

**T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
İlköğretim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**EĞİTİCİ DRAMA OYUNLARINDAN SONRA YAPILAN DEĞERLENDİRME  
ÇALIŞMALARININ 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DUYGU KAVRAMLARINI  
KAZANMALARI ÜZERİNDE ETKİSİ**

**Elif ILGAZ  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**İstanbul-2014**



**T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
İlköğretim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**EĞİTİCİ DRAMA OYUNLARINDAN SONRA YAPILAN DEĞERLENDİRME  
ÇALIŞMALARININ 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DUYGU KAVRAMLARINI  
KAZANMALARI ÜZERİNDE ETKİSİ**




**Elif ILGAZ  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman  
Prof. Dr. Alev ÖNDER**

**İstanbul-2014**

## ONAY

Elif ILGAZ tarafından hazırlanan “Eğitici Drama Oyunlarından Sonra Yapılan Değerlendirme Çalışmalarının 60-72 Aylık Çocukların Duygu Kavramlarını Kazanmaları Üzerindeki Etkisi” konulu bu çalışma, 29 Ocak 2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
<u>TEZ DANIŞMANI</u> Prof. Dr. Alev ÖNDER	
<u>JÜRİ ÜYESİ</u> Yard. Doç. Dr. Tosun YALÇINKAYA	
<u>JÜRİ ÜYESİ</u> Yard. Doç. Dr. Müge AKBAĞ	

## ÖZGEÇMİŞ

- 2005 Gaziosmanpaşa Anadolu Lisesi
- 2009 İstanbul Amerikan Robert Lisesi Çocuk İnceleme Merkezi, Eğitici Drama Öğretmenliği
- 2010 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalından mezun olma
- 2010 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına Giriş
- 2011 50. Yıl Tuna İlköğretim Okulu, Okul Öncesi Öğretmenliği
- 2012 Şükrü Savaşeri İlkokulu, Okul Öncesi Öğretmenliği

## İLETİŞİM BİLGİLERİ

**Görev Yaptığı Kurum:** Şükrü Savaşeri İlkokulu

**E-posta** : elif\_ilgaz@yahoo.com

## ÖNSÖZ

Araştırma boyunca yapılan çalışmalarını büyük bir özen ve titizlikle takip eden, bilgi ve tecrübesiyle yoluma ışık tutan, bilimsel birikimlerini benimle paylaşan ve beni hep destekleyen tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Alev ÖNDER'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışma süresinde değerli bilgilerinden yararlandığım ve tezimin istatistiksel analizlerini gerçekleştirmem de desteğini esirgemeyen hocalarım Arş. Gör. Asude BALABAN DAĞAL'a ve Arş. Gör. Dr. Bülent ÖZDEN'e çok teşekkür ederim.

Tezimde veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeği geliştiren, geçerlik-güvenirlik çalışmalarını kendi yüksek lisans tezinde yapan ve araştırmamda kullanılmasına izin veren Sayın Kerem AVŞALAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın programı uygulama aşamasında bana çok yardımcı olan 50. Yıl Tuna İlkokulu okul yönetimine ve anasınıfı öğretmenlerine teşekkür ederim.

Araştırmanın veri toplama aşamasında bana yardım eden ve araştırma sürecinde yanımda olan Şükrü Savaşeri İlkokulu müdüresine, anasınıfı öğretmenlerine ve çalışanlarına teşekkür ederim.

Bütün araştırma süreci boyunca ve hayatımın geri kalanında desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, ümitsizliğe düştüğüm anlarda beni yüreklendiren, hayatımı kolaylaştıran, sabırlı davranan anneme, babama, kardeşlerime ve bütün aileme sonsuz teşekkürler. İyi ki varsınız.

**Elif ILGAZ**  
**İstanbul, 2014**

## ÖZET

Bu araştırmada, eğitici drama uygulamalarında, drama oyunu aşamasından sonra 6 aşamalı değerlendirme ve destekleme çalışmalarına katılan çocukların, duygu kavramlarını ( mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş, şaşkın) öğrenmelerinde, yalnızca drama oyununa katılan çocuklara ve drama oyunlarına dayalı hiç eğitim almayan çocuklara oranla daha başarılı olup olmadıklarının gösterilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın alışma grubunu, 2012-2013 eğitim yılında bir devlet okulu olan İstanbul ili Esenler ilçesi MEB 50. Yıl Tuna İlköğretim Okulu Anasınıfında okul öncesi eğitim alan 5-6 yaşlarındaki 41 ocuk oluşturmuştur. Araştırmada 14 ocuk Deney 1 Grubu, 13 ocuk Deney 2 Grubu ve 14 ocuk Kontrol Grubu olmak üzere toplam üç grup yer almıştır.

Araştırma için verilerin toplanması; Deney 1, Deney 2 ve Kontrol Gruplarının oluşturulması seçkisiz atama yoluyla, ocuklara Demografik Bilgiler Formu ve Duygu Kavramları Ölçeği öntestinin yapılması, programın uygulanması, sontest ve izleme testlerinin yapılması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda drama oyunlarından sonra yapılan değerlendirme ve destekleme çalışmalarının Önder (1995) tarafından önerilen 6 aşamalı değerlendirme/ tartışma soruları ve destekleyici etkinlikler yoluyla yapılmasının, diğer yaklaşımlara (yalnızca drama oyunları ile yetinilmesi ve hiç drama oyunu uygulanmaması) göre duygu kavramlarının en üst düzeyde öğrenilmesini sağladığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitici drama, eğitici dramada değerlendirme ve destekleme etkinlikleri, okul öncesinde duygu kavramlarının öğretimi

## **ABSTRACT**

In this study, it is aimed to show whether the children who attend drama program with 6 staged evaluative questions and supporting activities are more successful or not than the children who participate program with only dramatic plays and the children who do not participate any kind of drama program, on learning emotional concepts ( happy, sad, angry, scared, confused).

The study group was formed by 60-72 months old children who had preschool education in 2012-2013 education year at 50. Yıl Tuna Elemantry School, which was a public school in İstanbul, Esenler District. There are 3 groups in the study. 14 children are involved in Group Experiment 1, 13 children in Group Experiment 2 and 14 children in the Control Group.

Those steps were followed in the study; creating the groups (Experimental 1, Experimental 2 and the Control Groups), collecting the data through the Demographic Information Form and the Scale of Emotional Concepts in pre-tests, implementation of the program, the post-tests and the monitoring tests which were presented to the 3 groups.

The results of the research indicated that, applying the evaluative questions and supportive activities after dramatic plays, by 6 staged evaluation/discussion as Önder (1995) suggested, provided children to learn emotional concepts at the highest level, compared to the other approaches of applying only dramatic plays or applying no dramatic plays.

Keywords: Educational drama , 6 staged evaluative and supportive activities in the educational drama, emotional concepts in preschool.



## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
<b>ONAY</b> .....	<b>i</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>ii</b>
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vi</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>viii</b>
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2. Önem.....	4
1.3. Sınırlılıklar.....	5
1.4. Tanımlar.....	5
<b>BÖLÜM II: LİTERATÜR</b> .....	<b>7</b>
2.1..EĞİTİCİ DRAMA.....	7
2.1.1.Eğitici Dramanın okul Öncesi Eğitim Açısından Önemi.....	8
2.1.2.Eğitici Drama Uygulama Öğeleri.....	10
2.1.3.Eğitici Drama Uygulama Türleri.....	14
2.1.4. Eğitici Drama Uygulanırken Kullanılan Teknikler.....	19
2.1.5. Eğitici Dramada Destekleyici Ve Tamamlayıcı Etkinliklerin Önemi.....	24
2.2.OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA KAVRAM GELİŞİMİ VE ÖĞRETİMİ.....	31
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM</b> .....	<b>37</b>
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	37
3.2. DENEY VE KONTROL GRUPLARI.....	40
3.2.1. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler.....	40
3.3.VERİLERİN TOPLANMASI.....	42
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	42

3.3.1.1. Demografik Bilgiler Formu.....	43
3.3.1.2. Kavram Gelişim Ölçeği.....	43
	vi
3.3.2. Duygu Kavramlarını Geliştirmeye Yönelik Eğitici Drama Programı.....	43
3.3.2.1. Programın Kapsam Geçerliği.....	44
3.3.2.2. Duygu Kavramlarını Geliştirmeye Yönelik Drama Programının İçeriği ve Uygulanması.....	47
3.3.3. Verilerin Analizi.....	55
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR.....</b>	<b>57</b>
4.1. Deney 1 Deney 2 Ve Kontrol Gruplarının Öntest Bulguları.....	57
4.2. Deney 1 Deney 2 Ve Kontrol Gruplarının Sontest Bulguları .....	59
4.3. Deney 1 Deney 2 Ve Kontrol Gruplarının Öntest Sontest Karşılaştırma Bulguları.....	61
4.4. Deney 1 Deney 2 Ve Kontrol Gruplarının Sontest Ve İzleme Testini Karşılaştırma Bulguları.....	63
<b>BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>65</b>
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA .....	65
5.2. ÖNERİLER.....	70
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler.....	71
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler.....	71
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>72</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>77</b>
EK 1. Duygu Kavramları Ölçeğinin İç Tutarlılık Analiz Sonuçları.....	78
EK 2. Duygu Kavramları Ölçeğinin Test Tekrar Test Güvenirliği Sonucu.....	79
EK 3. Demografik Bilgiler Formu.....	80
EK 4. İzinler.....	81

## TABLULAR LİSTESİ

Sayfa

<b>Tablo 3.1.</b> Araştırmada Kullanılan Deneysel Desenin Simgesel Görünümü.....	37
<b>Tablo 3.2.</b> Uygulama Öncesi, Sırası Ve Sonrasında Deney Ve Kontrol Gruplarına Eş Zamanlı Olarak Uygulanan İşlemlere İlişkin Çalışma Programı.....	39
<b>Tablo 3.3.</b> Deney 1, Deney 2 ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yaş Ortalamaları.....	41
<b>Tablo 3.4.</b> Deney 1, Deney 2 ve Kontrol Grubu Çocuklarının Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	41
<b>Tablo 3.5.</b> $p=0.05$ düzeyinde KGO'ları için minimum değerler.....	45
<b>Tablo 3.6.</b> Duygu Kavramlarını Geliştirmeye Yönelik Eğitici Drama Programının Uzman Değerlendirme Formu Sonuçları.....	46
<b>Tablo 3.7.</b> Duygu Kavramlarını Geliştirmeye Yönelik Eğitici Drama Programının Uzman Değerlendirme Testinin Düzeltilip Sunulması ile Değişiklik Gösteren Sonuçlar.....	47
<b>Tablo 4.1.</b> Deney 1 ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	57
<b>Tablo 4.2.</b> Deney 2 ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	58
<b>Tablo 4.3.</b> Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	58
<b>Tablo 4.4.</b> Deney 1 ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	59
<b>Tablo 4.5.</b> Deney 2 ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	60
<b>Tablo 4.6.</b> Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	60
<b>Tablo 4.7.</b> Deney 1 Grubunun Öntest ve Sontest Puanlarını Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	61
<b>Tablo 4.8.</b> Deney 2 Grubunun Öntest ve Sontest Puanlarını Karşılaştırmaya İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	62

<b>Tablo 4.9.</b> Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanlarını Karşılaştırmaya İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	62
<b>Tablo 4.10.</b> Deney 1 Grubunun Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	63
<b>Tablo 4.11.</b> Deney 2 Grubunun sontest ve izleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	64
<b>Tablo 4.12.</b> Kontrol Grubunun sontest ve izleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları.....	64

## BÖLÜM I: GİRİŞ

Okul öncesi dönem, hayatın en temel dönemidir. Bu dönemde çocuğun gelişiminin her yönde desteklenmesi için bütünsel bir eğitim politikası izlemek gerekir. Çocuğun bedensel, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimini bir arada destekleyebilecek yani bütünsel bir eğitim olanağı verebilecek eğitici drama uygulamalarının, özellikle okul öncesi eğitimde oldukça önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Önder'e göre (2003, s.49); sağlıklı, mutlu, empati kurabilen, duyarlı, yaratıcı, problem çözebilen, kendine güvenen, kendini ortaya koyan, özgür, yenilikçi, çevresiyle olumlu ve etkili iletişim kurabilen bireyler yetiştirebilmek okulöncesi eğitiminin genel amaçları içinde yer alır. Eğitici drama uygulamalarıyla bu amaçlar gerçekleşebilir.

Diğer yandan kavramlar dilin yapı taşlarıdır ve kavramlar sözcüklerle ifade edilir. (Sevinç, 2003). Sözcükler simgesel düzeyde nesne ve anlamları ifade etmektedir. Bunlar yoluyla insan hayal kurabilir, temsili düşünebilir, dünü ve yarını hakkında bilgi aktarabilir

Önder'e göre de (2003) okul öncesi eğitimde çocuklara kavramların kazandırılması; düşünme süreçleri, dil ve iletişim gelişimleri yönünden önem taşır. Çünkü çocuk, kavramlar aracılığıyla düşüncesini geliştirir. Diğer insanlarla sözlü ya da sözsüz iletişim kurmak için de insanın önce kavramlara gereksinimi vardır. Kavramlar böylesine önemli olduğundan okul öncesi eğitimde kavram eğitimi çeşitli yaklaşım ve yöntemlerle gerçekleştirilmeye çalışılır ( Önder , 2003, s. 193).

Okul öncesi dönemde çocuklar anne-babanın yanında aile ortamında pek çok kavramı doğal bir şekilde öğrenmektedirler ancak akıl yürütme ve problem çözmeye ait becerilere ilişkin stratejileri okulda uygulanan etkinliklerde öğrenmektedirler ( Akman Arı, Etikan, Üstün, 2000).

Resnick' e göre, okul öncesi dönemdeki çocuklar renk, şekil gibi kavramları nesnelere oynayarak okula gitmeden de doğal bir şekilde kazanabilmektedirler. Buna karşılık zaman, miktar,büyüklik kavramları ise eğitimle kazanılmaktadır. Ancak bu eğitimin nitelikli olması ile bu kavramlar için çocuğun bireysel özellikleriyle birlikte uygun öğretim olanakları ve öğretim yöntemlerinin birlikte ele alınması gerekir (akt: Akman ve diğerleri, 2000).

Kavram öğrenme, bilişsel öğrenme sürecinde oldukça önemli olduğu kabul edilen bir öğrenme türüdür. Özellikle küçük çocukların temel kavramları öğrenmelerinde,

fiziksel ve sosyal çevreleriyle kurdukları doğrudan etkileşimin önemli olduğu bilindiğine göre, bu tür yaşantıları sunması bakımından drama etkinliklerinin katkısı yadsınamaz (Önder 2007, s. 90). Drama etkinliği bitiminde yapılan tartışma da çocukların, etkinlik sırasında yaşadıklarını, etiketleyerek, kodlayarak, kategorilendirerek, ayırt ederek, adlandırarak ve tanımlayarak bilişsel düzeyde kavramlaştırmalarına yardımcı olabilir (Önder, 2007).

Eğitici drama, İngiltere’de Peter Slade, Biran Way, Dorothy Heatcote ve Gavin Bolton tarafından geliştirilen ve genel olarak çocuğun hemen her konudaki eğitimi için uygulanan bir eğitim tekniğidir ( Önder, 2007).

Siks’in de belirttiği gibi, bir kavramı öğrenmek için, o kavramı algılamak, aktif olarak yaşamak yeterli olmaz. O kavramı sözel olarak da tartışmak gerekir (akt: Önder , 2007).

Önder’e (2007) göre drama oyununa katılmak tek başına çocuğun kavramlaştırmasına ve bilgileri bilişsel anlamda edinmesine yeterli değildir. Drama oyununu hareketlerle oynamak, öğrenmeyi garanti edemez. Belirli hareketler yapmak, beden yoluyla kinestetik olarak kavramları edinmenin yalnızca başlangıcıdır. Bedenin yaptığı hareketlerin adlandırıldığı, kodlandığı, anlamlarının kavrandığı, ayırt edildiği ya da genellendiği bir değerlendirme aşamasına ihtiyaç vardır (Önder, 2007). Önder’in (2007) öne sürdüğü altı aşamalı soru sormaya dayanan değerlendirme, uygulanan drama oyunu ile ilgili, altı farklı düzeydeki sorunun katılan çocuklara yöneltilmesi ile gerçekleşir.

Kavram eğitimine okul öncesi yıllarında başlamak ve bunu belirli tekniklerle gerçekleştirmek gereğine birçok eğitimci dikkati çekmektedir (Sevinç,2003). Bloom (1979) öğrenmenin duygularla ilişkili olduğunu ileri sürerek insanda öğrenmeyi yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duygusal bir temele yerleştirirken duygu kavramlarının öğrenilmesine dikkati çeker. Çünkü Bloom öğrenmenin duygulardan arınmış bir ortamda meydana gelmediğinin, öğrenme ortamında öğrenci duygularının yani olumlu ve olumsuz duyguların, duyguların kabul edilme ve edilmeme derecesinin belirleyici olduğunun altını çizmiştir. Duyguların yaşanmasının, farkına varılmasının psikolojik değeri de unutulmamalıdır (Önder, 2012). Duyguların da dikkate alınmasını öneren duygusal öğrenmede diyebileceğimiz duygular yolu ile öğrenme tutumlarımızı ve davranışlarımızı etkileyerek varoluşumuzun en önemli alanı olan sosyal çevreye uyumumuzu sağlama yönünden temeldir (Önder, 2012). O halde duygu kavramlarının

öğrenilmesinin okul öncesi döneminden itibaren çocuklar için çok önemli olduğunu söylemek abartılı bir görüş değildir. Eğitici dramanın çocuklara duygu kavramlarının öğretilmesinde de kullanılabileceği ileri sürülmüştür ( Önder, 2007)

Eğitici drama oyunu ve sonrasında gerçekleştirilen değerlendirme bölümü kavram öğretimi için kullanılabilecek teknik ve yöntemler arasında yer alırlar ( Önder, 2007) Bu çalışmada drama oyunlarından sonra yapılan değerlendirme çalışmalarının etkisine dikkat çekilmek istenmektedir. Özellikle temel duygu kavramlarının ( mutlu, üzgün, kızgın, şaşkın, korkmuş) öğretilmesinde eğitici drama yönteminin 6 aşamalı değerlendirme bölümü ile birlikte destekleyici çalışmaların uygulanmasının daha etkili olup olmadığının sınanması, önceki çalışmalarda çalışılmamış bir konu olarak görülmüştür.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, eğitici drama uygulamalarında, drama oyunu aşamasından sonra 6 aşamalı değerlendirme ve destekleme çalışmalarına katılan çocukların, duygu kavramlarını ( mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş, şaşkın) öğrenmelerinde, yalnızca drama oyununa katılan çocuklara ve drama oyunlarına dayalı hiç eğitim almayan çocuklara oranla daha iyi bir performans gösterip göstermediklerinin belirlenmesidir.

Araştırmanın aşağıda açıklanan sorularına yanıt aramak için üç farklı çocuk grubuyla çalışılmıştır:

D1: Drama oyunundan sonra değerlendirme ve destekleme etkinliklerine dayanan eğitim programına katılan deney grubu.

D2: Drama oyunundan sonra değerlendirme ve destekleme etkinliklerinin yapılmadığı eğitim programına katılan deney grubu.

K: Drama oyunlarına ve sonrası etkinliklere hiç katılmayan kontrol grubu.

Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Sonuncu soru hariç diğer her soruyla ilgili hipotezlere de yer verilmiştir. Son soruyla ilgili hipotez kurulmamasının nedeni sorulan soruyla ilgili bir öngörünün söz konusu olmamasıdır:

Duygu kavramlarını öğrenmede;

- 1- Drama oyunundan sonra değerlendirme ve destekleme etkinliklerine dayanan eğitim programına katılan Deney 1 grubu çocukları, drama oyunlarına ve

sonrası etkinliklere hiç katılmayan Kontrol grubu çocuklarına oranla daha başarılı mıdırlar?

Hipotez1: D1 grubu çocukları duygu kavramlarını öğrenmede K grubu çocuklarından daha iyi performans göstereceklerdir.

- 2- Drama oyunundan sonra değerlendirme ve destekleme etkinliklerinin yapılmadığı eğitim programına katılan Deney 2 grubu çocukları, drama oyunlarına ve sonrası etkinliklere hiç katılmayan Kontrol grubu çocuklarına oranla daha başarılı mıdırlar?

Hipotez2: D2 grubu çocukları duygu kavramlarını öğrenmede K grubu çocuklarından daha iyi performans göstereceklerdir.

- 3- Drama oyunundan sonra değerlendirme ve destekleme etkinliklerine dayanan eğitim programına katılan Deney 1 grubu çocukları, sonunda değerlendirme ve destekleme etkinlikleri yapılmayan drama oyunlarına dayanan eğitim programına katılan Deney 2 grubu çocuklarına oranla daha başarılı mıdırlar?

Hipotez3: D1 grubu çocukları duygu kavramlarını öğrenmede D2 grubu çocuklarından daha iyi performans göstereceklerdir.

- 4- Üç farklı grupta (D1, D2 ve K) yapılan eğitimin sonunda elde edilen sonuçların kalıcılığını test etmek amacıyla yapılan izleme testiyle son testte elde edilen sonuçlar arasında fark var mıdır?

## **1.2. Önem**

Eğitici drama yönteminin kavram öğrenmeye etkileri hakkında çeşitli fikirler olsa da (Önder, 2012) dramadan sonra yapılan değerlendirme/ tartışma ve destekleme etkinliklerinin önemi yeterince vurgulanmamıştır. Önder'in de (2012) belirttiği gibi drama oyununa katılmak tek başına çocuğun kavramlaştırması için yeterli değildir. Bu araştırma drama oyunları ile birlikte oyun bitiminde altı aşamalı değerlendirmeye yönelik soru sorma tekniği ve destekleyici etkinlikler uygulanmasının beş duygu kavramının (mutlu,üzgün, kızgın, korkmuş, şaşkın) öğrenilmesi üzerindeki etkisini



araştırmaya yönelik ilk çalışma olmasıyla önem taşımaktadır. Ayrıca okul öncesi dönemdeki çocuklara duygularla ilgili kavramları kazandırmaya yönelik hazırlanan programdaki etkinliklerin okul öncesi öğretmenleri açısından örnek teşkil edebileceği düşünülmüştür.

### **1.3. Sınırlılıklar**

- 1) Çalışma grubu, 2012-2013 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık yaş grubundan 41 çocuk ile sınırlandırılmıştır. İleriki çalışmalarda daha çok çocuk ile çalışılması düşünülebilir.
- 2) Araştırma, araştırmacı tarafından belirlenen eğitici drama örneklerinin 8 haftalık bir süre boyunca uygulanması ile sınırlıdır.
- 3) Yıl sonuna gelinmesi nedeniyle izleme testlerinin son testlerden 2 hafta sonra yapılması ile sınırlıdır.
- 4) Araştırmada çalışılan kavramlar “mutlu, üzgün, kızgın, şaşkın, korkmuş” şeklinde belirlenen duygu kavramları ile sınırlandırılmıştır.
- 5) Araştırma bulguları öntest son test ve izleme testlerinde kullanılan Kavram Gelişim Ölçeği'nin Duygu Kavramları Alt Ölçeği ile sınırlıdır.

### **1.4. Tanımlar**

#### **Eğitici Drama**

Önceden belirlenmiş açık ve net eğitim amaçları olan tüm çocukların kendi öğretmenleri ile birlikte daha çok büyük motor hareketlerle yaptıkları ifade etmeye, rol oynamaya, canlandırmaya ve tartışmaya dayalı grup etkinlikleridir (Önder, 2002, s.32).

#### **Drama Oyunu Sonrası Değerlendirme Etkinlikleri**

Eğitici drama oyunu tamamlandıktan sonra çocuklara sorulan sorularla değerlendirilmesi yapılmalıdır (Önder, 2007). Önder' göre (2007) değerlendirme etkinlikleri altı aşamadan oluşur. Bunlardan ilki zihinde canlandırma etkinliği diğer

beşi ise beş ayrı soru tipinden oluşur. Bu soru tipleri ya da düzeyleri “tanımsal düzey, duygusal düzey, bilişsel düzey, yaşantısal düzey ve geliştirme düzeyi”dir.

### **Drama Oyunu Sonrası Destekleyici/Tamamlayıcı Etkinlikler**

Destekleyici tamamlayıcı etkinlikler nder’e göre (2007) değerlendirme etkinliklerinden sonra yapılan çeşitli öğretici çalışmalardır. Değerlendirme sırasında çocuklara sorular sorulup grupla tartışıldıktan sonra oynanan oyun ile ilgili tamamlayıcı/destekleyici diğer ğretim etkinlikleri (boyama, çalışma sayfası, şarkılar, deneyler, parmak oyunları vb...) uygulanarak drama etkinliği sonlandırılır. (nder, 2007)

## BÖLÜM II: LİTERATÜR

### 2.1. Eğitici Drama

Eski Yunanlılarda “drama” doğrudan doğruya “yaşamak” anlamında kullanılırdı. Oxford sözlüğünde drama sözcüğünün karşılığı olarak “bir sahne oyunu, dramatik sanat” yazarken, Redhouse sözlüğünde, bunlara ek olarak “bir sahne oyununda olduğu gibi geçen hayat olayları” tanımı yer almaktadır (Güven, 1999, s. 36). Drama, yaşamdaki gerçek anların, uzmanlar tarafından bir grup çalışması içinde oyunsu süreçlerle yeniden canlandırılması, oynanmasıdır (Okvuran, 2003, s.82).

Ömeroğlu Turan ve Can Yaşar (1999, s.259) ise, çocuk oyunlarından ve benzer etkinliklerden yola çıkarak, değişik yaşam durumlarını canlandırma, olayları yeniden yaratıp irdeme, bu yaşam durumlarından bilgilenme ve öğrenmeye geçme çalışmalarını drama olarak tanımlamaktadırlar.

Drama, çocukların kendiliğinden oyunlarında ortaya çıkan, katılımcıların sanatsal duyarlılığını, kendisi, başka insanlar ve dünya hakkındaki bilincini artıran ve hayal gücünü geliştiren bir öğrenme aracıdır (Pinciotti, 1993, s.1). Drama kavramı bazen bir yöntem, bazen bir alan, bazen de bir disiplin olarak karşımıza çıkmaktadır. Son yıllarda eğitim programlarında bir yöntem olarak kullanılmasının arttığı dikkati çekmektedir (Üstündağ, 1998, s.28).

Çağdaş eğitim yaklaşımında, bireyi öğrenme sürecinde etkili kılan, yaparak ve yaşayarak öğrenmesine olanak sağlayan, kendisini gerçekleştirmesine ve yaratıcı üretken bir birey olmasına, başkalarıyla olumlu sosyal etkileşim kurmasına, kısaca tüm yönleriyle gelişmesine katkıda bulunan bir yöntem olan eğitsel drama kullanılmaya başlanmıştır (Kaf, 1999, s.2).

Eğitici drama olarak da adlandırılabilen pedagojik drama, daha çok İngiltere' de, Peter Slade, Brain Way, Dorothy Heatcote ve Gavin Bolton tarafından geliştirilen ve genel olarak çocuğun hemen her konudaki eğitimi için uygulanan bir eğitim tekniğidir. Başka bir deyişle “Eğitici drama; mümkün olduğunca esnek olmakla birlikte temel kuralları önceden ve dışarıdan belirlenmiş, bir grupta yaşanan, yetişkin bir lider (örneğin bir öğretmen) tarafından bir grup oyunu gibi algılanabilen etkinlikler bütünüdür (Önder, 2002a, s.28-32).

O'Neill ve Lambert' e (1988) göre eğitici dramanın uygulanma aşamaları şunlardır:

- Planlama: Amaçların, yaklaşımların, sınırların, mekanın, malzemelerin belirlenmesi
- Tiyatro unsurlarının uygulanması: Rol dağıtımı ya da rol üstlenme, öğretmenin rolleri: Anlatıcı, katılımcı, kolaylaştırıcı, yön verici...
- Oyun
- Soru sorma
- Tartışma ve yansıtma

Soru Sorma Aşaması ise öğretmenin sorduğu şu tip sorulardan oluşmaktadır:

1. Olayın geçtiği yer ve şartlara yönelik sorular
2. Bilgiyi aramaya yönelik sorular
3. Yeri ve zamanı belirlemeye yönelik sorular
4. Araştırmayı teşvik eden sorular
5. Bilgiyi açıklayan sorular
6. Denetime yönelik sorular

*Tartışma ve Yansıtma Aşaması da iki bölümden oluşmaktadır.*

1. Ölçme ve değerlendirme
2. Bazı uygulamalı değerlendirmeler (çalışma sayfası, kompozisyon yazma, resim yapma).

### **2.1.1.Eğitici Dramanın Okul Öncesi Eğitim Açısından Önemi**

Dramanın eğitimde önemli bir öğrenme yöntemi olarak kullanılması çocukların bilincini uyandırmakta, gerçeğe hayal yolu ile bakmalarını ve davranışlarının arkasını inceleme sağlamaktır. Böylece drama ile çocuklara daha fazla bilgi vermek değil, bildiklerini kullanma becerisi kazandırılır. Dramada çocuk sürekli aktiftir. Drama öğrenen merkezli çağdaş bir yöntemdir (Aral, Baran, Pedük, Çimen, 2003).

Drama doğasından dolayı etkileşim deneyimlerine şans tanır. Çocuğa öğretilmek istenilen konunun ne olduğu planlandıktan sonra drama aracılığı ile bir dünya yaratıp çocuğu aktif olarak konunun içine sokunca çocuğun kendi yöntemleri ile olaya girip sonuca kendinin ulaşması için olanak sağlanabilir. Böylece çocuk yaşadığı dünyayı araştırarak beş duyusu, duyguları, belleği ile her düzeyde olaya katılır. Çocuğun bir şeyi öğrenmesi ve öğrendiğini unutmayıp uygulamaya

sokabilmesi, günlük yaşamda kullanılabilir hale getirmesi için bir neden yani gerçeklik lazımdır (Güneysu, 1999,s.50).

Eğitici drama sayesinde çocuk gerçek hayatta yapamadıklarını oyun olarak algıladığı bu etkinlik içinde gerçekleştirebilir. Çocuğun değişik roller aldığı çeşitli kimliklere büründüğü drama sıkıntılarını, tedirginliklerini, korkularını ve özlemlerini yansıttığı bir anlatım biçimidir (Oğuzkan, 1986, s.159).

Eğitici drama yoluyla çocuğun kendisini geliştirmesinin diğer faydaları ise; çocuğa grupla çalışmanın getirdiği belli kurullarla ilgili sorumluluklar yanında sonsuz özgürlükler sağlar. Çocuğun hoşlanmadığı şeylerle erken gelişim döneminin özelliklerine uygun olarak nasıl başa çıkacağını ve nasıl başardığı ile ilgili süreci yaşantısal olarak görmesini sağlar. Alıcı dil gelişiminin en belirgin olduğu dönemde söz dağarcığı gelişimine katkıda bulunarak başkaları ile konuşma ve oynama yoluyla yeni yaşantılar kazanmasına yardımcı olur (Üstündağ, 2000, s.9).

Öğrenmede hareketin, kas gücü ile birleşmiş zihinsel etkinliğin önemi giderek artmakta olduğuna göre dramanın öğrenmedeki rolü ve işlevi giderek daha çok anlaşılacaktır (San, 2002, s.31).

Çocuk çoğu zaman, sınıfta kendisini ifade etmekten çekinir ve bu, çocukta suskunluğa ve bir çeşit küskünlüğe neden olur (Langenheim, 1987, s.23). Bu gibi durumlarda, drama yönteminin etkili olduğu noktalar vardır (Walcyn-Jones, 1983, s.48):

· Çocuklara, arkasına saklanabilecekleri bir maske vererek, normalde çok özel, hassas ya da soyut sayılacak konuların doğal bir şekilde sınıfta tartışılması sağlanabilir.

· Çok resmi ve kibar olmak zorunda kalınmadığından karşıt düşünceler daha rahat savunulabilir.

· Rol kartları sayesinde, özellikle utangaç çocuklar, başkalarının kimliğine bürünerek

kendi düşüncelerini, yanlış yapmaktan çekinmeksizin açıklayabilirler.

· Bu etkinlikler öğrenci merkezlidir, tüm tartışmaları öğrenci yönlendirir.

· Hem çocuklar hem de öğretmen için eğlenceli etkinliklerdir.

Başlangıçtaymış gibi oyunların yüzeysel ve aksiyon temelli olabilir ama öğretmenin rehberliği ve müdahalesi ile grubun derinliğine gelişmesi sağlanabilir.

Bu hayal dünyasını yaratarak ve yansıtarak öğrenciler yaşadıkları gerçek dünyayı ve kendilerini anlamaya başlarlar (O'Neill ve Lambert, 1990, s.57).

Drama oyun yoluyla çocuğun doğasında zaten vardır. Burada önemli olan çocuğa öğretilmek istenilen şeyin önceden belirlenip planlanmasıdır. Çocuk aktif olarak konunun içine girdiğinde, kendi yöntemleri ile ayrıntıları araştırmak ve sonuca ulaşmaktadır. Böylece çocuk, yaşadığı dünyayı gözlemleme, araştırma ve keşfetme şansına sahip olmaktadır. Çocuğun, bir şeyi öğrenmesi, öğrendiği şeyi unutmayıp günlük yaşamına uyarlayabilmesi için bir şeyi öğrenmesi için bir nedene, yani bir gerekliliğe ihtiyaç vardır. İşte bu gerekliliği öğretmen drama aracılığı ile yaratmaktadır (Dalkılıç ve Gönen, 1998, s. 35).

### **2.1.2. Eğitici Drama Uygulamalarının Öğeleri**

#### **• Çalışma mekanı (Çevre, Araç ve Gereçler)**

“Drama etkinliklerini uygulamak için öncelikle uygun bir çevre olmalıdır. Çevre ya da alan çok büyük olmak zorunda değildir. Ancak çocuklara yeterli bir alan sağlanması önemlidir. Özellikle rahatlama ve konsantrasyon çalışmaları sırasında çocukların birbirlerine dokunmayacakları kadar geniş bir alanın olması gerekir. Ayakkabısız çalışmaların yapılacağı, gürültüsüz, güvenilir, sıcaklığı ve aydınlatma koşulları uygun, rahat bir ortam olmalıdır” (Aral, Baran, Pedük, Çimen, 2003, s.97). Ayrıca, “Çocuklar drama oynarken çoğu zaman kendilerini tıpkı herhangi bir oyunda olduğu gibi, oynadıkları role ve olayların akışına öylesine kaptırabilirler ki sağa sola savrulanlar, kendilerini yere atanlar, yerde yuvarlananlar olabilir. Bu nedenle, ortamdaki eşyaların çocukları yaralamaması için gerekli önlemlerin alınması yerinde olur. Keskin kenarlı, sert ve sivri uçlu nesne ve eşyaların ortamdaki uzak tutulmasına özellikle dikkat edilmesi gerekir” (Önder, 2003, s.56). Drama çalışmaları açık veya kapalı her alanda yapılabilir. Ancak açık alanda yapılacak çalışmalarda izlenme faktörü göz önüne alınmalıdır. Planlananın çok üzerinde de grupta çalışma olasılığı her zaman düşünülmelidir (Adıgüzel, 1993,s.174).

Drama etkinliğinde çevrenin önemi, canlı ve gelişmeye açık bir çevre olması gereği ile açıklanabilir (Önder, 2002a, s.90).

Drama sürecinde kullanılan araç, gereç ya da materyallerin diğer eğitim ortamlarına göre farklı bir özeliği vardır. Bu özellik, araç, gereç ya da materyalin aslında farklı amaçlar için kullanılması, biçimin değiştirilmesi ya da birkaç nesnenin bir arada farklı işlevler üstlenmesi biçiminde açıklanabilir. Dramada en sık kullanılan araç teyp, ses bantları ya da müzik ileten diğer araçlardır. Teybin yanı sıra resim, fotoğraf, poster, yazı, gösterim tahtası gibi görsel araçlar, karton, resim kağıdı, kukla, renkli boya kalemleri, oyuncak, süs eşyası, kutu, vazo, eski giysiler, ayakkabı gibi bozuk gerçek eşyalar, ev eşyaları, kitap, dergi, gazete, afiş, broşür, slayt ya da tepegöz, projektör gibi aygıtlar önemli araç gereçlerdir (Üstündağ, 1998, s.43).

- **Yaş grubu**

Araştırmacılar, çocukların okulöncesi dönemden başlayarak drama etkinliklerine katılmaya hazır olduklarını ortaya koyan çalışmalar yapmışlardır. Sembolik oyunun iki yaşında başladığını belirten çalışmalar, dramada önemli olanın mükemmel sonuç olmadığını vurgulayarak, her yaştaki çocuğun yapabildiği kadarıyla drama etkinliğine katılmasını uygun görmektedir. Hangi etkinliğin, hangi yaşta uygun olduğunun kesin olarak belirlenmesinin güç olması, bu konuda ölçüt olarak çocukların gelişimsel düzeylerinin dikkate alınmasını gerektirir (Aral, Baran, Pedük, Çimen, 2003, s.99).

Dramada sonuç değil sürecin önemli olduğu düşünüldüğünde beş yaşından önce drama çalışmaları yapılabilir. Ancak beş-altı yaşından küçük çocuklarla yapılan drama çalışmalarında dramanın bütün aşamalarını uygulayabilmek pek de mümkün olmamaktadır (Köksal, 2003, s.3).

Söz konusu eğitici drama uygulamalarının aşamalarının neler olduğuna, eğitici drama uygulamaları öğelerinden ve türlerinden sonra ayrıntılı bir şekilde yer verilecektir.

- **Drama Lideri (Öğretmen)**

Drama etkinliklerinden beklenen yönde yarar sağlanabilmesi, önemli oranda öğretmenin yaklaşımına, davranışlarına bağlıdır. Öğretmen, yönetici, yönlendirici ya da en çok kullanılan haliyle drama lideri, drama çalışmalarında katılımcılara

rehberlik eden kişidir. Drama lideri drama sürecinin temellerinden ve önemli öğelerinden biridir. Çünkü grup içinde bireylerin bir yaşantıyı ya da bir olayı, kendi deneyimlerini de işin içine katarak, oynayarak canlandırması ve anlamlandırması liderin hedefleri ve yöntemleri ile belirlenir. Drama sürecinde ilk komutu veren, sunan, değerlendiren ve yeniden uygulayan kişi drama lideridir (Aral ve diğerleri; 2003, s.101).

Drama, olay merkezlidir, lider tarafından rehberlik edilen katılımcılar, yaşadıkları ve hayal ettikleri durumlar, yaratıcı drama içinde yansıtılırlar. Lider grubun keşfetmesini, gelişmesini, fikirlerini, duygularını dramada oyunlar yoluyla ifade etmesi için rehber olur (Heing, 1981, s.116).

Dorothy Heathcote'a göre drama öğretmenleri, dramayı üretirken 12 ana ölçüt kullanır (Wilkinson, 1997, s.121):

1. Anlamaları anlamak; insanların diğerleriyle iletişiminde yer alan anlamaları anlaması (ses, sessizlik, görülen ve duyulan şeyler, hareketsizlik ve hareket, karşıtlıkların değişimi).
2. Öğrencilerine anlamlı ve seçilmiş olanı kullanmayı öğretmek.
3. Her verilen durumda belirsizden belirgin olana doğru eleyebilmek.
4. Sıradan olanın içinde sembolik olanı bulmak, sıradanı sembolik biçime sokmak.
5. Her birinin merkezine evrenseli koymak.
6. Yaşayan, canlı bir iletişim dili oluşturmak. Bilgiyi yaşantıya dönüştürmek.
7. Süregiden durum içinde gerilim yaratmak. Yalnızca olayları yeniden taklit etmek değil yaşantının içinde derinliğine taklit etmek ya da çıkarmak.
8. Öğretmenin kendisiyle sınıf arasındaki iletişimde sözsüz işaretlerin kullanımını kontrol etmek.
9. Belirtileri, ipuçlarını karıştırmaksızın anlamlı proje yapma yeteneği.
10. Konuşulan ya da konuşulmayan, görülen ya da görülmeyen, bireysel ya da grupla sınıftan bilgiyi kazanarak yorumlama yeteneği.
11. Sabırlı olarak farklı yüzleri (görünümleri) bulabilmek, denemelere ve hatalara karşı dayanıklılık, değer yargılarının anlamsızlığı (yokluğu), kişilerin yerini alma yeteneği, katılımcılar için onların içinden anlamı çıkartarak gerçek bir durum yaratma yeteneği.
12. Öğretimde disiplinin ne olduğu önemli değildir. Öğretmen kişisel kararlarını sahip olduğu kavramlarına bakarak vermelidir.



Önder' e göre (2003, s.58), öğretmenler, diğer eğitim etkinliklerinde, çocukların başarılarını belirli biçimlerde ve düzeylerde değerlendirme davranışlarına sahiptirler. Diğer etkinliklerden farklı olarak öğretmen, çocukların drama oyunu sırasındaki performanslarını değerlendirmemelidir. Çünkü bu durumda, çocuklar kendileri için değil, öğretmenin takdirini kazanmak için oynamaya başlayabilirler. Oysaki drama her katılanın kendisi için oynayacağı ve değerlendirilme kaygısının yaşanmaması gereken bir etkinliktir.

Kısaca, eğitici drama uygulamalarıyla çocuğa istenilen davranışları kazandırabilmek için mutlaka iyi bir drama liderine ya da başka deyişle drama sürecinde dikkat edilmesi gereken noktaları çok iyi bilip uygulayabilen öğretmenlere ihtiyaç vardır. Tabii, öğretmenlerin drama uygulamalarına programlarında ne derece yer ayırıp uyguladıkları da ayrı bir öneme sahiptir. Araştırmamızda da okulöncesi öğretmenlerinin kendi programlarında farklı düzeylerde yer verdikleri eğitici drama uygulamaları esas alınarak çocukların sosyal-duygusal uyumlarına etkisi incelendiği için eğitici drama uygulamalarının “öğretmen” ögesine, diğer drama öğeleri arasında daha kapsamlı bir şekilde yer verilmiştir.

- **Drama Grubu**

Drama etkinlikleri birer grup etkinliğidir. Çocuk bu nedenle grup dinamiğinin oluşturulmasında katkıda bulunmalıdır. En önemlisi de drama çalışmalarına neden katıldığını bilmelidir (Adıgüzel, 1993, s.173).

Bireylerin her biri farklı deneyim ve özelliklere sahiptir. Bu yüzden drama programında dikkate alınması gereken noktalardan biri de katılımcılardır. Gruptaki katılımcıların yaşları, gelişim seviyeleri, cinsiyetleri, ilgi ve ihtiyaçları dramanın nasıl yönlendirileceğini ve çalışmanın zamanını etkiler (Aral, Baran, Pedük, Çimen, 2003, s.98).

- **Dramada Süre**

Drama grubunda birlikte yaşama, üretme ve paylaşma süreci yaşandığından tüm paylaşımlardan haz alınması için gönüllülük esası da dikkate alınmalıdır. İyi bir işbirliği ve iyi bir grup ortamı yaratmak için zamana karşı yarışılmamalı ve acele edilmemelidir ( Akt. Aral, Baran, Pedük, Çimen, 2003, s.99).

Eğer çocukların yaratıcı ve geliştirici kaynakları harekete geçirilmek isteniyorsa, bu koşul çok önemlidir. Bunu sağlamanın bir yolu her etkinliğin aşağı yukarı ne kadar zaman aldığına denemeler yolu ile saptanması ve günlük plandaki diğer etkinlikler arasında drama saatinin ve süresinin belirlenmesi olabilir (Önder, 2002, s.99).

Özetle eğitici drama uygulamalarında süre, kesinlikle çocuğun potansiyelini kısıtlamayacak, rolünü rahatlıkla oynayıp, değerlendirmesini yapamayacak kadar kısa olmamalıdır. Öğretmen eğitici drama uygulamalarını aceleye getirmemelidir.

### **2.1.3. Eğitici Drama Uygulamalarının Türleri**

Eğitici dramanın türleri ile ilgili farklı sınıflandırmalar yapmak mümkündür. Aşağıda özellikle okulöncesi ve temel eğitim çocukları ile uygulanabilen drama türleri sınıflandırılmıştır (Önder, 2002, s.168):

- Tanışma, selamlaşma, isim öğrenme çalışmaları
- İlişki kurma, iletişim ve hareket çalışmaları
- Rahatlama, gevşeme çalışmaları
- Duyu çalışmaları
- Dinleme çalışmaları
- Gözlem çalışmaları
- Dokunma çalışmaları
- Doğaçlama ve yaratıcılık çalışmaları
- Beden çalışmaları
- Pantomimle doğaçlama
- Konu doğaçlamaları
- Olay/öykü doğaçlamaları

#### **• Tanışma/Selamlaşma Çalışmaları**

Çevredeki diğer insanlarla tanışmak, ilişki kurmanın başlangıcı olduğundan önemlidir. Sosyal ilişkilerin kurulması aşamasında, tanışma ve isim sorma, kendi ismini söyleme, karşıdaki kişiye ismi ile hitap etme davranışları önemli sosyal becerilerdir. Tanışma/selamlaşma çalışmaları sırasında çocuğun, yalnızca isim sorma-söyleme davranışını kazanması değil, aynı zamanda insanların

birbirlerinden farklı olduklarını, isimlerin farklılığını algılayarak anlaması beklenir (Önder, 2002, s.169-170).

Bu çalışmalarda katılımcılar, birbirleriyle tanışır ve etkileşim kurarlar. Yaşayacakları yeni yaşantılar için hazırlıklı ve istekli hale getirilirler (İlhan, 1999, s.12). Söz konusu çalışmalar tanışma ile başlayan güven kazanmaya, uyum sağlamaya, beş duyuyu kullanmaya, gözlem yetisini geliştirmeye ve bedenini, beynini duyumsamaya olanak sağlar (Üstündağ, 2000, s.47).

- **İlişki Kurma, İletişim ve Hareket Çalışmaları**

Bu çalışmalar, birbirlerinin isimlerini öğrenmiş birbirleriyle tanışmış olan çocuklar arasındaki iletişimi, sosyal ilişkileri, hareketlere dayalı etkinliklerle geliştirmeyi amaçlar. Hareket etmeye, hareketli oyunlara katılmaya zaten doğal bir eğilimi olan çocuk, büyük motor hareketlere dayanan etkinlikler sırasında hem bedensel enerjisini harekete geçirir hem de gruptaki diğer çocuklarla sözlü ve sözsüz olarak iletişim kurar ve diğer çocuklarla sosyal olarak bütünleşir (Önder, 2002, s.181).

- **Rahatlama ve Gevşeme Çalışmaları**

Rahatlamada hem fiziksel hem de zihinsel rahatlama söz konusudur. Eklem yerlerinin rahat hareket ettirilmesi, kasların yumuşatılması ve çocukların sakinleştirilmesi amacıyla kullanılır (Aral ve diğerleri, 2003, s.117). “Çocuklar yerde sırt üstü yatıp gevşeyebilirler. Odadaki, okul binasındaki ve dışındaki seslere dikkatlerini verip dinlerler. Ya da belirli bir problem üzerinde konsantre olurlar. Sırtüstü hareketsiz yatarak müzik dinlerler. Sonra da müzik dinlerken neler düşündüklerini diğerlerine anlatırlar.

Drama gruplarında rahatlama çalışmaları stresi azaltıcıdır. Katılanlarda gevşeme, rahatlama sağlar ve genel olarak rahat, hoş bir sosyal çevre yaratır. Çünkü rahatlamış, gerginliklerinden arınmış bir kişi, çevresindekilere daha açık ve olumlu yaklaşır. Sosyal ilişkilerinde daha başarılıdır.” (Önder, 2002, s.205).

- **Duyu Çalışmaları**

Çocuklarla eğitici drama etkinlikleri arasında duyu çalışmalarının özel bir yeri olmasının nedeni, duyuların, bilişsel süreçlerin gelişimindeki önemli rolüdür. Duyular olmaksızın bilişsel süreçler gerçekleşemez (Önder, 2002, s.220).

Dinleme çalışmaları, aktif dinleme yolu ile dış çevreyi tanıma, nesnelere, araç ve gereçleri çıkardıkları seslere göre ayırt etme, seslere dikkat ederek, işitme duyusu yolu ile bilgi edinme amacıyla yapılan çalışmalardır (Önder, 2002, s.220-221).

Gözlem çalışmaları, çocukların görsel uyarıcılar üzerinde dikkatlerini yoğunlaştırabilme becerilerinin gelişmesine yardımcı olarak çocukların hem fiziksel hem de sosyal çevreleri hakkında görsel farkındalık düzeylerinin yükseltilmesi amacıyla yapılan çalışmalardır (Önder, 2002, s.230-231).

Dokunma çalışmaları, çocuklarda zaten varolan nesnelere dokunarak tanıma eğilimini, dış çevreyi daha iyi tanımak amacıyla kullanmayı öğrenme; bu yolla dış çevredeki nesnelere, nitelikleri kavramlaştırma amacıyla yapılan çalışmalardır (Önder, 2002, s.236).

- **Doğaçlama ve Yaratıcı Etkinlikler**

Belli bir metne dayanmayan, gelişen bir duruma göre ortaya çıkan konuşma ve hareketlere doğaçlama denir. Doğaçlama tamamen yaratıcılıkla ilgili bir şeydir. Sahnede belli bir metni oynamak bir hazırlık sürecinden geçtiği için ve oyuncu bir metne uyduğu için yaratıcılığa ihtiyaç yoktur. Ama ortada bir metin yok ise konu belli olsun veya olmasın yaratıcılığa ihtiyaç vardır (Durusel, 2007, s.20).

Çocukların yetişkin oluncaya kadar geçirdikleri yaşam oyununda önceden belirlenmiş roller, görevler, mekanlar, olaylar, yani bir senaryo yoktur. Bu sebeple yaşamda sürekli bir doğaçlama yapılır (Aral, Baran, Çimen ve Pedük s.113).

Doğaçlamalar, daha az kesin olarak belirlenmiş bir süreç olup saptanan bir konu ya da temadan yola çıkılmakta ya da belirlenen bir amaca doğru belli aşamalarla yol alınmaktadır. Bireysel ve grup yaratıcılığının ön plana çıktığı bir aşamadır (San, 2001, s.86).

Doğaçlama, herhangi bir metne bağlı olmadan, içten geldiği gibi ve aniden gelişen durum olarak ifade edilmektedir. Daha az kesin olan bir süreçtir. Bireylerin

kendilerini rahatça ortaya koyması, bireysel olarak keyif alması söz konusudur. Doğaçlamalar drama çalışmalarının bel kemiğini oluşturmaktadır (Üstündağ, 1998, s.32).

Doğaçlama yolu ile çocuklar belli bir konuyu irdeler, oynar, yeniden gözden geçirir, rolleri değiştirir, edinilmiş bilgileri yeniden yaşama geçirirler. Doğalamada temel belirleyici olan, saptanan hedefe imgelem gücüyle ulaşmaktır (Adıgüzel, 1993,s.118).

Doğalamada ilk başlarda diyaloglar kısa ve sınırlıdır. ocuk alıřtıķa kazanmış olduğu dil yeteneğini dilediği gibi kullanma olanağına kavuşur (Dirim, 2001, s.47). Doğaçlama oynayan hatalarından yola çıkarak yeni şeyler öğrenir ve başka oyuncularını da gözlemleyerek doğruları bulmaya çalışır (Ergün, 1999, s.32).

Doğaçlama ve yaratıcı etkinlik çalışmaları, yalnızca fiziksel problemleri değil, insan ilişkilerinde karşılaşılan sosyal problemleri de özöbilme konusunda çocuklara deneyim kazandırabilecek etkinliklerdir (Önder, 2002, s.240).

Beden doğaçlamaları: Çocukların bedenlerini kullanarak yaptıkları doğaçlamalar, dramada önemli bir yer tutar. Bu tür çalışmalarda çocuklar malzeme olarak kendilerinin ya da diğer çocukların bedenlerini kullanırlar. Çocuklar olayı ilerinden geldiği gibi canlandırarak geliştirirler (Önder, 2002, s.244).

Örneğin bir fil ve bir tavşanın nasıl yürüyüp koştuklarını göstermek için iki ocuk seçilir. Çocuklar kendi bilgilerine göre biri fili diğer tavşanı taklit ederek yürüyüp koşarlar. Belli bir süre sonra roller değiştirilir ve oyun devam eder (Durusel, 2007 s.8). Pantomimle doğaçlama: Pantomimle doğalamayı açıklamadan önce pantomim konusuna biraz açıklık getirmek gerekmektedir:

Pantomim, ocukların sözcükleri kullanmadan vücut ve yüz ifadeleri ile gereksinimlerini, yaşadıkları olayları ya da onların yaşantılarında olan birçok günlük etkinlikleri canlandırmalarıdır (Can Yaşar ve Ömeroğlu Turan, 1999, s.98). Pantomimde mimik ve jest son derece önemlidir. Ne anlatılacaksa sadece bunlarla olacaktır. Hayatın içinde bununla ilgili olarak sessiz film diye bir oyun yaratılmış ve seçilen gruplar bir yarışma halinde film ismini anlatmaya çalışarak eğlenmişlerdir (Durusel, 2007, s. 24).

McCasin'e göre (1984), grupla yapılan pantomim'in çocukta zihinde canlandırma becerisini geliştirdiğine, farkındalık düzeyini arttırdığına dikkati çekerek, yaratıcılık yönündeki çalışmalarda pantomimden yararlanılması gerektiğini belirtmiştir (Akt. Önder, 2002, s.142).

Pantomim çalışmaları uygulanırken, çocukların gözlemlerinden ve yaşadıkları tecrübelerden yararlanılmalı ve bu tecrübeler göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin deniz görmemiş bir çocuğa, sandala binme ve kürek çekme taklidi yaptırılmayacağı gibi, hiç kar görmemiş bir çocuğa da karda yürüme ya da kardan adam yapma taklidi yaptırılmamalıdır (Aral, Baran, Çimen ve Pedük, 2003, s.111). Yukarıda da bahsedildiği üzere “pantomimle yapılan doğaçlama çalışmalarında, çocuklara konuşmalarını, rollerini, olayların gelişimini, yalnızca yüz mimikleri ve diğer beden kısımlarının hareketleriyle anlatabilecekleri hatırlatılır. Sözcükler ve cümlelerle konuşmamak koşulu ile ağızdan anlatımı renklendirecek sesler (fırtına sesi gibi) çıkarmaya izin verilebilir.” (Önder, 2002, s.251).

Konu doğaçlamaları: Konu doğaçlaması etkinliklerinde, ele alınıp incelenecek konular hakkında çocukların bir ölçüde de olsa önceden bilgi sahibi olmaları, ilgili konuyu doğaçlama yolu ile canlandırabilmelerini kolaylaştırabilir. Çocuklara ilgili konu hakkında ön bilgi, görsel malzemelerle sunulabilir. Daha sonra da o konuyu drama ile canlandırmaya çalışırlar (Önder, 2002, s.257).

Olay/öykü doğaçlamaları: Okulöncesi çocuklarıyla olay/öykü doğaçlaması yapılırken, başlangıçta 2 kişilik, 3 kişilik olaylar, durumlar canlandırılmalıdır (Önder, 2002, s.262).

Çocukların öykü ve olay canlandırılması sırasında resimler, fotoğraflar, çeşitli eşyalar, doğal kokular, farklı tatlar, maske ve kuklalar kullanılabilir (Can Yaşar ve Ömeroğlu Turan, 1999, s.100).

Öğretmen tekniği uygulamaya başlamadan önce çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate alarak seçtiği öykü ya da olayı baştan sona okur veya anlatır (Dirim, 2001, s.44). Ayrıca, uzun bir öykünün baştan sona tümüyle canlandırılması yerine, çocuklar tarafından iyi bilinen bir öykünün canlı, hareketlere dayanan bir ya da birkaç bölümünün oynanması daha uygundur (Önder, 2002, s.262).

Öykü/olay canlandırma tekniği öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi çocukların yaşantılarını, deneyimlerini zenginleştirir, bedensel, zihinsel, sosyal ve kültürel gelişimine katkıda bulunur (Dirim, 2001, s.45).

Eğitici drama uygulamalarının türleri böylelikle açıklanmış olup konunun daha iyi anlaşılması sağlanmıştır. Ancak bu türler haricinde literatürde sıkça rastlanan, eğitici drama uygulamalarındaki rol oynama ve rol değiştirme tekniklerine de kısaca değinmekte fayda vardır:

#### **2.1.4. Eğitici Drama Uygulamalarında Kullanılan Teknikler**

- **Rol Oynama**

Rol oynama, imgelemeyle (hayali olarak) ya da açıkça, bir başkasının veyabaşkasının işlevlerini yerine kabullenmedir (Aral ve diğerleri, 2003, s.111). Farklı bir tanımla; bireyin çevresinin etkisiyle ama çevresi tarafından ona dayatmaksızın yani kendiliğinden benimsediği rolleri canlandırmasıdır (Foulque, 1995, s.418).

Özellikle konuşmayı gerektiren rol oynama sırasında çocuk, ses yüksekliği, diksiyon, telaffuz gibi konuşulan dilin unsurlarını ve konuşma sırasını bekleme, dinleme, başkasının sözünü kesmeme gibi iletişim unsurlarını doğrudan doğruya çalışmış olur. Rol oynamanın önemli bir yararı da, o roldeki kişiyle empati kurabilmek için gerekli olan, kendini diğer kişinin yerine koyabilme becerisinin kazanılmasıdır (Aral, Baran, Çimen ve Pedük, 2003, s.112).

- **Rol Değiştirme**

Rol değiştirme, kişinin günlük yaşam pratiği içinde hiçbir zaman tecrübe edemeyeceği bir yaşantıyı ona sunar (Altınay, 2000, s.174). Eğitici drama etkinliği sırasında, farklı rolleri oynayan çocukların, rollerini değiştirmeleri; farklı rolleri denemelerini, yaşamalarını sağlayarak, onların öğrenme ve anlama becerilerini zenginleştirebilir (Önder, 2002, s.138).

- **Eğitici Drama Uygulamalarının Aşamaları**

Eğitici drama, hareket, duyu, dil ve iletişim, düşünce ve duygunun bir sentezidir. Bu sentezi oluşturan unsurlara yer veren farklı uygulama aşamalarını içinde barındıran bir yapıya sahiptir (Önder, 2003, s.67).

Bu aşamalar aşağıda kısaca açıklanmıştır (Önder, 2003, s.67):

- Eğitici dramayı başlatma
- Drama Oyunu
- Değerlendirme ve Tartışma
- Destekleyici etkinlikler

- **Eğitici Dramayı Başlatma**

Her drama etkinliđinin belirli bir yapısı ve dűzeyi vardır. Dramada belirlenen etkinliđin bir bařlama noktası, geđtiđi bir yer ve oynanacak roller bulunur (Aral ve diđerleri, 2003, s.100).

Eđer bir grupta drama ilk kez uygulanacaksa basit çalışmalardan başlanır, giderek daha karmaşık çalışmalar sunulur. Çocuklar yavaş yavaş alıştırılır. Örneđin, gruptaki çocukların tanışmalarını ve “isim” kavramının farkına varmalarını sağlayan, top yardımı ile isim çalışması ya da hayali farklı zeminlerde (amur, buz, imen, kumgibi) yűrűme çalışmaları başlangıç için uygundur (nder, 2002, s.100).

- **Drama Oyunu**

Oynanacak olan drama oyunu tanımlandıktan ve roller dağıtıldıktan sonra, drama oyununa geçilir (nder, 2003, s.68).

Çalıřma grubunun özelliklerine uygun olarak oyunlar seçilir. Oyun oluřturma için pandomim, rol oynama, dođaçlama, ykű oluřturma, dramatizasyon gibi etkinliklerden biri veya birkaçı seçilerek uygulama yapılır (űstűndađ, 1998, s.51).

Drama oyunu, çocukların kendilerini en zgűr hissettikleri ve serbestçe hareket edip mekanı dilediklerinde kullandıkları eğitici drama aşamasıdır (nder, 2003, s.68).

- **Değerlendirme ve Tartışma**

Eđitici drama etkinliđi, tartıřma bűlűmű olmaksızın, eđitici amaçlarına tam olarak ulařamaz. Drama ortamında katılımcılar, yaratarak, geliřtirerek ve yansıtarak kendilerini, arkadařlarını, ailelerini ve içinde yařadıkları gerçek dűnyaya ait birçok řeyi anlamaktadırlar. Çeřitli sosyal olayları inceleyerek insanların farklı kořullarda yařadıkları, bu farklı kořullarda ne řekilde davrandıkları ile ilgili dűřűnmeye bařlamaktadırlar. Farklı gűrűřler ortaya koyabilmekte, diđerlerine karřı kiřisel gűrűřlerini tahlil edebilmektedirler. Bu da katılımcıları dűřűnce ayrılıđı, tartıřma ve özűme gűtűrmektedir (Fulford, Huthings, Ross, Schimtz, 2001, s.2).

Drama oyunu sırasında yařananların; anlam kazanması, kodlanması, biliřsel olarak depolanması ve yeni durumlara transfer edilebilmesi ancak yařananların üzerinde konuřulabilmesi ile műmkűndűr. Bűylesi bir konuřmanın, đretmen tarafından



çocuklara yöneltilecek sorularla “tartışma” biçiminde düzenlenmesi, çocukların tartışmaya aktif olarak katılmaları yönünden ve drama oyunu oynayanlar onlar olduğu için, yaşantılarını anlamlandırmaları bakımından yarar sağlayabilir (Önder, 2003, s.69).

Eğitici drama uygulamalarında tartışma aşamasının içerdiği farklı düzeyler vardır (Önder, 2003, s.70):

- a. Zihinde canlandırma düzeyi
- b. Tanımsal düzey
- c. Duygusal düzey
- d. Bilişsel düzey
- e. Yaşantısal düzey
- f. Drama oyununu geliştirme düzeyi

#### **a. Zihinde Canlandırma Düzeyi**

Zihinde canlandırma, çevredeki nesnelerin fiziksel niteliklerinin ve yaşanan olayların zihinde tasarlanmasıdır (Klatzky, 1980). “Zihin gözüyle görmek” olarak da tanımlanan zihinde canlandırma, öğrencilerin öğrenme düzeylerini arttırmak için kullanılabilir (Schunk, 1991). Piaget’ e göre (1971), zihinde canlandırma, bilişsel gelişimin bir yönüdür ve zihindeki görüntü, ortamda var olmayan bir nesnenin içselleştirilmiş bir taklidi olduğu gibi, ilgili nesne de daha önceden bilinen bir nesnedir (akt. Önder, 2002, s.110).

Drama oyunu oynandıktan hemen sonra tartışma bölümünün başında yapılması gereken, çocukları, oynadıkları oyunda başlarından geçenleri, gördüklerini ve yaşadıklarını zihinde canlandırmaya davet etmektir (Önder, 2003, s.70).

#### **b. Tanımsal Düzey**

Zihinde canlandırma aşamasından sonra tanımsal düzeydeki sorulara geçilmesi uygundur. Bu düzeyde çocuklardan, oynadıkları oyunu anlatmalarını isteriz. “Biraz önce oynadığımız oyunu kim anlatmak ister?” sorusuyla başlanabilir. Bir çocuğun başlattığı anlatımı diğer çocuklar ayrıntılarla sürdürebilirler. Ayrıntılar yeterince ortaya çıkmazsa, ayrıntılara ilişkin daha özel sorular da sorulabilir (Örneğin;

“Drama oyununda başka neler oldu? Başka kimler vardı? Sonu nasıl bitti? Güneş ortaya çıktıktan sonra ne oldu?” gibi (Önder, 2003, s.71).

Çalışmanın bu aşamasında diğer bir amaç da katılımcıları içinde buldukları ortamdan kurtararak gerçeğe döndürmektir. Böylece birey yaşadığı süreci daha iyi gözlem ve analiz etme imkanı bulabilecektir (Araş, Baran, Çimen, Pedük, 2003, s.117).

### **c. Duygusal Düzey**

“Eğitici dramada ele alınması gereken en önemli boyutlardan birisi “duygulardır.”Çocukların hem kendi duygularının hem de başkalarının duygularının farkına varan duyarlı bireyler olarak yetişmeleri açısından önemli bir noktadır. Diğer yandan duygulara eşlik eden bilgilerin daha kolay hatırlandığı da bilinmektedir.” (Önder, 2003, s.71-72).

“Ne yaşadınız? Neler hissettiniz? Nerede güçlük çektiniz?” gibi soruların sorulması ve katılımcıların yanıtlaması drama çalışmalarının önemli aşamalarındandır (Adıgüzel, 1993)

Bu düzeyde çocuklara, ilk aşamada oyun sırasında kendi yaşadıkları duygular sorulur (Örneğin, “Güneş ortaya çıktığında kuş olarak sen ne hissettin? Oyun sırasında annen kediye eve almayınca ne hissettin?” gibi). Daha sonra çocuklara drama oyununda geçen diğer karakterlerin (rol alanların) duyguları da sorulabilir (Örneğin “Güneş ortaya çıktığında kuşlar ne hissetmiş olabilirler?” gibi). Bu düzeydeki tartışmaya katılabilmeleri için çocukların farklı duyguları, doğru olarak adlandırmayı önceden öğrenmiş olmaları gerekir (Önder, 2003, s.72).

### **d. Bilişsel Düzey**

Duygusal düzeydeki sorulardan sonra, incelenecek olan konu, kavram, sosyal değer, ilke, kural, olgusal bilgi (mevsimler, hayvanlar gibi) alanlarına ilişkin soruların yer aldığı bilişsel düzeye geçilir. Bu sorulara, “Öyküde geçen horozun yaşadığı yere ne denir? Evcil hayvanlar hangileridir? Olay hangi mevsimde olmuştur? Bildiğiniz diğer mevsimleri söyler misiniz?” gibi örnekler verilebilir (Önder, 2003, s.72).

### **e. Yaşantısal Düzey**

Yaşantısal düzeyde çocuklara, oynanan ve katıldıkları oyundaki bazı olay ve rollerle ilgili olarak, kendi yaşadıkları gerçek durumları hatırlamalarını sağlayacak sorular sorulur. Bu düzeyde sorulacak sorular arasında “Sen de eve bir hayvan alınmasını istedin mi? Sonra ne oldu? Öyküdeki köpek kadar kızdığın bir olay hatırlıyor musun?” gibi sorular sorulabilir (Önder, 2003, s.72). Yaşantısal düzey soruları, drama oyununda hareketlerle deneyim elde edilen, önceki tartışma düzeylerinde ise dil yardımıyla kodlanan bilgileri, öğrencilerin, kendi yaşamlarından örnekler bulmaya çalışarak gerçek yaşamla ilişkilendirmelerine ve böylece bilgiyi gerçek yaşama genellemelerine yardımcı olmaları açısından önemlidir (Önder, 2006, s.51).

### **f. Drama Oyununu Geliştirme Düzeyi**

Tartışma düzeylerinin en sonucusunda, çocuklar katıldıkları ve çeşitli yönlerden sorularla tartıştıkları drama oyununun, alternatif olarak hangi yönde ya da yönlerde gelişebileceğini, o yönde gelişseydi ne olabileceğini de ele alarak geliştirilmesine katkıda bulunabilirler (Önder, 2003, s.73).

Drama oyununa daha farklı nitelikler kazandırabilecek olan bu arayış, başlangıçta öngörülmeven başka kavram ve konuların da gündeme gelmesine yol açacağından, daha zengin bir uyarıcı ortamı elde edilmesi açısından önem taşır ve öğrencilerin drama etkinliğinden aldıkları eğlenme keyfini de arttırabilir (Önder, 2006, s.51).

Ayrıca kendine güveni olan bir birey diğer bireylerle kolaylıkla iletişim kurar ve ilişkilerini başarıyla yürütür. Bu açıdan ele alındığında eğitici drama tartışmalarının bu düzeyinin, çocuğun sosyal uyumunu dolaylı yoldan etkileyeceği düşünülebilir.

#### **• Destekleyici Etkinlikler**

Drama oyunundan sonra, tartışma düzeyleri de tamamlanarak, drama oyununun tümü ya da bazı kısımları ile ilgili destekleyici etkinlikler yapılması yerinde olur. Böylece drama etkinliği, diğer eğitim teknikleri ile de bütünleşmiş olarak, çok boyutlu çalışılmış olacaktır. Destekleyici etkinlik olarak hemen her türlü çalışma

türünden yararlanılabilir. Ama öncelikle resim çalışmalarına yer verilmelidir (Önder, 2003,s.77).

Eğitici drama etkinliğinden sonra çocuklar genellikle drama sırasında yaşadıklarını resmetmekten hoşlanırlar. Bunun yanı sıra konuyla ilgili şiirler, şarkılar da söylenebilir.

### **2.1.5.Eğitici Dramada Destekleyici ve Tamamlayıcı Etkinlikler ve Önemi**

Öğretme görevi karışıktır. Dramadaki bütün öğrenme ve öğretme ortamlarında uygulanabilecek tek bir kurallar ya da ilkeler takımı yoktur. Bununla birlikte öğretmen öğrenme için gerekli koşulları ortaya çıkaracak belirli işlevleri yerine getirilebilir. Bu iki işlev drama dersi planlama ve bu dersi ayrıntılı olarak ardışık ve esnek bir şekilde öğrenmektir (Siks, 1983).

Bir öğretmenin öğretme şekli esnek kalmalıdır. Öğretme şekli, öğretmenin kişiliği, deneyimi ve bilgisi tarafından yönlendirilir. Öğretmen birbirini izleyen dört aşamayı oluşturan esnek bir öğretme düzeni kullanarak öğrenme koşullarını etkilemeyi amaçlar. Bu adımlar; uyum sağlama (orientation), sunum (presentation), rehberlik (guidance) ve değerlendirmedir (evaluation) (Siks, 1983). Yaratıcı drama etkinliklerinin uygulanmasının ardından mutlaka değerlendirmeye yer verilmelidir. Değerlendirme yapılmadan drama çalışmaları tamamlanmış kabul edilmez (Erbay, 2009, s.30).

Duygu ve düşünce paylaşımı ile genel olarak eğitsel kazanımlar ya da ortaya çıkan oluşumlar değerlendirme ile paylaşılır. Öğrenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği ve bu durumun gelecek yaşantılara etkisinin olup olmayacağı, tüm drama yaşantı ve süreçlerinin nasıl algılandığı, anlaşıldığına yönelik duyu ve düşüncelerin paylaşılması değerlendirme ile sağlanır (Adıgüzel, 2006).

Her drama etkinliği sonunda yapılan değerlendirmeler öğrencilerin kendi gelişimleri hakkında genelleme yapabilmeleri ve deneyimleri hakkında derinlemesine düşünmeleri için fırsat sağlar (Siks, 1983). Öğrenciler şu sorular sorularak cesaretlendirilebilir: “ En çok hangi yaptığın şey hoşuna gitti?”, “Bu etkinliği tekrar yaptığımızda neyi farklı yapmayı düşünürsün?”, Eğer video çekimi mümkünse, video kaydı çocukların kendilerini değerlendirmelerine yardım etmek için zaman zaman kullanabilir (Heinig, 1993).

Değerlendirme, etkileşimi sağlama, paylaşımda bulunma, yapıcı eleştiri yapabilme, drama çalışmasından olumlu duygularla ayrılma ve yaşantıların ifade edilmesi sağlamaktadır. Drama grubundaki diğer katılımcıların duygularının farkında olunmasına fırsat vermektir (Üstündağ, 2011). Değerlendirme özellikle sonraki denemeleri cesaretlendirmek, çocuğun kendine olan güvenini artırmak ve benlik gelişimini desteklemek için önemlidir (Siks, 1983).

Öğretmen ve öğrencilerin dramanın sonunda yapılanları değerlendirmesi, öğrencilerin bir sonraki drama etkinliklerine daha istekli ve içten katılım ihtimalini artırır. Çocuklara yaptıkları drama etkinliğinin en çok neyini sevdiklerini sorulduğunda, aslında sözel olarak kendilerini teşvik ederler (Heing, 1993).

Önder'e göre (2012); eğitici dramadan oluşturmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak yararlanılabilmesi için öğretmenin dikkat etmesi gereken noktalar aşağıda sıralanmıştır:

- Öğrencilerin birçok durumda hangi oyunu oynayacaklarına kendilerinin karar vermelerine olanak tanınmalıdır. Hangi rolleri oynayacaklarına da öğrenciler mümkün olduğunca kendileri karar vermelidir. Ancak belirli rollerin hep aynı öğrenciler tarafından seçilmesi durumunda öğretmen farklı öğrencilere farklı roller önerebilir.
- Rol oynama sırasında çocuklar nasıl rol oynayacakları konusunda eleştirilmemelidirler. Rol tanımları kendilerine çok ayrıntılı verilmemelidir. Kendilerine güven geliştirebilmeleri için rol tanımlarını kendileri belirlemeli ve oynadıkları rol için düzeltme yapmaları konusunda uyarılmalıdırlar. Ancak oyunun sağlıklı oynanabilmesini engelleyecek saldırganlık, alay etme gibi davranışlara izin verilmemelidir.
- Drama oyunu sırasındaki olayların gelişimine de katkıda bulunabilmeleri için öğrencilere fırsat tanınmalıdır. Olayların denetimini ellerinde bulundurmak, bir yandan aktif katılımlarını sağlarken, diğer yandan da kendilerinin deneme yanılma yaşantıları geçirmelerine olanak tanır. Ayrıca kendine güven geliştirme yönünden de olumlu niteliğe sahiptir.
- Çocukların drama oyunu sırasında kendi yaşantıları yoluyla yaşayarak öğrenebilmeleri için, bir yandan istedikleri gibi oynamalarına izin verilirken, drama oyunu sonrasındaki değerlendirme tartışması sırasında yaşantılarını

paylaşmaya davet edilerek, yaşantılarını adlandırmaları, kodlamaları, tanımlamaları, kategorilendirmeleri sağlanmalıdır.

- Drama oyunu sonrasında yer verilen değerlendirme tartışması sırasında öğrenciler, oyundan çıkarılacak derslerin (anamların) neler olduğuna kendileri karar vermeye yönlendirilmelidirler. Öğretmen bu tartışma sırasında da, oyun sırasında mümkün olduğunca hazır bilgi (anlam) sunmamalı, çocukların kendi çabaları ve algıları ile anlamlara ulaşabilmeleri için onlara olanak verilmelidir.
- Oluşturmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak tartışma sırasında mümkün olduğunca öğrencilere açık uçlu sorular sorulmalıdır. Açık uçlu sorular sayesinde öğrenciler daha aktif olarak düşünebilirler ve uygun anlamlar arasından duruma ya da olaya en yakın olanı serbestçe seçebilirler.
- Oluşturmacı öğrenme yaklaşımına uygun bir öğretim tekniği, öğrencileri küçük gruplara bölerek bir kavramı, olayı, durumu, kend kendilerine incelemelerine, aralarında tartışıp kendi vardıkları sonuçları tüm gruba sunmalarına olanak tanımaktır. Böylece aktif olarak anlam oluşturmak konusunda öğrencilerin kendi çabaları ile bilgiyi biçimlendirmeleri sağlanmış olur. Eğitici dramada gruplar halinde drama örneği hazırlamalı ve sonra büyük grupta hazırlanan örnekleri oynamak sıklıkla başvurulabilecek bir uygulamadır (Önder, 2012).

Önder'e (2003; 69) göre, drama oyunu sırasında yaşananların; anlam kazanması, kodlanması, bilişsel olarak depolanması ve yeni durumlara transfer edebilmesi ancak yaşananların üzerinde konuşulabilmesi ile mümkündür. Böylesi bir konuşmanın, öğretmen tarafından çocuklara yöneltilecek sorularla "tartışma" biçiminde düzenlenmesi, çocukların tartışmaya aktif olarak katılmaları yönünden ve drama oyunu oynayanlar onlar olduğu için, yaşantılarını anlamlandırmaları bakımından yarar sağlayabilir.

Drama oyunu oynadıktan hemen sonra tartışma bölümünün başında yapılması gereken, çocukları, oynadıkları oyunda başından geçenleri, gördüklerini ve yaşadıklarını zihinde canlandırmaya davet etmektedir (Önder; 2003, s.70). Zihinde canlandırma aşamasında sonra tanımsal düzeydeki sorulara geçilmesi uygundur. Bu düzeyde çocuklardan, oynadıkları oyun anlatmaları istenir. "Biraz önce oynadığımız oyunu kim anlatmak ister?" sorusu başlanabilir. Bir çocuğun başlattığı anlatımı diğer çocuklar ayrıntılarla sürdürebilirler. Ayrıntılar yeterince ortaya çıkmazsa, ayrıntılara ilişkin daha özel sorular da

sorulabilir (Örneğin; “Drama oyununda başka neler oldu? Başka kimler vardı? Sonu nasıl bitti? Güneş ortaya çıktıktan sonra ne oldu?” gibi) (Önder, 2003, s.71).

Duygusal düzeyde çocuklara, ilk aşamada oyun sırasında kendi yaşadıkları duygular sorulur (Örneğin, “güneş ortaya çıktığında kuş olarak sen ne hissettin? Oyun sırasında annen kediye eve alamayınca ne hissettin?” gibi.) Daha sonra çocuklara drama oyununda geçen diğer karakterlerin (rol alanların) duyguları da sorulabilir (Örneğin “Güneş ortaya çıktığında kuşlar ne hissetmiş olabilirler?” gibi). Bu düzeydeki tartışmaya katılabilmeleri için çocukların farklı duyguları, doğru olarak adlandırmayı önceden öğrenmiş olmaları gerekir (Önder, 2003, s. 72). Duygusal düzeydeki sorulardan sonra, incelenecek olan konu, kavram, sosyal değer, ilke, kural, olgusal bilgi ( mevsimler, hayvanlar gibi) alanlarına ilişkin soruların yer aldığı bilişsel düzeye geçilir. Bu sorulara, “Öyküde geçen horozun yaşadığı yere ne denir? Evcil hayvanlar hangileridir? Olay hangi mevsimde olmuştur? Bildiğiniz diğer mevsimleri söyler misiniz?” gibi örnekler verilebilir (Önder, 2003, s.72).

Yaşantısal düzeyde çocuklara, oynanan ve katıldıkları oyundaki bazı olay ve rollerle ilgili olarak, kendi yaşadıkları gerçek durumları hatırlamalarını sağlayacak sorular sorulur. Bu düzeyde sorulacak sorular arasında “Sen de eve bir hayvan alınmasını istedin mi? Sonra ne oldu? Öyküdeki kopek kadar kızdığın bir olay hatırlıyor musun?” gibi sorular sorulabilir (Önder, 2003; 72). Yaşantısal düzey soruları, drama oyunundan hareketlerle deneyim eld edilen, önceki tartışma düzeylerinde ise dil yardımıyla kodlanan bilgileri, öğrencilerin, kendi yaşamlarından örnekler bulmaya çalışarak gerçek yaşamla ilişkilendirmelerine ve böylece bilgiyi gerçek yaşama genellemelerine yardımcı olmaları açısından önemlidir ( Önder, 2006, s.51).

Tartışma düzeylerinin en sonuncusunda, çocuklar katıldıkları ve çeşitli yönlerden sorularla tartıştıkları drama oyununun, alternative olarak hangi yönde ya da yönlerde gelişebileceği, o yönde gelişseydi ne olabileceği d ele alarak geliştirmesine katkıda bulunabilirler (Önder, 2003, s.73). Drama oyununa daha farklı nitelikler kazandırabilecek olan bu arayış, başlangıçta öngörülmeleyen başka kavram ve konuların da gündeme gelmesine yol

açacağından, daha zengin bir uyarıcı ortamı elde edilmesi açısından önem taşıyor ve öğrencilerin drama etkinliğinden aldıkları eğlenme keyfini de artırabilir (Önder, 2006, s.51).

Adıgüzel'e (2003) göre, değerlendirme aşamasında tartışma açılması "ne yaşadınız, neler hissettiniz, nerede güçlük çektiniz?" gibi soruların tartışılması ve katılımcılara yansıtılması önemlidir. Bu yolla başkalarının davranış biçimleri, duyguları, düşünceleri, deneyimleri ile ilgili bilgi olmak, bireyin kendi yaşamına bilinçli bir biçimde göz atması açısından önemlidir (Akt. Üstündağ, 2012, s. 40). Değerlendirme aynı zamanda konu ya da yaratıcı drama öğretim bilgisi ile bilgilerin de tartışıldığı bir aşamadır. Yaratıcı dramanın doğasına yönelik yapılan araştırmalar, görüş alışverişleri, konuşarak olabileceği gibi rol içinde sözcüğü "bugün yaratıcı drama çalışmasında ne oldu biliyor musun?" diye başlayan ikili doğaçlanmalar ile ya da rol dışında çeşitli yazma çalışmaları ile de (mektup, yazın türleri, gazete çıkarma) yapılabilir (Adıgüzel, 2006).

Üstündağ'a göre (2012, s.43), bireysel ya da grupla öğrenmelere destek olma ve kalıcılığı sağlama değerlendirme etkinliklerinin iş görüşü olarak belirlenebilir. Sürecin başlangıcındaki katılımcıyı güdüleme davranışları yeniden işe koşulabilir. Yaratıcı drama çalışmalarında ilginin sürekliliği liderin kapanış etkinlikleriyle sunacağı adımlara bağlıdır.

Sonuç yani değerlendirme etkinlikleri arasında;

-Öğrenilenin gelecekte nasıl işe yarayacağını konuşulması,

-Sürecin nasıl anlaşıldığının ve duyumsandığının paylaşılması ile ilgili çalışmalar yer alır (Üstündağ, 2012, s.43).

Kimi zaman yeniden ad çalışmasının tekrarlama, başlangıç dakikalarına dönüp o andaki düşünce görüş ve duyguları anımsatma ve şu an ile arasındaki farkları gözden geçirme yine sonuç etkinliklerine örnek olarak verilebilir (Üstündağ,2012, s.44).

Siks'e göre (1983) değerlendirme aşamasında, öğretmen etkinliklerinin sonuçlarını tartışmak ve her etkinliğin sonunda bir sonuca varmak için öğrencilere rehberlik eder. Her deneyimin sonrasında verilen geribildirim kısa ve yerinde olmalıdır. Bu amaç öğrencinin çözmesi için koyulan problemdir. Değerlendirme hiçbir zaman çocuğun kendisiyle ilgili değildir. Bunun yerine çocuğun ne yaptığıyla ilgilidir. Öğretmen her çocuğun problem çözme ya da



bir amaca ulaşma yolunda çeşitliliğe izin vermek için değerlendirme esnasında soru sorarken dikkatli davranmalıdır.

Öğretmen, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini cesaretlendirmeye çalışmalıdır. Bu sebeple öğrencilerin kendi gelişimlerini değerlendirmek için sık sık sorular sorar: “Bunu nasıl yaptın? Herhangi bir zorluk yaşadın mı? Ne gibi soruların var? Katılımcılar, arkadaşlar ve öğretmen tarafından yapılan değerlendirmeler çocukların daha belirgin beklentiler geliştirmesi ve neyin başarıyı oluşturduğunu bilmesi için önemli etmenlerdir (Siks, 1983).

Heing’e göre (1993) öğretmen dramının sonunda çocukların yaptıklarını değerlendirirken, olabildiğince net ve belirgin konuşmalıdır. Sadece “iyiydi” demek, duyması hoş olsa da, öğrenciye yeteri kadar bilgi vermez. Onun yerine, “İyi fikirler aklına geldi. Kraliçeye verdiğin tavsiyeler onu problemini önemsediğini gösterdi” ya da “İyi kontrol ettin. Müzikle aynı ritimdeydin” demek, çocukların öğretmenin düşüncelerini daha iyi anlamasına ve diğer drama etkinliklerinde neyi tekrar etmesini gerektiklerini kavramalarına yardımcı olur.

Öğretmen çocukların kendilerini yönetmelerini ve ortaya çıkardıkları iyi işi onaylar. “ Kedi olmanın çok farklı ve ilginç yollarını denediniz. Bazı kedilerin kendilerini yaladığını, bazılarının sepetlerinde oturduklarında gördüm ve hatta bazı mırlamalar duydum.”, “Kendi alanınızda kalmanız ve arkadaşlarınızın çalışmasına karışmamanız hoşuma gitti.” (Heing,1993).

Simons’a göre (2002), yaratıcılık sürecindeki aşamalar “hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama”dır. Doğrulama yani değerlendirme aşaması, yaşanan süreçten tatmin olma, yaratıcılık boyutunu keşfetme ve kendi yeteneklerinin farkına varmadır. Değerlendirme bölümünde öğrenciler arkadaşları arasında kendilerini yeniden ifade ederler.

Drama, çocuklara fiziksel ve bilişsel faydalar sağlarken onlara kendilerini tanıyarak özgüven kazanmalarını sağlamaktır. Yapabileceklerini hiç bir kaygı gütmeksizin etkileşim ve süreç içinde ortaya koyma imkanı vermektedir. Drama, bireyi eyleme sokar ve aktif kılar. Eğitim ortamlarını bu şekilde eyleme dayalı (öğrencide bilişsel, duyuşsal, devinimsel ve sosyal beceriler için) bir hale getirir. Demokratik ve yaratıcı kişilikler için drama bir vazgeçilmezdir (Maden, 2010).

Drama etkinlikleri, değerlendirme bölümü olmaksızın, eğitici amaçlarına tam olarak ulaşmaz (Önder, 2003). Değerlendirme, drama çalışmalarının özü, önemi, niteliği ve niceliğidir (Adıgüzel, 2006). Çocukların kendilerini değerlendirmeleri, öğretmenin yol gösteren değerlendirmesi ve yansıtıcı tartışmaları olmazsa, uzun vadede drama genellikle yüzeysel olur. Sadece dramanın bütün yönlerini dikkate alınırsa, en iyi sonuçlar oluşur (Heinig, 1993).

O'Neill ve Lambert (1990)'a göre tartışma bölümü öğretmenin bulunduğu aşağıdaki durumlarda özellikle yararlı ve gerekli olacaktır:

- Yeni bir etkinlik için hazırlanma
- Yeni materyallerle tanıştırma
- Alternatif bakış açılarını dikkate alma
- Dramanın gidişatını gözden geçirme
- Etkinlik için yeni bir yönde karar verme
- Şartların ve ortamın ortaya çıkardığı problemleri belirleme ve çözme
- Başarıyı değerlendirme
- Etkinlik üzerinde iyice düşünme

Bu çeşitli amaçlar için tartışma bölümünün dramanın dışında yer alması muhtemeldir. Etkinliğin başlangıcındaki tartışma bölümünün uygun olan minimum seviyede tutmak akıllıca olur. Kimi öğretmenler drama başlamadan önce uzun ve kapsamlı bir tartışma bölümü yapılmasının gerekli olduğunu düşünür ve bu şekilde bir giriş bazı gruplar için önemli olabilir. Bazıları için ise, uzun bir tartışma bölümü coşkuyu dağıtabilir. Başlangıçtaki ilgi ve meraktan yararlanmak ve dramayı bir an önce başlatmak daha etkilidir (O'Neill ve Lambert, 1990).

O'Neill ve Lambert (1990)'a göre tartışmanın niteliği, öğretmenin aşağıda belirtilenleri gerçekleştirmesiyle artırılabilir:

- Konuşmaya net bir odak noktası belirleme
- Fikirlerin açıklanmasını öğrenmeye çalışma
- Çocukları kendi sorularını sormada cesaretlendirme ve cevaplarını hazırlamaları için yeteri kadar zaman verme
- Kendi katkılarını net ve isabetli bir şekilde yapma
- Çeşitli bakış açılarını ve bunların uygulamalarını özetleme

## 2.2. Okul Öncesi Çocuklarında Kavram Gelişimi ve Öğretimi

Bu araştırmanın amacı doğrudan doğruya kavram gelişimi ya da kavram öğretimi çalışmak değildir. Bununla birlikte eğitici dramadan sonra yapılan değerlendirme ve destekleyici etkinliklerin etkisini belirlemek için hazırlanan ve uygulanan öğretim programı duygu kavramlarını içerdiğinden okul öncesi çocuklarında kavram gelişimi ve kavram öğretimi konusuna az da olsa değinilmiştir.

Genel anlamda kavram, insan zihninde anlaşılan, farklı obje ve olguların, değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi formu/ yapısıdır ve bir sözcükle ifade edilir (Akt. Uyanık Balat, 2009 ).

Piaget'nin bilişsel gelişim aşamalarına göre, çocuk iki yaşlarında yavaş yavaş duyu-motor gelişim aşamasından, kavramsal gelişime doğru ilk basamakları tırmanmaya başlar. Kavram gelişiminde ilk basamak, Piaget'nin deyişiyle "preoperasyonel" sezgisel ya da işlem öncesi aşamadır ve iki ile yedi yaş arasında yer alır. İşlem öncesi dönem de kendi içinde iki döneme ayrılır; kavram-öncesi düşünme (sembolik dönem) ve sezgisel düşünme dönemi. Kavram öncesi düşünme dönemi 2-4 yaşları arasında ortaya çıkar. Sezgisel düşünme ise, 4 yaşında başlar ve somut işlemler dönemine kadar devam eder. Kavram öncesi düşünme döneminde çocuk zihinsel tasarımları ile düşünür (semboller, işaretler, hayaller gibi tasarımlardır). Sezgisel düşünme döneminde ise çocuk, problemleri ön-mantıksal yaklaşımlarla çözmeye çalışır. Bu dönemde çocuğun düşünmesi mantığa dayanmayan, fakat kavram öncesi dönemin üzerinde bir yapıya sahiptir. Kavramsal gelişimde bu aşamaların kronolojisi yaklaşık olarak belirtilebilir (akt. Uyanık Balat; 2009.). Üstün ve Akman'a (2003) göre, kavramların öğrenilebilmesi için bellekteki bilginin organize edilmesi gerekmektedir. Çocuklar yeni bilişsel yetenekler kazandıklarında, bunları kavramsal olarak harekete geçirme eğiliminde oldukları için dört yaşından itibaren çocuklarda kavram oluşturma yeteneğinde bir ilerleme görülmeye başlamaktadır. Gagne kavramları, somut kavramlar ve tanımlanmış (soyut) kavramlar olarak ikiye ayırmıştır. Somut kavramlar, yaşamın ilk aylarından itibaren informal yollarla öğrenilir. Ancak soyut kavramları öğrenmek için genellikle öğretim gerekmektedir (Senemoğlu, 2000). Zentall ve arkadaşları (2002) üç tip kavram olduğunu belirtmişlerdir: uyarıların özellikle ortak fiziksel özellikleri temel alınarak gruplanan algısal kavramlar; uyarıların fiziksel özellikleri değil, gruplandırıldığı diğerlerinin özellikleriyle arasında ilişki

olan ilişkili kavramlar ve ortak fonksiyonlar temelinde gruplanan çağrışımsal (associative concepts) kavramlardır. Araştırmacılara göre, kavram gelişimi çocukların bilişsel gelişimi hakkında önemli sinyaller veren ve çocukta gelişiminin mutlaka takip edilmesi gereken bir alandır (Akt. Prater, 1993). Lovitt (1989) ilerleyen yıllarda Piaget'e göre somut ve soyut gelişim dönemlerinde, normal kavram gelişimine yönelik bilginin; soyutlama, genelleştirme, sınıflandırma ve semboller ve referansları arasındaki ilişkiyi keşfetme ile ilgili becerileri gerektirdiği belirtilir (Akt. Uyanık Balat, 2009). Markle (1975) "Çocukların pek çoğu kavramları gözlemleri ve deneyimleri sonucu öğrenir; fakat kavram öğrenmenin okul programının önemli bir bölümünü oluşturması gerektiği belirtilir" demiştir. (Akt. Uyanık Balat, 2009).

Akman, Arı ve Üstün'e göre (1994) okul öncesi dönemde çocukların kavramları kendi deneyimleri ve etkinlikleri ile belirlenir. Çocuklarda kavramların yerleşmesi yavaş ve oldukça zor bir süreçtir. Çocuklar her gün yeni bilgilerle donanırlar ve bu bilgileri ya varolan kavramlarla ilişkilendirirler ya da yeni kavramlar yaratırlar. Algının kesinleşmesi, artan deneyimler ile gelişen söz dağarcığı ile çocukların kavramları farklılaşmaya baslar İşlem öncesi dönemdeki bir çocuğun kavramlarını karakterize eden beş özellik bulunmaktadır. Bu özellikler (Akman, Arı, Üstün, 1994):

**Basitlik:** İşlem öncesi dönemdeki bir çocuğun kullandığı kavramlar bir ya da çok sayıda öge tarafından tanımlanmaktadır. Bunun nedeni çocuğun merkezileşmeye olan eğilimi ve birkaç boyuttan fazlasına dikkatini aynı anda yoğunlaştırılamamasıdır.

**Kendine Özgünlük:** İşlem öncesi çocukların kendilerine özgü kavramları vardır ve bu kavramlar toplum tarafından kolayca anlaşılabilirler.

**Güvenilmezlik:** Bu dönemde çocukların kullandıkları kavramlar, çocuk tarafından iyi bir şekilde tanımlanmamıştır. Bir kavramın tanımlayıcı özelliği zaman zaman değişebilmektedir.

**Mutlaklık:** "İki-yedi yaş çocuklarının kullandığı kavramlar mutlak olarak tanımlanmıştır. Çocuk bir nesne veya olayın bir kavramı temsil ettiğine ya da etmediğine inanır. Eğer bir nesne veya olay bir kavramı temsil ediyorsa aynı anda bir diğer kavramı temsil etmez.

**Erişilmezlik:** Küçük çocuklar sanki davranışları bir kavram tarafından yönlendiriliyormuş gibi hareket ederler. Ancak genellikle bir kavramı betimlemek

veya gereksinim olduğu zaman bu kavramı kullanmak onlar için imkansızdır.

Kavramların ne kadar erken öğrenildiği, kavram bilgisinin yaşla nasıl değiştii, çocukların kendi yaşamları ve okulla ilgili kavramlara ilişkin nasıl mantık yürüttükleri araştırmacıların en çok araştırdıkları konulardan birisidir(Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Kavramları oluşturma süreci çocuğun doğumu ile ortaya çıkar, doğumda biyolojik / kalıtsal özelliklere sahip olarak doğan çocuk, daha sonra duyu organları aracılığı ile dış dünyadan bilgi alarak çevredeki “şey” lerin farkına varmaya başlar. Böylece kavramların oluşturma süreci, duylar (sensations) ile başlamış olur. Duyu organları birbirinden bağımsız olarak çalışır, başlangıçta duylarla gelen veriler organize değildir, karmaşıktır, anlamsızdır ve hamdır (Büyüköztürk, Sucuoğlu, Ünsal, 2008).

Üstün ve Akman’a göre (2003) okul öncesi dönem, çocuğun aktif olarak temel kavramları kazandığı bir dönemdir. Okul öncesi dönemde öğrenme oldukça önemli olup, bu dönemde öğrenmenin temelini somut olarak kazanılan deneyimler oluşturmaktadır. Bilişsel yeteneklerin gelişmesi önemli ölçüde kavramların yerleşmesi ve oturmasına bağlıdır. Çocuklarda kavramların yerleşmesi yavaş ve oldukça zor bir süreçtir. Kavram, nesne veya olayların ortak özelliğini simgeleyen içsel bir süreç olarak ifade edilmektedir. Okul öncesi dönemde çocuğun kavramları özellikle kendi deneyim ve etkinlikleri ile belirlenmektedir. Bu nedenle ilk basta kavramları basitliği ve nesnenin algısal özellikleri ile yakından ilişkilidir. Kavramlar somut ya da soyut olabilirler. Çocukta kavramların gelişmesi somut düşünmeden soyut düşünmeye doğru bir yol izler (Aral, 2006; Arı ve diğerleri 2000, Sevinç 2003, Üstün ve Akman, 2003).

Çocuklar bir-iki yaşlarından itibaren çevrelerindeki nesne ve insanlarla etkileşimde bulunmaya başladıkça kavramları kazanmaya başlarlar (Akt. Aral, 2006). Bununla birlikte kavramların öğrenilebilmesi için bellekteki bilginin organize edilmesi gerekmektedir. Çocuklar yeni bilişsel yetenekler kazandıklarında bunları gerekme de kavramsal olarak harekete geçirme eğilimindedirler. Dört yaşından itibaren çocuklarda kavram oluşturma yeteneğinde bir ilerleme görülmeye başlamaktadır (Akt. Aral, 2006).

Köksal’a göre (2006) , kavram geliştirme bilgiyi yapıllaştırmadır sayıtlısından hareketle şu ilkelerin dikkate alınması gerekliliği göz ardı edilemez:

- Bilgi etkileşim süreci içerisinde yapılandırılır.
- Etkileşim sürecinde, öğrenci kendi etkinliği ile bilgiyi yapılandırır.

- Öğrenci, obje ve olayları, öğrenme malzemelerini sorgulayarak bilgiyi yapılandırır.
- Bilgiyi yapılandırma, öğrencinin problem çözme becerisine dayalıdır.
- Öğrencinin yürütme işlevindeki başarısı, bilginin yapılandırılmasını mükemmelleştirir.

Akman'a göre (2003) çocuklar 1-2 yaşlarında kavramlar› kazanmaya başlarlar. Bununla birlikte kavramlar›n öğrenilebilmesi için bellekteki bilginin daha verimli bir şekilde organize edilmesi gerekmektedir. Çocuklar yeni bilişsel yetenekler kazandıkları zaman bunlar› gerekme bile kavramsal olarak harekete geçirme eğilimindedirler. Çocuklarda alg›saldan kavramsal değişime doğru bir gelişimsel kapasite vardır. Çocuklar ak›l yürütme yeteneklerini kullanarak kavramsal analizler yapabilmektedirler. Bu analizler çocuklar›n yeni kavramlar öğrenmesine neden olmaktadır. 4 yaşından itibaren çocuklarda kavram oluşturma yeteneğinde bir ilerleme görülmeye başlamaktadır. Alg›sal gelişim ve öğrenme çevremizden bilgi edinme yeteneğindeki art›ş olarak tanımlanabilir. Kavramlar›n oluşması için nesne ve olaylar›n özelliklerine dikkat etmek ve bunlar ayırt edebilmek gerekir (Akman, 2003).

Kavramın kazandırılmasında daha çok ayırt edici öğrenme sürecinden yararlanılmaktadır. Özyürek'e göre (1983), olumlu ve olumsuz örneklerden uygun olanlar pekiştirilir, olmayanlar pekiştirilmez. Bu süreçte ayırt edici pekiştirmelere yer vererek öğrenme gerçekleştirilir. Ayrıca kavramın olumlu, olumsuz örneklerle ve ilişkili, ilişkisiz niteliklerle kontrol edilebilmesi için onların ayırt edici uyaran özelliğini kazanmış olması gerekmektedir. Kavram öğretme tekniğine geçmeden kavram öğretirken yapılan olası hata örneklerine değinilecektir. Bunlardan en önemlisi kavramın birer olumlu ve olumsuz örneğine yer vermeleridir. (Özyürek, 1983).

Özyürek'e göre (1983, s.347) “Kavram öğrenmede kişilere göre farklılıklar görülmektedir. Örneğin, bir öğretmen ile öğrencilerin her hangi bir kavramı aynı seslerle simgeledikleri halde, kavramları anlama düzeylerinin çok farklı olduğunu söylemek mümkündür. Kavramlar ile ilgili oluşan bu farklılıklar kişilerin yaşantı düzeylerinden, çevresel uyaranların çeşitliliğinden oluşmaktadır. Kavram öğrenme; nesnelere, olayları ya da insanları bir sınıfa koyabilme ve bu sınıfa bir bütün olarak tepkide bulunabilme durumu olarak tanımlanabilir. Eğitim

programlarında kavram öğrenmenin oldukça önemli bir eğitim olduğu bilinmektedir". Kavram öğretiminin amaçlarını; sözlü anlatımlar (serbest konuşmalar, teşbihli konuşmalar, kelimelerin işlevleri), okuma (sesli ve sessizlerin telaffuzları, vurgular), yazılı anlatım (çoğul yapma ilkeleri, imla kuralları), aritmetik (sayılar, ilişkiler, uzunluk ve ağırlık ölçüleri, dört işlem), sosyal bilgiler (aile, demokrasi, gelir vergisi, doğal afetler), konularında bilgi sahibi olmak şeklinde belirtmek mümkündür. (Özyürek, 1983)

Kavram öğrenme, bilişsel öğrenme sürecinde oldukça önemli olduğu kabul edilen bir öğrenme türüdür. Özellikle küçük çocukların temel kavramları öğrenmelerinde, fiziksel ve sosyal çevreleriyle kurdukları doğrudan etkileşimin önemli olduğu bilindiğine göre, bu tür yaşantıları sunması bakımından drama etkinliklerinin katkısı yadsınamaz. Drama etkinliği bitiminde yapılan tartışmanın da çocukların etkinlik sırasında yaşadıklarını etiketleyerek, kodlayarak, kategorilendirerek, ayırt ederek adlandırarak ve tanımlayarak, bilişsel düzeyde kavramlaştırmalarına yardımcı olabilir. Siks'in (1983) de belirttiği gibi, bir kavramı öğrenmek için, o kavramı algılamak, aktif olarak yaşamak yeterli olmaz. O kavramı sözel olarak da tartışmak gerekir (Önder, 2012a).

Schunk'a (1991) şöyle belirtmiştir; kavram öğrenme için hem ayırt etme hem de genelleme yapılmasına ihtiyaç vardır (Önder, 2012a). Kavram öğrenme sürecinde, kavramın isimlendirilmesi, tanımlanması, söz konusu kavramla ilgili ve ilgisiz olan niteliklerin tanımlanması ve o kavrama ait olan ve olmayan örneklerin belirlenmesi, ayırt etme ve genelleme yolu ile olur. Bu süreç drama çalışmaları sırasında etkili olarak gerçekleşebilir. Çünkü çocuk, dramaya katılırken kavramlarla ilgili yaşantılar geçirir. Dramanın yapısı, hareket olduğundan, çocuklar drama sırasında bir kavramı aktif katılım yolu ile kendi hareketleri sayesinde doğrudan doğruya incelerler. Belirli bir kavrama ait, ilgili ve ilgisiz nitelikler, ilgili ve ilgisiz somut örnekler gözle görünür, yaşanır hale gelir. Dramanın sonucunda yapılan tartışmada ise kavramın bilinçli olarak farkına varılması gerçekleşir (Önder, 2012a).

Kavram öğretimin nasıl olması gerektiği ile ilgili ya da hangi yöntemlerle daha etkili olarak kavram öğretilbileceği konusunda farklı görüşler vardır. Köksal'a göre (2006) , kavram öğretiminde, uygun yöntemin belirlenmesi ve uygulanması önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin, çevrelerini kendi başlarına gözlemeleri ve bu gözlem sonucunda elde ettiklerini, ders esnasında sunulan kavramlarla

bütünleştirememesi, öğrencide kavramların oluşamamasına neden olabilmektedir. İyi öğretim yapıldığına kanaat getirilen sınıflarda da öğrencilerin kavram yanlışlarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Örneğin Cleminson'un bildirdiğine göre; kavram öğrenme üzerine yapılan çalışmalardan öğrenmenin, büyük ve pasif bir öğrenci kitlesi için bilginin giderek artan yığılımı olarak görülmesinin aksine, kavramların üretimi ve yapılandırılmasında öğrencinin çalıştırıldığı aktif bir uygulama olması gerektirdiği vurgulanmaktadır (Köksal, 2006).

Genelde, kavramsal değişimi gerçekleştirmek için kullanılan yöntemler, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bilişsel olarak aktif oldukları bir öğretme stilini gerektirmektedir (Köksal, 2006).

Bu nedenle başarısızlığa yol açabilecek kavram bilgisine ilişkin yetersizliklerin değerlendirilmesi, yetersiz olan kavramların öğretilmesi için program geliştirilmesi ve bu programlardan yararlanacak öğrencilerin seçimi ya da uygulanan programların etkisinin değerlendirilmesi için değerlendirme araçlarına gereksinim duyulmuştur (Akt: Büyüköztürk, Sucuoğlu, Ünsal, 2008).

Bir diğer kavram öğretimi yaklaşımı ise oluşturmacı yaklaşımdır. Oluşturmacı yaklaşıma göre öğrenme, fikir ve soyutlamalarımız üzerine yeni kavramsal yapıların inşasını icap ettirir (Şirin, 2008). Öğrenme kavramların öğretmenden öğrenene kelimelerle ulaşması ile gerçekleşmez, aksine öğrenenin aktif olarak kavramların yeniden organizesine ve inşasına katılması mümkün olur (Şirin, 2008).

Çocukların kendilerine dışarıdan bir kaynak tarafından (öğretmen) önerilen ya da dayatılan hazır bilgileri belleklerine yerleştirmelerine ya da hazır bilgileri ezberlemelerine dayanan ezberci öğrenmeye karşı öne sürülen oluşturmacı öğrenme yaklaşımı eğitici drama yoluyla kavram öğretiminin de temelini teşkil eder (Önder, 2012).



## BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeline, çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol gruplarına ve bu gruplarda uygulanan eğitim programına, veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, eğitici drama uygulamalarında, drama oyunu aşamasından sonra 6 aşamalı değerlendirme ve destekleme çalışmalarına katılan çocukların, duygu kavramlarını ( mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş, şaşkın) öğrenmelerinde, yalnızca drama oyununa katılan 60-72 aylık çocuklara ve drama oyunlarına dayalı hiç eğitim almayan çocuklara oranla daha iyi bir performans gösterip göstermediklerinin belirlenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada, öntest-sontest, iki deney – bir kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Desende bağımlı değişken, çocukların duygu kavramlarını öğrenmeleri bağımsız değişken ise “değerlendirme ve destekleme çalışmalarını içeren eğitici drama programı”dır. Tez içerisinde bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bilindiği gibi deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztük, 2011).

Aşağıda Tablo 3.1.’de araştırmada kullanılan deneysel desenin simgesel görünümü sunulmuştur.

**Tablo 3.1 Araştırmada Kullanılan Deneysel Desenin Simgesel Görünümü**

Gruplar	Öntest	Sontest	İzleme Testi
D1	Ö1	S1	İ1
D2	Ö2	S2	İ2
K	Ö3	S3	İ3

Tabloda görülen sembollerin açıklaması şöyledir:

D1: Birinci deney grubu,

D2: İkinci deney grubu,

K: Kontrol grubu,

Ö1,S1: Deney 1 grubunun öntest-sontest ölçümleri,

Ö2 ,S2: Deney 2 grubunun öntest-sontest ölçümleri,

Ö3, S3: Kontrol grubunun öntest- sontest ölçümleri,

İ1: Deney 1 grubu izleme ölçümü

İ2: Deney 2 grubunun izleme ölçümü

İ3: Kontrol grubunun izleme ölçümü

Çalışmanın başlangıcında Deney 1 grubu (n=14), Deney 2 grubu (n=13) ve Kontrol Grubu (n=14) oluşturulmuştur. Gruplardan her birinin deney öncesinde yapılan öntestler aracılığı ile duygu kavramları açısından birbirinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olmadığı belirlenmiştir.

Uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarına eş zamanlı olarak uygulanan işlemlere ilişkin çalışma programı aşağıda Tablo 3.2’de sunulmuştur.

**Tablo 3.2. Uygulama Öncesi, Sırası Ve Sonrasında Deney Ve Kontrol Gruplarına Eş Zamanlı Olarak Uygulanan İşlemlere İlişkin Çalışma Programı**

<b>Gruplar</b>	<b>Uygulama Öncesi Öntest</b>	<b>Uygulama Süreci</b>	<b>Uygulama Sonrası Sontest</b>	<b>İzleme Testleri</b>
<b>D1</b>	<b>Ö1</b> <i>-Demografik Bilgiler Formu</i> <i>-Duygu Kavramları Ölçeği</i>	<b>Duygu Kavramlarını kazandırmaya yönelik programın eğitici drama oyunları ve değerlendirme/destekleme çalışmaları ile birlikte uygulanması</b>	<b>S1</b> <i>Duygu Kavramları Ölçeği</i>	<b>İ1</b> <i>Duygu Kavramları Ölçeği</i>
<b>D2</b>	<b>Ö2</b> <i>-Demografik Bilgiler Formu</i> <i>-Duygu Kavramlarını Ölçeği</i>	<b>Duygu Kavramlarını kazandırmaya yönelik programın değerlendirme ve destekleme çalışmaları olmaksızın yalnızca eğitici drama oyunlarının uygulanması</b>	<b>S2</b> <i>Duygu Kavramları Ölçeği</i>	<b>İ2</b> <i>Duygu Kavramları Ölçeği</i>
<b>K</b>	<b>Ö3</b> <i>-Demografik Bilgiler Formu</i> <i>-Duygu Kavramları Ölçeği</i>	<b>Duygu Kavramlarını kazandırmaya yönelik program bu grupta uygulanmadı. Araştırmacının bu grupta da diğer gruplarla eşit vakit geçirmesi amacıyla çeşitli etkinlikler gerçekleştirildi.</b>	<b>S3</b> <i>Duygu Kavramları Ölçeği</i>	<b>İ3</b> <i>Duygu Kavramları Ölçeği</i>

### **3.2. Deney ve Kontrol Grupları**

Araştırmaya katılan çocuklar grubunu, 2012-2013 eğitim yılında bir devlet okulu olan İstanbul ili Esenler ilçesi MEB 50. Yıl Tuna İlköğretim Okulu Anasınıfında okul öncesi eğitim alan 60-72 aylık 41 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada, 14 çocuk Deney 1 Grubu, 13 çocuk Deney 2 Grubu ve 14 çocuk Kontrol Grubu olmak üzere toplam üç grup yer almıştır.

Çocukların ailelerinin gelir düzeyleri bakımından orta SED temsil edilmiştir. Bu konuda gerekli bilgi okul yöneticilerinden ve sınıf öğretmenlerinden alınmıştır. Çocukların okula kaydedilmesi sırasında, okulun bulunduğu bölgede ikamet etmek koşulu tüm çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik düzey açısından birbirine benzemesine yardımcı olmuş olabilir.

Uygulama sırasında aynı ilköğretim okulunun anasınıfının farklı 2 şubesine devam eden aynı yaş grubundaki 41 çocuk Deney 1, Deney 2 ve Kontrol gruplarına random (tesadüfi) olarak atanmıştır. Bunun için çocukların isimleri bir torbaya konmuş ve araştırmacı torbadan isimlerini çektiği çocukların ilkinin Deney 1 grubuna, ikincisini Deney 2 grubuna, üçüncüsünü de kontrol grubuna kaydetmiştir. Kırk bir çocuğun tümü de gruplara kaydedilene dek işlem bu şekilde sürdürülmüştür. Bu sırada seçilmiş olan çocukların isimleri tekrar torbaya konularak daha sonra seçilecek çocukların seçilme şansı eşit kılınmıştır.

Demografik bilgiler formu tüm gruplardaki çocuklar için doldurulmuştur. Kavram Gelişim Ölçeği'nin (Avşalak, 2008) Duygu Kavramları Alt Ölçeği tüm çocuklara ön test olarak uygulanmış ve uygulama sonuçları grupları eşitlemede dikkate alınmıştır. Duygu Kavramları Alt Ölçeği tüm gruplara son test ve izleme testi olarak da kullanılmıştır.

#### **3.2.1. Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler**

Tablo 3.3.'te deney ve kontrol gruplarına ait çocukların doğum tarihlerine göre ay bazında yaş ortalamaları yer almaktadır. Çocuklara ön test uygulanırken saptanan uygulama tarihinden doğum tarihi çıkartılarak yaşları hesaplanmıştır.

Tablo 3.3'te Deney 1, Deney 2 ve Kontrol Grubu çocuklarının yaş ortalamaları görülmektedir.

**Tablo 3.3. Deney 1, Deney 2 ve Kontrol Grubu Çocuklarının Yaş Ortalamaları**

<b>Gruplar</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>
Deney 1	14	62.00
Deney 2	13	62.61
Kontrol	14	61.21

Tablo 3.3. incelendiğinde, Deney 1 grubu çocukların doğum tarihlerine göre ay ortalaması  $\bar{x}$  =62.00, deney 2 grubu çocukların doğum tarihlerine göre ay ortalaması  $\bar{x}$  =62.61, kontrol grubu çocuklarının doğum tarihlerine göre ay ortalaması  $\bar{x}$  =61.21 ay'dır. Çocukların doğum tarihlerine göre Deney 1, Deney 2 ve Kontrol Gruplarında birbirine yakın yaş dağılımları olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.4.'te Deney 1 , Deney 2 ve Kontrol Grubu çocukların cinsiyetlerine göre frekans ve yüzde dağılımı yer almaktadır.

**Tablo 3.4. Deney 1, Deney 2 ve Kontrol Grubu Çocuklarının Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları**

<b>Cinsiyet</b>	<b>Deney 1</b>		<b>Deney 2</b>		<b>Kontrol</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Kız	6	42.85	5	38.46	6	35.71
Erkek	8	57.15	8	61.54	8	64.79
<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>100.00</b>	<b>13</b>	<b>100.00</b>	<b>14</b>	<b>100.00</b>

Tabloya 3.4 incelendiğinde Deney 2 Grubu çocuklarının %38.46'sının kız, %61.54'ünün erkek; Deney 1 Grubu çocuklarının % 42,8'inin kız, %57,2'sinin erkek; kontrol grubu çocuklarına bakıldığında ise %35.7'sinin kız, %64.3'ünün erkek olduğu

görülmektedir. Çocukların cinsiyetlerine göre Deney 1, Deney 2 ve Kontrol Gruplarında dengeli bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

### **3.3.Verilerin Toplanması**

Araştırma için verilerin toplanması Deney 1, Deney 2 ve Kontrol Gruplarının oluşturulması, çocuklara Demografik Bilgiler Formu ve Duygu Kavramları Ölçeği öntestinin yapılması, programın uygulanması, sontest ve izleme testlerinin yapılması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Deney gruplarındaki çocukların duygu kavramları hakkında gelişim ve ilerleme sağlamaları için ise araştırmacı tarafından hazırlanan program uygulanmıştır. Çalışma öncesinde araştırmaya dahil olan deney ve kontrol gruplarındaki tüm çocuklara öntest olarak Kavram Gelişim Ölçeği uygulanmıştır. On dört çocuk Deney 1 grubunda, 13 çocuk Deney 2 grubunda ve 14 çocuk Kontrol grubunda olmak üzere toplam 41 çocuk ile çalışılmıştır. Deney 1 grubunda altı aşamalı değerlendirme ve destekleme etkinliklerini (Önder, 2012) içeren eğitici drama programı uygulanmış, Deney 2 Grubunda değerlendirme ve destekleme etkinliklerini içermeyen eğitici drama uygulamaları yapılmış, Kontrol Grubunda ise duygulara yönelik hiçbir çalışma yapılmamış sadece diğer bazı oyun ve drama etkinlikleri uygulanmıştır. Bu süreç 8 hafta boyunca devam etmiştir. Bu uygulamaların ardından Duygu Kavramları Ölçeği her 3 gruba da sontest olarak uygulanmıştır. Sontestten 2 hafta sonra çocukların kavramları hatırlama düzeylerini belirlemek amacıyla kalıcılık testi olarak Duygu Kavramları Ölçeği yeniden uygulanmıştır.

#### **3.3.1. Veri Toplama Araçları**

Bu bölümde çalışmaların yürütülmesine yönelik veri toplama araçlarına dair bilgiler yer almaktadır.

Araştırmada Deney ve Kontrol gruplarındaki çocuklarla ilgili demografik bilgilerin toplandığı “Demografik Bilgiler Formu” ve öntest sontest ve izleme ölçümlerinde kullanılmak üzere “Kavram Gelişim Ölçeği (Avşalak, 2007)” içerisinde sadece Duygu Kavramları Alt Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

### **3.3.1.1.Demografik Bilgiler Formu**

Bu form çalışma grubunu oluşturan çocukların cinsiyet, doğum tarihi, sosyoekonomik durum bilgilerini kapsamaktadır. Formda yer alan bilgilerin toplanmasında sınıf öğretmenlerinden destek alınmıştır.

### **3.3.1.2.Kavram Gelişim Ölçeği**

İki bin altı – iki bin yedi eğitim öğretim yılı başında Avşalak tarafından geliştirilen ölçek için geçerlik – güvenirlik çalışmaları, Küçükçekmece Belediye Anaokulunda 60-72 aylık (5-6 yaş) aralığındaki 100, Marmara Üniversitesi Göztepe ve Haydarpaşa Uygulama Anaokullarından 36 çocukla yapılmıştır (Avşalak, 2007). Ancak bu çalışmalar ölçeğin tümüne yöneliktir. Avşalak'ın (2007) çalışmasında bu araştırmada kullanılan Kavram Gelişim Ölçeği kapsamında yer alan Duygu Kavramları Ölçeği'ne ait geçerlik ve güvenirliği ile ilgili veriler ayrı olarak verilmediğinden söz konusu Duygu Kavramları Ölçeği için iç tutarlılık ve test-tekrar test analizleri yapılarak ölçeğin güvenirliği saptanmıştır. Buna göre Duygu Kavramları Ölçeği'nin iç tutarlılığı KR-20 tekniği ile hesaplanmış ve .57 olarak belirlenmiştir (Bkz. Ek 1). Ölçeğin 30 kişilik çocuk grubuna 2 hafta ara ile uygulanmasıyla test-tekrar test güvenirliği hesaplanmış ve  $r=.94$ ,  $p<.01$  olarak bulunmuştur (Bkz. Ek 2). Ölçeğin görünüm geçerliği ise 3 uzman öğretim üyesi tarafından gözden geçirilmesi ile belirlenmiştir.

### **3.3.2.Duygu Kavramlarını Geliştirmeye Yönelik Eğitici Drama Programı**

Duygu kavramlarını geliştirmeye yönelik eğitici drama programının hazırlanması sırasında ilk önce programın kapsam geçerliği test edilmiştir.

### 3.3.2.1. Programın Kapsam Geçerliği

Araştırmada uygulanan programdaki etkinliklerin kapsam geçerliği konusunda istatistiksel bir dayanak elde edilmesi amacıyla aslında ölçek maddeleri için yapılan bir analiz işlemi uygulanmıştır.

Bilindiği gibi ölçölmek istenen özellikle ölçek maddeleri arasındaki bağıntı ölçme aracının geçerliğine ilişkindir. Ölçek maddesinin ölçölmeye amaçlanan özelliği

kapsama (kapsama geçerliği) ya da maddenin ilgili yapıyı yorma (yapı geçerliği) belirlemek amacıyla önsel çalışmalara ihtiyaç vardır (McGartland 2003; akt. Yurdağöl 2005). Ölçek maddesinin anlaşılır olması, hedef kitleye uygunluğu vb. önsel çalışmalarda elde edilen uzman görüşleri arasındaki uyum/uyumsuzluk aynı zamanda kapsam ya da yapı geçerliği için birer kestirim niteliğinde kullanılmaktadır. Kapsam Geçerlik Oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin “Gerekli” görüşlerini belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilir.

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

Bu formölda  $N_G$ , maddeye gerekli diyen uzman sayısını  $N$  ise maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını göstermektedir. Elde edilen KGO’ların istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için kapsam geçerlik ölçütleri için ilgili literatürde hesaplama kolaylığı açasından  $p=0,05$  anlamlılık düzeyinde KGO’ların minimum değerleri Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürölmüştür (Yurdağöl, 2005).

Tablo 3.5’te uzman sayısına ilişkin minimum değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını vermektedir.



**Tablo 3.5. p=0.05 düzeyinde KGO'ları için minimum değerler**

Uzman Sayısı	Minimum Değer		Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99		13	0.54
6	0.99		14	0.51
7	0.99		15	0.49
8	0.78		20	0.42
9	0.75		25	0.37
10	0.62		30	0.33
11	0.59		35	0.31
12	0.56		40+	0.29

Bu araştırmada uygulanan programdaki etkinliklerin amaca uygun olup olmadığı uzman görüşü alınarak değerlendirilmiştir. Uzman grubunu 3 yıl ve üzeri okul öncesi ğretmenliği deneyimi olan 13 ğretmen oluşturmuştur.

Uzman görüşü alınırken programda yer alan 8 adet drama uygulamasının her birinin tek tek duygu kavramlarını çocuklara öğretmedeki uygunluğu soru olarak yöneltilmiştir.

Aşağıda Tablo 3.6'da her bir eğitici drama uygulamasının kapsam geçerlik oranları verilmiştir.

**Tablo 3.6. Duygu Kavramlarını Geliştirmeye Yönelik Eğitici Drama Programının Uzman Değerlendirme Formu Sonuçları**

<b>Drama Uygulamaları</b>	<b>N</b>	<b>Uygun</b>	<b>Sonuç (KGO)</b>
1	13	11	0.69
2	13	13	1.00
3	13	12	0.84
4	13	13	1.00
5	13	12	0.84
6	13	13	1.00
7	13	13	1.00
8	13	9	0.38
	<b>KGi*</b>		0.84

**\*Kapsam Geçerlik İndeksi**

Kapsam Geçerlik Oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin “Gerekli” görüşlerini belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilir. Uzman sayısı (n=13) için minimum KGO değeri 0,54 olması gerekmektedir.

Bu durumda  $p=0,05$  anlamlılık düzeyinde KGO’lar için minimum değere baktığımızda 13 kişiye uygulanan uzman değerlendirme formu her bir madde için 0.54 değerine ulaşılması gerekir. Buna göre 8. Hafta uygulanacak olan drama uygulamasının kapsam geçerlik oranı 0.38’dir. Bundan dolayı 8. Haftaya ait program uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilmiş ve tekrar sunulmuştur.

Tabloda 3.7’de 8. Haftanın programına yönelik uzman görüşlerinin olumlu yönde değiştiği görülmektedir.

**Tablo 3.7. Duygu Kavramlarını Geliştirmeye Yönelik Eğitici Drama Programının Uzman Değerlendirme Testinin Düzeltip Sunulması ile Değişiklik Gösteren Sonuçları**

<b>Drama Uygulamaları</b>	<b>N</b>	<b>Uygun</b>	<b>Sonuç (KGO)</b>
1	13	11	0.69
2	13	13	1.00
3	13	12	0.84
4	13	13	1.00
5	13	12	0,84
6	13	13	1.00
7	13	13	1.00
8	13	13	1.00
<b>KGI*</b>			0.92

**\* Kapsam Geçerlik İndeksi**

Tablo 3.7'ye baktığımızda  $p=0,05$  anlamlılık düzeyinde KGO'lar için minimum değere baktığımızda 13 kişiye uygulanan uzman değerlendirme formu her bir madde için 0.54 üzeri değerlere ulaşılmıştır. Buradan hareketle uygulanan programın kapsam geçerliğinin uygun düzeyde olduğu saptanmıştır.

**3.3.2.2. Duygu Kavramlarını Geliştirmeye Yönelik Drama Programının İçeriği ve Uygulanması**

Program kapsamında uygulanan eğitici drama etkinlikleri 8 hafta boyunca belli bir sıra içerisinde gerçekleştirilmiştir. Eğitici drama örneklerinin belli bir sıra çerçevesinde uygulanmasının nedeni, günlük düzeylerinin dikkate alınmış olmasıdır. Aşağıda uygulanan programlar haftalar halinde ayrıntılı olarak sunulmuştur. Her hafta iki deney grubunda da uygulanan programdaki drama oyunları sunulmuş ancak Deney 1 grubunda drama oyunlarından sonra uygulanan değerlendirme ve destekleme etkinliklerinden yalnızca ilk hafta için uygulananlar tanıtılmıştır.

## 1. Hafta : HİKAYEDEKİ DUYGULARI CANLANDIRMA

**Malzeme:** Duygularım adlı hikaye

**Drama Oyunu:** Öğretmen çocuklara hikayeyi okurken çocukların kızgın/üzgün/mutlu/şaşkın/korkmuş gibi kavramları duyduklarında uygun tepkileri vermeleri istenir.

Çocukların hikayede geçen kızgın/üzgün/mutlu/şaşkın/korkmuş duygularını duyduklarında önlerindeki her biri beş duygunun yüz ifadesi olarak resmedildiği kartonlardan uygun olanı havaya kaldırıp göstermeleri istenir. İlgili duygu sözcüğünü söylerken öğretmen başını kaldırıp çocuklara bakar ve o sözcüğü diğer sözcüklerden daha vurgulu olarak okur, çocukların uygun kartonu kaldırıp göstermesini bekler.

**Hikaye:** Sürprizler Sirkisi tüm şehirleri gezen ve etkinlikler düzenleyen bir eğlence grubuydu. Duygu ve ailesi de bir yaz günü buraya gelmişti. Duygu girişe doğru yürürken diğer tüm çocuklar gibi çok heyecanlı ve **mutluydu**. Ancak sirkinin girişinde büyük bir kalabalık vardı. Bazı insanlar içeri girmek için sıraya girmemişlerdi. Duygu'nun annesi ve babası bu duruma **kızdılar**. Duygu'nun babası dedi ki: "Eğer herkes sırayla içeri girseydi karışıklık olmazdı.. Duygu ise gösteriye geç kalacaklarını düşünüp **üzülmüştü**. Ancak gösteri başlamadan yerlerine geçebildiler. İlk gösteride cambazlardan birinin ipte yürüdüğünü gören Duygu oldukça **şaşkındı**. İpte yürüyebilmek çok zor bir iş olmalıydı. Bunu düşünürken Duygu'nun dikkatini büyük bir kafesin içindeki aslan çekti. Aslan çok **kızgın** bakıyordu. Duygu da bir an için aslanın bu bakışlarından **korktu**. Ardından aslanın ateş çemberlerinin içinden geçmesini tüm izleyiciler **şaşkınlık** ile izlediler. Sevimli aslanın gösterisi bittiğinde Duygu **üzüldü**. Ama bu durum uzun sürmedi çünkü sırada dans eden fil vardı. Küçük kız daha önce hiç dans eden bir fil görmemişti ve ilgiyle izledi. Gösteri bittiğinde Duygu ve ailesi eve gitmek üzere **mutlu** bir şekilde Sürprizler Sirkinden ayrıldılar.

## TARTIŞMA SORULARI

### **Zihinde Canlandırma**

Çocukların dinledikleri öyküyü 1 dakika süreyle zihinlerinde canlandırmalarına olanak tanınır.

### **Tanımsal Düzey**

Öyküyü anlatır mısınız?

Öyküde hangi duygular için hangi kartları kaldırdık?

### **Duygusal Düzey**

Duygu'nun annesi ve babası niçin kızdılar?

Duygu neden üzüldü?

Duygu ne zaman korktu?

Tüm seyirciler aslanın ne yapmasını şaşkınlıkla izlediler?

Gösteri bittiğinde Duygu ve ailesi ne hissetti?

### **Bilişsel Düzey**

Sirkte büyük bir aslanla karşılassak nasıl hissederiz?

Biri sıramızı beklerken önümüze geçtiğinde ne hissederiz?

Cambazı ipte yürürken gördüğümüzde nasıl hissederiz?

İsteddiğimiz oyuncağı babamız almadığında ne hissederiz?

Arkadaşımız yaptığımız resmi yırtarsa ne hissederiz?

### **Yaşantısal Düzey**

Hiç sirke gittin mi? Sirkte senien çok şaşırtan şey ne oldu?

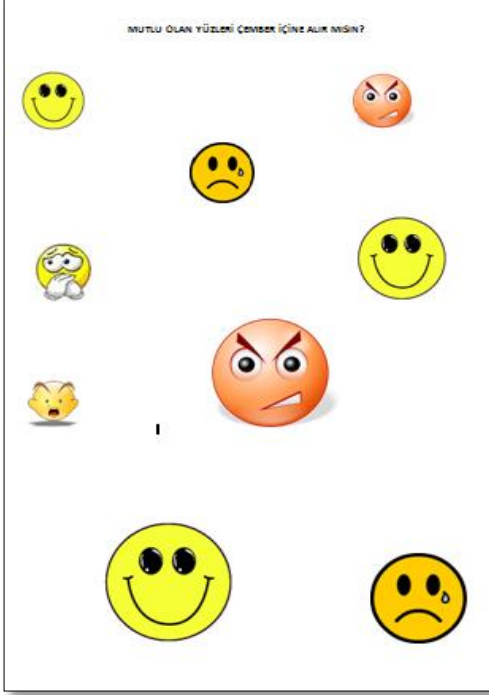
### **Geliştirme Düzeyi**

Mutlu olmayı gülmek yerine başka nasıl anlatabiliriz?

Üzgün olmayı ağlamak yerine başka nasıl anlatabiliriz?

## Destekleyici Etkinlikler

**Çalışma Yaprağı:** “Mutlu olan yüzü çember içine alır mısın?” yönergesinin olduğu çalışma yaprağı yapılır.



## 2. Hafta: FARKLI BÖLGELERDE DUYGUNU GÖSTER

**Malzeme:** -

**Süreç:** Büyük Grup Çalışması

Odada dört ayrı bölge belirlenir ve çocuklara sözel olarak tanımlanır:

1. bölge; üzgün
2. bölge; şaşkın
3. bölge; kızgın
4. bölge; mutlu
5. bölge; korkmuş

Çocuklar; birer birer, bir bölgeden diğerine geçerlerken, her bölgede bir süre o bölgeye uygun hareketler yaparlar. O bölgede ne hissettiklerini, konuşmadan davranışlarıyla

gösterirler (Bu sırada öğretmen o bölgenin hangi bölge olduğunu hatırlatabilir).  
Örneğin, “kızgın” bölgede yüzlerine kızgın bir ifade vermeye çalışırlar.

### 3. Hafta : EN MUTLU YÜZ

**Malzeme:** Üzerinde farklı duyguları gösteren yüz ifadeleri çizilmiş kartlar.

**Süreç:** Büyük grup çalışması

Grup daire biçiminde oturur. Öğretmen çocuklara “En mutlu yüz kimin yüzü?” diye sorar. Çocuklar yüz mimikleri ile ne kadar mutlu olduklarını göstermeye çalışırlar. Daha sonra, en üzgün yüz, en kızgın yüz, en şaşkın yüz, en yorgun, en korkmuş, en komik yüz çocuklar tarafından yüz mimikleri ile canlandırılmaya çalışılır.

**Not:** Bir yüz ifadesinden diğerine hemen geçilmemeli, çocuklara o yüz ifadesini yaratabilmeleri, yaşayabilmeleri için 2-3 dakika verilmelidir.

Yüz ifadeleri konusunda çocukların henüz yeterince bilgileri yoksa, öğretmen drama etkinliğinden önce söz konusu yüz ifadeleri ile ilgili olarak resimleri gösterir. Yüz ifadeleri çizilmiş kartlar, etkinlik sırasında hangi yüz ifadesinin takınılacağı konusunda çocuklara ipucu vermek üzere kullanılabilir. Ancak, çocuklar yüz ifadeleri konusunda yeterince bilgi sahibi iseler, ilgili yüz ifadesi kendilerine yalnızca sözel olarak söylenir (“En mutlu yüz”, “En üzgün yüz” gibi.)

### 4. Hafta: DUYGUNU AYNADA GÖSTER

**Malzeme:** En az 20 x 20 cm boyutlarında bir ayna. Farklı duyguların işlendiği durumları konu edinen resimli kartlar. Duygu gösteren insana yüzü resimlerinin, ikişer ikişer iki sütun halinde üzerine çizilmiş olduğu bir çalışma formu. Duygu ifade eden insan yüzü kartları.

**Süreç:** Büyük grup çalışması

**Birincil aşama:** Gruptaki çocuklar daire biçiminde otururlar. Öğretmen birinci çocuğa aynayı verir. Çocuk aynaya bakarak, öğretmenin, “Çok güzel bir hediye aldın ve çok mutlu oldun, yüzünle mutlu olduğunu göster... Çok sevdiğin oyuncakını kaybettin ve üzüldün, yüzünle üzgün olduğunu göster... Bir vazo yere düşüp büyük bir sesle kırıldı, çok korktun, yüzünle korktuğunu göster...” diyerek verdiği yönergelere uygun olan yüz ifadelerini takınmaya çalışır. Daha sonra diğer çocuklara bu ve benzeri ifadeler verilerek etkinliğe devam edilir.

**İkinci aşama:** Grup daire biçiminde oturmaya devam ederken öğretmen her çocuğa üzerinde çeşitli duygu ifadelerini (mutlu, üzgün, korkmuş) yansıtan durumların resmedildiği birer kart verir (örneğin, kartın üzerine hediye paketini açan, yüzünde sevinç ifadesi olan bir çocuk resmi çizilmiştir.) Her çocuk eline aldığı karttaki olayı gruba anlatır ev o durumdaki kişi ya da kişilerin duygularının ne olabileceğini tahmin eder. Çocuğun o resimdeki duyguyu tahmin edebilmesi için, öğretmen üzerinde farklı duyguları yansıtan yüz ifadelerinin bulunduğu üç ayrı kartı, çocuğun görebileceği şekilde tutar ve çocuk bu kartlardan uygun olanı seçip tüm gruba gösterir.

**Üçüncü aşama:** Gruptaki çocuklar masalarında otururlarken, her birine önceden, üzerine farklı yüz ifadeleri çizilmiş bir çalışma formu verilir. Bu form üzerinde, önceki aşamalarda çalışılan duyguları gösteren yüz ifadeleri, ikişer ikişer ancak iki ayrı sütunda, karışık sırada resmedilmiştir.

Çocuklar birbirleriyle aynı olan yüz ifadelerini kalemle çizerek birleştirirler. Sonra da yüz ifadelerini, kendilerince uygun buldukları renge boyarlar.

**Not:** Eğer grup başlangıçta yüz kaslarını kullanarak duygu gösterme konusunda zorlanırsa, öğretmen, yüzü ile üç farklı duyguyu çocuklara gösterir.

Farklı duyguları gösteren durum örnekleri: Bir trafik kazası görüntüsü, hediye paketinden palyoça çıkan mutlu bir çocuk, oyuncak ayısının kolu kopmuş, boynu bükük üzgün bir çocuk...

Üçüncü aşamanın sonunda, yüz ifadelerinin çocuklar tarafından uygun bulunan renklere boyanması sırasında, öğretmen yüz ifadelerine hangi renklerin uygun olduğunu söylememeli ve seçimi çocuklara bırakmalıdır. Ancak çocuklara, örneğin bir çocuğa, mutlu yüzleri neden sarıya boyadığı sorulabilir.

## 5. Hafta: KAYIP YÜZ

**Malzeme:** 15x15 cm boyutlarında kartonlar üzerine çizilmiş, farklı duyguları ifade eden yüz resimleri (üzgün, mutlu, kızgın, korkmuş, şaşkın)

**Süreç:** Büyük grup çalışması

**Drama Oyunu:** Çocuklar, daire olarak dizleri üzerinde yere otururlar. Öğretmen daire içine oturur. Önceden hazırlanmış, üzerinde duygu ifade eden yüzler bulunan karton kartlar çocuklara gösterilerek grubun ortasında yere konulur. Çocuklar gözlerini kapatırlar. Öğretmenin seçtiği bir çocuk, ortadaki yüz resimlerinden birini seçip alır ve



arkasında saklar. Sonra aynı çocuk hangi duygu kartını aldıysa, o karttaki duygu ifadesini tüm bedenini kullanarak (yüz, eller, kollar,...) gruba anlatmaya çalışır. Gruptaki çocukların gözleri kapalı iken, bu kez başka bir çocuğun aldığı karttaki duyguyu beden diliyle göstermeye çalışmasıyla oyun devam eder. Başka bir çocuk aldığı karttaki duyguyu beden diliyle ifade etmeye çalışır. Oyun tüm çocukların kart seçmesiyle ve duyguyu beden dilleriyle ifade etmeleriyle tamamlanır.- (<http://www.erdemyayinlari.com/5-6-yas-ekim-2012-gunluk-plan.doc>).

## **6. Hafta: DUYGU HEYKELLERİ**

**Malzeme:** 15x15 cm boyutlarında kartonların üzerine çizilmiş, farklı duyguları ifade eden yüz resimleri (üzgün, korkmuş, mutlu, şaşkın, kızgın).

**Süreç:** Büyük grup içinde 3-4 kişilik küçük grup çalışması

**Drama Oyunu:** Gruptaki çocuklar, 5'er kişilik 4 gruba bölünürler. Öğretmen her gruba, üzerinde bir duygu ifadesi resmedilmiş olan kartonu verir. Diğer çocukların gözleri kapalıyken her küçük grup, bedenlerini kullanarak kendisine verilen duyguyu anlatan bir heykel kompozisyonu oluşturmaya çalışır. Sonra gözleri kapalı olan diğer çocuklar, gözlerini açarlar ve kompozisyonun ifade ettiği duyguyu tahmin ederler. Her küçük grup, kendisine verilen duyguyu hareketler gösterir.

## **7. Hafta: CANLI TELEVİZYON**

**Malzeme:** Kartondan yapılmış TV ekranı maketi, kartondan yapılmış dört adet televizyon kumandası maketi

**Süreç:** Büyük grupta küçük grup çalışması.

**Drama Oyunu:** Bu çalışmada, Rooyackers (1998)'ın "Uzaktan Kontrol" adlı çalışma örneğinden esinlenilmiştir. Büyük grup, 5'er kişilik 4 gruba ayrılır. Üç grup çocuk, televizyon izleyicisi olarak sandalyelere oturur. Her grupta birer adet uzaktan kumanda maketi vardır. Diğer gruplardan biri, kendilerine verilen duygu kavramını canlandırmak üzere televizyon ekranına gelir ve hareketsiz olarak ekranda dururlar. İzleyicilerden biri "klik" diyerek ve kumandayı televizyona doğru uzatarak televizyonu açar gibi yapar. Televizyondaki grup mutluluk duygusunu göstermek

üzere “mutlu olmak” ile ilgili hareketler yapar ve izleyiciler tahmin eder. Sonra izleyicilerin arasından bir çocuk “geç” diyerek kanalı değiştirir. Televizyondaki grup bu kez “korku” ile ilgili hareketler yapar. İzleyiciler ekranda gördükleri hareketlere bakarak ifade edilen duyguyu tahmin etmeye çalışır. Tüm oyuncu grupları rollerini oynadıktan sonra, izleyici rolündeki çocuklar da oyuncu gruplarından biriyle rollerini değiştirirler ve oyun bir kez daha oynanır. Özetle her grup üç kez izleyici bir kez de televizyonda rol oynayıcı olarak oyuna katılır.

## 8. Hafta: ANNE, ÇOCUK VE KEDİ

**Malzeme:** -

**Süreç:** Rol değiştirme

Öğretmen öncelikle çocuklara hikayeyi okur: “ Çocuk, soğuk bir kış günü, sokakta zavallı ve üşümüş bir kedi bulur. Bu soğuk havada kediyi dışarıda gören çocuk çok **üzülür** ve onu eve götürmeye karar verir. Çocuk kediciğe eğilerek “Sen bu havada dışarıda yalnız mı kaldın, gel seni eve götüreyim.” der. Eve götürüleceğini fark eden kedi çok **mutlu** olur. Çocuk eve gelip annesine kediyi eve alıp bakmak istediğini söyler. Kapıyı açınca kediyle karşılaşan anne önce çok **şaşıırır**. Bu sırada kedi kendini kabul ettirmeye çalışır. Bir an için çocuğun annesi, kendisini eve almayacak diye **korkar**. Çocuk ise annesini razı etmeye çalışır. Annenin hemen kabul etmeyişi onu **kızdırır**. Bakalım annesi neler diyecek. Sonra neler olacak, görelim.”

Hikaye bitiminde roller dağıtılır ve başlangıç tasviri öğretmen tarafından yapılır. Rol alan çocuklar hikayeyi canlandırır.

**Not:** Bu etkinlikte, rol değiştirme tekniğinden yararlanılabilir. Etkinlik ikinci kez çalışılırken, kedi olan çocuk da kedi rolünü olabilir. Öğretmen, olayın gelişimini elinden geldiğince rol alan çocuklara bırakır. Kendisini geri planda tutmaya çalışır.

Bu program yalnızca deney gruplarına araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Eğitim programı uygulamaları 8 hafta süre ile anasınıfı programının içine yerleştirilerek haftada 1 gün olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Eğitim programı uygulamaları

ortalama 45 dakika sürmüştür. Ayrıca zaman zaman uygulama esnasında fotoğraf çekimleri yapılmıştır.

Çocuklara program uygulamadan önce çocuklarla araştırmacı arasında tanışma ortamı yaratılması için uygulamanın bir hafta öncesinde araştırmacı çocukların günlük etkinliklerine katılmıştır. Çocuklara, gelecek haftalarda birlikte olunacağı ve beraber çeşitli oyunlar oynanacağı hakkında konuşma yapılmıştır.

Deney 2 grubunda Deney 1 grubundan farklı olarak değerlendirme çalışmaları da yapılmıştır. Uygulanan eğitici dramaların ardından Deney 2 grubundaki çocuklarla altı aşamalı soru tekniği ve destekleyici etkinliklerin bütünleşmesi ile oluşan değerlendirme kısmı da yapılmıştır. Deney 1 grubundaki çocuklarla ise yalnızca programdaki drama oyunları oynanmıştır.

Kontrol grubunda ise her hafta başka bir etkinlik türü ve çeşidi seçilerek duygu kavramlarının dışında konu başlıkları seçilmiştir. Burada amaç araştırmacının bütün çocuklarla eşit sürede vakit geçirmelerini sağlamaktır.

### **Kontrol Grubu Uygulama Süreçleri**

1. “Balon Şişirme” draması ve “Deve-Cüce” oyunu
2. “Ali ve Hülya” isimli hikaye
3. Lunapark ve Kırkayak Dramaları
4. Köfte Kızartma Draması
5. “Deniz Hayvanları” kukla gösterisi
6. Yanardağ deneyi
7. Sandalye Kapma Oyunu
8. Pastel Boya Çalışması

### **3.3.3.Verilerin Analizi**

Elde edilen verilerin analizi için SPSS (Statistical Packages for the Social Science) programı kullanılmıştır. Tüm gruplarda yer alan çocukların sayısı oldukça düşük olduğundan ( $D1_n=14$ ,  $D2_n=13$ ,  $K_n=14$ ), verilerin normal dağılım göstermeyeceği

görüŖünden hareketle verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda önerilen Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi istatistiksel analizlerde kullanılmıŖtır.

Mann Whitney U Testi bağımsız gruplar t-testinin parametrik olmayan alternatifidir. Grupların ortalaması değil ortanca değerleri karŖılaŖtırılır. Mann Whitney U testi istatistiği iki grubun aldığı değerleri sıralı hale dönüŖtürür, böylece gruplar arasındaki sıralamanın farklı olup olmadığını değerlendirir (Çinko, DurmuŖ, Yurtkoru, 2011).

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ise bağımlı gruplar T testinin parametrik olmayan non-parametrik alternatifidir. Tekrar ölçümlü analizlerde kullanılır (Çinko, DurmuŖ, Yurtkoru.,2011). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi farkın yönü kadar mükhtarını da ele alır (Büyüköztürk, Çokluk, Köklü, 2010).

## BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilere uygulanan istatistiksel analiz işlemlerinin sonuçları sunulmuştur. Aşağıda ilk olarak öntest sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### 4.1. Deney 1 Deney 2 ve Kontrol Gruplarının Öntest Bulguları

Deney 1 ve Deney 2 gruplarında farklı uygulanan, kontrol grubunda hiç uygulanmayan program öncesinde her üç grubun değerlendirilecek kavram gelişim düzeyi bakımından denk olup olmadığını belirlemek amacıyla deneysel uygulama öncesinde bütün gruplara eş zamanlı olarak Duygu Kavramları Ölçeği öntest olarak uygulanmıştır.

Deney 1 Deney 2 ve Kontrol gruplarındaki çocukların Duygu Kavramları Ölçeği öntest puanlarını karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.1-4.3 arasında sunulmuştur.

Tablo 4.1’de Deney 1 ve Kontrol grubu çocuklarının Duygu Kavramları Alt Ölçeği öntest puanlarına ilişkin Mann Whitney-U sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 4.1. Deney 1 ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Grup	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
Deney 1	14	12.68	177.50			
Kontrol	14	12.21	171.00	72.50	-1.18	.23
Toplam	28					

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi Deney 1 ve Kontrol Grubu öntest puanları karşılaştırıldığında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. (  $U=72.50$ ,  $p>0.05$ )

Tablo 4.2.'de Deney 2 ve Kontrol grubu çocuklarının Duygu Kavramları Ölçeği öntest puanlarına ilişkin Mann Whitney-U sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.2. Deney 2 ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>Sıralamalar Ortalaması</b>	<b>Sıralamalar Toplamı</b>	<b>U</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
Deney 2	13	16.79	235.00			
Kontrol	14	16.32	228.50	66.00	-1.48	.13
Toplam	27					

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi Deney 2 ve Kontrol Grubu öntest puanları karşılaştırıldığında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ( U= 66.00,  $p>0.05$ )

Tablo 4.3'te Deney 1 ve Deney 2 grubu çocuklarının Duygu Kavramları Ölçeği öntest puanlarına ilişkin Mann Whitney-U sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.3. Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

<b>Grup</b>	<b>N</b>	<b>Sıralamalar Ortalaması</b>	<b>Sıralamalar Toplamı</b>	<b>U</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
Deney 1	14	14.25	199.50			
Deney 2	13	14.75	206.50	94.50	-.16	.87
Toplam	27					

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi Deney 1 Grubu ve Deney 2 gGrubu öntest puanları karşılaştırıldığında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ( U=94.50,  $p>0.05$ )

Tablolardaki sonuçlara bakıldığında grupların, uygulama öncesinde eğitimi yapılacak duygu kavramları (mutlu, üzgün, korkmuş, şaşkın, kızgın) bakımından birbirinden farklı olmadığını söylemek mümkündür. Başka bir deyişle uygulama öncesinde grupların eşitliği sağlanmıştır.

#### 4.2. Deney 1 Deney 2 ve Kontrol Gruplarının Sontest Bulguları

Araştırmada iki deney grubunda uygulanan eğitim programlarının etkisinin test edilmesi amacıyla her 3 grupta yapılan uygulamaların sonunda, öntestte de kullanılan Duygu Kavramları Ölçeği sontest ölçümü olarak uygulanmıştır. Her üç grupta da uygulanan sonteste ilişkin karşılaştırma bulguları bu bölümde verilmiştir.

Tablo 4.4.'te Deney 1 ve Kontrol gruplarının Duygu Kavramları Ölçeği sontest puanlarına ilişkin Mann Whitney-U sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.4. Deney 1 ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Grup	N	Sıralamalar		U	z	p
		Ortalaması	Toplamı			
Deney 1	14	21.50	301.00			
Kontrol	14	7.50	105.00	.00	-4.53	.00*
Toplam	28					

\*p<.05

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi Deney 1 ve Kontrol Grubu sontest puanları karşılaştırıldığında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( U= .00, p<0.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında bu fark Deney1 grubu lehinedir (Sıra ortalamaları Deney1 grubu için D1 x= 21.50, Kontrol grubu için Kx=7.50).

Tablo 4.5'te Deney 2 ve Kontrol gruplarının Duygu Kavramları Ölçeği sontest puanlarına ilişkin Mann Whitney-U sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.5. Deney 2 ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Grup	N	Sıralamalar	Sıralamalar	U	z	p
		Ortalaması	Toplamı			
Deney 2	13	20.54	267.00			
Kontrol	14	7.93	111.00	6.00	-4.15	0.00*
Toplam	27					

**\*p<.05**

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi Deney 2 ve Kontrol Grupları sontest puanları karşılaştırıldığında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (U=6.00, p<0.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında bu fark Deney-2 grubu lehinedir (Sıra ortalamaları Deney2 grubu için D2  $\bar{x}$ = 20,54, Kontrol grubu için K $\bar{x}$ =7.93).

Tablo 4.6'da Deney 1 ve Deney 2 gruplarının Duygu Kavramları Alt Ölçeği sontest puanlarına ilişkin Mann Whitney-U sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.6. Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Grup	N	Sıralamalar	Sıralamalar	U	z	p
		Ortalaması	Toplamı			
Deney 1	13	18.86	264.00			
Deney 2	14	8.77	114.00	23.00	-3.34	0.00*
Toplam	27					

**\*p<.05**

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi Deney 1 ve Deney 2 Grubu sontest puanları karşılaştırıldığında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( U=23.00, p<0.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında bu fark Deney 1 grubu lehinedir (Sıra ortalamaları Deney 1 grubu için D1  $\bar{x}$  = 18,86, Deney 2 grubu için D2  $\bar{x}$  =8.77).



### 4.3. Deney 1 Deney 2 ve Kontrol Gruplarının Öntest Sontest Karşılaştırma Bulguları

Deney 1 Deney 2 ve Kontrol Gruplarının Uygulama öncesi ve sonrasındaki duygu kavramları ile ilgili bilgi düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmış ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.7’de Deney 1 Grubunun Duygu Kavramları Ölçeği Öntest ve Sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.7. Deney 1 Grubunun Öntest ve Sontest Puanlarını Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları**

Deney 1 Grubu	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	ss	z	p
Öntest	14	.00	.00	.14		
Sontest	14	7.00	.91	.06	-3.19	.00*

**\*p<.05**

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi Deney 1 Grubunun öntest ve sontest testi puanları karşılaştırıldığında iki uygulama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $z=-3.63$ ,  $p<0.05$ ). Analiz farkı sontest lehinedir (Sıra ortalamaları Deney 1 grubu öntest için  $\bar{x} = 0.00$ , D1 grubu sontest için  $\bar{x} =7.00$ ).

Tablo 4.8’de Deney 2 Grubunun Duygu Kavramları Ölçeği Öntest ve Sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.8. Deney 2 Grubunun Öntest ve Sontest Puanlarını Karşılaştırmaya İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları**

Deney 2 Grubu	N	Sıralamalar		ss	z	p
		Ortalaması	Toplamı			
Öntest	13	1.00	1.00	.09		
Sontest	13	6.50	65.00	.06	-2.85	.00*

\*p<.05

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi Deney 2 Grubunun öntest ve sontest testi puanları karşılaştırıldığında iki uygulama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $z=-2.85$ ,  $p<0.05$ ). Analiz farkı sontest lehinedir (Sıra ortalamaları Deney 2 grubu öntest için  $\bar{x} = 1.00$ , Deney 2 grubu sontest için  $\bar{x} = 6.00$ )

Tablo 4.9’da Kontrol Grubunun Duygu Kavramları Ölçeği Öntest ve Sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.9. Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanlarını Karşılaştırmaya İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları**

Kontrol Grubu	N	Sıralamalar		ss	z	p
		Ortalaması	Toplamı			
Öntest	14	7.29	51.00	.09		
Sontest	14	6.67	40.00	.08	-.38	.69

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi Kontrol Grubunun öntest ve sontest testi puanları karşılaştırıldığında iki uygulama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $z=-.38$ ,  $p<0.05$ ). (Sıra ortalamaları Kontrol grubu öntest için  $\bar{x} = 7.29$ , Kontrol grubu sontest için  $\bar{x} = 6.67$ ).

#### 4.4. Deney 1 Deney 2 ve Kontrol Gruplarının Sontest ve İzleme Testini

##### Karşılaştırma Bulguları

Araştırmada sontest sonuçlarına göre Deney 1 grubundaki çocukların duygu kavramlarını öğrenme düzeylerinin hem Deney 2 grubundaki çocuklardan hem de Kontrol Grubu çocuklarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştu. Deney 1 Grubunda elde edilen söz konusu öğrenme düzeyinin zamana karşı direncini başka bir deyişle kalıcılığını test etmek amacıyla sontestin uygulamasından 2 hafta sonra öntest ve sontestte kullanılan aynı ölçek (Duygu Kavramları Ölçeği) izleme testi olarak üç gruba da bir kez daha uygulanarak Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır.

Tablo 4.10’da Deney 1 Grubu için Duygu Kavramları Ölçeğinden elde edilen sontest ve izleme testi puanlarına uygulanan Wilcoxon Testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.10. Deney 1 Grubunun Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları**

Deney 1 Grubu	N	Sıralamalar		ss	z	p
		Ortalaması	Toplamı			
Sontest	14	7.50	22.50	.05		
İzleme	14	6.85	68.50	.08	-1.63	.10

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi Deney 1 Grubunun sontest ve izleme testi puanları karşılaştırıldığında iki uygulama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $z=-1.63$ ,  $p>0.05$ ).

Tablo 4.11’de Deney 2 Grubunun Duygu Kavramları Ölçeği Sontest ve İzleme testi puanlarına ilişkin Wilcoxon testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.11. Deney 2 Grubunun sontest ve izleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları**

<b>Deney 2 Grubu</b>	<b>N</b>	<b>Sıralamalar Ortalaması</b>	<b>Sıralamalar Toplamı</b>	<b>ss</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
Sontest	13	6.50	13.00	.25		
İzleme	13	5.25	42.00	.06	-1.5	.13

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi Deney 2 Grubunun sontest ve izleme testi puanları karşılaştırıldığında iki uygulama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $z=-1.5$ ,  $p>0.05$ ).

Tablo 4.12’de Kontrol Grubunun Duygu Kavramları Ölçeği Sontest ve İzleme testi puanlarına ilişkin Wilcoxon testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.12. Kontrol Grubunun sontest ve izleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları**

<b>Kontrol Grubu</b>	<b>N</b>	<b>Sıralamalar Ortalaması</b>	<b>Sıralamalar Toplamı</b>	<b>ss</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
Sontest	14	7.07	49.50	.18		
İzleme	14	5.70	28.50	.16	-.84	.40

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi Kontrol Grubunun sontest ve izleme testi puanları karşılaştırıldığında iki uygulama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $z=-.84$ ,  $p>0.05$ ).

Her üç grupta da sontestin uygulanmasından 2 hafta sonra uygulanan izleme testi sonuçlarına göre sontest ve izleme testi arasında farklılık bulunmamıştır. Yani her üç gruptaki öğrenme düzeyleri 2 hafta sonra değişikliğe uğramamıştır.

## BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar bu bölümde tartışılmıştır. Bu bölümde araştırmanın sorularına ilişkin sonuçlar uygun literatür dayanaklarıyla yorumlanmaya da çalışılmıştır.

Araştırma soruları için elde edilen bulguların temel dayanak noktası, Deney 1, Deney 2 ve Kontrol gruplarının, deney gruplarında programın uygulanmaya başlanmasından önce, eğitimi yapılacak kavramlar konusundaki bilgi düzeyleri arasında fark olmadığını ortaya koymaktı. Her 3 gruba da uygulanan öntestler, gruplar arasında başlangıçta fark olmadığını belirlemiş olduğundan, araştırmanın ana soruları ile ilgili programın uygulanması, analizlerin yapılması ve sonuçların aşağıda sunulduğu gibi tartışılması mümkün olmuştur.

Araştırmanın birinci sorusu, drama oyunlarından sonra değerlendirme ve destekleme etkinliklerine dayanan eğitim programına katılan Deney 1 grubu çocuklarının, drama oyunlarına ve sonrası etkinliklere hiç katılmayan Kontrol grubu çocuklarına oranla daha başarılı olup olmadıklarıyla ilgiliydi. Son testten elde edilen bulgulara göre, Deney 1 grubu duygu kavramlarını öğrenmede kontrol grubundan daha başarılı olarak bulunmuştur. Aynı zamanda Deney 1 grubunda öntest ve son testler karşılaştırıldığında son testte öğrenme düzeyi daha yüksek olarak saptanmıştır. Kontrol grubunda ise öntest ve son test sonuçları arasında fark bulunmamıştır. Bu iki karşılaştırma sonucuna bakarak Deney 1 grubunun duygu kavramlarını öğrenme düzeylerinin kontrol grubundan daha yüksek olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle Deney 1 grubunda uygulanan, drama oyunlarından sonra değerlendirme ve destekleme etkinliklerine dayanan programın duygu kavramlarının öğrenilmesinde etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmanın ikinci sorusu drama oyunundan sonra değerlendirme ve destekleme etkinliklerinin yapılmadığı eğitim programına katılan Deney 2 grubu çocuklarının, drama oyunlarına ve sonrası etkinliklere hiç katılmayan Kontrol grubu çocuklarına oranla daha başarılı olup olmadıklarıydı. Son testten elde edilen bulgulara göre, Deney 2 grubu duygu kavramlarını öğrenmede kontrol grubundan daha başarılı olarak bulunmuştur. Aynı zamanda Deney 2 grubunda öntest ve son testler karşılaştırıldığında son testte öğrenme düzeyi daha yüksek olarak saptanmıştır. Kontrol

grubunda ise öntest ve sontest sonuçları arasında fark bulunmamıştır. Bu iki karşılaştırma sonucuna bakarak Deney 2 grubunun duygu kavramlarını öğrenme düzeylerinin kontrol grubundan daha yüksek olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle Deney 2 grubunda uygulanan, drama oyunu oynandıktan sonra değerlendirme ve destekleme etkinliklerinin yapılmadığı programın duygu kavramlarının öğrenilmesinde etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmanın üçüncü sorusu, drama oyunundan sonra değerlendirme ve destekleme etkinliklerine dayanan eğitim programına katılan Deney 1 grubu çocukları, sonunda değerlendirme ve destekleme etkinlikleri yapılmayan drama oyunlarına dayanan eğitim programına katılan Deney 2 grubu çocuklarına oranla daha başarılı mıdır? sorusuydu. Son testlerden elde edilen bulgulara göre, Deney 1 grubu duygu kavramlarını öğrenmede Deney 2 grubundan daha başarılı olarak bulunmuştur. Aynı zamanda Deney 1 grubunda öntest ve son testler karşılaştırıldığında sontestte öğrenme düzeyi daha yüksek olarak saptanmıştır. Dene y2 grubunda da öntest ve sontest sonuçları arasında son test lehine fark bulunmuştur. Bu iki karşılaştırmadan ilkinin sonucuna bakarak Deney1 grubunun duygu kavramlarını öğrenme düzeylerinin Deney 2 grubundan daha yüksek olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle Deney 1 grubunda uygulanan, drama oyunu oynandıktan sonra değerlendirme ve destekleme etkinliklerinin yapıldığı programın, duygu kavramlarının öğrenilmesinde, değerlendirme ve destekleme etkinliklerinin yapılmadığı programa göre daha etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmanın dördüncü sorusu ise üç farklı gruptaki ( D1, D2 ve K) farklı eğitimin sonunda elde edilen sonuçların kalıcılığını test etmek amacıyla yapılan izleme testiyle son testte elde edilen sonuçlar arasında fark olup olmadığıydı. Her üç grup için 2 hafta ara ile yapılan sontest ve izleme testi sonuçlarının karşılaştırılmasına göre hiçbir grupta istatistiksel açıdan bir farklılaşma görülmemiştir. Araştırma deneysel bir çalışma olduğundan, özellikle en yüksek düzeyde öğrenmenin sağlandığı drama sonrası değerlendirme ve destekleme çalışmalarının yapıldığı Deney 1 grubundaki öğrenme düzeyinin azalmadığı, dolayısıyla öğrenmenin 2 hafta sonraya kadar kalıcı olduğu söylenebilir. Bu arada değerlendirme ve destekleme etkinliklerinin yapılmadığı drama oyunlarına dayanan programa katılan çocuklardaki öğrenme düzeyinde de azalma olmamış olması, tek başına drama oyunları ile kazanılan öğrenmenin de iki hafta süreyle kalıcı olduğunun bir kanıtı olarak kabul edilebilir. Kontrol grubundaki bilgi düzeyinin de kalıcı olması, akla izleme testi için seçilen sürenin kısa

olabileceğini getirmektedir. Yapılacak yeni çalışmalarda daha uzun süre sonra izleme testi yapılması farklı sonuçlara yol açabilir.

Araştırmanın yukarıda yorumlanan sonuçları genel olarak ele alındığında iki temel bilgiye ulaşıldığı söylenebilir. Bunlardan birisi, yalnızca drama oyunlarıyla da olsa, okul öncesi çocuklarının duygu kavramlarını öğrenmeleri üzerinde olumlu yönde bir etkinin görüldüğü yönündedir. Çeşitli konulardaki öğrenmeler üzerinde drama oyunlarının, gerek eğitici drama, gerekse yaratıcı drama olarak tanımlansın olumlu etkisine işaret eden çok sayıda araştırmadan söz edilebilir. Janzon ve Sjöberg (1984) Drama etkinliklerinin çocuklara kendilerini ve sosyal çevrelerini araştırma konusunda aktif olma fırsatı sağlayan etkinlikler olma nedeniyle öğrenme bakımından etkili olduklarını ileri sürmüşlerdir. Cranston, J. W. (1991), dramanın aynı unsurların benzer örneklerini kavrama, bir unsuru diğerine dönüştürme ya da bir dönüşümü kavrama, parçalara bakıp tamamen görünür de olmasa bile bütünü anlamak gibi yetenekleri geliştirerek öğrenme üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Cranston (1991) aynı zamanda drama etkinlikleri sayesinde bilişsel bilgi ile psikomotor öğrenmenin olumlu bir biçimde birleşebileceğine dikkati çekmiştir. Cranston'a göre (1991) son yıllarda yapılan yeni araştırmalar dramanın sağladığı çok boyutlu yaşantılar yolu ile çocukların daha iyi öğrenebildiklerini göstermişlerdir. Bu durumda, bu araştırmada elde edilen sonuçların, daha önce yapılan araştırma sonuçları tarafından, dramanın genel olarak öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği biçimindeki sonuçlarıyla tutarlı olduğu söylenebilir.. Drama uzmanı Slade'e göre (1995) dramanın öğrenme üzerinde etkili olmasının en önemli nedeni çocuğun en iyi, kendi hareketleri yolu ile öğrenmesidir. Özdemir ve Çakmak (2008), bireylerin bilişsel ve duyuşsal gelişmeleri üzerinde dramanın etkileri konusunda bir dizi çalışmanın son zamanlarda yapıldığını belirtmişlerdir. Bu çalışmalarda dramanın iletişim becerileri, öğrencilerin çeşitli alanlardaki gelişimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ve sosyalleşme düzeyi, duygusal zeka gelişimi, sosyal beceriler ve empatik eğilimleri artırdığı belirlenmiştir. Okul öncesi dönemi çocuklarıyla olmamakla beraber daha büyük okul öğrencileri ile yapılan bazı çalışmalarda da drama yönteminin öğrenme ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisi kanıtlanmıştır. Duatepe (2004) tarafından yapılan doktora tezinde dramanın yedinci sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme becerileri üzerindeki etkisinin saptandığı belirtilmiştir. Gürol (2003) çocuklara ikinci dil öğretiminde dramanın etkili olarak kullanılabileceğini vurgulamıştır. Sağırılı Ve Gürdal (2002), 6. sınıf Fen Bilgisi Dersindeki "Elektrik" konusunun öğretilmesinde drama tekniği

kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara dayanılarak Fen Bilgisi Dersinde drama tekniğiyle ders işleyen öğrencilerin diğer sınıfa göre, bu derse karşı olumlu tutum kazandıkları görülmüştür.

Ev (2005) araştırmasında ilköğretimde dramanın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde nasıl kullanılabileceğini somutlaştırabilmek için geliştirilen örnekler yer almaktadır.

Bu araştırmanın önemli ve özgün bir sonucu, drama oyunlarından sonra yapılan değerlendirme ve destekleme çalışmalarının Önder (1995) tarafından önerilen 6 aşamalı değerlendirme/ tartışma soruları ve destekleyici etkinlikler yoluyla yapılmasının, diğer yaklaşımlara (yalnızca drama oyunları ile yetinilmesi ve hiç drama oyunu uygulanmaması) göre duygu kavramlarının en üst düzeyde öğrenilmesine yol açtığına ortaya konulmasıdır. Alan yazında drama oyunları sonrasında değerlendirme ve destekleme çalışmalarının yapılmasının önemine değinen bazı kuramcı ve araştırmacılar bulunmaktadır. Örneğin Fulford ve diğerlerine göre, (2001, s.2), eğitici drama etkinliği, tartışma bölümü olmaksızın, eğitici amaçlarına tam olarak ulaşamaz. Drama ortamında katılımcılar, yaratarak, geliştirerek ve yansıtarak kendilerini, arkadaşlarını, ailelerini ve içinde yaşadıkları gerçek dünyaya ait birçok şeyi anlamaktadırlar. Çeşitli sosyal olayları inceleyerek insanların farklı koşullarda yaşadıkları, bu farklı koşullarda ne şekilde davrandıkları ile ilgili düşünmeye başlamaktadırlar. Farklı görüşler ortaya koyabilmekte, diğerlerine karşı kişisel görüşlerini tahlil edebilmektedirler. Bu da katılımcıları düşünce ayrılığı, tartışma ve çözüme götürmektedir (Fulford, Huthings, Ross, Schmitz 2001, s.2). O'Neill ve Lambert te (1991) drama oyunundan sonraki değerlendirme sorularının önemine özellikle değinen ve bu soru tiplerini örnekleyen araştırmacılarıdır. O' Neill ve Lambert ' e (1991) göre, drama yönteminin çocukların öğrenmeleri üzerinde etkili olabilmeleri için belirli tipte değerlendirme sorularına ihtiyaç vardır. Bu sorular arasında, Olayın geçtiği yer ve şartlara yönelik sorular, bilgiyi aramaya yönelik sorular, yeri ve zamanı belirlemeye yönelik sorular, araştırmayı teşvik eden sorular, bilgiyi açıklayan sorular, denetime yönelik sorular vardır. İngiliz drama uzmanı Slade (1995), drama yönteminin uygulanışı sırasında gerek drama oyununun kesilerek ortasında gerekse drama oyununun bitiminde çocuklara yöneltilen sorularla onların düşüncelerini almanın onlardaki öğrenmeyi yönlendirmenin önemine vurgu yapmıştır. Önder' e (2003, s.69) göre, drama oyunu sırasında yaşananların; anlam kazanması, kodlanması, bilişsel olarak depolanması ve yeni durumlara transfer edilebilmesi ancak



yaşananların üzerinde konuşulabilmesi ile mümkündür. Böylesi bir konuşmanın, öğretmen tarafından çocuklara yöneltilecek sorularla bir değerlendirme, “tartışma” biçiminde düzenlenmesi, çocukların tartışmaya aktif olarak katılmaları yönünden ve drama oyunu oynayanlar onlar olduğu için, yaşantılarını anlamlandırmaları bakımından yarar sağlayabilir (Önder, 2003, s.69). Köksal’ a (2006) göre, çocuklarda genel olarak kavramsal değişimi gerçekleştirmek için kullanılan tüm yöntemler, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bilişsel olarak aktif oldukları bir öğretme stilini gerektirmektedir. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bilişsel olarak aktif olmaları açısından drama yönteminin uygulanmasında değerlendirme sorularına yer verilmesi bu açıdan uygundur.

Görüldüğü gibi, drama oyunlarında değerlendirme ve destekleme etkinliklerinin yapılmasının önemine bir çok uzman değinmektedir. Ancak, yapılan literatür taramalarında, drama oyunlarından sonra gerçekleştirilen değerlendirme ve destekleme etkinliklerinin okulöncesi çocuklarının farklı konulardaki öğrenmeleri üzerindeki etkisini test eden araştırmalara rastlanmamıştır. Bu da yapılan bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

## 5.2. ÖNERİLER

### 5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

- Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre drama eğitiminin belli bir program çerçevesinde sınıf etkinliklerinde kullanılması önerilebilir.
- Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre değerlendirme ve destekleyici etkinliklerin etkililiği doğrultusunda sınıf içi etkinliklerde drama uygulamalarında değerlendirme ve destekleyici etkinliklere yer vermeleri önerilebilir.
- Kavram eğitimi dışındaki diğer etkinliklerde de drama uygulamaları yapılırken değerlendirme soruları ve destekleyici etkinliklere yer vermeleri önerilebilir.

### 5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- Kavram eğitimi dışındaki diğer etkinliklerde de eğitici dramının değerlendirme soruları ve destekleyici etkinliklerle uygulanarak yeni araştırmaların düzenlenmesi önerilebilir.
- Değerlendirme soruları ve destekleyici etkinliklerin eğitici drama haricindeki diğer yöntem ve tekniklerle birlikte uygulanması ve etkililiği üzerine araştırmalar düzenlenebilir.
- Diğer yöntem ve tekniklerin kavram eğitimindeki etkileri üzerine araştırmalar düzenlenebilir.
- Farklı eğitici drama etkinlikleriyle araştırma yinelenmelidir.
- Kavramların öğretilmesinde yalnızca destekleyici etkinliklere yer verilmesinin etkililiği üzerine bir araştırma düzenlenebilir.
- Bu çalışmada Önder (1995) tarafından önerilen drama oyunu sonrası 6 aşamalı değerlendirme soruları ve destekleyici etkinlikler yaklaşımının duygu kavramlarının öğrenilmesi üzerindeki etkisi sınırlanmıştır. Yapılacak yeni çalışmalarda daha farklı değerlendirme ve destekleme etkinliklerinin öğrenme üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- Çalışmada, drama etkinlikleri ve drama sonrası yapılan değerlendirme ve destekleme etkinliklerinin beş duygu kavramının (mutlu, üzgün kızgın, şaşkın,

korkmuş) öğrenilmesi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılacak yeni çalışmalarda, burada çalışılan duygu kavramlarının dışındaki diğer duyguların öğrenilmesi ya da başka konulardaki öğrenme düzeylerinin değerlendirilmesi önerilebilir.

- Bu araştırmada edinilen öğrenme düzeyinin kalıcılığını değerlendirmek için izleme testi, son testlerden 2 hafta sonra yapılmıştır. Konu ile ilgili yapılacak yeni araştırmalarda sınıftan sonra daha uzun süre geçmesiyle uygulanacak izleme testlerinin sağlanan öğrenmenin kalıcılığının test edilmesi açısından daha uygun olacağı yönünde bir öneride bulunulabilir.

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (1993). Oyun ve yaratıcı drama ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Adıgüzel, Ö. (2006). “Eğitimde yeni bir yöntem ve disiplin: yaratıcı drama”. 1985-1995 Yazılar. Editör: H. Ömer Adıgüzel. Ankara: Natürel Kitap Yayıncılık
- Akman, B., Arı, M., Üstün, E. (1994). 4-6 yaş anaokuluna giden ve gitmeyen çocukların kavram gelişimlerinin karşılaştırılması. 10. Ya-Pa okul öncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Akman, B., Arı, M., Etikan, İ., Üstün, E. (2000). 4-6 yaş çocuklarda kavram gelişimi gazi üniversitesi endüstriyel sanatlar eğitim fakültesi dergisi, Ankara
- Akman, E.; Üstün B. (2003). 3 yaş grubu çocuklarda kavram gelişimi. Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Aral, N., Baran, G., Çimen, S., Pedük, Ş. (2003). Eğitimde drama. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Altınay, D. (2000). Yaşama dair çok şey. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Aral, N. (2006). Anaokuluna devam eden altı yaş grubundaki çocukların kavram gelişiminde bilgisayar destekli öğretimin etkisinin incelenmesi, ankara üniversitesi bilimsel araştırma projeleri.
- Avşalak K. (2008). Okul öncesi dönem 60-72 aylık çocuklara uygulanan müzik eğitiminin kavram gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. Marmara Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.
- Bloom, B. S. (1979). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2010). Sosyal bilimler için istatistik. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş.; Sucuoğlu, B.; Ünsal, P. (2008). Türk çocuklarının temel-ilişkisel kavram bilgilerinin değerlendirilmesi. Ankara üniversitesi bilimsel araştırma projeleri.
- Can Yaşar, M. ve Ömeroğlu Turan, E. (1999). 5 yaşına kadar çocukta dramının başlangıcı (Özet kitabı). İletişim Ortamlarında Çocuk Birey Sempozyumu (s.259-271). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, İletişim Bilgileri Fakültesi.
- Cranston, J. W. (1991). Drama in education. Lanham: University Press of America.
- Çinko, M., Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. (2011). Sosyal bilimlerde SPSS’le Veri Analizi. İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Çakmak, A., Özdemir, M. S. (2008). The effect of drama education on prospective teachers' creativity. *International Journal of Instruction*.
- Duatepe, A. (2004). Drama temelli öğretimin yedinci sınıf öğrencilerinin geometri başarısına, geometri düşünme düzeylerine, matematiğe ve geometriye karşı tutumlarına etkisi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.
- Dalkılıç, N. U., Gönen, M. (1998). Çocuk eğitiminde drama. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Dirim, A. (2001). Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Erbay, F. (2009) Çocuklar İçin Sosyal Beceri ve Sosyal Problem Çözme Eğitimi
- Ergün, S. (1999). Çağdaş oyunculuk ve doğaçlama. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması (s.30-33). Ankara: Fersa Matbaacılık.
- Ev, H. (2005). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde dramatisasyon. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. Sayı:22 s.3-36.
- Folque, P. (1994). Pedagoji sözlüğü. İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Fulford, J., Huthings, M., Ross A. Ve Schmitz, H. (2001). İlköğretimde drama (L., Küçükahmet, H. Borçbakan, S., Karamanoğlu, S. Çev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gönen, M. (1999). Çocuk eğitiminde drama yönteminin kullanılması. Oluşum Tiyatrosu Drama Atölyesi Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması (13-14 Kasım), Ankara: Fersa Matbaacılık.
- Güneysu, S (1999). Çok Yönlü Zeka ve Eğitimde Drama. Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması Bildirileri. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi (s. 45-52). Ankara: Fersa Matbaacılık.
- Sağırılı, H. E. ve Gürdal, A. (2002). Fen bilgisi dersinde drama tekniğinin öğrenci tutumuna etkisi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Gürol, A. (2003). Okulöncesi öğretmenleri ile okulöncesi öğretmen adaylarının eğitimde dramaya ilişkin kendilerini yeterli bulma düzeylerinin belirlenmesi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt:13 Sayı:2 s.147-165.
- Güven, Y. (2000). Erken çocukluk döneminde sezgisel düşünme ve matematik. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Heing, R.B., (1981). Creative drama for the classroom teacher (Second Ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Kaf, Ö. (1999). Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Köksal, A. (2003). Okul öncesinde drama ve drama etkinlikleri. Okul öncesind Drama ve Tiyatro-Türkiye 5. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri, Ankara: Oluşum Yayınları No:7.
- Köksal, M. (2006). S.Kavram Öğretimi ve Çoklu Zeka Teorisi. Kastamonu Eğitim Dergisi.
- Langheim, L. (1987). Am I me? Roleplay for Intermadiate to Advnced Students Towards The Creative Teaching of English, Lou.Spaventa. Pilgrims English Language Courses.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlilikleri. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt:7 Sayı:14 s.259-274.
- Oğuzkan, Ş. (1986). Okul öncesi dönemde dramatik etkinlikler. 4. Yapa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırması Semineri. (s. 158-161). İstanbul: Yapa Yayınları.
- O'Neill, C. and Lambert, A. (1988). Drama structures : Apractical handbook for teachers.Portsmouth: Heinnean Education Books.
- O'Neill, C. and Lambert, A. (1990). Drama structures : Apractical handbook for teachers.Cheltenham: Stanley Thornes Ltd.
- Okvuran,A. (2003). Drama öğretmeninin yeterlilikleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36 (1-2), 82-86.
- Önder, Alev (2002). Okul öncesi çocuklar için eğitici drama uygulamaları. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Önder, A. (2002a). Eğitici drama uygulamalarının altı yaş çocuklarının kendilik algısı üzerindeki etkisi. Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi. Sözlü Bildiri. İstanbul.
- Önder, A.(2003). Okul öncesi çocuklar için eğitici drama uygulamaları. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Önder, A. (2006). İlköğretimde eğitici drama: temel ilkeler, uygulama modelleri ve örnekleri. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Önder, A. (2007). Yaşayarak öğrenmek için eğitici drama (7. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Önder, A. (2012). İlköğretimde eğitici drama temel ilkeler, uygulama modelleri ve örnekleri. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Önder, A. (2012a). Yaşayarak öğrenmek için eğitici drama (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın
- Özyürek, M. (1983). Kavram Öğrenme ve Öğretme. AÜ Eğitim Bilimleri Dergisi.
- Prater, M. A. (1993). Teaching concepts: procedures for the design a nd delivery of instruction. Remedial and Special Education, 14(5), 51-66.

- Pinciotti, P. (1993). Creative Drama and Young Children. The dramatic Learning Connection. Arts Education Policy Review, 94(6), 24.
- San, İ. (2011). Eğitimde dramanın kısa tarihçesi. Çağdaş eğitimde kültür ve sanat (s. 81-89). İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Yayınları: 14.
- San, İ. (2002). Sanatta yaratıcılık oyun drama. Yaratıcılık ve Eğitim Semineri. (s.71-103). Ankara: TED Yay.
- Senemoğlu, N. (2000) Gelişim, öğrenme ve öğretim. Ankara: Özsen Matbaacılık.
- Sevinç, M. (2003). Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Siks, G. B. (1983). Drama with children. New York: Harper & Row
- Simons, H. (2002). School Self Evaluation in a democracy. London: Elsevier Science, 17-34. (Advances in Program Evaluation, 8).
- Slade, P. (1995). Child play. It's important for human development. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Şirin, A. (2008). Oluşturmacılığın Kuramsal Temelleri. Marmara Coğrafya Dergisi 2008.
- Uyanık Balat, G.(2009). Anasınıfına Devam Eden Çocukların Cinsiyetlerine Göre Temel İlişkisel Kavram Bilgilerinin İncelenmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi. Ülgen, G. (2001). Kavram geliştirme. Pegem Yayıncılık. (3. baskı). Öncü Basımevi, Ankara.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. Eğitim ve Bilim Dergisi, 22(107), 28-35.
- Üstündağ, T. (2000). Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Wilkinson, J. (1997). Heatchote's teacher education paradigm. Research Drama and Theatre in Education Conference. England: University of Exeter.
- Yurdagül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

([http://www.edubilim.com/forum/duygularimiz\\_yuz\\_ifadelerimiz\\_dramat16023.0.html](http://www.edubilim.com/forum/duygularimiz_yuz_ifadelerimiz_dramat16023.0.html)) adresinden Mayıs,2013'te edinilmiştir.

(<http://www.erdemyayinlari.com/5-6-yas-ekim-2012-gunluk-plan.doc>) adresinden Mayıs,2013'te edinilmiştir.



## **EKLER**

### Ek 1. Duygu Kavramları Ölçeğinin İç Tutarlılık Analiz Sonuçları

Madde No.	Maddeler Çıkarıldığında Ölçek Ortalaması	Maddeler Çıkarıldığında Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	KR 20
1	38,6667	11,006	,115	,563
2	38,7833	10,512	,236	,549
3	38,8000	10,705	,149	,559
4	38,7000	10,790	,191	,556
5	38,6833	10,695	,268	,550
6	38,9167	10,620	,138	,561
7	38,9333	10,402	,206	,551
8	38,9667	10,134	,288	,539
9	38,9333	10,267	,252	,545
10	38,9333	10,538	,161	,558
11	39,1833	10,423	,184	,555
12	38,9833	10,118	,289	,539
13	39,2500	9,919	,366	,528
14	39,1333	10,219	,245	,545
15	38,8667	10,524	,186	,554
16	38,9167	10,722	,104	,566
17	39,2667	10,775	,083	,568
18	38,9667	10,643	,120	,564
19	39,3167	10,695	,121	,563
20	38,9667	10,812	,066	,571
21	39,1500	10,333	,210	,551
22	38,9500	10,794	,075	,570
23	39,1167	10,749	,078	,570
24	39,2000	11,112	-,029	,585
25	38,8167	10,627	,170	,557

Verilen tabloda Kavram Gelişim Ölçeği'nin bir alt boyutu olan Duygu Kavramları Ölçeği için iç tutarlılık analizi yapılarak ölçeğin güvenilirliği saptanmıştır. Buna göre Duygu Kavramları Ölçeği'nin iç tutarlılığı KR-20 tekniği ile hesaplanmış ve .57 olarak belirlenmiştir.

## EK 2. Duygu Kavramları Ölçeğinin Test Tekrar Test Güvenirliği Sonucu

---

	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
<b>1.Uygulama</b>	30	42.73	3.71		
				.94	<.01*
<b>2.Uygulama</b>	30	42.83	3.88		

---

\* $p < .01$

Verilen tabloda görüldüğü gibi ölçeğın 30 kişilik çocuk grubuna 2 hafta ara ile uygulanmasıyla test-tekrar test güvenirliği hesaplanmış ve  $r = .94$ ,  $p < .01$  olarak bulunmuştur.

### EK 3. Demografik Bilgiler Formu

**Çocuğun Cinsiyeti:** Kız  Erkek

**Çocuğun Doğum Tarihi:** ...../...../.....

**Ölçeğin Uygulandığı Tarih:** ...../...../.....

**Sosyoekonomik Düzey (SED):** Alt  Orta  Üst

## **EK 4. İZİNLER**



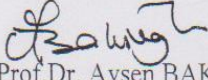
T.C.  
MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sayı : B.30.2.MAR.0.70.00/134015046  
Konu : Milli Eğitim Yazısı hk.

İstanbul, 28/4/2013

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ  
İSTANBUL

Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden **Elif ILGAZ** şu an tez aşamasında olup “**Eğitici Drama Oyunlarından Sonra Yapılan Değerlendirme Çalışmalarının 60-72 Aylık Çocukların Duygu Kavramlarını Kazanma Üzerindeki Etkisi**” başlıklı tezini Prof. Dr. Alev ÖNDER danışmanlığında yürütmektedir. Tezin uygulama çalışmalarını İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Esenler 50. Yıl Tuna İlkokulunda yapabilmesi için kendisine gerekli iznin verilmesi hususunda müsaadelerinizi arz ve rica ederim.

  
Prof.Dr. Ayşen BAKIOĞLU  
Müdür

Ek:1)Öğrenci Dilekçesi  
Ek:3)Tez Öneri Formu



Marmara Üniversitesi Rektörlüğü  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Müdürlüğü Göztepe Kampüsü  
34722 Kadıköy/İSTANBUL

(0 216) 3473366 (Faks)

(0 216) 4492342 (Santral)

[egitimogrenci@marmara.edu.tr](mailto:egitimogrenci@marmara.edu.tr)

<http://ebe.marmara.edu.tr>

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-605.01- 17589  
Konu : Anket (Elif ILGAZ)

11/02/2013

MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) 28.01.2013 gün ve 131015646 sayılı yazınız.  
b) İst. Valilik Makamının 08.02.2013 tarihli ve 17041 sayılı onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi Elif ILGAZ'ın "Eğitici Drama Oyunlarından Sonra Yapılan Değerlendirme Çalışmalarının 60-72 Aylık Çocukların Duygu Kavramlarını Kazanma Üzerindeki Etkisi" konulu tezine ilişkin anket çalışması istemi hakkında ilgi (a) yazınız ilgi (b) Valiliğimiz Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun araştırmacı anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M. Nurettin ARAS  
Müdür a.  
Şube Müdürü

EKLER:

Ek-1 Valilik Onayı.  
2 Anket Soruları.

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.  
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgh34@meh.gov.tr.  
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu  
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 239

5070 Sayılı Kanuna Göre MEHMET  
NURETTİN ARAS tarafından  
Elektronik Olarak  
İmzalandığından <http://istanbul.meb.gov.tr/evcalisorgu/> adresinden kontrol  
edebilirsiniz.



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-605.01/ 17041  
Konu : Anket (Elif ILGAZ)

08/02/2013

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Marmara Üniversitesinin 28.01.2013 gün ve 131015646 Sayılı yazısı.  
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve 3616 sayılı ve 2012/13 No'lu Genelgesi.  
c) Millî Eğitim Komisyonununun 06.02.2013 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi Elif ILGAZ'ın "Eğitici Drama Oyunlarından Sonra Yapılan Değerlendirme Çalışmalarının 60-72 Aylık Çocukların Duygu Kavramlarını Kazanma Üzerindeki Etkisi" konulu Anket çalışmasını İlimiz Esenler İlçesi 50. Yıl Tuna İlkokulunda, demografik bilgiler formu, çeşitli duygu ifade resimleri, kavram gelişim ölçeği, bireysel değerlendirme formunu uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi Elif ILGAZ'ın söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, Eğitim ve Öğretimi aksatmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
.../02/2013  
Harun KAYA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.  
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: [sgb34@meb.gov.tr](mailto:sgb34@meb.gov.tr),  
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu  
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 239

5070 Sayılı Kanuna Göre HARUN  
KAYA tarafından Elektronik  
Olarak  
İmzalanmıştır.<http://istanbul.meb.gov.tr/evraksorgu/> adresinden kontrol  
edebilirsiniz.



