu düzenleme becerisi üzerinde olumlu etkileri olduğu görüşünü destekler (Domitrovich ve diğerleri, 2007; Uğur-Ulusoy, 2018). Ceylan (2009) tarafından okul öncesi dönemde bulunan çocuklar üzerinde yapılan yine bu çalışmaya benzer bir çalışmada yaratıcı dramanın sosyal ve duygusal gelişim üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya dâhil edilen çocuklar deney ve kontrol olmak üzere olarak iki gruba ayrılmış, deney grubunda bulunan çocuklar 12 haftalık yaratıcı drama eğitimine dâhil edilmiş, bu süreçte kontrol grubunda bulunan çocuklar herhangi bir eğitim çalışmasına dâhil edilmemiştir. Araştırmada 12 haftalık yaratıcı drama eğitiminin sonunda çocukların sosyal ve duygusal davranışlarında anlamlı artış meydana geldiği, kontrol grubunda bulunan çocuklarda ise herhangi bir davranışsal değişim gözlenmediği rapor edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara bağlı olarak okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda sosyal ve duygusal davranış biçimlerinin (paylaşma, arkadaşlık kurma, kurallara uyma, sorumluluk alma, yardımlaşma, tanıdığı kişilerle iletişime girme, sırasını bekleme, nazik olma,) geliştirilmesi için yaratıcı dramadan faydalanılması gerektiği belirtilmiştir.

Yine Kıyaker (2017) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda yaratıcı drama etkinliklerine katılımın duygu düzenleme üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya dâhil edilen çocuklar 10 hafta boyunca 20 yaratıcı drama etkinliğine dâhil edilmiştir. Yaratıcı drama etkinliklerinde oyun, tartışma, destekleyici etkinlikler ve aile katılımına yer verilmiştir. Araştırmanın sonunda okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda yaratıcı drama etkinliklerine katılımın bu çalışmanın sonuçlarında olduğu gibi duygu düzenleme becerisini geliştirdiği, bu kapsamda okul öncesi dönemde bulunan çocukların duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama etkinliklerinden yararlanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Tominey ve McClelland (2011) tarafından oto kontrol problemi olan ve okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda grup halinde ve kontrollü gerçekleştirilen oyun etkinliklerinin duygu düzenleme becerisi üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Amerika Oregon şehrinde Anaokulu Çocuk Gelişim

Merkezi'nde bulunan 4-5 yaş grubundaki 65 çocuk dahil edilmiş, çocuklar deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Araştırmada deney grubunda bulunan çocuklar duygu düzenleme becerisini geliştirici oyun etkinliklerine katılırken, kontrol grubunda bulunan çocuklar bu araştırmadaki gibi mevcut eğitim programlarına devam etmiştir. Araştırmanın sonunda kontrol grubunda bulunan çocuklar ile kıyaslandığı zaman, deney grubunda bulunan çocukların duygu düzenleme becerisini oluşturan dikkat ve dürtü kontrollerinin anlamlı düzeyde geliştiği rapor edilmiş, elde edilen bulgular ışığında okul öncesi dönemde bulunan çocuklara uygulanacak olan duygu düzenleme becerisini geliştirmeye yönelik oyun etkinliklerinin duygusal gelişimi destekleyeceği belirtilmiştir. Bu bağlamda yaratıcı drama kapsamında yer alan oyun etkinliklerinin duygu düzenleme becerisini geliştirici etkisi olduğu söylenebilir.

Benzer olarak Ilgaz (2014) tarafından yapılan araştırmada eğitici drama uygulamalarından sonra 6 aşamalı destekleme ve değerlendirme etkinliklerine dahil olan çocukların, duygu durumu kavramlarını (mutlu, korkmuş, şaşkın, üzgün, kızgın) öğrenmelerinde, yalnızca drama oyununa katılan çocuklarla ve drama oyunlarına katılmayan çocukların aralarındaki başarı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda çocuklara uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin duygu ile ilgili kavramları öğrenmelerine katkı sağladığı belirtilmiştir.

Durmuşoğlu-Saltalı (2010) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönemde bulunan çocuklara duygusal özelliklerini geliştirmeye yönelik olarak verilen eğitimin duygu gelişimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Altı yaş grubundan araştırmaya katılan ve deney grubunda yer alan çocuklara bu çalışmadakine benzer biçimde sekiz hafta boyunca duygu gelişimini destekleyici eğitim programı uygulanmış, bu süreçte kontrol grubunda bulunan çocuklar normal okul öncesi eğitim programlarına devam etmiştir. Ön-sontest olarak uygulanan duygusal becerileri tespit edici bir test uygulaması sonucu, kontrol grubunda bulunan çocuklar ile kıyaslandığı zaman, deney grubunda bulunan çocukların duyguları ifade etme, duyguları tanıma, duyguları anlama ve toplam duygusal beceri puanlarında artış meydana geldiği tespit edilmiştir. Bir diğer destekleyici araştırma olarak Izard ve diğerleri'nin (2001) araştırmasında okul öncesi dönemde bulunan çocuklara verilen duyguları anlama eğitiminin duyguları anlama becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır,

sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen 72 okul öncesi dönem çocuğu üzerinde yapılan izleme türündeki araştırmada, beş yaşından itibaren çocuklar dört yıl süreyle izlemeye alınmıştır. Araştırmanın sonunda çocuklara uygulanan duyguları anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik eğitimin çocukların sosyal ve duygusal davranışlarını geliştirdiği tespit edilmiştir.

Bu bağlamda duyguları anlama becerisini kazandırıcı etkinlikler olan yaratıcı drama etkinlikleri, çocuklara hem duygusal rahatlama hem de eleştirel olmayan bir ortamda sosyal beceriler kazandırmaya katkı sağladığı için, etkinliklerin sonunda çocukların sosyalleşmeleri beklenen bir durumdur. Drama etkinliklerinin grup halinde yapılması da okul öncesi dönemde bulunan çocukların sosyal becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Yaratıcı drama etkinliklerinde çocuklar olaylar, kişiler ve duygular hakkında yorum yapmakta, olay, durum ve duyguları tartışmakta, bunun yanında duygusal özelliklerini kullanarak sosyal ilişkilerini güçlendirmektedirler (Ceylan, 2009). Bu nedenlerle okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama etkinliklerinin anlamlı gelişme gösterdiği düşünülebilir.

Ek olarak bu araştırmanın birinci hipotezi kapsamında ulaşılan sonuçları destekleyici biçimde Güner (2008) tarafından geręekleřtirilen çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin, kendi programlarında uyguladıkları eğitici drama çalışmaları ile 5-6 yaş grubunda bulunan çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri, haftada hiç drama uygulamasına katılmayan çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleriyle kıyaslandığında anlamlı gelişme göstermiştir.

Benzer olarak Gültekin (2014) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönemde bulunan çocuklara uygulanan yaratıcı drama eğitiminin duygusal gelişim üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmış, çocuklar deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmış, kontrol grubunda bulunan çocuklar mevcut eğitim müfredatlarına devam ederken deney grubunda bulunan çocuklar 12 hafta boyunca haftada 2 gün olmak üzere yaratıcı drama eğitimine dâhil edilmiştir. Bu süreçte deney grubunda bulunan çocuklara uygulanan drama eğitiminde Okul Öncesi Eğitimde Drama / Sosyal-Duygusal Gelişim/Öğretmen Etkinlik Kitabı'nda yer alan etkinlikler uygulanmıştır.

Araştırmanın sonunda kontrol grubunda bulunan çocukların duygusal gelişimlerinde anlamlı bir gelişme görülmezken, buna karşılık yaratıcı drama eğitimine katılan ve deney grubunda bulunan çocukların duygusal özelliklerinin anlamlı düzeyde geliştiği vurgulanmıştır.

Ceylan ve Ömeroğlu (2012) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise okul öncesi dönemde bulunan çocukların duygusal gelişimlerinin desteklenmesinde yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi amaçlanmış, deney grubunda bulunan çocuklar 12 hafta boyunca haftada 2 gün ve günde 45'er dakikalık yaratıcı drama etkinliklerine dâhil edilmiş, bu süreçte kontrol grubunda bulunan çocuklar mevcut eğitim programlarına devam etmişlerdir. Araştırmanın sonunda kontrol grubunda bulunan çocuklar ile kıyaslandığı zaman deney grubunda bulunan çocukların duygusal gelişimlerinin yine belirtilen diğer araştırma sonuçları ve bu araştırmada ulaşılan sonuçlarda olduğu gibi daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Yaya-Kocayörük'e (2004) göre, yaratıcı drama eğitimi çocukların kendi tutum ve duygularının bilincine varmasını, buna paralel olarak da duygularını kabul edilebilir ve uygun yöntemler ile ifade etmelerini ve duygularını diğer insanlar ile paylaşmalarını sağlamaktadır. Korku, öfke, kıskançlık, dargınlık ve kaygı gibi olumsuz duyguların ifade edildiği yaratıcı drama etkinliklerine dâhil olan çocuklar olumsuz duygularını ifade etme fırsatı bulmakta ve gerilimden uzaklaşmaktadırlar. Bunun yanında yaratıcı drama etkinlikleri çocuklara güvenli ve kendilerini kolayca ifade edebilecekleri bir ortam sağlamakta, öğretmenin olumlu ve olumsuz duyguların oluşturduğu etkileri gözlemesini sağlamakta, bunlara paralel olarak da çocuklar problemlerle baş edebilmesi için cesaretlenmektedirler (Aktaran: Ceylan, 2009). Bu bağlamda bu araştırmada da yaratıcı drama eğitimi alan öğrencilerin, almayan öğrencilere kıyasla duygu düzenleme becerilerinde anlamlı gelişme görülmesi Alanyazıda ulaşılan bilgiler ve ilgili araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

5.2. Araştırmanın İkinci Hipotezine İlişkin Tartışma

Yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyi, yaratıcı drama ile eğitim almayan çocukların sosyal problem çözme düzeyinden yüksektir.

Araştırmanın ikinci hipotezi olan “Yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyi, yaratıcı drama ile eğitim almayan çocukların sosyal problem çözme düzeyinden yüksektir.” hipotezinin desteklendiği, diğer bir ifade ile elde edilen bulguların araştırmanın ikinci hipotezini desteklediği görülmektedir.

Elde edilen bu sonuca göre okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda yaratıcı drama eğitimine katılımın sosyal problem çözme becerisini geliştirdiği söylenebilir.

Okul öncesi dönemde verilen eğitimin temel amaçlarının başında çocukların duygusal, sosyal, bedensel ve zihinsel gelişimlerinin desteklenmesi, buna paralel olarak çocukların ilerleyen yaşlarda fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı bireyler olması gelmektedir. Okul öncesi eğitim ortamı çocukların ailelerinden sonra karşılaştıkları ilk sosyal ortam olma özelliğine sahiptir. Bu ortamda çocuklar öğretmen ve arkadaş etkileşimi ile yaşadığı deneyimler sayesinde yaşamın gerektirdiği uygun davranışları öğrenmektedir. Bu süreç aynı zamanda çocukların sosyal açıdan da hayata hazırlanmalarına katkı sağlamaktadır. Buna karşılık okul öncesi dönemde bulunan çocuklar bazı davranış kalıplarını öğrenme konusunda zorlanabilmektedirler. Bu süreçte uzmanlar okul öncesi dönemde bulunan çocukların yaratıcı drama etkinliklerine katılmalarının sosyal davranış becerilerini daha kolay öğrenmelerine katkı sağlayacağını belirtmektedirler. Çünkü grupta birlikte yapılan yaratıcı drama etkinlikleri çocukların duygusal ve sosyal açıdan birçok davranış becerisini kazanmalarına uygun ortam sağlar (Aslan, 2008). Bu kapsamda yapılan bu araştırmada çocuklara uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin kişilerarası problem çözme becerilerini geliştirmesi sonucunun, alanyazı ile uyumlu bir sonuç olduğu söylenebilir.

Alanyazıda yer alan benzer çalışma bulguları da okul öncesi eğitimin ve okul öncesi eğitimde kullanılan farklı öğretim metotlarının çocukların sosyal gelişimlerini ve kişilerarası sosyal beceri gelişimlerini desteklediğini ortaya koymuştur (Can-Akbaş, 2005; Çakar-Terzioğlu, 2005; Kurt, 2007; Yaman ve diğerleri, 2015). Bu bağlamda Catterall (2007) tarafından yapılan araştırmada akranlar arasındaki problem ve çatışmaları çözme becerisi üzerinde drama etkinliklerinin etkisinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya katılan çocuklar deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmış, kontrol grubunda bulunan çocuklar drama etkinliğine dahil edilmemiş, deney grubunda bulunan çocuklar ise 24 hafta boyunca akranlar arasındaki çatışmaları çözme amacına uygun olarak hazırlanmış drama etkinlik programına katılmıştır. Drama etkinliği boyunca çocuklara akran çatışmalarını ortaya çıkaran nedenler öğretilmiş, akran çatışmalarının olası sonuçlarını değerlendirmeleri öğretilmiş, çocuklara çatışmaları çözme yollarına ilişkin bilgiler aktarılmıştır. Araştırmanın sonunda kontrol grubunda bulunan çocuklar ile kıyaslandığı zaman drama etkinliklerine katılan çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinde, grupla çalışma biçimlerinde, düşünme tutum ve süreçlerinde anlamlı gelişmeler meydana geldiği vurgulanmıştır.

Alanyazıda okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda sosyal-duygusal davranış puanlarının yüksek olması, çocukların yaratıcı drama etkinliklerinde farklı rollere girerek iletişimi başlatma ve devam ettirme, olumlu ve yardımlaşmaya dayalı ilişkiler kurma, karşısındaki kişileri anlama, toplumsal kurallara uyma, sorumluluk alma, duygularını tanıma, duygularını ifade etme ve duygularını kontrol etme gibi sosyal-duygusal davranışlara yönelik deneyimleri yaparak ve yaşayarak kazanmalarının etkili olabileceği de bu araştırmanın ikinci hipotezi kapsamında ulaşılan sonuçlara benzer biçimde belirtilmiştir (Ceylan ve Ömeroğlu, 2012).

Ek olarak Dereli (2008) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik olarak uygulanan etkinliklerin sosyal problem çözme becerisi üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmış, araştırma kapsamında deney grubunda bulunan çocuklara 22 hafta boyunca sosyal beceri gelişimini destekleyici eğitim programı uygulanmış, bu süreçte kontrol grubunda bulunan çocuklar herhangi bir eğitim becerine dâhil edilmemiştir.

Araştırmanın sonunda kontrol grubunda bulunan çocuklar ile kıyaslandığı zaman sosyal problem çözme becerilerinde anlamlı gelişme meydana geldiği tespit edilmiştir.

Yine Eti (2010) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönemde bulunan çocuklara uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin kişilerarası sosyal becerilerin gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmış, araştırmaya 23 kontrol ve 21 deney grubu olmak üzere toplam 43 okul öncesi dönemde bulunan çocuk dahil edilmiştir. Kontrol grubunda bulunan çocuklar mevcut eğitim ve öğretim programına dahil edilirken, deney grubunda bulunan çocuklar ilk 6 haftası ısınma çalışmaları olmak üzere 15 hafta boyunca yaratıcı drama eğitimine dahil edilmiştir. Çalışmanın sonunda kontrol grubunda bulunan çocuklar ile kıyaslandığı zaman drama etkinliklerine katılan ve deney grubunu oluşturan çocukların kişilerarası sosyal becerilerinde anlamlı düzeyde gelişme meydana geldiği tespit edilmiştir. Aynı çalışmada ebeveyn görüşlerine göre, kontrol grubunda bulunan çocuklar ile kıyaslandığı zaman deney grubunda bulunan çocukların kişilerarası ilişkilerinin daha uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Metin (1992) tarafından yapılan ve okul öncesi dönemde bulunan çocuklar üzerinde gerçekleştirilen çalışmada drama etkinliklerine katılımın çocuklarda sosyal ve duygusal gelişim üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İstanbul ilinde gerçekleştirilen çalışmaya 25 deney grubu, 25 de kontrol grubu olmak üzere toplam 50, Zonguldak ilinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 22 kontrol ve 23 deney olmak üzere toplam 45 okul öncesi öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırmada kontrol grubunda bulunan çocuklar mevcut ders müfredatlarına devam ederken deney grubunda bulunan çocuklar 9 hafta boyunca sosyal ve duygusal yapılarını geliştirici drama etkinliklerine dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda kontrol grubunda bulunan çocuklar ile kıyaslandığı zaman deney grubunda bulunan çocukların kurallara uygun davranma, yetişkinler ve akranları ile ilişkiler, eşyalarını paylaşma vb. sosyal ve duygusal özelliklerinin anlamlı düzeyde geliştiği rapor edilmiştir.

Uysal (1996) tarafından yapılan çalışmada 5-6 yaş grubunda bulunan çocuklarda yaratıcı drama etkinliklerine katılımın sosyal gelişim üzerindeki etkilerinin

incelenmesi amaçlanmış, çalışmaya 48 çocuk dâhil edilmiş ve çocuklar deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Çalışma kapsamında kontrol grubunda bulunan çocuklar drama etkinliklerine dâhil edilmemiş, deney grubunda bulunan çocuklar ise 12 hafta boyunca haftada bir gün olmak üzere yaratıcı drama etkinliğine dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda kontrol grubunda bulunan çocuklar ile kıyaslandığı zaman deney grubunda bulunan çocukların sosyal becerilerinde anlamlı düzeyde gelişme gözlemlendiği belirtilmiştir.

Sosyal problem çözme becerisinde kişiler arasındaki iletişimin önemli bir yere sahip olduğu bilinmekte olup, okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda yaratıcı drama eğitimine katılım sosyal problem çözme de önemli bir yere sahip olan kişilerarası iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Alanyazıda yer alan araştırma bulguları da bu görüşü desteklemektedir. Bayrakçı (2007) tarafından bu konuda yapılan bir çalışmada, okul öncesi dönemde bulunan çocuklara uygulanan yaratıcı drama etkinlik programının iletişim becerilerini geliştirmedeki etkisinin incelenmesi amaçlanmış, drama eğitimi öncesi ve sonrasında çocukların iletişim becerilerinin belirlenmesinde “Okul öncesi nde Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İletişim Becerilerini Gelişmesi Üzerindeki Etkisi Anketi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda yaratıcı drama etkinliklerine katılımın kişilerarası iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Aslan (2008) tarafından yapılan çalışmada altı yaşında bulunan çocuklarda Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitimi etkinliğinin işbirliği ve sosyal ilişki becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmış, çalışmada deney ve kontrol gruplu ön-sontest çalışma modelinden yararlanılmıştır. Araştırmaya milli eğitime bağlı anaokullarında öğrenim gören 34 çocuk dahil edilmiştir. Kontrol grubunda bulunan çocuklar günlük eğitim müfredatlarına devam etmiş, bu süreçte 12 hafta boyunca deney grubunda bulunan çocuklar 12 hafta boyunca drama temelli sosyal beceri eğitimine dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonunda kontrol grubunda bulunan çocuklar ile kıyaslandığı zaman işbirliği, sosyal ilişkiler 1 (olumlu ilişkileri sürdürme) ve sosyal ilişkiler 2 (grupla ilişkileri sürdürme) davranışlarında istatistiksel açıdan anlamlı gelişmeler meydana geldiği ifade edilmiştir.

5.3. Araştırmanın Üçüncü Hipotezine İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü hipotezi olan “Cinsiyete göre yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların duygu düzenleme beceri düzeyleri anlamlı fark göstermektedir.” hipotezinin reddedildiği, diğer bir ifade ile elde edilen bulguların araştırmanın ikinci hipotezini desteklemediği görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre ele alındığı zaman araştırmaya katılan çocukların öntest duygu düzenleme becerilerinde anlamlı gelişme görülmediği, bu kapsamda kız ve erkek çocukların duygu düzenleme düzeylerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak sontest değerleri incelendiği zaman deney grubunda bulunan kız çocukların duygu düzenleme becerisinin erkek çocuklardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiş, kontrol grubunun sontest değerlerinde ise cinsiyet değişkenine göre çocukların duygu düzenleme becerilerinin farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir.

Ek olarak hem kız hem de erkek çocukların ön-sontest değerlerinde olumsuzluk düzeylerinin de anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubunda kız çocuklarının erkek çocuklara kıyasla duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olmasının temelinde kız ve erkek çocukların farklı kültürel özelliklere göre yetiştirilmelerinin yattığı düşünülebilir. Alanyazıda yer alan bilgiler de bu görüşü desteklemektedir. Bozurt-Yükçü’ye (2017: 102) göre, kız ve erkek çocuklarının yetiştirilme tarzları dikkate alındığı zaman çocuklar toplumsal cinsiyet rolleri göz önünde bulundurularak yetiştirilmektedir. Bu kapsamda kız çocukları duygusallıkla ilişkili konularda tolerans gösterilerek yetiştirilirken, erkek çocuklarının duygusallık gerektiren konularda sıklıkla kısıtlandığı görülmektedir. Toplumda yaygın bir görüş olan “erkek adam ağlamaz” sözü de erkek çocuklarının duygusal konularda kısıtlandığını göstermektedir. Alanyazıda yer alan bu bilgiler ışığında erkek çocukları ile kıyaslandığı zaman kız çocuklarının yaratıcı drama etkinliklerinde duygusal yönlerinin daha güçlü olmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın üçüncü hipotezi kapsamında ulaşılan sonucu destekleyici biçimde Dereli (2008: 92) tarafından bu konuda yapılan bir çalışmada okul öncesi dönemde

bulunan çocuklarda sosyal beceri gelişimini destekleyici yaratıcı drama benzeri eğitimlere dâhil olmanın okul öncesi dönemde bulunan çocukları duyguları anlama becerilerini geliştirdiği, buna karşılık eğitim programına dâhil olan çocukların duyguları anlama becerilerindeki gelişimin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma görülmediği belirtilmiştir. Ceylan ve Ömeroğlu (2012) tarafından yapılan araştırmada da yaratıcı drama eğitiminin çocukların sosyal ve duygusal özelliklerini geliştirdiği, ancak cinsiyet değişkenine göre çocukların sosyal ve duygusal özellikleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bozkurt-Yükçü (2017) tarafından bu araştırmadaki gibi 4-6 yaş grubunda bulunan çocuklar üzerinde yapılan araştırmada da çocukların duygu düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği rapor edilmiştir.

5.4. Araştırmanın Dördüncü Hipotezine İlişkin Tartışma

Araştırmanın dördüncü hipotezi olan “Cinsiyete göre yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların sosyal problem çözme beceri düzeyleri anlamlı fark göstermektedir.” hipotezinin reddedildiği, diğer bir ifade ile elde edilen bulguların araştırmanın birinci hipotezini desteklemediği görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre ele alındığı zaman araştırmaya katılan çocukların hem öntest hem de sontest sosyal problem çözme becerilerinde farklılaşma görülmediği, bu kapsamda kız ve erkek çocukların sosyal problem çözme düzeylerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Alanyazıda yer alan benzer çalışmalarda da okul öncesi dönemde bulunan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirtilmiştir (Yılmaz, 2012). Yine Bozkurt-Yükçü (2017) tarafından bu konuda yapılan bir çalışmada 4-6 yaş grubunda bulunan çocuklarda sosyal problem çözme becerisinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Söz konusu çalışmada okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda sosyal problem çözme becerisinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma göstermemesinin temelinde günümüzde kız ve erkek çocuklarının aynı sosyal çevrelerde yetişmeleri, gelişim imkânları dâhilinde öğretmen ve ebeveynlerin çocuklara yaklaşımlarında cinsiyet ayrımı yapmamaları, okullarda kız ve erkek

çocuklarının aynı öğretim programına katılımlarının sağlanması gibi unsurların yattığı belirtilmiştir. Karakuş (2017) tarafından okul öncesi dönemde bulunan çocuklar üzerinde gerçekleştirilen diğer bir çalışmada da çocukların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığına işaret edilmiştir. Araştırmanın dördüncü hipotezi kapsamında elde edilen sonuçlar ve ilgili alanyazı ışığında okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda cinsiyet unsurunun sosyal problem çözme becerisi üzerinde önemli bir belirleyici olmadığı söylenebilir. Bunun temelinde çocukların kişilerarası ilişki becerilerinin yeni şekillenmeye başlaması ve benzer sosyo-kültürel yapı içerisinde yetiştirilmelerinin yattığı düşünülebilir.



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma hipotezlerine ilişkin bulgular ve Alanyazıda yer alan benzer çalışma sonuçları ışığında çıkarımlarda bulunulmuş, bunun yanında eğitimci ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Araştırmanın Hipotezlerine İlişkin Sonuçlar

Yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerinin karşılaştırıldığı araştırmanın birinci hipotezi kapsamında ulaşılan sonuçlara göre duygu düzenleme beceri düzeyi, yaratıcı drama ile eğitim alan deney grubu lehine anlamlı gelişme göstermiştir. Ek olarak duygu düzenleme becerisinin alt boyutu olan olumsuzluk boyutunda her iki grup arasında duygu düzenleme beceri düzeyinde farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların sosyal problem çözme becerisi düzeylerinin karşılaştırıldığı araştırmanın ikinci hipotezi kapsamında ulaşılan sonuçlara göre sosyal problem çözme becerisi düzeyi, yaratıcı drama ile eğitim alan deney grubu lehine anlamlı gelişme göstermiştir.

Yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların duygu düzenleme beceri düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırıldığı araştırmanın üçüncü hipotezi kapsamında ulaşılan sonuçlara göre, yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim alan deney grubunda duygu düzenleme düzeyinde kız öğrenciler lehine farklılaşma görülürken, olumsuzluk alt boyutunda farklılaşma görülmemiştir.

Yine yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim almayan yalnızca MEB (2013) okul öncesi eğitim programıyla eğitim alan kontrol grubunda duygu düzenleme ve alt boyutu olan olumsuzluk düzeylerinde farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların sosyal problem çözme beceri düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırıldığı araştırmanın dördüncü hipotezi kapsamında ulaşılan sonuçlara göre, yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim alan deney grubunda sosyal problem çözme düzeyinde farklılaşma görülmezken, yine yaratıcı drama ile okul öncesi eğitim almayan yalnızca MEB (2013) okul öncesi eğitim programıyla eğitim alan kontrol grubunda sosyal problem çözme düzeyinde farklılaşma görülmemiştir.

6.2. Araştırmanın Sonuçlarına İlişkin Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ışığında eğitimciler ve araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

6.2.1. Eğitimciler İçin Öneriler

1. Kişilerarası sosyal problem çözme becerisinin geliştirilmesi amacıyla, çocukların okul öncesi dönemde gerek yaratıcı drama gerekse de sosyal beceri gelişimini destekleyici diğer etkinliklere katılımlarının sağlanması önerilebilir.
2. Çocukların gelişim süreçlerinde kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme ve başka insanların duygularını anlayarak empati kurma becerilerinin geliştirilmesi sağlıklı bir psiko-sosyal gelişime temel oluşturacağı için, okul öncesi dönemde duygusal gelişimi destekleyici yaratıcı drama etkinliklerine katılımlarının sağlanması duygusal gelişimi böylece duygu düzenleme becerilerini destekleyici olacaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin çocukları duygusal gelişimi destekleyici duygu düzenleme etkinliklerine yönlendirmeleri önerilebilir.
3. Alanyazıda işaret edildiği gibi var olan öğretim programına ek olarak uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin okul öncesi dönemde çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerini geliştirdiği düşünüldüğünde, okul öncesi eğitim kurumlarında var olan eğitim programına ek olarak çocuklara yaratıcı drama temelli ve destekli etkinlikler uygulanması önerilebilir.

6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Alanyazı ışığında okul öncesi dönemde bulunan çocuklara uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin sahip olduğu içerikler ve etkinliklerin uygulanma süresi duygu düzenleme becerisi ve sosyal problem çözme becerisini farklı düzeylerde etkileyebildiği söylenebilir. Bu noktada farklı süre ve içeriklere sahip olan yaratıcı drama etkinliklerinin okul öncesi dönemde bulunan çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkilerinin ele alındığı yeni araştırmalar yapılabilir. Bu bağlamda bu araştırmadan daha uzun süreli etkinlikler uygulanıp, etkilerine bakılabilir.

2. Okul öncesi dönemde bulunan çocukların sosyal ve duygusal özelliklerinin yanında diğer birçok gelişim özelliği de hızlı bir biçimde şekillenmekte, uygulanan okul öncesi eğitim programı çocukların belirtilen gelişim özelliklerini desteklemektedir. Yapılan bu araştırmada sosyal problem çözme becerisi ile duygu düzenleme becerilerindeki gelişim ayrı ayrı ele alınmış olsa da gelişimin bir bütün olduğu, bu kapsamda bir gelişim alanının diğer gelişim alanını da etkilediği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda yapılacak olan yeni araştırmalarda yaratıcı drama etkinlikleri sonrasında sosyal problem çözme becerisi ile duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişki incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Abaan, S., & Altıntoprak, U. H. A. (2005). Hemşirelerde problem çözme becerileri: öz değerlendirme sonuçlarının analizi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 12(1), 062-076.
- Abacı, S. (2014). *Yaratıcı dramanın ergenlerin utangaçlıkla baş etme ve atılganlıklarını geliştirmeye yönelik etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 377677)
- Abay, E., ve Tuğlu, C. (2000). Şiddet ve agresyonun nörobiyolojisi. *Klinik Psikiyatri*, 3, 21-26.
- Acarlar, F. (2001). Sembolik oyunun dil gelişimi ve dil bozukluklarıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(01), 25-33.
- Adair, J. (2000). *Karar Verme ve problem Çözme*. Çev.: Nurdan Kalaycı. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama (okul öncesi nde drama ve ilköğretimde drama) derslerine ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 7-16.
- Adıgüzel, H.Ö. (2006). Yaratıcı Drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-29.
- Akça, F., ve Yaman, B. (2009). Okul yöneticilerinin problem çözme davranışlarını etkileyen faktörleri incelemeye yönelik bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 767-780.
- Akçalar, Ö.S. (2007). *Ortopedik Engellilerin Sosyalleşmesine Sporun Etkisi*. Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi Spor Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 204244)
- Aksoy, B. (2003). Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 83-98.
- Akyol, A. K. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 1-14.
- Altan, Ö. (2006). The Effects of Maternal Socialization and Temperament on Children's Emotion Regulation., Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, Koç Üniversitesi., Sosyal bilimler Enstitüsü <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 190629)
- A. P. A. (2007). *DSM-5 Ruhsal Bozuklukların Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı*. Köroğlu E (Çeviri Ed.), Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Aslan, E. (2008). *Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin 6 Yaş Çocuklarının Sosyal İlişkiler ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 227577)

- Ataman, E. (2011). *Stres Veren Yaşam Olayları Karşısında Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Depresyon ve Kaygı Düzeyini Belirlemedeki Rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe University, Institute of Social Science. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 308362)
- Ataman Temizel, E., & Dağ, İ. (2014). Stres veren yaşam olayları, bilişsel duygu düzenleme stratejileri, depresif belirtiler ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkiler. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 7-17.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. 2. Baskı. Nobel yayınevi: Ankara.
- Aydoğdu, M. (2008). Matematikte öğrencilere problem çözme yeteneğinin kazandırılması. *Physical Sciences*, 3(4), 588-596.
- Azak, S. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin problem çözümede kullandıkları stratejilerin ve üstbilişsel davranışlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 381103)
- Bağcı-Ayrancı, B. (2018). 0-12 Yaş dil gelişimi uygulamaları ve yapılması gerekenler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 13-34.
- Baran, M., Yılmaz, A., & Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri: Diyarbakır huzurevleri anaokulu örneği. *DÜ Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27-44.
- Baş-Uz A. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doctoral dissertation, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 128158)
- Batum, P., & Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotions and behavior regulation. *Current Psychology*, 25, 272-294. doi: 10.1007/BF02915236.
- Berlinski, S., Galiani, S., & Gertler, P. (2009). The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of public Economics*, 93(1-2), 219-234.
- Bilgin, M. (2007a). *Gelişim Psikolojisi Çocuk ve Ergen Gelişimi*. 2. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bilgin, M. (2007b). *Gelişim Psikolojisi Çocuk ve Ergen Gelişimi*. 2. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (2.Baskı) (Çev. Ferhan Oğuzkan), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları No:3130, , İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Boujaoude, S., Sowwan, S., & Abd-El-Khalick, F. (2005). *The effect of using drama in science teaching on students' conceptions of the nature of science*. In Research and the quality of science education (pp. 259-267). Springer, Dordrecht.

- Bozoğlan, B., & ankaya, İ. (2012). Psikolojik Danışmanların Duygularla Başa Çıkma Yollarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 15-27.
- Bozkurt-Yükçü, Ş. (2017). *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 468838)
- Bozkurt-Yükçü, Ş. ve Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 216-238.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford Press.
- Brownell, C. A., and Kopp, C. B. (Eds.). (2010). *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. Guilford Press.
- Brown, E. T., Molfese, V. J., and Molfese, P. (2008). Preschool student learning in literacy and mathematics: Impact of teacher experience, qualifications, and beliefs on an at-risk sample. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 13(1), 106-126.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara, Pegem.
- Can- Yaşar, M., ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 201-209.
- Cartıllı, K., ve Bedel, A. (2015). Sosyal problem çözme beceri eğitiminin annelerin sosyal problem çözme ve çocuk ilişkisine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 95-105.
- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması ve Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Davranışlarına Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 227858)
- Ceylan, Ş., ve Ömeroğlu, E. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenliği programındaki öğrencilerin ve dersi veren öğretim elemanlarının okul öncesi eğitimde drama dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 225-242.
- Chen, X., Hertzog, C., and Park, D. C. (2017). Cognitive predictors of everyday problem solving across the lifespan. *Gerontology*, 63(4), 372-384.
- Chris, J. G., and Leith, L. M. (2006). *Aggressive behavior in professional ice hockey a cross-cultural comparison of north american and european Bbrn NHL players*. Toronto: Department of Exercise Sciences, University of Toronto.
- Costa, N., Faccio, E., Belloni, E., & Iudici, A. (2014). Drama experience in educational interventions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4977-4982.

- Cole, P. M., Dennis, T. A., Martin, S. E. & Hall, S. E. (2008). *Emotion regulation and the early development of psychopathology*. In M. Vandekerckhove, C. V. Scheve, S. Ismer, S. Jungand and S. Kronast (Eds), *Regulating emotions: Culture, social necessity, and biological inheritance* (pp. 171-188). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Cömertpay, B. (2006). *Dramanın 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Dil Edinimine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 206073)
- Çalışkan-Çoban, E. (2007). *Sosyal Beceri Sorunu Olan Öğrenciler ve Annelerine Uygulanan Yaratıcı Drama Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Gelişimi Üzerindeki Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 211616)
- Çalışkan, S., Sezgin, G. S. & Erol, M. (2006). Fizik öğretmen adaylarının problem çözme davranışlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 73-81.
- Çaykuş, E. T. (2015). *Öğrenci Kişilik Hizmetleri Kavramlarının Yaratıcı Drama Programı Kapsamında Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 407632)
- Çekici, F., & Güçray, S. S. (2012). *Problem Çözme Terapisine Dayalı Beceri Geliştirme Grubunun Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme Becerileri Öfkeyle İlişkili Davranış ve Düşünceler İle Sürekli Kaygı Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 280931)
- Çelik, M., & Gündoğdu, K. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 170-190.
- Çetinkale, E. (2006). *11. Sınıf Öğrencilerinin Denetim Odakları, Problem Çözme Becerileri Ve Algılanan Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin Cinsiyet ve Akademik Alan Değişkenleri Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 241626)
- Çiçek, A. (2002). 0-6 Yaş grubu çocuklarda dil gelişimi linguistic development in the group of 0-6 years. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 115-124.
- Çınar, Y. (2016). *Psikolojik Danışmanların Tükenmişlik Düzeyleri Ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 429461)
- Çoklakoğlu, F. F., & Solak, N. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyet ve okul türüne göre saldırganlık düzeyleri ile empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi/çorum ili örneği. *International Journal of Social Science*, 26, 57-66.
- Çubukçu, Z. & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (37), 155-174.

- Danış, M. Z. & Kara, H. Z. (2016). Sosyal hizmette problem çözme yaklaşımı. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45, 1-10.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar İçin Sosyal Beceri Eğitim Programının 6 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 218632)
- Dereli-İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: Sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268.
- Dervent, F. (2007). *Lise Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri Ve Sportif Aktivitelere Katılımla İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 205210)
- Dervent, F., Arslanoğlu, E., & Şenel, Ö. (2010). Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve sportif aktivitelere katılımı ilişkisi (İstanbul ili örneği). *International Journal of Human Sciences*, 7(1), 521-533.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964.
- Dodge, K. A. (1991). *Emotion and social information processing*. In J. Garber ve K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp.159-181). New York: Cambridge University Press.
- Durmusoglu-Saltali, N. (2010). *Duygu Eğitiminin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 258519)
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 13-25.
- Duy, B. & Yıldız, M. A. (2014). Ergenler için duygu düzenleme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 23-35.
- Erbay, F. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına verilen yaratıcı drama eğitiminin çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 235273)
- Erdoğan, S., & Baran, G. (2009). A Study on the Effect of Mathematics Teaching Provided Through Drama on the Mathematics Ability of Six-Year-Old Children. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(1), 79-85.
- Erkan, H. (2005). *Altı Yaş Grubu Çocukların Yaratıcılıklarına Drama ve Rahatlama Çalışmalarının Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 159156)

- Erkoca-Akköse, E. (2008). Okul öncesi eğitimi fen etkinliklerinde doğa olaylarının neden sonuç ilişkilerini belirlemede yaratıcı dramının etkililiği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3(6), 7-24.
- Ertan, N. (2013). *Okul Öncesi Çağdaki Çocukların "Duygusal Düzenleme" ve "Baş Etme Stratejileri" Arasındaki İlişkinin, "Çaba Sarf Ederek Kendini Denetleme" Aracılığıyla İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 358117)
- Erşan, E., Doğan, O., & Doğan, S. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin sosyodemografik açıdan değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Medical Journal*, 31(3), 231-238.
- Eti, İ. (2010). *Drama Etkinliklerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Becerileri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 286031)
- Eti, İ., & Arnas, Y. A. (2016). Hikâye temelli yaratıcı drama etkinliklerinin dört yaş grubu çocukların ifade edici dil gelişimine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 17-32.
- Falyalı, H. (2015). *Ortaöğretim 6., 7. ve 8. Sınıflarda Fen Öğretiminde Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Öğretmen Uygulamalarının İncelenmesi*. <http://i-rep.emu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11129/2721/falyalihanife.pdf?sequence=1> sayfasından erişilmiştir.
- Gelbal, S. (1991). Problem Çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 167-173.
- Gençoğlu, C. & Yılmaz, M. (2013). Duygusal farkındalık eğitim programının duygu kontrol düzeyine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 961-980.
- Giren, S. (2013). *Sosyal problem çözme eğitiminin altı yaş çocuklarının matematik becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 354858)
- Gökçe, G. (2013). *Ebeveynin Duygusal Erişilebilirliği ve Genel Psikolojik Sağlık: Duygu Düzenleme, Kişilerarası İlişki Tarzı ve Sosyal Desteğin Rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 339187)
- Göktaş, İ. (2015). *Aile Katılımı Ve Sosyal Beceri Eğitimi Programlarının Tek Başına Ve Birlikte 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerileri ve Anne-Çocuk İlişkileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 407006)
- Gravetter, F.J & Forzano, L.B. (2011) "Research Methods for the Behavioural Sciences" Cengage Learning p.146
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current directions in psychological science*, 10(6), 214-219.

- Gülay, H. & Önder, A. (2011). Annelerin tutumlarına göre 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyleri. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 89-105.
- Gülbüz, E. (2014). *Sağlık Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 364989)
- Gülgez, Ö. & Gündüz, B. (2015). Diyalektik davranış terapisi temelli duygu düzenleme programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 191-208.
- Gültekin, D. (2014). *Yaratıcı Drama Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisi (Malatya İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 384753)
- Gültekin-Akduman, G. N., & Türkoğlu, D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 673-683.
- Güven, E. (2018). *Çocuklarda Duygu Düzenleme Güçlüğü Bağlamında Sistemik Bir Model Önerisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 490760)
- Güven, E., & Erden, G. (2017). Duygu sosyalleştirmenin çocuklarda gözlenen davranış sorunlarına katkısı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(79), 18.
- Hamamcı, Z. & Hamamcı, E. (2015). Çocuk gelişimi kuramları ve dil öğretmenleri için yansımaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 125-134.
- Hasırcı, S., Sevimli, D. & Durusoy, E.A. (2009). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Hasta, D. (2017). Saldırganlık: Kişilerarası ilişki tarzları ve empati açısından bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 64-104.
- Hovardaoğlu, S. (2000). Davranış bilimleri için araştırma teknikleri. Ankara: Ve- Ga Yayınları.
- Hui, A., & Lau, S. (2006). Drama education: A touch of the creative mind and communicative-expressive ability of elementary school children in Hong Kong. *Thinking skills and creativity*, 1(1), 34-40.
- İlhan, N. (2005). Çocukların dil edinimi, gelişimi ve dile katkıları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 155-160.
- İşmen-Gazioğlu, A. E. (2012). *Hayatın ilk çeyreği (0-18 yaş gelişimi)*. TC aile ve sosyal politikalar bakanlığı aile eğitim programı, 3.
- Joronen, K., Rankin, S. H., & Åstedt-Kurki, P. (2008). School-based drama interventions in health promotion for children and adolescents: systematic review. *Journal of advanced nursing*, 63(2), 116-131.

- Kabasakal, Z. & Çelik, N. (2010). The Effects of Social Skills' Training on Elementary School Students' Social Adjustment. *Ilkogretim Online*, 9(1), 203-212.
- Kadan, Ö. F. (2013). *Yaratıcı Drama Yönteminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarı, Tutum ve Motivasyonlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 349393)
- Kail, R.V. (1998). *Children and Their Development*. New Jersey: Prentice- Hall.
- Kapıkıran, N. A. (2015). Psikolojik gereksinimlerin doyumu ve duygu gereksinimi: Özgün benliğin aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 1-10.
- Kara, Y., & Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 145-155.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, 3(4), 263-268.
- Karakaya, N. (2007). İlköğretimde drama ve örnek bir uygulama. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1).
- Karayılmaz, A. (2006). *Amatör Küme Futbolcularını Saldırganlığa İten Psiko-Sosyal Nedenler*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kaya-Özkatar, E. (2010). *18-25 Yaş Arası İşitme Engelli Sporcuların Stres ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 279249)
- Kayılı, G., & Arı, R. (2015). Wally sosyal problem çözme testi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 51-60.
- Kayılı, G. (2015). *Sosyal beceri eğitimi programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 422538)
- Kelleci, M., & Gölbaşı, Z. (2004). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 8(2), 1-8.
- Kesen, N. F., Deniz, M. E., & Durmuşoğlu, N. (2007). Ergenlerde saldırganlık ve öfke düzeyleri arasındaki ilişki: Yetiştirme yurtları üzerinde bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 353-364.
- Kırımoğlu, H., Parlak, N., Dereceli, Ç., ve Kepoğlu, A. (2008). Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin spora katılım düzeylerine göre incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 147-154.

- Kıyaker, S. (2017). *62-72 Ay Çocuklarının Öz Düzenleme Becerisi Üzerinde Eğitici Drama Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 458577)
- Koç, N. (2009). *Eğitimde Dramanın Altı Yaş Çocuklarının Dil Gelişimleri Üzerindeki Etkisi*. Yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi, <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 240590)
- Koç, Z., Koyuncu, S., ve Sağlam, Z. (2015). Sağlık yüksekokulu hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin problem çözme beceri düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Koç Üniversitesi Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi (HEAD)*, 12(1), 41-50.
- Koçyiğit, S. & Kayılı, G. (2008). Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 511-516.
- Koerner, K. (2012). *Doing dialectical behavior therapy a practical guide*. New York: The Guilford Press.
- Koole, S. L. (2010). *The psychology of emotion regulation: an integrative review*. (In J. D. Houwerand ve D. Hermans (Eds), *Cognition and emotion: reviews of current research and theories* (ss. 128-167). New York: Taylor & Francis Group.
- Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara.:Anı Yayınları.
- Kowalski R., & Westen, D. (2011) *Psychology*, 6th edition. Hoboken, NJ, Wiley.
- Köksal-Akyol, A. (2012). Okul öncesi eğitimde drama ve öğretmenin rolü. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 105-116.
- Kuzgun, Y. (1992). *Karar Stratejileri Ölçeği: Geliştirilmesi ve Standardizasyonu*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, (s. 161-170). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Lehtonen, A., Kaasinen, M., Karjalainen-Väkevä, M., & Toivanen, T. (2016). Promoting creativity in teaching drama. *Procedia-social and behavioral sciences*, 217, 558-566.
- Linehan, M. M., Bohus, M., & Lynch, T. R. (2007). *Dialectical Behavior Therapy for pervasive emotion dysregulation*. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (s. 581-605). Retrieved June 29, 2014, from <http://blogs.uw.edu/btrc/files/2013/04/linehan-bohus-lynch-2007.pdf>
- MEB. (2009). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Çocuğun Gelişimi*. Megep (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi).
- Muliana-Mustafa, L., & Azhari-Azman, M.N. (2013). Preschool education in Malaysia: Emerging trends and implications for the future. *American Journal of Economics*, 3(6), 347-351.
- Ogelman, H. G., Önder, A., Seçer, Z. & Erten, H. (2013). Anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarının yordayıcı etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 143-152.

- Onat, O. & Otrar, M. (2010). *Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları*. <http://dspace.marmara.edu.tr/handle/11424/961?locale-attribute=en> Erişim Tarihi: 02.08.2018 sayfasından erişilmiştir.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri Ve Eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Önalın, F. A. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Özcan, Ş. (2013). *Yaratıcı Dramanın Anlayarak Anlatma Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 333428)
- Özdemir, G. & Yıldız, G. (2010). Genel gelişim sürecinde müziksel gelişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 77-90.
- Özmen, D. (2013). *5-6 Yaş Grubu Çocukların Akran İlişkilerinin Sosyal Problem Çözme Becerisi Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 337707)
- Özyürek, A., Begde, Z., & Yavuz, N. F. (2014). Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile yakın çevresindeki yetişkin etkileşimleri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 16(2), 115-134.
- Özyürek, A. & Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi çocuklarda sosyal becerilerin desteklenmesi konusunda öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 99-114.
- Özyürek, A., Özkan, İ., Begde, Z., & Yavuz, N. F. (2015). Okul öncesi dönem çocuklar için hareket ve sosyal becerilerin gelişiminin desteklenmesine yönelik eğitim programı. *International Journal Of Science Culture And Sport*, 3(Special Issue 3), 89-98.
- Öztürk, E. (2018). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Aile İşlevleri İle Duygu Düzenleme Becerileri Ve Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 523176)
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological science in the public interest*, 10(2), 49-88.
- Qadiri, F., & Manhas, S. (2009). Parental perception towards preschool education imparted at early childhood education centers. *Studies on Home and Community Science*, 3(1), 19-24.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., & Ou, S. R. (2010). Preschool education, educational attainment, and crime prevention: Contributions of cognitive and non-cognitive skills. *Children and Youth Services Review*, 32(8), 1054-1063.

- Rubin, K.H. & Krasnor, L.R. (1986). *Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving*. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development*. The Minnesota Symposia on Child Psychology (Vol. 18). Hillsdale, N.J.: Erlbaum (pp. 1-68).
- Saltalı, N. D. (2013). Okul öncesi dönemde duygusal becerilerin geliştirilmesi. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 107-119.
- Sezgin, E. (2011). *Problem Çözme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara. Üniversitesi, Ankara. Erişim tarihi, 24, 2015.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6):906.
- Sille, A. (2016). Annenin Duygusal Sosyalleşimi İle 48- 72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 470177)
- Sivrioğlu, S. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Konuşma Becerisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 366564)
- Soylu, C., & Pala, F. C. (2018). Problem çözme performansında yaşa bağlı farklılıklar. *Psikiyatride Guncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 10(3), 280-291.
- Spivak, G. & Shure, M. B. (1985). ICPS and beyond: Centripetal and centrifugal forces. *American Journal of Community Psychology*, 13, 226-243.
- Şahan, M. (2007). *Lise Öğrencilerinde Saldırganlığı Yordayan Bazı Değişkenlerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 205424)
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 160-177.
- Şahin, Z. (1999). *Çocukların Psiko-Sosyal Temelli Problem Çözme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 74517)
- Şahin, G. & Ramazan, A. (2015). Okul Öncesi Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Bağlanma Örüntüleri Açısından İncelenmesi 3. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science*, 2(5), 1-12.
- Şek-Balandı, Ş. (2017). *Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Gelişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 458814)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Tanrıverdi, H. & Erarslan, N. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasındaki ilişki. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 9-23.
- Temel, V., & Ayan, V. (2015). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin problem çözme becerileri. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 17(29), 70-76.
- Tetik, S., & Açıkgöz, A. (2013). Duygusal zekâ düzeyinin problem çözme becerisi üzerindeki etkisi: meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine bir uygulama. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, (özel sayı), 87-97.
- Topaloğlu, A. Ö. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 241022)
- Totan, T. (2015). Duygu düzenleme anketi türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 3, 153-161.
- Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 67-80.
- Tunçeli, H. İ. & Zembat, R. (2017). Erken Çocukluk Döneminde Gelişimin Değerlendirilmesi ve Önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12.
- Tuzcuoğlu, S. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. 1. Baskı, Nobel Yayın.
- Türkoğlu, B., & Uslu, M. (2016). Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal Of International Education Science*, 3(6), 50-68.
- Türnüklü, E. B., & Yeşildere, S. (2014). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123.
- Uluşınar, S. (1997). *Hemşirelik Eğitiminin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine Etkisi*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 588880)
- Ulusoy, R. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Duygu Düzenleme Becerilerine Yönelik Hazırlanan Aile Katılımlı Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi, Karabük: Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 533139)
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K. & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 589-598.
- Uysal, F. N. (1996). *Anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olan etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 545508)

- Ülker-Erdem, A., Aydos, E. H., & Gönen, M. (2017). Okul öncesi eğitim ortamlarında yaratıcı drama kullanımı: öğretmenler ve öğretmen adayları perspektifinden bir inceleme. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 409.
- Ünsal, Y. & Ergin, İ. (2011). Fen eğitiminde problem çözme sürecinde kullanılan problem çözme stratejileri ve örnek bir uygulama. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 72-91.
- Webster-Stratton, C. (1990). *Dina Dinosaur's social skills and problem-solving curriculum*. Seattle, WA: Incredible Years.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J. & Beauchaine, T. P. (2013). One-year follow-up of combined parent and child intervention for young children with ADHD. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42, 251-261.
- Yalçın, B., Tetik, S., & Açıkgöz, A. (2010). Yüksekokul öğrencilerinin problem çözme becerisi algıları ile kontrol odağı düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 19-87.
- Yapıcı, Ş. (2006). Çocukta dil gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, B. & Özkahraman, Ş. (2011). Hemşirelikte problem çözme. *SDÜ Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(3), 155-159.
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P. & Türkleş, S. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 905-921.
- Yılmaz, E. (2012). *60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Becerilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 325923)
- Yılmaz, S. (2013). *Spor Yapan Ve Yapmayan Ortaöğretim Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri İle Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Bayrampaşa İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 327675)
- Yüksel, B. (2014). *Kaygı Belirtilerini Açıklamada Bağlanma, Pozitif ve Negatif Duygu Düzenleme ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük Arasındaki İlişkiyi Bütünleyici Model Arayışı*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir. (Tez Numarası 368995)

EKLER

Ek-1 Etik Kurul Kararı



T.C.
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : 54001588-199-E.13138
Konu : Etik Kurul Karar (Haziran)

07/08/2018

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 06/06/2018 tarihli ve 69456409-199-E.9670 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereği; Enstitümüz Etik Kuruluna Haziran ayında yapılan başvurulardan uzman görüşü alınan ve aşağıda sorumlu araştırmacıları ve başlıkları yer alan çalışmaların Etik açıdan uygun görüldüğüne dair karar formları ektedir.

Gereğini arz/rica ederim.

e-İmzalıdır

Doç. Dr. Serpil AKÖZCAN
Kurul Başkanı

Ek:
1- Etik Kurul Uzman Görüşü
2- Etik Kurul Karar Formları (3 Adet)

Adres: Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurul Başkanlığı
Telefon: 0288 214 54 13 Faks: 0288 214 70 86
e-posta: Elektronik Ağ: <http://www.klu.edu.tr/>

Zeynep USLU
Dahili: Zeynep USLU

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.
Evrak teyidi <https://ebys.klu.edu.tr/sorgu/sorgula.aspx> adresinden 11IT-Y82M-8VRM kodu ile yapılabilir.

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ETİK KURULU KARAR FORMU
(2018-SBEK-06)

ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	Okul Öncesi Eğitim Alan Çocuklarındaygu Düzenleme Ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi
VARSA ARAŞTIRMANIN PROTOKOL KODU	P0103R00

ETİK KURUL BİLGİLERİ	ETİK KURULUN ADI	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu
	AÇIK ADRESİ:	Kırklareli Üniversitesi Kayalı Kampüsü Merkezi Derslik-2
	TELEFON	0288 214 76 34
	FAKS	0288 214 70 86
	E-POSTA	sabe@klu.edu.tr

BAŞVURU BİLGİLERİ	SORUMLU ARAŞTIRMACI UNVANI/ADI/SOYADI	Dr. Öğr. Üyesi Gülhan ORHAN KARSAK		
	SORUMLU ARAŞTIRMACININ UZMANLIK ALANI	Eğitim Programları ve Öğretim		
	SORUMLU ARAŞTIRMACININ BULUNDUĞU MERKEZ	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü		
	KORDİNATÖRÜN UNVANI/ADI/SOYADI			
	KORDİNATÖRÜN UZMANLIK ALANI			
	BAŞVURULAN ETİK KURUN ADI	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu		
	DESTEKLEYİCİ			
	PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ UNVANI/ADI/SOYADI (TÜBİTAK vb. gibi kaynaklardan destek alanlar için)			
	DESTEKLEYİCİNİN YASAL TEMSİLCİSİ	YOK		
	ARAŞTIRMANIN FAZİ VE TÜRÜ	FAZ 1	<input type="checkbox"/>	
		FAZ 2	<input type="checkbox"/>	
		FAZ 3	<input type="checkbox"/>	
		FAZ 4	<input type="checkbox"/>	
		Gözlemsel ilaç çalışması	<input type="checkbox"/>	
Tıbbi cihaz klinik araştırması		<input type="checkbox"/>		
İn vitro tıbbi tanı cihazları ile yapılan performans değerlendirme çalışmaları		<input type="checkbox"/>		
İlaç dışı klinik araştırma	<input checked="" type="checkbox"/>			
Diğer ise belirtiniz				
ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER	TEK MERKEZ <input checked="" type="checkbox"/>	ÇOK MERKEZLİ <input type="checkbox"/>	ULUSAL <input checked="" type="checkbox"/>	ULUSLARARASI <input type="checkbox"/>

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ETİK KURULU KARAR FORMU
(2018-SBEK-06)

ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	Okul Öncesi Eğitim Alan Çocuklarındaygu Düzenleme Ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi
VARSA ARAŞTIRMANIN PROTOKOL KODU	P0103R00

DEĞERLENDİRİLEN BELGELER	Belge Adı	Tarihi	Versiyon Numarası	Dili			
	ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ	29.05.2018	1	Türkçe <input checked="" type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>	
	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU	29.05.2018	1	Türkçe <input checked="" type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>	
	OLGU RAPOR FORMU			Türkçe <input type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>	
	ARAŞTIRMA BROŞÜRÜ			Türkçe <input type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>	
DEĞERLENDİRİLEN DİĞER BELGELER	Belge Adı	Açıklama					
	SİGORTA	<input type="checkbox"/>					
	ARAŞTIRMA BÜTÇESİ	<input checked="" type="checkbox"/>					
	BIYOLOJİK MATERYEL TRANSFER FORMU	<input type="checkbox"/>					
	İLAN	<input type="checkbox"/>					
	YILLIK BİLDİRİM	<input type="checkbox"/>					
	SONUÇ RAPORU	<input type="checkbox"/>					
	GÜVENLİLİK BİLDİRİMLERİ	<input type="checkbox"/>					
DİĞER:	<input checked="" type="checkbox"/>	Akademik Kurul/Kurum Kararı Başvuru Dilekçesi Başvuru Formu Araştırma Protokolü Kullanılacak Araç Gereçler Literatür Örnekleri Taahhütname Helsinki Bildirgesi İyi Klinik Uygulamalar Kılavuzu İzin Belgeleri Özgeçmişler CD					
KARAR BİLGİLERİ	Karar No:11	Tarih: 08.06.2018					
Yukarıda bilgileri verilen başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmann/çalışmanın gerekece, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve uygun bulunmuş olup araştırmann/çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen merkezlerde gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel sakınca bulunmadığına toplantıya katılan etik kurul üye tam sayısının salt çoğunluğu ile karar verilmiştir. İlaç ve Biyolojik Ürünlerin Klinik Araştırmaları Hakkında Yönetmelik kapsamında yer alan araştırmalar/çalışmalar için Türkiye İlaç ve Tıbbi Cihaz Kurumu'ndan izin alınması gerekmektedir.							

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ETİK KURULU	
ETİK KURULUN ÇALIŞMA ESASI	Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurul Yönergesi.
BAŞKANIN UNVANI / ADI / SOYADI:	Doç. Dr. Serpil AKÖZCAN

Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Cinsiyet		Araştırma ile ilişki		Katılım *		İmza
Doç. Dr. Serpil AKÖZCAN (Başkan)	Nükleer Fizik	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Doç. Dr. Gülcan GÜNTAŞ (Raportör)	Klinik Biyokimya	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Doç. Dr. Ayşe Yasemin KARAGEYİM KARŞIDAĞ	Kadın Hastalıkları ve Doğum Uzmanı	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Yrd. Doç. Dr. Aylin AYDIN SAYILAN	Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Yrd. Doç. Dr. İknur METİN AKTEN	Hemşirelik	Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	

*:Toplantıda Bulunma

Ek-2 Araştırma İzni



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-605.01-E.13974814
Konu : İzin (Gamze YILMAZ)

15.09.2017

KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi :a)Valilik Makamının 13/09/2017 tarih ve 13730968 sayılı oluru.
b)14/04/2017 tarih ve 2388 sayılı yazınız.

Üniversiteniz, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Gamze YILMAZ'ın İlimiz Milas İlçesi Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Uygulama Anaokulunda öğrenim gören öğrencilere yönelik anket çalışmasını uygulama talebiyle ilgili ilgi (a) makam oluru yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç 2 hafta içerisinde araştırmanın bir örneğinin CD' ye kayıtlı olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda ;

Gereğini arz ederim.

Celalettin EKİNCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1-İlgi (a) makam oluru (1 sayfa)
- 2-Araştırma değerlendirme formu (1 sayfa)
- 3-Test (..... sayfa)

GÜVENLİ ELEKTRONİK İMZALI
ASLİLE AYNIYDIK
15 Eylül 2017
Şeref GÜGEN



Adres: Emirbeyazıt Mahallesi Dr. Baki Ünlü Cad. No:12 Mentеше/MUĞLA
ElektronikAğ: <http://mugla.meb.gov.tr>
e-posta: arge48_2@meb.gov.tr



Bilgi için: C.SÖKELİ
Tel: 0 (252) 280 48 24
Faks: 0 (252) 280 48 67

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b2b6-9c86-3ba5-9077-347b kodu ile teyit edilebilir.

Ek-3 Wally Sosyal Problem Çözme Testi**Wally Sosyal Problem Çözme Testi Örnek Madde (Kız çocuk)**

15- Diyelim ki mahallenize yeni taşınmış bir çocukla tanışmak istiyorsun. Ne yaparsın?



Ek-4 Duygu Düzenleme  leği

DUYGU DÜZENLEME ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki listede bir çocuğun duygusal durumu ile ilgili çeşitli ifadeler yer almaktadır.

Verilen numaralandırma sistemini kullanarak, aşağıdaki davranışları  ğrencinizde ne sıklıkla g zlemlediğinizi lütfen işaretleyiniz:

Bu davranışı:

(1) HİÇBİR ZAMAN / NADİREN

(2) BAZEN

(3) SIK SIK

(4) NERDEYSE HER ZAMAN gözlemliyorum.

	HİÇBİR ZAMAN /NADİREN	BAZEN	SIK SIK	NERDEYSE HER ZAMAN
1. Neşeli bir çocuktur.	1	2	3	4
2. Duygu hali çok değişkendir (ocuğun duygusal durumunu tahmin etmek zordur çünkü neşeli ve mutluyken kolayca �zg�nleşebilir).	1	2	3	4
3. Yetişkinlerin arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.	1	2	3	4
4. Bir faaliyetten diğerine kolayca geçer; kızıp sinirlenmez, endişelenmez (kaygılanmaz), sıkıntı duymaz veya aşırı derecede heyecanlanmaz.	1	2	3	4
5. �z�nt�s�n� veya sıkıntısını kolayca atlatabilir (orneğin, canını sıkan bir olay sonrasında uzun süre surat asmaz, endişeli veya �zg�n durmaz).	1	2	3	4
6. Kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir (huysuzlaşır, öfkelenir).	1	2	3	4
7. Yaşıtlarının arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.	1	2	3	4

	HIÇBİR ZAMAN /NADİREN	BAZEN	SIK SIK	NERDEYSE HER ZAMAN
8. Öfke patlamalarına, huysuzluk nöbetlerine eğilimlidir.	1	2	3	4
9. Hoşuna giden bir şeye ulaşmak için bekleyebilir. (örneğin, şeker almak için sırasını beklemesi gerektiğinde keyfi kaçmaz veya heyecanını kontrol edebilir).	1	2	3	4
10. Başkalarının sıkıntı hissetmesinden keyif duyar (örneğin, biri incindiğinde veya ceza aldığında güler; başkalarıyla alay etmekten zevk alır).	1	2	3	4
11. Heyecanını kontrol edebilir (örneğin, çok hareketli oyunlarda kontrolünü kaybetmez veya uygun olmayan ortamlarda aşırı derecede heyecanlanmaz).	1	2	3	4
12. Mızımdır ve yetişkinlerin eteğinin dibinden ayrılmaz.	1	2	3	4
13. Ortalığı karıştırarak çevresine zarar verebilecek enerji patlamaları ve taşkınlıklara eğilimlidir.	1	2	3	4
14. Yetişkinlerin sınır koymalarına lenir.	1	2	3	4
15. Üzüldüğünü, kızıp öfkelendiğini, veya korktuğunu söyleyebilir.	1	2	3	4

	HİÇBİR ZAMAN /NADİREN	BAZEN	SIK SIK	NERDEYSE HER ZAMAN
16. Üzgün veya halsiz görünür.	1	2	3	4
17. Oyuna başkalarını katmaya çalışırken aşırı enerjik ve hareketlidir.	1	2	3	4
18. Yüzü ifadesizdir; yüz ifadesinden duyguları anlaşılmaz.	1	2	3	4
19. Yaşıtlarının arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumsuz karşılık verir (örneğin, kızgın bir ses tonuyla konuşabilir ya da ürkek davranabilir).	1	2	3	4
20. Düşünmeden, ani tepkiler verir.	1	2	3	4
21. Kendini başkalarının yerine koyarak onların duygularını anlar; başkaları üzgün ya da sıkıntılı olduğunda onlara ilgi gösterir.	1	2	3	4
22. Başkalarını rahatsız edecek veya etrafa zarar verebilecek kadar aşırı enerjik, hareketli davranır.	1	2	3	4
23. Yaşıtları ona saldırgan davranır ya da zorla işine karışır, bu durumlarda hissedebileceği olumsuz duygularını (kızgınlık, korku, öfke, sıkıntı) uygun bir şekilde gösterir.	1	2	3	4
24. Oyuna başkalarını katmaya çalışırken olumsuz duygular gösterir (örneğin, aşırı heyecan, kızgınlık, üzüntü).	1	2	3	4

Ek-5 Yaratıcı Drama Etkinlik Örnekleri

6.1. Yaratıcı Drama Etkinlik Planı Örneği

Tarih: 01.10.2018

Konu: Sosyal Beceriler

Grup: Okul Öncesi 4-5 Yaş Grubu, 20 Öğrenci

Süre: 50 dakika.

Mekan: Sınıf

Yöntem/teknikler: Yaratıcı drama, Rol oynama.

Araç-gereçler:

Kazanımlar:

1. Kendi duygularını ifade eder.
2. Başkalarının duygularını ifade eder.
3. Empatik süreçleri deneyimler.
4. Olumsuz durumların olağan olduğunun farkına varır.

Yaratıcı Drama Uygulaması:

Isınma

Çocuklar sınıfta rastgele yürür. Yürürken çocuklardan tanışma anları düşünmeleri istenir. Tanışma sahnesini düşünürken tanışma anında donmaları söylenir. Herkesten sıraya o tanışmadaki donmuş hallerinin hikayelerini anlatmaları istenir.

1. Etkinlik

Eğitmen sınıfta tekrar yürüyüş yapmalarını ve göz göze gelmeye çalışmalarını ister. Tekrar yürüyüş yapmalarını ve gözgöze geldikçe merhaba diye tokalaşmalarını ve kendi isimlerini söylemeleri istenir. Daha sonra çocuklardan ikişerli eşleşmelerini ve en sevdiği oyunu, en sevdiği yemeği, en sevdiği oyuncacı söylemeleri istenir. Sonra üçlü gruplara ayrılıp aynı özellikleri söylemeleri istenir. En sonunda grup ikiye ayırır ve aynı özellikler tekrar söylenir. Çember olunur ve tanışma aşamasında neler hissettiklerini anlatmaları istenir.

Canlandırma

3. Etkinlik

Eğitmen sınıfı 4' erli gruplara ayırır ve gruplardan birbirini tanıdığı varsayılan iki çocuğun birbiriyle tanışmak istemeyen diğer iki arkadaşıyla tanışma anlarını canlandırmaları istenir.

Değerlendirme

Eğitmen resim kağıtarına tanışmak istedikleri kişilerin mekanı hayal ederek resimlerini yapmalarını ister. Etkinlikler boyunca neler hissettikleri sorulur. Nerede zoluk çektikleri sorulur. Canlandırma sırasında ortaya çıkan problemlerle alakalı herkesin katılarak çözümlerini söylemeleri istenir.

6.2. Yaratıcı Drama Etkinlik Planı Örneği

Tarih: 09.10.2018

Konu: Sosyal Beceriler

Grup: Okul Öncesi 4-5 Yaş Grubu, 20 Öğrenci

Süre: 50 dakika.

Mekan: Sınıf

Yöntem/teknikler: Yaratıcı drama, Rol oynama.

Araç-gereçler: kuş maketi, minderler

Kazanımlar:

1. Kendi duygularını ifade eder.
2. Başkalarının duygularını ifade eder.
3. Empatik süreçleri deneyimler.
4. Olumsuz durumların olağan olduğunun farkına varır.
5. Arkadaşlarıyla işbirliği yapar.

Yaratıcı Drama Uygulaması:

Isınma

Çocuklar çembere davet edilir. Eğitimci her çocuğa bugün kendilerini nasıl hissettiklerini tek tek sorar.

1. Etkinlik

Eğitimci bir kuş maketi getirerek incelenmesini ister Çocuklarla kuşun organları hakkında konuşulur. Nasıl hareket ettikleri hakkında tartışılır.

Canlandırma

2. Etkinlik

Eğitmen bir kuşun öyküsünü anlatır bu anlatım sırasında çocuklar role girerek dramatize eder.

“Evvel zaman içinde kalbur saman içinde çok eski zamanlarda bir yuva varmış bu yuvanın içinde yumurtalar varmış” der bu sırada çocuklardan yumurta olmaları beklenir. Eğitmen role girerek her yumurtanın başına gider ve hafifçe vurarak “acaba bu yumurtanın içinde ne var” diye sorar çocuklar ne yumurtası olduklarını söylerler. Ardından eğitmen “burası bir kuş yuvası ve yuvada kuş yumurtaları var, bir sabah güneş doğduğunda yumurtalar çat diye çatladı. Kırılan yumurtalardan minik kuşlar çıkıp ötmeye başladılar ve anne kuş onları solucanlarla besledi.” Eğitmen role girer anne kuş gibi uçar ve tüm minik kuşların ağzına solucan koyuyormuş gibi yapar. Karnı doyan kuşlarla uçma çalışmaları yapması gerekmektedir. Tüm kuşlar yuvalarında doğrulur kanatlarını açarlar ve pat diye düşerler.

Ara Değerlendirme

Eğitmen düşen kuşun nasıl hissedeceğini sorar. Başarı ve başarısızlık üzerine konuşulur.

3. Etkinlik

Eğitmen konuşmaların ardından öyküyü anlatmaya devam eder. Kuşlar bir deneme daha yaparlar ve uçmayı başarırlar. Kuşlar uçarlar, kendileri için yemek ararlar, yemeklerini bulurlar yerler. Su kaynağı bulmak için uçarlar ve su içerler. Kuşlar artık büyümüşdür kendilerine yeni bir yuva yapmaları gerekmektedir, çocuklar etraftaki eşyaları kullanarak kendilerine yuva inşa ederler.

4. Etkinlik

Tüm kuşlar yuvasında uyurken çok üşümeye başlamıştır. Havalar soğumaya başlamıştır. Eğitimci role girer. Bilge kuş olarak toplantı çağrısında bulunur. Tüm kuşlar toplantı için çember şeklinde otururlar ve bilge kuş havalarda çok soğudu çok üşüyoruz hasta olmamak için ne yapmalıyız. Sorusunu yöneltir ve toplantı kararını göç yapma fikrine doğru iterek bu etkinliği sonlandırır.

5. Etkinlik

Eğitimci bir takım olarak çocukların göç etme planı yapmalarını ister. Ardından müzik eşliğinde çocuklar takım halinde göç ederler bu göç esnasında ormanda gezen küçük yaramaz bir çocuk kuşlara taş atar ve kanadı yaralanan kuşlar yere düşerler. Eğitimci role girer kuşlara başlarına ne geldiğini, nasıl hissettiğini sorar.

6. Etkinlik

Tüm yaralı kuşlar bir araya gelirler. Çocuklardan biri taş atan çocuk rolüne girer ve ortada oturur tüm kuşlar hislerini ve düşüncelerini çocuğa söylerler ve hatasını nasıl düzetebileceği konusunda tartışırlar.

Değerlendirme

7. Etkinlik

Kuş maketi çemberde olan çocukların eline verilir her çocuk tek tek kuşa serüveni ile ilgili olan hislerini söyler ve iyileştirmek için müdahalede bulunur. Her çocuk bunu deneyimleyince atölye sona erer.

6.3. Yaratıcı Drama Etkinlik Planı Örneği

Tarih: 12. 10. 18

Konu: Sosyal Beceriler

Grup: Okul Öncesi 4-5 Yaş Grubu, 20 Öğrenci

Süre: 50 dakika.

Mekan: Sınıf

Yöntem/teknikler: Yaratıcı drama, Rol oynama.

Araç-gereçler:

Kazanımlar:

1. Aynı durumun farklı kişilerde farklı hisler yaratacağını fark eder.
2. Kendi duygularını ifade eder.

Süreç

Isınma

Çocuklar çembere davet edilir. Eğitimci her çocuğa bugün kendilerini nasıl hissettiklerini tek tek sorar.

1. Etkinlik

Eğitimci torbaya bir kuş maketi koyar. Torbayı eline alıp “Hele hele hele bu da ne? Torbamın içindeki ne? Zıp zıp zıp zıp zıplıyor, kendisini saklıyor. Acaba ne?” diyerek merak uyandırır. Tüm çocuklar sırayla torbaya elini sokup tahmin etmeye çalışırlar.

Bu sırada eğitimci canlı mı cansız mı? Nerede yaşar? Ne yer? Çocukları var mıdır? Ne renktir? gibi sorular sorar.

Canlandırma

2. Etkinlik

Eğitmen bir kuşun öyküsünü anlatmaya başlar. “çok eski zamanlarda bir kuş sürüsü soğuk havalardan korunmak için göç etmeye başlamıştır. Göç esnasında çok sert bir rüzgâr eser, içlerindeki en minik kuş bir evin cam kenarına sığırır.

Çocuklar şimdi biz de bir sürü kuş gibi uçacağız sonra rüzgâr çıkacak rüzgârda başınıza ne geleceğini görmek istiyorum” der. Ardından tüm çocuklar bir arada kuş sürüsü gibi hareket ederler eğitimci rüzgâr sesi çıkarır. Çocuklar tepkide bulununca tepkilerini onaylar. Şimdi birazdan tekrar rüzgâr çıkacak ve ben elimi çırdığımda tüm kuşlar bir cam kenarına düşecek” der. Kuşlar uçarken eğitimci elini çırdır. Kuşlar düşünce eğitimci çocuk rolüne girerek “sevgili kuş neyin var çok kötü görünüyorsun” sorusunu yöneltir ve tüm çocuklardan rol içinde duygularını alır.

3. Etkinlik

“Sonra bir çocuk sabah uyandığında camdan dışarıya bakar bir de ne görsün. Donmuş bir kuş. Çocuk hemen kuşu içeriye alır. Onun ısınmasını sağlar, besler.” şeklinde hikâyeye devam eder çocuklar eş olurlar. Biri kuş diğeri çocuk rolü alır ve doğaçlama yaparlar.

1. Etkinlik

“Kuş ötmeye başlar, kanatlarını hareket ettirir. Ve birden uçup gider açık olan camdan.” Şeklinde hikayeyi sonlandırır. Eğitimci “şimdi elimi çırdığımda açık camdan uçup giden kuşu gören çocuğun heykeli olacaksınız, çocuğun duygusu nasıldır? Nasıl bir görünüşü vardır?” yönergesini verir. Çocuklar donuk imge yaptıktan sonra yanlarına gidip duygularını yansıtıcı ifadelerde bulunur.

2. Etkinlik

Eğitmen çocuklara mini mini bir kuş şarkısını dinletir. Çocuklara siz bu çocuğun yerinde olsaydınız nasıl hissedersiniz, neden? Sorusunu yöneltir çocuklar ifade eder. Eğitmen kuşun özgürlüğü artık doğaya kendi evine döndüğü ve çocuğun bağı, verdiği emekleri, duyguları zıtlığına tartışmayı taşır ve çocukların çift yönlü düşünmesini sağlar.

3. Etkinlik

“Sevgili çocuklar ben şimdi anneniz olacağım siz de bana mini mini bir kuş şarkısını çok üzgün bir şekilde söyleyeceksiniz. Neden üzgün olabilirsiniz?” yönergesini verir. Çocukların neden bu hikayede üzgün olduklarını dinledikten sonra üzgün şekilde söylenen şarkıyı dinler.

“Sevgili çocuklar ben şimdi anneniz olacağım siz de bana mini mini bir kuş şarkısını çok mutlu bir şekilde söyleyeceksiniz. Neden mutlu olabilirsiniz?” yönergesini verir. Çocukların neden bu hikayede mutlu olduklarını dinledikten sonra mutlu şekilde söylenen şarkıyı dinler.

“Sevgili çocuklar ben şimdi anneniz olacağım siz de bana mini mini bir kuş şarkısını çok kızgın bir şekilde söyleyeceksiniz. Neden kızgın olabilirsiniz?” yönergesini verir. Çocukların neden bu hikayede kızgın olduklarını dinledikten sonra kızgın şekilde söylenen şarkıyı dinler.

“Sevgili çocuklar ben şimdi anneniz olacağım siz de bana mini mini bir kuş şarkısını çok şaşkın bir şekilde söyleyeceksiniz. Neden şaşkın olabilirsiniz?” yönergesini verir. Çocukların neden bu hikayede şaşkın olduklarını dinledikten sonra şaşkın şekilde söylenen şarkıyı dinler.

Değerlendirme

4. Etkinlik

Çocuklar çemberde buluşur. Eğitimci “çocuklar sizler kuşla ilgili bir sürü şey yaşadınız sanırım, az önce başınıza gelen şeyleri anlatır mısınız, nasıl hissettiniz? Şeklinde yönerge sunar. Çocuklar tüm süreci bir anıymışçasına, duygularını da katarak aktarır.



6.4. Yaratıcı Drama Etkinlik Planı Örneği

Tarih: 15.10.2018

Konu: Sosyal Beceriler

Grup: Okul Öncesi 4-5 Yaş Grubu, 20 Öğrenci

Süre: 50 dakika.

Mekan: Sınıf

Yöntem/teknikler: Yaratıcı drama, Rol oynama.

Araç-gereçler: 30 cm boyunda şeritler, küçük mor balık kitabı

Kazanımlar:

1. İki şey arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri ifade eder.
2. Farklı olmanın zenginlik ve güzellik sağlayacağını fark eder.
3. Yaratıcı yollarla kendini ifade eder.

Süreç

Isınma

Çocuklar çembere davet edilir. Eğitimci her çocuğa bugün kendilerini nasıl hissettiklerini tek tek sorar.

1. Etkinlik

Çocuklar çembere davet edilir. Bunu yaparken ‘el ele tutuşalım, halkaya karışalım’ şarkısı söylenir. Çocuklara bir tane şerit gösterilir ve bunun ne olabileceği konusunda

fikir istenir. Şerit ortaya konur ve tüm çocuklar şeriti alarak, başka işlevlerde kullanırlar (metre, kuyruk, ip, vs.).

2. Etkinlik

Öğretmen bu şeritlerin artık bir kuyruk olacağını söyler. Her çocuğa bir şerit verir ve “şeritinizi kuyruk olarak kullanın, kuyruğu takmak için arkadaşınızdan yardım isteyin” yönergesini verir çocuklar kuyruklarını birbirlerine takarlar. Ardından kuyruk kapma oyunu oynanır. Oyunda çocuklar birbirlerinin kuyruğunu koparmaya çalışır ve kendi kuyruğunu kaptırmadan en çok kuyruğu toplayan kişi kazanır.

3. Etkinlik

Eğitmen küçük mor balık adlı kitabı okur. Kitapdaki mor balık kimseye benzemediğini düşünen ve tüm oyun tekliflerine hayır diyen bir balıktır. Bu davranışın ne kadar doğru olduğu tartışılır.

Canlandırma

4. Etkinlik

Çocuklar iki kişilik gruplar oluştururlar. Bir çocuk kimseyle oynamayan mor balık diğeri ise oyun oynamak isteyen sıkılan balıktır. Eş zamanlı doğaçlama yapılır ve ardından çocuklar izlenir.

5.Etkinlik

Kitapta tüm balıkların kuyruk dansı yaptığı sayfanın görseli yorumlanır. Benzer renkler bir aradayken mi güzeldir yoksa renk çeşitliliği arttığında mı daha güzel görünmektedir tartışılır. Tüm çocuklar etkinliğin başında kullandığı kuyukları tekrar yardımlaşarak takarlar ve müzik eşliğinde balıklar gibi kuyruk dansı yaparlar.

Değerlendirme

6. Etkinlik

Balıkların özellikleri tartışılır ve geometik şekiller kullanılarak en farklı balığın kes yapıştır tekniğinde yapılması istenir. Yapılan tüm farklı balıklar sınıftaki boş akvaryumun içine bırakılır.



Ek-6 Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı	Gamze	Soyadı	Yılmaz
Doğ.Yeri	Aksaray	Doğ.Tar.	03.09.1992
Uyruğu	T.C.	Email	gamzeyilmaz74@hotmail.com

Eğitim Düzeyi

	Mezun Olduğu Kurumun Adı	Mez. Yılı
Doktora		
Yük.Lis.	Kırklareli Üniversitesi-Çocuk Gelişimi	
Lisans	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi-Okul Öncesi Öğretmenliği	2014

İş Deneyimi (Sondan geçmişe doğru sıralayın)

	Görevi	Kurum			Süre (Yıl - Yıl)
1.		Hatay Kırıkhan Demirkonak İlkokulu Okul Öncesi Öğretmeni			2017-
2.		Muğla Muğla Milas 75. Yıl Anadolu Meslek ve Kız Meslek Lisesi Anaokulu			2017
3.		Konya Ereğli Zübeyde Hanım Anaokulu			2016
Yabancı Dilleri	Okuduğunu Anlama*	Konuşma*	Yazma*	ÜDS/YDS/YÖKDİ L Puanı	(Diğer) Puanı
İngilizce	başlangıç	başlangıç	başlangıç	-	-

	Sayısal	Eşit Ağırlık	Sözel
ALES Puanı	71,91497	76,39719	78,98196