

T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**ANASINIFINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARA ZİHİNSEL
DÜŞÜNME BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINDA
YARATICI DRAMA ÇALIŞMALARININ ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif DEMİR

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ PROGRAMI

Ankara, 2018

T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Anasınıfına Devam Eden Çocuklara Zihinsel Düşünme Becerilerinin
Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Çalışmalarının Etkisinin İncelenmesi

Elif DEMİR

Yüksek Lisans Tezi

08.05.2018

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üy. Fatma Elif KILINÇ

Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ

Dr. Öğr. Üyesi Mümin TUFAN

Dr. Öğr. Üyesi Fatma Elif KILINÇ



Okuduğumuz ve Savunmasını dinlediğimiz bu tezin bir Yüksek Lisans derecesi için
gereken tüm kapsam ve kalite şartlarını sağladığını beyan ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Ender Şimşek

Enstitü Müdürü V.

Bu tezin Yüksek Lisans derecesi için gereken tüm şartları sağladığını tasdik ederim.

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda patent ve telif haklarını ihlal edici etik dışı davranışının olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tezde kullanılmış olan tüm bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

08.05.2018

Elif DEMİR



TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın her aşamasında profesyonel tutumu ile bana yol gösteren, hatalarımı anlayışla karşılayan, hoşgörüsünü ve desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam, Sayın Dr. Öğr. Üy. Fatma Elif Kılınç'a akademik desteklerinden ve bana kattığı insani değerlerden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Zihin Kuramı Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasını yaparak çalışmamda kullanmama izin veren ve uygulama sürecinde her türlü soruma sabırla cevap vererek çalışmamda bana destek olan Sayın Dr. Öğr. Üy. Gözün Kahraman'a teşekkür ederim.

Güler yüzü ve yardımseverliği ile aldığım nefesin kaynağı olan, varlığını her daim yanımda hissettiğim rahmetli babam Ahmet Emin Demir'e, yaşamımın ilk anlarından itibaren hanımefendiliği, mütevazı ve naif kişiliği ile bana insani erdemleri öğreten, kendisini evlatlarına adanmış, hayattaki biricik öğretmenim olan kıymetli annem Selma Demir'e beni bu günlere getirdikleri için minnet ve şükranlarımı sunarım.

Gerek akademik çalışmalarımda gerekse sosyal yaşamımda beni her durumda destekleyerek kardeş olmaktan ziyade abilik yapan, bilgi deneyim ve desteğini üzerimden eksik etmeyen biricik kardeşim Mehmet Ali Demir'e ve kardeşimle kurdukları yuva ile bana kız kardeş eksikliğini hissettirmeyen, her daim eksik olan parçamı tamamlayan, güleryüzü ve ailemize kattığı meleğimiz Ferahfeza ile evimize ilk adım attığı günden itibaren huzur ve mutluluk getiren, kalbimizi gülümseten, ruhumuzu genişleten biriciğim Elif Büşra Demir'e,

Son olarak da gözlerindeki ışık ile bana yaşam kaynağı olan gülüşüyle içimi ısıtan, bir sarılması ile tüm sıkıntılarımı unutturan, evimizin futbolcusu, kıymetlim, değerlim ve emanetim biricik oğlum Ahmet Emin Şeras'a varlıklarıyla hayatıma anlam ve değer kattıkları, beni Elif yaptıkları için sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	v
ABSTRACT	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
TABLOLAR DİZİNİ	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Problemin Tanımı ve Önemi	1
1.2. Araştırmanın Amaçları ve Hipotezleri.....	2
1.2.1. Amaç	2
1.2.2. Alt Amaçlar.....	2
1.2.3. Hipotezler	3
2. GENEL BİLGİLER	5
2.1. Tanımlar.....	5
2.1.1. Zihin Kuramı Tanımı ve Kavramsal Yapısı	5
2.1.2. Zihin Kuramı Teorileri.....	5
2.1.3. Zihin Kuramı Gelişimine Etki Eden Faktörler	8
2.1.4. Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Zihin Kuramı Gelişim Aşamaları	12
2.1.5. Zihin Kuramı ve İlişkili Olduğu Alanlar	15
2.1.6. Zihin Kuramının Değerlendirilmesi (Test Edilmesi).....	23
2.2. Drama ve Drama Etkinliklerine İlişkin Temel Kavramlar	30
2.2.1. Yaratıcılık.....	30
2.2.2. Yaratıcı Düşünme Süreci	31
2.2.3. Drama	31
2.2.4. Dramatik	32
2.2.5. Dramatik Etkinlikler	32
2.3. Eğitsel Drama - Eğitici Drama - Eğitimde Drama Kavramları	34
2.4. Dramanın Tarihi	34
2.5. Türkiye’de Yaratıcı Drama Tarihçesi	36
2.6. Dramanın ve Dramatik Etkinliklerin Çocuğun Gelişiminde Yeri	38

2.6.1. Psikomotor Gelişimde Dramatik Etkinlikler ve Dramanın Katkıları.....	38
2.6.2. Bilişsel Gelişime Katkıları	39
2.6.3. Dil Gelişimine Katkıları	40
2.6.4. İletişim Becerilerine Katkısı.....	41
2.6.5. Sosyal – Duygusal Gelişime Katkısı	42
2.6.6. Estetik Yeti Kazanımında Dramanın Katkıları	43
2.6.7. Özbakım Becerilerine Katkıları.....	44
2.7. Yaratıcı Dramanın Temel Öğeleri (Bileşenleri).....	45
2.7.1. Drama Lideri/Eğitmeni/Öğretmeni	45
2.7.2. Grup – Yaşantılar	46
2.7.3. Mekân (Drama Ortamı)	47
2.7.4. Konu – Düşünce	47
2.8. Dramatik Kurgunun Bileşenleri	48
2.8.1. Rol	48
2.8.2. Dramatik Gerilim.....	49
2.8.3. Odak	49
2.8.4. Mekân	50
2.8.5. Zaman	50
2.8.6. Dil	51
2.8.7. Hareket	51
2.8.8. Atmosfer	52
2.8.9. Semboller.....	52
2.8.10. Dramatik Anlam	53
2.9. Eğitimde Yaratıcı Drama	53
2.9.1. Drama ve Dramatik Etkinliklerde Eğitimcinin Rolü.....	54
2.9.2. Yaratıcı Dramanın Kullanım Biçimleri.....	59
2.9.3. Yaratıcı Dramanın Yapılandırılması Aşamaları	61
2.9.4. Drama ve Dramatik Etkinliklerin Değerlendirilmesi	62
2.10. İlgili Çalışmalar	64
2.10.1. Zihin Kuramı ile İlgili Araştırmalar	65
2.10.2. Drama ile İlgili Araştırmalar	76
3. MATERYAL VE YÖNTEM	87
3.1. Araştırma Modeli	87

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	88
3.2.1. Çalışma Grubunun Belirlenmesi	92
3.2.2. Çalışmanın Yapıldığı Ortam ve Zaman	92
3.3. Verilerin Toplanması	93
3.3.1. Veri Toplama Araçları	93
3.4. Verilerin Analizi	100
4. BULGULAR.....	101
4.1. Yaratıcı Drama Uygulaması Öncesinde Ölçülen Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Bulgular	101
4.2. Yaratıcı Drama Uygulaması Sonrasında Ölçülen Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Bulgular	103
4.3. Deney Grubundaki Çocukların Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular.....	105
4.4. Deney Grubundaki Çocukların Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Son Test Puanları ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	107
4.5. Kontrol Grubundaki Çocukların Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular.....	109
4.6. Yaratıcı Drama Uygulaması Sonrasında Erişi (Değişim) Puanları Bakımından Gruplar Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	111
5. TARTIŞMA.....	114
5.1. Yaratıcı Drama Uygulamalarının Zihin Kuramı Görevlerine Etkisi	114
5.1.1. Yaratıcı Drama Uygulamalarının “Farklı İstekleri Anlama” Becerisine Etkisi.....	116
5.1.2. Yaratıcı Drama Uygulamalarının “Farklı İnançları Anlama” Becerisine Etkisi.....	117
5.1.3. Yaratıcı Drama Uygulamalarının “Bilgi Erişimi” Becerisine Etkisi.....	118
5.1.4. Yaratıcı Drama Uygulamalarının “Açık Yanlış İnançları Anlama” Becerisine Etkisi	119
5.1.5. Yaratıcı Drama Uygulamalarının “İçerik Yanlış İnançları Anlama” Becerisine Etkisi	120

6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	123
6.1. Sonuç.....	123
6.2. Öneriler.....	124
7. KAYNAKLAR.....	127
8. EKLER.....	158
EK-1. Kişisel Bilgi Formu	158
EK-2. Eğitim Programından Örnek Bir Oturum	159
EK-3. Etik Kurul İzni	162
EK-4. Drama Sertifikası.....	164
EK-5. MEB Araştırma İzni.....	165
EK-6. Özgeçmiş	166



ÖZET

Anasınıfına Devam Eden Çocuklara Zihinsel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Çalışmalarının Etkisinin İncelenmesi

Okul öncesi dönemde gelişim alanlarının birbiriyle ilişkisi oldukça fazladır ve çocuğun gelişiminin desteklenmesi büyük önem arz etmektedir. Diğer gelişim alanlarıyla yakından ilişkili olan bilişsel gelişimde yaşanan bir sorun normal gelişim sürecini, sosyal ve duygusal gelişimi olumsuz etkilemektedir. Bilişsel beceriler olumlu sosyal davranışların görülmesinde büyük katkıda bulunmaktadır. Zihin kuramının gelişimi bireyin sosyal ve bilişsel gelişiminin bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Zihin kuramı becerilerini edinmiş olmak, kişinin, kendisinin ve ötekilerin istek, niyet, kanı gibi zihinsel durumlarını anlayabilme; zihinsel olarak bunları temsil edebilme ve diğer kişilerin kendisinden farklı bir zihne sahip olduğunu fark edebilme yetilerine sahip olmasını ifade eder. Zihin kuramı becerilerine ilişkin alan yazında bulunan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Drama eğitimi ile zihin kuramı becerilerinin birlikte ele alındığı çalışmalar literatürde yok denecek kadar azdır. Bu nedenle araştırmada çocukların farklı bilgi ve beceriler edinmesine önemli katkıları bulunan drama eğitiminin çocuklara zihinsel düşünme becerilerinin kazandırılmasına etkisini incelemek amaçlanmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile anasınıfı çocuklarının zihinsel düşünme becerilerini ölçmek için Zihin Kuramı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek uygulayıcı tarafından çocuk ile yüz yüze uygulanarak ön test-son test- izleme testi olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Çankaya ilçesinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 15 deney, 15 kontrol grubuna dahil olan toplam 30 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda drama eğitimi alan çocuklarda zihin kuramı becerilerini ölçen beş alt boyutta anlamlı farklılaşma belirlenmiştir. Bu durum verilen drama eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların zihinsel becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, drama, yaratıcı, zihinsel beceri, zihin kuramı.

ABSTRACT

Investigating the Effects of Creative Drama Activities to Attain Mental Skills on Children Attending the Preschool

In Preschool period, the relationship between the developmental areas is rather excessive and supporting child has great importance. A problem in cognitive development, which is closely related with other developmental areas, also affects the normal development process, social and emotional development negatively. Cognitive skills are a major contributor to positive social behaviors. The development of the theory of mind is recognized as a milestone in the social and cognitive development of the individual. Having acquired the theory of mind, cause to understand the mental states of the person, either himself and others, such as will, intention, blood; mentally being able to represent them and to be able to realize that other people have a different mind than themselves. Studies on the theory of mind skills appears to be quite limited. The studies in which, drama education and the theory of mind skills are compared, are rarely found in the literature. For this reason, it is aimed to investigate the effect of drama education, which has significant contributions to the acquisition of different knowledge and skills, on children's mental thinking skills. Fort he purpose of the study experimental method has been used. The "Personal Information Form" developed by the researchers as a means of data collection and the Theory of Mind Scale adapted to Turkish by Gözün Kahraman (2012) developed by Wellman and Liu (2004) were used in the research to measure the thinking skills of thechildren attending preschool. The scale was applied face-to-face to child by the practitioner and performed as pre-test, post-test, follow-up test. The study group consisted of a total of 30 children, including 15 experimental groups and 15 control groups, who continued to the pre-school education institution in the province of Ankara, Çankaya. As a result of the research, significant differences were determined in 5 sub-dimensions measuring mind theory skills among children who receive drama education drama education. As a result, drama education has a positive effect on the mental ability of children attending preschool.

Keywords: Child, creative drama, mental skill, theory of mind

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AGTE	: Ankara Gelişim Envanteri
BDKE	: Boyut Değiştirerek Kat Eşleme Testi
BUBKA	: Duyu Bilgi Kaynağı Ayırt Etme
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
RSPM	: Raven Standart Progresif Matisler
TDK	: Türk Dil Kurumu
TEDİL	: Türkçe Erken Dil Gelişim Testi
TİFALDİ	: Türkçe İfade Edici ve Alıcı Testi
ZKHT	: Zihin Kavramı Hikayeleri Testi
ZKTB	: Zihin Kuramı Test Bataryası

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 4.1. Gruplara göre zihin kuramı görevleri ön test puan ortalamaları.....	103
Şekil 4.2. Gruplara göre zihin kuramı görevleri son test puan ortalamalarının dağılımı.....	105
Şekil 4.3. Deney grubundaki çocukların zihin kuramı görevlerine ilişkin ön test- son test puan ortalamalarının dağılımları	107
Şekil 4.4. Deney grubundaki çocukların zihin kuramı görevlerine ilişkin son test ve kalıcılık test puan ortalamalarının dağılımları	109
Şekil 4.5. Kontrol grubundaki çocukların zihin kuramı görevlerine ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarının dağılımları	111
Şekil 4.6. Gruplara göre zihin kuramı görevleri değişim puanları ortalamaları	113

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Çocuğa ait özelliklere ilişkin frekans dağılımı	89
Tablo 3.2. Anneye ait özelliklere ilişkin frekans dağılımı	90
Tablo 3.3. Babaya ait özelliklere ilişkin frekans dağılımı	91
Tablo 3.4. Yaratıcı drama planlarına göre belirlenen kriterlere göre uzman görüşlerinden hesaplanan kapsam geçerlik oranı ve indeksleri	97
Tablo 3.5. Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları	100
Tablo 4.1. Deney ve kontrol gruplarının zihin kuramı görevlerine ilişkin ön test puan ortalamalarının Mann Whitney U testi sonuçları	102
Tablo 4.2. Deney ve kontrol gruplarının zihin kuramı görevlerine ilişkin son test puan ortalamalarının Mann Whitney U testi sonuçları	104
Tablo 4.3. Deney grubundaki çocukların zihin kuramı görevlerine ilişkin ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın incelenmesine Wilcoxon işaretli sıralar ilişkin testi sonuçları.....	106
Tablo 4.4. Deney grubundaki çocukların zihin kuramı görevlerine ilişkin son test ve kalıcılık testi ortalamaları arasındaki farkın incelenmesine Wilcoxon işaretli sıralar ilişkin testi sonuçları	108
Tablo 4.5. Kontrol grubundaki çocukların zihin kuramı görevlerine ilişkin ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın incelenmesine Wilcoxon işaretli sıralar ilişkin testi sonuçları	110
Tablo 4.6. Deney ve kontrol gruplarının zihin kuramı görevleri erişiş puan ortalamalarının Mann Whitney U testi sonuçları	112

1. GİRİŞ

1.1. Problemin Tanımı ve Önemi

İlk çocuklukta hızlı olan gelişimsel özellikler ilerleyen yıllarla birlikte yavaşlarsa dahi durmaksızın yaşam boyu devam etmektedir. Yaşam boyu devam eden bu ilerleyiş sırasında çevrenin daha fazla etkisine maruz kalınan ve bireydeki gelişimi etkileyen kritik dönemler bulunmaktadır. Erken çocukluk dönemi de bu dönemler arasındadır. Bu dönemde olumlu yaşantılar geçiren çocuğun tüm alanlardaki gelişimi olumlu ilerleyiş göstermektedir (1, 2).

Sosyal hayatta kişiler duygu, inanç ve hedef gibi zihinsel durumları kavrama yoluyla, davranışlar hakkında değerlendirme yaparak fikir yürütebilmektedirler. 'Zihin Kuramı' olarak adlandırılan bu kavram zihinsel becerileri ifade etmektedir. Bu kavram ile sosyal yaşamda hareket gerektiren istek, duygu, inanç gibi birbiriyle ilişkilendirilebilir zihin durumları hakkında çıkarımda bulunmaktadır (3). Zihin kuramının kapsadığı becerilere sahip birey kendinin ve çevresindekilerin zihin durumlarının yansıtılabilmektedir. Bu bireyin, çevresindekilerin kendisi ile aynı zihne sahip olmadığını fark etmesi sonucunda kendi istek, inanç ve niyet gibi zihinsel durumlarını kavrayarak zihinsel olarak bunları sosyal çevresine yansıtılma becerisi ile sağlanmaktadır (4).

Bebeklik yıllarında görülmeye başlanan sezgisel sosyal biliş aşamalı olarak gelişerek okul öncesi dönemde üst seviyeye çıkarak yansıtıcı sosyal biliş olarak gelişim göstermektedir. Zihin kuramı gelişimi bireyin kendisinin farkında olmasını sağlayarak, çevresini anlamasını ve gözlemlemesini sağlamaktadır (5, 6). Zihin kuramı kişinin yalnız kendisini düşünmesinden ziyade, diğerlerinin de düşünceleri hakkında fikir yürütebilme becerisidir (7).

Büyüme ile birlikte beyin gelişimi hızlanan çocukta düşünme becerileri de gelişim göstermektedir. Düşünme becerileri yaşantılar yoluyla çevresi, kendisi ve diğerleri hakkında bilgi sahibi olan çocuğun zihnindeki zihinsel durumları işleridir. Çocuk ilerleyen yıllar ve edindiği deneyimler ve yaşantılar sonucu

kazandığı dūşünsel yetiler ile kendinden farklı kişiler hakkında çıkarımda bulunarak zihin kuramındaki űst dūzey dūşünme becerilerine ulaşmaktadır (8, 9).

Erken çocukluk döneminde ortaya çıkan yeteneklerden biri olan yaratıcılık doğuştan gelerek her çocukta farklı seviyede görülmektedir. Erken yaşlarda verilen yaratıcılığı geliştiren aktiviteleri içeren eğitimler gelişimi olumlu yönde desteklemektedir (10). Yaratıcı dūşünme geliştirmeye elverişli bir beceridir. Yaratıcılık űst dūzey dūşünme yetisi gerektirmesi yönüyle zihin kuramında ve bu kuramdaki uygulamalarda yer alan dūşünme becerilerindeki gelişimde de önemli rol oynamaktadır (5, 9, 11, 12). Çocuklarda dūşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla birçok űlke okul öncesi eğitim programlarında yaratıcı dūşünme eğitime ve yaratıcı drama çalışmalarına yer vermektedir (13). 2013'den itibaren űlkemizde yer alan tüm okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programı ile çocuklardaki yaratıcı dūşünce, problem çözme becerisi, akıl yürütme, yaratıcı drama gibi dūşünmeyi geliştiren becerilerin önemi ortaya konmaktadır (14).

Bu çalışma ile yukarıda açıklanan bilgiler doğrultusunda, zihin kuramındaki; istek, inanç, duygu, bilgiye erişim, yanlış inanç alt boyutlarına dayalı hazırlanan yaratıcı drama eğitim programının, çocuklara zihinsel dūşünme becerileri kazandırmadaki etkisi incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amaçları ve Hipotezleri

1.2.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı anasınıfına devam eden çocuklara zihinsel dūşünme becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama çalışmalarının etkisinin incelenmesidir.

1.2.2. Alt Amaçlar

1) Zihinsel dūşünme becerilerine dayalı hazırlanan yaratıcı drama eğitim programının anasınıfı çocuklara uygulanması ile

- Farklı istekleri anlama becerisi,
- Farklı inançları anlama becerisi,

- Bilgiye erişimi anlama becerisi,
- Açık yanlış inançları anlama becerisi,
- İçerik yanlış inançları üzerindeki etkisini belirlemek.

2) Anasınıfına devam eden çocuklara yaratıcı drama yöntemi ile zihinsel düşünme becerilerini kazandırmak.

3) Ön test ve son test uygulanarak verilen drama eğitiminin etkililiğini değerlendirmek.

4) Son test uygulamasından üç hafta sonra yapılacak olan kalıcılık testi ile verilen eğitimin kalıcılığını belirlemek.

1.2.3. Hipotezler

H1: Yaratıcı drama uygulaması öncesinde ölçülen zihin kuramı görevlerine ilişkin puanlar zihinsel düşünme becerilerine dayalı yaratıcı drama eğitimi uygulanan ve uygulanmayan her iki grup için de aynıdır, çocuklar aynı evrenden çekilmiştir.

H2: Zihinsel düşünme becerilerine dayalı yaratıcı drama eğitim programı uygulanan çocukların farklı istekleri anlama beceri puanları, eğitim almayan çocukların puan ortalamalarından yüksektir.

H3: Zihinsel düşünme becerilerine dayalı yaratıcı drama eğitim programı uygulanan çocukların farklı inançları anlama beceri puanları, eğitim almayan çocukların puan ortalamalarından yüksektir.

H4: Zihinsel düşünme becerilerine dayalı yaratıcı drama eğitim programı uygulanan çocukların bilgiye erişimi anlama beceri puanları, eğitim almayan çocukların puan ortalamalarından yüksektir.

H5: Zihinsel düşünme becerilerine dayalı yaratıcı drama eğitim programı uygulanan çocukların açık yanlış inançları anlama beceri puanları, eğitim almayan çocukların puan ortalamalarından yüksektir.

H6: Zihinsel düşünme becerilerine dayalı yaratıcı drama eğitim programı uygulanan çocukların içerik yanlış inaçları anlama beceri puanları, eğitim almayan çocukların puan ortalamalarından yüksektir.

H7: Zihinsel düşünme becerilerine dayalı yaratıcı drama ağırlıklı eğitim verilen çocukların zihinsel düşünme becerileri artar.

H8: Son test uygulamasının ardından yapılan kalıcılık testi ile çocuklara verilen zihinsel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik yaratıcı drama çalışmaları etkililiğini devam ettirmektedir.



2. GENEL BİLGİLER

2.1. Tanımlar

2.1.1. Zihin Kuramı Tanımı ve Kavramsal Yapısı

2.1.2. Zihin Kuramı Teorileri

Zihin kuramı zihinsel süreci kapsayan, bireyin kendisinin ve bir başka kişinin duygularını, düşüncesini, bakış açısını, niyetlerini, içinde bulunduğu durumu anlayabilmesi, açıklayabilmesi ve bunun farkında olabilmesi anlamına gelmektedir (15, 16).

Premack ve Woodruff (1978) tarafından ilk olarak ortaya atılan zihin kuramı, iki araştırmacının hayvanlar üzerinde yaptığı çalışma sonucunda şempanzelerin davranışlarını insanların zihinsel süreçlerine atıfta bulunarak şekillendirdiğini ortaya koymuştur (17). Bunu da bir kurama bağlayarak, zihinsel süreçlerin gözlemlenebilir olmadığını fakat davranışların gözlenerek zihinsel süreçlerle açıklanabileceğini bulmuşlardır (6, 7).

Zihinselleştirme (Mentalizing) ve zihin okuma (18) olarak da kavramlaştırılan zihin kuramı; inanma, düşünme, -miş gibi yapma gibi davranışlarla bireyin kendisinin ve diğer insanların bilişsel kapasitelerini anlamaya yönelik bir beceriyi ifade etmesiyle ve sosyal zekânın bir yönü olarak karşımıza çıkmaktadır (19, 20). Diğer taraftan zihin okuma birçok anlama gelen kelimelerin kullanımında doğru veya yanlış olarak yorumlanmada ve anlamada kişinin kendi düşüncesini ifade etmesini, günlük hayatta diğer insanların duygularını, isteklerini, tecrübelerini yorumlamayı içermektedir (18).

Zihin kuramı literatürde pek çok tanımla ifade edilmiştir. Michell ve Lewis zihin kuramını sadece gerçekte olan ile zihinde olanı ayırt edebilme ve davranışın isteğe bağlı olmadığını bununla birlikte bireyin inancına da bağlı olabileceğini söylemiştir (21).

Reepocholi ve Slaughter zihin kuramını, bireyin davranışlarını zihinsel durumlarla açıklayabilmelerini ve tahmin edebilmelerini sağlayan beceri olarak tanımlamıştır (22).

Leslie'e göre ise zihin kuramı, kişinin kendisinin ve bir başkasının davranışlarını anlayabilmesi, tahminde bulunabilmesi için kendi ve karşısındaki kişinin istek, inanç gibi zihinsel durumlarını anlayabilmesi olarak açıklamıştır (11).

Perner'e göre ise zihin kuramı, kişinin kendisinin ve diğer insanların duygu, inanç ve arzu gibi zihinsel olayların, insanların arzuladığı, hissettiği şeyi öğrenmesi için davranışlarına yön vermesini sağlayan yetenektir (6).

2.1.2.1. Modül Kuramı

Modül kuramı, doğuştan gelen yeteneklerin gelişim psikolojisindeki rolünü incelemektedir. Modül kuramının temsilcilerinden kabul edilen Chomsky (1980) ve Fodor (1983), gelişim psikolojisinde doğuştan gelen yeteneklerin davranışsal değişim ve olgunlaşmada doğrudan ilgili olduğunu öne sürmektedir (23, 24).

Zihinsel kuram modülünde beyin, kendine özgü işlem merkezi yeteneğine sahip çok nöronlu ayrı bir modül olarak kabul edilmektedir. Fodor'un (1992) ileri sürdüğü zihinsel kuram modülü, başka bilgi yapılarının kendisini etkilemesine izin vermeyen bir yapı şeklinde tanımlanmaktadır. Bu kuramda çevresel etkilerin ve tecrübelerin modül üzerinde az etkiye sahip olması zihinsel kuram modülünün kaplı yapısıyla ilişkilendirilmektedir. Zihinsel kuram modülünde tetikleyici rolü olgunlaşma ve doğuştan gelen mekanizmaların oynadığı kabul edilmektedir (25- 27).

Leslie tarafından öne sürülen diğer modüler yapıdaki kuram ise Zihin Kuramı Mekanizması kuramıdır. Leslie (1994), doğuştan var olan beyindeki bu yapının çocukların zihin kuramı için gerekli olduğunu ve önemli sorumluluğa sahip olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bu kuram doğuştan var olan beyindeki mekanizmanın bebeklik döneminde uyarılmasının önemli olduğunu varsaymaktadır (26).

2.1.2.2. Simülasyon Kuramı

Tarihi Piaget'e kadar eskiye dayanan Simülasyon kuramına göre kişi, içsel gözlem yoluyla kendi zihin sürecini tanımlarken, başkalarının zihin süreçlerini ise çıkarımda bulunarak ve tecrübeleriyle açıklamaktadır. Krolm ve Michlmayr (2002) simülasyon kuramını, kişinin kendi zihnindeki algıyı, başkalarının yerine koyarak değerlendirmesi ve çıkarımlarda bulunması olarak açıklamıştır. Başka bir ifade ile çocuk karşısındaki kişinin duygularını, isteklerini duyuşsal ve algısal becerileri ile bütünleştirerek açıklamaktadır. Ayrıca bu kurama göre kişi kendi zihinsel süreçlerini yorumlayabildiğinde başkalarının zihinsel süreçlerini de açıklayabilecek duruma gelmektedir (28).

Simülasyon kuramı diğer kaynaklara göre bireyin kendi zihinsel süreçleri ile başkalarının zihinsel süreçlerini istek, inanç ve duygularını genelleyerek kişinin günlük yaşamında tecrübeleri ile incelemektedir. Başka bir değişle kişinin karşısındakinin zihinsel durumunu kendi zihninde canlandırmasıdır. Bu canlandırma kişinin etrafındaki insanların davranışlarını en iyi gözleme, tahmin etme ile gerçekleşebilmektedir. Simülasyon teorisi, bilişsel etkiye daha az ihtiyaç duymaktadır (29, 30).

Simülasyon kuramında bazı araştırmacılar (31) çocukların başkalarının zihnini okumayla ilgili teoriyi oluşturamayacağını varsaymaktadır. Çocukların bu oluşumu sağlamalarında başka bireylerin davranışlarının tahminin ve tecrübelerini açıklamalarıyla gerçekleştirebilecekleri bunun sonucunda da çocukların kendi içsel deneyimlerine dönerek nasıl davranacaklarını, hissedeceklerini ve düşüneceklerini zihninde betimleyebilmektedirler. Bu kapsamda çocukların kuramı kazanımları kendi deneyimlerine dönmeleri ile sağlanmaktadır.

Bazı araştırmacılara göre ise çocuklarda simülasyon teorisi hayal gücü ve -miş gibi yapma becerilerine odaklanmaktadır (32). Harris, bu becerilerle gelişen -miş gibi yapma oyunlarını, çocukların sıklıkla yaptığını ve oyun esnasında simülasyonu belirgin şekilde kendilerini başkalarının yerine koyma yoluyla gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Ayrıca simülasyonun çok erken dönemlerde yaşandığını, gerçekçi ve detaylı oyunlara katılımın iki yaşlarında başladığını düşünmektedir. Çocukların küçük yaşlarda belli bir durumda ne hissedeceklerini, duyacaklarını anlamaları ile

başkalarının zihinsel durumlarını içselleştirme yoluna girebileceklerini savunmuşlardır (33).

2.1.2.3. Kuram Kuramı

Kuram kuramı, çocuklarda zihin kuramının gelişim sürecini inceleyen, “Çocukların Zihin Kuramı” olarak da adlandırılmaktadır. Kuram kuramı teorisi, insanların çevre ile etkileşim kurarak ve zamanla deneyim kazanarak geliştiğini ileri sürmektedir. Zihin kuramı gelişiminde, çevre ile etkileşim sonucu oluşan deneyim, gelişimi destekleyici niteliktedir (22, 25).

Kuram kuramı teorisinde, zihni anlamlandırmada yaşlara göre kavramsal değişimler bulunmaktadır. Çocuğun günlük yaşamda edindiği tecrübeler zihnindeki bilgileri değiştirirken, oluşan bu değişim kavramsal olarak gelişimi kapsamaktadır (34, 35, 36, 37). Dolayısıyla çocuğun çevresiyle etkileşimi sonucu edindiği tecrübeler ve ortamla ilgili olarak davranışları, zihinsel gelişimi etkilemektedir (26).

Çocuğun kavramsal değişimleri “teori oluşumu” terimi ile ifade edilmektedir. Çocuk çevresel faktörlerle birlikte keşfettiklerini tecrübeleri ile birleştirerek değerlendirmeler yapmakta ve dış dünyayı anlamlandırmaya çalışmaktadır (34). Kuram kuramı teorisini destekleyen farklı araştırmalar, çocuklarda dört yaş civarında yaşanan değişimi; olgunlaşma dışında çocuğun yeni tecrübe ve bilgilerle karşılaşması olarak açıklamaktadır (22, 25, 26, 35, 39).

2.1.3. Zihin Kuramı Gelişimine Etki Eden Faktörler

Kişinin zihin kuramı gelişimini etkileyen pek çok faktör vardır. Bunlar genel olarak cinsiyet, aile yapısı ve özellikleri, kardeş sayısı, kişinin dil becerileri ve bilişsel gelişimi, kültürel yapı, eğitim, sembolik oyun gibi faktörlerdir. Bu faktörler yaşın ilerlemesi ve olgunlaşma ile gelişim göstermektedir (38-40).

Zihinsel olgunlaşma ve dil becerilerinin gelişimi zihin kuramının gelişiminde önemlidir. Küçük yaşlardaki çocukların karşısındaki kişilerin yaşamlarını anlamlandırmasında bilme ve anlama gibi sözcüklerin kavramasının etkisi büyüktür (33).

Zihin kuramının gelişiminde cinsiyetin az da olsa bir etkisi bulunmaktadır. Yapılan bir araştırmanın yanlış inanç kavramının kazanımında kız çocuklarının, avantaja sahip olduğunu ortaya koyması zihin kuramı gelişiminde cinsiyet faktörünün etkisini ispatlamaktadır (41).

Zihin kuramı gelişimini etkileyen bir diğer faktör de aile yapısı ve özellikleridir. Ailedeki düşük gelirin, annenin eğitim durumunun çocuğun IQ'su ile bağlantılı olduğu ve zihin kuramı gelişimini etkilediği farklı çalışmalarla ispatlanmıştır. Aile yapısında, çocuğun gelişimi etkileyecek durumlar hakkında çocukla konuşmak, çocuğa zihinsel süreci ile ilgili uyarılar sunmak, çocuğun zihin kuramı gelişiminde etkili olmaktadır (42, 43). Bununla birlikte annenin eğitimi, anne çocuk arasındaki iletişime katkı sağlamaktadır. Annenin çocuğun dil gelişimine yönelik konuşmaları zihin kuramı gelişimine olumlu etkide uyarı sağlayıcı niteliktedir (44-47).

Zihin kuramı gelişimini çocuğun bir kardeşe sahip olması ve kardeş sayısı da etkileyebilmektedir. Çocukların kardeşe sahip olması, kardeşleriyle etkileşimi sonucu birbirlerinin duygularını anlama ve bunlar hakkında konuşma fırsatı verebileceği için zihin kuramı gelişimine olumlu etki edebileceği belirtilmektedir (47, 48, 49). Ayrıca büyük kardeşlerin küçük kardeşlere sağlayacakları öğretiler ve model olmaları ile zihin kuramı kavramını anlamaları kolaylaşmaktadır (50). Birçok araştırma da bu kanıyı destekler niteliktedir. Bu araştırmalarda kardeşe sahip olan çocukların kardeşe sahip olmayan çocuklara göre zihinsel durumlarını daha çok ifade edebildikleri ve evdeki ebeveyn sayısının çocukların zihin kuramı gelişimine başarılı yönde etki ettiği ortaya konulmuştur (51, 52).

Öte yandan farklı araştırmalarda ise çok kardeşe sahip olmak anlaşmazlıkların artmasına sebep olabileceği gibi bunun sonucunda da başkalarının farklı inanç ve isteği olabileceğini anlamayı zorlaştırabileceği belirtilmektedir (53). Perner, Ruffman ve Leekam (1994)'a göre yanlış inanç kavramının, çok kardeşe sahip olan çocuklarda performanslarına etki ederek, daha yüksek olabileceği vurgulanmaktadır (48). Başka bir araştırmaya göre de zihin kuramının gelişiminde kardeş durumundan çok doğum sırasının etkili olabileceğini ortaya konmuştur (54).

Çocuğun çevresindeki kültürel yapı zihin kuramı becerilerinin gelişiminde etkilidir (26). Nitekim Çinli çocukların zihin kuramı gelişim sırası ile Amerikan çocuklarının zihin kuramı gelişim sırası farklı ilerlemektedir (39, 55). Zihin kuramı gelişimini etkileyen kültürler arasındaki farklılık; diller arasındaki dilbilgisel farklılıklar, dilin öğrenmede psikolojik etkisi, zihinsel süreçlerin farklı şekillerde konuşulması gibi nedenlerle açıklanabilmektedir. Kültürlerde dil ile çocukların kendilerini ve karşısındakilerini anlamayı geliştirdikleri vurgulanmaktadır (56-58). Diğer taraftan farklı araştırmalar kültürel yapının zihin kuramı gelişimindeki etkisinin az olduğunu göstermektedir (59, 60). Zihin kuramı becerilerinin gelişiminde özellikle hayali ve -miş gibi oyunların güçlü bir etkisi olduğunun belirtilmesiyle beraber, başka çocuklarla birlikte oynamanın zihin kuramı gelişimine önemli derecede katkı sağlayacağı görüşleri oldukça yaygındır (61, 62). Astington ve Edward (2010), zihin kuramı becerilerini etkileyen faktörleri inceleyen araştırmalar sonucunda, çocukların gelişiminin takip edilmesi ve farklı sembolik oyunların oynanması, çocuklarla insanların duyguları, istekleri hakkında konuşulması ile bu becerilerin gelişiminin desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir (63).

Zihin kuramı gelişimine etki eden faktörler; İstekleri Anlama, Duyguları Anlama ve İnançları Anlama başlıkları altında aşağıda açıklanmaktadır.

2.1.3.1. İstekleri Anlama

Çocuklar inançlarına yönelik isteklerini ifade etmeye altı – on iki ay sonrasında başlamaktadır. İki yaş sonrasında ise isteklerini daha bilinçli şekilde ifade etmeye başladıkları görünmektedir (64). Yapılan bazı araştırmalarda iki yaşındaki çocukların karşısındakinin isteklerine yönelik davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Çocuklardan bir şey istendiğinde, kendinin değil karşısındakinin isteğine yönelik davranışlar sergilemişlerdir (65, 66).

Bebekler ise 15 aylık civarında bir hareketin amacını taklit ederler ve hareketin amacını kısmen anlayabilmektedirler (67, 68). Bebekler 18 aylık olduklarında ise inançlara yönelik davranışlar sergilememelerinin yanı sıra istediklerini ifade edebilecek “hoşlanmak”, “istemek” gibi terimleri kullanmaya başlamaktadırlar. Çocuklar iki yaşlarına geldiklerinde istedikleri şeyleri farklı şekillerde ifade ederek, isteklerinin sonuçlarını ayırt etmeye çalışırlar (64).

İstek ve inanç anlayışı küçük çocuklarda aynı dönemde gelişmez. İstek kavramının inanç kavramından önce geliştiği gözlenmektedir. İnanç anlayışından önce bebekler istediklerini doğrudan ifade ederler. İnanç, bir durumu öngörme, tahmin etme olarak algıya yeteneğini gerektirdiği için çocukların bunu algılayabilmesi güç olabilmekle beraber, inanç anlayışı üç yaşından sonra gelişmektedir (64, 69).

2.1.3.2. Duyguları Anlama

Çocuklar konuşmaya başladıktan sonra, duyguların belirgin hale gelmesiyle istek ile duygular arasındaki ilişkiyi fark etmektedirler. İki yaşlarında kendi duygularıyla ilgili farkındalıkları artarak, çevreleri tarafından yapılmayan istekleri ve olumsuz durumlarla ilgilenmeye ve söylenenleri konuşmaya başlarlar (58, 70, 71). Yapılan bir araştırmada; iki yaşındaki çocuklara, köpek isteyen bir çocuğun hikayesi anlatılmıştır. Köpek gülen yüz ile tavşan ise üzgün yüz ile simgelenmiştir. Sonrasında çocuklardan, çocuğun köpeğe sahip olduğundaki duygusunu söylemesi istendiğinde gülen yüzü, tavşan sorulduğunda ise üzgün yüzü göstermişlerdir (72).

İki yaş civarında çocuklarda duyguları anlama, temel duygular ile bu duyguların algı ve isteklerle nedensel bağlantısı arasında ilişki kurma eğilimi görülmektedir. Çocuklar iki-üç yaşlarına geldiklerinde, belli durumlar ve özel günler hakkında duyguları tanımlayabilmektedirler. Ayrıca temel duyguları (kızgın, üzgün, mutlu gibi) taklit edebilir, betimleyebilirler. İki yaşındaki çocuklar da temel duyguları yüz ifadeleri ile eşleştirebilirler. Günlük hayattaki konuşmalardan, birçok yüz ifadesini anlama ve farklı duyguları ayırt etme yetisi de iki yaşında kazanılmaya başlamaktadır. Beş – on dört yaşlarında ise çocukta, suçluluk, sıkılma, gurur gibi duyguları anlama olgusu gelişim göstermektedir (73).

2.1.3.3. İnançları Anlama

Çocuklar iki yaşlarında bilmek ve düşünmek terimlerini kullanırken üç yaşlarından sonra, düşünme ve inanmanın zihinsel süreçlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Çocuklar “biliyor musun” gibi cümleler kurarak etrafındakilerin dikkatini çekmeye çalışırlar. Bu durum inanç durumunu kullanmaya başladıklarını göstermektedir (64).

Çocukluk döneminde, inanç anlama gelişimi üzerine yapılan birçok araştırmada çocukların zihin kuramı seviyesini tespit etmek için “yanlış inanç testi” kullanılmıştır. “Yanlış inanç testi” bir çocuğun kendisinin ve diğer bireylerin doğru olmayan inançları olabileceği ve bireylerin farklı inançları olabileceğini anlama becerilerini belirlemeyi test etmektedir. Zihin kuramı gelişen bir çocuk, yanlış inançları başkalarına yönelterek, karşısındaki insanın yanlış inancı sonucu ortaya çıkan durum, duygu ve olayları tahmin edebilme yeteneğine sahip olmaktadır. İnsanlar inançlarını dünyayla ilgili seçerek hareket etmelerinden dolayı bu test iyi bir ölçüt olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla çocuklar dünya ile ilgili bu inançları yorumlayarak tahmin etmektedirler (37, 74).

Flavell ve ark. (1983), yanlış inanç testini sorgulamak üzere, okul öncesi dönem çocuklarına “beklenmeyen benzerlik testi” uygulamıştır. Çocuklara taşa benzeyen bir sünger yapılmış ve gösterilmiştir. Çocuklar taş sandıkları nesnenin sünger olduğunu öğrendiklerinde, onlara kendi inançlarına yönelik sorular yöneltilmiştir. Bunun sonucunda dört yaşından küçük çocukların yanlış inancı kendilerinde aramadıkları, büyük yaştaki çocukların ise yanlış inancı kendilerinde aradıkları saptanmıştır (75).

2.1.4. Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Zihin Kuramı Gelişim Aşamaları

Zihin kuramının gelişimine; istek, algı, duygular, inanç, -miş gibi yapma, dikkat gibi durumlar önemli bir zemin oluşturmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklar karşısındaki kişileri anlamada zihinsel süreçleri kullanmaktadırlar. Zihinsel süreçlerde ihtiyaçları olan istek, inanç gibi zihinsel durumlara da okul öncesi dönemde odaklanmaya başlarlar. Bu durumlar zihin kuramının gelişiminde yaşlara göre farklılıkların olduğunu ortaya koymaktadır (40).

Zihin kuramı gelişimi yaşlara göre farklılık göstermektedir ve gelişim tutarlı bir biçimde ilerlemektedir. Bu ilerleme sürekli ve yaşamın ilk aylarından başlayarak olgunlaşmayla gelişmekte olup, zihinsel durum ve kavramların kazanılmasını içermektedir (39, 76).

2.1.4.1. Çocuklarda Zihin Kuramı Gelişimi

2.1.4.1.1. 18 ay – Üç yaş

Bebekler doğduklarından itibaren nesne ve insan ayrımını yapabilmektedirler. Bebekler, insanları davranışlarından, yüzlerinden tanıyarak, sesleri fark ederek çevreleriyle etkileşim içerisine girerler ve ortak bir ilgi oluştururlar. Bu ortak ilgiyle; işaret etme, taklit etme gibi davranışların gelişimi, çocuklarda istek ve inanç gelişiminin temelini oluşturmaktadır (26, 77, 78).

Çocukların 14 aylıktan itibaren zihnin olgunlaşmasıyla, dikkatini etkileşim içinde olduğu nesne ve insanlarla birleştirerek sosyal iletişime başlamaktadırlar (19, 27). 18 aya gelmiş bir çocuk insanların yüz ifadelerini, davranışlarını gözlemleyerek yeni kelimeler arasında ilişki kurmaya başlamasıyla birlikte, istekleri hakkında konuşmaya başlamaktadır (64, 79). Yapılan bir araştırmaya göre çocukların, 18 aylarından itibaren isteklerini temelde psikolojik olarak algılabildikleri ve insanların isteklerine yönelik davrandıkları bilinmektedir (65).

Çocuklar 18 aydan itibaren -miş gibi hayali oyunları oynamalarıyla zihin kuramının gelişimi hızla artmakta ve zihin kuramıyla ilgili beceriler de ortaya çıkmaktadır. Bu becerilerle birlikte çocuklarda, gerçeğe temsili durumlar ayrılmakta ve zihinsel durumların kazanımı başlamaktadır. Ayrıca bu aylarda çocukların insanları gözlemleyerek, duygularını anlamaya yönelik empati kurabildikleri vurgulanmaktadır (6, 27, 80) Çocuklar oynadıkları -miş gibi oyunlardaki zihinsel durumları da 18 ve 24 ay aralarında anlamaya başlarlar (11).

24 aydan sonra ise insanların kendilerinden farklı isteklerinin ve amaçlarının olduğunu fark etmektedirler (40). Başkalarının duygu, istek ve amaçlarını da anlamaya başlayan çocuklar iki yaşlarında “istemek”, “sevmek”, “ilgilenmek” gibi terimleri de kullanarak kendilerinin ve başkalarının istekleriyle ilgili konuşmaya başlamaktadırlar (26, 64).

Özetle çocuklar 18 aydan itibaren başkalarının basit istek ve duygularını anlayabilecek, nesnelere ve amaçlara uygun davranışlar arasındaki bağlantıyı kurabilecek becerilere sahip olmaktadır. 30 aydan sonra ise bir nesne için insanların farklı isteklerinin olabileceğinin farkına varmaya başlarlar (64). Çocuklar üç yaşlarına

girmeleriyle birlikte başkalarının isteklerini ve bu isteklerin duygusal olarak sonuçlarını kavramaya çalışırlar. Bu yaşlarda insanların kendi zihinsel durumları ile başkalarının zihinsel durumlarını ayırt etmeye başlayarak bu durumların farklı olduğunu anlamalarıyla birlikte kendi istekleri, düşünceleri hakkında daha fazla konuşurken, başkalarının düşünceleri hakkında daha az konuşma eğilimi göstermektedirler (79, 81). Çocukların kendi istekleri hakkında konuşmasına ek olarak “bilmek” ve “düşünmek” gibi sözcükleri kullandıkları görülmektedir. İstekleri anlamada, “rol yapmak”, “hissetmek” gibi sözcüklerinde kullanımına sıklıkla rastlanmaktadır. Bu sözcükleri kullanırken çocuklar, kendilerinin ve başkalarının davranışlarını açıklayarak, aynı zamanda inançlara yönelik atıfta bulunurlar (6, 64, 82). Ayrıca çocuklar üç yaşlarında başkalarının inançlarını anlamada yetersiz kalabilirler ve insanların inançlarını doğru anlayamayabilirler ya da farklı şekilde anlamlandırabilirler (64).

2.1.4.1.2. Dört-Beş yaş

Çocuklar dört yaşlarına girmeleriyle birlikte insanların nasıl düşündüğünü, ne istediklerini ve inançlarına yönelik durumları anlamada doğru kanılara varabilmekte, insanların bu istek ve inançlara yönelik davranışlarına hakkında tahminlerde bulunup, açıklayabilmektedirler. Beş yaşında ise başkalarının bu istek ve inançlarının davranışa etki edebileceğini kavrayabilirler (26, 81, 83).

Yanlış kanı atfı çocuklarda dört-beş yaşları arasında kazanılmaktadır. Yanlış kanının gelişimi çocukların gerçekteki nesnenin veya durumun zihinde farklı olabileceğini anlama yeteneğini kapsamaktadır. Çocuklar yanlış kanı atfının davranışlara etki edebileceğini de bu yaşlarda kavrarlar (64). Bir nesnenin farklı şekillerde de görülebileceğini kavrayan çocuk, yanlış kanı atıfları, algıları, gerçek ile görünen arasındaki ilişkiyi de bu şekilde fark etmeye başlamaktadır (6, 82).

Dört yaşından sonra çocuklar başkalarının istek ve inançlarını zihinlerinde canlandırabilmektedirler. Kendilerinin ve başkalarının davranışları hakkında konuşurken bu istek ve inançlar üzerinde de dururlar. Çocuklar beş yaşlarına geldiklerinde ise yetişkinin sahip olduğu zihin kuramı yeteneklerine yaklaşmış olurlar (64).

2.1.4.1.3. Altı yaş ve sonrası

Altı yaşına gelen çocuklar zihin kuramı gelişiminde bir üst seviyeye geçerek başkalarının düşüncelerini kavrayabilmekte, zihinsel süreçlerini açıklayabilmekte ve insanların başkaları hakkında ne düşündükleri ile ilgili de gelişimsel bir ilerleme göstermektedirler (27).

Çocuklar altı yaşlarında kişilerin davranışlarını, hareketlerini, gerçekte olduğunun dışında yansıtabilecekleri ve aynı durum veya olay için de değişik duygular hissedebileceklerini fark etmektedirler. Zihin kuramındaki bu gelişme çocukların bu yaşlarda arkadaş edinmelerinde önemli rol oynarken, ilkokul yıllarında bu anlayış daha da önem kazanarak kendini göstermektedir. Nitekim çocukların zihnindeki bu olgunlaşma daha ileriki dönemlerinde okul yıllarına kadar uzanan sosyal gelişim ve toplumsal uyum becerileri için önem taşımaktadır (4, 21).

Yanlış kanı atfının kazanımının ikinci aşaması yedi yaş civarında başlayarak, sekiz yaşa kadar devam etmektedir (4, 84). Çocuklar dokuz – on bir yaşlarına geldiklerinde ise başkalarının yüz ifadeleri ve mimiklerinden düşüncelerini ve duygularını anlayabilmekte, kelimeler farklı anlamlarda kullanıldığında kastedilene bilerek, pot kırmak gibi karmaşık zihinsel durumlar hakkında tahminlerde bulunmaktadırlar (4, 27).

Ergenlik döneminde ise çocukların zihinsel durumları anlama ile ilgili becerileri daha üst seviyeye çıkmakla birlikte, gelişimsel döneminin de bir özelliği olan benmerkezci duygu geçici olarak öne çıkmaktadır (85).

2.1.5. Zihin Kuramı ve İlişkili Olduğu Alanlar

2.1.5.1. Zihin Kuramı ve Dikkat

Dikkat, öğrenmede önemli rol oynayan, kişinin kendisini ve başkalarını yorumlamasını sağlayan, bir olayın ya da nesnenin üzerinde yoğunlaşma olarak açıklanmaktadır (21, 86). Kişi belli bir duruma veya olaya dikkatini vermediğinde öğrenme gerçekleşmezken, dikkatin yoğunlaşması durumunda öğrenmenin artacağı vurgulanmaktadır (87).

Dikkatin gelişimi bebeklik döneminin ilk yıllarında başlamaktadır. Bebekler karşısındaki kişinin bakışlarını, gösterdiği nesneyi takip edebilir, kendi bakışlarıyla da dikkatini istediği yöne verebilmektedir (88). Bu becerileri gerçekleştirirken, karşısındakilerin bakışlarını takip eden bebek, o kişinin neye ve nereye bakacağını da görmektedir. Bu durum başkasının zihnini anlamamanın bir kanıtı olmakla birlikte “ortak dikkat” terimi olarak da açıklanmaktadır (77). Zihin kuramı temelindeki bu durum, istek ve inanç kavramlarının yanı sıra, dikkat ve duygu kavramlarını da içine almaktadır. Bu kapsamda dikkatin çocukların karşılıklı iletişimde etkili olduğu ve bunun sonucunda da “ortak dikkat”ın zihin kuramı gelişiminin temeli olduğu söylenmektedir (69).

Ortak dikkat, kişinin bir nesne, olay veya durumda, karşısındaki kişiyle iletişimde dikkatlerini aynı ortamda birlikte kullanabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Ortak dikkat bebeklerde altı ay civarında gelişmeye başlamaktadır. Çocukluk döneminde ise bir oyuncakla ya da anne-baba arasındaki iletişimde ortak dikkat görülmektedir. Ortak dikkat, bir kişinin çocuğun dikkatini belli bir duruma çekmesi şeklinde olabileceği gibi kendiliğinden de gelişebilmektedir (89, 90).

Bebekler dokuz-on iki ayları arasında bir şeyi parmakla göstermeye ya da gözle takip etmeye, on üç aylık olduklarında ise kendi dikkatleri ile insanlar ve nesnelere arasında dikkatlerini paylaşmaya başlamaktadırlar (91). Dokuz-on beş aylık arasındaki bebekler ile yapılan bir araştırmaya göre bebeklerin; araştırmayı yapan kişi nereye bakarsa oraya baktıkları, sonrasında araştırmacılara tekrar baktıkları görülmüştür. Ayrıca bebeklerin on üç aylıkken dikkatini bir yere yönlendirebilme yetisinin geliştiği bilinmektedir (77). Yine çocuklarda dokuz – on dört ayları arasında ortaya çıkan, bir nesneye ya da duruma dikkat çekmek için kullanılan “işaret etme” hareketi, zihin kuramının bu aylarda gelişim gösterdiğinin bir kanıtıdır (92, 93).

Çocuklar 18. aya geldiklerinde kendisinin ve çevresindeki diğer insanların da aynı durumda olduklarını anlamaya başlamasıyla ortak dikkat yetenekleri ilerleme göstermektedir. Ortak dikkat iki yaşa doğru -mış gibi oyunların oynanmasıyla birlikte kendini daha da göstermeye başlar (11).

Bebeklik döneminde amaca yönelik hareketlerin ve dikkatin ileriki yaşlarda zihin kuramı gelişimine etkisini saptamak için yapılan bir araştırmada; zihin kuramı

testi uygulanmıştır. Test ilk olarak bebekler altı aylıkken uygulandıktan sonra, dört yaşlarına geldiklerinde tekrar zihin kuramı testi uygulanmış ve sonucunda bebeklerin amaca yönelik hareketleri ve dikkatleri çocukluk dönemlerindeki dili yorumlama yeteneklerine ve yanlış inanç atfı gelişimine göre şekillendirdikleri saptanmıştır (94).

Özetle, ortak dikkatin 18. aydan itibaren kendini göstermesiyle birlikte dokuz- on bir yaşları arasında gaf kavramı ile zihin kuramı gelişiminin tamamlandığı savunulmaktadır (80).

2.1.5.2. Zihin Kuramı ve Sembolik Oyun

Sembolik oyun, dilin tam olarak kazanılmadığı dönemde ortaya çıkan ve zihin becerileri gerektiren bir olaydır. Sembolik oyun, kavramları anlama ve kullanma becerisini geliştirirken, gerçeği temsil eden durumları canlandırmaktadır. Bu durumda çocukların sembolik oyunda gerçekte olan nesneyi bilmesi ve sonrasında oyun içinde aynı nesneyi farklı durumlarla veya nesnelere canlandırması, -mış gibi yapması, beklenmektedir. Çocuklar diğer çocukların oyun içerisinde -miş gibi yaptıkları gerçek durumları anlayarak, oyunlarındaki sembolik nesneyi karşılıklı olarak canlandırabilmektedirler. Bu kapsamda çocukların zihinsel durumları anlamlandırmalarında sembolik oyunun önemine dikkat çekilmektedir (11, 95, 96). Çocukta 18-24 ayları civarında görülmeye başlayan sembolik oyunun, altı yaş sonrasında azalmaya başladığı gözlenmektedir (93).

Çocuklar sembolik oyunda, nesnenin farklı şekilde sembolize olabileceğini fark ederler. Bu durum zihin kuramı becerilerinin kazanılmasına öncülük edebileceği gibi daha karmaşık hale de getirebilmektedir (92). Çocukların sembolik oyundaki becerileri; hayali bir nesnenin veya durumun canlandırılmasını, bir nesneyi başka bir nesne ile canlandırmayı ya da nesne hakkındaki durumlara başka hayali özellikler verilmesinden (oyuncak çiçeğin güzel koktuğunun farz edilmesi gibi) en az birini kapsamaktadır (11).

Sembolik oyunlarda zihnin temsilleri kullanmaya başlayan çocuklar, zihin kuramını da kısmen kazanmaktadırlar (92). Zihin kuramı ile sembolik oyunu ilişkilendiren bazı çalışmalarda okul öncesinde sembolik oyun oynayan çocukların, zihin kuramı becerilerinde daha başarılı oldukları bulunmuştur (97, 98).

Çalışmalarda yanlış inanç kazanımında, sembolik oyunun da etkili olduğu vurgulanmaktadır (92). Çocukların üç - dört yaşta kazanmaya başladıkları, yanlış inanç kavramında kullanılan bazı becerilerin, iki yaşlarında sembolik oyunlarda da kullanıldığı ortaya konmaktadır (99).

2.1.5.3. Zihin Kuramı ve Dil Gelişimi

Dil, kişinin kendisini ifade edebilme, karşısındakini anlama ve duygularını ifade ederek düşüncelerini anlatmasında önemli bir araçtır (100). Çocuklar, dil kullanımında öncelikle konuşulanları duygusal düzeyde anlayabilme yetilerini geliştirmektedirler. Yetişkinlerle ortak paylaşımlarda bulunmak, çocukların dile yönelik becerilerine katkı sağlamaktadır (101).

Bunların yanı sıra dil, zihin kuramı ile de ilişkilendirilmektedir. Zihin kuramı becerilerinde kullanılan birtakım sembol ve kavramlar, dil ile ifade edilmektedir. Çocuklar üç yaşlarına geldiklerinde zihinsel süreçlerle ilgili konuşmaya başlarlar. Çocukların konuşmalarında kullandıkları bazı kelimeler (belki, bence gibi) bunun göstergesi niteliğindedir (102). Nitekim Piaget dilin bilişsel beceriler, düşünceler ve mantıklı düşünme ile ilişkisinin kuvvetli olduğunu belirtmektedir. Bunlara ek olarak Piaget, küçük yaşlarda çocukların bilişsel becerilerinin, başkalarının bakış açısını anlamaya yönelik olmayıp, benmerkezci olduğunu ileri sürmektedir (86).

Dil ile zihin kuramı arasında güçlü bir bağlantı olduğu, birçok görüşle kanıtlanmıştır. Malle (2002), zihin kuramı ve dil arasındaki bağlantıyı neden-sonuç ilişkisi ile açıklamıştır. Dilin zihin kuramı gelişimini ve becerilerinin kullanımını, zihin kuramının ise dilin gelişimini ve becerilerinin kullanımını etkilediğini savunmuştur. Aynı zamanda dil ve zihin kuramının birbirleriyle karşılıklı etkileşim içinde olduğunu belirtmiştir (103).

Zihin kuramı gelişimi ve dil ile ilişkilendirilen bir araştırmada ise çocuklarda dil becerileri ve yanlış inanç arasındaki bağlantı incelenmiştir. Araştırma sonucunda zihin kuramı ile dilin bileşenleri arasında kronolojik yaştan ayrı olarak bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır (104).

Çocukların diğer insanların zihinsel süreçleri hakkında görüşlerini tahmin ederek anlayabilmeleri için dil becerilerinin belirli bir seviyeye ulaşmış olması gerekliliği ve sözcük dağarcığının gelişmesi gerektiği savunulmuştur (105).

Dil becerilerindeki gelişimin, zihin kuramı gelişimine bağlı olduğu görüşünde; dile yönelik becerilerin kullanılmasında bireyin iletişim kurmaya istekli olmasının önemli olduğu vurgulanmıştır (102, 106). Ayrıca zihindeki ortak sembollerin anlaşılmasında dil becerilerinin kullanımı da önemli rol oynamaktadır. İnsanların zihinsel durumlarını ifade etmede dili kullanmaları zihin becerilerinden biri olarak görülmektedir (103).

2.1.5.4. Yürütücü İşlevler ve Zihin Kuramı

Yürütücü işlevler; dikkati odaklama, planlama, kendini kontrol etme, davranışı örgütleme, dürtü kontrolü, bir davranışı başlatma ve devam ettirmeyi sağlama gibi süreçleri kapsayan bir sistem olarak tanımlanabilmektedir. Yürütücü işlevlere hayatı kolaylaştırıcı etkisi ile bireyin günlük yaşamında ihtiyacı olan sistemleri yürütebilmesinde gereksinim duyulmaktadır. Yürütücü işlevler bebektikten itibaren kendini göstermekte ve gelişim alanlarıyla birlikte paralel olarak ilerleme göstermektedir (86, 107).

Yürütücü işlevlerin gelişimi yaşamın ilk yıllarında başlar. Yürütücü işlevler üç ile on iki yaşlarında gelişimini sürdürmekte, on ve on iki yaşları arasında da gelişimin büyük kısmını tamamlamaktadır (108). Çocukluk döneminde yürütücü işlevlerin gelişiminde bilişsel süreçleri izlemek, yönetmek, kontrol etmek gibi beceriler kullanılmaktadır (109).

Bir teoriye göre yürütücü işlevler, biliş ve üstbiliş sistemlerinde önemli göreve sahiptir. Biliş sisteminde yer alan kalıcı bilgiler, üst biliş tarafından desteklenerek bağlantıların çözülmesini kolaylaştırmaktadır. Yürütücü işlevler ise üstbiliş ile bağlantılı olan çözümleri ve bilgileri denetleyerek, kontrolünü sağlamaktadır (108).

Yürütücü işlevlerin gelişiminde çocukların ilk olarak öğrenme amaçlı stratejiler geliştirdikleri bilinmektedir. Sonrasında ise bu stratejileri tekrar ederek kalıcı öğrenmeyi sağlamakta ve stratejileri kullanma şekillerini kendi tecrübeleriyle

aktarmaktadırlar (108). Yürütücü işlev becerileri kazanımında bebeklerde yedi - sekiz ayları arasında, işleyen bellek becerileri kendini göstermektedir. Üç yaşlarında istemediği durumları engellemek için karar verme yetenekleri gelişir. Dört yaşlarında çocuklar kendilerine dair tecrübeleri olduklarını fark ederler. Altı yaşlarında çocukların amaçlarına uygun davrandıkları görülür. Ergenlik döneminde ise karmaşık durumları, bilgileri karşılaştırma ve düzenleme becerileri gelişmektedir (110).

Yürütücü işlevler davranışların düzenlenmesinde akıl yürütme, kavram oluşturma, problem çözme, karar verme, yaratıcılık gibi bileşenleri kullanan bir sistemdir (86, 111).

Yürütücü işlevlerin bileşenleri arasında; amaca yönelik düzenleme ve planlama, zamana göre kişinin kendisini organize etme, bunlarla ilgili dikkati işleme ve kişinin kendisini gözleme, bireysel düzenlemeleri yapma, tecrübelerine dayanarak problem çözme gibi beceriler yer almaktadır (112, 113).

Zihin kuramı ve yürütücü işlevler arasındaki ilişkiyi açıklamak üzere birçok araştırma yapılmıştır. Hughes ve Ensor (2005) yaptıkları çalışmada, iki yaşındaki çocuklara zihin kuramı ve yürütücü işlevler ile ilgili test uygulamış ve sonucunda aralarındaki ilişkiyi belirtmişlerdir (43). Bir başka araştırma ise ABD ve Çin'de okul öncesi kurumlarındaki çocuklar üzerinde yapılmış, yürütücü işlev becerilerinden olan bilişsel esneklik, engelleme ve planlama ile zihin kuramı arasında olumlu ilişki olduğu bulunmuştur (114).

Başka bir çalışmaya göre yürütücü işlev mekanizması zihin kuramı performansı hakkında çıkarım yapabilirken, zihin kuramı mekanizması yürütücü işlev mekanizmalarını tahmin edememektedir (107, 115).

Karakelle ve Ertuğrul (2012), yaptığı çalışmada zihin kuramı ve yürütücü işlevler arasındaki ilişkiyi incelemiş, araştırma sonucunda üç yaşlarındaki çocuklarda yürütücü işlevlerin, doğrudan ve olumlu olarak zihin kuramını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır (116). Beş yaşlarındaki çocuklarda ise yürütücü işlevlerin doğrudan zihin kuramını ve dil becerisini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (107).

2.1.5.5. Sosyal Davranış ve Zihin Kuramı

Sosyal davranış ve iletişim kişinin duygusal durumlarını, tepkilerini, jest ve mimikleri kullanma yetilerini kapsamaktadır (117). Zihin kuramındaki gelişme ilk olarak kişinin bir başkasıyla sosyal iletişimi ile başlamaktadır (118). Zihin kuramı gelişiminin temel becerileri olan niyet, istek, duygular, bir durumun farklı olabileceğini anlamada ve sosyal gelişimle desteklenmiş etkileşim kurmada da önemli beceriler olarak göze çarpmaktadır. Bir kişinin başkalarının duygu, istek ve amaçlarının farklı olabileceğinin bilincinde olması, sosyal gelişimini de etkilemektedir (100, 119). Bu kapsamda zihin kuramı ve sosyal gelişim birbiriyle ilişkilendirilebilmektedir.

Sosyal gelişim ve zihin kuramı gelişiminin birbiriyle paralel olarak ilerlediğini kanıt göstererek, bu iki alanın olumlu ilişkilendirilmesine dair bulgular literatürde yer almaktadır. Çalışmalarda çocukların karşısındaki kişilerin duygu, istek ve niyetlerini anlamaya başladıklarında; çocukların daha iyi bir bakış açısına sahip olmaya başladıkları ve davranışlarını karşısındakilere göre düzenleme eğiliminde oldukları ifade edilmiştir (120). Kişinin zihin kuramındaki bu anlayışının gelişmesi, sosyal gelişimindeki yardım etme ve paylaşma gibi davranışlarını da ortaya çıkartabilmektedir. Bunlara ek olarak zihinsel durumların anlaşılması, çocukların çevresindeki insanlarla, ailesindeki bireylerle ilişkilerini olumlu şekilde ilerletmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca çocukların başkalarının içinde bulunduğu durumu anlayabilmesi, çocukların sosyal gelişimini pozitif yönde etkileyebilmektedir (119).

Literatürde zihin kuramı ve sosyal gelişim arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Astington (2003), yaptığı çalışmada yanlış kanı ve sosyal gelişim arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, çocukların başkalarının istek ve inanç gibi zihinsel durumlarını anlayabilenlerinin uygun sosyal davranışları sergiledikleri görülmektedir. Yanlış kanıyı anlayan çocukların sosyal davranışlarını ifade etmelerinde pozitif yönde ilerlemelerin olduğu da gözlemlenmiştir (121).

Yapılan birçok çalışmada zihin kuramı ile arkadaşlık ilişkilerinin, paylaşma, bağlanma biçimleri, sosyobilisel beceriler, aile içindeki bireylerle iletişim, yardım

etme gibi durumlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaların sonuçları zihin kuramı ile sosyal gelişimi içine alan durumlarda olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir (122-128).

2.1.5.6. Zihin Kuramı ve Duygular

Duygular, insanın güdülerini ortaya çıkartarak, kişinin kendisini ifade etmesini sağlamak ve insani davranışların temelini oluşturmaktadır. Duygular aynı zamanda kişinin yaratıcılığını ortaya çıkartmakta, güvenli sosyal ilişkiler kurmasını sağlamaktadır (129).

Piaget duyguların gelişimini bilişsel gelişime benzer şekilde basamaklandırmıştır. Bu duygusal gelişimin basamaklarını; basit ve karmaşık duygular, bu duygular arasında tecrübelerle ilişki kurma, duygusal kelime veya cümleleri fark etme ve davranışa yönelik eylemler oluşturmaktadır. Bu basamaklar araştırmacılar tarafından, duygusal tecrübelerin bilişsel süreçlerle açıklanması için geliştirilmiştir (130).

Zihin kuramı gelişimi içerisinde, duyguları anlama önemli bir rol oynamakta birlikte, duygusal alt süreçlerin bilişsel süreçlerden zihin kuramı ile ayrıldığı öne sürülmektedir (131). Duygusal gelişimin devamında da zihin kuramı ve empati etkileşim içerisinde yer almaktadır (132).

Çocuklarda duygusal gelişim, bebeğin isteklerini ifade etmesiyle, ebeveynlerin de bu istekleri yorumlamasıyla başlamakta, çocukların erken yaşta anlaşılmasıyla beraber zihinsel süreçlerin anlaşılması da kolaylaşmaktadır (92, 133).

Çocukların istekleri algılamaları ve ifade etmeleri 18. ay civarında gözlemlenmektedir. Çocuklar bu aylarda özel nesnelere takip ederler. İki yaş civarında merak ettikleri nesnelere istedikleri görülmektedir. Çocuklar, üç yaşlarına geldiklerinde ise insanların farklı tercihleri olabileceklerini anlamaya başlamaktadırlar (26, 134). Duygular ve istekler hakkında konuşma iki yaşlarında başlayıp, üç yaşlarında kendini daha da göstermektedir (26, 72).

Ziv (1999), yaptığı araştırmada üç - altı yaş arası çocuklarda zihin kuramı ve istekler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çocukların birbirlerinin isteklerinin farkına

varma durumları test edilmiş, araştırma sonucunda sadece altı yaş çocuklarının arkadaşlarının isteklerini anladıkları bulunmuştur (134).

Zihin kuramı, duygusal düzenleme ve empati arasındaki ilişki incelendiğinde; zihin kuramı ve duygusal gelişim arasında etkili bir bağlantının olduğu görülmektedir (135).

Yapılan başka bir çalışmada, 15 aylık bebeklerin inanç gibi zihinsel süreçleri anlama durumları incelenmiştir. Hikaye testi uygulanan bebeklerin, başkalarının davranışlarını ifade eden durumları anlamada olumlu ilişkiler ortaya koydulari sonucuna ulaşmıştır (136).

Bu kapsamda, zihin kuramının duyguları anlama ve ifade etme üzerine kurulmasıyla, duygusal gelişim arasında etkisinin olduğu söylenebilmektedir.

2.1.6. Zihin Kuramının Değerlendirilmesi (Test Edilmesi)

Zihin kuramı becerisi, yaşla paralel olarak gelişimsel yönde ilerlemekle birlikte; birinci ve ikinci derecede yanlış inanç, ironi ve metafor kavramı gibi birçok alt başlığı da içine alan zihin kuramı, ayrıntılı bir değerlendirmeye ihtiyaç duymaktadır (137, 138). Zihin kuramı tanımlamalarının zamanla değişmesi ve farklı tanımlamaların yapılmasıyla birlikte kuramın değerlendirilmesi farklılık göstermektedir (40).

Zihin kuramı gelişimindeki ilk değerlendirmeler Wimmer ve Perner (1983) tarafından yapılmıştır. Bu değerlendirmede, çocukların yanlış inanç görevleriyle ilgili becerilerinin belirlenmesi için “Beklenmedik yer değiştirme” (Unexpected transfer) isimli testi ortaya çıkartmışlardır (139). Zihin kuramı becerilerinin değerlendirilmesinde, açık uçlu sorular sorarak özel dile yönelik yöntemleri de kullandıkları görülmektedir. Ayrıca zihin kuramının değerlendirilmesinde gözlem ve sözel olmayan yöntemler de kullanılmaktadır (140).

Literatüre bakıldığında zihin kuramı becerilerinin değerlendirilmesinde birçok yöntem kullanılmaktadır. Bu değerlendirme biçimleri aşağıda açıklanmıştır.

2.1.6.1. Birinci Dereceden Yanlış İnanç ve İlgili Görevleri

Birinci dereceden yanlış inanç görevi, kişinin yanlış inanç becerilerini değerlendiren ve test eden basit bir yöntem olarak kendini göstermektedir (8, 139). Yanlış inanç testi, çocukların başkalarının inanç ve arzularını anlama, başkalarının yanlış inançlarının farklı olabileceği gibi durumları ölçmek için en sık kullanılan testtir (40, 139). Yanlış inanç testi kişinin yanlış inancına yönelik tahminlerde bulabilme durumlarını değerlendirmektedir (40).

Yanlış inanç testinde başarılı olan kişi, başkalarının sahip olduğu yanlış inançlar hakkında göndermeler yapabilmekte ve karşısındaki kişinin yanlış inancına ait olan davranışları tahmin edebilmektedir (33). Yanlış inançta, çocuğun belirli ortamlarda farklılaşan durumları hakkında tahmini olmayan başka kişilerin, yanlış kanı tecrübelerine bakarak, davranışları hakkında çıkarım yapması beklenmektedir (39, 141, 142).

Birinci dereceden yanlış inanç değerlendirilirken; aldatıcı konteyner görevleri, görünüm ve gerçeklik görevleri, beklenmeyen yer değişim görevleri kullanılmaktadır.

Aldatıcı Konteyner Görevleri: Okul öncesi dönem çocuklarının yanlış kanılarını değerlendirmek için kullanılmaktadır. Çocuklar iki gruba ayrılır ve çocuklara konteyner/kutu gösterilir. Örneğin; şeker kutusu veya kibrit kutusu içerisinde ne olduğu sorusu çocuklara yöneltilir. Daha sonra çocuklara kutuların içerisinde neden şeker ya da kibrit olduğu sorulur. Bu sorular, başkalarının yanlış inancına yönelik olan; gerçekte içeriği görmemiş çocuğun, kutunun içerisinde ne olduğunu söyleyeceği ve çocuğun kendisinin yanlış inancına yönelik olan; kutu ilk gösterildiğinde kutunun içerisinde ne olduğunu söyleyeceği hakkında sorulardır. Sonrasında kibrit kutusunun içine şeker konulur ve bu bir kısım çocuğa gösterilir. Çocuklara kibrit kutusunun içinde ne olabileceği sorusu sorulur. Çocuklar durumu gördükleri için şeker cevabını verirler. Bu uygulamanın ardından, kutu içeriği sorulan çocuklara, kutu içeriği ilk defa sorulacak çocukların hangi tahminde bulunabilecekleri sorulmuştur. Bu deney sonucunda, çocukların inanç ve düşünceler hakkında bilgi sahibi olmadan, olayın nasıl algılandığına yönelik durumları incelenmektedir (21, 33).

Yanlış inanç testi Perner ve diğerleri (1987) tarafından hazırlanmıştır ve “Beklenmeyen içerik” olarak da isimlendirilmektedir. Okul öncesi çocuklarına uygulanan bu testte şeker kutusu içerisine kalem konulmuş ve çocuklara kutunun içerisinde ne olduğu sorulmuştur. Çocuklar şeker yanıtını verdiğinde kutu açılmış ve kutunun içinde kalemlerin olduğu gösterilmiş. Bunun ardından kutunun içeriğini gören çocuklara, başkalarına kutunun içinde ne olduğu sorulduğunda ne düşünecekleri sorulmuştur (143). Değerlendirmenin sonucunda üç yaşındaki çocukların birçoğu başkalarının kutunun içinde kalem olduğu düşünebileceğini söylerken, dört yaşındaki çocuklar, başkalarının kutunun içinde şeker olabileceğini tahmin edebileceklerini söylemişlerdir (33).

Görünüm ve Gerçeklik Görevleri: Görünüm ve gerçeklik görevleri, yanıltıcı bir nesne ile ilgili soruları kapsamaktadır (33). Bu testte çocuklara görünümü başka nesneye benzer maddeler gösterilerek, çocuklara bu durumlarla ilgili sorular yöneltilmektedir. Flavell ve ark. (1983), okul öncesi çocuklara “Beklenmeyen benzerlik testi” uygulamıştır. Çocuklar taş sandıkları nesnenin sünger olduğunu öğrendiklerinde, onlara kendi inançlarına yönelik sorular yöneltilmiştir. Bunun sonucunda, dört yaşından küçük çocukların yanlış inancı kendilerinde aramadıkları, daha üst yaşta çocukların ise yanlış inancı kendilerinde aradıkları saptanmıştır (75).

Beklenmeyen Yer Değişim Görevleri: Birinci dereceden yanlış inanca yönelik bu görev okul öncesi çocukların başkalarının inançlarına yönelik tahminleri üzerine yapılmış bir teste ilişkindir. Bu test ‘Maxi ve Çikolatası’ hikayesi üzerine kurulmuş, yer değiştirme görevine ait bir testtir (37, 144). Bu testte çikolatası olan çocuk, çikolatasının bir kısmını yedikten sonra mavi dolaba koyar ve dışarıya çıkar. Sonrasında annesi Maxi dışarideyken çikolatayı mavi dolaptan alır ve başka bir şey için kullanır. Annesi çikolatayı kullandıktan sonra yeşil dolaba koyar. Bu hikaye anlatıldıktan sonra çocuklara; ‘Maxi çikolatasını almak için hangi dolaba bakacaktır?’, sorusu yöneltilir. Yanlış inanç becerisini kazanmış bir çocuğun düşüncesi; Maxi’nin çikolatasının yerinin değiştiğini görmediği için mavi dolapta arayacağı yönündedir. Yanlış inanç becerisi gelişmeyen çocuk ise, Maxi’nin çikolatayı yeşil dolapta arayacağını düşünmektedir. Bu hikaye testinin sonucunda çocukların başkalarının inançlarına yönelik davranışlarını ne kadar tahmin

edebileceği saptanmaya çalışılmaktadır. Bu testte üç yaşındaki çocukların, genel olarak yanlış inancı tahmin etmede yetersiz olduğu ortaya konmaktadır (139, 143).

Maxi ve çikolata hikaye testine benzer diğer bir test ise Sally-Anne Görevi (8) değerlendirmesidir. Bu değerlendirmede Sally topunu sepetin içine koyar. Sonra annesi Sally yokken topu kutunun içine koyar. Çocuklara: ‘Sally geldiğinde topu hangi kutuda arayacaktır?’ sorusu yöneltilir. Bu test de birinci derecede yanlış inanca yönelik olup, soruya kutu cevabı verildiğinde, yanlış inanç becerilerinin gelişmediği anlaşılmaktadır (33).

Zihin kuramını değerlendirmelerinde, genellikle çocukların yanlış inanç becerileri tek bir yönde incelenmektedir. Nitekim birçok araştırmada zihin kuramı gelişiminin çok yönlü durumları kavramaya yönelik olduğu vurgulanmıştır. Zihin kuramındaki istek, inanç ve duygu gibi çok yönlü durumları kavramaya yönelik çalışmalar da artmaktadır (33, 39).

Zihin kuramı becerilerinin değerlendirilmesinde yanlış inanç testi temel becerileri ve gelişimin odak noktasını yakalarken, testte kullanılan nesneleredeki değişimin performansı etkileyebileceği de göz ardı edilmemelidir (37).

2.1.6.2. İkinci Dereceden Yanlış İnanç ve İlgili Görevleri

İkinci dereceden yanlış inanç ve görevleri; birinci ve ikinci kişilerin düşüncelerini, üçüncü kişinin bu düşünceleri tahmin etmesi ve yorumlaması görevidir (21; 33). İkinci dereceden yanlış inanç görevini Perner ve Wimmer (1985) “İnanç hakkında inanç” olarak da görevlendirmektedir (145). Diğer taraftan ikinci dereceden yanlış inanç, başka kişinin bir şeyi bildiğini ya da bilmediğini kavrama yeteneği olarak da aktarılmaktadır (80). İkinci dereceden yanlış inanç görevi, kişinin birinci dereceden yanlış inanç görevinin fiziksel ve zihinsel durumlardan yola çıkarak organize ettiği beceriler olarak belirtilmektedir. Bu sebepten yanlış inanç görevindeki ikinci derece, birinci dereceden yanlış inanç görevinden daha çok performans gerektirmektedir (33).

Çocuklar altı ve yedi yaşlarında okul yıllarında ikili ilişkileri algılayarak; başka kişilerin içinde buldukları duygu durumlarını da gösterebileceklerini anladıklarında, ikinci derecede yanlış inancın görevlerini kavramaya

başlamaktadırlar (145). Çocukların yedi ve sekiz yaşları arasında ise ikinci derece yanlış inancı algıladıkları ve kullandıkları çalışmalarda gösterilmektedir (21).

İkinci derecede yanlış inanç görevinde test hikayelerinde birinci kişi belli bir ortamdaki yere, belli bir nesne yerleştirir ve o ortamdan ayrılır. İkinci kişi ise odadaki nesnenin yerini değiştirir. Birinci kişi dışardayken, odaya gizlice bakar ve yeri değiştirilen nesnenin yerini görür. Fakat ikinci kişi nesne değişimini birinci kişinin gördüğü bilmez. Bu hikayenin üzerine üçüncü kişiye şu soru sorulur: ‘Birinci kişi odaya geldiğinde, ikinci kişi, nesnenin nerede olduğu hakkında birinci kişinin fikrinin ne olacağını düşünür?’. Kontrolü sağlayan sorularda objenin başlangıçta ve gerçekte nerede olduğu sorulduktan sonra çocuğun fiziksel bir sonuç üretmesi beklenen bir soru daha yöneltilecek, konuyla ilgili bir hikaye okunur ve burada yer alan hareketleri gösteren fotoğraflar çocuğa ard arda gösterilir. Bu hikaye ve sonrasındaki soru durumu, kişinin nesnenin konumu ve fiziksel halleri hakkındaki durumları tahmin etmeye yönelik becerilerini ölçmeye yöneliktir (33).

İkinci derecede yanlış inancın test edilmesinde örnek olarak şu hikaye kullanılmaktadır: ‘John ve Mary parkta oynarlarken dondurma arabası görürler. Mary para almak için eve gider. Mary eve giderken John dondurma arabasının başka bir yöne gittiğini görür; Mary de o anda arabanın başka yöne dönerek kiliseye gittiğini fark eder. John, Mary’nin dondurma arabasının başka yöne kiliseye giderken gördüğünü bilmez’. Bu hikayenin sonunda hikayeyi dinleyen diğer kişilere Mary’nin dondurma arabasının nerede olduğu düşüncesi hakkında John’un ne düşüneceği sorulmaktadır (40). Bu soru inanç sorusu olmakla birlikte, dondurma arabasının nerede olduğu gerçeklik sorusu (kilise), dondurma arabasının başlangıçta nerede olduğu hafıza sorusu (park) olarak sınıflandırılmaktadır (80).

2.1.6.3. Sosyal Gaf Yapma Görevleri

Gaf yapma, bir kişinin başka bir kişiye ya da başka ortamda söylememesi gereken bir durumu farkına varmadan söylemesi, pot kırması olarak tanımlanmaktadır. Çocuklarda dokuz – on bir yaşları arasında pot kırmayı anlama ve fark etme gibi zihinsel kuram becerileri gelişmeye başlamaktadır. Pot kırma, kişinin gaf yaptığını anladığındaki duygusal durumu ve karşısındakinin gafı duyduğunda hissettiği duyguyu fark ettiğinde anlaşılacaktır (21, 146, 6, 80). Yani gaf yapma,

kişinin kendisi ve karşısındakinin belli bir durumun yaşanması sonucunda duygularını anlama becerisi gerektirmektedir.

Sosyal gaf yapılması durumunun sonucunda, birtakım sorular yöneltilmesiyle sosyal gaf görevleri değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme; gaf yapmaya yönelik, gafın ortaya çıkması, gafın anlaşılması, gaf yapanın ve karşısındaki kişinin duyguları hakkında empati durumlarını inceleyen soruları içermektedir (8). Sosyal gafi fark etme testleri 10 hikayeden oluşmaktadır. Ancak bu hikayelerden yalnızca iki tanesi Türkçeye çevrilmiş ve uygulanmıştır (147).

Sosyal gaf görevlerinin değerlendirilmesinde, sosyal gaf durumu içeren hikaye anlatılmaktadır. Yazılı hikayeyi dinleyen kişiler, hikayeyi anlamak zorunda değildirler. Yazılı hikaye okuyuculara gösterilir ve açık tutulur. Hikayede şu anlatılmaktadır: 'Jeanette, düğün hediyesi olarak arkadaşı olan Anne'a kristal kase almıştır. Düğün için birçok hediye gelmiştir ve sonrasında Anne'nin hediyeleri kimin verdiğini hatırlaması gerekmektedir. Bir sene sonra, Jeanette akşam yemeği için Anne'a gitmiştir. Jeanette, düğün hediyesi olan kristal kaseye kaza ile şarap şişesi düşürür ve kase kırılır. Jeanette, kaseyi kırdığı için üzgün olduğunu söyler. Anne ise endişelenmemesi gerektiğini ve kristal kaseyi hiç sevmediğini, birisinin ona düğün hediyesi olarak verdiğini' söyler. Bu hikayeden sonra dinleyicilere bazı sorular sorulur. Hikayede biri, söylememesi gereken bir şey söylemiş midir? (Sosyal gafın fark edilmesi test edilmektedir). Söylenmemesi gereken şeyi kim söylemiştir? (Sosyal gafın anlaşılma durumu test edilmektedir). Anne'nin dediği şey, neden aslında dememesi gereken bir şeydir? (Katılımcıların zihinsel durumunu anlamayı test etmektedir). Neden bunu dediniz? (Konuşan kişinin zihinsel durumu anlamaya çalışılmaktadır). Jeanette Anne'a düğün hediyesi olarak ne almıştı? (Kontrol amaçlı sorulmaktadır). Soruları katılımcılara sorularak sosyal gaf durumu ölçülmektedir (80).

2.1.6.4. İma Algısı Görevi

İma algısı yani ironiyi anlama, doğrudan iletilmek istenmeyen bir durumun, dolaylı yoldan ifade edilmesi anlamına gelmektedir (131). İma algısını anlayan kişi, söylenenin gerçek anlamı dışında kastedilen anlamını algılayabilmelidir (148).

İma algısı becerilerinin değerlendirilmesinde, Corcoran ve arkadaşlarının (1995) geliştirdiği, 'İmayı Anlama Testi' uygulanmaktadır (149). Bu testte on hikaye bulunmaktadır ve bunlardan sadece iki tanesi Türkçe'ye çevrilmiş ve uygulanmıştır. Hikayelerde iki kişi arasında geçen ima algısı durumunun dinleyici tarafından algılanıp algılanmadığı test edilmektedir (147).

2.1.6.5. Zihin Kuramı Eğitimi

Çocukların zihin kuramı eğitimindeki öncü çalışmalar Slaughter ve Gopnik (1996) tarafından gerçekleştirilmiştir (150). Zihin kuramının değerlendirilmesinde birçok yöntem kullanılmış ve çocukların potansiyelinde olan zihin kuramı becerilerinin geliştirilmesi için de yeni uygulamalar yapılmıştır. Yapılan bu uygulamalarda çocukların yanlış inançları göz önünde bulundurularak, çocuklara konu ile ilgili ipuçları ve kanıtlar verilerek, zihin kuramı gelişimi desteklenerek hızlandırılmaktadır. Diğer taraftan araştırmalarda çocuklara verilen zihin kuramı eğitiminin sonucu olarak çocukların bir şeyi anlama ve açıklamalarında inceleme yöntemini kullandıkları sonucuna ulaşılmaktadır (150).

Slaughter ve Gopnik (1996), zihin kuramı gelişiminde çocuklara verilecek en küçük bir ipucunun, uyarının bile bilişsel çerçevede değişikliğin olabileceğini savunarak teori değişimini açıklamaktadır. Çocuklara verilecek eğitim ile zihinsel durumlar arasında etkileşimin sağlanarak, inançları anlamaya yönelik becerilerin kavramsal temelini oluşturabileceğini savunmuşlardır (150).

Gözün Kahraman (2012), çocukların bir teoriye adapte olma aşamasında başlangıçta bu sürece direnç gösterebilirler dahi sonrasında, belli kanıtları yorumlayarak teoriye uyum sağlayabileceğini söylemektedir. Ayrıca çocukların bu kanıtları toplayarak teorilere yeni ve daha başarılı beceriler ekleyebileceklerini de belirtmektedir. Tüm bunlara dayanarak çocuklara yeterli kanıtların sağlanması durumunda, yanlış inanç gelişiminin hızlanabileceğini savunmaktadır (33).

Gözün Kahraman (2012) dört - beş yaş arası çocuklarla yaptığı çalışmada; zihin kuramı eğitim programının çocukların bilişsel bakış açısı ve prososyal davranışları üzerinde etkisini araştırmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan Zihin Kuramı Eğitim Programı; farklı istek ve inançları, yanlış inançları, duyguları, bilgiye

erişimi anlamaya yönelik etkinlikleri içerecek şekilde hazırlanmıştır. Kontrol ve deney grubu oluşturulmuş ve ön test-son test uygulanmıştır. Deney grubuna 12 oturumluk bir eğitim uygulanmış, kontrol grubuna ise araştırmacı tarafından eğitim verilmemiştir. Araştırmanın sonucunda, deney grubundaki çocukların eğitimden sonra zihin kuramı becerilerine yönelik son test performanslarının ön test performanslarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (33).

2.2. Drama ve Drama Etkinliklerine İlişkin Temel Kavramlar

Drama ve dramatik etkinliklerle ilgili kavramları içinde bulunduran yaratıcı drama; yaratıcı düşünme süreci, yaratıcılık, drama-eğitsel drama, eğitimde drama-eğitici, drama, dramatik etkinlik, dramatik hayali oyun, yaratıcı drama, kavramları ile açıklanacaktır.

2.2.1. Yaratıcılık

Yaratıcılık, farklı kalıpların dışına çıkma, başkalarının yaşantılarına açık olma, bilinen yoldan ayrılarak alışılmış düşüncelerden kurtulma ve üretici düşünce öğeleriyle varsayımlarda bulunma, yeni bir ilişki kurma, başka durumlara sebep olan yeni bir keşif, gerektiğinde değişikliklere gitme ve bunları deneme olarak tanımlanmıştır (151).

San (1985), yaratıcılığın insanların birbirinden farklı eylemlerinde fark edilebilen bir süreç olduğunu söyleyerek, insan davranışlarının her deviniminin başlıca ögesi olduğunu savunmuştur (152).

Üstündağ (2011), yaratıcılığın karşılaşılabilecek her türlü koşulu önceden kabullenmeyi içerdiğini, bu kabullenmenin her yaş ve her düzeyde kararlılık ve mücadeleyi gerektirdiğini belirtmektedir (153).

Günlük yaşam içerisinde karşılaşılan sorunlardan, hayatı daha yaşanabilir hale getirmeye kadar yararlanılabilecek pek çok özelliği içinde barındıran yaratıcılık, geliştirilebilen bir süreç ve bireydeki en genel zihin güçlerinden biri olma özelliğindedir (154-156).

Bu sorunlar, merak etme yeteneği, kendini yeni olana yöneltme isteği, yaşantı farkındalığı, uyumsuzluk ve gerilimle baş etme durumları ve buna tüm benliğiyle tepkide bulunma sonucunda yaratıcılığı geliştirmektedir. Yaratıcılık, düşünme yeteneğine bağlı olarak geliştirilebilmektedir (157).

Yaratıcılık, detayları ve farklılıkları aramada derin ve kuvvetli gözlemlerin yoğunlaştırılması sonucu özgür düşünmenin toplamı olarak oluşmaktadır. Yaratıcılığı anlamak temel düşünme süreçlerinin birleştirilmesi sonucunda gelişmektedir (158).

2.2.2. Yaratıcı Düşünme Süreci

Bireyin düşünceyi sentezleyerek bir ürün meydana getirmesi yaratıcı düşüncenin temelini oluşturmaktadır. Düşünsel ve sanatsal eserlerin birey tarafından meydana getirilmesi yaratıcı düşünme süreci sonucunda gerçekleşmektedir (159).

Dramanın en önemli öğelerinden biri olan yaratıcılık ve yaratıcı düşünme, yaratıcı davranma gibi özelliklerini sanatsal üretkenliğe aktarmaktadır. Drama çalışmalarında değişik soyal durumları deneyimleyen oyuncular böylelikle yaşantısal durum üretme becerisine sahip olurken, olaylara değişik yönlerden farklı bakış açılarıyla bakabilme becerisi de kazanmaktadırlar (160).

2.2.3. Drama

Türkçe sözlükte karşılığı bulunmayan “drama” kelimesinin kökü “dram” dır. Dram kökü de Yunanca “dramenon” kelimesinden gelen ve hareket anlamındaki “dran” kelimesidir (161).

Günümüz Türkçesinde kullanılan “dram” ise, Fransızcadaki “burjuva tiyatrosu” anlamına gelen “drame” kelimesinden dilimize girmiştir ve “acıklı oyun” anlamında kullanılmaktadır (162).

Türk Dil Kurumu (TDK), Güncel Türkçe Sözlükte “dram” kavramını sahnede oynanmak için yazılmış oyun, sahne oyunu, acıklı olay olarak tanımlamıştır (163).

Drama, insanların birbirleriyle ve çevresiyle iletişim içinde dışsal ve içsel döngüden etkilenerak bünyesinde farklı yaşam durumlarını barındırmaktadır.

Drama, hareketi içinde barındıran birçok etkinliği kapsamaktadır. İnsanların birbirleriyle ve diğer nesnelere sağladıkları iletişim ve etkileşime bağlı olarak farklı problem durumlarını ve çatışmaları içine alan drama, bir yaşama sanatı olarak değerlendirilebilir (151).

Drama, öğrenci ilişkilerindeki iletişimi düzenlemekte ve tüm gelişim alanlarını da etkilediği için bireyler arasında etkili bir iletişim fırsatı sunmaktadır (164).

Genel anlamıyla drama içinde çeşitli oyunlar sistematığını barındırmaktadır. Çocuklar drama etkinliklerini çoğu zaman oyun olarak algılamakta, odak ve motivasyonlarını da bu sayede etkinlik üzerinde kolaylıkla toplamaktadırlar (165).

2.2.4. Dramatik

TDK Gösterim Sanatları Terimleri Sözlüğünde dramatik kelimesi; “Dram’a, yani oyunla ilişkişi olarak içinde gerilim ve çatışma gibi çeşitli karşıtlık durumları barındıran, insan ve insan ilişkileriyle gelişen herhangi bir olay ya da yapıt” olarak tanımlanan dramatik kelimesi; İngilizcede “dramatic”, Almancada “dramatisch”, Fransızcada “dramatique” ve olarak geçmektedir (166).

Dramatik durumun içeriği zıtlıklar, gerilim ve çatışma durumları gibi olaylar oluşturmakla birlikte dramadaki farklı hareketleri, çözülmesi amaçlanan problem durumlarını da içinde barındırmaktadır (167).

2.2.5. Dramatik Etkinlikler

Çocuk dış dünyada duyularını kullanarak anlamlandırmaya çalıştığı birçok şeyi dramatik etkinlikler yoluyla şekillendirerek kendisine yeni ve farklı bir çevre oluşturmaktadır. Rollerde gerçekleştirdiği taklit becerilerini kullanan çocuk, gerçek hayattan aldığı rollere girerek kendini bir başkasının yerine koyar. Böylelikle çocuk çevresini ve kendisini daha iyi anlama fırsatı bularak deneysel olarak öğrenmiş olur (168).

2.2.5.1. Hayali Oyun

Çocuk oyunlarının ve birçok sanatın bir parçası olan “-miş gibi yapmak” yaratıcı dramının temel unsurlarından biridir. Hayali oyun, kişinin role girmesini olanak vererek, o rolü canlandırıp sürdürmesini, kendisini bir başka kişinin yerine koymasına sağlamaktadır. Gerçek hayatta da insanlar her yerde, her anlarını “-miş gibi yaparak” geçirirler. Hayali oyun sayesinde oyuncu, kendi amacı ile oynadığı rolün amacını birleştirerek rolünü yaşamaktadır. Hayali oyunun bu derece içine girmesiyle duygular aktifleşmekte bu da oyuncuyu harekete götürmektedir. Yaratıcı dramada hayali oyun süreci doğaçlama, kendiliğindenlik ve rol oynama ile birlikte yürütülmektedir. Drama oyuncularını, oynadıkları hayali oyundaki zaman, mekan, kişiler ve durumların gerçek olmadığını bildikleri halde role girerek hayali oyunun gereğince gerçekmiş gibi bir kurgu oluşturulmaktadır. Eğitimci/öğretmen/liderin burada oynanan rolü benimsetmesi ve oyuncunun içselleştirmesini sağlaması son derece önemlidir (151).

Drama çalışmalarında farklı rollere bürünen çocuklar “-miş gibi” yaparak oyunlarında mekan ve kimlik kaygılarından arınarak sosyal çevrelerini daha rahat algılamaktadırlar. Bunun sonucu olarak da zorlamaların dışında kendinden öğrenme gerçekleşmektedir (169).

2.2.5.2. Yaratıcı Drama

Bir sanat eğitimi, öğretim yöntemi ve disiplin olarak da nitelendirilen yaratıcı drama, oyuncuların kendilerini ve çevresindeki oyuncuları fark etmesi, keşfetmesi ve aynı zamanda empati becerilerini “belirli kurallar içinde özgürlük” sistemini kullanılarak üretme sürecine dönüştürülebilmektedir (170).

Yaratıcı dramının İngilizce karşılığı literatürde “creative drama” olarak geçmektedir. Bu kavram daha çok Birleşik Devletlerde yaygın olarak kullanılmaktadır. Çocuğun öğrenme sürecine etkin katılımı açısından yaratıcı drama imgelem yeteneğini, imgesel düşünme becerisini ve duyguları ortaya koyarak yaşadıkları dünyayı anlamlandırarak kendileriyle ve çevreleriyle etkileşim ve iletişim oluşturmaları açısından önem taşımaktadır. Yaratıcı drama doğasında etkileşim unsurlarını barındırmaktadır. Bu etkileşim daha çok insanın insana karşı sözel ve

bedensel işaretlerin karşılıklı kullanılarak özümseyip sentezlenmesiyle ortaya çıkmaktadır (162).

2.3. Eğitsel Drama - Eğitici Drama - Eğitimde Drama Kavramları

Literatürde farklı isimlendirmelerle karşımıza çıkan eğitici drama, yaratıcı drama, eğitsel drama ve eğitimde drama kavramları içeriksel yönden tamamen aynı kavramlar olmakla birlikte bu kavramların uluslararası literatürde, “Creative drama”, “Drama in Education” ve “Educational Drama” olarak da adlandırıldığı bilinmektedir. Bu kavramlar, Türkçede genellikle “eğitici drama” olarak karşımıza çıkmaktadır. “Eğitici drama” terimindeki “eğitici” kavramı, “eğitilebilir” ve “eğitim ile ilgili” yönleri ön plana çıkarmaktadır. Drama içinde kullanılan herhangi bir düşünce ya da amaç içermesi ve farklı yöntemlerden faydalanılmasıyla, grupların deneyimleri sonucu ortaya çıkan canlandırmalara dayanmaktadır. Drama çalışmaları, drama lideri/eğitmeni ya da alanda yöntem olarak dramayı kullanan öğretmenlerin yönlendirmesiyle daha öncesinden hedeflenen amaçlar temel alınarak uygun bir ortamda deneyimlenmektedir (151, 168).

Oyunun genel özelliklerinden yararlanılan bu süreçte, lider ya da drama eğitmeni/öğretmeni/lideri belirlenen amaç ve çalışılacak grubun yapısına göre seçilen mekanda daha önceden hazırladığı plan doğrultusunda herhangi bir dersin, konunun ya da becerinin farklı teknikler kullanılarak drama yöntemiyle işlenmesi üzerinde durmaktadır (171).

Bundan sonra gelen ikinci ve üçüncü bölümlerde dramanın tarihi, dünyadaki gelişimi ve Türkiye’de dramanın tarihçesine yer verilmektedir.

2.4. Dramanın Tarihi

Eski Yunanlılar yaşamak ve drama kelimelerini aynı anlamda kullanırlardı. Drama, Oxford sözlüğünde “bir sahne oyunu, dramatik sanat” ifadeleriyle, Redhause sözlüğünde “bir sahne oyunundan tamamen aynı alınan yaşam olayları” şeklinde tanımlanmaktadır (172).

Sanata olduğu kadar, eğitime de etki eden romantizm akımı, 18. Yüzyılda yaratıcı dramanın gelişimini de etkilemiştir. Bu dönemde konuşılmaya başlanan ilerici eğitim hareketlerinin sonucu eğitimde yaratıcı dramayı ortaya çıkartmıştır. Öğrenenin duygularının önemli olduğu, kişisel amaçların belirlenmesinde yine insanın gerçek duygularının rolü olduğu düşüncesi öğrenen bireyi merkeze almış, bunu yaparken de öğrenen bireyin duygularını ve öznel yaşamını da dikkate almıştır (151).

Eğitimde drama, İngiltere ve Amerika başta olmak üzere birçok ülkede yirminci yüzyılın ilk yarısından itibaren yapılan çalışmalarla eğitim sisteminde yaygınlaşmış ve sistemin bir parçası haline gelmiştir. Günümüzde drama, eğitimin her kademesinde ders programlarında yer almakta, belirli konuların öğretilmesinde bir yöntem veya, bireyin karakter gelişimi için temel bir ders olarak programlanmakta; veya her iki amaca ulaşmak için birlikte uygulanmaktadır (168).

Eğitimde drama gelişiminde İngiltere’de, Harriet Finlay-Johnson, Caudwell Cook, Peter Slade, Brain Way, David Hornbock, Dorothy Heathcote, Cecil O’Neill, Gavin Bolton gibi öncülerin çok önemli rolü bulunmaktadır ve eğitimde drama uygulamalarının ilk örneklerinin görülmesi 20. Yüzyılın ilk çeyreğine denk gelmektedir. İkinci dünya savaşından ardından drama daha çok duyulmaya başlamış, profesyonel olarak gelişiminin sonucunda değışerek nitelik kazanması 1970’lere kadar uzamıştır. 1911 yılında Harriet Finlay-Johnson “The Dramatic Method of Teaching” kitabının içeriğinde eğitim içinde kullanılan drama konusunu ele almıştır. Ayrıca Harriet Finlay Johnson, dramanın sınıf içi uygulama alanında dünyadaki ilk isimdir. 1917 yılında H. Caudwell Cook “The Play Way” isimli çalışmasıyla yaşayarak ve yaparak bilgi edinme, gönüllü olma, istekli olma, oyun ile öğrenme gibi öğeleri içinde barındıran bir örnek geliştirmiştir. Winifred Ward, “Creative Dramatics” (1930) ile “Playmaking for Children” (1947) isimli eserleriyle eğitimde dramayı konu alan çalışmalar yayınlamıştır. Dorothy Heathcote’un 1960 yılından itibaren eğitimde drama çalışmalarının verimli şekilde kullanılması amacıyla yaptığı uygulamalar dramanın temeli kabul edilmiştir. Cambridge okul müdürü Henry Caudwell ise ‘eğitimde drama’ olarak adlandırabileceğimiz, geniş anlamda drama programını tanımlayan ilk isim olarak bilinmektedir (151, 173, 174).

Eğitimde yaratıcı dramanın kullanımına ilişkin görüşler John Dewey'in 1921 deki çalışmaları ile başlamış, 1950'li yıllarda Brain Way ve Peter Slade tarafından uygulamaya konmuştur. Dorothy Heatcote, dramanın tanımını ve uygulama kısmında ğretmen etkinliğini yeniden yorumlayarak yaratıcı dramada farklı bir yaklaşım oluşturmuştur (175). Dorothy Heathcote 1970'lerde drama ile eğitim arasındaki ilişkileri yeniden araştırmış ve drama eğitmeni/ğretmeni/liderine düşen rolü yeniden yorumlayarak dramayı tanımlamıştır. Heathcote, dramada konuları, ilkeleri, kullanım alanlarını, sonuçları ve sorumlulukları gözden geçirerek kendi yöntemini belirlemiştir. Bu yöntemde eğitmen/ğretmen/lider, öğrencilere güçlerini kullanmayı yavaş yavaş öğreterek çalışmalarda yaşanan duygu ve coşkuların gerçekten hissedilmesini sağlamak üzere rol yapmaktadırlar (176).

Yaratıcı drama alanında en çok tanınan ve yaptığı çalışmalarda alanda nc kabul edilen Dorothy Heatcote, dramanın öğrenmedeki etkisini ve eğitimde dramayı yaşam pratiği olarak açıklayarak dramanın eğitsel özelliğine vurgu yapmıştır (151, 177).

2.5. Türkiye'de Yaratıcı Drama Tarihçesi

Osmanlı Devleti'nde drama ve dramatizasyon alışmaları, Baltacıoğlu'nun 1908 yılında tiyatroyu İstanbul'da eğitim kurumlarına taşımasıyla önem kazanmaya başlamıştır. Meşrutiyet Döneminde ders kitaplarına "Tarihi Temsiller" isimli ekler yapılarak, "Mektep Temsillerinin Usul Tedrisi" isimli dramatik gösteriler için broşürler bastırılmış, bu sayede tiyatronun eğitim ve öğretimle olan ilişkisi ön plana çıkarılmıştır. Cumhuriyet Döneminde denk gelen 1926 tarihinde, temsil dramatik gösteriler İlkokul Programı'nda temel olarak onaylanarak ilkokulun eğitim ve ğretim bölümünde yer almış ilerleyen yıllarda ise ilk ve ortaokul müfredatlarında gösteri içerikli canlandırma şeklinde dramatizasyon çalışmalarına yer verilmiştir (178).

Drama alışmalarının Türkiye'de ilk yıllarda etkinlik uygulamaları ve gösteri olarak algılandığı görülmektedir. Bu algı çerçevesinde oluşan çalışmalara; Muammer Targa'ın ilk alışmaları, Kazım Karabekir'in çocuklar için olan oyunu "şarkılı İbret" ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun okul tiyatrosu hakkında düşünceleri örnek oluşturmaktadır. Selahattin Çoruh "Okullarda Dramatizasyon" isimli kitabıyla

1950’de, eğitim alanında uygulanan dramanın ilk çalışmasını sunmuş, 1965’de Emin Özdemir’in yayınladığı “Uygulamalı Dramatizasyon” adlı kitabı ise dramatizasyon olgusuyla ilgili ilk nitelikli örnek kabul edilmiştir. Avrupa da olduğu gibi 1970’li yılların başında dramanın bir disiplin olarak kabul edilmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu döneme kadar daha çok dramatizasyon çalışmalarına ağırlık verilirken, dönem sonrasında durumun yerini drama çalışmalarına bıraktığı görülmektedir. Ülkemizde uzun yıllar dramanın uygulama alanı Türkçe derslerinin dışına çıkmazken Sadık Özdemir ilk kez ilkokul 4. ve 5. Sınıfları ele alan “Tabiat Bilgileri” ve “Dramatize Fen” yazınlarıyla dramatizasyonu, farklı disiplinlerin öğretiminde bir araç olarak kullanarak uygulama alanını genişletmiştir (151, 179).

Türkiye’de “okulda tiyatro” ve “dramatizasyon” anlayışına İ. Hakkı Baltacıoğlu yeni teknikler kazandırmıştır. 1980’li yıllarda Türkiye’de Tamer Levent’in ve İnci San’ın bir araya gelmesiyle yaratıcı drama, çağdaş, yeniliklere açık bir bakış açısı kazanarak, eğitimde yaratıcı dramanın başlangıcı haline gelmiştir. Bu başlangıcın ardından 1985 yılından itibaren yapılan seminerler ve uluslararası kongrelerle ivme kazanan drama uygulamaları uygulayıcı sayılarının artmasıyla bugüne ulaşmıştır. Türkiye’de alan yazın taramaları sonucu yapılan çalışmalar Songül Aynal “1980”, Ahmet Çebi ”1985” ve Tülay Üstündağ’ın “1988” dramatizasyon ve rol oynamaya ilişkin kuramsal ve uygulamaya dayalı olarak yapılan ilk lisansüstü tezler olduğunu göstermektedir. Bu ilk çalışmaların ardından 2008 yılına kadar yüksek lisans ve doktora çalışması olarak yetmiş sekiz tez çalışması yapılmış, bu tezlerde yaratıcı drama ve diğer alanlarla ilişkileri incelenmiştir (151). Bu yıl, uluslararası eğitimde yaratıcı drama kongresinin yirmi yedincisi düzenlenmektedir.

Tiyatro ve sanat eğitimi alanlarında İnci San ve Tamer Levent’in çalışmaları doğrultusunda 1990 yılında açılan Çağdaş Drama Derneği’nde, eğitimde yaratıcı drama uygulamaları başlamıştır. Naci Aslan 1988 yılında, Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi adıyla çocuk ve yetişkinlere drama eğitimi vermeye başlamıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 1999-2000 yıllarında “Tezsiz Drama Yüksek Lisans Programı” başlatılarak dramaya akademik bir kimlik kazandırılmıştır. Türkiye’ yaratıcı drama konusu; İnci San, Selahattin Çoruh, Tamer Levent ve Emin Özdemir’in önderliğinde yapılan çalışmalarla geliştirilmiştir.

Eğitim Sen tarafından 2004 yılında gerçekleştirilen Dördüncü Demokratik Eğitim Kurultayı' nın raporlarında dramanın ilkokullarda seçmeli ders konumundan çıkartılarak zorunlu ders haline getirilmesi gerektiği belirtilerek yaratıcı drama çalışmalarının örgün ve yaygın eğitimin her basamağında bir yöntem ve özgün bir çalışma alanı olarak bulunması gerekliliği vurgulanmıştır (180).

Günümüzde yaratıcı drama, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) uyguladığı bazı eğitim programlarında, Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim dallarının programlarında zorunlu ders olarak yer almaktadır (151, 175).

Bu eğitimler yaratıcı drama çalışmalarını desteklemekte ve bu sayede çocuklar kendi yaşamlarında dile getiremedikleri sorunları, grup içerisinde başka insanların da yaşadığını gözlemleyerek, başkalarını ve kendini daha iyi anlamakta, empati yeteneklerini geliştirme imkanı bulabilmektedir. Yaratıcı drama yalnız sosyal hayatta değil, eğitim alanında her ders ve her konuda araç ve amaç olarak uygulanabilme özelliğini içinde barındırmaktadır. Burada önemli olan eğitmen/öğretmen/liderin bilinçli davranarak drama uygulamalarını her alanın özelliklerine ve uygulama alanlarına göre en verimli şekilde kullanmalarındır (181).

2.6. Dramanın ve Dramatik Etkinliklerin ocuğun Gelişiminde Yeri

Drama ve dramatik etkinlikler, çocukların sosyal, psiko-motor, bilişsel, duyuşsal ve dil alanlarındaki gelişimlerini destekleyerek yaratıcı dramayla bir arada uygulandığında çocuğa farklı alanlarda yarar sağlamaktadır. Bu bölümdeki alan yazında da drama çalışmalarının ve dramatik etkinliklerin çocukların; bilişsel, psiko-motor, sosyal-duygusal, dil ve öz bakım becerilerinin gelişimine yararları ile estetik yetilerin kazanımına sağladığı katkılar çerçevesinde bilgiler verilecektir.

2.6.1. Psikomotor Gelişimde Dramatik Etkinlikler ve Dramanın Katkıları

Hayat boyu sürekli gelişim içinde olan motor becerilerin ortaya çıkardığı davranışların kontrol altına alınma süreci psiko-motor gelişim süreci olarak adlandırılmaktadır. Psiko-motor gelişimi, merkezi sinir sistemindeki gelişme ve

fiziksel büyümeyle paralel şekilde sistemin isteme bağı hareketlilik göstermesi olarak da tanımlamak mümkündür. Yaşam boyu devam eden davranışlar psiko-motor davranışlardır. Psiko-motor davranışların gelişiminde öğrenme, çocuğun doğumundan sonra psiko-motor yeteneklere ve çocuğun yaşına bağı olarak hızlı bir şekilde devam etmektedir. Psiko-motor öğrenme psiko-motor yeteneklerin gelişim hızına bağıdır. Psiko-motor yetenekler dikkat, denge, kuvvet, koordinasyon ve esneklik ile ilgili becerilerdir (182).

Psiko-motor hareket etkinlikleri çocukların birbirleriyle iyi iletişim kurmalarını sağlamaktadır. Hareketler küçük kaslarda el-ayak parmaklarının gelişimini sağlarken büyük kaslarda baş, gövde, kollar ve bacakların hareketlerini içine almaktadır. Psiko-motor hareketler sayesinde çocuklar birbirlerini anlamayı, birbirlerine güvenmeyi ve uyum sağlayarak ekip içinde birlikte hareket etmeyi öğrenmektedirler. Yaratıcı dramının içerisinde yer alan birçok hareket çocukların psiko-motor gelişimi desteklemektedir (174, 183, 184).

Drama etkinliklerinde bir olayı ya da nesneyi devinimsel beden hareketleri ile ifade edebilmek önemlidir. Çocuğun drama çalışmalarına aktif katılımı beden hareketleri ile sağlanmaktadır. Beden hareketleri sayesinde rol oynamak ve çeşitli canlandırmalar yapmak mümkündür. Beden hareketi olmadan drama çalışmalarından yararlanabilmek olanaksızdır (185).

Psiko-motor etkinliklerin amacı, çocukların temel hareket becerilerini geliştirmektir. Bunun yanı sıra psiko-motor hareket etkinliği çocuğun sosyal, zihinsel, duyuşsal, öz bakım ve dil gelişim becerilerine katkı sağlamaktır. Psiko-motor becerilerine yönelik etkinlikler boyunca çocukların kuvvet, vücut farkındalığı, koordinasyon, hızlılık, aktif olma kapasiteleri ve esneklikleri gelişmektedir.

2.6.2. Bilişsel Gelişime Katkıları

Bilişsel gelişim; taklit ve imgelem, algı ve bellek, dikkat/konsantrasyon, keşfetme, muhakeme yetileri, eleştirel bakış açısı kazanma, problem çözme, bağımsız karar verme ve düşünme ile yaratıcılık ve hayal gücü konularını kapsamaktadır.

Öğrenme için bilişsel açıdan ihtiyaç duyulan kabiliyete ve yeni öğrenmeler hakkında donanıma sahip olmak gerekmektedir. Çok yönlü düşünme, eleştirme ve problem çözme becerilerinin gelişmesi bilişsel açıdan hazır olmaya bağlıdır. Çocuğun hazırbulunuşluğunu destekleyecek ortamlarda; çocuğa problemi tespit etme, soru sorma, tartışma, sorgulama, analiz etme, değerlendirme ve yorumlama yetileri kazandırılmaktadır. Bilişsel gelişim insanların harekete karar vermede, hareketi gerçekleştirmede bilgiyi nasıl anlamlandırıldığı, insanların bilgiye nasıl ulaştığı, kısa ve uzun süreli belleğinde bu bilgiyi nasıl işlediğiyle yakından ilişkilidir (186-188).

Piaget, bilişsel gelişim kuramında çocukların, kendi dünyalarını tanımak ve bilgiyi keşfetmek için desteğe gereksinim duyduklarını söylerken, Vygotsky çocukların kendinden daha becerikli bireylerle öğrenme konusunda pek çok fırsat elde ettiğini vurgulamaktadır (186). Ayrıca drama ve dramatik etkinlikler, çocukların çeşitli bilgi ve beceri kazanımında etkilidir. Hayali oyunun çocukların bakış açılarının gelişimine olan etkisi bu duruma örnek olarak gösterilebilir (189).

İnsan araştırarak ve keşfederek öğrenmektedir. Zihinsel yönden açıklanan bilgi edinimi erişkinlerin, çocukların ve bebeklerin kendileri ve çevresindekiler hakkında süregelen öğrendikleri karmaşık bir sistemdir. Akılcı düşünmek, etraftakiler hakkında bilgileri örgütlemek, somut ve soyut sebepleri öğrenmek, bilişsel gelişim sayesinde olmaktadır. Bilişsel gelişim, diğer gelişim alanlarıyla da yakından ilişkilidir. Bilişsel gelişimdeki bir sorun normal gelişim sürecini, duyuşsal ve sosyal gelişim gibi farklı gelişim alanlarını da olumsuz anlamda etkilemektedir. Bütün bilişsel gelişim modelleri bilginin nasıl edinildiğini, kısa ve uzun süreli bellekte öğrenilen bilginin nasıl işlendiğini, fiile karar vermede ve fiili gerçekleştirmede kullanılması için ilgili bir durumla öğrenilen bilginin nasıl ilişkilendirildiğini yakından incelemektedir (186).

2.6.3. Dil Gelişimine Katkıları

Çocukların bedensel gelişiminde, dramatik etkinliklerin eğitsel değeri çok yüksektir. Çocukların duygusal, sosyal ve dil gelişiminde de dramatik çalışmalar önemli bir rol oynamaktadır. Çocuk bir karakter canlandırarak o karakterin kişiliğine bürünürken hem kendisini hem insanları hem de çevresini tanımaktadır. Okul

öncesinde dil gelişimi taklit, konuşma ve devinim gibi ögelerden faydalanarak toplum ve doğal çevre meselelerinin düşsel bir mekanda canlandırılması drama çalışmalarının içeriğini oluşturmaktadır. Okunanların, yaşananların veya gözlemlenenlerin kişisel olarak ya da gruplar halinde canlandırılarak oynanması, çocukların hareket etme, yaratma ve canlandırma ihtiyaçlarını etkileyici bir şekilde karşılamaktadır. Hayal ve yorum gücünü geliştiren dil gelişimi, çocuğun duygularını, heyecanlarını, hareket ve ifade becerilerini geliştirmektedir (190).

Yaratıcı drama, eğitim amaçlı da kullanılmaktadır. Drama çalışmalarında gözlemlenen bir çocuğun, hareket ve dil becerilerinde kendisini aktif olarak gösterebildiği görülmektedir. Çocuklar dramatik etkinliklere katılarak, dinleme, akıl yürütme, anlatma, konuşma, farklı düşünme ve kişilerle etkileşime geçerek iletişim kurma becerilerini geliştirmekte, bu esnada sesinin tonunu, şivesini, yüksekliğini ve hızını kontrol ederek bedensel farkındalık sağlamaktadır. Bu kapsamda, çocukların ana dillerine karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve çevreleriyle iyi bir iletişim kurmalarını sağlamak için Türkçe derslerinde yaratıcı drama uygulamalarına yer verilmektedir. Alışılmış öğrenme yöntemlerinden farklı olan bu drama uygulamaları, doğaçlamaları özgün bir yöntemle sunarak çocukların dil gelişiminde daha etkili olmaktadır (190, 191).

Drama çalışmaları bireylerin/çocukların özellikle iletişim becerilerinin gelişmesinde önemlidir. Aşağıda da iletişim becerisi alt başlık şeklinde verilmiştir.

2.6.4. İletişim Becerilerine Katkısı

İletişim, bilgi üretme, aktarma, anlamlandırma sürecidir ve birçok etkinliği kapsamakla birlikte (192), bireyin yaşamında önemli bir konumda olan iletişim, kişiler arasında gerçekleşen anlam alışverişi olarak tanımlanmaktadır (193).

İnsan bireysel, sosyal, psikolojik ve fizyolojik yönden hayatını devam ettirebilmek için canlı varlık ve nesnelere sürekli ilişki içerisinde. Kişiler arasındaki iletişim, psikolojik iletişim ve sosyal iletişim olarak açıklanmaktadır (192).

İnsan, çevresiyle kurduğu etkileşim, yardımlaşma ve iletişimle ilgili süreçleri değişik düzeylerde gerçekleştirmektedir. Kişinin uzak ilişkileri, orta düzeyde

kurduğu ilişkileri, ailesiyle ve arkadaşlarıyla kurduğu yakın ve yoğun ilişkilerden çok daha farklı olduğunu söylemek mümkündür (164).

Katılımcılar iletişimin her türlü ögesini drama çalışmaları sürecinde sıklıkla kullanma imkanı bulmaktadır. Çevreyle yakın etkileşimi, paylaşmayı beraberinde getiren iletişim unsurları ile yürütülen yaratıcı drama çalışmaları, sözlü ve sözsüz iletişime dayanmaktadır. Drama sürecinde katılımcılar bir birey olarak kendi bedeninin, duygu ve düşüncelerinin farkına varmaktadır. Bu farkındalık çevre ile kurulan iletişimi olumlu yönde etkilemektedir. İletişim ile gerçekleşen bu etkileşim, yaratıcı dramada paylaşımı arttırmaktadır (153).

İletişim becerileriyle gelişen empati yeteneği sayesinde çocuk, kendisini ve çevresini daha iyi anlarken sosyal ilişkilerini de kuvvetlendirmektedir. Empatiyle çocuk dış dünyaya karşı daha anlayışlı ve duyarlı hale gelirken, kendini gerçekleştirecek ve yaşadığı topluma kendisini kabul ettirecek zemin bulmaktadır. Empati becerisi, duygularını ifade ve kontrol etme, güven duygusu kazanma, grupla iş birliği yapma, benlik algısı, farkındalık, sorumluluk duygusu geliştirme, sosyal beceriler ve toplumsal yaşam becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan drama, bu yönü ile sosyal-duygusal gelişimi desteklemektedir.

2.6.5. Sosyal – Duygusal Gelişime Katkısı

Sosyal ve duygusal gelişim, sosyal becerilerin gelişimiyle sağlanmakta ve çocukların yaşama uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Sosyal yetiler; problem çözme, iletişim kurma, özdenetim, yaşıt ilişkileri ve karar verme gibi becerilere hitap ederek kişinin kendisi ve çevresiyle olumlu ilişkiler kurmasını sağlamaktadır. Gelişim sürecinde çocuk; çevresinden ve diğer sosyal kaynaklardan, dolaylı veya doğrudan etkilenme yoluyla bahsedilen sosyal becerileri kazanmaktadır. Sosyal gelişimde, zihinsel gelişimle birlikte çevre de önemli bir rol üstlenmektedir (182).

İnsanın yaşadığı toplumla uyumlu, kendi ve çevresiyle barışık olması daha az davranışsal sorunla karşılaşmasına yardımcı olmaktadır. Sosyal uyuma katkı sağlayan “empati” yaratıcı drama süreci içerisinde katılımcıyı doğrudan ilgilendirmektedir. Kişinin karşısındakinin duyuşsal deneyimini doğru algılamak empatik davranışın en temel özelliğini oluştururken “duygudaşlık” sürecinin

yaşanarak, düşünce ve duygu olarak kendini başkasının yerine koyup onu anlamaya çalışmaktır. Bu yolla zenginleşen yaşam deneyimleri yaratıcı drama yardımıyla sosyal- duygusal gelişime katkı sağlamaktadır (151).

Grup ortamında gerçekleştirildiği için sosyalleşmeyi sağlayan yaratıcı drama, çocuklara eleştirel olmayan bir ortamda sosyal beceriler geliştirme imkanı sunarak duygusal rahatlama sağlamaktadır. Çocuk, etkinlikler sırasında kişi, durum ve duygulara yoğunlaşarak olayları tartışıp, yorumlayarak kendini tanımaktadır. Duygularını başkaları ile paylaşarak, başkalarının duygularını da anlamaya çalışmakta ve bunları hareketlerle ifade eden çocuk böylelikle dramatik etkinlikler ve drama yoluyla sosyal ilişkilerini güçlendirmektedir (194).

Küçük gruplarla yapılan yaratıcı drama çalışmalarında farklı yöntemlerle çocukların uygulama yapılan alanla ilgili deneyimlerini, yaşamsal birikimlerini belirlenen konuya odaklanarak göstermeleri istenmektedir. Yapılan bu çalışmalar, bireysel olmayıp grup olarak uygulandığı için empati yeteneği, demokratik tutum, hoşgörülü davranış, uzlaşma kültürü, diğerlerini dinleme, takım ruhu “biz olma” bilinci, sabırlı davranma, duygu kontrolü, kendini ifade ve uyum ile ilgili duyuşsal-sosyal becerilerin kazanımına katkı sağlamaktadır (151).

2.6.6. Estetik Yeti Kazanımında Dramanın Katkıları

Estetik, Yunanca kökenli bir sözcüktür. “Algı” anlamına gelmektedir. Müzik ve dans gibi diğer sanat dallarını da içine alan estetik, bilmek ve deneyim edinmek için mecazi bir yol oluşturmaktadır. Doğada ve çevresinde bulunan güzelliklerin farkına varan insan; sanatta, harekette, müzikte ve hayatta bulunan güzelliği ve sevgiyi yakalama çabası taşımaktadır. Çocuklar da kendi dünyasındaki güzelliğin farkına vardığında ileride kendine ve çevresine dair birçok şeyi takdir etmeyi öğrenmektedir. Estetik duygusu gelişen çocuklar ileride tasarımı iyi bilen ve buna değer veren yetişkinler olarak yaşam alanlarındaki sorunlara çözüm odaklı yetişmektedirler. Estetik, kavram gelişimini de destekleyerek çocukların sanata değer vermesi ve sanatsal etkinliklere katılmalarını sağlamaktadır. Estetik süreç, yaşantılarla birlikte gerçekleşmektedir (195).

Sanat eğitimini de içinde barındıran yaratıcı drama, yaratıcılık kavramı ile kendisini kısıtlayan çevrenin baskısından uzaklaşan bireye, çevresiyle ilişkiler kurmasını sağlayarak özgürce yaratma ve ortaya ürün koyma fırsatı sağlamaktadır. Yaratıcı drama sanat eğitiminin çerçevesinde sanatsal yaratıcılıkta dikkati çekerek, yaratıcı dramadaki katılımcılar için estetik davranışları geliştirmeyi amaçlamaktadır. Sanatsal yaratma olgusunu tanıtmaya yönelik süreç, sanatın yaşamdaki yeri ve öneminin kavranmasıyla aynı zamanda sanatın farklı tür ve dallarında beceri kazanma amaçlı uygulamalı çalışmalarla ilerlemektedir (151, 196).

2.6.7. Özbakım Becerilerine Katkıları

Okul öncesi eğitim, çocuğun yaşamının ilk yıllarından ilkokula başlayıncaya kadar verilen eğitimidir. Okul öncesi eğitimde çocuk doğuştan getirdiği yetenek ve özelliklerini geliştirerek fiziksel, içsel, sosyal ve sanatsal yaşamını şekillendirmektedir (197).

Yetişkinlikteki hareketlerini etkileyecek alışkanlıklar genellikle çocuğun kişilik gelişiminin şekillenmeye başladığı “okul öncesi” yıllarda kazanılmaktadır (198).

Çocuğa temel alışkanlıkların kazanımında, yönlendirmeler ile kazanılmış edinimleri gözlemlemek amaçlanmaktadır (199).

Toplumun bireyi kabul etmesinde önemli rol oynayan bu temel alışkanlıklar, davranışın kazandırılmasının ardından çocuğun devamlı olarak kullanacağı kabiliyetleri oluşturmaktadır. Becerilerin geliştirilmesi ise tekrarlarla birlikte günlük yaşamda uygulanması ile mümkündür. Özbakım becerisi, çocuğun yemek yeme, giyinme, kişisel bakım, tuvalet gibi yaşamını bağımsız ve rahat bir şekilde sürdürebilmesi için gereken temel ihtiyaçlarını herhangi bir yetişkin desteği olmadan yapabilme becerisi anlamına gelmektedir. Özbakım becerileri bir anlamda günlük bakım becerileridir ve bireyin çevresinden bağımsız olarak dış görüntüsünü koruyabilmesi açısından ihtiyacı olan becerileri kapsamaktadır (200).

Eğitim ve öğretimde önemli bir işlevi olan drama farklı gelişim alanlarına ait yetilerin gelişmesini sağlamak için eğitimde öğretim yöntemi olarak kullanılmaktadır. Drama çocukta; etkinsel gelişim, özgüven, kendini tanıma ve aşma,

eleştirel bakış açısı geliştirme, farklı çözüm yolları üretme ve problem çözme gibi niteliklerin kazandırılmasında aktif rol oynamaktadır (201).

Çocuk drama ile vücudunun bölümlerini ve işlevlerini tanır, öğrendikleri kullanıp kullanılmamayı tecrübe eder ve bu sayede erken yaşlarda günlük yaşamda kullandığı davranışları doğru biçimde sergiler. Yaratıcı drama uygulamaları ile farklı teknikler kullanılarak çocukların öz bakım gelişiminde birçok beceri kazandırılabilir (169, 190).

2.7. Yaratıcı Dramanın Temel Öğeleri (Bileşenleri)

Dramatik etkinlikler ve drama, “lider/eğitmen/öğretmen yönlendirmesiyle, herhangi bir konunun çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılarak bir grupta ve grup üyelerinin kendi yaşantı ve tecrübelerini göz önünde bulundurularak canlandırmaların yapılması” olarak tanımlanmaktadır (151).

Belli bir amacın kazanımında yaratıcı dramanın verimli bir yöntem/araç olarak kullanılabilmesinde alanda yetkin öğretmen/lider/eğitmenin yaşantıları da dikkate alarak drama için istekli bir grup ile dramada belirlenen uygun ortam sağlayarak çalışması gerekmektedir.

Drama eğitmeni/lideri/öğretmeni, grup-yaşantılar, konu-düşünce ve mekan öğeleri yaratıcı dramanın temelini oluşturmaktadır. Yaratıcı dramanın temelini oluşturan bu öğeler aşağıda açıklanmıştır.

2.7.1. Drama Lideri/Eğitmeni/Öğretmeni

Çalışkan ve Karadağ (2014), drama etkinliğinin önemli bir ögesi olan eğitmen/öğretmen/lideri; “hedefleri belirleyen, gerekli gördüğü davranışları nasıl kazandıracağını planlayan, planına göre uygulayacağı tekniği ve yöntemi seçip gerekli materyalleri temin eden ve bunun sonucunda kazandırdığı tutum ile öğrenmeyle ilgili aşamaların nasıl yordanacağına karar veren kişi” olarak tanımlamışlardır (174).

Dramada eğitmenin/öğretmenin/liderin, drama sürecine dahil olmada ve bu süreci düzenlemede sergiledikleri kapalı ya da açık davranışlar onların tutumlarını

anlatmaktadır. Dramada eğitimci/öğretmen/lider etkinliklere katılımında kendini sürece dahil etme, dışardan kontrol etme ya da hem katılımcı hem de gözlemci kişi olma özellikleri taşımaktadır. Ayrıca dramada eğitimci/öğretmen/lider drama etkinliklerinde çocukların özgürce hareket edebilmesi için “oyun arkadaşı” olarak sürece dahil olması gerekmektedir. Dramada eğitimcilerin/öğretmenlerin/liderlerin çocukla birlikte sürece dahil olması, beraber oynaması, gerekli durumlarda yönlendirmeler yapması çocuklara cesaret verebilmektedir. Drama eğitimcinin/öğretmenin/liderin, iyi bir şekilde drama etkinliklerini planlaması ve düzenlemesi, yönergeleri belirlemesi, çalışma ortamının güvenli olmasını sağlaması çocukların yeteneklerini en üst seviyeye çıkarabilmelerini sağlayıcı, grup ve bireysel şekilde çalışabilecek şekilde düzenlemeler yapması sorumluluk alması gerekmektedir. Diğer taraftan drama etkinliklerinde gerekli araç ve gereçlerin sağlanması, drama çalışmalarında farklı yaklaşımlar kullanılarak etkinliği zenginleştirmek, çocukların gelişim takiplerini yapıp kaydetmek, alınan sorumlulukları kapsamaktadır (190, 202).

2.7.2. Grup – Yaşantılar

Drama etkinliklerine katılacak olan çocukların ilk olarak gruba etkileşime ve birlikte çalışmaya hazır olmaları, bireysel yönden kendilerini korunaklı hissetmeleri, yeni ve farklı birçok şeyi keşfetmeye hazır ve istekli olmaları beklenmektedir. Drama çalışmalarının planlanan şekilde hedefe ulaşması için drama etkinliklerine katılan grubun karşılıklı fikir alışverişi yapabilmesi, tartışması, değerlendirmesi, eleştirme ve yargılama yapabilmesi gerekmektedir (203).

Sanatçı yaratım sürecinde zihninde oluşturduğu nesnenin imgelemi, kaygı ve korkularını ya da coşkusunu tek başına yaşamaktadır. Dramada ise yaratma sürecinde grup etkinliği ön plana çıkmaktadır. Dramada bireyler kendi yaşantılarına dönük gibi görüneler de ortaya çıkan ürün için gruba işbirliği yapılması gerekmektedir. Bu da bireyleri düşünce ve eylemlerinde uzlaşmaya götüren önemli bir paylaşım olmaktadır (160).

2.7.3. Mekân (Drama Ortamı)

Drama etkinlikleri yapılırken dikkate alınması gereken koşullardan biri de mekândır. Drama çalışmasının beklenen sonucu verebilmesi için mekân koşulunun en iyi derecede sağlanması, yapılan drama çalışmasının niteliğine göre çocuklara yeterli alan hazırlanması ve bir mekânda olması gereken her ayrıntının düşünülmesi gerekmektedir. Uygun mekânın sağlanması drama etkinliği sırasında canlandırmayı kolaylaştırmaktadır (174).

Bir eğitmenin/öğretmenin/liderin yaratıcı drama çalışmalarında yönlendirme yapabilmesi için bir mekâna ihtiyaç vardır. Eğitmenin/öğretmenin/liderin yaratıcı drama çalışmalarında çalıştığı grup ile arasında kurulacak iyi bir etkileşim ve verim açısından mekân çok önemlidir. Mekânın drama çalışma ortamı olacak şekilde düzenlenmesine, çalışmanın özelliklerine uygun olmasına, çocukların rahat davranabilecekleri bir dekorun hazırlanmasına, materyallerin kullanışlı ve sağlam olmasına dikkat edilmelidir (151, 194).

2.7.4. Konu – Düşünce

Konu – düşünce, ele alınarak incelenecek duygu ve imgelerin tamamıdır. Verilmek istenen öz, yaratıcı dramının konusunu oluşturmaktadır. Konu ya da düşünce; yaratıcı dramının temel öğelerinden biridir. Konu belirlenirken bir eğitim ünitesinden, haberden, anıdan, resim ya da fotoğraftan, davranıştan, somut ya da soyut herhangi bir kavramdan yola çıkarak belirlenebilmektedir. Drama çalışmalarında özel hayat ve evrensel öğelere ters düşen durumlar dışında her şey konu olarak ele alınabilmektedir. Herhangi bir konu ele alınarak seçildikten sonra, bu konunun hangi tutum, davranış ve beceri kazanmada kullanılması gerektiği ve öngörülen davranışın amaca uygun şekilde nasıl verileceğine hassasiyet göstermelidir (151).

Yaratıcı dramada konunun belirlenmesinde amaçların ortaya konulması ve amaca yönelik kazanımların geliştirilmesi gerekmektedir. Konu seçiminde belirlenen amaçlar katılımcılara ve belirlenen konunun grup yapısına uygun olmasına özen gösterilmelidir. Yaratıcı dramada eğitmen/öğretmen/lider, işleyeceği konuyu planladıktan sonra konuyla ilgili uygun yöntem ve teknikleri seçerek konuya uygun

bir ortam oluşturmalıdır. Dramada konular birçok alan ile ilgili olabilmektedir. Eğitmen/ğretmen/lider drama eğitiminde konu seçerken katılımcıların hazır bulunuşluğunu göz önünde bulundurmalıdır. Drama alışmaları sırasında katılımcıları motive ederek dikkatlerini çekebilecek pek çok araç-gerekten yararlanılmaktadır. Bu kapsamda, konu seçiminde amacın belirlenmesi ve uygun araç gereçlerin seçilmesi olası zorlukları engellemektedir (151, 204).

2.8. Dramatik Kurgunun Bileşenleri

Bu bölümde dramatik kurgunun bileşenleri olan rol, dramatik gerilim, odak, zaman, mekn, dil, hareket, atmosfer, semboller ve dramatik anlam yaratıcı drama açısından açıklanmıştır.

İçinde gerilim, çatışma ve karşıtlıklar barındıran, ani, heyecanlı, etkileyici, insan ilişkileriyle gelişen olayları tanımlayan dramatik kavramı bu yönüyle insanı ilgilendiren her eylemin içinde bulunan dramatik, canlandırma süreçlerinde çok önemli olan alışılmışın dışına çıkma durumlarından başlamaktadır. Yaratıcı drama açısından kurgu “birleştirme” etkinliği olarak tanımlanmaktadır. Dramatik kurgu, tasarlanırken yaşantılardan yola çıkılır. Eğitimde yaratıcı drama çalışmalarında eğitmen/ğretmen/liderin çalışmanın amacını içinde barındıran dramatik durumu hazırlanması ile başlamakta ve daha çok canlandırmalarda önem kazandığı görülmektedir (151).

2.8.1. Rol

Rol oynama, bir kişiliği, bir kimliği doğal yönden taklit etme süreciyle gerçekleştirilerek canlandırmak olarak tanımlanmaktadır. Doğaçlama ve rol oynama birbiriyle iç içe bir etkileşimdedir. Rol oynamada kişi bir rolün içine girer ve doğaçlama ile rol alınır. Çalışma sonunda kişi kendini dışa vurmayı, öznel görüş kazanmayı deneyimlemektedir (205, 206).

Eğitici drama etkinliklerinde, çocukların rolleri değiştirilerek farklı rolleri deneyimlemeleri sağlanmaktadır. Böylece farklı rolleri yaşayan çocuktaki öğrenme ve kavrama becerileri geliştirilmektedir. Aynı uygulamalarda çocukların tümünün her

rolü alma imkânı bulunmadığı için eğitimci/öğretmen/lider bir sonraki tekrarda çocukları farklı rollere yönlendirmelidir (185).

2.8.2. Dramatik Gerilim

Eğitimde yaratıcı drama oyun ve doğaçlama ile iç içe bulunmaktadır. Oyun ve doğaçlamanın olmazsa olmazı olan “gerilim ve çatışma durumları”, kurguyla yaratılan dramatik oyunlar, hikâye ve öyküler yardımıyla bireyin yaratıcılığını ve hayal gücünü besleyerek geliştirilmesini sağlamaktadır (160). Çatışma konuları ve eylem, dramatik kavramını içinde taşımaktadır. Alınan rollerle – mış gibi yapılan eylem gerilim taşıdığı zaman dramatik hale gelmektedir. Eyleme dramatik özelliği kazandıran gerilim durumu olmakla birlikte, hareket dramatik yaşantıyı oluşturmaktadır (205).

2.8.3. Odak

Ortak duyum, tüm çocukların etkinliğe odaklanmasını sağlamaktadır. Çocuklar bir iş yaparken ortak amaç ve sorumluluk duygusuyla dikkatlerini tek bir odakta toplayarak, başkalarının duygularını önemsemeyi öğrenmektedirler. Yapılan drama çalışmalarında gereğinden fazla yönerge vererek çocuğu yapamayacağı etkinliklere yönlendirmek, çocuğun odaktan uzaklaşmasına neden olmaktadır (207).

Drama hakkında çözümlenmeyi bekleyen problem durumu odağı oluşturmaktadır.

Çocukların dramatik etkinliklerden en üst düzeyde faydalanabilmeleri açısından drama eğitimci/öğretmeni/liderinin verdiği yönergeleri anlayabilmeleri, işlenen konuya odaklanmalarıyla sağlanmaktadır. Odaklanmayı sağlamak için sözel yönergelerin yanı sıra resimli yönergeler de kullanılmaktadır (185). Çocuklar işlenecek konu hakkında daha önceden bir deneyim sahibi değillerse uygulamanın yaratıcılık boyutunda yetersizlik yaşanmaması için eğitimci/öğretmen/lider işleyeceği konuya girmeden önce konuyla ilgili materyali ya da yaşantıyı oyun ortamına taşıyarak çocukların odaklanmasını kolaylaştırmalıdır (207).

Dramatik etkinliklerde içinde önceden belirlenen kazanımlara ulaşılmasında, amaca yönelik odağın net olması süreci kolaylaştırmaktadır. Bu kapsamda liderin dramatik kurgudaki odak noktayı kazanım ile belirlenen içeriğe şekilde oluşturması, katılımcılar için istenilen kazanımların elde dilmesini kolaylaştırmaktadır (208).

2.8.4. Mekân

Dramanın gerçekleştirileceği alanda çocukların üretkenlik göstermesine engel olan gereçler bulunmamalıdır. Uygulamanın yapılacağı alanda çocukların psikolojik ve fiziksel becerilerini gerçekleştirebilmeli amacıyla aydınlatmalar olmalıdır. Uygulama alanı mevsimine uygun sıcaklıkta olmalı, kış mevsimde soğuk, yaz mevsiminde sıcak olmamalıdır. Mekânın dışarıdan gelen gürültü ve seslerden etkilenmemesi için gerekli yalıtımın yapılması gereklidir. Yaratıcı drama ortamı, çocukların güvenliği sağlanacak şekilde düzenlenmelidir (206, 209, 210).

Geleneksel sınıftan farklı olarak drama çalışmaları için de sınıf ortamına benzer bir mekân gereklidir. Dramanın yöntem olarak kullanıldığı herhangi bir derste, çalışma ortamının drama çalışmaları için en ideal şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Drama ortamında bulunan özellikler çocukların hareketlerini, davranışlarını ve yaratıcılıklarının etkiler. Bu yüzden drama esnasında duyulan bütün ihtiyaçları karşılayacak, rahat kullanılabilir, yaratıcılığı destekleyen mekânlar tercih edilmektedir. Gerekli ışık ve ısının, çocukları geliştirmeye yönelik uyarıcıların olduğu, eğitim araç gereçlerinin kolayca elde edilebildiği, çalışılan yaş grubuna uygun zeminler drama için uygun mekânlar olarak tanımlanmaktadır (206).

2.8.5. Zaman

Dramatik olayların gerçekleştiği zaman kurgu açısından önemlidir. Drama uygulamalarında geçmişten, bugünden ya da gelecek bir zaman diliminden de canlandırma yapılabilmektedir. Dramatik kurgu uygulanırken, bilinen veya yaşanan bir zamanın, yılın ve günün canlandırılması rolü de güçlendirmektedir. Canlandırmanın niteliğini arttırmak için zaman, kurgunun içerisinde dolaylı olarak ya da doğrudan verilmelidir (151).

Drama eğitmeni/öğretmeni/lideri bir grupla drama çalışması ile iyi bir iş birlikli grup ortamı sağlamak istiyorsa zamanla yarışmamalı, hızlı hareket etmemeli, çalışma sırasında zaman bir stres faktörü olmamalıdır. Çalışma hızını arttırmak dikkatin yoğunlaşmasını, derinleşmeyi, konuya dışarıdan bakmayı ve olayları anlamayı engelleyebilmektedir. Bu da dramadan beklenen verimi düşüreceği için istenmeyen bir durumdur. Çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesi ve hayal güçlerinin harekete geçmesi zaman ile ilgilidir. Zamanın drama çalışmaları sürecinde çocukları olumsuz etkilememesi için yapılacak her etkinliğin tahmini ne kadar zaman alacağını denemeler yolu ile saptamak gerekmektedir. Drama etkinliğinde önemli olan bilginin hızlı olarak arka arkaya verilmesi değil, çocukların etkili olarak öğrenmeleri için yeterli sürenin verilmesidir (174, 185).

2.8.6. Dil

Dramada kullanılan dil, oyun içinde okul öncesi dönemi çocuklarda sözel dil becerilerini ve kelime dağarcığını arttırmada yararlanan nitelikli yöntemlerden biridir. Çocuğun tek gerçeği olan oyunun, onun gelişim seviyesine uygun, ilgisini çekecek nitelikte ve dil gelişimine uygun etkinliklerle uygulanması gerekmektedir. Eğitiminin çocuklara yönelik diyaloglardan oluşan oyunları tasarlayarak onları yönlendirmesi gerekmektedir (211).

Dilin kullanımı ile eylemin ayrı değil bir arada bulunması, konuşulan dilin gelişimini sağlamaktadır. Bu düşünceye göre dil olmadan hareket, eylem olmadan da dil anlamsız olmaktadır. Dil ve hareket birlikte ve uyumlu olunca ifade gücü kazanmaktadır. Ayrıca çocuğun dil ile oynamasının dilin öğrenilmesi sürecinde etkili olabileceği ileri sürülmektedir (212).

2.8.7. Hareket

Yaratıcı drama uygulamalarında katılımcılar, taşıma, tutma, yönlendirme, kavrama gibi bedensel devinimler içeren hareketler yapmaktadırlar. Çocuklar, etkinlikler sırasında arkadaşlarının elinden tutarak diğerlerine çarpmadan onu götürmeye çalışarak bir sorumluluğu paylaştıkları gibi kendisini bir başkasının yönlendirmesine bırakarak güven duygusu da kazanmaktadırlar. Hareket gelişimi sonucunda çocukta oluşan fiziksel güven, psikolojik güvenin de oluşmasını

sağlayarak yaşamın sonraki yıllarında bireye farklı alanlarda katkı sağlamaktadır. Yaratıcı drama çalışmalarında çocuk hareket ve taklit gibi öğeler yardımıyla doğa ve toplum olaylarının imgesel bir ortam içerisinde canlandırılmasını sağlamakta, bunun sonucunda ise çocuğun sözel olmayan iletişim becerileri hareket yoluyla geliştirmedir. Çocuklar kelimeleri kullanmadan kendilerini hareketler yardımıyla, beden dili, jest ve mimiklerle ifade etmeye çalışarak bedenini tanımakta, kendisini ve çevresini yeniden yorumlama fırsatı bulmaktadır (213).

Yaratıcı drama uygulamalarında yapılan doğaçlamalarda ya da canlandırmalarda olay ve nesnelere ilgili müzik ve ses efektlerine yer verilmesi çocukların hareketlerine estetik katmakla birlikte, çocukların drama uygulamalarındaki hareketleriyle kendilerini müziğe göre uygun şekilde yönlendirmelerini sağlamaktadır (214).

Birçok çalışmada, uygulamaların müzik eşliğinde yapılması çocuğun kendini farklı bir yolla ifade etmesini kolaylaştırdığı gibi yapılan farklı doğaçlamalarla çalışılan mekân, uzayda kapladıkları alan ve yaşadıkları çevre hakkında bilgi sahibi olmaktadır (213).

2.8.8. Atmosfer

Yaratıcı dramada etkinliğin uygulandığı ortam, bilişsel süreçlerin de katkısıyla -miş gibi yapılarak, farklı yerlere dönüştürülebilir. Bu yöntemle oluşturulan anlık farklılıklarla çocukların kavramları içselleştirmeleri sağlanmaktadır. Drama çalışmalarında çocuklar, anlık yaratılan atmosfer yardımıyla farklı mekânlarda farklı rollere girerek “yer ve kimlik” endişelerinden kurtulmaktadır. Oluşturulan bu atmosfer aracılığıyla çocuklar drama etkinlikleri sırasında çevrelerini algılayarak, kendiliğinden öğrenme de gerçekleşmektedir (169).

2.8.9. Semboller

Yaratıcı dramada oynayana ve izleyiciye anlatılmak istenen durumu göstermede semboller kullanılmaktadır. Semboller canlandırmadaki anlamı devinimsel, sözel ya da görsel nesnelere ifade ederken gösterirler. Aktarılan konuya, anlık duruma ve üretkenlikle ilgili olarak değişebilen sembollerini araç ve gereçlerle

karıştırmamak gerekir. Sembol olarak çok güçlü anlam taşıyan bazı nesnelere olsa da hiçbir nesne tek başına kullanıldığında dramatik değildir. Nesnelere eylem yoluyla anlam kazanmaktadırlar. Eylem sembolü değiştirme, anlam da sembolü derinleştirme özelliğine sahiptir. Bazı jest ve mimikler de bir cümle vurgulayıcısı olarak değerlendirilirken sembollere, kullanıldıkları drama çalışmasının konu ve içeriğine göre anlam yüklenmektedir (151).

2.8.10. Dramatik Anlam

Dramatik anlam, dramatik kurgu bileşenlerinden; gerilim, rol, mekân, odak ve süre unsurlarının birlikteliğidir. İçeriğinde ise gerilim, sembol sonuç ve atmosfer barındırmalıdır. Drama çalışmalarındaki iki ya da daha fazla kişi ile oluşturulan kalabalık grup doğaçlamaları, içinde gerilim barındıran çatışmalarla desteklenmektedir. Bu çatışma ve gerilim öğeleri yarattıkları atmosferde bir iletişim becerisi olarak yer almaktadır. Bu yolla dramatik anlamın kuvvetlenmesi sağlanmakta, katılımcıların konuya ilgisi artırılarak tartışma, değerlendirme gibi yeteneklerin gelişmesi sağlanmaktadır (151, 164).

2.9. Eğitimde Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama çalışmaları yaşamın birer provası niteliğinde olup, öğrenme ve öğretme süreçlerinde çocuğun yaparak-yaşayarak anlamasını sağlayarak, öğretim kullanılacak yere göre belirlenmektedir. Eğitimde yaratıcı drama, dramatik etkinlikler ve dramada eğitimcinin rolü alt başlıkları bu bölümde yer almaktadır.

Fransada oluşan reformcu hareketlerle gelişmiş olan eğitimde drama kavramı 1712-1778 yılları arasında J.J.Rousseau'nun çalışmalarıyla açık hava festivallerinde gündeme gelmiştir. Bu dönemde eğitim sistemi tartışmaları yapılmıştır. Bunun sonucu olarak çocuğun merkez alındığı sisteme doğru bir geçiş yaşanmıştır. Bu yeni düşünce ile 1889 ve 1893 yılları arasında açılan okullarla eğitimde drama uygulanmaya başlanmıştır. Günümüz Türkiye'sinde birçok amaç ve farklı alanda eğitimde drama uygulamalarının kullanılarak farklı çalışmaların yapılabileceği bir yapı oluşmuştur (215).

Eğitimde drama faaliyetlerinin çocukların kişisel gelişimi açısından sağladığı faydalar San'a (1990) göre, "eğitimde drama sosyalleşme, özgüven, benlik saygısı, iletişim yeteneğinin artarak problem çözme becerisinin gelişmesi ve aidiyet duygusunun oluşmasıdır" (162). Bunların yanında birey eğitimindeki; edilgenlik yerine etkin olma, bağıllık yerine tek başına karar verebilme, demokratikleşme gibi önemli kazanımları da sağlamaktadır. Eğitimde dramada farklı disiplinlerden gelen bilgiler öznel ve nesnel ilişkiler doğrultusunda yapılandırılmaktadır. Bu yapılandırma ezbere dayalı, kuramsal bilgilendirme değil, dünyayı farklı bakış açılarıyla görüp bağımsız düşünebilen hoşgörülü ve yaratıcı bireyler yetiştirmeye yönelik olmaktadır.

Eğitimin içerisinde bulunan yaratıcı ve dramatik yaklaşımı kapsamında dramatik eğitim, oyun ve tiyatro enstrümanlarının yeni bir vizyon ile ele alınmasıdır. Dramatik eğitim esasen çocuğun zihinsel faaliyetlerine ve duygularına odaklanmaktadır. Bu aşamada hayali oyun, rol oynama, kişileştirme, doğaçlama, empati kurma gibi tiyatro ve oyunun çeşitli uygulama formlarından bir lider eşliğinde yararlanılmaktadır (168).

2.9.1. Drama ve Dramatik Etkinliklerde Eğitimcinin Rolü

Eğitmen, dramatik çalışmalarda uygulanacak konu ve değerlendirme ölçütlerini belirleyerek süreci çocuğun performansı doğrultusunda planlamalı ve kullanılacak teknikleri seçmelidir. Çocukların buldukları çevreye uyum sağlayabilmesi, empati yeteneği, iletişim becerileri, özgüven gibi niteliklerin kazanılmasıyla mümkündür. Bu niteliklerin kazandırılmasında eğitmen/öğretmen/liderin çocuklara verdiği doğru yönerge ve göstergeler, yapacağı dramatik etkinlikler çocukların kendilerini gerçekleştirebilmelerinde büyük rol oynamaktadır. Bu kapsamda eğitmen/öğretmen/lider çalışacağı grubun ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, grubun yaşına, mekâna, kullanılacak materyallere uygun etkinlik hazırlamaya dikkat etmelidir (164, 185).

Bir öğretim yöntemi olarak kullanılan drama eğitimin her alanında uygulanabilmektedir. Okuma, yazma gibi becerilerin kalıcı bir şekilde kazandırılması ve dil öğrenimindeki başarının artmasında da drama çok etkili bir yöntemdir. Örneğin bir Türkçe öğretmenin oyunlu süreçlerle öğrencileri canlandırmalara katması, alan bilgisini uygun yöntem ve tekniklerle öğrenciye aktarması, drama

eylemi esnasında sözlü anlatıma dikkat ederek diğer alanlarla da ilişki kurması gerekmektedir. Eğitimci/öğretmen/lider drama çalışmalarında, öğrencilerinin oyun hakkındaki görüşlerine ve eleştirilerine değer vermelidir (216).

Bireyin gelişiminin en hızlı olduğu ve kişiliğinin temellerinin atıldığı dönem, erken çocukluk dönemidir ve bu dönemde çocukların gelişimlerini desteklemek çok önemlidir. Bu desteği sağlamak aileden sonra öğretmenin görevidir. Öğretmenler okul öncesinde drama eğitimine yer vererek, çocukların kendilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Eğitimci/öğretmen/lider drama dersinin önemini çok iyi kavramalı, çocukların derse karşı tutumlarında çok büyük rol oynadıklarını unutmamalıdır. Çocuklara karşı olumlu yaklaşan, yeterli donanıma sahip, alanında uzmanlaşmış eğitimci/öğretmen/liderler çocukların derse karşı olumlu bir tutum geliştirmesini sağlayacaktır (217).

2.9.1.1. Alan Bilgisi

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri" adlı belgede yer alan öğretmen yeterlilikleri; çocuğu tanıma, bireysel ve meslek değerleri, öğretme-öğrenme süreci, iş gelişimi, öğrenme ve gelişimi takip ederek değerlendirme, aile, okul ve sosyal çevre yeterlilikleri, program ve konu içeriği bilgisi gibi yeterlilikler ve bunlara ait alt beceri alanlarını kapsamaktadır. Eğitim sisteminde öğretmenden beklenen bu yetilerin tamamı drama eğitimcisi/öğretmeni/liderinden de beklenmektedir. Yaratıcı drama eğitimci/öğretmeni/lideri farklı alanlardan bilgi edinmeye istekli, bireysel gelişime açık olmalı, esnek ve değişime yatkın olmalıdır. Eğitimci, çalışılacak olan yaş grubunun gelişimsel özellikleri hakkında bilgiye ulaşabileceği kaynakları temin edebilecek yeterlikte olmalıdır (151).

2.9.1.2. Oyun Bilgisi

Oyun etkinliği bireyin gelişim sürecinin ana kaynağı olarak gösterilmektedir. Oyunun çocuğa sağlayacağı yararlar oyunun algılanması, ailelerin oyuna verdiği değer sunulan oyun ve materyal olanakları ve doğrultusunda şekillenmektedir. Çocuk, çevresiyle paylaşımlarda bulunarak, öykünerek birçok yeti ve deneyime sahip olmaktadır. Oyun da bu kapsamda, duygusal, bilişsel, fiziksel çalışmaların bir arada

yapıldığı, sosyal çevreye uyum sağlamada davranışları geliştiren keyifli ve öğretici bir aktivitedir. Ayrıca oyun, çocuktaki düşünce gücünü, dil becerilerini, sosyal etkileşimini geliştirerek kendisini keşfetmesini sağlarken, odaklamayı arttırmada etkili olmaktadır (218, 219).

2.9.1.3. Yaratıcılığı Destekleme

Çocukların oyunlarının çeşitliliğini, süresini ve niteliğini, yaratıcılığı destekleyen eğitim ve ortamın sağlanması olumlu yönde etkiler. Birçok becerinin bir arada öğretildiği ortamların düzenlenmesinde insan ilişkilerinin ve iletişim becerilerinin etkin şekilde uygulandığı çalışmaların oluşturulması, yaratıcılığın öğrenme-öğretme sürecinde verimli olmasını sağlamaktadır. Yaratıcı eğitim ortamlarının düzenlenmesi, çocukların farklı ve yaratıcı oyunlar kurmaları açısından çok önemlidir. Eğitimin yaratıcılığı ve farklı bakış açılarına sahip olması ortam düzenlenmesinde etkili olmaktadır (153, 220).

2.9.1.4. İletişim Becerileri

Çocukla iletişim kurma konusunda eğitimci/öğretmen/lider iletişime açık olmalı, grup içinde uygulayacağı dramatik etkinlikleri sahip olduğu donanım ile birleştirerek amacına ulaşmalıdır (221).

Eğitimci/öğretmen/lider yaratıcı drama yöntemi ile çocuğu aktif hale getirir, kendisi rehber olarak süreci yönlendirmektedir. Bununla çocuk, dil bilgisi öğretimi ile bilgi ya da kavramları doğrudan almadan, yapılandırıcı yaklaşımda önerildiği gibi sezerek öğrenmeyi başarmaktadır. Drama yöntemi, dil bilgisi konularını farklı bir ders olarak değil, Türkçe dersinin ayrı öğrenme alanlarıyla oluşturulmuş etkinlikler kapsamı içine yerleştirmiş olur (222).

2.9.1.5. Planlama

Eğitimci/öğretmen/lider çalışacağı grupla uygulama yapmadan önce, hedeflerini, içeriğini, yöntemlerini ve değerlendirmesini planlamalıdır. Eğitimci haz alma ve eğlence boyutunu göz ardı etmeden, katılımcıların birbirleriyle tanışıp

kaynaşmasını sağlayacak iletişime, uyuma, gözleme ve etkileşime müsait bir çalışma ortamı hazırlamalıdır (223).

Eğitmen/öğretmen/lider; çocuğun yeteneklerini dikkate alarak geliştirici eğitim faaliyetlerinde bulunmalıdır. Eğitimci, hazırlayacağı faaliyetleri çocuğun yeteneklerini ortaya çıkaracak şekilde planlamalıdır (224).

2.9.1.6. Kabul Etme

Her çocuğun duygu ve düşünceleri önemlidir. Eğitmen/öğretmen/lider bunun farkında olarak özellikle kültürel farklılıkların belirgin olduğu bir grupta farklı sonuçlar elde edeceğini kestirebilmeli ve esnek olmalıdır. Kültürel farklılığın göz ardı edilmesi beklentileri cevapsız bırakıp hedeflere ulaşmayı engelleyebilmektedir. Eğitimci çocukların kendilerini korkmadan ifade edebileceğini, düşünce ve davranışlarıyla çocuklara hissettirmelidir (225).

Drama bir grup çalışmasıdır ve bu çerçevede drama kişilerin birbirleriyle paylaşımda bulunasını, birbirlerini kabul etmesini ve farklı ortamlarda duyarlı olmayı öğretmektedir. Ayrıca kişilerin kendilerine ve diğer insanlara karşı güven duygusunu geliştirmektedir. Drama çocukların birlikte başarmalarını ve birebirleriyle oynamalarını sağlarken iş birliği yapma becerilerini de geliştirmektedir (226).

2.9.1.7. Reddetme

Eğitmen/öğretmen/lider drama çalışmalarında katılımcıların da görüşlerini alarak oyunların kurallarını anlaşılır ve açık bir şekilde belirlemeli, gönüllü olan söz hakkı vermeli, zorunlu bir durum gerçekte olmadıkçe birlikte kurallar ve alınan kararlar ihlal etmemelidir. Eğitmen, yaratıcı drama çocukların kişilikleri ile ilgili eleştiriler yapmamalı, çocuklara adil olarak, demokratik yaklaşmalı, önyargısız ve hoşgörülü olmalıdır. Eğitmen katılımcılara karşı tarafsız olmalı, güler yüzlü, yapıcı, saygılı, tutarlı, güler yüzlü, alçak gönüllü ve olumlu şekilde yaklaşımlarda bulunması önemli bir görevdir (151).

2.9.1.8. Gözlem

Gözlem çocukların temel kişilik özelliklerini analiz edebilmede iyi bir bilimsel yaklaşım olmasıyla birlikte eğitimcilerinde iyi bir gözlemci olması önemlidir. İçerisinde eğitimcinin etkinliklerinin doğrudan yer alması dikkatli bir izleyici ve dinleyici olmasına kolaylık sağlamaktadır. Eğitimci Drama çalışmalarında, gözlem esnasında gerekli durumlarda müdahale etmeli, grup arkadaşlarının haklarına ve özgürlüklerine saygılı davranacak şekilde etkinlik sırasında anlık karar verebilmelidir. Eğitimci böylece sınıfın olumlu atmosferini koruyabilir, çocukların hislerini ve fikirlerini önemseydiğini göstererek başarılı bir lider görüntüsü vermiş olacaktır (174).

2.9.1.9. Yönergenin Nitelikleri

Drama uygulamalarında ve sonrasında eğitimci/öğretmen/liderin farklı durumlar veya rollerle ilgili vereceği yönergeler, çocukların duygu ve düşüncelerini rahat ifade etmelerini sağlamaktadır (227).

Drama eğitimci/öğretmen/liderinin görevi çocukları planlama yapmak ve oynamak için doğru yönergelerle harekete geçirmektir. Verilecek olan hareketli ve sözlü yönergeler yaratıcılığı desteklerken, empati ve canlandırma kabiliyetini geliştirmekte, çocukların düşsel yetilerini arttırmaktadır. Eğitimci/öğretmen/lider bu yönergeleri çocuklara kaygıya neden olmadan, onları zorlamadan etkinliğe katılmalarını sağlayacak şekilde vermelidir (215, 228).

2.9.1.10. Etkinliklere Katılma ve Rol Alma

Drama uygulamalarında her etkinliğin kendi içinde ve bütünsel olarak bir düzeni, içeriği ve yapısı bulunmaktadır. Grup içinde rollerin farklılaştırılarak uygulanması, yönergeler ve deneyimler çerçevesinde birçok hareketin anlık gelişmesi ve her drama çalışmasının ardından çalışılan durumlar ve uygulanan rol hakkında değerlendirmelerin yapılması bu süreçte önemlidir (174).

Dramada çalışmalarında gerçek yaşamdaki deneyimlerin gösterimi açısından rol oynama, etkin bir yöntemdir. Çocukların yeni davranış ve becerileri

uygulayabilmeleri rol oynamayla sağlanabilmektedir. Rol oynama, çocuklara farklı fikir ve olaylarla ilgili empati kurabilmelerini sağlarken, çalışılan konu üzerine ilgi uyandırmaktadır. Uygulamalarda çocukların aldığı roller duygusal, psikomotor ve zihinsel alanların açılımına yardım etmekte böylece öğrenilen bilgilerde bütünlük oluşmaktadır. Rol oynamada çocuk tek doğruyu bulmak için endişe duymadan aktivitenin içinde yer alırlar. Düşük yetenekteki çocuklar dahi rol oynayarak başarılı bir yaşam için gerekli durumlarının nasıl olabileceğini görebilme ve deneyimleme şansı bulabilmektedir. Buna ek olarak rol oynamak çocukların yaratıcılıklarını keşfetmelerini de sağlamaktadır (164, 227).

Yaratıcı drama sahip olduğu teknik ve yöntemlerle, öğrenme-öğretme süreçlerinde, hem araç hem de amaç olarak farklı eğitim alanlarında kullanılmaktadır.

2.9.2. Yaratıcı Dramanın Kullanım Biçimleri

Yaratıcı drama, çocuklar için çeşitli eğitsel faydalar sağlamada bir araç ya da farklı alanlarda doğru şekilde uygulanması ile amaç ya da yöntem olarak da etkin olarak uygulanmaktadır. Aşağıda yaratıcı dramanın kullanım biçimleri açıklanmaktadır.

Demirel (2005) yöntemi, *“bir problemi çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konunun öğretilmesini ya da öğrenilmesini sağlamak amacıyla tercih edilen ve izlenen düzenli yol”*, olarak tanımlamıştır. Yöntem, teknik, bir öğretim ya da öğrenme metodunu uygulamaya koyma şekli ya da grup veya sınıf içerisinde öğretim ve öğrenme için yapılan işlemlerin bütünüdür (229).

Gelişim ve değişmelerin yaşamın tüm boyutlarında kendisini gösterdiği günümüzde, gelişimin göstergelerinden biri de “eğitim alanı”dır. Çağdaş eğitim sistemini doğru ilkeler, disiplin, kararlılık ve planlılık biçimlendirmektedir. Eğitimde biçimlendirmeden verim alabilmek doğru bir yönlendirme ile mümkündür. Öğrenme ve öğretim modellerinin seçimi, yöntem ve teknik eğitimde doğru stratejilerin belirlenmesini etkilemektedir. Eğitimin verimli ve kalıcı olması program geliştirme çalışmaları ile sağlanabilmektedir (230).

Eğitimde insanın öncelikle birey olarak özgüven kazanması, onun bilişsel, dil, motor ve sosyal-duygusal açılardan gelişimi drama ile sağlanmaktadır. Eğitimde dramanın bir yöntem ve teknik olarak kullanımı, öğrenme ve öğretim süreçlerinde işbirliği yapabilmeyin, yardımlaşmanın ve sorumluluk almanın hazzını yaşatmaktadır. Sosyalleşmeyi de içinde barındıran drama katılımcının özgürce konuşarak kendini ifade edebilmesine, gözlem yapmasına ve üretmesine olanak sağlayarak iletişim ve etkileşim yönünü doğrudan geliştirmektedir. Eğitim alanında drama çalışmalarının yapılması bu çalışmalara katılan çocuklara öğrenim süreçlerinde yaşadıkları üretememe endişesi ile baş etme gücü vermektedir. Yaratıcı drama çalışmaları, eğitimin hangi alanında kullanılırsa kullanılsın öğretimde duyuları harekete geçirerek başarıyı arttırmaktadır (231).

Drama, eğitim müfredatında ders programı içinde yer alan dil, tarih, matematik gibi derslerin farklı konularını öğretmek amacıyla da öğretim aracı olarak kullanılmaktadır. Çocukların farklı disiplinlerle ilgili kavramlara dayalı gerçek bilgiye ulaşmaları için drama araç olarak kullanılmaktadır. Bu sayede çocuklar, hayatta karşılaşılabilecekleri tecrübelerini kurgulayarak deneyimleme fırsatı bulmaktadır. Eğitimde bir öğretim aracı olarak kullanılan drama, çalışılan konunun daha derinlemesine incelenmesini ve öğrenilmesini sağlamaktadır (168).

Yaratıcı drama kendi içinde amacı ve içeriği olan, öğrenme kuramlarında belirleyici özelliklerini kendine özgü ölçme-değerlendirme yöntemleriyle uygulayabilen bir derstir. Ayrıca diğer disiplinlerin yaratıcı drama, diğer disiplinlerin amaçlarına yanıt ararken yapısına uygun olarak da farklı çatışma durumlarını gidermeye odaklanmaktadır. Drama teknikleriyle yürütölen yaratıcı drama dersinin başlı başına bir amaç, yani bağımsız bir ders olması özelliği, estetik eğitim sürecine de katkı sağlamaktadır. Yaratıcı drama alanında yapılan çok çeşitli ve sürekli artan sayıda araştırmalar dramanın amaç boyutunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (151). Yaratıcı drama ister amaç ister araç olarak kullanılsın eğitmenin/öğretmenin/liderin konuya ilişkin ön hazırlığı ve planı doğrultusunda şekillenmektedir. Bu plan yaratıcı dramanın yapılandırılma aşamalarına göre hazırlanmaktadır. Bu aşamalar bir sonraki bölümde anlatılmaktadır.

2.9.3. Yaratıcı Dramanın Yapılandırılması Aşamaları

Drama uygulamalarının genel olarak oluşturduğu bir sıralama şekli bulunsa da uygulama yapılacak grup özellikleri, drama etkinliklerinin aşamaların belirlenmesinde ve planlanmasında önemli bir etkidir. Gruba katılan üyelerin ilk etapta, farklı yöntemler kullanarak dokunsal ve bedensel denemelerle birbirleri ile etkileşimde bulunmaları sağlanarak grup içi uyum sağlanmalıdır. Yaratıcı drama uygulamalarında yer alan, farklı yöntemler kullanılarak kazanımlara ulaşılmasını hedefleyen aşamalar genel olarak; ısınma hazırlık, canlandırma, değerlendirme olarak tanımlanmaktadır (151, 173). Belirtilen aşamalar aşağıda yer almaktadır.

2.9.3.1. Isınma – Hazırlık Aşaması

Isınma uygulamaları bedeni rahatlatan ve esneklik kazandıran, dikkati odaklayan, çağrışımı kolaylaştıran eylemleri kapsamaktadır. Isınma çalışmaları yapılırken müzik ve ritmin kullanılması çalışmaların kolaylaştırmakta ve istenen geri bildirim alınmasına katkı sağlamaktadır. Çocukların gruba uyum içinde katılmalarını sağlayarak, bedeni ve duyuları içsel yönden de kullanarak onlardan yararlanmalarını sağlamak bu çalışmaların temel amacını oluşturmaktadır (231).

Grup eğitmeninin/öğretmenin/liderinin önderliğinde yapılan ısınma-hazırlık çalışmaları, çeşitli yöntemler kullanılarak gözlem becerisi geliştirme, fiziksel ve duygusal çalışmaların yapılması, tanışma, iletişime geçme, uyum sağlama ve beş duyuyu kullanma gibi özelliklerin çocuklara kazandırılmasını sağlamaktadır (232).

2.9.3.2. Canlandırma

Canlandırma aşaması, çocukların bağımsızca oyun kurduğu ve bu oyunları geliştirmede eğitmeni/öğretmenin/liderin belirlediği kuralların etkili olduğu bir aşamadır. Canlandırmada kullanılan imgelem yaratıcılığı arttırarak duygu gelişimi ile birlikte grup içi etkileşimi desteklenmektedir. Eğitmen/öğretmen/lider çalışılan grubun yapısına uyan canlandırmalar seçmeye özen göstermeli, seçilen canlandırmalar, çocukların sözcük duygu organlarını, odaklanmalarını ve kelime dağarcıklarını geliştirmelidir. Canlandırma ile grup ve bireysel üretkenlikler ön plana

çıkarmakla birlikte, uygulayıcı da hedeflediği kazanıma ulaştırmaktadır (160, 173, 230).

2.9.3.3. Tartışma ve Değerlendirme

Değerlendirme ve tartışma aşamalarında drama çalışmalarının sonuçları değerlendirilerek uygulanan çalışmanın niceliği, niteliği ve önemi saptanırken genel anlamda ortaya çıkan oluşumlar ve kazanımlar çerçevesinde duygu ve düşünce paylaşımı bazen sözel, bazen devinimsel ya da uygulamalı olarak yapılmaktadır. Değerlendirmede, çocukların süreç boyunca tecrübe ettikleri deneyimlerle ilgili geri bildirimler alınarak dolaylı yoldan eğitime aktarılmaktadır. Dramanın eğitimde yöntem yönüyle kullanımı, farklı disiplinlerde süreçlerin değerlendirilmelerini kolaylaştırmaktadır (151, 206). Değerlendirme ve tartışma, grup içerisinde etkileşimi sağlama, paylaşımda bulunma, yapıcı eleştiri yapabilme ve deneyimlerin ifade edilmesi yetilerini geliştirmektedir. Değerlendirme aşaması katılımcıların drama çalışmalarından verim almasını sağlamaktadır. Her değerlendirme sonucu, gruptaki kişilere, birbirlerinin duygularını keşfetme fırsatı sunarak içinde buldukları olay ve durumlar ile kendilerini ve çevrelerini daha iyi yorumlamalarına imkân vermektedir (160).

2.9.4. Drama ve Dramatik Etkinliklerin Değerlendirilmesi

Değerlendirme, eğitimde drama etkinliklerinin faydalı olup olmadığını anlamak ve eğitim etkinliklerinin belirlenen amaca ulaşmış olup olmadığını anlamak için yapılması gerekmektedir. Eğitimci/öğretmen/lider değerlendirmeyi hem niteliksel hem de niceliksel değerlendirme yöntemlerini kullanarak kendisi için yapmaktadır. Drama etkinliklerinin sonunda yapılan değerlendirme, uygulamalarda gerekli düzeltmelerin yapılmasını sağlayarak istenen hedefe ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Drama etkinliklerinde değerlendirme, çocukların ayrı ayrı değerlendirilip onlara geri iletilmesinden ziyade, grubun değerlendirildiği bir aşamadır (185).

Aşağıda da bireysel değerlendirme, grup değerlendirmesi ve kendi kendini değerlendirme şekilleri açıklanmıştır.

2.9.4.1. Bireysel Değerlendirme

Bireysel değerlendirme ile okul öncesi eğitimde drama, programda hedeflenen kazanım ve göstergelerin ne kadarına ulaşılabildiğini, öğrenmenin ne kadar gerçekleştiğini, yapılan çalışmanın çocukta istendik davranış değişikliğini oluşturup oluşturmadığı ve uygulanan etkinliğin çocuğun seviyesine uygun olup olmadığını saptamaya yardımcı olur. Öğitmenin/öğretmenin/liderin sürece katılan grup üyelerini bireysel olarak değerlendirmesi önemlidir. Öğitmen/öğretmen/lider testler, portfolyolar, gözlemler gibi farklı yöntemleri kullanarak çocukların gelişim özelliklerini belirlemeyi ve onları daha iyi tanımayı amaçlar (233).

2.9.4.2. Grup Değerlendirmesi

Grup değerlendirmesinde dramatik kurgunun gerçekleşmesini sağlayan gerilim durumunu açıklayarak problemin çözülmesini sağlamak temel amaçtır. Çocuk odaklı yapılan çalışmalarda kullanılan drama yönteminde amaç çocuğu merkeze alarak öğrenme süreci boyunca aktif olmalarını sağlayıcı çalışmalarla öğrenmelerini gerçekleştirmektedir. Yapılan değerlendirmeler oyuna ve canlandırılan role yönelik olmalı, gruptakilere yönelik eleştiriler yapılmamaktadır. Değerlendirmede kapalı uçlu soruları içermeyen, açık uçlu sorularla çocukların deneyimledikleri süreci değerlendirmeleri beklenmektedir (234).

2.9.4.3. Kendi Kendini Değerlendirme

Öz, kişisel, iç değerlendirme, gibi değişik isimlerle de adlandırılan bireysel-öznel değerlendirme, değerlendirmenin en önemli noktasında yer almaktadır. Yaratıcı drama bireyin benliğini tanıyarak farkındalık kazanmasını hedefleyen, kişinin içsel bakış açısı geliştirebilmesi için yeterli zaman sağlayarak süreç boyunca kuvvetli ve yetersiz olduğu tarafları belirlemesine yardımcı olmaktadır. Katılımcıların/çocukların kendi kendilerini değerlendirmeleri için grup içerisindeki bir başka katılımcıya drama sürecini anlatan bir mektup yazmaları istenebileceği gibi yazılacak mektubun kişiselleştirmeden uzaklaştırılarak rol içinde yazdırılması da mümkündür. Bu sayede katılımcıların rolleriyle kurdukları öznel ilişki de değerlendirilebilmektedir (151).

Kendi kendini değerlendirme niteliksel ve niceliksel olarak ikiye ayrılmaktadır.

2.9.4.3.1. Niteliksel Değerlendirme

Eğitiminin, drama etkinliklerinde hem gözlemci hem de katılımcı olarak yer aldığı grup içinde, drama uygulamalarını ve bu çalışmaların dışında gerçekleşen süreçleri, çocukların birbirleriyle karşılıklı ilişkilerinin ve duygularının gözlemlenmesi, kaydetmesi ve yorumlamasıdır. Bu değerlendirmede eğitmen/öğretmen/lider çocukların birbirlerine yardımcı olma, paylaşma eğilimlerini, duygu, düşünce ve nesne alışverişlerini, bedensel hareketlerini, sözel iletişimlerinde kullandıkları sözcükleri ve deyimleri gözlemektedir. Gözlemlendiği nitelikleri ve davranışları drama etkinlikleri boyunca düzenli olarak kaydederek sürecin sonunda yaptığı değerlendirmelerle çalıştığı grubun gelişimi hakkında bilgi sahibi olabilmektedir (185).

2.9.4.3.2. Niceliksel Değerlendirme

Niceliksel değerlendirme, eğitiminin çalışmalarını güvenli bir ortamda, üzerinde çalışılan duyuşsal, sosyal ve kavramsal boyutları ölçtüğü bilinen standart test ve ölçeklerle yapılan değerlendirmelerdir. Niceliksel değerlendirmeyi bilimsel araştırma yöntemlerine hakim istatistiksel analiz tekniklerini kullanmayı bilen bilgi ve deneyim sahibi araştırmacılar yapabilmektedir. Niceliksel değerlendirmede araştırmacının üzerinde çalıştığı konu ile ilgili ölçeği bulunmadığında, amacına uygun bir testi ya da gözlem formunu geliştirip güvenilirliğini ve geçerliliğini test ettikten sonra yapacağı etkinliklerde ölçme aracı olarak kullanabilir (185).

2.10. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde, zihin kuramı becerilerini içeren eğitimsel çalışmalar ve yaratıcı dramının eğitimde kullanımına örnek teşkil eden çalışmalar yer almaktadır.

2.10.1. Zihin Kuramı ile İlgili Araştırmalar

Bu alanda yapılmış olan eğitim çalışmalarının değerlendirilmesi ile çocukların yanlış inanç görevlerindeki başarı durumlarının, aldıkları eğitim sonucunda gelişim göstererek görevleri eğitilerek geçebilmelerinin mümkün olduğu belirtilmektedir.

Dönmez (2009), dört - beş yaş aralığındaki çocuklarda zihin kuramını becerilerine ile ilgili birinci aşama kanı atfı ile ikili kimlik düzeylerinin incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmasında, 108 (54 kız ve 54 erkek) çocuğa demografik bilgi formu, birinci aşama yanlış kanı hikayesi, ikili kimlik hikayesi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda birinci aşama yanlış kanı hikayesi doğru yanıtların verilmesinde yaşlar arasında anlamlı fark bulunmamasıyla birlikte çocukların birinci kanı atfı gelişiminde yetersiz oldukları kanısına varılmıştır. İkili kimlik becerilerinin test edilmesinde tahmin sorusuna ise bütün yaş grubundaki çocukların genellikle doğru cevaplar verdiği görülmüştür (28).

Akbaş (2011), yaptığı çalışmada duyu bilgi kaynaklarının ayırt edilmesi ile zihin kuramı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya üç yaş grubundan 24, dört yaş grubundan 31, beş yaş grubundan 33 çocuk olmak üzere toplamda 88 çocuk katılmıştır. Katılımcılara bilgi formu, Türkçe ifade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ), boyut değiştirerek kart eşleme testi (BDKE), zihin kuramı gelişimini ölçmek için beklenmedik yer, beklenmedik içerik ve görünüş gerçeklik görevi, duyu bilgi kaynaklarını ayırt etme becerilerinin değerlendirme ise araştırmacı tarafından hazırlanan Duyu Bilgi Kaynağı Ayırt Etme (DUBKA) görevi uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre duyu bilgi kaynağı ayırt etme ile zihin kuramı arasındaki ilişkinin olduğu, özellikle üç yaşındaki çocukların etkili olduğu ortaya çıkmıştır (91).

Ertuğrul (2011), zihin kuramı ile çalışma hafızası ve dil arasındaki gelişimsel bağlantıları incelemek üzere yaptığı çalışmasına, 36-48 aylık (17), 53-72 aylık (101) çocuk, toplamda 201 çocuk katılmıştır. Çocuklar küçük (36-48) ve büyük (53-72) yaş gurubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Çocuklara demografik bilgi formu, zihin kuramı gelişimi değerlendirilmesinde Beklenmedik İçerik Görevi, Görünüş- Gerçeklik Görevi, ters sayı dizisi testini çalışma belleği ölçümleri için ve Türkçe

Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların zihin kuramı gelişiminin dil ve çalışma belleklerini etkilediği bulunmuştur. Ayrıca beş ve üç yaşındaki çocukların zihin kuramı becerilerinin hem çalışma belleğine hem de dil becerisini etkilediği ortaya çıkmıştır. Üç yaşındaki çocukların çalışma belleği ise çocukların zihin kuramı becerilerine olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (17).

Taymaz Sarı (2011), araştırmasında dört - altı yaş arasındaki çocukların Zihin Kuramı seviyesinin ölçülmesinde kullanılan “Zihin Kuramı Hikâyeleri Testi” nin, Türk çocuklarına uyarlama çalışması yapılmasını amaçlamıştır. Araştırmaya okul öncesi kurumuna devam eden 220 erkek ve 206 kız olmak üzere toplamda 426 çocuk katılım sağlamış ve karşılaştırma grubu olarak ise 30 zihinsel engeli olan 39 otizm tanısı almış çocuklar oluşturmaktadır. Katılımcılara kişisel bilgi formu, ZKHT, AGTE, Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPM) ve Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların Ankara Gelişim Envanteri'nin puanları artmasına bağlı olarak Zihin Kuramı Hikâyeleri Testi'nin puanlarının da arttığı, Zihin Kuramı Hikâyeleri Testi ve Ankara Gelişim Envanterindeki sosyal beceri ve özbakım alanı ile kitap genel puanı arasında artı yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Normal gelişim gösteren çocukların Zihin Kuramı Hikâyeleri Testi puanları Zihinsel Engelli ve otizimli çocuklardan yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (86).

Canan (2012), araştırmasında iki dil ve tek dil kullanan okul öncesi çocuklarının dil gelişiminin ve zihin kuramının gelişiminin incelenmesi, iki dilliliğin zihin kuramı gelişimine olan etkisini incelemiştir. Araştırmaya okul öncesi eğitime devam eden dört - beş yaşlarında iki dilli (15) ve tek dilli (15) çocuklar katılmıştır. Araştırmada veri toplamada “Çocuklar İçin Kişisel Bilgi Formu”, “İki Dilli Çocuklar İçin Bilgi Formu”, dil gelişiminin değerlendirilmesi için de “Türkçe Erken Dil Gelişim Testi” uygulanmıştır. “İki Dilli Çocuklar İçin Bilgi Formu” araştırmacı tarafından hazırlanmıştır ve testin içeriğini çocuğun ve ailesinin konuştuğu dile yönelik bilgiler oluşturmaktadır. Zihin kuramı gelişiminin ölçülmesinde ise görünüş gerçeklik, beklenmedik içerik ve beklenmedik yer değişikliği görevleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda zihin kuramı gelişiminde tek ve iki dilliliğin etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca iki dile sahip çocukların zihin kuramı gelişim

puanlarının tek dile sahip çocuklarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (235).

Ünlütak'ın (2012), okul öncesi dönem çocuklarının kişi gönderimlerinin dinleyen tarafından anlaşılabilirliği ile zihin kuramı gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmasına üç - altı yaş arasındaki 35 kız, 40 erkek olmak üzere toplamda 75 çocuk katılmıştır. Çocuklara üç farklı durumun anlatılması istenmiş; sözel olarak anlatılan bir hikâyeyi tekrar etme, resimlerle anlatılan bir tane ana karakteri olan ve iki ana karakteri olan hikâyeleri anlatma ve resimlerle sunulan iki ana karakteri olan hikâyenin dinleyen çocukların oyuncaklar ile canlandırılmasını sağlamak için anlatımlar sağlanmıştır ve işlem belleğinin değerlendirilmesi için düz ve ters sözcük dizisi testi uygulanmıştır. Zihin kuramı gelişiminin değerlendirilmesinde yedi farklı işlem ile ölçülmüştür. Çalışmada anlatılarda yer alan kişilerin gönderimlerinin anlaşılabilirliği her cümlede anlatılan kişinin kim olduğunun net olup olmadığının değerlendirilmesi aracılığıyla yapılmış ve her çocuk için anlaşılabilirlik puanı verilmiştir. Araştırma sonucunda hikayelerde yer alan kişi gönderimlerinin çocukların anlayabileceği şekilde aktarılmasında yaşın etkili olduğu, sözel hikaye anlatımı haricinde diğer hikayelerdeki kişi gönderimlerinin anlaşılabilirliğinde dört ve beş yaşlarındaki çocukların üç yaşındaki çocuklardan daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca üç yaşındaki çocukların tek ana karakteri olan hikayelerde daha anlaşılabilir olduğu ve zihin kuramı ile işlem belli başarısında yaşın etkili olduğu bulunmuştur (236).

Gözün Kahraman (2012) bireyin başkalarının istek ve inançlarının kendisinden farklı olabileceğini anlamada olumlu sosyal etkileşimin ve iletişimin önemini vurgulamış ve zihin kuramı becerilerini etkileyen sosyal etkileşim sağlayıcı becerilerin okul öncesi eğitim programlarında yer alıp çocukların bu becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu amaçla, dört - beş yaş arası çocuklarla yaptığı çalışmada zihin kuramı eğitim programının çocukların bilişsel bakış açısı ve prososyal davranışları üzerinde etkisini araştırmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan Zihin Kuramı Eğitim Programı; farklı istek ve inançları, yanlış inançları, duyguları, bilgiye erişimi anlamaya yönelik etkinlikleri içerecek şekilde hazırlanmıştır. Kontrol ve deney grubu oluşturulmuş ve ön test-son test uygulanmıştır. Deney grubuna 12 oturumluk bir eğitim uygulanmış, kontrol grubuna

ise araştırmacı tarafından eğitim verilmemiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki çocukların eğitimden sonra zihin kuramı becerilerine yönelik son test performanslarının, ön test performanslarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (33).

Ak Seven (2012), okul öncesi kurumuna devam eden üç, dört ve beş yaşlarında toplamda 90 çocuk üzerinde yaptığı çalışmada, çocukların zihin kuramı becerilerinin mizah anlayışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Katılımcılara kişisel bilgi formu, araştırmacılar tarafından geliştirilen mizah anlayışı testi, zihin kuramı becerilerinin ölçülmesi amacıyla beklenmeyen mekan değişimi, görünüş gerçeklik, beklenmeyen içerik görevleri ile dil becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla; Türkçe TİFALDİ Testi kullanılmıştır. Araştırmanın kapsamında, çocukların zihin kuramı becerileri ile niyetsel ve fiziksel olan şakaları komik bulmaları durumları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (237).

Karakelle ve Ertuğrul (2012), yaptıkları araştırmada zihin kuramı, yönetici işlevler, çalışma hafızası ve dil arasındaki ilişkinin gelişimsel yönü incelenmiştir. Araştırmaya toplamda 201 çocuk olmak üzere 36-48 aylık 100 çocuk, 53-72 aylık 101 çocuk katılmıştır. Çocuklara kişisel bilgi formu, zihin kuramı becerilerinin ölçülmesi için Beklenmedik İçerik Görevi, Görünüş-Gerçeklik Görevi, ve beklenmedik yer değişikliği görevi, dil gelişimlerini değerlendirmek için Türkçe Erken Dil Gelişim Testi, çalışma belleğinin değerlendirilmesi için ters sayı dizisi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların zihin kuramı becerisinde üç yaşında çalışma belleğinin, beş yaşında ise dilin daha etkili olduğu ve üç yaşındaki çocukların yönetici işlevler, çalışma belleği ve dil becerilerinin zihin kuramının olumlu şekilde etkilediği bulunmuştur (116).

Keçeli-Kaysılı (2012), normal gelişim gösteren ve otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sözdiziminin ve sözcük dağarcığının zihin kuramı becerileri ile ilişkisini incelediği araştırmasında; zihin kuramı becerilerinde başarılı olmayan otizm spektrum bozukluğu olan 15 çocuk, normal gelişim gösteren 30 çocuk, zihin kuramı becerilerinde başarılı olan 15 otizm spektrum bozukluğu olan çocuk ve 30 normal gelişim gösteren çocuk ile çalışmıştır. Katılımcılara demografik bilgi formu, aile izin formu, TEDİL, Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği -2- Türkçe Versiyonu (GOBTÖ-2-TV) ve araştırmacılar tarafından geliştirilen zihin kuramı

işlemleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre zihin kuramı becerilerinde başarılı olan otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla, normal gelişim gösteren çocukların, değerlendirilen dil ölçümlerinde, sıfat yan tümceleri dışında benzer performans gösterdikleri, otizm spektrum bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocukların biçim birim bilgisi/sözdiziminin, zihin kuramını etkilediği ortaya çıkarmıştır (96).

Altıntaş (2014), çocukların zihin kuramı gelişimlerini değerlendirilmek üzere geliştirilen Zihin Kuramı Test Bataryası (Theory of Mind Task Battery for Children)'nın dört-beş çocukları için Türkçe 'ye uyarlamasını ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yürütmüştür. Araştırmaya okul öncesine devam eden dört - beş yaşlarında 424 çocuk (çalışan grubu 1) ve okul öncesi özel eğitim kurumlarına devam eden otizm spektrum bozukluğu tanısı almış 30 çocuk katılmıştır. Araştırmada çocuklara; Zihin Kuramı Test Bataryası, normal gelişim gösteren çocuklara Duygu Tanıma Testi, Raven Progressive Matrix Testi (duyguları tanıma becerisini değerlendirmek için) ve Dil Gelişim Testi, otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ise Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda uyum geçerliliği çerçevesinde Çocuklar İçin ZKTB ile Çocuklar İçin Düşünme Gücü Ölçeği, Dil Ölçeği, Duygu Tanıma Ölçeği ve ABC Davranış Kontrol Listesi arasındaki pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu orta çıkmıştır (92).

Şen (2015), araştırmasında görme yetersizliği olan çocukların zihin kuramı becerileri ile sosyal becerilerine ilişkin değerlendirmeler yaparak zihin kuramı ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya görme yetersizliği olan, az gören ve olağan gelişim gösteren dört - altı yaş arasındaki 80 çocuk dahil edilmiştir. Katılımcılara Zihin kuramı becerilebilenin ölçülmesinde Birinci Dereceden Yanlış Kanı Atfı görevleri, sosyal becerilerin ölçülmesinde Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin içeriği; sözel açıklama, kendini kontrol etme, dinleme, görev tamamlama ve amaç oluşturma gibi becerilerinin değerlendirilmesini içermektedir. Araştırmanın sonucunda olağan gelişim gösteren çocukların Yanlış Kanı Atfı becerilerini gerçekleştirme düzeylerinin görme kaybı yaşayan akranlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Olağan gelişim gösteren dört yaşında olan çocuklar

ile altı yaşındaki çocukların arasında yanlış kanı atfi becerilerinde olumlu yönde bir gelişme olduğu sonucuna varılmıştır (238).

Biçer (2015), araştırmasında ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden 2006 ve 2007 doğumlu hafif düzeyde zihinsel gelişim yetersizliği olan kaynaştırma eğitimi alan ve aynı yaş grubunda aynı sınıfta eğitim gören normal gelişim gösteren çocukların yürütücü becerilerinin ile zihin kuramı becerilerinin soyut düşünme becerileri incelenmiştir. Çalışmaya 38 hafif düzeyde zihinsel gelişim yetersizliği olan ve 38 normal gelişim gösteren çocuk katılmıştır. Katılımcılara kişisel bilgi formu, Zihin Kuramı Değerlendirme Testleri (yanlış inanç görevi) ve soyut düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde RSPM Testi uygulanmıştır. Araştırmanın bazı sonuçlarına göre normal gelişim gösteren çocukların ve hafif düzeyde zihinsel gelişim yetersizliği olan çocukların zihin kuramı testleri puanları (Sally-Ann, Bonibon, Çikolata Testleri) ile yürütücü işlev becerilerinin soyut düşünme becerileri düzeyleri arasında artı yönde ilişki olduğu, normal gelişim gösteren çocukların zihin kuramı testleri puanlarının (Sally-Ann, Bonibon, Çikolata Testi) ve yürütücü işlev becerilerinin soyut düşünme becerileri düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (107).

Aydın (2015), üç ve dört yaş arası çocukların kendini düzenleme ve zihin kuramı yeteneklerinin bilişsel ve duygusal boyutlarının çocukların olumlu yönde sosyal davranışlarına etkisini incelemiştir. Olumlu sosyal davranışın değerlendirilmesinde araçsal yöntem, zihin kuramı ölçümünde Zihin Kuramı Ölçeği, demografik bilgileri için Çocuk Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bunlara ek olarak Çocuk Davranış Listesi Kısa Formu, kalem tıkkatma görevi, TİFALDİ'nin Alıcı Dil Kelime Alt Testleri de uygulanmıştır. Çalışmaya 59'u kız, 45'i erkek toplamda 104 çocuk katılmıştır. Araştırma sonunda zihin kuramı ile kendini düzenleme becerisi bilişsel boyunun çocuklarda yardımlaşma davranışlarını etkilediği ortaya çıkmıştır (239).

Bozbıyık (2016), araştırmasında 27-50 yaş aralığındaki annelerin okudukları yazısı olmayan hikayeleri okurken gösterdikleri zihinsel durum ifadelerinin üç - beş yaş arasındaki çocukların zihin kuramı becerilerine etkisini incelemiş, araştırmaya katılan 32 çocuk için standartlaştırılmış kelime ölçekleri, zihin kuramı seti, ve boyutsal kart sınıflandırma ölçeği uygulanmıştır. Çalışmada annelerin çocuklarına yazısız olan bir hikayeyi anlatmaları istenmiştir ve annelerin hikaye okurken

gösterdikleri zihinsel durum ifadeleri, sözcük seviyesi (zihinsel durum ifadelerinin çeşitliliği ve sıklığı), ek seviye (istek kipleri (-e, -a) ve dilek kipleri (-se, -sa)) ve cümle seviyesi olmak üzere üç yapıda kodlanmıştır. Zihinsel durumların hitap özelleri de kategorilere ayrılmıştır. Araştırma sonucunda çocuğa, anneye veya başka kişiye yöneltilen zihinsel durum kelimeleri, algısal ve bilişsel kelimeler, hikaye karakterlerine yöneltilen algısal kelimeler ile zihin kuramı becerileriyle ilişkili olduğu saptanmıştır. Bilişsel kelimelerin ise zihin kuramını pozitif yönde etkilediği, bilişsel sözcükleri açıklayan cümlelerin ise zihin kuramı becerilerini negatif yönde etkilediği bulunmuştur (240).

Baştuğ (2016), yaptığı araştırmasında normal gelişim gösteren ve görme yetersizliği olan yedi – on bir yaş arası çocukların zihin kuramı ve becerilerinin karşılaştırılması incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflara devam eden 23 görme yetersizliği olan 30 normal gelişim gösteren çocuklar oluşturmuştur. Çocukların zihin kuramı becerilerinden birinci dereceden yanlış kanı görevlerini ölçen testler uygulanmış ve yürütücü işlev becerilerini değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda normal gelişim gösteren çocukların zihin kuramı becerilerinin, görme yetersizliği olan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu ve yürütücü işlevler ve zihin kuramı becerilerinin gelişimlerinin paralel olduğu bulunmuştur (241).

Aydın ve Karakelle (2015), yaptığı çalışmada 36-59 aylık çocukların kendini düzenleme ve zihin kuramı becerilerinin yardım davranışları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya üç - dört yaş arasında 52 çocuk, dört-beş yaş arasında 52 çocuk katılmıştır. Katılımcılara kişisel bilgi formu, araçsal yardım etme davranışı görevi, zihin kuramı ölçeği, ve TİFALDİ uygulanmıştır. Araştırma sonunda çocuklardaki kendini düzenleme ve zihin kuramı becerilerinin, yardımlaşma davranışı ile arasında olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur. Çalışmada çocukların yaşları ile dil becerinin kendini düzenleme ve zihin kuramı beceriyle birlikte yardımlaşmayı da etkilediği ortaya çıkmıştır. Buna dayanarak zihin kuramı becerileri fazla olan çocuklar araçsal yardım etme davranışında daha erken ve kendiliğinden yardım ederek, yetişkinlerin yardımına daha az ihtiyaç duymuşlardır (119).

Kontaş (2015), yaptığı araştırmada beş – on bir yaş arasındaki çocukların zihin kuramı becerileri ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya anasınıfına ve birinci ve beşinci sınıflar arasında eğitime devam eden 117 çocuk katılmıştır. Katılımcılara kişisel bilgi formu, Torrence Yaratıcı Düşünme Testi ile Birinci Derece Yanlış İnanç Görevi ve İkinci Derece Yanlış İnanç Görevi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda zihin kuramı becerileri ve yaratıcılık arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu, yaratıcılık alt boyutlarından olan zenginleştirme, orijinallik ve akıcılık puanları ile tüm zihin kuramı becerileri arasında olumlu ilişkinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocukların yaşları ve sınıfları yükseldikçe yaratıcılık ve zihin kuramı beceri başarıları da arttığı ortaya çıkmıştır (242).

Taş (2017)'in çalışmasında 48-72 aylık çocukların sağlanan Felsefe Eğitimi Programı'nın çocukların yaratıcılık ve zihin kuramı becerine olan etkisi araştırılmıştır. Araştırmada katılımcılara ön test ve son test uygulanarak yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmada 31 deney grubu, 21'i kontrol-1 ve 24'ü ise kontrol-2 grubunu oluşturmak üzere toplamda 76 çocuk yer almıştır. Veri toplamada kişisel bilgi formu, zihin kuramı becerilerinin ölçülmesinde birincil yanlış inanç görevleri ve yaratılış gelişiminin ölçülmesinde Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Şekilsel A Formu kullanılmıştır. Çocuklara 14 hafta boyunca 32 oturum Felsefe Eğitimi Programı uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney gurubun zihin kuramı gelişimi puanlarının ve yaratıcılık ölçüm puanlarının kontrol grubunun puanlarından yüksek olduğu saptanmıştır ve 48-72 aylık çocukların yaratıcılıklarına ve zihin kuramı gelişimine Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nın olumlu yönde etkisinin olduğu ortaya konmuştur.

Gola-Howard (2012), yaptığı araştırmada çocukların zihin kuramı gelişimlerini desteklemek amacıyla interaktif zihinsel durum ifadeleri içeren bir eğitim uygulaması hazırlamıştır. İnteraktif durumların ikisinde, çocuklar videolardaki karakterleri izlemişlerdir. Araştırmacı karakterlere sorular yöneltiyormuş gibi çocuklara sorular sormuştur. Araştırma sonucunda, karakterlerin, diğer karakterlerin zihinsel durumlarına ilişkin konuşmalarını duyan çocukların ZK gelişimlerinin, kendi zihinsel durumlarına ilişkin konuşan karakterlerin konuşmalarını duyan çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda, zihinsel durum ifadelerini

içeren eğitim uygulamalarının zihin kuramı gelişimini desteklediği ortaya konulmuştur (243).

Moll ve Meltzoff (2011), yaptıkları araştırmada iki deney yürüterek 36 aylık çocukların ikinci dereceden yanlış kanı atfı becerilerinin gelişimini incelemişlerdir. İlk deneyde toplam 24 çocuğa bir görsel gösterilmiş ve görseldeki bir yetişkinin bir nesneye renkli bir filtreden baktığında ne göreceği sorulmuştur. İkinci deneyde ise, yine 24 çocuğa bir hikâye testi uygulanmıştır. Her iki deney sonucunda da 36 aylık çocukların o nesnelere diğer bir insana nasıl görüneceğini bildikleri ortaya çıkmıştır (243).

Filippova ve Astington (2008), okul çağındaki çocukların sosyal muhakeme gelişimlerini tanımlamaktadır. Beş, yedi, dokuz yaşındaki çocukların ve yetişkinlerin diğer zihinlerin, tekrarlayarak algılamaları değerlendirilmiştir. Bu çalışma, bir çocuğun konuşan birinin iletişimsel niyetini anlaması için çocuğun düşüncesini tanımasına, niyetlenilmiş ve ifade edilmiş anlam arasındaki çelişkiyi tespit edebilmesine bağlı olduğunu kanıtlamaktadır. Zihin kuramı yeteneği ve dil kabiliyetinin çocuğun yaş ve hafıza etkisi üzerinde ironik yorumlarına özel katkılarda bulunduğu, anlatımsal ses ve vurguya bir katkı yapmadığını iddia edilmiştir (244).

Howard (2008), çocukların zihin kuramı gelişimini ilerletmek için zihinsel fiil girdi türlerinin incelenmesi amaçlayan bir eğitim çalışması yapmıştır. Bütün eğitim koşullarında çocuklardan iki haftalık süreçteki dört ziyaretinde 64 zihinsel fiil kullandıklarını belirlemiştir. Eğitim koşulları zihinsel fiil ifadelerinde çocuğa sunulan şekilleri çeşitlendirmiştir. Bu çalışma için altı eğitim koşulu oluşturulmuştur: 1) sadece bir kişinin konu edildiği durumlar; 2) sadece bir kişinin konu edildiği sorular; 3) sadece diğer kişinin konu edildiği durumlar (yani 2. veya 3. kişi); 4) sadece diğer kişi konu edildiği sorular; 5) sadece diğer kişinin konu edildiği çocukların güdümünde olan (yani, interaktif) durumlar; 6) sadece diğer kişinin konu edildiği çocukların güdümünde olan sorular. İnteraktif durumların ikisinde, zihinsel durum ifadeleri videodaki diğer karakterlerin yerine çocuklara yönelik yöneltilmiştir. Çalışmanın en güçlü bulgularından biri diğerlerinin zihinsel durumları hakkında konuşan karakterleri duyan çocukların (örneğin, "Freddy bunun bir Noel top olduğunu düşünüyor.") zihin kuramı kendi zihinsel durumları hakkında konuşan karakterleri duyan çocuklardan (örneğin, "Bunun bir Noel topu olduğunu

düşünüyorum.") daha fazla gelişmiştir. Bu çalışma zihinsel fiil ifade formları ve göndergelerin etkisini ayıran ilk eğitim çalışmasıdır. Dolayısıyla zihinsel fiil girdilerinin belirli türlerini gösteren bu ilk çalışma çocukların zihin kuramı gelişimini desteklemektedir (245).

Benson (2007), yürütücü işlevler ve yanlış inanç bilgi arasındaki ilişkinin altında yatan süreçleri araştırmak için bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya üç yaş altı aydan üç yaş on bir aya kadar olan 32 okul öncesi çocuk katılmıştır. Değerlendirmelerde yanlış inanç bataryası, yürütücü işlev görevleri dizisi, yanlış inanç eğitim görevleri, ZKÖ ve dil testi kullanılmıştır. Eğitim oturumlarında deneyi yapan oyuncak figürler ve sahne kullanarak çocuklar için dört yer değiştirme hikayesi canlandırmıştır. Doğru cevaplar onaylanmış, yanlış cevaplar hikaye yeniden sahnelenerek ve basit açıklamalar yapılarak doğru geri bildirim verilmiştir. Çocuklar ilk test oturumu, iki eğitim oturumu ve son test oturumu da dahil olmak üzere, dört video kayıt oturumları arasında ayrı ayrı test edilmiştir. Her oturum yaklaşık 20 ile 30 dakika sürmüştür ve aynı araştırmacı tüm çalışma oturumlarını uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda test süreci boyunca gelişen yanlış inanç görevlerindeki gelişmeyle yürütücü işlevlerin güçlü ve tutarlı bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür (246).

Flusberg-Tager ve Hale (2003), zihin kuramı gelişiminde dilin önemini araştırmışlardır. Araştırmada başlangıçta bütün çocuklar değişik zihin kuramı testleri, cümle tamamlama ve sıfat cümleleri maddeleri konusunda test edilmişlerdir. Yanlış kanı atfi, cümle tamamlama ve sıfat cümleleri testlerinde başarısız olmuş 60 okul öncesi çocuk eğitim için rastgele seçilmiştir. Araştırmada, eğitim alan grubun cümle tamamlama, dil bilgisi ve zihin kuramı gelişimlerinde önemli bir artış olduğu gözlenmiştir. Araştırma sonuçları cümle tamamlama çalışmalarının zihin kuramı gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymuştur (247).

Guajardo ve Watson (2002), deneysel olarak, üç - dört yaş çocuklarında zihin kuramındaki değişimleri destekleyen zihinsel durumlarla ilişkili kavramlar hakkındaki sosyal konuşmalara maruz kalmanın etkisini incelemişleyen iki çalışma yapmışlardır. Bu amaçla zihinsel durumları kapsayan kitaplar okunarak bir gruba eğitim vermişlerdir. Eğitim almayan diğer grup ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Bütün çocuklara, ön test ve iki son testte farklı zihin kuramı ölçümleri yöneltilmiştir.

Eğitim (n = 37) alışma 1 performansını arttırmada etkili değildi, ancak çalışma 2 (n = 54), eğitim prosedürü değişikliklerle, aldatma/yanıltma konusunda ve yanlış inanç ölçümlerinde ön testten son teste önemli gelişmelere yol açmıştır. Bulgular, çocukların zihin kuramı gelişiminde sosyal konuşmaların etkisi desteklemektedir (248).

Wellman, Cross ve Watson (2001), beklenmedik yer değişikliği, beklenmedik içerik, görünüş-gerçeklik ya da aldatma görevi gibi farklı görevleri kullanılan zihin kuramı ölçümlerinde 178 çalışmadan oluşan bir meta analiz çalışması yapmışlardır. Araştırmada incelenen çalışmalarının bulgularına göre, çocukların zihin kuramı gelişimleri yaşla birlikte artmaktadır. Çalışma bulguları doğrultusunda çocuklar, iki buçuk – üç yaşlarında görülen gerçekliğe dayanan cevaplar verirken, üç - beş yaşından sonra kaniya dayanan cevaplar vermekteler (37).

Flavell, Green, Flavell, Harris ve Astington (1995), “Küçük çocukların düşünmeye ilişkin bilgisi” başlıklı çalışmalarında çocukların zihinlerini zihinsel temsil araçlarıyla ayrıntılı bir şekilde anlatmışlardır. Çalışmada insanların algıladıkları şeyleri nasıl temsil ettikleri açıklanmış ve insanların aldıkları algısal bilginin niteliğinin önceki bilgi ve tecrübelerinden etkileneceğini zamanla daha fazla fark ettikleri ifade edilmiştir. Ayrıca, okul çağındaki çocukların kendilerine ve diğerlerine atfettikleri özelliklerin zamanla kalıcı olmaya başladığı belirtilmiştir. Çalışmada ifade edildiğine göre, insanlar zamanla zihin kuramı gelişiminde bahsedilen birinci ve ikinci dereceden yanlış kanı atfını anlamaya başlarlar ve belleğe ilişkin bilgi ve bellek stratejileri gibi pek çok üstbilgisel kazanımı edinirler (249).

Wellman ve Liu (2004), okul öncesi dönem çocukları zihin kuramını geliştirme doğrultusunda iki çalışma yapmışlardır. İlk alışma bu konularda meta analiz yapılmasını sağlamıştır. İkinci çalışmada okul öncesi çocuklar için hazırlanan 7 farklı ölçek kullanılmış ve bu ölçeklerde çocukların zihinsel durumlarını anlamada (arzular, inançlar, umursamazlık ve yanlış inanç gibi) farklı bakış açılarından yararlanılmıştır. Çocuklar daha önceki tüm maddelerden geçtiklerinde daha sonraki bir maddeden de geçerlerse daha önceki tüm maddelerden de geçmiş sayılacakları sonucuna varılmıştır. Guttman ve Rasch ölçü model analizleri tarafından da bu sonuç doğrulanmıştır (39).

2.10.2. Drama ile İlgili Araştırmalar

İlgili başlıkta yaratıcı drama alanında yapılan farklı araştırmaların özeti tarih sırasına göre sunulmaktadır.

Uyar (1995), yaptığı çalışmada anasınıfına giden 60-72 ay çocuklarına, eğitimi destekleyici yönde drama programı uygulayarak, programın çocuklardaki dil gelişimine etkisinin incelenmesi amaçlamaktadır. Yaş aralıkları 60-72 ay arasındaki çocukların cinsiyet dağılımını yirmi kız, yirmi erkek olarak belirleyen araştırmacı, örnekleme alınan tüm çocuklara “Denver Gelişimsel Tarama Testi” uygulayarak araştırmasına normal gelişim gösteren çocukları dâhil etmiştir. Deney grubuna; ön test (Peabody Resim Sözcük Testi) ardından destek olarak eğitimde drama programı uygulanarak, son test (Peabody Resim Sözcük Testi) uygulama deseniyle yapılmış, çalışmanın kontrol grubunu oluşturan çocuklara ise on üç hafta boyunca hiçbir işlem uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda destekleyici nitelikteki drama eğitim programı uygulanan çocukların; alıcı ve ifade edici dil seviyelerinde, kelime bilgileri ile dil kullanım yetilerinde önemli bir ilerlemenin sağlandığı sonucuna ulaşılmaktadır (250).

Öztürk (1996), çalışmasında (beş - altı yaş grubu) okul öncesi dönem çocuklarının müzik eğitimlerine drama çalışmalarının etkinliğini incelemiş, yaratıcı dramının okul öncesi müzik eğitimindeki katkılarını araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma beş - altı yaş grubu çocuklardan deney grubundan 28, kontrol grubunda 28 çocuk alınarak, uygulamaya yönelik biçimde gerçekleştirilmiştir. Yapılan uygulamaların değerlendirilmesinde şarkı söyleme ritim, dinleme, şarkıya eşlik etme gibi konularda gözlem formu geliştirilmiş ve her uygulamanın ardından iki gruptaki çocukların tümüne gözlem formunun eğitmen tarafından uygulanmasını sağlamıştır. Araştırmanın sonucunda müzik eğitiminde drama kullanımını çocuklarda etkili olduğu saptanmıştır (251).

Sağlam (1997), Türk çocuklarının oyunlarındaki ritüel içeriklerin, yaratıcı dramada eğitimsel yönüyle ele aldığı eğitimde dramayı anlatan çalışmasında; drama eğitiminin tarihsel sürecini belli başlı kavramları, dramada kullanılan yöntem ve yaratıcılarını açıklayarak aktarmaya çalışmıştır. Çalışmasının ikinci bölümünde kültür ve kişilik ilişkisini irdelemiş üçüncü bölümde ise ritüeller ve bunların dramatik

niteliklerini ardından da ritüel nitelikli Türk çocuk oyunlarını incelemiş bu oyunları üç başlık altında toplayarak farklı yörelerde oynanan değişik biçimlerini aktarmıştır (205).

Girgin (1999), yaptığı çalışmada anaokullarında verilen drama uygulamalarının nasıl yapıldığının belirlenmesi amacıyla yaptığı betimsel araştırmasında veriler; araştırmacının geliştirdiği kurum anketleri, drama etkinlikleri ve drama lideri anketleri ile toplanmıştır. Program içeriğinde drama etkinliği olan ve dışarıdan aldıkları liderleri bünyesinde çalıştıran okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerine ve bu kurumlarda çalışan drama öğretmenlerine uygulanan anketler sonucunda, Ankara'da bulunan anaokullarının büyük bir çoğunluğunda drama çalışmalarının, farklı bir programda yöntem boyutuyla ya da ders içeriğinde sanat çalışması olarak eğitim programına eklendiği belirtilmiştir (252).

Güven (2001), araştırmasında okul öncesinde drama eğitimcilerinin, anaokulunda çalışan öğretmenlerin ve ebeveynlerin eğitime dahil edilerek drama uygulamaları hakkında fikirlerini inceleyen çalışmasına, bünyesinde drama eğitimi olan 21 ana okulunda, 21 drama lideri, atmış anaokulu eğitmeni ve atmış anne-babayı katmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen betimsel araştırmada katılımcılara araştırmacı tarafından geliştirilmiş anket formu uygulanmıştır. Drama liderine, anaokulu eğitmenine ve anne-babalara uygulanan form üç bölümden oluşmuştur. Verilerin analizi ve yorumlanmasının ardından sonuç olarak anaokulu eğitimcilerinin ve drama liderinin yaşlarının, çocuk sayısının, çalışma zamanlarının ve çalıştıkları eğitim alanlarının drama ile ilgili görüşlerini etkilemediği sonucuna varılmıştır (253).

Gürol (2002), okul öncesi eğitiminde görev alan öğretmenler ile okul öncesi öğretmen adaylarının eğitiminde dramaya yönelik kendini yeterli bulma seviyelerinin belirlenmesini konu almıştır. Betimsel tarama modeli kullanılan çalışmanın amacı, okul öncesi eğitiminde görevli öğretmenler ile okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimde yaratıcı drama kullanımı ile ilgili görüş ve niteliklerinin düzeyini belirlemektir. Çalışmada üç yüz yetmiş yedi öğretmen, beş yüz on dört öğrenci ve yirmi iki öğretim elemanından elde edilen veriler toplanmıştır. Verilerin yorumlanması sonucunda drama öğretmenin; hizmetiçi, lisans ve lisansüstü yollarla yetiştirilmesi gerektiği, öğretim elemanlarının öğretmenlere oranla drama

eğitimi konusunda yeterli olduğu, programda drama dersinin gerekliliği, öğretmenlerin ve öğretim görevlilerinin dramanın eğitsel alanda kullanımı sonucu oluşan yeterlilik durumlarını bütünsel açıdan gerekli gördükleri, eğitimci ile öğrencilerin eğitsel dramayı gerekli görmeye, niteliklerini bilmeye ilişkin ortalamaları ile, niteliklerini gerekli görme ve bilme düzeyleri ile ilgili ortalamaların arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (254).

Yönel (2004), yaptığı araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, yaratıcı dramaya yönelik tutumlarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yüz kırk iki öğretmen dahil edilerek yapılmış, grubunun kişisel özelliklerine ve drama uygulamalarına ait veriler, öğretmenlere uygulanan anket tekniği ile yaratıcı dramaya ilişkin veriler ise öğretmenlere uygulanan yaratıcı drama tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, meslekteki kıdemleri daha fazla olan öğretmenlerin yaratıcı dramaya daha eleştirel yaklaştıkları, öğretmenlerin genel ve bireye yönelik tutumlarında drama kursuna katılma durumuna ve katılma sürelerine göre anlamlı bir farklılık olmazken, eleştirel tutumlarında anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır (255).

Adıgüzel (2007), “Türk Eğitim Sisteminde Yaratıcı Dramanın Mevcut Durumu ve Gelişimi” başlıklı araştırmasında; 1980’li yıllarda ülkemizdeki eğitim sisteminde drama ile ilgili araştırmaların sıklıkla gerçekleştiği ve bu dönemin yaratıcı dramanın bilimsel tarafının etki ettiği dönem olarak kabul edildiğini, dramanın bir öğrenme yolu, öğretim tekniği ve estetiksel açıdan bakıldığında bir sanat disiplini kabul edilerek eğitim sisteminde yer aldığı, sadece özel eğitim kurumlarında bir ders konumunda olmayıp, ayrıca devlet okullarında da seçmeli ders olduğunu belirtmiştir. YÖK 1997 yılında Eğitim Fakültelerinin yeniden şekillenmesi ile ilgili bir çalışma yapmış ve “Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği’, müfredatında zorunlu olarak alınması gereken derslerin içine yaratıcı dramayı da eklemiştir. Bu durumun, eğitim sistemimiz için kayda değer bir değişimin başlangıcı olarak görüldüğünü belirten araştırmacı çalışmasında, yaratıcı dramanın tarihsel gelişim sürecinde Türk Eğitim Sistemi’ni ele almıştır.

Erdoğan (2006), yaptığı araştırmada yaratıcı drama yöntemi ile uygulanan matematik eğitiminin altı yaş çocuklarının matematik yeteneğine etkisini incelediği

araştırmasına, Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı orta sosyo-ekonomik seviyedeki semtlerde bulunan iki ilköğretim okulunda anasınıfına eğitime devam eden toplam yüz beş çocuk katılmıştır. Bu çocukların otuz beş tanesi deney grubu, otuz beş tanesi kontrol grubu, otuz beş tanesi ise placebo kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Katılımcılara Genel Bilgi Formu ve Erken Matematik Yeteneği Testi-3 uygulanana araştırmada, testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının ardından deney grubundaki çocuklara yaratıcı drama yöntemi kullanılarak hazırlanmış eğitim programı uygulanmıştır. Sonuç olarak, placebo kontrol grubundaki öntest-sontest puanlarında; annelerin çalışma durumlarının etkili olduğu, drama yöntemine dayalı matematik eğitimi uygulanan deney gurubundaki çocukların, matematik yeteneklerinde anlamlı bir artış olduğu ve ebeveyn öğretim seviyesi ile çocuk cinsiyetinin matematiksel puanlamada anlamlı bir etki oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır (223).

Akköse (2008), araştırmasında yaratıcı dramanın okul öncesinde verilen fen etkinliklerinde doğa olaylarının nedensellik ve sonuç ilişkilerini belirlemede etkisini incelemiştir. Araştırmacı, kontrollü öntest sontest modeline göre gerçekleştirdiği çalışmada, deney grubundan on dört, kontrol grubundan on dört olmak üzere toplamda yirmi sekiz çocuk ile çalışılarak, araştırmacının geliştirdiği kişisel bilgi formu ile video ve etkinlik materyalleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın sonunda okul öncesi eğitimi fen etkinliklerinde yaratıcı drama kullanımının, çocukların doğa olaylarının nedensellik ve sonuç ilişkilerini saptama yetilerini geliştirdiği söylenmiştir (256).

Güner (2008)'in yaptığı araştırmada, okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin kendi programlarında farklı aralıklarla gerçekleştirdikleri drama çalışmalarının, beş - altı yaş çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, eğitici drama uygulamaları, programlarında yer almayan beş - altı yaş grubu çocukların, sosyal duygusal uyum becerilerinin diğer gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu, programda eğitici drama uygulamasına yer verilmeyen çocukların diğer gruplara göre puanlarının daha düşük olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda drama uygulamasına hiç katılmayan grubun genel olarak cinsiyete göre sosyal duygusal puanlarının etkilenmediği görülmektedir. Çocukların programlarında haftada bir - iki saat drama uygulamalarına yer verilmesi,

hiç drama uygulamasına katılmayan çocuklara oranla ortalamalarının daha yüksek olduğunu, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Uygulamaya üç - dört saat katılan ve hiç katılmayan beş - altı yaş grubu çocukların sosyal duygusal uyum problemleri arasında anlamlı bir fark olduğunu, üç - dört saat drama eğitimine katılan çocukların hiç katılmayan gruba göre istatistiksel açıdan daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Sonuç olarak programlarında eğitici drama uygulamalarına haftada üç - dört saat yer verilen, haftada bir - iki saat yer verilen ve programda uygulama yer almayan beş - altı yaş grubu çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Haftada bir - iki saat ve üç - dört saat uygulamaya katılan çocukların uygulamaya hiç katılmayan çocuklara oranla puanlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir (257).

Erbay (2009), anasınıfına devam etmekte olan altı yaş grubu çocukların işlem ve işitsel muhakeme becerilerinin yaratıcı drama eğitiminden etkilenip etkilemediğini incelemek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, ön test ve son test olarak uygulama yapılmıştır. Uygulama sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programının, çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Araştırma sonucuna göre çocukların işitsel muhakeme ve işlem yetilerinin gelişmesinde yaratıcı drama eğitimi destekleyici niteliktedir (258).

Can Yaşar (2009)'ın yaptığı araştırmada, anasınıfına devam etmekte olan altı yaş grubu çocuklarının yaratıcılıklarının belirlenmesi, yaratıcı düşünme becerilerinde drama eğitiminin etkililiği, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun drama eğitim programlarının geliştirilmesi incelenmiştir. Kontrol grubunda olan çocuklar yalnızca okul öncesi eğitim programına devam ederken, deney grubu olan çocuklara eğitim programları uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, deney grubu çocukları ile kontrol grubu çocukları arasında yaratıcı düşünme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu ancak deney grubundaki çocukların yaratıcı düşünme kalıcılık ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Son test sonuçlarında Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi'ne göre, kontrol grubu çocuklarının ortalama, deney grubu çocuklarının ise ortalamanın üzerinde yaratıcılık düzeyinde olduğu saptanmıştır. Drama eğitiminin, çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır (259).

Eti (2010), okul öncesi beş ve altı yaş arası çocukların drama etkinliklerinin sosyal becerilerine olan etkisini inceleyen yarı- deneysel bu araştırmanın çalışma grubunu, yirmi bir deney, yirmi iki kontrol grubu olarak, kırk üç çocuk oluşturmaktadır. Katılımcılara, ölçme araçları İBSSB Öğretmen Anketi, İBSSB Veli Anketi, Sosyometrik Testler, Kimdir Bu? Tekniği ve veli görüşmeleri uygulanmış. Bu değerlendirmeler sonucunda deney ve kontrol grubu oluşturularak öntest uygulanmış; devamında on beş hafta boyunca deney grubuna karşılıklı etkileşimi başlatma ve devam ettirme sosyal becerisini arttırma amaçlı hazırlanan yirmi iki yaratıcı drama etkinliği plan uygulanmıştır. Uygulama sona erdikten sonra aynı ölçme araçları ile sontestler yapılmıştır. Araştırma sonucunda karşılıklı etkileşimi başlatma ve devam ettirme sosyal becerisi kontrol ve deney grubu veli anketi öntest - sontest toplam puanları arasındaki değişimde anlamlı bir farklılık bulunmazken, ilişkiyi başlatma ve devam ettirme sosyal becerisi kontrol grubu ve deney grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş, çocukların yaşlarından ulaşılan öntest-sontest sosyometrik verilerinin analizleri sonucunda belirlenen sosyal statülerinde deney grubu lehine bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır (260).

Yıldırım (2011), araştırmasında, okul öncesi eğitiminde öğretmenlerin yaratıcı drama dersi hakkında tutumlarının incelenmesini amaçlanmıştır. Araştırmaya Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi ve Mesleki Eğitim Fakültesi'ndeki öğrenim gören 553 drama dersi almış üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak; kişisel bilgi formu ve 50 maddelik Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenliğinde okuyan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin aldıkları not ile yaratıcı drama dersine yönelik tutumları arasında ilişkilerin anlamlı düzeyde değişim gösterdiği; yaş, cinsiyet gibi çeşitli değişkenlerin öğrencilerin, yaratıcı drama dersiyle ilgili tutumlarında farklılaşmaya yol açmadığı sonucuna varılmıştır (261).

Duran (2012), okul öncesinde uygulanan eğitici drama çalışmalarının suça karşı bilinç oluşturmaya etkisini incelediği araştırmasında, İstanbul İli Fatih İlçesinde dört ilköğretim okulu bünyesinde okul öncesi eğitim almakta olan seksen çocuk deney grubu, seksen çocuk kontrol grubu olarak çalışılan araştırmada iki gruplu ve rastgele atamalı öntest-sontestli bir desen seçilmiştir. Araştırmacının oluşturduğu ön

test ve son test yardımıyla ve SPSS analizi ile eğitici dramının okul öncesinde suç karşı bilinç oluşturmaya olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın sonunda suçun önlenmesinde birçok kurumun birlikte çalışarak suç karşı bilinç oluşturma faaliyetlerinde bulunmasının önemi bu vurgulanmıştır (262).

Ilgaz (2014), yaptığı araştırmada, eğitici drama oyunlarından sonra yapılan değerlendirme çalışmalarının, beş – altı yaş çocuklarının duygu kavramlarını kazanmaları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada iki deney, bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney-1 grubunda, duygu kavramlarını kazandırmak için programın eğitici drama oyunları ve değerlendirilmesi/desteklenmesi çalışmaları ile uygulanması, deney-2 grubunda sadece eğitici drama oyunlarının uygulanması ve kontrol grubunda ise program uygulamadan çocukların vakit geçirmesi amacıyla çeşitli etkinlikler yapılması planlanmıştır. Sonuçlara göre; deney 1 grubuna uygulanan programın, duygu kavramlarının öğrenilmesinde diğer gruplara oranla daha etkili olduğu bulunmuştur. Deney-1 grubu ile kontrol grubu arasındaki sonuçlar incelendiğinde, deney-1 grubu duygu kavramlarının öğrenilmesinde kontrol grubundan daha başarılıdır. Aynı zamanda deney-1 grubunda uygulanan programın, deney-1 grubuna göre duygu kavramlarının öğrenilmesinde daha etkili olduğu söylenmektedir. Deney-1 grubunda öğrenme yapılan programın kalıcılığı da yapılan araştırma sonuçlarında yer almaktadır. Araştırma dramının öğrenme üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu göstermektedir (263).

Gültekin (2014), yaratıcı drama eğitiminin 60-72 aylık çocukların sosyal-duygusal gelişimine etkisini incelemek amacıyla yaptığı deneysel araştırmada; Malatya Merkez’de bulunan dört ana sınıfı seçmiştir. Altı yaş grubu çocukların oluşturduğu sınıflardan biri deney grubu olarak belirlenmiş ve geriye kalan üç sınıf içerisinde yapılan ön test sonrası, deney grubu ile sosyal-duygusal gelişim olarak hazır bulunuşluk seviyesi denk olan sınıf, kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Veri toplamak için, demografik özellikler ile çocukların sosyal-duygusal davranışlarını değerlendirmeyi amaçlayan soruların olduğu, araştırmacı tarafından hazırlanan ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme aracının hazırlanmasında uzman görüşüne başvurularak geçerlik ve güvenilirliği kontrol edilmiştir. Araştırma sonunda yaratıcı drama eğitim programının çocukların, sosyal-duygusal gelişimi üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir (264).

Sözkesen (2015), yaptığı araştırmaya göre, Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemi ile Değerler Eğitimi Programı'nda yer alan çocuklar ile katılmayan çocuklar arasındaki farkı incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre uygulanan programın etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca değerler eğitimi programına katılan çocukların problem çözme becerileri, sosyal becerileri ve psiko-sosyal gelişim puanlarının; eğitim programına katılmayan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda beş - altı yaş grubu çocukların değerler gelişimine bakıldığında, araştırmada kullanılan eğitim programının etkili olduğu sonucuna ortaya çıkmıştır (265).

Şentürk Berber (2015)'in araştırmasında, okul öncesi eğitime devam eden beş yaş grubundaki çocuklarının okula uyum sağlamada yaşayabileceği zorluklar için eğitici drama yöntemi uygulanarak hazırlanan programın değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Eğitici drama temelli okula uyum programı alan ve programı almayan çocukların ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Sonuçlara göre, eğitim programını alan çocukların okuldan kaçma davranışının azaldığı, okulu sevdikleri, kendilerini yönetme becerilerinde gelişim olduğu ve işbirlikçi katılımın arttığı görülerek programın etkili olduğu tespit edilmiştir. Gruplara ait ön test ve son test puanları incelendiğinde kontrol grubundaki çocukların okula uyum düzeyleri deney grubu çocuklarından düşük olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak eğitici drama temelli okula uyum programına katılan çocuklar, programa katılmayan çocuklara göre okula uyum sürecinde daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır (266).

Sevgen (2016), yaptığı araştırmada anasınıfına devam eden dört - altı yaş aralığındaki çocuklara yaratıcı eğitim programı uygulamış ve 30 deney, 30 kontrol grubu oluşturmuştur. Uygulanan yaratıcı eğitim programının, çocukların sosyal becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Çalışmada öntest ve sontest modeli uygulanmıştır. Katılımcılara Torrance Yaratıcı Düşünme Testi- Şekilsel Formu ve Yaş Sosyal Beceri Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda verilen yaratıcı eğitim programının çocukların sosyal becerilerini pozitif yönde etkilediği, çocukların eğitim programı sonundaki Torrance Yaratıcı Düşünme testindeki orijinallik ve akıcılık puanları ve sosyal beceri ölçeğinden aldıkları puanların, eğitim programı öncesindeki puanlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (267).

Smogorzewska (2012), hikâye oluşturma ve ilişki piramidinin beş yaş anaokulu çocuklarının yaratıcılıkları üzerine etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Varşova'da anaokuluna devam eden beş yaş grubundaki toplam 113 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırmada hikâye oluşturma grubu, ilişki piramidi grubu olmak üzere iki deney grubu ve 58 çocuğun bulunduğu bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Çalışmada kontrol grubundaki çocuklar kendi hikâyelerini kendileri anlatmış ancak hikâyeleri herhangi bir şekilde tekrar edilmemiştir. Deney gruplarındaki çocuklara dört sınıf aktivitesi verilmiş, hikâye oluşturma ve işbirliği piramidi yöntemlerini kullanarak hikâye anlatmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, hikâye oluşturma çalışmaları ile çocukların yaratıcı ürünleri ve problem çözme becerileri önemli düzeyde artmıştır (268).

Garaigordobil ve Berrueco (2011), oyun eğitim programının okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların yaratıcılıkları üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini İspanya'da okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocukları oluşturmaktadır. Araştırmaya 53'ü deney, 33'ü kontrol grubu olmak üzere toplam 86 çocuk katılmıştır. Deney grubundaki çocuklara dil etkinlikleri, çizim etkinlikleri, dramatik etkinlikler ve sanat etkinliklerinden oluşan oyun eğitim programı bir yıl boyunca haftada 75 dakika uygulanmıştır. Araştırmada ön test ve son test olarak TYDT kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, son testlerde deney grubundaki çocukların, sözel yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve orijinallik alanında, çizimsel yaratıcılıklarının zenginleşme, akıcılık ve orijinallik boyutlarındaki puanlarında artış olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların yaratıcı davranışlarını geliştirmede oyun eğitim programı etkili olmuştur (269).

Alhusaini ve Marker (2011), çalışmalarında okul öncesinde açık uçlu problem cümlelerinin, yaratıcı drama üzerindeki etkisini belirleyerek yaratıcılık üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmalarında, önceden çalışılan ve içeriğinde yaratıcılığın geliştirilmesini hedefleyen açık uçlu problemleri barındıran 20 çalışmayı incelemişlerdir. Çalışmaların çoğunda yaratıcı drama yöntemi kullanılarak uygulanan açık uçlu sorunların, öğrencilerdeki yaratıcılık düzeylerini arttırdığı ve yaratıcılık gelişiminde önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır (270).

Dietrich (2004), nörobilişsel çalışmalarda son gelişimleri bir araya getirerek yaratıcı düşünce olgusu ile biliş arasındaki etkileşimi incelemiştir. Biliş- düşünce ve yaratıcılık arasında farklı bir bakış açısı geliştiren çalışmada araştırmacı zihin kuramı yeteneğinin prefrontal kortekse bağlı olan yeteneklerden biri olduğunu belirterek bu yeteneğin yaratıcılık testlerinde ve çalışmalarında eleman olarak hiç kullanılmamış olduğunu dile getirmiştir. Kamaşıklık içeren sosyo kültürel olaylarda ve sanatın yaratıcılık, drama gibi alanlarında oluşturulan özellikleriyle zihin kuramı, yaratıcılık ile prefrontal korteks arasındaki ilişkinin olumlu e doğrusal yönde olduğunu ortaya koymaktadır (271).

McGregor (2001), yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerine uygulanan beyin fırtınası, yaratıcı problem çözme, yaratıcı dramaya dayalı beceri eğitimi programlarının yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 97 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada beyin fırtınasının uygulandığı, yaratıcı problem çözmenin uygulandığı ve yaratıcı dramanın uygulandığı gruplar olmak üzere üç farklı grup oluşturulmuştur. Araştırma hem nitel hem nicel yöntemlerin kullanıldığı karma desenedir. Araştırmada nicel verilerin elde edilmesinde Watson Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği, TYDT gibi ölçme araçları kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, yaratıcı drama grubu okuma düzeyinde diğer üç gruba göre daha gelişmiştir. Yaratıcı düşünme düzeyleri açısından yaratıcı drama grubu ile beyin fırtınası grubunun ön test ve son test sonuçlarında drama eğitimi alan grup lehinde anlamlı farklılık görülmüştür (272).

Suddendorf ve Fletcher-Flinn (1999), ıraksak düşünmenin (yaratıcı düşünmenin) çocukların yanlış kanı atfını anladıkları zaman geliştiği hipotezini ispatlamak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada iki farklı deney gerçekleştirilmiştir. İlk deneyde 59 okul öncesi çocuk, ikinci deneyde ise ilk deneydeki yanlış kanı atfi görevinden başarısız olan 20 çocuk yer almıştır. Araştırmanın verileri Wallach ve Kogan'ın yaratıcılık testi, zihin kuramı görevi (beklenmedik yer değişikliği) ve zekâ testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilk deneyde yanlış kanı atfi görevlerini geçen çocuklar yaratıcı düşünme testinde başarısız olan çocuklardan çok daha fazla anlamlı orijinal cevaplar vermiştir. Araştırmada yaratıcı düşünme ve yanlış kanı atfi arasındaki ilişkinin değişkenler

kontrol edildiğinde bile önemli düzeyde olduğu gözlenmiştir. Araştırma sonuçları iraksak düşünmenin (yaratıcı düşünmenin) çocukların zihin kuramları geliştiğinde yani yanlış kanı atfını anladıkları zaman geliştiğini destekler niteliktedir (273).

Suddendorf ve Fletcher-Flinn (1997), zihin kuramı ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada okul öncesi üç - dört yaş aralığında 40 çocuk ile çalışmışlardır. Çocuklara uygulanan zihin teorisi görevleri, yaratıcılık testi ve sözel zeka testinin sonucunda; yaratıcılık testindeki orijinallik puanları ile zihin teorisindeki performanslar arasında olumlu ilişki olduğu bulunmuştur. İncelenen değişkenlerden sözel zeka ve yaşın dikkate alınmadığı durumlarda da dahi bu ilişkinin pozitif ve kuvvetli olarak devam ettiği belirlenmiştir (5).

Overton (1993), tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı düşünme becerileri eğitiminin ikinci, üçüncü, dördüncü ve altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri gelişimindeki etkisini araştırmaktır. Örneklem, deney ve kontrol gruplarında 41'er kişi olmak üzere toplam 82 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubu tam bir yıl (26 hafta) boyunca Sınırsız Yetenekler (Talents Unlimited) modeline dayanan bir düşünme becerileri eğitimi almıştır. Düşünme becerilerindeki gelişimin etkisini ölçmek amacıyla ise Kriter Referanslı Yetenek Testleri Form B son test olarak kullanılmıştır. Sonuçlar ikinci sınıf seviyesinde anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Araştırmada düşünme becerileri eğitiminin dördüncü ve altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri puanlarında ve dördüncü sınıf öğrencilerinin dil ve matematik alanlarındaki akademik başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış meydana geldiği bulunmuştur (273).

Torrance (1972), yaratıcılığın geliştirilebilir bir beceri olduğuna dair veri sağlamak amacıyla yaptığı çalışmada 142 farklı deneysel araştırmayı incelemiştir. Araştırmada incelenen pek çok çalışmanın sonucunun, çocukların daha yaratıcı olabilmeleri için düzenlenen ve uygulanan birçok özel eğitim uygulamasının çocukların yaratıcılıklarının gelişmesi üzerinde etkili olduğunu ortaya koydukları belirtilmiştir (274).

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama teknikleri ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, anaokuluna devam eden çocuklara zihinsel düşünme becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama çalışmalarının etkisinin araştırıldığı yarı deneysel bir çalışmadır. Deneysel modellerde asıl amaç, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemektir. Deneysel modeller, bağımsız değişkende oluşan düzenli değişimlerin bağımlı değişken üzerine etkisi ve bu değişkenler arasında oluşan ilişkiyi göstermesi açısından önemli bir araştırma yöntemidir (275). Bu yöntemin yer aldığı araştırmalarda genel amaç bir ya da daha fazla bağımsız değişken arasındaki neden sonuç ilişkisinin; en az bir deney ve kontrol grubu ile karşılaştırılmasıdır. Bilimsel yöntemler içinde en doğru sonuçlara ulaşılan deneysel yöntemlerde, araştırmacı tarafından uygulanan karşılaştırılabilir uygulamalar sonrasında oluşan değişimler incelenerek yapılan araştırmanın, araştırmacıyı en doğru sonuca götürmesi amaçlanmaktadır (276).

Okullarda yapılan eğitim araştırmalarıyla ilgili çalışmalarda, hazır bulunan sınıfların direk çalışmaya alınması nedeniyle, araştırma grupları tam olarak tarafsız eşitlenerek uygulamaya dahil edilmediği için bu tarz araştırmalarda yöntem olarak yarı deneysel model kullanılması daha uygundur (277). Yarı deneme modellerinden eşitlenmemiş kontrol gruplu modelde gruplar rastgele ve benzer özellikler taşımalarına dikkat edilerek oluşturulmaktadır (275). Ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen; aynı kişilerin bağımsız değişken üzerinde iki kez ölçülmesinden dolayı ilişkili desen özeliği taşırken, birbirinden farklı katılımcılardan oluşan deney ve kontrol gruplarındaki sonuçları birbiriyle karşılaştırması bakımından ilişkisiz desen özelliği de taşımaktadır. Uygulamada denekler tarafsızca deney ve kontrol grubu olarak belirlendikten sonra her iki grupta bulunan deneklerin uygulamadan önce bağımlı değişken ile ilgili verileri alınır. Etkinliği ölçülen deneysel işlem, uygulama süresi boyunca sadece deney grubuna verilirken kontrol grubuna

verilmez. Uygulama her iki grupta yer alan deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümlerinin aynı ölçme aracı kullanılarak tekrar elde edilmesi ile sonlandırılır (278).

Bu bağlamda bu araştırmada “Ön Test-Son Test Eşitlenmemiş Kontrol Gruplu Model” kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni zihinsel düşünme becerilerine dayalı yaratıcı drama ağırlıklı eğitim programı, bağımlı değişkeni ise çocukların zihin kuramı görevleridir. Araştırma modelinin simgesel görünümü aşağıda gösterilmiştir.

		Öntest		Sontest	Kalıcılık Testi
GD	R	O ₁₁	X	O ₁₂	O ₁₃
GK	R	O ₂₁		O ₂₁	

GD; Deney grubunu,

GK; Kontrol grubunu,

R; Deneklerin gruba yansız atandığını,

O₁₁- O₂₁, O₁₂- O₂₂; deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümlerini,

O₁₃; deney grubunun kalıcılık test ölçümlerini,

X; deney grubundaki deneklere uygulanan Zihinsel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasına Yönelik Yaratıcı Drama Çalışmalarını ifade etmektedir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesi sınırlarında yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız bir anaokuluna devam eden 30 çocuk oluşturmaktadır. Deney grubunda 15 çocuk, kontrol grubunda da 15 çocuk bulunmaktadır. Deney grubunda beş kız on erkek, kontrol grubunda sekiz kız yedi erkek olmak üzere toplamda 13 kız ve 17 erkek çocuk araştırmada yer almaktadır. Çalışma çocukların herhangi birinden fire verilmeden tamamlanmıştır. Araştırmaya, herhangi bir zihinsel ya da bedensel engeli bulunmayan, benzer sosyal yaşam koşullarına sahip olan ebeveynleri ile birlikte yaşayan çocuklar katılmıştır. Çalışma grubunda yer alan çocuklar ve anne - babalarına ait demografik bilgiler Tablo 3.1, Tablo 3.2 ve Tablo 3.3'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Çocuğa ait özelliklere ilişkin frekans dağılımı.

		Grup					
		Deney		Kontrol		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	5	33,33	8	53,33	13	43,33
	Erkek	10	66,67	7	46,67	17	56,67
	Toplam	15	100	15	100	30	100
Kardeş sayısı	Tek çocuk	8	53,33	4	26,67	12	40
	İki çocuk	6	40,00	11	73,33	17	56,67
	Üç çocuk	1	6,67	-	-	1	3,33
	Toplam	15	100	15	100	30	100
Kaçınıcı çocuk	Tek çocuk	9	60	5	33,33	14	46,67
	Birinci	3	20	4	26,67	7	23,33
	İkinci	3	20	6	40	9	30
	Toplam	15	100	15	100	30	100
Aylık Gelir	1500-2000	1	6,67	1	6,67	2	6,67
	2001-4000	6	40	1	6,67	7	23,33
	4001 ve +	8	53,33	13	86,67	21	70
	Toplam	15	100	15	100	30	100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan çocukların cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde deney grubundaki çocukların %33,33'ünün kız, %66,67'sinin erkek çocuk olduğu; kontrol grubunda ise %43,33'ünün kız, %56,67'sinin erkek çocuk olduğu görülmektedir. Kardeş sayısına göre gruplardaki dağılımlar incelendiğinde ise deney grubundaki çocukların yarısından çoğunun (%53,33) kardeşi olmadığı, %40'ının bir kardeşi olduğu ve %6,67'sinin iki kardeşi olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ise %26,67'sinin kardeşi olmadığı, %73,33'ünün ise bir kardeşi bulunmaktadır. Doğum sırasına göre gruplardaki çocukların dağılımına bakıldığında ise deney grubunda çocukların %80'ının (tek çocuk ve birinci) ilk çocuk, %20'sinin ise ikinci çocuk olduğu görülmektedir. Aylık Gelir açısından bakıldığında deney grubundaki çocukların ailesinin yarısından çoğunun (%53,33) aylık gelirinin 4001 TL ve üzeri, %46,67'sinin 4001 TL ve altında olduğu; kontrol grubundaki çocukların ailelerinin aylık gelirleri açısından incelendiğinde ise yarısından çoğunun (%70) 4001 ve üzerinde, %30'unun ise 4000 TL ve altında olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2. Anneye ait özelliklere ilişkin frekans dağılımı.

		Grup					
		Deney		Kontrol		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Anne Yaş	20-25 yaş	1	6,67	-	-	1	3,33
	26-30 yaş	1	6,67	3	20	4	13,33
	31-35 yaş	6	40	12	80	18	60
	36-40 yaş	6	40	-	-	6	20
	41 ve üzeri	1	6,67	-	-	1	3,33
	Toplam	15	100	15	100	30	100
Anne Öğrenim	Lise ve dengi	6	40	5	33,33	11	36,67
	Üniversite	7	46,67	10	66,67	17	56,67
	Yüksek lisans/Doktora	2	13,33	-	-	2	6,67
	Toplam	15	100	15	100	30	100
Anne Meslek	Memur	8	53,33	4	26,67	12	40
	İşçi	1	6,67	-	-	1	3,33
	Mühendis mimar	1	6,67	-	-	1	3,33
	Serbest meslek	2	13,33	8	53,33	10	33,33
	Ev hanımı	3	20	3	20	6	20
	Toplam	15	100	15	100	30	100

Çocukların annelerinin yaşlarına göre dağılımlarına bakıldığında deney grubu için annelerin yarısından çoğunun (%53,33) 35 yaş ve altında olduğu, %46,67'sinin ise 36 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu için annelerin yarısından çoğunun (%76,67) 35 yaş ve altında olduğu, %23,33'ünün ise 36 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Annelerin öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde ise annesi lise ve dengi okullardan mezun olan çocukların oranının deney grubu için %40, kontrol grubu için %36,67; annesi üniversite mezunu olan çocukların oranının deney grubu için %46,67; kontrol grubu için %56,67 ve annesi yüksek lisans/doktora mezunu olan çocukların oranının deney grubu için %13,33; kontrol grubu için %6,67'i olduğu görülmektedir. Anne mesleği için bakıldığında hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki annelerin çoğunluğunun memur olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3. Babaya ait özelliklere ilişkin frekans dağılımı.

		Grup					
		Deney		Kontrol		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Baba Yaş	26-30 yaş	-	-	3	20	3	10
	31-35 yaş	1	6,67	11	73,33	12	40
	36-40 yaş	9	60	1	6,67	10	33,33
	41 ve üzeri	5	33,33	-	-	5	16,67
	Toplam	15	100	15	100	30	100
Baba Öğrenim	Lise ve dengi	2	13,33	3	20	5	16,67
	Meslek yüksekokulu	1	6,67	-	-	1	3,33
	Üniversite	10	66,67	12	80	22	73,33
	Yükseklisans/Doktora	2	13,33	-	-	2	6,67
	Toplam	15	100	15	100	30	100
Baba Meslek	Memur	7	46,67	4	26,67	11	36,67
	Sağlık personeli	-	-	1	6,67	1	3,33
	Mühendis mimar	3	20	-	-	3	10
	Serbest meslek	5	33,33	9	60	14	46,67
	Emekli	-	-	1	6,67	1	3,33
	Toplam	15	100	15	100	30	100

Çocukların babalarının yaşlarına göre dağılımlarına bakıldığında deney grubu için babaların yarısından çoğunun (%93,33) 36 yaş ve üzerinde olduğu, %6,67'sinin ise 35 yaş ve altında olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu için de %50'sinin 36 yaş ve üzerinde, %50'sinin ise 35 yaş ve altında olduğu görülmektedir. Babaların öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde ise babası lise ve dengi okullardan mezun olan çocukların oranının deney grubu için %13,33 kontrol grubu için %16,67; babası meslek yüksekokulu mezunu olan çocukların oranının deney grubu için %6,67 kontrol grubu için %3,33; babası üniversite mezunu olan çocukların oranının deney grubu için %66,67 kontrol grubu için %73,33 ve babası yüksek lisans/doktora mezunu olan çocukların oranının deney grubu için %13,33; kontrol grubu için %6,67'i olduğu görülmektedir. Baba mesleği için bakıldığında deney grubundaki çocukların babasının çoğunun (%46,67) memur, kontrol grubundaki çocukların babasının çoğunun (%46,67) serbest mesleğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

3.2.1. Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim veren bağımsız anaokulunda; sabah ve öğlen olmak üzere ayrılmış olan çocuk gruplarından; sabah saatlerinde eğitim alan gruptan rastlantısal yolla iki sınıf deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmacı, eğitim planı uygulanmadan önceki hafta, iki kez sınıf öğretmeni ve yardımcı öğretmen eşliğinde deney ve kontrol grubundaki çocuklarla tanışma oyunları oynayarak sınıflarında zaman geçirmiş ve ön tanışma sağlamıştır. Uygulamalar çocukların günlük eğitim planlarının aksamaması açısından, sınıf öğretmenin belirlediği gün, kahvaltının ardından bir saatlik zaman dilimi içerisinde, çocukların kendi sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Rastgele seçilen deney grubundaki 15 çocuğa zihinsel düşünme becerilerinin kazandırılmasına dayalı hazırlanmış olan 12 plan haftada bir gün bir saat olmak üzere uygulanmıştır. Aile katılımının yer aldığı iki plan velilerin sınıf öğretmeni tarafından bilgilendirilmesiyle haftasonu etkinliği olarak verilerek aile ile paylaşılmış, uygulanması istenmiştir.

3.2.2. Çalışmanın Yapıldığı Ortam ve Zaman

Araştırma Şubat 2017 ile Mayıs 2017 tarihleri arasında ön test- 12+2 haftalık deneysel işlem- son test uygulamaları ve dört haftalık aranın ardından Haziran 2017 tarihinde deney grubuna uygulanan izleme testi ile tamamlanmıştır. Yaratıcı drama içerisinde yer alan oyunları oynayarak zihinsel düşünme becerilerine dayalı eğitim planı uygulaması yapılırken çocukların oyunları tekrar tekrar oynamak istedikleri, eğlenceli zaman geçirdikleri gözlenmiştir. Uygulama yapılmadan önce sınıfın havalandırılmış ve aydınlık olmasına, ortada çocukların dikkatini dağıtabilecek materyallerin bulunmamasına dikkat edilerek rahat hareket edebilecekleri ortam oluşturulmuş, çalışma materyalleri önceden temin edilerek sınıfta hazır bulundurulmuştur. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son testler kurumun görüşme odasında, çocukla birebir olacak şekilde, dikkat dağılmasını engellemek için sessiz bir ortamda 15- 20 dakikalık sürede uygulanmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve anasınıfı çocuklarının zihinsel düşünme becerilerini ölçmek için Wellman ve Liu (2004) tarafından geliştirilen Özlem Gözün Kahraman (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan ZKÖ kullanılmıştır.

3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışma öncesinde velilerle toplantı düzenlenerek, araştırmacı tarafından hazırlanan, çocuklar ve aileleriyle ilgili soruları içeren on soruluk kişisel bilgi formunun doldurulması istenmiştir. Bu formda çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, annelerinin yaşı, öğrenim durumu, meslek bilgisi ile babanın yaşı, öğrenim durumu ve meslek bilgisine ilişkin sorular yer almaktadır (Ek-1).

3.3.1.2. Zihin Kuramı Ölçeği

Wellman ve Liu (2004), oluşturdukları gelişimsel ölçekte zihni altı alt boyutta değerlendirerek, çocuklardaki istek, duygu, bilgi ve inançları anlama ve yorumlamalarını sağlayacak görevler belirlemiştir. Bu görevler; farklı istekler (insanların aynı şey karşısında farklı isteklere sahip olma durumları), farklı inançlar (insanların karşılaştıkları benzer durumlarla ilgili birbirinden farklı inançlara sahip olma durumları), bilgi-bilgisizlik (herhangi bir şey doğru olsa bile kişinin bu doğruyu bilmemesi durumu), yanlış inanç (herhangi bir şey doğru olsa bile kişinin farklı bir şeyin doğru olduğuna inanabilmesi durumu) ve gizlenen duyguyu belirleme (kişinin bir şey hissetse bile farklı bir şey gösterebilmesi) durumudur. Ölçekte yer alan görevler birbirine benzer farklı zihinsel boyutlara odaklanarak, zihinsel durumların gerçeğin tersini yansıtabileceği ve kişilere göre farklılık gösterebileceği istek, duygu, bilgi ve inanç durumlarını sınamaktadır. Okul öncesi çocuklar için hazırlanan ölçekte basitten başlayarak aşamalı olarak zorlaşan görevler aşağıdaki alt boyutlarda yer almaktadır;

1. Kendi İsteği olmayan
2. Kendi inancı olmayan
3. Bilgi erişimi
4. Belirgin yanlış-inanç
5. İçerik yanlış inanç
6. Dış görünüş-gerçekte hissedilen olumsuz duygu ölçeği ön hazırlığı
7. Dış görünüş-gerçekte hissedilen olumsuz duygu

Wellman ve Liu Guttman'ın doğru ölçek tanımında yedi öğeden ilk beşinin daha güvenilir bir ölçek oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırma kapsamında anasınıfına devam eden çocukların zihinsel düşünme becerilerini ölçmek için ZKÖ (Wellman ve Liu, 2004) nin, Özlem Gözün Kahraman (2011) tarafından yapılan “Zihin Kuramına Dayalı Eğitim Programının 48-60 Aylık Çocukların Bilişsel Bakış Açısı Becerileri Ve Prososyal Davranışları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” adlı doktora tezinden ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışması alınarak kullanılmıştır. Ölçme aracı uygulama izni Türkçeye uyarlama çalışmasını gerçekleştiren Kahraman’dan alınmıştır. Testin beş maddeden oluşan güvenilirlik katsayısı KR-20 değeri 50 ve test tekrar test güvenilirliğine ilişkin kolerasyon katsayısı 0,777 olarak bulunmuş ve yapılacak olan uygulamaların 6. ve 7. Madde olan; dış görünüş-gerçekte hissedilen olumsuz duygu alt boyutunun çıkartılarak yapılması uygun görülmüştür. Ölçekte yer alan alt boyutlar ve uygulamaları aşağıdaki gibidir:

1- Kendi isteği olmayan: Bu görevin doğru olarak puanlanması için çocuğun hedef soruya kendi isteği sorusuna verdiği cevabın tersi olacak şekilde cevap vermesi gerekmektedir.

2- Kendi İnancı Olmayan: Bu görevin doğru olarak puanlanması için çocuğun hedef soruya kendi inanışı sorusuna verdiği cevabın tersi olacak şekilde cevap vermesi gerekmektedir.

3- Bilgi Erişimi: Bu görevin doğru olarak puanlanması için çocuğun hedef soruya “hayır”, görme ile ilgili hafıza kontrol sorusuna da “hayır” olarak cevap vermesi gerekmektedir.

4- Açık Yanlış-İnanç: Bu görevin doğru olarak puanlanması için çocuğun hedef soruyu “dolap” ve son soru olan gerçeklik sorusuna da “sırt çantası” olarak cevap vermesi gerekmektedir.

5- İçerik Yanlış İnanç: Bu görevin doğru olarak puanlanması için çocuğun hedef soruya “yara bantları”, görme ile ilgili olan hafıza sorusuna ise “hayır” olarak cevap vermesi gerekmektedir.

Alt boyutlarda yer alan görevler çocukların anlayıp yorumlayabileceği şekilde yazılmış kısa durumlardan oluşmaktadır. Araştırmacı ölçekteki alt boyutu oluşturan beş görevi çocuklara uygun dille yazılmış senaryoları farklı oyuncak figürler ve resimler aracılığı ile somutlaştırarak anlatmaktadır.

Ölçek her bir çocuğa okulun sessiz bir odasında araştırmacı tarafından, çocukla karşılıklı olarak uygulanır. Ölçekte yer alan beş görevin uygulama süresi ortalama olarak 15 dk’ dır. Her görevde iki önemli soru yer almaktadır. Bunlar; senaryolarda yer alan figürün zihinsel durumu ya da davranışı ile ilgili olan hedef soru ile kontrol durumu ve karşıtlığı ölçen başkasının durumunu, gerçekliğini ya da yüz ifadesini belirten sorulardır. Ölçekte geçilen her görev (1), yanlış cevap verilerek geçilemeyen görev ise (0) puan olarak puanlanır.

Ölçek uygulayıcı tarafından çocuk ile yüz yüze uygulanarak ön test- son test-kalıcılık kontrol olarak gerçekleştirilmiştir.

3.3.1.3. Zihinsel Düşünme Becerilerine Dayalı Yaratıcı Drama Eğitim Programı

Zihinsel düşünme becerilerine dayalı eğitim programı; alan yazınındaki zihin kuramı ile yaratıcılık ve drama ile ilgili çalışmalar göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Programa, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Genel Müdürlüğü tarafından 2013 yılında hazırlanan; 36-72 Aylık çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı’ndan zihin kuramına ilişkin becerileri geliştirmeye uygun kazanım göstergeler dahil edilmiştir. Güncellenen bu programın temelinde çocukların gelişimsel özellikleri bulunmaktadır. Gelişimsel programın özelliği; çocuğun bilişsel, sosyal, duyuşsal, psikomotor, dil gelişim alanları ile öz bakım becerilerini bütünsel düşünerek birlikte ele almasıdır. Öğrenme sürecinin planlanma aşamasında

çocukların gelişimsel seviyelerinin belirlenmesinin ardından ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda içinde buldukları çevresel faktörler göz önünde bulundurulmaktadır. Kazanım ve göstergelerle farklı eğitim süreçleri oluşturularak çocukları gelişimsel açıdan desteklemek ve onları buldukları gelişim düzeyinden daha üst seviyelere taşımak bu programın hedefidir (279).

Zihinsel düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik hazırlanan eğitim planlarında; benmerkezcilik, benzer ve farklı nesnelere ayırt etme, bilme- hatırlama, duygu ve düşünceleri yorumlama, düşünceye saygı, eşleştirme, sembolik düşünme, sınıflandırma, tek boyutlu düşünce, temel duygular, tersine çevrilebilirlik konu başlıkları haftalık oturumlar olarak ele alınmış, iki haftalık aile katılımlı etkinliklerle birlikte 12+2 olarak drama temelli eğitim programı hazırlanmıştır. Eğitim programında belirlenen kazanım göstergeleri gerçekleştirebilmek için yaratıcı drama etkinliklerinden yararlanılmıştır. Yaratıcı Drama içerisinde: Türkçe Dil Etkinlikleri, Sanat Etkinlikleri, Oyun Etkinlikleri ve Müzik Etkinliklerine yer verilmiştir. Etkinliklerde yer alan materyallerin öğrenmelerini kolaylaştırarak kalıcılık sağlayacak, çocukların ilgisini çekebilecek ve uygulama sırasında kendilerine bir zarar getirmeyecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Etkinliklerde artık materyaller, uygulama sayfaları, renkli kalem ve kâğıt gibi sanatsal faaliyet materyalleri kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından (12+2) olarak planlanmış olan etkinliklerin kazanım göstergeleri MEB 2013 (14) Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan alınarak düzenlenmiştir. Hazırlanan eğitim programının kapsam geçerliği için "Zihinsel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Çalışmalarına Dayalı Eğitim Programı Uzman Değerlendirme Formu" hazırlanarak uzman görüşü alınmak üzere altı alan uzmanına gönderilmiştir. Uzmanların uyuşma düzeyleri doğrultusunda gerekli görülen düzeltmeler yapılarak programa son hali verilmiştir. Programın bir haftalık uygulama planı Ek 2'de yer almaktadır.

Uzmanların incelemesi için hazırlanan yaratıcı drama planlarının uygunluğuna yönelik 24 alt başlık oluşturularak, uzmanlardan her bir alt başlığa ait oluşturulan sorular yönünden planları değerlendirerek "Uygun", "Kısmen Uygun", "Uygun Değil" şeklinde sınıflamaları istenmiştir. Uzmanlar tarafından yapılan

değerlendirmeler sonucunda Lawhse (1975) tarafından önerilen kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır (280).

Tablo 3.4. Yaratıcı drama planlarına göre belirlenen kriterlere göre uzman görüşlerinden hesaplanan kapsam geçerlik oranı ve indeksleri.

Değerlendirme Kriterleri	Kapsam Geçerlik Oranı
1. Psikomotor alanda ele alınan kazanım ve göstergeler programın amacına uygun mu?	0,60
2. Sosyal- duygusal alanda ele alınan kazanım ve göstergeler programın amacına uygun mu?	1,00
3. Bilişsel alanda ele alınan kazanım ve göstergeler programın amacına uygun mu?	1,00
4. Dil alanında ele alınan kazanım ve göstergeler programın amacına uygun mu?	1,00
5. Aile katılımı alanında ele alınan kazanım ve göstergeler programın amacına uygun mu?	0,60
6. Psikomotor alandaki kazanım ve göstergeler anasınıfına devam eden çocuklarının gelişimlerine uygun mu?	1,00
7. Sosyal- duygusal alandaki kazanım ve göstergeler anasınıfına devam eden çocuklarının gelişimlerine uygun mu?	1,00
8. Bilişsel alanındaki kazanım ve göstergeler anasınıfına devam eden çocuklarının gelişimlerine uygun mu?	1,00
9. Dil alanındaki kazanım ve göstergeler anasınıfına devam eden çocuklarının gelişimlerine uygun mu?	1,00
10. Öğrenme süreci kazanım ve göstergeleri gerçekleştirecek yeterlilikte mi?	1,00
11. Öğrenme sürecinde Isınma-Hazırlık çalışmalarındaki etkinlikler yeterli mi?	1,00
12. Öğrenme sürecinde canlandırma bölümündeki etkinlikler yeterli mi?	-0,20
13. Canlandırma çalışmaları konuyla bütünlük oluşturuyor mu?	0,6
14. Canlandırma çalışmalarında uygulanan drama teknikleri anasınıfına devam eden çocuklar için uygun mu?	1,00
15. Öğrenme sürecinin değerlendirme kısmında yer alan sorular plana uygun mu?	1,00
16. Öğrenme sürecinin değerlendirme kısmında yer alan sorular ulaşılmaması hedeflenen kazanım- göstergelere uygun mu?	0,60
17. Aile katılımıyla ilgili etkinlikler çocuk- aile çalışması için uygun mu?	1,00
18. Planlarda yer alan etkinliklerde verilen yönergeler açık-net ve anlaşılır mı?	1,00
19. Öğrenme sürecinde etkinlikler arası geçişler birbirine uygun mu?	0,20
20. Drama planı kendi içinde bütünlük gösteriyor mu?	0,20
21. Planda yer alan etkinlikler için belirlenen uygulama süresi yeterli mi?	1,00
22. Planda kullanılan araç- gereçler belirtilen çalışmalar için uygun mu?	1,00
23. Etkinliklerde yer alan sanat çalışmaları anasınıfına devam eden çocuklar için uygun mu?	1,00
24. Etkinliklerde yer alan sanat çalışmaları drama çalışmalarını destekler nitelikte mi?	1,00
Kapsam Geçerlik İndeksi: 0,83	

Lawshe tarafından önerilen kapsam geçerlik oranı ve kapsam geçerlik indeksi için beş uzmanın bulunması durumunda 0,05 anlamlılık düzeyinde olması gereken minimum değer 0,99 dur. Tablo 4 incelendiğinde yaratıcı drama planı için 24 kriterden 17'si kapsam geçerlik oranı olarak 0,99 ve üzerindedir. Bu konular dikkate

alınarak planlarda yeniden düzenleme yapılmamıştır, diğer yedi madde için ise uzmanlar tarafından getirilen öneriler dikkate alınarak düzenleme yapılmıştır.

Etkinliklerde çocukların ilgisini çekebilecek, gelişimsel özelliklerine uygun nitelikte materyaller belirlenmiştir. Eğitim programı geliştirme esasları dikkate alınarak hazırlanan, uygulama izni (Ek-5) alınmış olan, drama temelli eğitim programı; Çağdaş Drama Derneği'nden alınan, toplam 5 aşamadan oluşan, 252 saatlik yaratıcı drama eğitimini ve sertifikalarını tamamlamış, çalıştığı özel kurumlarda 3 yıl süreyle Okul Öncesinde Yaratıcı Drama dersleri vermiş, yaratıcı drama konulu birçok seminere katılmış olan araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmacının drama eğitimi ile ilgili almış olduğu son seviye sertifikası Ek 4'te yer almaktadır.

3.3.1.4. Deneysel İşlem

Araştırmada uygulama sürecine başlamadan önce, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsüne araştırmacının uygulamasını Ankara ilinde bulunan resmi anaokullarında yürütebilmek için ihtiyaç duyulan izinlerin alınması amacıyla 25.11.2016 tarihinde dilekçe verilmiştir. Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 30.11.2016 tarih yazısı ile araştırma izni alınmıştır (Ek-5).

Uygulama izni alınan MEB'e bağlı bağımsız anaokulunun müdürüne gerekli izin belgelerinin fotokopileri verilerek müdür ve okulda sabahdan öğlene kadar eğitim alan anasınıfı çocuklarının sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Görüşmede anasınıfı öğretmenlerine araştırmacının amacı, uygulanacak yöntem, çalışmanın içeriği ve uygulama süresi hakkında bilgi verilerek öğretmenlerin ve sınıfın uygunluk durumu göz önünde bulundurularak deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. Belirlenen anasınıfı öğretmenine çocuklara uygulanacak olan zihinsel düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik hazırlanmış olan yaratıcı drama ağırlıklı eğitim programı hakkında bilgi verilerek öğretmenin eğitim planını aksatmayacak şekilde çalışmanın günü ve saati belirlenmiştir. Aynı hafta sonuna denk gelen veli toplantısında, uygulama yapılacak deney ve kontrol grubundaki veliler ile birebir görüşme sağlanarak çalışma hakkında kapsamlı bilgi verilmiş, velilerin soruları cevaplandırılmıştır. Toplantıya katılan velilerin tümüne "Kişisel

Bilgi Formu” ile “Bilgilendirilmiş Onam Formu” dağıtılmış ve velilerin tümünden uygulama izni ile birlikte doldurulan formlar teslim alınmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki çocuklara (N=30) 13-17 Şubat 2017 tarihleri arasında Zihin Kuramı Ölçeği, beş alt boyutu ön test olarak uygulanmıştır. Uygulama anaokulunun görüşme odasında çocuk ile birebir olacak şekilde sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Tamamlanan ön testler geçerli cevap (1), geçersiz cevap (0) olarak puanlandırılmıştır.

Ön testleri tamamlanan deney grubundaki çocuklara 20 Şubat 2017 ile 8 Mayıs 2017 tarihleri arasında haftada bir gün bir saat olmak üzere toplamda 12 oturumluk eğitim programı uygulanmıştır. Uygulamaya ek olarak araştırmacı tarafından hazırlanan aile katılımlı etkinlikler iki hafta boyunca çocuklara verilerek hafta sonları ebeveynleri ile çalışmalara devam etmeleri sağlanmıştır. Deney grubuna uygulanan haftada bir günlük eğitim süresinde kontrol grubu anasınıflı öğretmenin hazırladığı günlük planları uygulayarak eğitimini sürdürmüştür.

Deney grubuna uygulanan 12+2 haftalık eğitim programının ardından, 8 Mayıs-12 Mayıs 2017 tarihleri arasında, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere zihinsel düşünme becerilerine yaratıcı dramın katkısını değerlendirme amacıyla son test uygulanmıştır. Zihin Kuramı son test uygulaması yapılırken ölçekte yer alan iki görevde öğrenme olmuş olabileceği göz önünde bulundurularak materyale ait özelliğin bozulmamasına dikkat edilerek ölçeğin Türkiye uyarlamasında kullanılan biçimsel değişiklik uygulanmıştır. Bilgi Erişimi görevinde kutu içinde yer alan oyuncak köpek yerine oyuncak kedi; İçerik Yanlış İnanç görevindeki yara bandı kutusu ve oyuncak at yerine bonibon kutusu ve boya kalemi kullanılmıştır.

Son testlerin uygulanmasından dört hafta geçtikten sonra deney grubundaki çocuklara 5-8 Haziran 2017 tarihleri arasında Zihin Kuramı Ölçeği kalıcılık testi uygulanmıştır. Kalıcılık testinde de öğrenme durumu göz önünde bulundurularak ön test ve son testte kullanılan materyallerden farklı materyaller kullanılmasına dikkat edilerek değerlendirme yapılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test, son test ve kalıcılık testinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır ve sonuçlar Tablo 5’te incelenmiştir. Tablo 5’e göre verilerin normal dağılım göstermediği saptanmıştır ($p<0,05$) ve bu nedenle verilerin analizinde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun zihin kuramı görevleri ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına ilişkin farklılığı incelemek için ilişkisiz iki grup olduğundan dolayı Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu için ayrı ayrı ön test ve son test puanları için puan ortalamalarına ilişkin farklılığı test etmek için ilişkili gruplar olduğu için Wilcoxon işaretli sıralar testi, verilerin analizinde ise SPSS 22 programı kullanılmıştır.

Tablo 3.5. Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları.

		Normallik Testi		
		Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
Deney	Ön Kendi İsteği Olmayan	0,630	15	0,000
	Ön Kendi İnancı Olmayan	0,630	15	0,000
	Ön Bilgi Erişimi	0,603	15	0,000
	Ön Açık Yanlış İnanç	0,284	15	0,000
	Ön İçerik Yanlış İnanç	0,630	15	0,000
	Son Kendi İsteği Olmayan*	-	15	0,000
	Son Kendi İnancı Olmayan	0,413	15	0,000
	Son Bilgi Erişimi*	-	15	0,000
	Son Açık Yanlış İnanç	0,643	15	0,000
	Son İçerik Yanlış İnanç	0,499	15	0,000
	Kalıcılık Kendi İsteği Olmayan	0,499	15	0,000
	Kalıcılık Kendi İnancı Olmayan	0,561	15	0,000
	Kalıcılık Bilgi Erişimi*	-	15	0,000
	Kalıcılık Açık Yanlış İnanç	0,630	15	0,000
	Kalıcılık İçerik Yanlış İnanç*	-	15	0,000
Kontrol	Ön Kendi İsteği Olmayan	0,603	15	0,000
	Ön Kendi İnancı Olmayan	0,603	15	0,000
	Ön Bilgi Erişimi	0,499	15	0,000
	Ön Açık Yanlış İnanç	0,643	15	0,000
	Ön İçerik Yanlış İnanç	0,603	15	0,000
	Son Kendi İsteği Olmayan	0,643	15	0,000
	Son Kendi İnancı Olmayan	0,603	15	0,000
	Son Bilgi Erişimi	0,603	15	0,000
	Son Açık Yanlış İnanç	0,499	15	0,000
	Son İçerik Yanlış İnanç	0,643	15	0,000

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri için toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Anasınıfına devam eden çocuklara zihinsel düşünme becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama çalışmaları etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmaların bulguları şu şekilde gruplandırılmıştır:

- Yaratıcı Drama Uygulaması Öncesinde Ölçülen Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Bulgular
- Yaratıcı Drama Uygulaması Sonrasında Ölçülen Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Bulgular
- Yaratıcı Drama Uygulaması Sonrasında Erişim (Değişim) Puanları Bakımından Gruplar Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular
- Deney Grubundaki Çocukların Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular
- Deney Grubundaki Çocukların Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Son Test Puanları ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular
- Kontrol Grubundaki Çocukların Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

4.1. Yaratıcı Drama Uygulaması Öncesinde Ölçülen Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Bulgular

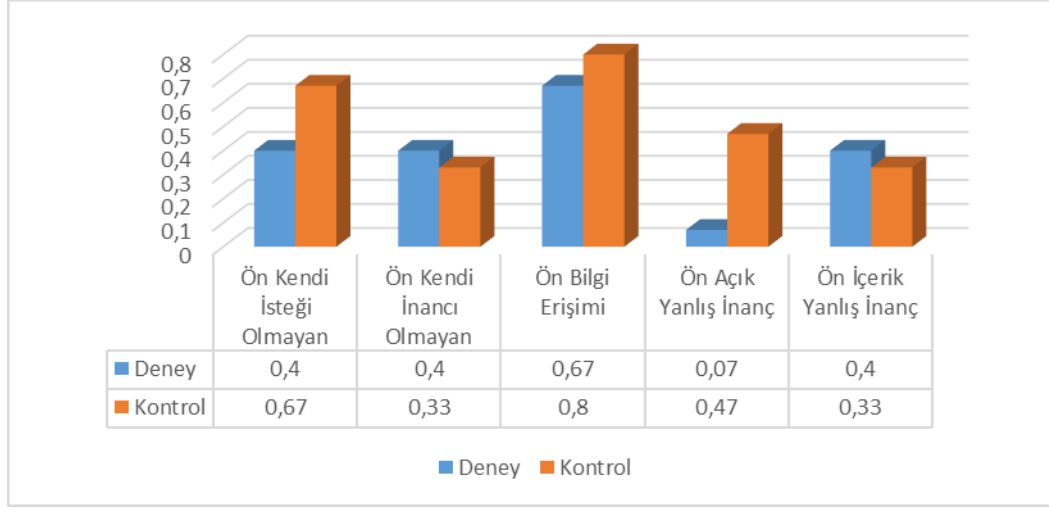
Yaratıcı drama uygulaması öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki çocukların kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç olmak üzere zihin kuramı ölçeğindeki beş göreve ve ZKÖ toplam puanına ilişkin aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Deney ve kontrol gruplarının zihin kuramı görevlerine ilişkin ön test puan ortalamalarının Mann Whitney U testi sonuçları.

Zihin Kuramı Görevleri	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kendi İsteği Olmayan	Deney	15	13,50	202,50	82,50	0,150
	Kontrol	15	17,50	262,50		
Kendi İnancı Olmayan	Deney	15	16,00	240,00	105,00	0,710
	Kontrol	15	15,00	225,00		
Bilgi Erişimi	Deney	15	14,50	217,50	97,50	0,417
	Kontrol	15	16,50	247,50		
Açık Yanlış İnanç	Deney	15	12,50	187,50	67,50	0,015*
	Kontrol	15	18,50	277,50		
İçerik Yanlış İnanç	Deney	15	16,00	240,00	105,00	0,710
	Kontrol	15	15,00	225,00		
Zihin Kuramı Ölçeği Toplam Puan	Deney	15	12,20	183,00	63,00	0,031*
	Kontrol	15	18,80	282,00		

*p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların ZKÖ kendi isteği olmayan (U= 82,50; p>0, 05), kendi inancı olmayan (U=105,00; p>0,05), bilgi erişimi (U= 97,50; p>0,05) ve içerik yanlış inanç (U=105,00; p>0,05) alt boyutları puanlarına ilişkin ön test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Açık yanlış inanç alt boyutu (U=67,50; p<0,05) ve zihin kuramı ölçeği toplam puanına (U=63,00; p<0,05) ön test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç eğitime başlarken deney ve kontrol grubundaki çocukların ZKÖ; kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, içerik yanlış inanç alt boyutları yönünden benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Açık yanlış inanç alt boyutu puanı ve ZKÖ toplam puanı açısından bakıldığında benzer özelliklere sahip olmadığını göstermektedir. Tablo incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların aynı evrenden çekildiği söylenebilir.



Şekil 4.1. Gruplara göre zihin kuramı görevleri ön test puan ortalamaları.

Deney ve kontrol gruplarının eğitim öncesindeki zihin kuramı ölçeğindeki açık yanlış inanç dışındaki tüm alt boyutlar için deney ve kontrol grubu ön test puanlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Şekil 1’de bu sonuç görsel olarak gösterilmektedir. Kendi isteği olmayan ve bilgi erişimi alt boyutları için kontrol grubunun ortalaması, kendi inancı olmayan ve içerik yanlış inancı için deney grubunun ölçekten aldıkları puanlar kısmen yüksek olsa da istatistiksel olarak bu fark anlamlı değildir.

4.2. Yaratıcı Drama Uygulaması Sonrasında Ölçülen Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Bulgular

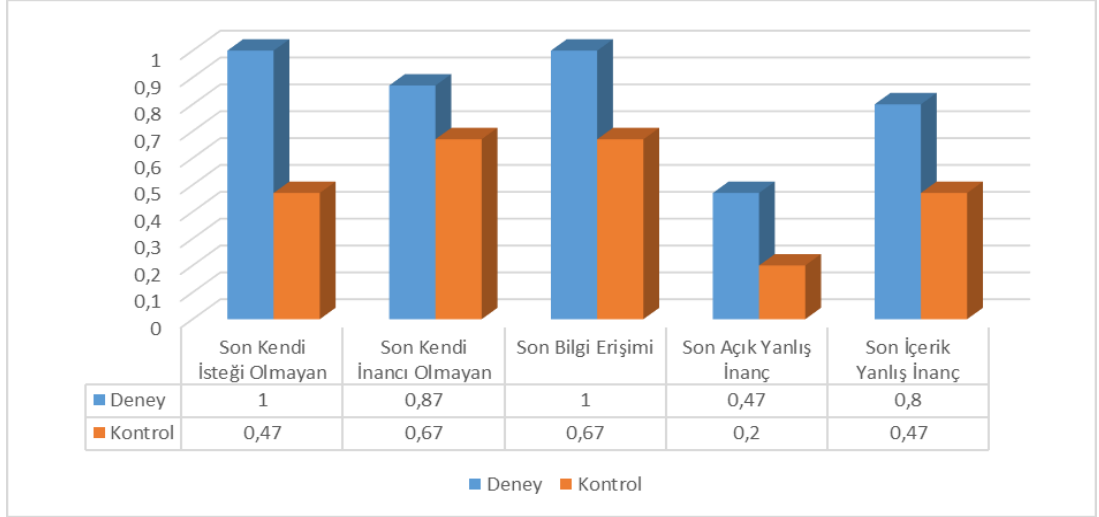
Yaratıcı drama uygulaması sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki çocukların kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç olmak üzere zihin kuramı ölçeğindeki beş göreve ve zihin kuramı ölçeği toplam puanına ilişkin aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Deney ve kontrol gruplarının zihin kuramı görevlerine ilişkin son test puan ortalamalarının Mann Whitney U testi sonuçları.

Zihin Kuramı Görevleri	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kendi İsteği Olmayan	Deney	15	19,50	292,50	52,50	0,001*
	Kontrol	15	11,50	172,50		
Kendi İnancı Olmayan	Deney	15	17,00	255,00	90,00	0,203
	Kontrol	15	14,00	210,00		
Bilgi Erişimi	Deney	15	18,00	270,00	75,00	0,016*
	Kontrol	15	13,00	195,00		
Açık Yanlış İnanç	Deney	15	17,50	262,50	82,50	0,128
	Kontrol	15	13,50	202,50		
İçerik Yanlış İnanç	Deney	15	18,00	270,00	75,00	0,063
	Kontrol	15	13,00	195,00		
Zihin Kuramı Ölçeği Toplam Puan	Deney	15	20,70	310,50	34,50	0,001*
	Kontrol	15	10,30	154,50		

*p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların ZKÖ kendi inancı olmayan (U=90,00; p>0,05), açık yanlış inanç (U=82,50; p>0,05) ve içerik yanlış inanç (U=105,00; p>0,05) alt boyutları puanlarına ilişkin son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ölçeğin kendi isteği olmayan (U= 52,50; p<0, 05), bilgi erişimi (U= 75,00; p<0,05) alt boyutları ve ZKÖ toplam puanı (U=34,50; p<0,05) son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç deney grubundaki çocuklara eğitim planı uygulandıktan sonra, deney ve kontrol grubundaki çocukların ZKÖ kendi inancı olmayan, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç alt boyutlarındaki özelliklerinin değişmediğini göstermektedir. Açık yanlış inanç alt boyutunda, deney ve kontrol grubu arasında ön test puanları arasında fark varken son test puanları arasında farklılığın çıkmaması, yapılan eğitimin, açık yanlış inanç yönünden iki grubu benzer hale getirdiği şeklinde yorumlanabilir. Kendi isteği olmayan ve bilgi erişimi alt boyutları puanı açısından bakıldığında ise yapılan eğitimin bu boyutlarda farklılaşmaya neden olduğu diğer bir deyişle etkili olduğu söylenebilir. Sonuç olarak yaratıcı drama uygulamaları altı yaş grubu çocuklarının zihin kuramı ölçeğinin kendi isteği olmayan, bilgi erişimi ve açık yanlış inanç alt boyutlarının gelişiminde etkili olmuştur.



Şekil 4.2. Gruplara göre zihin kuramı görevleri son test puan ortalamalarının dağılımı.

Deney ve kontrol gruplarının eğitim sonrasındaki zihin kuramı ölçeğindeki kendi isteği olmayan ve bilgi erişimi dışındaki tüm alt boyutlar için deney ve kontrol grubu son test puanlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Şekil 2’de bu sonuç görsel olarak gösterilmektedir. Kendi isteği olmayan ve bilgi erişimi boyutları için kontrol grubu ortalaması deney grubu ortalaması arasındaki fark fazladır ve bu fark yapılan analiz sonucunda da istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kendi inancı olmayan ve içerik yanlış inancı için deney grubunun ölçekten aldıkları puanlar kontrol grubuna göre kısmen yüksek olsa da istatistiksel olarak bu fark anlamlı bulunmamıştır. Açık yanlış inanç alt boyutu için deney ve kontrol grubu arasında fark anlamlı bulunmamıştır. Ancak açık yanlış inanç alt boyutu için Şekil 1’deki durum ile Şekil 2’deki durum karşılaştırıldığında, deney grubunun yapılan eğitimden sonra bir gelişme gösterdiği söylenebilir.

4.3. Deney Grubundaki Çocukların Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

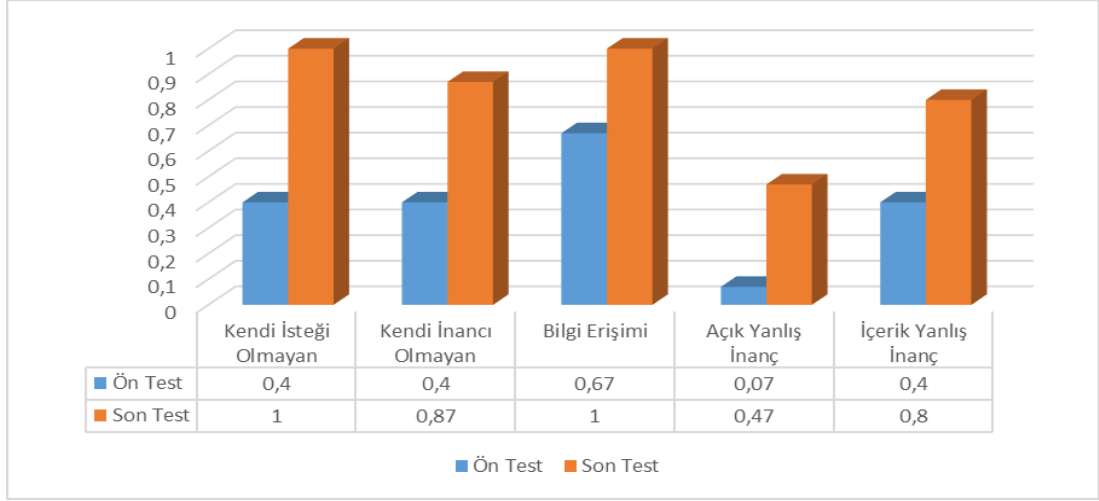
Deney grubundaki çocukların kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç olmak üzere zihin kuramı ölçeğindeki beş göreve ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkı incelemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 4.3. Deney grubundaki çocukların zihin kuramı görevlerine ilişkin ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın incelenmesine Wilcoxon işaretli sıralar ilişkin testi sonuçları.

Zihin Kuramı Görevleri	Ön test-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Kendi İsteği Olmayan	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	3,000*	0,003**
	Pozitif Sıra	9	5,00	45,00		
	Eşit	6				
Kendi İnancı Olmayan	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	2,646*	0,008**
	Pozitif Sıra	7	4,00	28,00		
	Eşit	8				
Bilgi Erişimi	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	2,236*	0,025**
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	10				
Açık Yanlış İnanç	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	2,449*	0,014**
	Pozitif Sıra	6	3,50	21,00		
	Eşit	9				
İçerik Yanlış İnanç	Negatif Sıra	1	4,50	4,50	2,121*	0,034**
	Pozitif Sıra	7	4,50	31,50		
	Eşit	7				
Zihin Kuramı Ölçeği Toplam Puan	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	3,497	0,000**
	Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
	Eşit	0				

*negatif sıralar temeline dayalı **p<0,05

Tablo 8'e göre deney grubundaki çocukların kendi isteği olmayan ($Z=3,000$; $p<0,05$), kendi inancı olmayan ($Z=2,646$; $p<0,05$), bilgi erişimi ($Z=2,236$; $p<0,05$), açık yanlış inanç ($Z=2,449$; $p<0,05$), içerik yanlış inanç ($Z=2,121$; $p<0,05$) olmak üzere zihin kuramı ölçeğindeki beş göreve ilişkin ve ZKÖ toplam puanı ($Z=3,497$; $p<0,05$) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, yaratıcı drama uygulamasını zihin kuramı ölçeğindeki beş görevinde (çocukların kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç) de etkili olduğu söylenebilir.



Şekil 4.3. Deney grubundaki çocukların zihin kuramı görevlerine ilişkin ön test- son test puan ortalamalarının dağılımları.

Şekil 3 incelendiğinde deney grubundaki çocukların zihin kuramı görevinin beş alt boyutu için (kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç) ön test ve son test puanları arasında oldukça fazla fark olduğu ve bu farkın her alt boyut için son test lehine olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda aynı zamanda bu farklar anlamlı olarak farklı bulunmuştur. Bu durum yaratıcı drama uygulamasının çocukların zihin kuramı görevlerini yapmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Deney Grubundaki Çocukların Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Son Test Puanları ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Deney grubundaki çocukların kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç olmak üzere zihin kuramı ölçeğindeki beş göreve ilişkin son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkı incelemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 9’da özetlenmiştir.

Tablo 4.4. Deney grubundaki çocukların zihin kuramı görevlerine ilişkin son test ve kalıcılık testi ortalamaları arasındaki farkın incelenmesine Wilcoxon işaretli sıralar ilişkin testi sonuçları.

Zihin Kuramı Görevleri	Ön test-Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Kendi İsteği Olmayan	Negatif Sıra	3	2,00	6,00	1,732*	0,083
	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	12				
Kendi İnancı Olmayan	Negatif Sıra	3	2,50	7,50	1,000*	0,317
	Pozitif Sıra	1	2,50	2,50		
	Eşit	11				
Bilgi Erişimi	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	0,000**	1,000
	Pozitif Sıra	0	0,00	0,00		
	Eşit	15				
Açık Yanlış İnanç	Negatif Sıra	3	4,50	13,50	0,707***	0,480
	Pozitif Sıra	5	4,50	22,50		
	Eşit	7				
İçerik Yanlış İnanç	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	1,732***	0,083
	Pozitif Sıra	3	2,00	6,00		
	Eşit	12				
Zihin Kuramı Ölçeği Toplam Puan	Negatif Sıra	6	5,50	33,00	0,087**	0,931
	Pozitif Sıra	5	6,60	33,00		
	Eşit	4				

*pozitif sıralar temeline dayalı
**negatif sıralar temeline dayalı

**pozitif ve negatif sıralar toplamı eşit

Tablo 9'a göre deney grubundaki çocukların kendi isteği olmayan ($Z=1,732$; $p>0,05$), kendi inancı olmayan ($Z=1,000$; $p>0,05$), bilgi erişimi ($Z=0,000$; $p>0,05$), açık yanlış inanç ($Z=0,707$; $p>0,05$) ve içerik yanlış inanç ($Z=1,732$; $p>0,05$) olmak üzere zihin kuramı ölçeğindeki beş göreve ve zihin kuramı toplam puanına ($Z=0,087$; $p>0,05$) ilişkin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre, yaratıcı drama uygulaması sonrasında zihin kuramı ölçeğindeki beş görevinden (çocukların kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç) elde edilen gelişimin devam ettiği söylenebilir.



Şekil 4.4. Deney grubundaki çocukların zihin kuramı görevlerine ilişkin son test ve kalıcılık test puan ortalamalarının dağılımları.

Şekil 4 incelendiğinde deney grubundaki çocukların zihin kuramı görevinin beş alt boyutu için (kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç) son test ve kalıcılık testi puanları arasında oldukça az fark olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda aynı zamanda bu farklar anlamlı olarak farklı bulunmamıştır. Bu durum yaratıcı drama uygulaması sonucunda çocuklarda zihin kuramı görevlerinden elde edilen gelişimin kalıcı olduğunun bir göstergesi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.5. Kontrol Grubundaki Çocukların Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Kontrol grubundaki çocukların kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç olmak üzere zihin kuramı ölçeğindeki beş göreve ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkı incelemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 10'da özetlenmiştir.



Şekil 4.5. Kontrol grubundaki çocukların zihin kuramı görevlerine ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarının dağılımları.

Şekil 5 incelendiğinde kontrol grubundaki çocukların zihin kuramı görevinin beş alt boyutu için (kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç) ön test ve son test puanları arasında oldukça az fark olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda aynı zamanda bu farklar anlamlı olarak farklı bulunmamıştır. Bu durum kontrol grubundaki çocuklara yaratıcı drama uygulaması etkinlikleri uygulanmadığı için beklenen bir durumdur.

4.6. Yaratıcı Drama Uygulaması Sonrasında Erişi (Değişim) Puanları Bakımından Gruplar Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

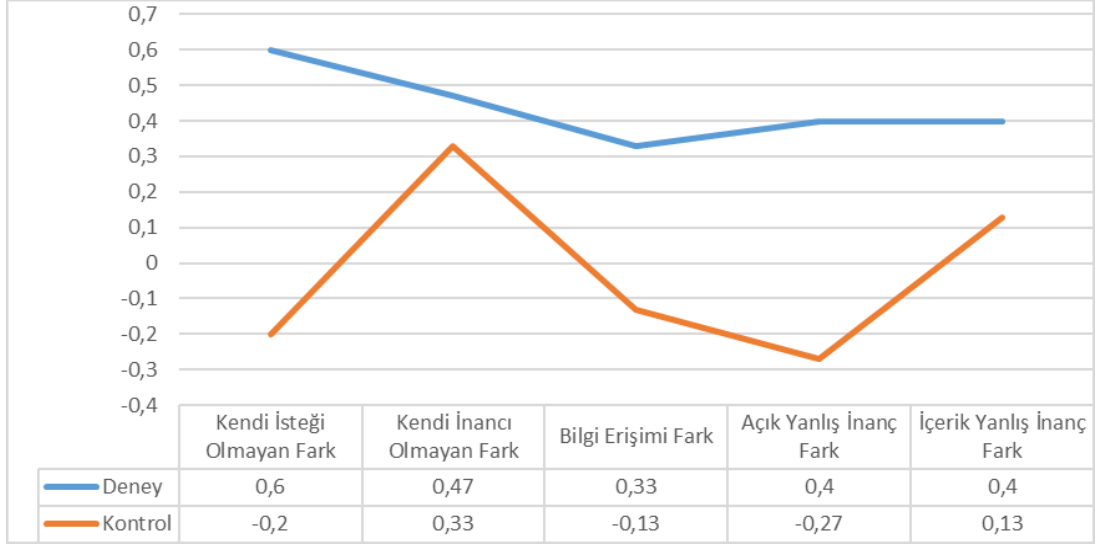
Yaratıcı drama uygulaması sonrasında ve öncesinde alınan puanların farkı (erişi puanları) bakımından deney ve kontrol gruplarındaki çocukların kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç olmak üzere zihin kuramı ölçeğindeki beş göreve ve ZKÖ toplam puanına ilişkin aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 4.6. Deney ve kontrol gruplarının zihin kuramı görevleri erişim puan ortalamalarının Mann Whitney U testi sonuçları.

Zihin Kuramı Görevleri	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kendi İsteği Olmayan	Deney	15	10,70	304,50	40,50	0,001*
	Kontrol	15	20,30	160,50		
Kendi İnancı Olmayan	Deney	15	14,73	244,00	101,00	0,586
	Kontrol	15	16,27	221,00		
Bilgi Erişimi	Deney	15	12,67	275,00	70,00	0,039*
	Kontrol	15	18,33	190,00		
Açık Yanlış İnanç	Deney	15	11,50	292,50	52,50	0,005*
	Kontrol	15	19,50	172,50		
İçerik Yanlış İnanç	Deney	15	14,03	254,50	90,50	0,317
	Kontrol	15	16,9	210,50		
Zihin Kuramı Ölçeği Toplam Puan	Deney	15	21,90	328,50	16,50	0,000*
	Kontrol	15	9,10	136,50		

*p<0,05

Tablo 11 incelendiğinde yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların ZKÖ kendi inancı olmayan (U=101,00; p>0,05) ve içerik yanlış inanç (U=90,50; p>0,05) alt boyutları puanlarına ilişkin erişim puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ölçeğin kendi isteği olmayan (U= 40,50; p<0, 05), bilgi erişimi (U= 70,00; p<0,05), açık yanlış inanç (U=52,50; p<0,05) alt boyutları ve ZKÖ toplam puanı (U=16,50; p<0,05) son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç deney grubuna uygulanan eğitim programı sonrasında, deney ve kontrol grubundaki çocukların ZKÖ kendi inancı olmayan ve içerik yanlış inanç alt boyutlarındaki özelliklerinin değişmediğini göstermektedir. Kendi isteği olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç alt boyutları ZKÖ toplam puanı açısından bakıldığında ise yapılan eğitimin farklılaşmaya neden olduğu diğer bir deyişle etkili olduğu söylenebilir.



Şekil 4.6. Gruplara göre zihin kuramı görevleri değişim puanları ortalamaları.

Şekil 6 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun erişim puanları arasındaki farkın zihin kuramı görevlerinden kendi isteği olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç alt boyutlarında oldukça farklılaştığı görülmektedir. Aynı zamanda bu alt boyutlar için yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı farklılık bulunmuştur. En az fark kendi inancı olmayan boyutunda tespit edilirken, içerik yanlış inanç alt boyutu için de erişim puanları birbirine yakındır. Bu alt boyutların istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği de yapılan analiz sonucunda tespit edilmiştir.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın bulguları literatür ışığında ve araştırma soruları bağlamında gruplandırılarak tartışılmıştır.

5.1. Yaratıcı Drama Uygulamalarının Zihin Kuramı Görevlerine Etkisi

Bu araştırmanın genel amacı anaokuluna devam eden çocuklara, zihinsel düşünme becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama çalışmalarının etkisini incelemektir. Araştırmada “zihin kuramı” gelişiminin dört – beş - altı yaş olmasından kaynaklı olarak anaokuluna devam eden çocuklarla çalışılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda yaratıcı drama çalışmalarının zihin kuramında yer alan; kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç alt boyutları üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Anaokuluna devam eden çocuklarda deney ve kontrol gruplarının eğitim öncesindeki zihin kuramı ölçeğindeki açık yanlış inanç dışındaki tüm alt boyutlar için deney ve kontrol grubu ön test puanlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç doğrultusunda deney ve kontrol grubundaki çocukların aynı evrenden çekildiği söylenebilir.

Yaratıcı drama çalışmaları, çocukların zihin kuramı ölçeğindeki kendi isteği olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç olmak üzere üç alt boyutta ve ZKÖ toplam puanlarında farklılaşmaya neden olmaktadır. Aynı zamanda deney grubundaki çocukların zihin kuramı görevinin beş alt boyutu için (kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç) ön test ve son test puanları (Tablo 7) ile son test ve kalıcılık test puanları (Tablo 8) anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık çocuklara uygulanan yaratıcı drama eğitiminin çocukların zihinsel becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu Suddendorf ve Fletcher Flinn’in (1997, 1999) çalışmalarında ulaştıkları yaratıcılık ve zihin teorileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu destekler niteliktedir (5, 273). Dietrich (2004) çalışmasında, yaratıcılık ve zihin kuramı üzerine yapılan araştırmaların her iki alana da katkı sağlayacağını belirtmiştir. Bu araştırmadaki bulguların da bu iki alana sınırlı düzeyde de olsa katkı sağlayacağı düşünülmektedir (271).

Yaratıcı dramada yer alan oyunsu süreçler ile yaparak yaşayarak öğrenme ortamının oluşturulması çocukların buldukları grup içerisinde birlikte deneyimledikleri olay, durum ve kişiler hakkında daha iyi nasıl düşünebileceklerini belirlemektedir. Bu bağlamda, yaratıcı drama çalışmaları çocukların bir arada etkileşim içinde bulunmalarını sağlayarak aldıkları eğitimi destekleyen bir grup etkinli olma yönüyle önemlidir. Vygotsky araştırmalarında bir topluluğu oluşturan kişilerin beraber etkileşim içinde çalışmalarının kişilerdeki zihinsel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir (281). Bu durum zihinsel düşünme becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama çalışmalarının anasınıfına devam eden çocuklarda zihin kuramı gelişimini desteklemesini açıklayabilir. Benzer bulgular Whitebread vd., (2006) tarafından yapılan araştırmada da elde edilerek anasınıfına devam eden çocuklarda uygulanan yaratıcı etkinliklerin çocukların zihinsel düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu ifade edilmiştir (282).

Alan yazın incelendiğinde yaratıcı drama ve zihin kuramı arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma yaratıcı drama eğitimi içinde yer alan yaratıcılığı geliştiren etkinlikler olarak ele alındığında pek çok araştırma bu bulguyla paralellik gösteren sonuçlar ortaya koymuştur. Araştırmalarda yaratıcılık içeren ve farklı düşünme becerilerinin gelişimine yönelik uygulanan eğitimlerin çocuklardaki problem çözme, eleştirel değerlendirme, soyut düşünme becerisi ve üstbiliş gibi pek çok üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek, yapılan uygulamaların çocukları bu becerileri kullanmaya teşvik ettiği belirlenmiştir (283, 284, 285). Benzer şekilde Kontaş (2015), beş – on bir yaş arası çocukların zihin teorisi ve yaratıcılık yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında yaratıcılık ile zihin teorisinin tüm alt boyutları arasında anlamlı ve doğru yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır (242).

Yaratıcı drama çalışmalarının zihinsel düşünme becerilerine etkisi, zihin kuramında yer alan; farklı istekleri anlama becerisi, farklı inançları anlama becerisi, bilgiye erişimi anlama becerisi, açık yanlış inançları anlama becerisi ve içerik yanlış inançları anlama becerisi alt boyutlarına etkisi incelenerek beş bölümde tartışılmıştır.

5.1.1. Yaratıcı Drama Uygulamalarının “Farklı İstekleri Anlama” Becerisine Etkisi

Farklı istekleri anlama becerisi ile çocukların farklı insanların aynı nesne için farklı istekleri olabileceğine ait beceriyi kazanmaları hedeflenmektedir. Zihin kuramı gelişimindeki ilk aşamada çocuklar sosyal çevrelerine uyum sağlayarak hareket etmektedirler. İki yaşına doğru kendilerinin ve başkalarının durumlarını açıklamak için istemek ve dilemek gibi farklı kelimeleri kullanarak kendilerinin ve başkalarının isteklerini konuşurlar (64).

Araştırmada deney grubu ön test ve son test puan ortalamaları kendi isteği olmayan görevine ilişkin ZKÖ toplam puanı ($Z=3,497$; $p<0,05$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Tablo 7). Gözlemlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir (Tablo 6). Benzer şekilde aynı alt boyut için son test ve kalıcılık testi puanları arasında da oldukça az fark olduğu görülmektedir (Tablo 8). Yapılan analiz sonucunda bu farklar anlamlı olarak farklı bulunmamıştır. Bu durum yaratıcı drama uygulaması sonucunda çocuklarda zihin kuramı görevlerinden kendi isteği olmayan alt boyutundan elde edilen gelişimin kalıcı olması ile açıklanabilir. Gruplar arası erişim puan ortalamalarının da anlamlı olduğu belirlenerek bulgu desteklenmiştir (Tablo 10). Elde edilen sonuçlar yaratıcı drama uygulamalarının anaokulu çocuklarında “farklı istekleri anlama” becerisi kazandırması açısından etkili olduğunu göstermektedir.

Dört yaşından itibaren çocuklar başkalarının bir konu hakkında yanlış bir inanca ya da düşünceye sahip olabileceğini kavramaktadırlar (2, 6). Çocuklara yönelik uygulanan eğitimlerin farklı istekleri anlama becerisini arttırdığı bu alanda yapılan farklı çalışmalarda da belirlenmiştir (2, 6, 246, 286).

Appleton ve Reddy (1996), okul öncesi dönemde bulunan 23 çocukla çalışarak yürüttükleri araştırmalarında yanlış inanç işlemlerinde başarısız olan çocuklara yanlış inanç öğretimi yapmışlardır. Çocukların yanlış inançta anlamlı gelişmeler gösterdikleri belirtilmiştir. Literatürde yer alan çalışmalar araştırmanın bu alt boyuttaki bulgularını desteklemektedir (286).

Sonuçlar yaratıcı drama çalışmalarının çocuklara farklı istekleri anlama becerisi kazandırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

5.1.2. Yaratıcı Drama Uygulamalarının “Farklı İnançları Anlama” Becerisine Etkisi

Yaratıcı drama uygulamalarının “farklı inançları anlama” becerisinde kendi inancı olmayan alt boyutunda deney grubu ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark ($Z=2,646$; $p<0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş, kontrol grubunda ise ön test ve son test puan ortalamalarının anlamsız olduğu saptanmıştır ($Z=1,890$; $p>0,05$) (Tablo 9). Gruplar arası erişim puan ortalamalarının kendi inancı olmayan alt boyutları puanlarına ilişkin erişim puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=101,00$; $p>0,05$). Kendi inancı olmayan alt boyutunda deney grubu ön test ve son test puan ortalamaları ile gruplar arası erişim puan ortalamaları arasındaki farklılığın eğitim programında bu beceri geliştirmeye yönelik hazırlanmış olan çalışmaların etkin olmamasından dolayı kaynaklandığı düşünülebilir.

Elde edilen sonuçlar yaratıcı drama çalışmalarının zihinsel düşünme becerisi kazandırmada ZKÖ “kendi inancı olmayan” alt boyutu açısından verilen eğitimin etkili olmadığını göstermektedir. Çocuklara uygulanacak olan eğitim programlarının devamlılığı sağlanarak bu alt boyut için performansın arttırılabileceği öngörülmektedir. Zihinsel kavramların çocuklara uygulanacak olan genel eğitim ile pozitif yönde gelişebileceğine dair bulgular literatürde yer almaktadır (248, 287, 288, 289).

Farklı inançları anlama becerisini kazandırmaya yönelik hazırlanan eğitim uygulamalarının tümü, verilen eğitimin çocuktaki farklı inançları anlama becerisini arttırdığını göstermektedir (150, 118, 287, 290, 291). Bu çalışmanın bulguları kendi inancı olmayan alt boyutunda deney grubu ön test ve son test puan ortalamalarını destekler niteliktedir (Tablo 7).

Çocuklarda zihin kuramı seviyesini ölçmede belirleyici olma özelliğinden dolayı yanlış inanç görevlerini ölçmede en yaygın kullanım ölçütü olarak Perner ve arkadaşları (1987) tarafından geliştirilen “yanlış inanç testi” (143) ile Flavell ve ark. (1983)’nin geliştirdiği “beklenmeyen benzerlik testi” (75) kullanılmaktadır. Benson (2007), eğitimde kullanılan farklı oyunlu yöntemlerle çocukların farklı inançları anlama becerilerinde, verilen eğitim sonrasında artış olduğunu belirtmiştir (246).

Çocuklarda farklı inançlar ile ilgili beceriler genellikle yanlış inanç görevleri ile test edilmektedir (8; 139). Zihin kuramında yer alan zihinsel düşünme becerilerini ölçen yanlış inanç görevlerinin dört yaşından itibaren gelişim göstermeye başladığı araştırmacılar tarafından belirlenmiştir (121, 292, 293, 294, 295). Araştırmada gruplar arası erişim puan ortalamaları arasında bir fark olmamasının yaş etkeninden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

5.1.3. Yaratıcı Drama Uygulamalarının “Bilgi Erişimi” Becerisine Etkisi

Zihinsel düşünme becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama uygulamalarının etkinliğini ölçen ölçekte “bilgi erişimi” alt boyutu deney grubu ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma görülmüştür ($Z=2,236$; $p<0,05$), (Tablo 7). Kontrol grubundaki çocukların bilgi erişimi ($Z=0,816$; $p>0,05$), ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç kontrol grubundaki çocuklara eğitim uygulanmadığı için beklenen bir durumdur. Gruplar arası erişim puan ortalamalarında bilgi erişimi alt boyutunda ($U=70,00$; $p<0,05$), istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (Tablo 10). Elde edilen sonuçlar yaratıcı drama çalışmalarının zihinsel düşünme becerisi kazandırmada ZKÖ "bilgi erişimi" alt boyutu açısından verilen eğitimin etkili olduğunu göstermektedir.

Astington ve Edward (2010), çalışmalarında zihin teorisinin bilgi erişimi alt boyutunda gelişim hızının, çocukların birden fazla kardeşe sahip olma, sembolik oyun oynama, yaşantısal deneyimleri hakkında konuşma ve hikâye kitabı okuma durumlarına karşın pozitif yönde bir farkındalık gösterdiğini belirlemiştir (63).

Yaratıcılığın yönetici işlevlerin tümünü olmasa da bir parçasını temsil eden bir yetenek olduğu (296) düşünüldüğünde, bu çalışmada yaratıcı drama eğitiminin belirgin düzeyde zihinsel düşünme becerilerini yordaması anlamlı bir bulgudur.

Bu araştırma ölçeğinde elde edilen bulgular, yaratıcı drama uygulamaları ile zihin kuramı ve zihinsel düşünme becerilerinden bilgiye erişim başarısının birlikte gelişiyor olabileceklerine dair bir işarettir. Bilgiye erişim görevinde üç yaş grubu arasındaki ikili karşılaştırmalar; bilgiye erişim ile zihin kuramı görevinde üç yaş ile

dört yaş arasında bir değişim olurken; dört yaş ile beş yaş arasında anlamlı bir değişimin olmadığını göstermektedir (297, 298).

Perner, Kloo ve Gornik (2007), araştırmalarında bellekle zihin kuramı arasındaki ilişkiyi inceleyerek iki konu arasında doğrudan bir ilişki bulunmasa da bilgi erişiminde yer alan algı, dikkat ve bellek gelişimini desteklemeye yönelik zihin kuramı görevlerindeki etkileşiminin bellek üzerinde pozitif yönde ilerlemeye sebep olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada da yine aynı bilgi erişimi görevi, zihin kuramı görevi olarak kullanılan bilgi erişimi görevine yönelik hazırlanan eğitimde yer alan yaratıcı drama uygulamalarının bellek üzerine olan etkisini destekler niteliktedir (299). Zihin kuramının dil çalışma belleği arasındaki etkileşimin incelendiği çalışmada, okul öncesi çocuklarda çalışma belleğinin zihin kuramına olan etkisinin dile göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (17). Zihinsel düşünme becerilerinin ortaya çıkarılmasında hatırlama, akılda tutma gibi beceriler ön planda olduğu için çalışma sonuçları yaratıcı drama eğitiminde kullanılan dil etkinliklerinin bilgi erişimindeki etkisini destekler niteliktedir.

Zihinsel düşünme becerilerinin bilişsel süreçlerden olan çalışma belleği ve dil ile ilişkisini inceleyen modele olası diğer bilişsel veya sosyal değişkenlerin katılmaması araştırmanın sınırlılıkları olarak göze çarpmaktadır. Gelecek araştırmalarda diğer olası değişkenlerin de araştırılması zihinsel düşünme becerilerinin gelişimine farklı yapılarla ilişkisinin incelenmesi açısından faydalı olacaktır.

5.1.4. Yaratıcı Drama Uygulamalarının “Açık Yanlış İnançları Anlama” Becerisine Etkisi

Yaratıcı drama uygulamalarının “açık yanlış inançları anlama” becerisinde açık yanlış inanç alt boyutunda deney grubu ön test ve son test puan ortalamaları ($Z=2,449$; $p<0,05$), arasında fark anlamlı bulunmuş, kontrol grubunda ise ön test ve son test puan ortalamalarının anlamsız olduğu saptanmıştır ($Z=1,633$; $p>0,05$) (Tablo 9). Gruplar arası erişi puan ortalamalarının da anlamlı olduğu belirlenerek bulgu desteklenmiştir (Tablo 10). Elde edilen sonuçlar yaratıcı drama çalışmalarının zihinsel düşünme becerisi kazandırmada ZKÖ “açık yanlış inanç” alt boyutu açısından verilen eğitimin etkili olduğunu göstermektedir.

Literatürde zihin teorisinin kazanım yaşı başlangıcının dört yaş olduğu ve altı yaşında bir çocuğun açık yanlış inançları anlayabilme becerisine sahip olması gerektiği belirtilmektedir (2, 291, 300, 301). Bu çalışmada anasınıfına devam eden çocukların genel bir çoğunluğunun zihinsel düşünme becerilerinden açık yanlış inançları anlama becerisinde literatürde beklenen performansı gösterdikleri belirlenerek bulgular desteklenmiştir.

Literatürde üç yaşın zihin teorisi gelişimi için önemli bir dönüm noktası olduğu, kazanımın tam olarak dört yaşında olduğu görüşleri belirtilmiştir (300; 301). Çocuklar dört yaşından itibaren başkalarının bir konu hakkında yanlış bir düşünce ya da inanca sahip olabileceğini anlamaktadırlar (2, 6). Çocukların beş yaşında büyük çoğunluğunun, altı yaşında ise tamamının açık yanlış inançları kavrayabildikleri belirlenmiştir (8). Zihin teorisinin gelişim hızı çocukların birden fazla kardeşe sahip olma, sembolik oyuna katılma, geçmiş deneyimlerinden bahsetme ve hikâye kitabı okuma durumlarına karşın pozitif bir farkındalık gösterdiği belirlenmiştir (63). Yaş arttıkça zihin teorisindeki başarıların artması literatürdeki bilgilere farklı bir bakış açısı katan bir bulgudur.

5.1.5. Yaratıcı Drama Uygulamalarının “İçerik Yanlış İnançları Anlama” Becerisine Etkisi

Yaratıcı drama uygulamalarının “içerik yanlış inançları anlama” becerisinde içerik yanlış inanç alt boyutunda deney grubu ön test ve son test puan ortalamaları ($Z=2,121$; $p<0,05$) (Tablo 7), arasında fark anlamlı bulunmuş, kontrol grubunda ise ön test ve son test puan ortalamalarının anlamsız olduğu saptanmıştır ($Z=0,707$; $p>0,05$) (Tablo 9). Gruplar arası erişim puan ortalamalarında ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($U=90,50$; $p>0,05$) (Tablo 10). Bu sonuç eğitim yapıldıktan sonra deney ve kontrol grubundaki çocukların ZKÖ içerik yanlış inanç alt boyutundaki özelliklerinin değişmediğini göstermektedir. Elde edilen sonuçlar yaratıcı drama çalışmalarının zihinsel düşünme becerisi kazandırmada ZKÖ “içerik yanlış inanç” alt boyutu açısından verilen eğitimin etkili olmadığını göstermektedir.

Gözün-Kahraman (2012), zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerine etkisini incelediği çalışmasında deney ve kontrol grubundaki çocukların

beklenmeyen içerik görevine ilişkin bulgularında da çalışmanın bulguları ile aynı sonuca ulaşarak grup puanlarında anlamlı bir farklılık belirtmemiştir. Literatürde çocukların dört yaşından itibaren farklı insanların yanlış inançlarını doğru tahmin edebileceklerine dair bilgiler yer almaktadır (143, 294). Bu alt boyut için oluşan farklılığın kardeş sayısı, yaş ya da kültürel faktörlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir (33).

Yanlış inanç becerilerinin çocuk için zihin kuramı yeteneklerini kazanmada belirleyici olduğu varsayılmasına rağmen çocuğun uygulanan ölçek performansının kullanılan araçtan etkilenecek bu durum doğrultusunda artma ya da azalma olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (37). Deney grubu ön test ve son test puan ortalamaları (Tablo 7), arasında anlamlı fark varken gruplar arası erişim puan ortalamalarında anlamlı farklılığın olmaması dikkat çekicidir. Çocukların bu alt boyut oluşan farklılıkları daha sonraki benzer araştırmalarda içerik yanlış inanç alt boyutunu geliştirmeye yönelik hazırlanacak olan etkinlikler daha yoğun verilebilir.

Zihin kuramı, yönetici işlevler, bilişsel faktörler ve kardeş etkisi gibi sosyal faktörlerle ilişkili olduğunu gösteren araştırmalarla da desteklenmiştir (302, 303). Zihinsel düşünme becerileri ile farklı bilişsel ve sosyal süreçler arasındaki ilişkilerin araştırılması, çocukların sosyo-bilişsel ilerlemelerinin fark edilmesini sağlayacaktır. Zihinsel düşünme becerilerinin birbirinden farklı sosyal ve bilişsel süreçler arasındaki etkileşimi görmek çocukların gelişimine daha geniş açıyla bakılması yönünden önemlidir.

Araştırmada çocukların deney ve kontrol grubu ön test ve son test puan ortalamaları açısından zihinsel düşünme becerilerinde “kendi inancı olmayan” ve “içerik yanlış inanç” alt boyutlarında anlamlı farklılık varken iki alt boyut için de erişim puanlarında anlamlı farklılığın olmaması dikkat çekici bir bulgudur. Bu bulgu anaokuluna devam eden çocuklara uygulanan yaratıcı drama eğitiminin çocuklarda bu iki alt boyut için gelişim göstermediğini kanıtlaya da deney grubundaki çocukların zihin kuramı görevinin beş alt boyutu için (kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç) ön test ve son test puanları ile son test ve kalıcılık test puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Çocuklara uygulanan yaratıcı drama eğitiminin çocukların zihinsel becerilerinin gelişiminde etkilidir.

Suddendorf ve Fletcher Flinn'in (1999) araştırmalarında, yaratıcılığın içerik yanlış inanç görevinin verilen eğitim ile pozitif ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada da zihin teorisinin tüm alt boyutları ile anlamlı ve doğru yönde ilişkili sonuçlar elde edilerek bulgular desteklenmiştir (273).



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar yer almaktadır. Ayrıca, uygulamaya ve daha sonra yapılacak olan benzer araştırmalara ilişkin öneriler de bu bölümde sunulmuştur.

6.1. Sonuç

Bu araştırma, anaokuluna devam eden çocuklara, zihinsel düşünme becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama çalışmalarının etkisini incelemek amacıyla yapılmış yarı deneme modeline dayalı bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 öğretim yılında MEB'na bağlı olan bağımsız anaokuluna devam eden 30 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgi Formu ve Zihin Kuramı yeteneğini ölçmek için Zihin Kuramı Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda istatistiksel analiz yapılarak aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

- Eğitim Öncesi Ölçülen Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların eğitim öncesi zihin kuramı ölçeğinde bulunan beş alt boyuttan; kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi ve içerik yanlış inanç alt boyutlarında yer alan görevlere ilişkin performansları incelendiğinde anlamlı bir fark görülmezken ($p>0.05$), açık yanlış inanç alt boyutu ve ZKÖ toplam puanı ön test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

- Eğitim Sonrası Ölçülen Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Bulgular

Yaratıcı drama eğitimi sonrası deney ve kontrol grubundaki çocukların zihin kuramı görevlerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde kendi inancı olmayan, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç alt boyutlarına ait puanlarda anlamlı bir farklılık ($p>0.05$) görülmezken, kendi isteği olmayan, bilgi erişimi alt boyutları ve zihin kuramı ölçeği toplam puanı son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma ($p<0.05$) olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda yaratıcı drama çalışmaları

anasınıfına devam eden çocukların zihin kuramı ölçeğinin kendi isteği olmayan, bilgi erişimi ve açık yanlış inanç alt boyutlarının gelişiminde etkili olmuştur.

- Deneysel Grubundaki Çocukların Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farkla İlişkin Bulgular

Deneysel grubundaki çocukların zihin kuramı görevlerine ilişkin ön test ve son test puan ortalamalarına bakıldığında kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç, içerik yanlış inanç olmak üzere zihin kuramı ölçeğindeki beş göreve ilişkin ve zihin kuramı ölçeği toplam puanı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($p < 0.05$) görülmektedir. Bu bağlamda yaratıcı drama uygulamalarının zihin kuramı ölçeğindeki beş görevde (çocukların kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç) olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

- Deneysel Grubundaki Çocukların Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Son Test Puanları ile Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farkla İlişkin Bulgular

Deneysel grubundaki çocuklara uygulanan eğitimin ardından geçen dört haftalık süreden sonra yapılan kalıcılık testinden aldıkları zihin kuramı görevlerine ilişkin puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Bu bağlamda yaratıcı drama uygulaması sonrasında zihin kuramı ölçeğindeki beş görevin tamamında (çocukların kendi isteği olmayan, kendi inancı olmayan, bilgi erişimi, açık yanlış inanç ve içerik yanlış inanç) elde edilen gelişimin devam ettiği söylenebilir.

- Kontrol Grubundaki Çocukların Zihin Kuramı Görevlerine İlişkin Ön Test Puanları ile Son Test Puanları Arasındaki Farkla İlişkin Bulgular

Zihin kuramına dayalı eğitim programı uygulanmayan kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test sonuçları arasında bir farklılaşma görülmemiştir.

6.2. Öneriler

Bu çalışma, anasınıfına devam eden çocukların zihinsel düşünme becerilerinin bu konuda uygulanacak yaratıcı drama eğitim programı ile

desteklenebileceğini göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca bu araştırma, yaratıcı drama çalışmaları uygulanarak verilen eğitimin zihinsel düşünme becerilerini geliştirdiğini de göstermektedir. Zihin kuramı yeteneği başarılı sosyal iletişim ve etkileşim için çok önemlidir. Yaratıcı drama çalışmalarının da içinde barındırdığı yaparak yaşayarak öğrenme etkisi ile sosyalleşmeye katkı sağladığı bilinmektedir. Ülkemizde zihin kuramı yeteneği konusunda yapılan çalışmaların çok az olduğu görülmektedir. Sosyal çevre ile iletişim açısından önem taşıyan zihinsel düşünme becerilerinin okul öncesi dönem çocuklarının gelişimindeki önemini kavrayarak alana katkı sağlayabilmek için özellikle eğitim alanında disiplinlerarası yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak uygulamaya ve daha sonra yapılacak diğer araştırmalara yönelik olarak ortaya konulan öneriler bu bölümde sunulmuştur.

- Öğretmenlerin okul öncesi dönemde çocuklarda zihinsel düşünme becerilerinin kazandırılması konusunda bilgilendirilerek bu konunun önemini fark etmeleri sağlanabilir.
- Yaratıcı Drama ve zihinsel düşünme becerileri arasında anlamlı ve doğru yönde bir ilişki olduğu göz önünde bulundurularak, erken çocukluk döneminde eğitimciler, çocukların empati yeteneğini geliştirici etkinlikler yapmalarını sağlayarak yaratıcılıklarını destekleyebilirler.
- Ders anlatım tekniği olarak yaratıcı drama çalışmalarının uygulanması çocukların zihinsel düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve çevreleriyle olan sosyal yeteneklerini geliştirmeye katkı sağlayabilir.
- Öğretmenler ve öğretmen adayları için düzenlenecek hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle zihinsel düşünme becerileri hakkında bilgi edinmeleri sağlanabilir.
- Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının program dahilinde aldıkları derslerin içeriğinde zihinsel düşünme becerilerinin gelişimi ve bu gelişimi destekleyici eğitim programları hazırlamaya yönelik bilgiler verilebilir.
- Öğretmenler uyguladıkları planlarda yaratıcı drama çalışmaları içinde farklı etkinlik türlerini kullanarak çocuklara kendisi ve diğerlerinin farklı

istekleri, farklı inançları, yanlış inançları, bilgiye erişimleri gibi zihin kuramı becerilerini destekleyici etkinlikler yaptırabilirler.

- Öğretmenler zihinsel düşünme becerileri konusunda velilerine bilgi vererek zihin kuramı yeteneğinin desteklenmesi konusunda okul-aile işbirliği ile daha etkili ve kalıcı öğrenme sağlayabilirler.
- Aile katılımlı etkinlikler yardımı ile ebeveyn ve çocuğun birlikte geçirdikleri zaman dilimi zihinsel düşünme becerilerine dayalı çalışmalar ve dramada oynanan oyunlar ile daha etkili hale getirilebilir.
- Farklı yaş grupları ele alınarak normal gelişim gösteren ve göstermeyen çocukların zihinsel düşünme becerilerini karşılaştırarak inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Zihinsel düşünme becerileri ile demografik özellikler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Ülkemizdeki bulunan mülteci çocukların Zihin Kuramı gelişimleri ile Türk çocuklarının zihin kuramı gelişimlerini inceleyen araştırmalarla kültürel özelliklerin ve dezavantaj durumlarının zihin kuramı gelişimindeki etkisi incelenebilir.
- Alan yazında Zihin Kuramına yönelik otistik ve işitme engelli çocuklardaki çalışmaların iletişim bozukluğu ile ilgili konular ile ilgili olduğu görülmektedir. Ülkemizde işitme engelli ve otistik çocuklarda zihinsel düşünme becerilerinin gelişimini destekleyecek araştırmaların artırılması özel eğitim alanına daha büyük katkı sağlayabilir.
- Gelecek araştırmalarda zihin kuramı modeli yaş aralığı da genişletilerek boylamsal olarak çalışılabilir. Böylece aynı çocukların zihin kuramı kazanımları incelenerek bireysel farkların kontrolü sağlanabilir.

7. KAYNAKLAR

1. Schlinger HD. Theory of mind: An overview and behavioral perspective. *The Psychological Record*, 2009: 59, 435–448.
2. Santrock JW. *Yaşam Boyu Gelişim*, Çeviri Editörü; Galip Yüksel, 13. Baskı. Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık, 2011: 36.
3. Wellman HM, Estes D. Early understanding of mental entities: a reexamination of childhood realism. *Child Development*, 1986, 57: 910-923.
4. Baron-Cohen S. Theory Of Mind And Autism A Fifteen Year Rewiew. Baron-Cohen S, Tager-Flusberg H, Cohen D (Eds.), *Understanding Other Minds: Perspectives From Developmental Cognitive Neuroscience*. Second edition. New York: Oxfo. 2000: 3–20.
5. Suddenford T, Fletcher-Flin CM. Theory of mind and origin of divergent thinking. *Journal of Creative Behavior*, 1997, 31(3): 169-179.
6. Perner J. Theory of Mind. Draft of Chapter to Appear in: In M. Bennett (Ed.). *Developmental Psychology: Achievements & Prospects*. Hove, East Sussex, Psychology Press, 1999.
7. Premack D, Woodruff G. Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behav and Brain Sci*, 1978, 1: 515-526.
8. Baron-Cohen S, Leslie MA, Frith U. Does the autistic child have a “theory of mind?”. *MRC Cognitive Development Unit, London, Cognitive*, 1985, 21: 37-46.
9. Palut B. Farklı Düşünme Biçimleri ve Öğrenme. İçinde: Oktay A, Polat Unutkan Ö. (Ed.), *İlköğretim Çağına Genel Bir Bakış*. İstanbul, Morpa Kültür Yayınları, 2006: 101-118.
10. Dağlıoğlu HE. The development and support of creativity in early childhood period. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2011, 3 (2): 594-618.

11. Leslie AM., Presente and representation: The Origins of “Theory of Mind.”, *Psychological Review*, 1987, 94 (4): 412-426.
12. Aslan E.. “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi” Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2001,14: 19-40.
13. Keskin A. İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi (6.,7., ve 8. Sınıf) Öğretim Programının Değerlendirilmesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, 2009.
14. Milli Eğitim Bakanlığı. Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 aylık çocuklar için). T. Gürkan ve G. Haktanır (Ed.) Ankara, MEB Yayınları, 2013.
15. Wellman HM, Bartsch K. (1994) Before belief: Children’s early psychological theory. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children’s early understanding of mind: Origins and development*, 1994: 331-354.
16. Flavell JH, Miller PH.. Social cognition. In Kuhn D, Siegler R. (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language*, New York, Wiley, 1998: 851-898
17. Ertuğrul Z. Zihin Kuramı, Dil ve Çalışma Belleği Arasındaki Gelişimsel Bağlantılar, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, 2011.
18. Baron-Cohen S. The Empathizing System: A Revision of The 1994 Model The Mindreading System. In Ellis B, Bjorklund D. (Eds.). *Origins of the Social Mind*, Guilford Publications Inc, 2005
19. Brüne M. “Theory of Mind” in schizophrenia: a review of the literature. *Schizophr Bull*, 2005, 31: 21-42.
20. Abu-Akel A, Abushua’leh K. ‘Theory of mind’ in violent and nonviolent patients with paranoid schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 2004, 69: 45-53.

21. Özen K. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış 7-9 Yaş Çocukların Geliştirdikleri Zihin Kuramı Yetenekleri ile Sosyal Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ve Sağlıklı Gelişim Gösteren Grup ile Karşılaştırılması, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi, 2011.
22. Şipal RF. Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim 4, 5, 6 Sınıf İştme Engelli Çocukların Zihin Kuramı Kapsamında Yürütücü İşlevler Açısından İncelenmesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Bilim Dalı, Onaylanmış Doktora Tezi Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 2008.
23. Meltzoff AN. Origins of theory of mind, cognition and communication. *Journal of Communication Disorders*, 1999, 32:251-269.
24. Miller PH. *Gelişim Psikolojisi Kuramları*. Çeviri: Gültekin Z. Ankara, İmge Kitabevi Yayınları, 2008.
25. Youmans GL. Theory of Mind in Individuals with Alzheimer-Type Dementia Profiles. Department of Communication Disorders, Degree of Doctor of Philosophy, The Florida State University College of Communication, 2004.
26. Flavell JH. Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 1999, 50: 21-45.
27. Brüne M, Brüne-Cohrs U. Theory of mind - evolution, ontogeny, brain mechanisms and psychopathology. *Neurosci Biobehav Rev*, 2006, 30: 437-455.
28. Dönmez B. Çocuklarda Zihin Kuramına Göre "Birinci Aşama Kanı Atfı" ile "İkili Kimlik" Anlayışlarının Gelişiminin Karşılaştırılmalı İncelenmesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi, 2009.
29. Gallase V, Keysers C, Rizzolatti G. A unifying view of the basis social cognition. *Trends Cognitive Sciences*, 2004, 8: 396-403.
30. Cruz J, Gordon R. *Simulation Theory*. Encyclopedia of Cognitive Science London, The Nature Publishing Group Macmillan Reference Ltd., 2003.

31. Harris PL. From simulation to folk psychology: The case for development. *Mind and Language*, 1992, 7: 120-144.
32. Carruthers P, Smith, PK. *Theories of Theories of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
33. Gözün-Kahraman Ö. Zihin Kuramına Dayalı Eğitim Programının 48-72 Aylık Çocukların Bilişsel Bakış Açısı Becerileri ve Prososyal Davranışları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, 2012.
34. Gopnik A, Wellman HM. Why child's theory of mind really is a theory. *Mind & Language*, 1992, 7: 145-171.
35. Gopnik A. How we know our minds: The illusions of first-person knowledge of intentionality. *Behavioral and Brain Sciences*, 1993, 16: 1-14.
36. Perner J. The many faces of belief: Reflections on Fodor's and the child's theory of mind. *Cognition*, 1995, 57: 241-269.
37. Wellman HM, Cross D, Watson J. Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 2001, 72: 655-684.
38. Gülay H. 5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, 2008.
39. Wellman HM, Liu D. Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 2004, 75(2): 523-541.
40. Erdem R. Down Sendromlu ve Engelli Olmayan Çocukların Zihin Kuramı Becerileri ile Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, 2011.
41. Charman T, Ruffman T, Clements W. Is there a gender difference in false belief development?. *Social Development*, 2002, 11: 1-10.

42. Andersson HW, Sommerfelt K, Sonnander K, Ahlsten G. Maternal child-rearing attitudes, IQ and socioeconomic status as related to cognitive abilities of five-year-old children. *Psychological Reports*, 1996, 79: 3–14.
43. Hughes C, Ensor R. Executive Function and Theory of Mind in 2 Year Olds: A Family Affair?. *Developmental Neuropsychology*, 2005, 28(2): 645-668.
44. Ontai LL, Thompson RA. Attachment, parent–child discourse and theory of mind development, *Social Development*, 2008, 17(1): 48-60.
45. Cutting AL, Dunn J. Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelation. *Child Development*, 1999, 70: 853-865.
46. Astington J, Jenkins J..A longitudinal study of the relation between language and theory of mind development. *Developmental Psychology*, 1999, 35:1311–1320.
47. Jenkins JM, Astington JW. Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 1996, 32(1): 70-78.
48. Perner, J., Ruffman, T. and Leekam, R. Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 1994, 65: 1228-1238.
49. Lewis C, Freeman N, Kyriakidou C, Maridaki-Kassotaki K, Berridge D. Social influences on false belief access: Specific sibling influences or general apprenticeship? *Child Development*, 1996, 67: 2930–2947.
50. Ruffman T, Perner J, Naito M, Parkin L, Clements WA. Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology*, 1998, 34(1): 161-174.
51. Jenkins JM, Turrell SL, Kogushi Y, Lollis S, Ross HS. A longitudinal investigation of the dynamics of mental state talk in families. *Child Development*, 2003, 74: 905–920.

52. Boratav AB. Adult and Sibling Influences on The Development of Theory of Mind: Evidence From Children Reared in Institutions. Unpublished Master's Thesis, Ankara: The Middle East Technical Univesity, 1998.
53. Dunn J, Brown J, Slomkowski and Youngblade L. Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 1991, 62: 1352-1366.
54. Farhadian M, Abdullah R, Mansor M, Redzuan M, Kumar V, Gazanizad N. Theory of mind, birth order, and siblings among preschool children. *American Journal of Scientific Research*, 2010, 7: 25-35.
55. Peterson C, Welman H, Liu D. Scaling of theory of mind understandings in chinese children. *Psychological Science*, 2006, 17 (12): 1075–1081.
56. Lillard AS. Ethnographies: Cultural variations in theories of mind. *Psychological Bulletin*, 1998: 123: 3–33.
57. Perner J, Sprung M, Zauner P, Haider H. Want that is understood well before say that, think that, and false belief: A test of de Villier's linguistic determinism on German speaking children. *Child Development*, 2003, 74: 179-188.
58. Wellman HM. Culture, variation, and levels of analysis in folk psychologies: Comment on Lillard. *Psychological Bulletin*, 1998, 123 (1): 33-36.
59. Gauvin M. Culture, development, and theory of mind: Comment on Lillard. *Psychological Bulletin*, 1998, 123: 37–42.
60. Yağmurlu B, Sanson A, Köymen SB. Ebeveyn ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 2005, 20 (55): 1-20.
61. Dockett S, Smith I. Children's Theories Of Mind And Their Involvement in Complex Shared Presente. Poster Presented at The Biennial Meeting of the Society for Research in Child Developmen, Indianapolis, 1995.

62. Schwebel DC, Rosen CS, Singer JL. The Relationship Between Preschooler's Pretend Play, Verbal Ability And Mental Representations. Manuscript Submitted for Publication, 1997.
63. Astington JW, Edward MJ. The development of theory of mind in early childhood. encyclopedia on early childhood development. Centre of Excellence for Early Childhood Development, 2010, Web, <http://www.child-encyclopedia.com> Gxp. pdf. 18 Şubat 2018.
64. Bartsch K, Wellman HM. *Children Talk About The Mind*. New York: Oxford University Press, 1995: 103-104.
65. Repacholı BM, Gopnik A. Early Reasoning About Desires: Evidence From 14- and 18-Month-Olds, *Developmental Psychology*, 1997, 33(1): 12-21.
66. Rieffe C, Terwogt MM, Koops W, Stegge H, Oomen A. (2001). Preschooler's appreciation of uncommon desires and subsequent emotions. *British J ournal. Developmental Psychology*, 2001,19: 259-74.
67. Meltzoff AN. Understanding the intentions of others: re-enactment of intended acts by 18-month-old children. *Developmental Psychology*, 1995, 31:838-50.
68. Carpenter M, Nagell K, Tomasello M. Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the society for Research in Child Development*, 1998, 63 (4), 14-51.
69. Saxe R, Carey S, Kanwisher N. Understanding other minds: linking developmental psychology and functional neuroimaging. *Annual Review Psychology*, 2004, 55:87-124.
70. Lagattuta KH, Wellman HM. Thinking about the past: early knowledge about links between prior experience, thinking, and emotion. *Child Development*, 2001, 72: 82-102.
71. Bretherton I, Fritz J, Zahn-Waxler C, Ridgeway D. Learning to talk about emotion: a functionalist perspective. *Child Development*, 1986, 57: 529-48.

72. Wellman HM, Woolley JD. From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, 1990, 35: 245 – 275.
73. Wellman HM, Phillips AT, Rodriguez T. Young children's understanding of perception, desire and emotion. *Child Development*, 2000, 71(4): 895-912.
74. Martinez N. Preschoolers' Desire Understanding and Its Relation to Prosocial Behavior, Dept. of Psychology, B. A. Thesis, Haverford College, 2003.
75. Flavell JH, Flavell ER, Green FL. Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 1983, 15(1): 95-120.
76. Harris PL, de Rosnay M, Pons F. Language and children's understanding of mental states. *Current Directions in Psychological Science*, 2005, 14(2): 69-73.
77. Carpenter M, Nagell K, Tomasello M. Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1998, 63(4): 174-255.
78. Flavell JH. Development of Children's Knowledge About Mental World, In: ED: Hartup & Silbereisen. *Growing Points in Developmental Science: An Introduction*, ISSBD Production, 2000.
79. Yirmiya N, Erel O, Shaked M, Solomonica-Levi D. Metaanalyses comparing theory of mind abilities of individuals with autism, individuals with mental retardation, and normally developing individuals. *Psychological Bulletin*, 1998, 124(3): 283–30.
80. Stone VE, Baron-Cohen S, Knight RT. Frontal lobe contributions to theory of mind. *Journal Cognitive Neuroscience*, (1998), 10: 640–656.
81. Cohen D. *How the child's mind develops*. First edition. USA, Pyspress, 2002.
82. Bee H, Boyd D. *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. Çeviri: Gündüz O İstanbul, Kaknüs Yayınevi, 2009.
83. Wellman H. *The Child's Theory of Mind*. Cambridge, MA, MIT Press, 1990.

84. Astington JW, Pelletiera J, Homer B. Theory of mind and epistemological development: the relation between children's second-order false-belief understanding and their ability to reason about evidence. *New Ideas in Psychology*, 2002, 20:131-144.
85. Dumontheil I, Apperly IA, Blakemore SJ. Online usage of Theory of Mind continues to develop in late adolescence. *Developmental Science*, 2010, 13(2): 331-338.
86. Taymaz Sarı, O. Zihin Kuramı Hikayeleri Testi' nin Türk Çocuklarına Uyarlanması ve Okul Öncesi Dönemdeki Normal Gelişim Gösteren, Zihin Engelle ve Otizmlili Çocukların Zihin Kuramı Gelişimlerinin Karşılaştırılması, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, 2011.
87. Strickland K. Brain Compatible Learning in a High School Classroom, Master of Arts in Leadership and Training, British Columbia, Canada: Royal Roads University, 2003.
88. Tomasello M, Carpenter M, Call J, Behne T, Moll H. Understanding and sharing intentions: the origins of human social cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 2005, 28: 675-735.
89. Rogers SJ, Pennigton BF. A theoretical approach to the deficits in infantile autism. *Development and Psychopathology*, 1991, 3:137-162.
90. Mundy P, Thorp D. The Neural Basis of Early Joint- Attention Behavior. Charman T, Stone W. (Eds.), *Social and Communication Development in Autism Spectrum Disorders: Early Identification, Diagnosis and Intervention*. New York, 2006:296-336.
91. Akbaş T. Bilginin Duygusal Kayıtlarını, Ayırt Etme İle Zihin Kuramı Arasındaki Gelişimsel Bağlantılar, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, 2011.

92. Altıntaş M. Çocuklar İçin Zihin Kuramı Test Bataryası'nın 4-5 Yaş Türk Çocuklarına Uyarlanması, Geçerlik Güvenirlik Çalışması, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Haliç Üniversitesi, 2014.
93. Korkmaz B. Theory of mind and neurodevelopmental disorders of childhood. *Pediatric Research*, 2011;69(5):101-108.
94. Aschersleben G, Hofer T, Jovanovic B. The link between infant attention to goal-directed action and later theory of mind abilities. *Developmental Science*, 2008, 11(6): 862- 868.
95. Acarlar F. Sembolik oyunun dil gelişimi ve dil bozukluklarıyla ilişkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2001, 3(1), 25-33.
96. Keçeli-Kaysılı B. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Normal Gelişen Çocuklarda Sözdiziminin ve Sözcük Dağarcığının Zihin Kuramı ile İlişkisinin İncelenmesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, 2012.
97. Taylor M, Carlson SM. The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. *Child Development*, 1997, 68: 436-455.
98. Youngblade LM, Dunn J. "Individual differences in young children's pretend play with mother and siblings: links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs", *Child Development*, 1995, 66: 1472-1492.
99. Dahlgren S, Dahlgren SA, Larsson M. Theory of mind in children with severe speech and physical impairments. *Research in Developmental Disabilities*, 2010, 31(2): 617-24.
100. Nelson K. Language Pathway into The Community of Minds. Astington JW, Baird JA. (Eds.). *Why Language Matters For Theory Of Mind*. Oxford, Oxford Universty Press, 2005: 26-50.
101. Topbaş S. *Dil ve Kavram Gelişimi: Dilin Bileşenleri*. Ankara, Kök Yayıncılık, 2005.

102. Origgı G, Sperber D. Evolution, Communication And The Properfunction Of Language. Carruthers P, Chamberlain A. (Eds.). *Evolution And The Human Mind: Modularity, Language And Metacognition*. New York: Cambridge University Press, 2000: 140–169.
103. Malle BF. The Relation Between Language And Theory of Mind in Development And Evolution. Givón T, Malle BF. (Eds.) *The Evolution of Language out of Pre-Language*. Amsterdam: Benjamins, 2002: 265–284.
104. Milligan K, Astington J, Dack L. Language and theory of mind: meta- analysis of the relation between language ability and false- belief understanding. *Child Development*, 2007, 78: 622-646.
105. Garfield JL, Peterson CC, Perry T. Social cognition, language acquisition and the development of the theory of mind. *Mind and Language*, 2001, 16: 494–541.
106. Baron-Cohen S. The Evolution of a Theory of Mind. Corballis MC, Lea SEG. (Eds.). *The Descent of Mind: Psychological Perspectives on Hominid Evolution*. New York: Oxford University Press, 1999: 261–277.
107. Biçer E. Normal ve Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Öğrencilerin Zihin Kuramı ve Yürütücü İşlevler Alt Boyutlarından Soyut Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, 2015.
108. Barkowski JG, Burke JE. Theories, Models and Measurement of Executive Functioning: An Information Processing Perspective. Lyon GR, Krasnegor NA. (Eds.). *Attention, Memory and Executive Function, Baltimore*. Maryland, Paul H. Brooks Pu, 1996.
109. Benson JE, Sabbagh MA, Carlson, SM, Zelazo, PD. Individual differences in executive functioning predict preschoolers' improvement from theory-of-mind training. *Developmental psychology*, 2013, 49(9): 1615-1627.

110. Powell B, Voelle KS. Prefrontal Executive Function Syndromes in Children. *Journal of Child Neurology*, 2004, 19(10): 785-797.
111. Karakaş S, Karakaş, HM. Yönetici işlevlerin ayrıştırılmasında multidisipliner yaklaşım: Bilişsel psikolojiden nöroradyolojiye. *Klinik Psikiyatri*, 2000:3(2): 215-227.
112. Barkley A. *Deficits in Executive Functioning Scale (BDEFS)*. Guilford Press, 2011.
113. Davson P, Guare R. *Executive Skills in Children and Adolescent: A Practical Guide to Assesment and Intervention*. Second Edition. Guilford Press, 2009.
114. Sabbagh MA, Xu F, Carlson SM, Moses LJ, Lee K. The development of executive functioning and theory of mind a comparison of Chinese and US preschoolers. *Psychological science*, 2006, 17(1):74-81.
115. Hughes C, Deater-Deckard K, Cutting A. "Speak rough to your little boy?" Sex differences in the relations between parenting and preschoolers' understanding of mind. *Social Development*, 1999, 8: 143-160.
116. Karakelle S, Ertugrul Z. Zihin kurami ile çalışma belleği, dil becerisi ve yönetici işlevler arasındaki bağlantılar küçük (36-48 ay) ve büyük (53-72 ay) çocuklarda farklılık gösterebilir mi?. *Türk Psikoloji Dergisi*, 2012, 27(70): 1.
117. Tanguay PE, Robertson J, Derrick A. A dimensional classification of autism spectrum disorder by social communication domains. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 1998, 37 (3): 271-277.
118. Hale CM, Tager-Flusberg H. Social communicaton in children with autism: The relationship between theory of mind and discourse development. *Autism*, 2005, 9: 157-178.
119. Aydın ŞM, Karakelle S. 3-4 yaş çocuklarında zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin yardım davranışları üzerindeki etkisi. *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)*, 2015, 4(8): 27-36.

120. Wu Z, Su Y. "How do preschoolers' sharing behaviors relate to their theory of mind understanding?". *Journal of Experimental Child Psychology*, 2014, 120: 73-86.
121. Astington JW. "Sometimes Necessary, Never Sufficient: False-Belief Understanding and Social Competence" İçinde Repacholi S. (Ed.). *Individual Differences in Theory Of Mind*. New York, Psychology Press, 2003:13-38.
122. Dunn, J., Brown, J., and Beardsall, L. Family talk about feeling states and children's Later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 1991: 27, 448-455.
123. Moore, C., Barresi, J., Thompson, C.: "The Cognitive Basis of Future-Oriented Prosocial Behavior", *Social Development*, 1998: 7(2), 198-218.
124. Kinderman, P., Dunbar, R., & Bentall, P. Theory-Of-Mind Deficits And Causal Attributions. *British journal of Psychology*, 1998: 89(2), 191-204.
125. Shugum, T. Theory of Mind in Toddlers Friendship Interactions: A longitudinal Study of Conflict and Pretend Play. A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree Doctor of Philosophy in Education. University of Cal, 2002.
126. Walker, S. Gender Differences in the Relationship Between Young Children's Peer-Related Social Competence and Individual Differences in Theory of Mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 2005: 166(3), 297-312.
127. Dunn J. Children as Psychologists: The Later correlates of individual differences in understanding of emotions and other minds. *Cognition & Emotion*, 1995: 9(2-3):187-201.
128. Yağmurlu B. Relations among sociocognitive abilities and prosocial behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 2014: 23(3):591-603.
129. Cooper RK, Sawaf A. *Liderlikte Duygusal Zekâ*. İstanbul, Sistem Yayıncılık, 1997.

130. Barrett LF, Salovey *The Wisdom in Feeling. Psychological Processes in Emotional Intelligence*. New York, London, The Guilford Press, 2002.
131. Shamay-Tsoory SG, Tomer R, Berger BD, Aharon-Peretz J. Impaired affective ‘theory of mind’ is associated with right ventromedial prefrontal damage. *Cognitive and Behavioral Neurology*, 2005, 18:55–67.
132. Sebastian CL, Fontaine NM, G Bird G, Blakemore SJ, Brito SA, McCrory EJ, Viding E. Neural processing associated with cognitive and affective theory of mind in adolescents and adults. *Social Cognitive & Affective Neuroscienc.* 2012, 7(53), 78-89.
133. Hughes C, Leekam S. What are the links between theory of mind and social relations?. *Review, Reflections and New Directions for Studies of Typical and Atypical Development Social Development*, 2004: 13(4):590-613.
134. Ziv M. The Role of Desire in Children’s Theory of Mind. Doctor of Philosophy Dissertation. University of Pennsylvania, 1999.
135. Goldstein T. The Effects of Acting Training on Theory of Mind, Empathy, and Emotion Regulation. Ph.D. dissertation, Boston College, United States-Massachusetts, 2010.
136. Onishi HK, Baillargeon R. Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science*, 2005, 308 (5719): 255-258.
137. Bach L, Happé F, Fleminger S, Powell J. Theory of mind: independence of executive function and the role of the frontal cortex in acquired brain injury. *Cognitive Neuropsychiatry*, 2000, 5: 175-92.
138. Vogeley K, Bussfeld P, Newen A, Herrmann S, Happe F, Falkai P, et al. Mind reading: neural mechanisms of theory of mind and self- perspective. *NeuroImage*, 2001, 14: 170-181.
139. Wimmer H, Perner J. Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children’s understanding of deception. *Cognition*, 1983, 13:103–128.

140. Brown J, Whiten a imitation, theory of mind and related activities in autism – an observation study of spontaneous behaviour in everyday contexts. *Autism: International Journal of Research and Practice*, 2000, 4(2): 185-204. www.eric.ed.gov/ERI.
141. Blijd-Hoogewys EMA, Van Geert PLC. Measuring theory of mind in children. Psychometric properties of the ToM storybooks. *Journal of Autism. Developmental Disorders*, 2008, 10: 1007–1037.
142. Flavell JH. Theory-of-mind development: retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 2004, 50(3): 274-29.
143. Perner J, Leekam R, Wimmer H. Three year olds difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental of Psychology*, 1987, 5: 125-137.
144. Frith U, Frith CD. *Development and Neurophysiology of Mentalizing*. Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B: Biological Sciences, 2003, 358: 459–473.
145. Perner J, Wimmer H. “John thinks that Mary thinks that . . .” Attribution of secondorder beliefs by 5- to 10 year old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1985, 39: 437–71.
146. Baron-Cohen S. *Mindblindness: An Say on Outism and Theory of Mind*. MA:MIT, 1995.
147. Altıntaş HÖ. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Hastalarının Zihin Kuramı Yetilerinin Değerlendirilmesi, Tıp Fakültesi, Psikiyatri Anabilim Dalı, Uzmanlık Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, 2012.
148. Frith U. Emanuel Miller lecture: confusions and controversies about Asperger syndrome. *J Child Psychol Psychiatry*, 2004, 45: 672-686.
149. Corcoran R, Mercer G, Frith CD. Schizophrenia, symptomatology and social inference: investigating theory of mind in people with schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 1995, 17: 5–13.

150. Slaughter, V., & Gopnik, A. Conceptual coherence in the child's theory of mind: Training children to understand belief. *Child Development*, 1995, 67, 2967–2988.
151. Adıgüzel Ö. *Eğitimde Yaratıcı Drama*. İkinci baskı. Ankara, Naturel Yayıncılık, 2012: 11-437.
152. San İ. Sanat ve yaratıcılık eğitimi olarak tiyatro. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1985,18:9.
153. Üstündağ T. *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara, Pegem Akademi, 2011, 5-92.
154. Selçuk Z, Güner N. *Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları*. Ankara, Pegem Akademik Yayıncılık, 2000.
155. Kale N. Üç düşünsel yeti: eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 1993, 28: 24-27.
156. Yıldız ÜF, Şener T. *Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi*. Ankara, Nobel Yayıncılık, 2007: 12.
157. Davaslıgil Ü. Yaratıcılık ve oyun. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 1989, 71: 24-32.
158. Gow G. Understanding and Teaching Creativity. *Teac Directions*. 2000: 33.
159. Ülgen G, Fidan E. *Çocuk Gelişimi*. 8.Baskı. Ankara, Devlet Kitapları, ABC Matbaacılık, 2000: 160.
160. Okvuran A. Okul öncesi dönemde yaratıcı drama. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 2001, 3: 19-25.
161. Şener S. *Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1991: 377.
162. San İ. Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1990, 23: 573-582.

163. TDK, Güncel Türkçe Sözlük, Url <http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.56a3c08acd4538.09411240>, 10 Mayıs 2017.
164. Uşaklı H. *Drama ve İletişim Becerileri: Teori, Araştırma, Uygulama*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2011: 15-32.
165. Önder A. *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri*. 4.Baskı. İstanbul, Epsilon Yayınları. 2002: 47.
166. TDK, Gösterim Sanatları Terimleri Sözlüğü, Url <http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.56a4ee72a00ef1.23869249>, 15 Mayıs 2017.
167. Öztürk A, Adıgüzel Ö. *Okul Öncesinde Dramaya Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2008: 143.
168. Sağlam T. Dramatik eğitim amaç mı araç mı?. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 2003, 17: 4-11.
169. Sabır E. *Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcı Drama Oyun Destekli Beslenme Eğitimi*. İstanbul, Pales Yayınları, 2014: 72-82.
170. Üstündağ T. Günümüz eğitiminde dramanın yeri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 1994, (37): 7-10.
171. Keyik S. Sanat eğitimi derslerinde yaratıcı drama etkinlikleri (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Açık Arşiv veritabanından ulaşılmıştır. (2011).<http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?menu=2&secim=10&YayinBIK=6050>. 12 Haziran 2017.
172. Güven Y. *Erken Çocukluk Döneminde Sezgisel Düşünme ve Matematik*. İstanbul, Ya-pa Yayıncılık, 2000: 36.
173. San İ. Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi, Eğitim Özel Sayısı*, 1996, 7: 148-160.

174. Çalışkan N. Karadağ E. *Eğitimde Drama Teorik Temelleri ve Uygulama Örnekleri*. 3.baskı. Ankara, Anı yayıncılık, 2014, 40-123.
175. Öztürk A. Eğitim-öğretimde yeni bir yaklaşım: Yaratıcı drama. *Kurgu Dergisi*, 2001: 8:253-254.
176. Bolton G. Changes in thinking about drama, in: education throught drama. *Ohios*, 1985: (24) 3:151-158.
177. Karadağ E, Çalışkan N. *Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama*. Ankara, Anı Yayıncılık. 2005.
178. Çoruh S. Okullarda dramatisasyon. *Öğretmen Dergisi*. İstanbul, Işıl Matbaası. 1950, 6-47.
179. San İ. Yaratıcı Drama-Eğitsel Boyutları. Buca Eğitim Fakültesi 1. *İzmir Eğitim Kongresi*, 1991: 263.
180. Eğitim Sen. 4. *Demokratik Eğitim Kurultayı "Eğitim Hakkı"*. Ankara, Eğitim Sen Yayınları. 2005, 590.
181. Kırmızı SF. Yaratıcı drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Tedmem: Eğitim ve Bilim*, 2015, 181:93-115.
182. Şahin S. 0-6 Yaş Arası Çocukların Temel Gelişimsel Özellikleri: Fiziksel ve Sosyal-Duygusal Gelişim. İçinde Diken İ.H. (Ed). *Erken Çocukluk Eğitimi..* 3.Baskı, Ankara, Pegem Akademi, 2014: 172-182.
183. Berk EL. *Bebekler ve Çocuklar Doğum Öncesinden Orta Çocukluğa*. Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık, 2015: 308-309.
184. Ömeroğlu E. Okul öncesi işitme engelli çocukların kaynaştırılmasında yaratıcı drama eğitiminin kullanılması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 1992, 175:31-33 .
185. Önder A. *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama*. 9. Baskı. Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık, 2012: 41-102 .

186. Ülke-Kürkçüoğlu B. 0-6 Yaş Arası Çocukların Temel Gelişimsel Özellikleri : Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. İçinde *Erken Çocukluk Eğitimi*. Diken İ.H. (Ed). 3.Baskı, Ankara, Pegem Akademi, 2014: 139-151.
187. Yenilmez K, Kakmacı Ö. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazırbulunuşluk düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2008, 16(2):529-542.
188. Tuna A, Kaçar A. İlköğretim matematik öğretmenliği programına başlayan öğrencilerin lise iki matematik konularındaki hazırbulunuşluk düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2005, 13(1):117-128.
189. Fink RS. Role of imaginative play in cognitive development. *Psychological Reports*, 1976, 39(3):895-906.
190. Sütçü Z. Drama Eğitiminin Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Altı Yaş Grubundaki çocukların Beslenme alışkanlıklarına Etkisinin Analizi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, 2006.
191. Ataman M. *Türkçe Derslerinde Kullanılabilecek Yaratıcı Etkinlikler ve Yaratıcı Yama Örnekleri*. 2. Baskı. Ankara, Kök Yayıncılık, 2010: 14.
192. Dökmen Ü. *İletişim Çalışmaları ve Empati*. 20. Baskı. İstanbul, Sistem Yayıncılık, 2002: 19-24.
193. Cücelioğlu D. *İletişim Donanımları*. 10.Basım. İstanbul, Remzi Kitabevi. 2002: 196.
194. Yayla Ceylan Ş. Dramatik Etkinlikler ve Dramanın Çocuğun Gelişimindeki Yeri. İçinde: Ömeroğlu E. (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Dramatik Etkinliklerden Dramaya Teoriden Uygulamaya*. 5.Baskı, Ankara, Eğiten Kitap, 2014: 34-73.
195. Fox JE, Schirrmacher RS. Estetik: İçinde: Aral N, Duman G. (Eds). *Sanat ve Yaratıcılığın Gelişimi*. 7. Basımdan çeviri, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık, 2014: 137-138.
196. San İ. *Güzel Sanatlar Eğitimi*. Eskişehir, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 1987: 5.

197. Neslitürk S, Ersoy F. Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk hakları öğretimine ilişkin görüşleri konusunda bir çalışma, Anadolu Üni. *Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2007, 3(2): 245-247.
198. Köroğlu S. Okul Öncesi Dönem 4-6 Yaş Çocuklarda Aileden Kaynaklanan Beslenme Bozukluklarının İncelenmesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, 2009.
199. Oktay A. *Yaşamın Sihirli Yılları*. İstanbul, Epsilon Yayıncılık, 2004: 176.
200. Varol N. *Beceri Eğitimi ve Öz bakım Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara, Kök Yayıncılık, 2005: 121.
201. Kara Y, Çam F. Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal beceriler kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üni. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2010, 32: 145-150.
202. Üstündağ T.. Dramada Program Geliştirme. İçinde: Öztürk A. (Editör). *İlköğretimde Drama*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Web-Ofset, 2007: 89.
203. San İ. Eğitsel Yaratıcı Drama (Yaratıcılığı geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Geliştiren Bir Dsiplin). Assitej Yayınları. (Amatör Çocuk Tiyatroları Birliği) 1. Toplantısı. “Eğitim-Öğretimde Yaşayarak Öğrenme Yöntemi ve Estetik”, 1992: 3.
204. Oğuz A. Drama. İçinde: Erdoğan T. (Editör). *Okul Öncesinde İlköğretime Kuramdan Uygulamaya Drama*. Ankara, Eğiten Kitap, 2015: 12.
205. Sağlam T. Eğitimde Drama ve Türk Çocuklarının Ritüel Nitelikli Oyunlarının Eğitimde Dramada Kullanımı. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, 1997.
206. Adıgüzel Ö. Drama ve Öğrenme Ortamları. İçinde: Öztürk A. (Editör). *İlköğretimde Drama*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, 2007: 33-47.

207. Gönen M, Şahin S, Tanju, E, İpek A. *Çocuklar İçin Yaratıcı Etkinlikler (Bilişsel, zihinsel, dil, fiziksel, müzik ve dans alanlarında)*. Ankara, Rekmay Matbaası. 1998: 7.
208. Çayır Akkocaoğlu N, Erdoğan T. Dramada Plan. İçinde: Erdoğan T. (Editör). *Okul Öncesinde İlköğretime Kuramdan Uygulamaya Drama*. Ankara, Eğiten Kitap. 2015: 119.
209. Adıgüzel Ö. Okul Öncesinde Drama Etkinlikleri ve Ortam. İçinde: Öztürk A. (Editör). *Çocukta Yaratıcılık ve Drama*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, 2003: 185-190.
210. Kandır A. *Dramanın Okul Öncesi Eğitim Programındaki Yeri ve Önemi. Okul Öncesinde Eğitimde Drama, Teoriden Uygulamaya*. Ankara, Kök Yayıncılık, 2003: 9-29.
211. Dereobalı N, Yazıcı Z. Sözel Dil Becerisi ve Erken Okur Yazarlık. İçinde: Temel F. (Editör). *Dil ve Erken Okuryazarlık*. 1.Baskı. Ankara, Hedef Yayıncılık Ankara, 2015: 43-44.
212. Crystal D. *Child Language, Learning and Linguistics*. London, Edward Arnold, 1979: 55.
213. Fazlıoğlu Y, Ercan ZG. Dramanın Çocuk Gelişimine Etkisi. İçinde: Köksal Akyol A. (Editör). *Okul Öncesi Eğitimde Drama*. Ankara, Hedef Yayıncılık, 2015: 152-154.
214. Aral N, Kandır A, Yaşar MC. *Okul Öncesi Eğitim 2*. İstanbul, Ya-pa Yayınları, 2001: 49.
215. Uzgören S. *Eğitimde Drama Uygulamaları*. Ankara, Nobel Yayınları, 2011: 1-39.
216. Maden S. Türkçe Öğretiminde drama yönteminin kullanımı ile ilgili sorunlar. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2011, 6: 110.

217. Ceylan Ş, Ömeroğlu E. 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*, 2011, 12 (4): 225-242.
218. Bayram E, vd. *İlköğretim Drama I*. MEB Yayınları, 1999: 12-15.
219. Tuğrul B. Oyunu Gücü. İçinde: Aksoy AB (Editör). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. Ankara, 2015: 27.
220. Aynal ŞÖ. Eğitimde Yaratıcılık. İçinde: Öncü EÇ. (Editör). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. Ankara, Pegem Yayıncılık, 2010: 131-132
221. Erbay F. Dramatik Etkinlikler ve Dramada Eğitimcinin Rolü. İçinde: Ömeroğlu E. Editör). *Okul Öncesi Eğitimde Dramatik Etkinliklerden Dramaya Teoriden Uygulamaya*. 5.Baskı. Ankara, Eğiten Kitap, 2014: 54.
222. Bulut P. İlkokul Öğrencilerine dil bilgisi öğretiminde bir yöntem önerisi: yaratıcı drama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2015, 37: 721.
223. Erdoğan S. Altı Yaş Grubu Çocuklarına Drama Yöntemi ile Verilen Matematik Eğitiminin Matematik Yeteneğine Etkisinin İncelenmesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, 2006: 11.
224. Topbaşı F. Okul öncesi dönem 6 yaş grubu çocukların törel(ahlaki) gelişiminde dramanın yeri ve önemi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (Din Eğitimi) Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, 2006.
225. Adıgüzel HÖ. Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, 1993.
226. Akbaba S, Kök M, Sağlam S. Eğitimde ve Öğretimde Drama ve Oyunlar. Erzurum, Cemre Ofset, 2003: 881.
229. Köksal Akyol A. Dramada Lider ve Katılımcılar: İlköğretimde Drama. İstanbul, Kriter Yayınları, 2011: 60.

227. Köksal Akyol A, Koçer Çiftçi başı H. Okul öncesi Eğitimi Öğretmeninin yetişmesinde Dramanın Önemi ve Okul Öncesi Eğitimde Drama Dersini Veren Öğretim Elemanında(Liderde) Olması Gereken Özellikler. Türkiye 6. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal, 2004.
228. Demirel Ö. *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara, Pegem Akademik Yayıncılık, 2005: 72-80.
229. Üstündağ T. Yaratıcı Drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 1998, 22 (107): 28-35.
230. Genç H. Eğitimde Drama ve/ veya dramada eğitim. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (KKEFD)*, 2005, 12: 97-100.
231. Yeğen G. Yaratıcı Drama. *İlköğretim-Online Öğretim Uygulamaları Serisi*, 2003, 2: 1-4.
233. Şimşek Ö. Okul öncesi Eğitim Programında Planlama ve Etkinlikler. İçinde: Alisinanoğlu F. (Editör). *Okul Öncesi Eğitimde Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi. 2011: 33-34.
234. Gönen M, Dalkılıç NU. *Çocuk Eğitiminde Drama Yöntem ve Uygulamalar*. 4.Baskı. İstanbul, Epsilon Yayıncılık, 2002: 75.
235. Canan N. Okul Öncesi Dönem Çocuklarında İki Dilliliğin Zihin Kuramı Gelişimi Üzerine Etkisi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Gelişim Psikolojisi Programı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi, 2012.
236. Ünlütapak B. Developmental Relations between Turkish Preschool Children's Theory of Mind Skills and Their Ability to Track Character References in Narrative Discourse, Master of Arts in Psychology, Institute for Graduate Studies in the Social Sciences, İstanbul: Boğaziçi University, 2012.
237. Ak-Seven D. 3-5 Yaş Çocuklarında Zihin Teorisi Gelişiminin Mizah Anlayışı Üzerine Etkisi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, 2012.

238. Şen G. Görme Yetersizliğinden Etkilenen Çocuklar İle Olağan Gelişim Gösteren Çocukların Zihin Kuramı Becerileri ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, 2015.
239. Aydın ŞM. Çocuklarda (3-4 yaş) zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin olumlu sosyal davranış üzerindeki etkisi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, 2015.
240. Bozbiyyık B. The Effect of Maternal Mental State Talk on Preschool Children's Theory of Mind Abilities, The Department Of Psychology Master Of Arts In Psychology, Ankara: İhsan Doğramacı Bilkent University, Ankara, 2016.
241. Baştuğ S. Çocuklarla Normal Gelişim Gösteren Çocukların Zihin Kuramı Becerileri Ve Yürütücü İşlev Becerilerinin Karşılaştırılması, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, 2016.
242. Kontaş T. 5-11 Yaş Arası Çocukların Zihin Teorisi ve Yaratıcılık Yetenekleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, 2015.
243. Gola-Howard AA. Mental verb input for promoting children's theory of mind: a training study. *Cognitive Development*, 2012, 27(1): 64-76.
244. Filippova E, Astington JW. Further development in social reasoning revealed in discourse irony understanding. *Child Development*, 2008, 79 (1): 126-138.
245. Howard AA. Mental Verb Input and Children's Theory of Mind: A Training Study, Unpublished PhD thesis, USA: University of Connecticut, 2008.
246. Benson JE. Executive Functioning And Theory Of Mind Development: A Training Study, Unpublished master's thesis. Kingston, Ontario, Canada: Queen's University, 2007.

247. Flusberg-Tager H, Hale CM. The influence of language on theory of mind: a training study. *Development Science*, 2003, 6(3): 346-359.
248. Guajardo NR, Watson AC. Narrative discourse and theory of mind development. *The Journal of Genetic Psychology*, 2002, 163(3): 305-325.
249. Flavell JH, Green FL, Flavell ER, Harris PL, Astington JW. Young children's knowledge about thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1995, 60(1). <http://www.jstor.org/stable/1166124>. 22 Eylül 2017.
250. Uyar N. Anaokuluna Devam Eden 60-72 Aylık Çocuklarda Destekleyici Olarak Uygulama Eğitiminde Drama Programının Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1995.
251. Öztürk F. Okul Öncesi Dönem (5-6 Yaş Grubu) Müzik Eğitiminde Dramanın Kullanımının Etkinliği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, 1996.
252. Girgin T. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yaratıcı Drama Etkinlikleri (Ankara İli Örneği), Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, 1999.
253. Güven G. Okul Öncesi Eğitimde Drama Liderlerinin, Anaokulu Öğretmenlerinin Veanne Babaların Eğitimde Drama Çalışmaları Hakkında Görüşleri, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, 2001.
254. Gürol A. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenleri ile Öğretmen Adaylarının Eğitimde Dramaya İlişkin Kendilerini Yeterli Bulma Düzeylerinin Belirlenmesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, 2002.
255. Yönel A. Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, 2004.

256. Akköse E. Okul Öncesi Eğitimi Fen Etkinliklerinde Doğa Olaylarının Neden-Sonuç İlişkilerini Belirlemede Yaratıcı Dramanın Etkililiği, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2008.
257. Güner AS. Eğitici Drama Uygulamalarının 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyumlarına Etkisinin İncelenmesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, 2008.
258. Erbay F. Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Verilen Yaratıcı Drama Eğitiminin Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerilerine Etkisinin İncelenmesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, 2009.
259. Can Yaşar M. Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, 2009.
260. Eti İ. Drama Etkinliklerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Becerileri Üzerine Etkisi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, 2010.
261. Yıldırım Y. Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, 2011.
262. Duran İ. Okul Öncesinde Eğitici Dramanın Suça Karşı Bilinç Oluşturmaya Etkisi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 2012.
263. Ilgaz E. Eğitici Drama Oyunlarından Sonra Yapılan Değerlendirme Çalışmalarının 60-72 Aylık Çocukların Duygu Kavramlarını Kazanmalarını Üzerine Etkisi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, 2014.

264. Gültekin D. Yaratıcı Drama Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Duygusal Gelişimine Etkisi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi, 2014.
265. Sözkese A. 60-72 Aylık Çocukların Değer Eğitiminde Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi, Sosyal Bilimle Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, 2015.
266. Şentürk-Berber S. Okul Öncesi Beş Yaş Çocukları İçin Eğitici Drama Temelli Okula Uyum Programının Değerlendirilmesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, 2015.
267. Sevgen M. Yaratıcı Drama Yoluyla Verilen Sosyal Beceri Eğitiminin Anaokulu Çocuklarının Sosyal Gelişimine ve Yaratıcılığına Etkisi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi, 2016.
268. Smogorzewska J. Storyline and associations pyramid as methods of creativity enhancement: Comparison of effectiveness in 5-year-old children. *Thinking Skills and Creativity*, 2012: 7: 28-37.
269. Garaigordobil M, Berruero L. Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *The Spanish Journal of Psychology*, 2011, 14(2): 608-618.
270. Alhusaini AA, Maker CJ. The uses of open-ended problem solving in regular academic subjects to develop students' creativity: An analytical review. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 2011: 1(1): 1-43.
273. Dietrich A. The cognitive neuroscience of creativity. *Psychon. Bull. Rev*, 2004, 11: 1011-1026.
271. McGregor GD. Creative Thinking Instruction For A College Study Skills Program: A Case Study, Unpublished Doctoral Dissertation, Baylor University. Available from ProQuest Dissertations and Theses database, 2001.

272. Suddendorf T, Fletcher-Flinn CM. Children's divergent thinking improves when they understand false beliefs. *Creativity Research Journal*, 1999, 12(2): 115-128.
273. Overton JC. An Investigation of The Effects of Thinking Skills Instruction on Academic Achievement and The Development of Critical and Creative Thinking Skills of Second, Fourth and Sixth Grade Students, Unpublished Master's Thesis, The Univers, 1993.
274. Torrance EP. *Torrance Tests of Creative Thinking, Directions Manual and Scoring Guide*. Massachusetts, USA: Personel Press, 1972.
275. Karasar N. *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (27. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi, 2014: 92-102.
276. Kocakaya S. Bilimsel çalışmalar ne kadar güvenilir?, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2012, 1(2): 225-231.
277. Baştürk R. Bilimsel Araştırma Yöntemleri İçinde A. Tanrıöğen (Ed.), *Deneme Modelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2012: 31-53.
278. Büyüköztürk Ş, Kılıç Çakmak E, Akgün ÖE, Karadeniz Ş, Demirel F. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, 2015: 195-198.
279. Daşcan Ö, Çelik N. *Son Değişikliklerle Okul Öncesi Eğitim ve Programı ve Etkinlik Kitabı*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, 2014: 9.
280. Lawshe CH. A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 1975, 28, 563-575.
281. Roberts MJ. Introduction. In M. J. Roberts (Ed.). *Integration The Mind: Domain General Versus Domain Specific Processes in Higher Cognition*. Hove: Psychology Press, 2007.
282. Whitebread D, Linklater H, Miller S, Humphreys K, Glazzard T, Proudman S, Damaskinou N. Teaching thinking & the development of metacognitive abilities in the early years (children aged 3-8) (META). 2006. www.educ.cam.ac.uk 20 Ocak 2017.

283. Akkocaoğlu-Çayır N. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 2015.
284. Cotton K. Teaching Thinking Skills. School Improvement Research Series. 1991. <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu11.html>. 10 Eylül 2017.
285. Jenkins P, Lyle S. Enacting dialogue: The impact of promoting philosophy for children on the literate thinking of identified poor readers, aged. *Language and Education*, 2010, 24(6): 459-472.
286. Appleton M, Reddy V. Teaching 3-year-olds to pass false-belief tests: A conversational approach. *Social Development*, 1996, 5:275-291.
287. Fisher N, Happé F. A training study of theory of mind and executive function in children with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2005, 35: 757-771.
288. Ozonoff S, Miller JN. Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1995, 25: 415-433.
289. Swettenham J. Can children with autism be taught to understand false belief using computers?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1996, 37: 157-165.
290. Brockmeyer C. Re-Reading the Relationship between Narrative and Theory of Mind: The Effects of Narrative Training on the Developing Understanding of Mind, Unpublished PhD. thesis, Lehigh University, United States, 2009.
291. Lohmann H, Tomasello M. The role of language in the development of false-belief understanding: A training study. *Child Development*, 2003, 74: 1130 – 1144.
292. Apperly IA, Robinson EJ. “Children’s mental representation of referential relations”. *Cognition*, 1998, 67: 287-309.

293. Astington JW, Gopnik A. Theoretical explanations of children's understanding of the mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 1991, 9(1): 31.
294. Gopnik A, Astington J W. Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 1988, 59(1): 6-37.
295. Perner J, Lang B. Development of theory of mind and executive control. *Trends in Cognitive Sciences*, 1999, 3(9): 337-344.
296. Ayçiçeği A, Dinn WM, Harris CL. Prefrontal lob nöropsikolojik test bataryası: Sağlıklı yetişkinlerden elde edilen test sonuçları. *İ.Ü Psikoloji Çalışmaları*, 2003: 23-26.
297. O'neill DK, Astington JW, Flavell J H. Young children's understanding of the role that sensory experiences play in knowledge acquisition. *Child Development*, 1992, 63(2): 74-490.
298. Perner J. About + Belief + Counterfactual In Riggs KJ, Mitchell P. (Ed.), *Children's Reasoning and The Mind*, 367-401, Psychology Press, 2000.
299. Perner J, Kloos D, Gornik E. Episodic memory development: theory of mind is part of re-experiencing experienced events. *Infant and Child Development*, 2007, 16(5): 471-490.
300. Grantı T. The Relationship Between Metacognitive Vocabulary and Theory of Mind Development, Institute for Graduate Studies in Social Science Master of Arts in Psychology, İstanbul: Boğaziçi University, 2004.
301. Keçeli Kaysılı B, Acarlar F. Zihin kuramının 3-5 yaşları arasındaki çocuklarda gelişiminin yanlış inanç performansına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2011, 11(4): 809-1826.
302. Carlson SM, Moses LJ, Claxton LJ. Individual differences in executive functioning and theory of mind: an investigation of inhibitory control and planning ability. *J. Experimental Child Psychology*, 2004, 87: 99-319.

303. Slade L, Ruffman T. How Language does relate to theory of mind: a longitudinal study of syntax, semantics, working memory and false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 2005, 23: 17-141.



8. EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

1- Formu dolduran kişinin çocuğa yakınlığı:

() Anne () Baba

2- Annenin yaşı:

() 20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41 ve üzeri

3- Babanın yaşı

() 20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41 ve üzeri

4- Annenin öğrenim durumu :

() Okur-yazar
() İlkokul
() Ortaokul
() Lise ve Dengi
() Meslek Yüksekokulu
() Üniversite
() Yüksek Lisans / Doktora

5-Babanın öğrenim durumu:

() Okur-yazar
() İlkokul
() Ortaokul
() Lise ve Dengi
() Meslek Yüksekokulu
() Üniversite
() Yüksek Lisans / Doktora

6- Anne çalışıyor mu?

() Evet () Hayır

Çalışıyor ise mesleği.....

7-Babanın mesleği nedir?.....

8- Ailenin sahip olduğu çocuk sayısı

() 1 çocuk () 2 çocuk () 3 çocuk () 4 ve daha fazla

9- Baştan kaçınıcı çocuk?

() Tek çocuk
() 1. Çocuk
() 2. Çocuk
() 3. Çocuk
() 4. Çocuk

10- Ailenin toplam aylık geliri

() Asgari Ücret () 1500-2000 () 2001- 4000 () 4001 ve üstü

EK-2. Eğitim Programından Örnek Bir Oturum

4. Hafta Uygulama Planı

KONU: Okul Öncesinde Zihin Kuramı

AŞAMA: Bilme-Hatırlama

YÖNTEM: Yaratıcı Drama

TEKNİK: Hikâyelerden Oyun Oluşturma

YAŞ: 48-66 ay

SÜRE: 40+20dk

ARAÇ-GEREÇLER: Nesne kartları, yapıştırıcı, makas, renkli elişî kâğıtları, nesne resimleri, renkli evalar, minderler.

KAZANIM-GÖSTERGELER

BİLİŞSEL GELİŞİM

KAZANIM 2: Nesneyle/durumla/olayla ilgili tahminde bulunur.

GÖSTERGE: Nesneyle/durumla/olayla ilgili tahminini söyler. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.

KAZANIM 3: Algıladıklarını hatırlar.

GÖSTERGE: Nesneyi/durumu/olayı bir süre sonra yeniden söyler.

MOTOR GELİŞİM

KAZANIM 4: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.

GÖSTERGE: Malzemeleri keser. Malzemeleri yapıştırır. Malzemeleri kopartır/yırtar.

DİL GELİŞİMİ

KAZANIM 7: Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.

GÖSTERGE: Sözel yönergeleri yerine getirir.

ÖĞRENME SÜRECİ

A-ISINMA-HAZIRLIK

ETKİNLİK 1

Çocuklar daire olurlar. Öğretmen çocuklara jimnastik yapacaklarını herkesin minderlerine uzanması gerektiğini söyler. Nesne hareketlerini içeren yönergeler doğrultusunda hareketler yapılmaya başlanır. Yönergeler şu şekildedir:

Ayaklarını yukarı kaldır ve makas gibi aç-kapat. Belini bir topu döndürür gibi sağa sola döndür. Ellerini havaya kaldır ve kapı gibi aç-kapat. Ayakları ve elleri yelpaze

EK-2. Eğitim Programından Örnek Bir Oturum

gibi salla. Başını öne-arkaya, sağa-sola musluk gibi çevir. Jimnastik sonunda yönergeleri baştan sona hatırlayan bir çocuk gönüllü olarak gelerek arkadaşlarına öğretmenin yaptırdığı çalışmayı hareket sırasına göre yaptırır.

ETKİNLİK 2

Eğitimci çocukları yıldızlar ve çiçekler olarak iki gruba ayırır. Grupların ortasına ısınmada yer alan çeşitli nesnelere bırakılır. Tahtaya nesne resmi asılır. Grupların arasına konulan nesne resimleri, tahtadaki resimde de yer alır. Çocuklar nesne resmine dikkatli baktıktan sonra resim kaldırılır ve onun yerine boş çerçeveler asılır. Çocuklar nesnelere, resimdeki yerlerine göre hatırlayarak boş çerçevenin içine yerleştirmeye çalışırlar. Nesnelere ilk olarak doğru yerleştiren grup oyunu kazanır.

ETKİNLİK 3

Çocuklar arasından beş kişi seçilir. Eğitimci seçilen çocuklara birer nesne ismi (vazo, düğme, fermuar, boncuk vb.) verir. Çocuklara verilen nesne isimleri sınıfa söylenir. Sınıftaki çocuklar gözlerini kapattıktan sonra nesne adını alan çocuklar kendi aralarında yer değiştirirler. Eğitimci sınıftaki çocuklardan gözlerini açmaları ve nesnelere ilk sırasına göre hatırlayarak dizmelerini söyler. Sırayı hatırlayıp doğru dizen çocuk, oyunu kazanır.

B-CANLANDIRMA

ETKİNLİK 4

Her bir çocuğa düğme, fermuar, vazo, ip, boncuk gibi çeşitli bir nesne verilir. Belirli bir süre sonunda öğretmen çocuklardan o nesne olarak, özellikleri ve kullanım alanları ile ilgili bir canlandırma yapmalarını ister. Sırayla canlandırmalar izlendikten sonra çember olarak yere oturulur. Çemberin ortasına nesne resimlerinin olduğu kartlar bırakılır. Çocuklardan biri gönüllü olarak ortaya gelir ve diğer bir gönüllü arkadaşı da önce onun hangi nesne olduğunu hatırlayarak söyler ardından da onu kullanım şeklinin dışında şekillendirir. Çalışma gönüllü olanların katılımıyla devam eder.

EK-2. Eğitim Programından Örnek Bir Oturum

ETKİNLİK 5

Eğitimci çocuklara çemberdeki nesne resimlerinden bir tane alarak masalara geçmelerini ve makas yardımıyla kağıttaki nesnelere kesmelerini söyler. Kesilen nesne resimleri evaya yapıştırılır üzerlerine isimleri yazılarak kenara kaldırılır. Daha sonra çocuklardan, az önce kestikleri ve yapıştırdıkları nesnelere hatırladıklarını dağıtılan kağıtlara çizmeleri istenir. Tüm çocuklar çizdikten sonra isimlerine göre ilk çalışmalarını verilerek, iki çalışmayı yan yana getirip incelemeleri istenir. Hangi nesnelere hatırlayıp hatırlayamadıkları, çizimleri, uygulama sırasındaki deneyimleri üzerine konuşulur.

C-DEĞERLENDİRME

- Jimnastik yaparken sırayla hangi hareketleri uyguladınız?
- Arkadaşlarınızı sıraya dizerken neye dikkat ettiniz?
- Canlandırma yaparken hangi malzemelerden yararlandınız?
- Nesnelerin resimlerini çizdikten sonra yapıştırdıklarınızla yan yana getirdiğinizde farklılıklar ya da benzer yönler var mıydı?

EK-3. Etik Kurul İzni



ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ (AYBÜ)
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU (SBEK)
PROJE ONAY BELGESİ



Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi/Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümü akademisyenlerinden / öğrencilerinden Elif DEMİR' in, **Anasınıfına Devam Eden Çocuklara Zihinsel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Çalışmalarının Etkisinin İncelenmesi** adlı araştırması değerlendirilmiştir.

Proje etik açısından uygun bulunmuştur.

Proje etik açısından geliştirilmesi gerekmektedir.

Proje etik açısından uygun bulunmamıştır.



SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI (Etik Kurul tarafından doldurulacaktır)	
Araştırma kodu (Yıl – Araştırma sıra no)	454
Başvuru formunun Etik Kurula ulaştığı tarih	11.02.2017
Etik Kurul Karar toplantı tarihi ve karar no	22.02.2017/27
Yer	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Esenboğa Külliyesi Esenboğa/ Ankara
Katılımcılar	Formda imzası bulunan üyelerimiz toplantıya katılmıştır

KURUL BAŞKANI, BAŞKAN YARDIMCISI VE ÜYELER:

Prof. Dr. Cem Şafak ÇUKUR

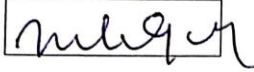
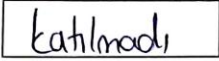
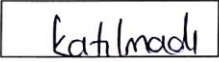
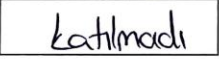
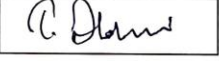

Başkan

İMZA

Doç. Dr. Musa AYGÜL

Başkan Yardımcısı

EK-3. Etik Kurul İzni

Prof. Dr. Şükrü ÖZEN	Üye	
Prof. Dr. Ergün ERASLAN	Üye	
Prof. Dr. Metin ÖZDEMİR	Üye	
Doç. Dr. Rıza GÖKLER	Üye	
Doç. Dr. Tekin AKDEMİR	Üye	
Doç. Dr. Necmiye ÜN YILDIRIM	Üye	



Karar Tarih / No : 17.01.2013/1736
Belge No : 2013-1/ANK/5.20-1/016
Başlama Tarihi : 27.01.2013
Bitiş Tarihi : 05.02.2013
Kazandı Süre : 54 saat

**YARATICI DRAMA EĞİTMENLİĞİ/LİDERLİĞİ PROGRAMI
PROJE/BEŞİNCİ AŞAMA KATILIM BELGESİ**

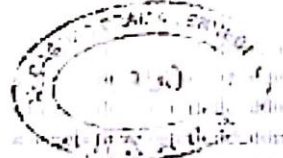
Sayın Elif Demir

Çağdaş Drama Derneği'nin açtığı 60
saatlik Proje/Beşinci Aşama yaratıcı drama
atölyesi çalışmalarına katılmıştır.

Dr. Fatma Onalan Akfırat
Dr. Fatma Onalan Akfırat
Yaratıcı Drama Eğitmeni
Atölye Lideri / Liderleri

Ömer A. GÜZEL
Prof. Doç. Dr. H. Ömer A. GÜZEL
Genel Başkan

Scrap
Scrap Atölyesi
Yaratıcı Drama Eğitmeni



- Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Programı Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından 18/11/2005 tarih ve 346 sayılı kararla onaylanmıştır.



Selânik Cad. No: 41/2 Kızılay/ ANKARA Tlx: 00.90.312.425 00 09 Faks: 00.90.312.418 18 65
web: yaraticidrama.org e-posta: bilgi@yaraticidrama.org



EK-5. MEB Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.13314182
Konu : Araştırma İzni

25.11.2016

ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 17/11/2016 tarihli ve 7863 sayılı yazınız.

Enstitünüz Çocuk Gelişimi Bölümü yüksek lisans öğrencisi Elif DEMİR'in "Anasımına Devam Eden Çocuklara Zihinsel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Çalışmalarının Etkisinin İncelenmesi" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüze uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (6 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza:
Asli ile Aynıdır

25.11.2016

Mahmut ÖZDEMİR

Konya yolu Baskent Öğretmen Evi Ankara Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17 135,134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0977-71aa-3df4-af90-fbc4-3c1a da detaylı bilgi alınabilir.

EK-6. Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER	
Adı Soyadı	: Elif DEMİR
Doğum tarihi	: 04/03/1985
Doğum yeri	: Ankara
Medeni hali	: Bekar
Uyruğu	: T.C.
Adres	: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara
Tel	: 0543 827 97 11
Faks	: -
E-mail	: e.elfdemir85@gmail.com
EĞİTİM	
Lise	: Bahçelievler Deneme Anadolu Lisesi
Lisans	: Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Uygulamalı Sanatlar Anabilim Dalı Seramik Öğretmenliği Bölümü
Yüksek lisans	: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı
YABANCI DİL BİLGİSİ	
İngilizce	: Orta Düzey