

**T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI**

**YARATICI DRAMA TEMELLİ ETKİNLİKLERİN OKUL ÖNCESİ
ÇOCUKLARIN PROBLEM ÇÖZME VE SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNE
ETKİSİ**

**TEZİ YAZAN
Bahar DEĞİRMENCİ**

Danışman: Dr.Öğr.Üyesi Fatoş BULUT ATEŞ (Çukurova Üniversitesi)

Jüri Üyesi: Prof.Dr. Nurgül ÖZPOYRAZ

Jüri Üyesi: Prof.Dr. Binnaz KIRAN (Mersin Üniversitesi)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERSİN/ OCAK 2020

ONAY

T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ' NE

201710063 numaralı öğrencimiz olan **Bahar DEĞİRMENCİ** tarafından hazırlanan “**YARATICI DRAMA TEMELLİ ETKİNLİKLERİN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN PROBLEM ÇÖZME VE SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ**” başlıklı bu tez çalışması jüri üyelerimiz tarafından **oybirliği** ile **Psikoloji** Ana Bilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

(Enstitü Müdürlüğünde evrak aslı imzalıdır.)

..... ..
 Üniv. Dışı Asıl Üyesi-Tez Danışmanı-Jüri Başkanı: Dr.Ogr.Uyesi Fatoş BULUT ATEŞ
 (Çukurova Üniversitesi)

(Enstitü Müdürlüğünde evrak aslı imzalıdır.)

..... ..
 Üniv. İi – Jüri Asıl Uyesi: Prof. Dr. Nurgül ÖZPOYRAZ

(Enstitü Müdürlüğünde evrak aslı imzalıdır.)

..... ..
 Üniv. Dışı - Jüri Asıl Uyesi: Prof. Dr. Binnaz KIRAN

(Mersin Üniversitesi)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerinin imza ve onaylarına dayalı olduğunu onaylıyorum.

(Enstitü Müdürlüğünde evrak aslı imzalıdır.)

17/01/2020

Doç. Dr. Murat KOÇ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

İTHAF

Dünyanın En Güzel Kadını Anneme,

ETİK BEYANI

Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

17/01/2020

Bahar DEĞİRMENCİ

TEŞEKKÜR

Tezimi hazırlarken bana yardımcı olan desteğini esirgemeyen bütün arkadaşlarım ve aileme teşekkür ederim

Öncelikle bana danışmanlık yaparak yol gösteren desteğini esirgemeyen saygıdeğer Dr.Öğr.Üyesi Fatoş BULUT ATEŞ hocama teşekkür etmek istiyorum. Danışman hocam olarak gösterdiği sabır, anlayış ve destek için kendisine minnettarım.

Tez çalışmasının istatistik kısmında yardımlarını esirgemeyen bu alandaki deneyimi ve başarısını teze yansıtan çok kıymetli Aslı BOZ'a şükranlarımı sunar teşekkürü bir borç bilirim

Çağ üniversitesindeki eğitimime başladığım andan itibaren bilgi ve tecrübelerini bizimle paylaşan saygı değer hocalarım Prof.Dr.Şükrü UĞUZ, Prof.Dr.Gülşah SEYDAOĞLU, Prof. Dr .Nurgül ÖZPOYRAZ, Prof. Dr.Binnaz KIRAN, Dr.Öğr.Soner ÇAKMAK, Öğr.Gör.Kahraman KIRAL'a teşekkür ederim. Ayrıca emeği geçendiğer hocalarım ve sosyal bilimler enstitüsü çalışanlarına da gösterdikleri sabır ve anlayıştan dolayı teşekkür ederim.

Aynı dönemde eğitim aldığım her problemi büyük bir sabır ve anlayışla çözen sevgili arkadaşım Beyhan HACIOĞLU' na verdiği destek ve paylaşımları için teşekkür ederim.

Bu süreçte ne yaptığımı pek anlamasa da neşesi ve güler yüzü ile her hafta ödevin bitti mi? Diye soran, değişen aile koşullarına uymaya çalışan, bana tezimi bitirme konusunda farkında olmadan en büyük desteği sağlayan canım oğlum Eymen BULDUK'a çok teşekkür ederim.

Çalışmamı hazırlarken düşüncelerimi ve yaptıklarımı paylaşa bildiğim beni sabırla dinleyen, tarafsızca yaklaşabilen yapıcı eleştirilerde bulunan ve desteğini esirgemeyen sevgili arkadaşım Hüseyin SARTIK' a teşekkür ederim.

ÖZET

YARATICI DRAMA TEMELLİ ETKİNLİKLERİN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN PROBLEM ÇÖZME VE SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Bahar DEĞİRMENCİ

Yüksek Lisans Tezi, Psikoloji Anabilim Dalı

Tez Danışmanı:Dr.Öğr.Üyesi Fatoş BULUT ATEŞ

Ocak 2020, 110 sayfa

Bu araştırma Yaratıcı Drama Temelli Etkinliklerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların Problem Çözme Becerisi ve Sosyal Beceri düzeylerine olan etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Bu araştırmada “Ön Test-Son Test- Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen” kullanılmıştır.Araştırmaya Mersin ili, Tarsus ilçesi, Yenice Mahallesi’ nde bulunan,4-6 yaş grubu okul öncesi sınıfı bulunan iki okul dâhil edilmiştir.Araştırmanın çalışma grubunu 18’i deney 18’i de kontrol olmak üzere 36 sabah grubu çocuk oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak 5-7 Yaş Problem Çözme Beceri Ölçeği (PÇBÖ) ve Okul Öncesi Sosyal Beceri Ölçeği (OSBED)kullanılmıştır. Çalışma sürecinde deney grubundaki 18 çocuğa araştırmacı tarafından hazırlanan Yaratıcı Drama temelli Etkinlikler 5 hafta boyunca haftada 3 gün toplamda 15 atölye 30 ders saati uygulama yapılmıştır.Kontrol grubundaki çocuklara MEB okul öncesi eğitim programı uygulanmıştır.Kontrol grubunda yer alan çocuklara MEB programı dışında herhangi bir yaratıcı drama etkinliği uygulanmamıştır. 5-7 Yaş Problem Çözme Beceri Ölçeği (PÇBÖ) resimli bir ölçek olup, her çocuğa bireysel olarak araştırmacı tarafından, ön test ve son test olarak uygulanmıştır.Çocukların sosyal beceri düzeylerini ölçmek için Okul Öncesi Sosyal Beceri Ölçeği (OSBED) kullanılmıştır. Ölçek formları okul öncesi öğretmenleri tarafından her bir çocuk için ayrı ayrı doldurulmuştur.

Araştırmada değişkenler arası farklılıkları analiz etmek için gruplar arası karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi, gruplar içi karşılaştırmalarda Wilcoxon testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda;Yaratıcı drama temelli etkinliklerin,deney grubunda yer alan çocukların problem çözme becerileri toplam puanlarının artmasında anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda yer alan çocukların problem çözme becerileri açısından ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Bununla birlikte Yaratıcı drama temelli etkinliklerin çocukların sosyal beceri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bu değişken açısından deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklar arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır.

Anahtar kelimeler:Okul öncesi,problem çözme,sosyal beceri,yaratıcı drama

.



ABSTRACT**EFFECT OF CREATIVE DRAMA BASED ACTIVITIES ON PROBLEM SOLVING AND SOCIAL SKILL LEVELS OF PRESCHOOL CHILDREN****Bahar DEĞİRMENÇİ****Master's Thesis, Department of Psychology****Supervisor: Dr.Fatoş BULUT ATEŞ****January 2020, 110 pages**

This research was conducted in order to investigate the effect of Creative Drama Based Activities on Problem Solving and Social Skills levels of children continuing their preschool education.

In this study, “Semi Experimental Pattern with Pretest-Posttest Control Group” was used. Two schools with a 4-6 age group preschool class which are located in Yenice, Tarsus district of Mersin, was included in the study. The study group of the research consisted of 36 morning class children 18 of which being experiments and the other 18 being control. In the study, 5-7 age Problem Solving Skills Scale and (PSSS) Preschool Social Skills Rating Scale (PSSRS) were used as a data collection tool. During the process of the study, Creative Drama-based Activities prepared by the researcher were applied to the 18 children of the experiment group 3 days a week for 5 weeks with a total of 15 workshops and 30 lesson hours. MEB pre-school education program was applied to the children in the control group. No creative drama activities were applied to the children in the control group other than the MEB program. The 5-7 age Problem Solving Skills Scale (PSSS) is an illustrated scale which was applied to each child individually by the researcher as a pretest and a posttest. Preschool Social Skills Rating Scale (PSSRS) was used to measure the social skill levels of the children. Scale forms were filled out by the preschool teachers for each child separately.

In the study, to analyze the differences between the variables, Mann Whitney U test was used in comparisons between groups and Wilcoxon test was used for in-group comparisons.

As a result of the study; it has been observed that creative drama-based activities had a significant effect on the increase of the problemsolving skills total scores of the

children in the experiment group. There was no significant difference between the scores of the pretest and posttest, in terms of the problemsolving skills of the children in the control group. However, it has been observed that creative drama-based activities do not have a significant effect on the social skills score of the children. In terms of this variable, there was no significant difference between the children in the experiment group and the control group.

Keywords:Preschool, problem solving, social skill, creative drama



ÖNSÖZ

Okul öncesi birçok gelişim alanının temellerinin atıldığı kritik bir dönemdir. Bu dönemdeki problemlerin bireyin ileriki yaşlarında sorun teşkil etmemesi ve bireyin daha uyumlu bir yaşam sürmesi adına bu dönemdeki deneyimlerinin çeşitliliği ve yaşantıların kalitesi son derece önemlidir. Tüm dünyada kabul edilen bu olgudan yola çıkarak bu çalışmada; yaratıcı drama temelli eğitimin okul öncesi çocukların problem çözme ve sosyal beceri düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. Bu çalışma ile yaratıcı dramanın problem çözme ve sosyal beceri üzerindeki etkisini tespit ederek alana katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Çalışmanın ilk bölümünde çalışmanın neden yapıldığı ve nasıl yapılacağı hakkında bilgi verilmiştir. Sonrasında problem çözme, sosyal beceri, yaratıcı drama ile ilgili bilgi verilip ve bu kavramların okul öncesi ile olan bağlantısına değinilmiştir. Yaratıcı drama temelli etkinliklerin etkisini gözlemek açısından uygulanan eğitim sonunda çocuklardan ve öğretmenlerden toplanan veriler analiz edilip eğitimin problem çözme ve sosyal beceri üzerindeki etkisi gözlemlenmiştir.

Çalışma sonunda yaratıcı drama temelli etkinliklerin problem çözme beceri düzeylerine etkisi tespit edilerek literatüre kazandırılmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak hali hazırda uygulanan MEB eğitim programının geliştirilerek geleceğimizin teminatı olan çocuklara daha iyi bir eğitim ortamı sağlanabilir. Problemlerine çözüm üretebilen çocuklar, ileriki yıllarda daha uyumlu ve psikolojik açıdan daha sağlıklı ve kendine yetebilen bireyler olarak karşımıza çıkacaktır. Kendi sorunları ile başa çıkabilen bireyler toplumun kalkınmasına faydası olabileceği gibi sosyal sorumluluklarının da farkına varmasını sağlar. Çalışmada ayrıca yaratıcı drama eğitiminin sosyal beceriye olan etkisinin gözlenmesinin yanı sıra yaratıcı drama uygulamalarının yapılmadığı kontrol grubunda da sosyal beceri düzeylerinde bir yükselme olduğu bulgulanmıştır. Bu durum MEB eğitim programının da sosyal beceriye etki ettiğini gösterir. Bu çalışmada MEB programının sosyal beceriyi geliştirir nitelikte olması programa sosyal beceri alanında verilen önemi göstermektedir. Programın sosyal beceri alanındaki yeterliliğini göz önüne alarak mevcut programa ek olarak problem çözme becerisini geliştiren etkinlikler ve çalışmaların eklenmesi programın daha işlevsel olmasını sağlayacaktır.

İÇİNDEKİLER

KAPAK	i
ONAY	ii
İTHAF	iii
ETİK BEYANI	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
ÖNSÖZ	x
İÇİNDEKİLER	xi
KISALTMALAR	xiv
TABLO LİSTESİ	xv
EKLER LİSTESİ	xvi

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Arka Planı	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Problemi.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Araştırmanın Hipotezi.....	5
1.6. Araştırmanın Sayıtları.....	5
1.7. Sınırlılıklar	6
1.8. Tanımlar	6

BÖLÜM II

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Problemin Tanımı	8
2.2. Problem Çözme.....	9
2.3. Problem Çözme Aşamaları	10
2.4. Problem Çözme Modelleri.....	12

2.4.1. Köhler'in İç Görü Öğrenmesi Yoluyla Problem Çözme Modeli.....	12
2.4.2. Thorndike'in Deneme-Yanıma Yoluyla Problem Çözme Modeli.....	12
2.4.3. Phillips Mountrose'un 6 İle 18 Yaş Çocuklarıyla Problem Çözmede 5 Aşama Modeli.....	13
2.4.4. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı	13
2.4.5. Alex Osborn ve Problem Çözme Yaklaşımı	14
2.4.6. Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli.....	15
2.5. Okul Öncesi Dönemde Problem Çözme	15
2.6. Sosyal Beceri.....	17
2.6.1. Sosyal Becerilere Yönelik Temel Teorik Yaklaşımlar.....	17
2.7. Okul Öncesi Ve Sosyalleşme	19
2.8. Yaratıcı Drama	20
2.9. Yaratıcı Drama İle İlgili Temel Kavramlar.....	23
2.9.1. Yaratıcılık	23
2.9.2. Dramatizasyon	25
2.9.3. Dramatik Oyun	26
2.9.4. Rol Oynama	26
2.9.5. Doğaçlama	27
2.9.6. İletişim	27
2.9.7. Etkileşim	28
2.10. Yaratıcı Dramanın Öğeleri.....	28
2.10.1. Eğitimci.....	28
2.10.2. Katılımcı (Grup)	29
2.10.3. Mekân (Ortam), Araç-Gereç.....	30
2.10.4. Konu (Düşünce).....	31
2.11. İlgili Çalışmalar.....	32
2.11.1. Okul Öncesinde Problem Çözme Becerisi İle İlgili Yapılan Çalışmalar	32
2.11.2. Okul öncesinde Sosyal Beceri İle İlgili Yapılan Çalışmalar	34

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı.....	38
3.2. Araştırmanın Modeli	38

3.3. Çalışma Grubu	39
3.4. Araştırmanın Yapılışı (Prosedür)	39
3.4.1. Çalışmada Uygulanan Drama Temelli Eğitim Programı	41
3.5. Veri Toplama Araçları	50
3.5.1. Beş Yedi Yaş Problem Çözme Ölçeği	50
3.5.2. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu	52
3.6. Araştırmanın İstatistiksel Analizi	54

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

4.1. Problem Çözme Becerisi Ölçeği Analizleri	55
4.2. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Analizleri	59

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Yaratıcı Drama Temelli Etkinliklerin Çocukların Problem Çözme Beceri Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma Ve Yorumlar	63
5.2. Yaratıcı Drama Temelli Etkinliklerin Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma Ve Yorumlar	64

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç	66
6.2. Öneriler	67
6.2.1. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler	67
6.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler	67

7. KAYNAKLAR

8. EKLER

9. ÖZGEÇMİŞ

KISALTMALAR

- PÇBÖ** :Problem Çözme Beceri Ölçeği
OSBED : Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı



TABLO LİSTESİ

Tablo 1.	Araştırma Deseninin Sembolik Görünümü.....	39
Tablo 2.	PÇBÖ 4-7 Yaş Formunda Yer Alan alt Başlıklar ve Madde Sayıları.....	51
Tablo 3.	OSBED Formunda Yer Alan Alt Boyutlar ve Madde Sayıları.....	52
Tablo 4.	OSBED Madde Toplam Korelasyonları	53
Tablo 5.	Demografik Özelliklerin Dağılımı.....	55
Tablo 6.	Deney ve Kontrol Gruplarının PÇBÖ Ön Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	56
Tablo 7.	Deney ve Kontrol Gruplarının PÇBÖ Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	56
Tablo 8.	Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki PÇBÖ Ön-Test ve Son-Test Farklarının Farklılığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	57
Tablo 9.	Deney Grubu PÇBÖ Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	58
Tablo 10.	Kontrol Grubu PÇBÖ Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	58
Tablo 11.	Deney ve Kontrol Gruplarının OSBED Ön Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	59
Tablo 12.	Deney ve Kontrol Gruplarının OSBED Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	59
Tablo 13.	Deney Grubu OSBED Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	60
Tablo 14.	Kontrol Grubu OSBED Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	61
Tablo 15.	Deney ve Kontrol Gruplarının OSBED Alt Boyutları Ön Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	61
Tablo 16.	Deney ve Kontrol Gruplarının OSBED Alt Boyutları Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	62

EKLER LİSTESİ

8.1. Etik Kurul Onay Belgesi.....	76
8.2. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği OSBED	77
8.3. Problem Çözme Beceri Ölçeği 4-7 Yaş	81
8.4. Örnek Atölye Planı	83
8.5. Örnek Atölye Planı	86
8.6. Örnek Atölye Planı	89
8.7. Çağ Üniversitesi İzin Belgesi	91
8.8. Uygulama İzin Belgesi.....	92



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın konusu, önemi, amacı, hipotezleri, kapsam ve sınırlılıklarına yer verilmektedir.

1.1.Araştırmanın Arka Planı

Bireyler günlük hayatın akışı içerisinde birçok sorun ile karşılaşmakta ve bu sorunların çözümü için çaba göstermektedir. Bireylerin sorunlarına hem kısa sürede hem de yaratıcı çözüm yolları bulmaları adına problem çözme becerisi geliştirmesi gerekmektedir. Günaydın (2006) Problemi bireyin çözüme ulaşamadığı, amacına ulaşmak için engel oluşturan durum olarak tanımlanmaktadır. Aksoy (2003)Problem çözme çabaları ise, bir çeşit öğrenme türüdür ve geliştirilebilir bir beceridir. Problemin çözümünde, sistemli ve bilişsel çaba gerekmektedir Dinç Artut ve diğ. (2009) ve diğ. Bireylerin bilişsel gelişimin göstergelerinden biri olan problem çözme becerilerini geliştirmeleri, edinmeleri ve problemlerini çözümlenmeleri adına sosyal beceri düzeylerinin de yüksek olması elzemdir. (Barrouillet, 2008; Metallidou, 2008)

Kişilik gelişimi, davranışlar ve alışkanlıkların temelini oluşturulduğu okul öncesi dönemde sosyalleşme için sosyal duygusal gelişim ve bilişsel gelişim aşamaları son derece önemlidir. Sosyalleşme ve sosyal beceri düzeyi açısından bakıldığında sosyal duygusal gelişim ve bilişsel gelişim aşamaları arasında doğru orantı vardır (Reicher, 2010, s. 229). Okul öncesi dönemde bilişsel gelişim sosyal duygusal gelişimden ayrı tutulamaz.

Bireylerin problem çözme becerilerini geliştirmeleri ve problem çözme konusunda beceri elde edebilmeleri için erken yaşlardan itibaren problem çözme becerisi deneyimlemeleri gerekmektedir. Bireyin deneyim elde edebilmesi için sosyal ilişkilerinde belli bir beceri düzeyini sergiliyor olması gerekmektedir. Karataş ve Güven (2003) bireylerin öğrenme sürecinde toplumun gereksinim duyduğu başarılı, nitelikli bireyler olabilmelerinde problem çözme becerisinin etki ettiği,yaşamda karşılaşılabilecekleri sosyal problemleri, kişisel ve mesleki kendi bilişsel yeteneklerini kullanarak çözebilmelerinde etkili olacağı görünmektedir. Anliak ve Dinçer (2005) Erken dönemde problem çözme becerisi edinmiş bireyler problem çözme alanında

oluşturdukları alt yapıları ile yaşamın diğer yıllarında daha verimli ve çözüm üretme konusunda daha başarılı bireyler olabilmektedir.(Çalışkan ve diğ, 2006).

Dewey; sınıfların birer laboratuvar olması gerektiğini öğrencilerin bu laboratuvarlarda kalıcı öğrenmeleri sağlayabilmek adına yaparak yaşayarak kendi deneyimlerine dayalı olarak öğrenme sağlamaları problemlerine çözüm üretmeleri gerektiğinin önemini vurgulamıştır. Bireylerin bu sınıflarda gerekli performansı sergileyebilmesi için arkadaşları, öğretmenleri ve karşılaştığı diğer bireyler ile iletişim kurması ve pozitif yönde sosyal beceri sergilemesi gerekmektedir.

Okul öncesi dönemde sosyal gelişim bilişsel gelişiminden ve akademik becerilerinden ayrı tutulamaz, sosyal ilişkiler erken çocukluk döneminde çok önemlidir ve bu ilişkilerin niteliği çocukların öğrenmelerini önemli derecede etkiler. Sosyal duygusal beceriler bilişsel ve akademik becerileri artırır (Thompson ve Goodman, 2009, s. 164). Raver ve Knitzer (2002, s. 3)'e göre okul öncesi dönemde sosyal duygusal beceri eksikliği görülen çocukların sınıf aktivitelerine daha az katıldıkları ve sosyal duygusal gelişimleri iyi olan arkadaşlarına göre akran ve öğretmenleriyle daha az olumlu etkileşime girdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca ilkokul birinci sınıfta bilişsel yetenekleri aynı düzeyde olan arkadaşlarına göre daha başarısız oldukları ve ilerideki öğretim yaşamlarında akademik ve sosyal problemler gösterdikleri görülmüştür.

Sosyal duygusal beceriler sadece akademik başarı için değil, uyumlu olma, ruh sağlığı, genel iyilik hali ve sosyal yeterlilik için de çok önemlidir(Carter Briggs-Gowan ve Davis, 2004). Çocukların bir bütün halinde gelişimleri desteklenmelidir. Sosyal becerilerin ve iletişim becerilerinin geliştirilebilmesi için erken çocukluk döneminden başlayarak desteklenmesi gerekmektedir. Bireylerin yaşamda var olabilmesi, diğer bireylerle etkileşim halinde olması ile mümkündür. Diğer bireyler ile birlikte yaşayabilmek için akademik becerileriyle birlikte sosyal becerileri ve iletişim becerilerinin de gelişmiş olması gerekir. Bireyin öğrenirken eyleme geçmesi akademik bilgi ve sosyal beceriler arasında bağ kurulmasını gerekli kılar ve kalıcı öğrenmeleri sağlar.

Okul öncesi dönemde problem çözme becerisini ve sosyal becerileri geliştirmek adına uygulanan birçok yöntem bulunmaktadır. Başta MEB'in okullarda uygulanmak adına hazırladığı eğitim programları ve bu programlar doğrultusunda hazırlanan etkinlik planları bireylerin birçok açıdan gelişmesini sağlamaya yönelik hazırlanırken temelde yaratıcılık ve problem çözme becerisini geliştirmek adına hazırlanmış geleneksel planlardır. Dünyadaki ve teknolojideki hızlı ilerlemeden dolayı geleneksel okul sistemi

bireylerin erken çocuklukta edinmesi amaçlanmış birçok beceriyi vermede ya yetersiz kalmaktadır ya da verememektedir. Bireylerin değişen dünyaya ve topluma uyum sağlayabilmesi için daha yaratıcı, dinamik, somut ve durumun içinde olduğu yeniliğe açık sistemler gereklidir. Bu sistemlerden biri de eğitimde birçok ülkede kullanılan yaratıcı drama temelli eğitim sistemidir.

En genel yanıyla eğitimde yaratıcı drama; her hangi bir konuyu, doğaçlama, rol oynama gibi teknikler kullanarak, bir grupta ve grup üyelerinin hazır bulunuşluklarından, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır. Bu canlandırma süreçlerinde oyunun genel özelliklerinden yararlanılır ve bir eğitmen, drama öğretmeni/eğitmeni eşliğinde ve yapılacak çalışmanın amacına, grubun yapısına göre önceden belirlenmiş mekanda yaratıcı drama süreci gerçekleştirilir. Bu çalışmalar ile disiplinler arası bir yol gözlenerek bütünlük halinde işlenen dersler bir biriyle bağlanarak süreçsel bir durum ortaya çıkar

Eğitim, bir bütünlük içerisinde bireylerin duyuşsal, devinişsel ve bilişsel olarak en uygun ve ileri düzeyde yetiştirilmesini amaçlar. Yaratıcı drama; yaparak yaşayarak öğrenmeye, kişiler arası etkileşime ve disiplinler arasında köprü niteliğini taşıma özelliğinden dolayı bütünsel bir gelişim sağlamaktadır. San (1991), aşırı ussal ezbere yönelik, aşırı bilgi yüklü, okul yaşamından zevk almaya yönetmeyen, öğrenmenin duyuşsal, sezgisel yanını savsaklayan, öğrencinin yaşayarak öğrenip kendi sentezlerine varmadığı bir eğitim anlayışının, yetiştirmek durumunda olduğu çağdaş insan gereksinimlerini karşılayamadığını vurgular.

Okul öncesi dönemde gerçekleştirilen yaratıcı drama etkinliklerinin; çocuğun yaratıcı düşünme, problem çözme becerisi, kişiler arası iletişim becerileri gibi bilişsel yönlerden gelişimine etki etmesinin yanı sıra psiko-motor beceri, dil gelişimi ve duygusal gelişim gibi gelişim alanlarına da etki ettiği gözlemlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; yaratıcı drama temelli etkinliklerin okul öncesi çocukların problem çözme ve sosyal beceri düzeylerine olan etkisini incelemektir.

1.3. Araştırmanın Problemi

Bu çalışmanın problemi; okul öncesine çocuklara uygulanan yaratıcı drama temelli etkinliklerin çocukların problem çözme ve sosyal beceri düzeylerine bir etkisi olup olmadığı ve etkisi var ise ne düzeyde olduğudur.

1.4. Araştırmanın Önemi

Problem çözme becerisi ve sosyal beceri yaşamın ilk yıllarından itibaren çocuklara kazandırılması gereken ve ömür boyu gerekli olan becerilerdir. Bu beceriler, gerek kişisel hedefler gerekse toplumsal hedeflere ulaşmak ve öğrenme süreçlerinde başarılı olmada önemli bir yer tutmaktadır. Kişiliğin temellerinin atıldığı, belirli alışkanlıkların ve değer yargılarının kazanıldığı okul öncesi çağı, problem çözme ve sosyal beceri kazandırma ile ilgili eğitimin verilebileceği en verimli yıllardır. Bu yaşlardaki çocuklara problemi kavrama ve çözme stratejileri, kolaylıkla ve doğal olarak kazandırılabilmenin yanında, sosyal becerilerin ve aile dışı bireyler ile iletişimin gerçekleştiği dönem olarak önem kazanmakta. Çocukların iyi birer problem çözücü olmaları, ileride karşılaşılabilecekleri pek çok kişisel, mesleğe ait ve sosyal problemleri bilişsel yeteneklerini kullanarak çözebilmeleri açısından önemlidir (Aydoğan, 2004).

Problem çözme becerisi ve sosyal beceriler yaşamın ilk yıllarından itibaren öğrenilmesi gereken becerilerdir. Okul öncesi dönemde bilimsel düşünme ve problem çözme becerilerinin kazandırılması ve kazandırılan becerilerinde sosyal beceri yoluyla aktif bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Çocukların bu deneyimlerinin ileriki yıllarda hem kişisel hayatlarına hem de toplumsal hayatlarına pozitif yöndeki etkisi göz önüne alındığında okulöncesi çocuklarının bilgileri değerlendirilmeli, geliştirilmeli ve desteklenmelidir.

Bir birinden farklı birçok çocuğu içinde barındıran okul bu çocukların gelişimini desteklemek için çok yönlü programlar sunarak problemleri seçme, tanıma ve çözme bakımından uygun fırsatlar sunmakla birlikte sosyal beceriler ile test etme olanağı sunmaktadır. Sunulan bu fırsatlar problem çözme becerisini ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış eğitim programları yoluyla gerçekleştirilir. Bu nedenle okulöncesi dönem çocuklarına yönelik problem çözme ve sosyal becerilerini geliştirici ve destekleyici eğitim programları oluşturulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Hâlihazırda uygulanan MEB programlarındaki etkinlikler, kazanım ve göstergeler problem çözme ve sosyal becerilere yönelik olsa dahi kendini tekrar eden

bir yapıdadır. MEB'in programlarındaki aksaklıklar göz önüne alındığında problem çözme sosyal beceri ve iletişim becerilerini edinmeye yönelik daha çok çalışmaya ihtiyaç duyulduğu gözlemlenmiştir. Hazırlanan bu çalışma ile okul öncesi çocukların problem çözmeye ve sosyal beceriye yönelik erken yaşta deneyim kazanaabilecekleri uygulamalar yaparak literatüre katkı sağlanması amaçlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Hipotezi

Hipotezler:

H_{1,1}:Deney ve kontrol gruplarının Problem Çözme Becerileri Ölçeği son test puanları arasında anlamlı fark vardır.

H_{1,2}: Deney grubunun Problem Çözme Becerileri Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

H_{0,1}: Kontrol grubunun Problem Çözme Becerileri Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

H_{1,3}: Deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği toplam puan ve alt ölçek (başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri) son test puanları arasında anlamlı fark vardır.

H_{1,4}: Deney grubunun Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

H_{0,2}: Kontrol grubunun Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

1. Öğretmenlerin araştırmadaki veri toplama araçlarına "Okul Öncesi Sosyal Beceri Ölçeği"ne (OSBED) içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. Araştırmada kullanılan "5-7 Yaş Grubu Çocuklar İçin Problem Çözme Ölçeği"nin (PÇBÖ) çocukların genel problem çözme becerilerini ölçtüğü varsayılmaktadır.
3. Örneklemenin evreni temsil edebileceği varsayılmıştır.

1.7.Sınırlılıklar

Araştırma;

2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Mersin Tarsus ilçesinden seçilen okul öncesine devam eden normal gelişim gösteren 18'i deney 18'i de kontrol grubu olmak üzere toplam 36 çocuk ile sınırlandırılmıştır.

5-7 Yaş Problem Çözme Becerileri Ölçeğinden (PÇBÖ) ve Okul Öncesi Sosyal Beceri Ölçeğinden (OSBED)elde edilen veriler ile sınırlandırılmıştır.

Bu araştırmada deney ve kontrol grubuna öğrenci ataması yapılırken, seçim yanlılığını ortadan kaldırmak için randimizasyon yöntemi uygulanmıştır. (İlgili yöntem "çalışma grubu" başlığı altında açıklanmıştır). Ama randimizasyon ile ön test sonuçlarının tamam olarak kontrol altına alınması mümkün olamayacağı için, deney ve kontrol grubuna atanan çocukların sosyal beceri puanlarında fark çıkmamış olmasına rağmen, Problem Çözme Becerisi Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı farklılık çıkmıştır.(Bu durumda farkların farkı analizi yapılmıştır). PÇBÖ açısından ön testler arasında farklılığın çıkmış olması bu araştırmanın sınırlılıklarından biridir.

1.8. Tanımlar

Problem Nedir: Problem, kişinin bir amaca ulaşmada engellenme ile karşılaştığı ve hazır olmadığı uyarıcı durum olarak ifade edilir (Bingham,1971).

Problem Çözme Becerisi: Öğrenmenin temelini oluşturan problem çözme, bireyin problemi fark etmesinden probleme çözüm bulana kadar geçirdiği zihinsel süreç olarak ifade edilebilir. Bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme, bilgiyi kullanarak, bilgiye orijinallik, yaratıcılık ve hayal gücünü ekleyerek çözüme ulaşma sürecidir (Roth ve McGinn, 1997).

Sosyal Beceri: Empati kurabilme, grupla yürütülmesi gereken faaliyetlere katılabilme, grup arkadaşlarına yardım edebilme, çevresindeki diğer bireyler ile iletişim kurabilme, uzlaşma, tartışabilme ve karşılaştığı problemleri çözüme ulaştırma gibi bireyin çevresiyle kurduğu ilişkileri pozitif yönlü artıran becerilerdir (Lynch ve Simpson, 2010). Kişinin kendi amaç ve ihtiyaçlarını karşılarken başkalarının amaç ve ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurmasını sağlayan başarılı psikolojik uyumu için gerekli davranışsal, duygusal, bilişsel ve motivasyonel becerilerin toplamıdır (Malti ve Perren, 2011, s. 332).

Yaratıcı Drama:Yaratıcı drama her yaş grubuna dönük olarak her yerde uygulanan zorunlu araç gereç ve mekâna ihtiyaç duymayan uygulamalardır. Yaratıcı drama; grup, eğitimci, mekan, ve düşünce bileşenlerinin bir araya gelmesi ile oluşur.. Dorothy Heathcote'a (1984) göre yaratıcı drama öğrenmek, sahneye çıkmadan ve oyunda rol yapmadan yaşam deneyimini geliştirmek demektir. Heathcote'a göre drama öğrenme ve bilgi edinme aracı, gerçekliğin varlığı içinde yansıtıcı unsurları yaratma sürecidir.



BÖLÜM II

2.KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde problemin tanımı, problem çözme yöntemi, sosyal beceri, drama ve dramanın öğeleri ile ilgili yapılan literatür bilgilerine ve yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Problemin Tanımı

Konu ile ilgili yapılan literatür araştırmasında birçok farklı tanım olduğu görülmüştür.

Kökeni Yunancadan gelen ve askeri bir terim olan problem kişiye bedensel veya bilişsel açıdan rahatsızlık veren, karar verememe ve birçok çözümü olan bütün durumları kapsar(Karasar, 1999).

Bir olayın problem olarak ifade edilebilmesi için daha önceki yaşantılarında karşılaşmadığı yeni bir olay olması ve üzerinde çalışıldığında çözümün bulunması gerekmektedir(Tertemiz, 1995).

(Bingham, 2004)'a göre; bir durumun problem olabilmesi için; bireyin belirlediği bir amaç bulunmalıdır, bireyin ulaşmak istediği amacın önüne bir engel çıkmış olmalıdır, bireyi amaca ulaşmaya teşvik eden içsel bir gerginlik bulunmalıdır.

Problemler uzun vadeli , kısa vadeli, sıradan ve karmaşık olabildiği gibi çözümleri de problemin türüne göre değişir(Morgan, 2015). Bazı problemlerin ise birden fazla doğru cevabı vardır (Öğülmüş, 2001)

Genellikle problemler oldukça kişisel ve öznedir. Bir kişi için problem olan, bir başkası için belki otomatik bir eylem ve tepki meselesidir. Bir birey için bir durumun problem olarak algılanmasının sebepleri, yenilik ya da alışılmamışlık, zorluk, çelişkili hedefler, beceri eksikliği, kaynak eksikliği, belirsizlik ve duygusal sıkıntılardır.

(Bingham, 2004), belli bir durumun problem olabilmesi için aşağıdaki üç özelliği taşıması gerektiğini vurgulamıştır.

- Bireyin ulaşmak istediği bir amacı bulunmalıdır.
- Bireyin ulaşmak istediği amacı engellenmiş olmalıdır.
- Bireyin amacına ulaşabilmek için içsel bir motivasyon olmalıdır.

Bir problemin zorluğu, problemin çözümünün başarıya ulaşmasında ya da başarısızlık ile sonuçlanmasında oldukça etkili bir faktördür Okulöncesi açısından düşünüldüğünde gün içindeki aktiviteler bu tür problemler ile karşılaşmasını ve bu problemlere çözüm üretmesini sağlayacak şekildedir.(Ömeroğlu, 2012). Çocukların problem çözme deneyimlerini arttırabilmeleri için her zorluk derecesindeki problemin çözümü çocuklar için önemlidir.

Literatürdeki problemin tanımına bakıldığında günlük hayatın akışı içindeki rutinin bozulması, kişinin bu durumu fark etmesi ve bu durum karşısında kişide bunaltı yaratması problem içeren bir durumun özellikleri olarak ifade edilir. Problem çözme becerilerini okul öncesi dönemde edinen bireyler akademik başarı, sosyal ve iş hayatında daha başarılı olacaktır.

2.2. Problem Çözme

Bir amaca ulaşırken karşılaşılan engelleri ortadan kaldırma sürecidir. Bu süreç, koşullar doğrultusunda engelleri azaltarak gerginlikten kurtulmanın ve organizmanın içsel bir denge kazanmasının yollarını arar. Problem çözme, deneyimle öğrenilmesi ve elde edilmesi gereken bir yetenektir. Sürekli olarak geliştirilmesi gerekir. Zaman, çaba, enerji, alıştırma ve yardım gerektirir. Çok yönlü olması açısından yaratıcı düşünce ile aynı zamanda zekâyı, duyguları, iradeyi ve eylemi kendinde birleştirir(Bingham, 2004).

Problem çözme, bilgiyi kullanarak, özgünlük, yaratıcılık ya da hayal gücünü de ekleyerek çözüme ulaşma süreci olarak da açıklanabilir(Aksu, 1989). Problem çözme, bireyin hayata uyum sağlamasını güçleştiren ve problemin ilk aşamalarında karmaşık gelen bir engeli aşarak amaca ulaşmaktır(Binbaşoğlu, 1995)

Bireyler, gelişim süreci içinde, diğer bireylerle ilişkilerinde belli amaçlar doğrultusunda ilerleyerek hayatlarını sürdürürken, sürekli problemlerle karşılaşır. Yaşantılarından edindikleri bilgilerin yardımıyla problemlerini çözerken, hem problem çözme becerisi geliştirirler, hem de yeni bilgiler üretirler. Başka bir ifadeyle, problem çözme öğrenmeyi öğrenme sürecidir(Ülgen, 2004).

Klinik psikoloji ve danışma psikolojisinde de problem çözme terimi yaşamda karşılaşılan güçlükler ile ilgili olarak kullanılır. Problem çözenin birçok çeşidinden bahseder. Bunlar kişisel problem çözme, sosyal problem çözme, kişiler arası problem çözme, kişiler arası bilişsel problem çözme ve uygulamalı problem çözme şeklinde sınıflandırılır(Batıgün, 2000)

Problem çözenin en önemli amaçlarından birisi, problem durumu ve problemle uğraşan birey arasındaki etkileşimi içeren bir problem çözme kuramı geliştirmektir. Bunun için bireylerin öncelikli olarak her problemin kendine has bir çözümü olduğu ve bu çözüme ulaşmak için bazı problem çözme becerilerine sahip olması gerektiğini bilmesi gerekir. Bu noktalar, problem ve problem çözme kavramlarının temel ilkelerini tanımlamaktadır(Kahney, 1993)

2.3. Problem Çözme Aşamaları

Her bireyin düşünme şekli farklı olmasına rağmen yapılan problem çözümede belli aşamalar vardır. Her araştırmacı aşamaları farklı şekillerde sınıflandırmasına rağmen hepsinin değındığı ortak aşamalar söz konusudur.

(Bingham, 1971), problem çözmeyi zamana ve çaba harcayarak öğrenilmesi gereken bir yetenek olarak ifade etmektedir. Bu yeteneğın kazanılması ve geliştirilmesi için sürekli olarak alıştırma yapılması gereken bir iş olarak tanımlayarak, problem çözmeyi sekiz aşamaya ayırmıştır. Bunlar;

- **Problemi Tanımlama:** Gün içinde karşılaşılan bazı problemler aniden ortaya çıkar ve anlaşılmaları da oldukça kolaydır. Diğerleri düşünce ve gündelik yaşamla ilgili doğal olaylar arasından yavaşça ve aşama aşama ortaya çıkarlar. Bazı problemler de özellikle şaşırıcı, belirsiz durumlar ya da duygular sonucu meydana gelir ve yüzeye çıkabilmek için bir araştırma dönemine ihtiyaç duyarlar (Bingham, 1971).
- **Problemin Açıklanması:** Problemler tanımlandıktan sonra problemin gerçek formu ve etki ettiği alan çoğu zaman fark edilmemekte. Zamandan kazanmak ve durumun etkili olabilmesi açısından problem durumunun ifade edilmesi, problemin niteliğının belirtilmesi ve etki ettiği alanın açıklanması bireye fayda sağlamaktadır (Bingham, 1971).
- **Verilerin Toplanması:** Problemin hızlı ve güvenilir bir şekilde çözümlenebilmesi için, verilerin düzgün ve düzenli olarak toplanması gerekmektedir. Bilgi toplamak için bütün yolların denenmesi gerekir. Bilgi toplama sürecinde ilerledikçe problem daha kolay kavranacak ve yeni görüşler ortaya çıkacak (Bingham, 1971).

- **Verilerin Seçilmesi ve Düzenlenmesi:** Toplanan verilerin düzenlenmesi bireyin oluşturduğu olası çözüm yolları arasında ilişki kurmasını sağlamaktadır. Çözüm yolları arasındaki bu bağlantı yeni çözüm yollarının ortaya çıkmasını sağlar. Bu durum bireyin olası çözümlere eleştirel gözle bakmasını ve başlangıçta görülmeyen çözüm yollarının fark edilmesini sağlamakta (Bingham, 1971)
- **Olası Çözüm Yollarının Belirlenmesi:** Verilerin analizlerinin yapılması sonucunda ortaya çıkan olası çözüm yollarının belirlenmesi gerekmektedir. Sonuca ulaşmayı sağlayacak hiçbir çözüm şekli gözden kaçırılmamalıdır. Olası çözüm yollarının son hali verildikten sonra içlerinden en uygun olanını seçme imkânı tanır (Bingham, 1971)
- **Çözüm Şekillerinin Değerlendirilmesi:** Bireyin değerlendirme yeterliliğine sahip olması bireyin eleştirel düşünme, nesnel bakış açısı, karar verme gibi üst biliş özelliklerini taşıdığına bir göstergesidir. Değerlendirme sonucunda olası çözüm yollarının her birinin sonucu ve getirisi tahmin edilebilmektedir. (Bingham, 1971)
- **Seçilen Çözüm Yolunun Uygulanması:** Birey bulduğu çözüm yollarının sonucunu hissederek ve deneyerek gözlemde bulunabilmelidir (Bingham, 1971)
- **Çözüm Şeklinin Değerlendirilmesi:** Uygulanan çözüm yolunun değerlendirilmesi gerekmektedir. Çözüm yolunun değerlendirilmesi çözümün yeterince uygun olup olmadığını tespit etmemizi sağlar (Bingham, 1971)

Rosen, Morse ve Reynolds (2011)'a göre;

- Problemin seçilmesi ve tanımlanması,
- Problem için gerçekçi ve ulaşılabilir hedefler belirlemek,
- Alternatif çözümler üretmek,
- Problemin artılarını ve eksilerini değerlendirmek,
- Problemin çözümü için seçenek tercihinde bulunmak,
- Eylemsel bir plan geliştirmek,
- Sonuçları değerlendirmek, problem çözmenin aşamalarını oluşturur.

2.4. Problem Çözme Modelleri

2.4.1.Köhler'in İç Görü Öğrenmesi Yoluyla Problem Çözme Modeli

Problem çözme üzerine araştırma yapan ilk araştırmacılar Gestalt psikologlarıdır. İlk Gestalt psikologları Wertheimer, Koffka ve Köhler' e göre, problemler özellikle de algısal problemler, algılama ve benlik arasındaki bazı etkileşimler sonucu olarak ortaya çıkan gerilim ya da strese bağlı olarak meydana gelirler. Bir problem ile ilgili düşünüldüğünde ya da problem değişik açılardan ele alındığında “çözüm” bir anlık bir iç görüyle, kavrayışla bulunabilir (Solso ve MacLin, 2008). Köhler, karmaşık öğrenmenin iki aşama içerdiğini söylemektedir. Birinci aşamada problem çözüme ulaştırılır. İkinci aşamada ise benzer bir problem durumunda daha önce bulunan çözüm geri çağırılır. Bu da karmaşık öğrenmenin hafıza ve düşünceyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

2.4.2. Thorndike'in Deneme-Yanılma Yoluyla Problem Çözme Modeli

Thorndike'in yaptığı araştırmalar problem çözme üzerine yapılan çağdaş araştırmaların babası olarak görülür. Thorndike'a göre öğrenmenin en temel yolu deneme-yanılma yoluyla öğrenmesidir. Problem çözenin sadece direkt düşünme ve sonuç çıkarma ile değil aynı zamanda deneyim ve hatalarla da öğrenilerek parça parça, basamak basamak meydana gelebileceğini savunmuştur (Senemoğlu 2001)

Bu tür öğrenmelerde kişiler problem olarak nitelendirilen durum ile karşılaştığında çeşitli tepkilerde bulunur. Birey verdiği bu tepkiler sonucunda problem teşkil eden durum ortadan kalkar yani birey amacına ulaşır. Birey amaca götüren tepkileri seçer ve diğer tepkileri göz ardı eder. Birey böylece problemini çözmüş olur (Zembat ve Unutkan, 2003).

Deneme-yanılma yoluyla problem çözme, çoğunlukla aralarında anlamlı örüntü ilişkisi olmayan problemlerin çözümünde ya da problem ile ilgili ön bilgilerin yetersiz olduğu durumlarda kullanışlı bir yöntemdir. Bu tür problem çözme küçük yaştaki çocuklarda daha sık görülür. Yaş ilerledikçe bilgilerin örgütlenmesi yoluyla problem çözme gelişir (Erden ve Akman, 1998).

2.4.3. Phillips Mountrorse'un 6 İle 18 Yaş Çocuklarıyla Problem Çözmede 5 Aşama Modeli

Mountrorse, problem çözme aşamasında duylara da yer verdiği beş aşamalı bir sorun çözme modeli geliştirmiştir. Mountrorse'a göre ebeveynler, çocuk herhangi bir problem ile karşılaştığında çocuğa "o yanlış olan, doğrusu bu böyle yapmalısın" diyerek sıradan sorun çözme yöntemine başvurumaktadırlar. Bu yöntem çocukların süreci yaşamadan, etkileşime geçmeden direkt çözüme ulaşmalarını ve kendi başlarına problem çözerken zorluk çekmelerine yol açmaktadır.

Mountrorse'nun iletişim kurmayı içeren beş aşaması şunlardır:

1. Sorunu Belirleme: İlk olarak yetişkinlerin çocuğa sorunun ne olduğunu sormaları ve çocuğun ifadelerini dikkatli bir şekilde dinlemeleri gerekmektedir.
2. Duygularını Dışa Vurma: Çocuk problem ile ilgili ne hissettiğini ifade edebilmeli. Yetişkinler çocukların hissettiği duygularını tanımalarına ve uygun yollar ile ifade etmelerine yardımcı olmalıdırlar.
3. Olumsuz Düşünceyi Bulma: Probleme neden olan, problemin altında yatan inançlar ve olumsuz düşünceler keşfedilmelidir.
4. Olumlu Düşünceyi Bulmak: Olumsuz düşünceleri doğruluk, sonuçlar ve değişim olmak üzere üç ilkedden yararlanarak olumluya dönüştürmek gerekmektedir.
5. Geleceği Zihinde Canlandırmak: Olumsuz düşüncelerini keşfederek olumluya dönüştüren kişi, artık bu yeni ve olumlu düşünceleriyle sorunu tekrar ele alıp ve gelecekte olacak şeyleri bu düşünce ilehayal etmelidir (Öğülmüş, 2001)

2.4.4. John Dewey'in Yansıtımlı Düşünce Kuramı

Dewey'in yansıtımlı düşünce kuramı okul ortamında eğitime katkı sağlaması açısından problem çözme yöntemi olarak kullanılır. Bu süreçte tümünden gelim ve tümevarım aşamaları beraber kullanılır. Ancak tümevarım daha önceliklidir. Böylece Dewey, bilimsel yöntemin öğretmenler tarafından kullanılması için gerekli kuramsal altyapıyı oluşturmuştur(Dewey, 1957)

Dewey (1916) "Demokrasi ve Eğitim" adlı kitabında okul ortamının büyük bir toplumu yansıtılabileceğini, sınıfların gerçek hayatı sorgulama ve problem çözme becerisini geliştirmek için gerçek hayat laboratuvarları olabileceğini ifade etmiştir.

(Dewey, 1957)'e düşünme çözümlenmiş ve çözümlenmemiş karmaşık durum arasındaki bağı kapsamaktadır. Bu iki durum arasında yansıtımlı düşünme sürecinde oluşan belirli basamaklar vardır. Bu basamaklar; öneri geliştirme, varsayım oluşturma, mantıklı bağlantı kurma, verileri toplama, çözüme ulaştıracak varsayımları geliştirme ve bunları denemektir.

Dewey'in yansıtımlı düşünce modelinde algılanmış bir problem, problem üzerine yaratıcı düşünme ve yeni dengelerin kurulması ya da yaratma sonrası süreci olmak üzere üç aşamadan söz edilmektedir. Algılanmış bir problem süreci, problemin varlığının tam olarak algılanmasını, problemin ortaya çıkmasındaki neden veya nedenlerin belirlenmesini içermektedir. Problem üzerine yaratıcı düşünme süreci ise, probleme yönelik değişik tanımlamaların önerilmesi, çözüm önerileri, en iyi çözümü bulabilme, çözümün denenmesi, çözümün başarısız olması durumunda başa dönme, tutumları ve istekleri gözden geçirme, çözümleri kontrol etme ve çözümün başarısını ortaya koymayı kapsamaktadır. Yeni bağlantıların kurulması ya da yaratma sonrası sürecinde problem çözme aşamaları değişebilir. Bundan dolayı süreç her basamaktan başlayabiliri düşüncesi hâkimdir. Ön planda olan temel yapı "bilinenden bilinmeyene" sıçramanın olmasıdır(Dewey, 1957)

2.4.5. Alex Osborn ve Problem Çözme Yaklaşımı

Hillis ve Puccio (1999). Yaklaşık elli sene önce yaratıcı yollarla problemlerin çözümlenmesine ilişkin bir model ortaya koymuştur. Beyin fırtınası tekniğini ilk defa Osborn geliştirmiştir. Ona göre yaratıcı problem çözme süreci üç aşamada gerçekleşir. Bu aşamalar şunlardır:

Problem Bulma (Problem Finding): Bu aşama problemin tanımlanmasını ve hazırlığını kapsar. Problemi tanımlama, problemi bir karmaşanın içinden çıkarmayı ifade eder.

Düşünce Bulma (İdea Finding): Üretilen düşünceyi geliştirmeyi kapsar. Düşünce üretme, çok sayıda düşünce ortaya çıkarmak demektir. Düşünce geliştirme ise var olan düşünceleri birbirine ekleyerek, bunları tekrar işleyerek ve sentezleyerek en uygun sonucu tercih etmektir.

Çözüm Bulma (Solution Finding): Değerlendirme ve seçme aşamasından oluşur. Değerlendirme çeşitli çözümlerin denemesidir.

2.4.6. Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Hermann'nın (1990) çalışmaları genellikle beynin yapısı ile ilişkili olmakla birlikte düşünme ile ilgili çalışmaları olan bir araştırmacıdır. Beyni fonksiyonlarını temel alarak dört bölümde incelemiştir. Modele göre bireyler beyinlerinin her kısmını aynı sıklıkta ve yoğunlukta kullanmazlar. Her bireyin kendine özgü düşünme şekli zaman içerisinde oluşmaktadır. Bu kendine özgü düşünme şekliyle bireyin davranışlarında da farklılıklar meydana gelir. Problem çözenin beynin tüm bölümlerinin ortak fonksiyonu olduğunu kabul eder. Bireyin öğrenme, düşünme, yetenek ve tercih gen yapısıyla dünyaya geldiğini topluma bu yetenekleri doğrultusunda cevap verdiğini savunmaktadır. Beyni sürekli olarak belli bir düşünme şekli ile kullanmanın beynin o bölümünün gelişmesini sağladığını belirtmektedir.

2.5. Okul Öncesi Dönemde Problem Çözme

Okulöncesi dönemde bireyler benmerkezcidir. Bu bağlamda çocukların gelişim özelliklerine ilişkin rehberlik yapılması önem kazanmaktadır. Çocukların düşünceleri kavramlara bağlıdır. Bu düşünceleri ifade edebilmeleri kimi becerilerinin gelişimini gerektirmektedir. Bu beceriler, gözlem becerileri, sınıflama becerileri, düzenleme becerileri, uzaysal ilişki becerisi, nesnel farkındalık ve basit neden sonuç ilişkilerini anlama becerisi olarak sıralanabilir. Çocukların mantıklı düşünen ve problem çözen bireyler olabilmeleri için bu becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Curtis, 1998).

Problem çözme, okulöncesi dönem çocuğunun öğrenmesinin temelini oluşturur. Bu nedenle, okulöncesi eğitim veren kurumların fiziksel ortamı problem çözme olanaklarına uygun hazırlanmalı ve çocuklar öğretmen tarafından desteklenmelidir. Çocuğu yakından gözleyen öğretmen problem çözmeyi kolaylaştırmak için çocuğun sosyal, bilişsel, hareket ve duygusal yaşantılarını kullanabilir ve yaşam boyu öğrenmesine yararlı olacak stratejiler geliştirmesine yardımcı olabilir (Britz, 1993).

Çocukların okulöncesi dönemden başlayarak sorunlarına çözüm üretmeleri gerekmektedir. Bu becerinin gelişmesi bireyin gerçek yaşama daha iyi uyum sağlamasından dolayı önemlidir. Çocukların kendilerince geliştirdikleri problem çözme yöntemleri keşfetme olanağı yaşarlar. Yeni bilgi ve alışılmış olan arasında bir köprü kurulur (Unutkan ve Zembat, 2005). Çocuklar, yeni olanı kavrayabilmek için var olan bilgi ve yaşantılarını kullanırlar. Piaget, çocukların yalnızca kendi

keşfettikleri ve icat ettikleri şeyleri anladıklarını söyler. Öğretmen problem çözmeyi planladığında, öğrenmenin temelini problem çözmeye dayandırdığında ve gerekli zaman, mekân ve araç-gereçleri sağladığında çocukları kendi bilgilerini yapılandırmaları için cesaretlendirir (Britz, 1993)

Problem çözüme becerisi küçük yaşlarda öğrenme temeline dayanır. Bunun için okulöncesi dönemde çocuklara bilimsel düşünme ve problem çözüme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Bu nedenle, okulöncesi çocuklarının bilgileri değerlendirilmeli, geliştirilmeli ve desteklenmelidir (Polat, Şahin ve Zembat, 1997).

Okulöncesi dönem ve her yaş grubunda kullanılacak problem çözüme basamakları şu şekilde sıralanabilir (Eggen ve Kauchak, 2006; Zembat ve Unutkan, 2005).

Problemin anlaşılması: Bilimsel problem çözüme yönteminde ilk aşama, tahmin edilmesi gereken durumun ne olduğunun, ne gibi zorlukların bulunduğu ya da bulunabileceğinin ve çözümü neyin sağlayabileceğinin saptanabilmesidir. Bir başka deyişle problemin tanımlandığı aşamadır. Bu aşamanın gereklerinin dikkatli bir biçimde ve tam olarak yerine getirilmesi ileride gereksiz çaba harcanmasını önleyecektir.

Daha önce kazanılmış bilgi ve verilerin toplanması:Problem çözümüne akıllıca bir yaklaşım da önceden aynı problem ya da benzer problemler karşısında başkalarının neler yaptığını öğrenmektir. Böylece belki de yeniden keşfedilmesi uzun zaman alacak anahtar bilgiler bulunabilir, olası hatalardan kaçınılabilir.

Olası çözümlerin ya da hipotezlerin ortaya konması:Problemler ile ilgili çözümler aranırken ve bilgi toplanırken problem ile ilgili birçok olasılık ve çözüm yolu ortaya çıkar. Oluşturulan hipotezler ve olasılıklar analiz edilerek çözüme götüren hipotez ortaya çıkabilir.

Olası çözümlerin değerlendirilmesi:Bu aşama diğer aşamalarda olduğu gibi bir önceki aşamanın devamı niteliğindedir. Tahmini çözüm yolları analiz edilirken aynı zamanda değerlendirme aşamasından geçmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde yargılama ve sonuçları tahmin etme aşaması olarak ifade edilebilir.

Olası çözümlerin denenmesi ve sınanması: Çocuk problemini tanımladıktan, olası çözüm yollarını düşündükten ve ipuçlarını değerlendirdikten sonra, en uygun gördüklerini seçip deneyebilir. Eğer çözüm uygunsa sorun yoktur. Ancak, çözüm uygun değilse başka çözüm yolu deneyebilir.

Sonuçların çıkartılması: Bu aşamada tüm uygulamalardan sonra ortaya çıkan sonuçlar, problem göz önünde bulundurularak değerlendirilir. Elde edilen yeni bilgilerin olgular halinde çözümlenip saklanması ileride karşılaşılabilecek yeni problemlere de ışık tutacaktır. Bu nedenle problem çözme işleminden elde edilen sonuçların tam ve doğru olarak belirlenmesi şarttır.

Eğitimci bireyi ne kadar çok probleme maruz bırakırsa bireyin problemlere çözüm üretmede daha aktif ve daha yaratıcı olmasını sağlar ve çözüm olasılığı artar. Özellikle, esnek bir programın uygulandığı ve zengin uyarıcıların bulunduğu çevrede çocuklar, araştırma yapmaları ve görüşlerini söylemeleri için cesaretlendirilirse iyi birer problem çözücü olabilirler. Gün içinde yapılan, akla gelebilecek her türlü etkinlik çocukları, problem çözmeyi gerektiren durumlarla karşı karşıya bırakabilir. Bu durumların iyi değerlendirilmesi gerekmektedir (Güven, 2004).

Karşılaşılan bu durumlar günlük akış içinde kullanılan eşyalardan kaynaklı olabileceği gibi, çocukların arkadaşları ya da iletişim içinde oldukları yetişkinler ile ilgilide olabilir. Kişi kaynaklı bu problemler çocukların sosyal gelişiminin bir parçasıdır. Kişiler arası problemleri çözebilen çocuklar, bireylerle sağlıklı iletişim kurabilmeyi başarabilmektedirler.

2.6. Sosyal Beceri

Bireyin sosyal yetkinliği edinimi sonucunda bu yetkinliğin davranışa dönüştürülmesi olarak ifade edilebilir. Bireyin toplum içinde kabul edilebilirliğini arttıran sosyal beceriler genel olarak üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; kişiler arası davranışlar, kişinin kendiyile ilişkili davranışlar ve göreviyle ilişkili davranışlardır. Kişiler arası davranışlar; otoriteyi kabul etme, konuşma becerileri, işbirliği ve oyun davranışlarını içermektedir. Kişinin kendiyile ilişkili davranışları; duygularını ifade etme, ahlaki davranış, kendine karşı olumlu tutum geliştirme gibi davranışlardan oluşmaktadır. Görevle ilgili davranışlar ise, uyarılara dikkat etme, sorumluluklarını yerine getirme, yönergeleri izleme, bağımsız olarak çalışma gibi davranışları kapsamaktadır.

2.6.1. Sosyal Becerilere Yönelik Temel Teorik Yaklaşımlar

İlk olarak William James (1890) "Psikolojinin Prensipleri" adlı kitabında sosyal ilişkilerden bahsetmiştir. Günümüzde çok fazla araştırmaya konu olan sosyal beceri

kavramının temellerini James atmıştır. Bu çalışma alanda yapılan diğer çalışmalara yol gösterir niteliktedir. William James, bireylerin sosyal ilişkilerini yürütürken birçok sosyal benlik kullandığımızı öne sürmüştür. Çocuk olarak anne babamıza gösterdiğimiz bir benlik, ebeveyn olarak çocuklarımıza gösterdiğimiz bir benlik, öğrenci olarak öğretmenimize gösterdiğimiz bir benlik, gişeden bilet alan müşteri benliği gibi sosyal hayatta kullandığımız birçok sosyal benliğe sahip olduğumuzu vurgulamaktadır. Bu benlikler sosyal ilişkilerimizde ve etkileşimlerimizde nasıl davrandığımızı gösteren kalıplardır. James'in bu tespitleri sosyal ilişkilerimize ışık tutmuştur (Bacanlı, 1999, s. 177).

Sosyal beceriler; bireyin kişiler ile olan iletişimde sosyal destek kaybına uğramadan olumlu ve olumsuz düşüncelerini uygun bir şekilde ortaya koyabilme becerisidir. Olumlu davranışların kazandırılması için cezayı azaltmak desteği güçlendirmek ve bir amaca yönelik olarak üretilen davranışların uygulanması gerekir (Sergin ve Giverts 2003, s.136).

Akkök (1996)'e göre sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, duygulara ve ifade edilmesine yönelik beceriler, grupla bir işi yürütme becerileri, saldırgan davranışlar ile baş etmeye yönelik beceriler, stres durumlarıyla başa çıkma becerileri, problem çözme ve plan yapma becerileridir

Calderalla ve Merrell (1997, s. 271-272). Sosyal beceri boyutlarını ayrıntılı olarak sınıflandırmak için çocuk ve ergenlerle yürütülen araştırmaları gözden geçirip yaptıkları meta analiz çalışmaları sonucunda beş boyut belirlemişlerdir:

- Akranlar ile ilişki becerileri
- Kendini yönetme becerileri
- Akademik beceriler
- Uyma becerileri
- Girişimcilik becerileri

Birçok araştırmacının sosyal becerileri farklı tanımlamasının sebebi farklı durumlar ile olaylar karşısında farklı bileşenlerin oluşmasıdır. Bu tanımlar göz önüne alındığında farklı durumlar ile olaylar karşısında gösterilen sosyal becerilerin daha çok sosyo-metrik ya da akran kabulü temel alınarak yapılan tanımlarda bireyin reddi veya sosyal kabulü üzerinde durulmaktadır. Arkadaşları tarafından reddedilen bireylerin

sosyal becerilerinde yetersiz olduğu, arkadaşları tarafından sosyal kabul gören bireyinde sosyal becerisinin yüksek olduğu belirtilmektedir. Sosyal beceriler, davranışsal açıdan bakıldığında davranışsal terimler ile açıklanmaktadır. Etkileşim başlatma, iletişim kurma, göz kontağı kurma gibi beceriler gözlenebilmekte ve objektif olarak tanımlanır. Sosyal geçerlik göz önüne alınarak yapılan tanımda sosyal beceriler daha çok olumlu sosyal sonuçlar sağlayan beceriler olarak tanımlanmaktadır. Okul ortamına uygun sosyal davranışları olan birey, akranları tarafından kabul edilerek, akademik başarısı pozitif yönde etkilenmektedir (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2004, s. 21-22).

2.7. Okul Öncesi Ve Sosyalleşme

Bireyin hayata uyum sağlamasında kritik öneme sahip olan sosyalleşme, çocuğun sosyal hayatla etkileşim haline girdiğinde devreye girer. Sosyalleşme, doğumla birlikte başlayan ve hayat boyu devam eden yaşadığı kültüre ve topluma uyum sağlama süreci olarak nitelendirilir. Bu sürecin doğumla birlikte başladığı ve yaşam boyu devam ettiği olgusu kabul edilse de en kritik dönemin okul öncesi dönem olarak nitelendirilmesi yanlış olmaz. Çocuğun yetiştirildiği sosyal ortamda sosyalleşmeyi oluşturan en önemli öge çocuğun ailesi, anne-babası, kardeşleri, öğretmenleri ve akranlarının oluşturduğu sosyal ve kültürel çevresidir (Bugental ve Grusec, 2006, s. 367; Gander ve Gardiner, 1993, s. 274, Handel, Cahill ve Elkin, 2007, s. 84).

Sosyalleşme “ilişki” temelinde ele alındığında, iki veya daha fazla kişi arasında gerçekleşen davranışsal ve duygusal sonuçlarla sosyal becerilerin gelişmesini sağlayan bir süreçtir. Sosyalleşmeyi sağlayan her bir ilişki kendine özgüdür ve ilişkiyi gerçekleştiren kişilerin zihinsel süreçlerinden etkilenir. Sosyalleşme dinamik ve etkilidir, zaman içinde değişime uğrar. İlişkinin duygusal kalitesi sosyalleşmede kritik öneme sahiptir. Erken dönemde oluşmaya başlayan sosyalleşme sıcaklık, güven, karşılıklı ilişki gibi ilişki kalitesinden; davranışların pekiştirilmesi, model olma, duyarlı tepki verme, davranışların düzenlenmesi, duygusal iletişim, alışkanlıklar ve anne-baba çocuk ilişkisinden etkilenmektedir. Bunun yanı sıra mizaç, öz düzenleme becerileri gibi çocuğun özellikleri de sosyalleşmeyi etkilemektedir (Laible, Thompson, Froimson, 2015, s. 35-36).

Okul öncesi dönemdeki çocuk, sıra bekleme, paylaşma, öfke kontrolü, empati, yardımlaşma, cinsiyet rollerini öğrenme, rol alma, çatışma çözümü ve ahlak gelişimi için strateji kullanma gibi sosyal davranışlar hakkında ailesinde öğrendiklerine ek

olarak akranlarıyla kurduğu ilişkilerle bu davranışları geliştirebilir (Campbell, 1990, s. 142). Bu sosyal-duygusal davranışlar okul öncesi dönem çocuğunda gelişmeye devam eder. Bu dönemde akranlarla yaşanan ilişki ve etkileşimlerde, sıklıkla çatışmalar, anlaşmazlıklar, öfkeli davranışlar ve kavgalar sıklıkla bildirilmektedir. Bu ilişkilere bağlı olarak çocukların duygusal tepkileri de farklılaşabilir (Davies, 2011, s. 258).

2.8. Yaratıcı Drama

Drama empati kurma, aktif ve yaratıcı olma, kendini ifade edebilme, araştırmaya ve öğrenmeye istekli, farklı bakış açılarından olayları değerlendirme yeteneğine sahip, çok boyutlu gelişimi sağlamada yardımcı olmakla beraber sıkıcı ve üretken olmayan eğitimin karşısında olan bir öğretim yöntemidir (Özdemir ve Çakmak,2008). Adıgüzel (2006), eğitimde yaratıcı dramayı “herhangi bir konuyu, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak bir grupta ve grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır.” şeklinde tanımlar.

Yaratıcı dramanın bir bütün olarak kişi ile alakalı olduğunu ileri sürer (Sungurtekin, Sezer, Kahraman ve Sadioğlu, 2009). Burton’a (1981) göre yaratıcı drama; kişinin çevresel, fiziksel, zihinsel iç ve dış potansiyeli ile alakalı olarak kendine güven, özgür düşünme yetenekleri ile eleştirel bakış açısı kazandırmada insanlara yardımcıdır (Sungurtekin ve ark. 2009).Yaratıcı dramanın kapsamını belli ilkeler ışığında açıklayan Ulaş (2008) bu ilkelerin çevre ile etkileşim sonucu, yaparak, yaşayarak, tüm duyu organlarını işin içine katarak etkin katılım yoluyla öğrenmelerin gerçekleştiğini, uyarıcı bakımından zengin eğitim ortamlarının öğrenmeyi kolaylaştırma ve daha kalıcı hale gelmesini sağlamada etkili olduğu durumları içerdiğini söylemiştir. (Ceylan ve Ömeroğlu, 2011, s.16).

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

Bulton (1985) eğitimde yaratıcı dramanın problem çözme, özgüven, benlik saygısı, sosyal katılım becerilerini geliştirdiğini ileri sürmektedir (Sungurtekin ve ark.,

2009). Yaratıcı drama; çocuklara başkalarının kurgusal hayatlarında kendi kendilerini keşfetme olanağı sunarak güvenli ortamlarda hata yapma ve hatalardan yola çıkarak öğrenme fırsatı sağlamaktadır (Snape, Vettraino, Lowson ve McDuff, 2011).

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

Drama katılımcılar için özsayıgılarını, değer yargılarını ve hepsinin ötesinde kendi yaşantıları üzerinde etki ve kontrollerini denemede kişisel güçlerini artırma imkânları yaratır” (Karadağ, 2003, s.115). Dramatik beceriler, deneyimleri paylaşma yoluyla, takım çalışması ve işbirlikli öğrenme için fırsat sunarak, çocukların bireyselliği ve yaratıcı ifadelerine değer verme, izleyici ya da oyuncu olmalarına fırsat sunarak, gerçek yaşam durumlarını kişiselleştirip soyut durumları anlamlı hale getirmek için onlara olanaklar sunarak anlamayı kolaylaştırır (Isenberg ve Jalong, 2006).

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

1. Yaratıcı drama etkinlikleri çocukların hayal gücünü, yaratıcılığını, sanatsal duyarlılığını, zihinsel kapasitesini geliştirir.
2. Çocuğun kendisi hakkında beceriler elde etmesini sağlar, ilgi ve yeteneklerinin ipuçları belirlenir.
3. Duygularını ayırt etme, uygun şekilde ifade etme becerisi kazandırır. Aynı zamanda hata yapma korkusu olmaksızın yeni davranışları geliştirir.
4. Kelimeleri doğru ve yerinde kullanmasını, sözlü anlatımın gelişmesini, kelime dağarcığının gelişmesini sağlar.
5. Çocuk drama yoluyla işbirliğinin gerekli olduğunu öğrenir. Çeşitli sosyal farklılıklara rağmen birlikte oynamanın keyfine varır. İşbirliği, paylaşma ve yardımlaşmayı yaşayarak öğrenir.
6. Çevresindeki insanlarla daha etkin iletişimde bulunmayı, kendi duygu ve düşüncelerini başkaları ile paylaşmayı öğrenir. Onların duygu ve düşüncelerine karşı daha anlayışlı olur.

7. Oyun sırasında çocukları gözlemleyen öğretmen, onların duygusal yapıları ve gereksinimleri konusunda önemli ipuçları elde eder. Bu yolla bazı duygusal sorunlarını daha kolay çözebilir.
8. Yaratıcı drama sayesinde çocuklar karar verirler ve verdikleri kararı uygularlar. Böylece de kendi yaşantıları üzerinde etkin olarak kişisel güçleri gelişir.
9. Çocukların ahlaksal değerleri keşfetmelerine yardımcı olur, tanımlama, tartışma ve değerlendirme becerilerini geliştirir.
10. Çocuklar arasındaki sert, kırıcı ilişkiler yerini daha yumuşak, daha anlayışlı ilişkilere bırakır. Birbirlerine karşı sözel ifadeleri daha olumlu hale gelir.
11. Bilgi edinme ve öğrenme isteği artar.
12. Sınıfta yalnızlık hisseden çocuklar diğer çocuklarla paylaşımlar yaparak kaynaşır, iletişim ve arkadaşlıklar kurarlar.

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

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

- Kendi vücudunu tanır ve kullanmayı öğrenir.
- Yeteneklerini ve becerilerini fark eder.
- Başkalarını tanır, kendini onların yerine koyarak onları anlamaya çalışır.
- Çevresindeki objeleri tanır ve algılamayı öğrenir.
- İşbirliği yapmayı öğrenir, çalışma becerilerini geliştirir.
- Yaratıcı hayal gücünü geliştirir.

- Dil gelişimini destekler.
- Yapararak-yaşayarak öğrendiği için çocuğun bilgileri kalıcı olur.
- Duygu ve düşüncelerini çevresine daha rahat ifade edebilir.
- Estetik duyarlılığını geliştirir.
- Zihinsel gelişimini özellikle kavram gelişimini destekler.
- Özgüveni ve özdenetimi geliştirir.
- Gerçek hayatta yaşama fırsatı bulamayacağı olayları, drama yoluyla yaşayarak deneyim kazanır.
- Oyun ve değişiklik ihtiyacını giderir.
- Drama çalışmaları yoluyla fiziksel ve psiko-motor gelişimini destekler. Vücut dilini kullanmayı öğrenir.

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

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

2.9. Yaratıcı Drama İle İlgili Temel Kavramlar

2.9.1. Yaratıcılık

Yaratıcılık Selker’e (2005) göre; sözlüklerde özgünlük, anlamlılık, hayal gibi kelimelerle tanımlanmaya çalışılsa da Torrance’ye (1969) göre; olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşp herkesten farklı olarak düşünceler arasında önceden kurulmamış ilişkiler kurma, orijinal ve eşsiz fikirler ortaya koyma olarak tanımlanmaktadır (Mırzaie, Hamıdı ve Anarakı, 2009). Donnely’e (1994) göre; yaratıcılık, geniş ölçüde nesne ve

materyalleri yeni ve orijinal şekle dönüştürme ve gözlem yeteneği olarak tanımlanabilir (Age,Emotion, 2008). San'a (1996) göre; yaratıcı bir bireyde bulunan özellikler; merak, hırs, gurur, ayırma ve bağımsızlaştırmanın yanı sıra sorumluluk duygusu, eğitimlik özelliği ve ikna gücüdür.

"Yaratıcılıkta da tıpkı yaratıcı dramada olduğu gibi sonuç değil süreç önemlidir. Süreç içerisinde araştıran, arayan, sorgulayan, merak ve keşfetme isteğini sürekli içselleştirmiş katılımcıların varlığından söz edilebilir" (Adıgüzel, 2012, s.26). Yaratıcılığı ortaya çıkarmada etkili olan drama çalışmalarında, öğretmenin dikkat etmesi gereken önemli hususlar vardır. Bunlar eğitimci tarafından çocuğun özgür bırakılması ve bunun sonucu olarak çocuğun deneyimlerini ve hayal gücünü kullanarak yaratıcılığını ön plana çıkarması ile öğrenme ortamının zenginleşmesidir. Aynı zamanda drama çalışmalarında çocuktaki yaratıcı gücü desteklemek amacıyla onun sorduğu sorulara, öne sürdüğü düşüncelere olumsuz tepki göstermeden kendine güven duymasını sağlayarak, ortaya koyduğu yaratıcı düşünceleri ödüllendirmek de yararlı olacaktır.

"Yaratıcılığı desteklemek için şu önerilerde bulunulabilir: (Argun, 2004, s.56,57)

- Yaratıcı bir öğretmen çocuklar arasında kendiliğinden öğrenmeyi desteklemelidir. Kendi başına yapılan etkinlikler çocuğu keşfetmeye ve kuramlar üretmeye isteklendirir.
- Yaratıcı öğretmen otoritenin olmadığı öğrenme ortamı yaratmalıdır. Serbestlik yaratıcılığı kolaylaştırır. Yaratıcılık için gerekli olan serbestlik çeşitleri ise şunlardır: Psikolojik serbestlik, sembolik serbestlik, doğal içten gelen ifadelerle denenmiş olan serbestlik, aşırılığa kaçmadan saldırganlığa dönük serbestlik.
- Yaratıcı öğretmen çocukları daha fazla öğrenmeye, bilgi edinmeye teşvik etmelidir. Daha fazla öğrenirken çocuk materyallerle ilişkide bulunur.
- Yaratıcı öğretmen yaratıcı düşünme sürecini desteklemelidir. Çocukları veriler arasında yeni ilişkiler araştırmaya, birleştirmeye, hayal kurmaya, probleme değişik çözüm yolları bulmaya, geniş tahminler yapmaya, fikirleri ödünç almaya, başkalarının fikirleri üzerinde yeni fikirler inşa etmeye ve fikirleri değişik yönlere yönlendirmeye teşvik eder.
- Yaratıcı öğretmen çocuklar arasında zihinsel esnekliğe fırsat tanımalıdır. Çocukların durumlarını değiştirmeleri, probleme değişik açılardan yaklaşımları,

eldeki bilgileriyle ilgili kavramlardan bilinçli olarak uzaklaşmaları için onlara destek olur.

- Yaratıcı öğretmen kararı, değerlendirmeyi erteleyebilmelidir. Hiçbir zaman sonuçları söyleyerek veya çözüm yolunu açıklayarak keşfetmeyi engellememelidir.
- Yaratıcı öğretmen bireysel başarı ve gelişmeyi, kendi kendini değerlendirmeyi teşvik etmelidir.
- Yaratıcı öğretmen çocuğun başarısızlıklar ve hayal kırıklığı ile başa çıkmasına yardım etmelidir.
- Yaratıcı öğretmen soruların nasıl kullanışlı hale getirileceğini bilmelidir. Her yaratıcı eylem sorularla başlar. Fakat bunlar işlerliği ve anlamı olan açık uçlu sorular olmalı, daha önceden cevapları bilinmemeli, ezberden cevap verilecek sorular olmamalıdır.
- Yaratıcı öğretmen bireysel başarı ve gelişmeyi, kendi kendini değerlendirmeyi teşvik etmelidir.

2.9.2. Dramatizasyon

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

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

zenginleştirebilir, çocukların okur-yazarlık, sosyal beceriler ile yaratıcılığını geliştirerek, öğretmene öğrencilerinin düşüncelerini kavrama özelliği kazandırır (Wright ve ark., 2008).

2.9.3. Dramatik Oyun

Smilansky (1968) bir çalışmasında, oyunu dört türe ayırmıştır ve bunlardan en üst düzey olarak adlandırdığı kurallı oyunların bir önceki aşaması olarak çocuğun dünya ile ilişki kurmasını sağlayan özgürce oynanan sembolik oyunları dramatik oyun olarak adlandırır (Furman, 2000). Küçük çocuklar işbirlikçi ve dramatik oyunlar aracılığıyla çeşitli roller alarak, durumları canlandırır ve doğal olarak içinde bulunduğu dünyayı keşfederler; neden ve ne şekilde davranılması gerektiğini, insan doğasını öğrenirler (Deans, Brown ve Young, 2007). Dramatik oyunlar tek kişi ya da grupla özgür bir ortamda oynanan, bir anda başlayıp belli bir süre devam eden ve metne bağlı kalmaksızın içeriğini günlük yaşantıdan alan evcilik, doktorculuk gibi çocukların ortaya koyduğu yapılandırılmamış oyunları içeren bir süreçtir.

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

Dramatik oyunda çocuklar herhangi bir metne bağlı kalmaksızın rolleri paylaşarak yetişkin denetimi olmadan oyunlarını kendilerinin keşfettikleri bir ortamda sürdürürler. Dramatik oyunlar deneyimlerden ve hayal gücünden yola çıkarak özgürce yaratımlar ortaya koyma şeklinde tanımlanan yaratıcı dramaya hazırlık olarak çevrenin taklidine dayalı oyunları içermektedir.

2.9.4. Rol Oynama

Dramada rol oynama; bir film veya tiyatro oyunundaki karakteri canlandırmak değildir. Herhangi bir karakteri duygusal ve davranışsal özellikleriyle kendi hayal dünyası içinde canlandırmaktır” (Karadağ, 2003, s.117). Rol oynama sırasında çocuklar,

duygularıyla yüzleşir ve korkularını, öfkelerini, mutluluklarını, kaygılarını, heyecanlarını, düş kırıklıklarını ortaya koyarlar (Gullo, 2005). (Smidt, 2006), Yaratıcı drama kapsamında sürdürülen hareket ve düşüncenin birlikte kullanıldığı rol oynama çocukta iletişim becerilerini geliştirdiği gibi empati kurma yeteneğini de artırmaktadır.

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

2.9.5. Doğaçlama

Serbest drama etkinliklerinden olan doğaçlama, çocuğun kendiliğinden ifade tarzıyla bir durum veya olayın akışının, gelişiminin canlandırılmasıdır (Önder, 2002). "Doğaçlamada kullanılan materyaller, sesler ve kullanılan kostümler düşüncenin ortaya çıkmasında hayal ve yaratıcılık gücünün uyarılmasında etkili olur. Çocuk farklı aksesuarlar kullanarak çeşitli karakterler yaratabilir" (Dirim, 2005, s.47). Dramada doğaçlama hem bir teknik olarak sayılmaktadır, hem de esas ögesi, aşamasıdır. "Drama doğaçlama olmazsa olmaz" (Okvuran, 2002, s.127). Doğaçlamada öğrencilerin birbirini tanımaları ile özgürce yaratımlar ortaya konabilir ve çocukların sosyal uyumlarının gelişmesi sağlanabilir. Doğaçlama çalışmaları yaratıcılığın en fazla ortaya çıktığı bireysel ve grup çalışmalarıdır (Pehlivan, 2005).

2.9.6. İletişim

"İletişim duygu, düşünceleri doğru, eksiksiz anlama ve anlatmadır" (Genç, 2003, s.203). Çağdaş'a (2008) göre; "iletişimin toplumsal amacı; toplumu oluşturan bireylerin ortak yaşantıları paylaşmaları, kültürel özelliklerin kuşaktan kuşağa aktarılması ve toplumsal rollerin öğretilmesidir. Bireysel amacı ise, insanın kendisini anlatabilmesi, yeni bilgi ve beceriler kazanabilmesidir" (Arslan ve ark., 2003, s.2).

Yaratıcı drama çalışmaları, çocuklarda iletişim yani düşünme, konuşma, dinleme, anlatma becerilerini geliştirir. Dramanın temel amaçlarından biri olan iletişim, çocuğun çalışmalar sırasında karşısındakiyle ya da grup üyeleriyle etkileşimini içerir.

Drama çalışmaları sayesinde birey düşüncelerini ifade etme yeteneğini geliştirir. Hem beden dili, hem de konuşma diline dayalı olarak çocukta iletişim becerileri gelişir.

2.9.7. Etkileşim

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

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

2.10. Yaratıcı Dramanın Öğeleri

2.10.1. Eğitmen

Aksarı (2005) yaratıcı dramada eğitmen; iyi gözlem yapan, beklenmedik durumlar karşısında çözüm üreten, yaratıcı, sabırlı, anlayışlı, insanlarla olumlu ilişkiler kuran, bilimsel düşünen, empatik, çocukların beden dilini kullanmasına yardımcı ve öğrenciye komut vermeyen çocuklarla birlikte onların yanında ve oyunun içinde olan kendini geliştirmiş bireyler olması gerektiğini ileri sürmüştür. Eğitimciler çocukların zayıf, güçlü yönleri, korkuları, deneyimleri, tercihlerini değerlendirerek onlarda bireysellik, özgünlük, benlik saygısı ve özgüven geliştirmeyi amaçlar (Smidt,2006). Yaratıcı drama faaliyetleri sırasında öğretmen, çocuklara yaratıcı yollarla kendilerini ifade edebilecekleri ve kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortam düzenlemelidir (Rubin ve Merrion, 1995).

Öğretmenlerin çocukların dramatik ifadeleri üzerinde güçlü etkisi bulunmaktadır. Öğretmen anlamlı bir eğitim programı için; çocukların yaratıcı çabalarını destekleme ile güvenli, destekleyici ve öğrenci merkezli çevre imkanları

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

O'Neill (1994) başarılı drama öğretmenlerinin yönetmekten ziyade, rehberlik etmesi ve kendi düşüncelerini sunmanın yanı sıra başkalarının düşüncelerine de saygı duyarak, çocuklara açık uçlu sorular yöneltilip onları yaratıcılığa davet edebileceğini ileri sürer (Wee, 2009). İşbirlikli öğrenme için fırsatlar sunmak, elde edilebilir ve kolay depolanan materyaller sağlamak, kullanılacak olan alanı belirlemek, yeterli süre tanımak drama yoluyla çocuklarda yaratıcı potansiyelleri ortaya çıkarabilir (Isenberg ve Jalong, 2006).

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

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

2.10.2. Katılımcı (Grup)

"Grup benzerlikleri ya da ortak özellikleri olan, aynı doğrultuda düşünen, aynı hedefe yönelik eylem birliği içinde olan, daha önceden tanışmış, aralarında herhangi bir

ilişki, etkileşim bulunan birden fazla bireyden oluşur. Grup örgütlenmiş ve Eğitmeni olan topluluktur” (Adıgüzel, 2012, s.95). Drama çalışmaları grup ile yapılan çalışmalar olduğundan dolayı grubun homojen bir yapıda olması çalışmanın başarıya ulaşması adına önem arz etmektedir. Gruptaki bireylerin yaşları, eğitim seviyesi, cinsiyetleri, çalışma ile ilgili beklentileri nasıl bir yol ve yöntem izlenmesi gerektiğini belirlememize yardımcı olur. (Aral ve ark., 2000).

Drama çalışmalarında gönüllülük esasına dayanarak birlikte üretme, yaşama, paylaşma yapılan etkinliklerden haz alma paylaşımları önemlidir. (Aral ve ark., 2000). Yaratıcı drama etkinliğine katılanların eğitmen tarafından sağlanan kendilerini rahat ve güvende hissettikleri özgür ortamda yaratımlarda bulunmasına fırsat verilmelidir. Katılımcılara gönüllülük esasına dayalı olarak, rolleri canlandırması için uygun araç gereç temini ile kısıtlayıcı olmadan, cezalandırıcı bir yaklaşımdan uzak durularak teşvik edici şekilde yaklaşılmalıdır.

2.10.3. Mekân (Ortam), Araç-Gereç

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

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

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

Drama çalışmalarında bireylerin yoğunlaşmasını sağlamak adına araç-gereç, kostüm ve aksesuar kullanılabilir. “Drama hiçbir materyal kullanılmadan da yapılabilir. Ancak yerinde kullanılan her araç-gerecin çok yararlı bir işlevi vardır. Özellikle

doğaçlamalarda çocuğun dikkatinin odaklaşmasında kullanılmalıdır” (Dirim, 2005, s.58).

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

Drama çalışmalarında bireyin kendisi en önemli araç olmakla birlikte canlandırmayı kolaylaştıracak araç gereçleri hazırlarken bazı noktalara dikkat edilmelidir (Dirim, 2005, s.58).

1. Drama araç-gereçleri pek çok amaç için kullanılabilmelidir.
2. Pahalı malzemeden değil, artık malzemeden yararlanılmalıdır.
3. Araç-gereçler çocuğa zarar verici olmamalıdır. Zehirli, sivri ve kesici uçlu, patlayıcı vb. malzeme kullanılmamalıdır.
4. Ölçüleri çocukların kullanımına uygun olmalı, ergonomik olmalı çocuğun hareketlerini engellememelidir.
5. Cinsiyet farkı gözetmeden çocuğun istediği malzemeyi kullanmasına izinverilmelidir.
6. Malzeme hazırlamanın da bir çalışma olduğu düşünülerek çocuğun katılması sağlanmalıdır.
7. Paylaşma duygusunu desteklemesi adına gruptaki araç- gereçlerin ortak olduğu vurgusu yapılmalıdır.
8. Materyaller bireylerin kolayca ulaşabilecekleri dolap, kutu veya sandıktabulundurulmalıdır.

2.10.4. Konu (Düşünce)

Yaratıcı drama çalışmalarında toplumsal değerlere ters düşmeyen, evrensel ilkeler doğrultusunda, kişisel görüş ve düşünceler dışında her şey konuyu temsil eder Adıguzel (2018). Yaratıcı drama çalışmalarında öncelikle belirlenen kazanım ve göstergeler doğrultusunda verilecek konu kapsamında yöntem ve teknik seçilerek ve de eğitimci tarafından uygun ortam, materyaller hazırlanarak olaya hâkim olmak gerekir. Yaratıcı drama uygulamalarında planlama kısmında ilk sırada yer alan konu bir

olay, haber, resim, fotoğraf ya da günlük yaşamdan seçilebilir. Drama dersi planlarken sırasıyla problem durumu, konu, roller ve durum belirlenir ve öğrenciye temsil etmek istediği rol sorulur (Adomat, 2012).

Drama çalışmalarında seçilecek konunun uygulama yapılacak gruba uygun olmasına özen gösterilmelidir. Okul öncesi grupla yapılan çalışmalarda soyut konuların işlenmesi çocuğu içinde bulunduğu gelişim seviyesi açısından çok fazla uygun olmayabilir. Bazen de grupta bulunan özel bireyler (savaş, göç, deprem vb... olaylara maruz kalmış) göz önüne alınarak konu seçilmelidir. Konu seçimi ve kazanımlar drama çalışmalarının sağlıklı yürütüle bilmesi açısından titizlik ile yapılması gereken bir aşamadır.

2.11. İlgili Çalışmalar

2.11.1. Okul Öncesinde Problem Çözme Becerisi İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Myrna, Shure ve Spivak (1979) İki yıl boyunca dezavantajlı olarak nitelendirilen çoğunlukla siyahi çocukların bulunduğu anaokullarında çalışma yapmışlardır. Çalışmada “Kişiler arası bilişsel problem çözme eğitim programının” çocuklardaki engellenmiş ve dürtüsellik davranışları üzerindeki etkilerini gözlemlemiştirler. İki yıldan fazla süren bu çalışmada çocuklar dört gruba ayrılmışlardır. Bir kez eğitim alan iki grup, iki kez eğitim alan bir grup ve hiç eğitim almayan grup. Eğitim alan üç grupta kontrol grubuna oranla daha fazla değişim olduğu ve tahrip eden, çekingen çocukların bilişsel problem çözme becerileri, uyumlu çocuklar kadar eğitimle arttığı gözlemlenmiştir. OKPÇ Testi puanları değerlendirildiğinde daha önce eğitim almamış gruptaki çocukların bilişsel problem çözme becerisi bir kez eğitim alan çocuklardan düşük olduğu tespit edilmiştir. İki kez eğitim alan çocuklarında bir kez eğitim alan çocuklardan önemli bir şekilde daha iyi oldukları belirtilmiştir. Sonuç olarak kişiler arası bilişsel problem çözme eğitim programının bu davranışları engellediği ve azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Programın uygulanmasını takibe en az bir yıl süre ile etki ettiği gözlemlenmiştir.

Türkiye’de problem çözme kavramı ile ilgili okul öncesinde ilk Dinçer (1995) çalışma yapmıştır. Dinçer, yaptığı çalışmada Okul Öncesi Bireylerin Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerini gözlemlemiştir. Çalışmasında deney grubundaki çocuklara kişiler arası problem çözme programı uygulamış ve sonrasında problem çözme becerisini gözlemlemek için Shure’ nin geliştirdiği Kişiler Arası Problem Çözme Testi

kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda deney grubundaki bireyler ile kontrol grubu bireyleri arasında bariz bir artış olduğunu gözlemlemiştir.

Dinçer ve Anlıak (2005), kişiler arasındaki problem çözme becerilerini değerlendirmek amacıyla, farklı eğitim programı uygulayan biri özel diğeri devlet okulu olan iki okulöncesi eğitim kurumunda uygulama yapmışlardır. Uygulanan eğitim programının çocukların kişiler arası problem çözme beceri düzeylerine olan etkisini gözlemlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma 122 okul öncesi öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere bireysel uygulanan kişiler arası problem çözme testi sonucunda, farklı eğitim yaklaşımlarıyla eğitim programlarını zenginleştiren özel okulöncesi eğitim programının çocukların problem çözme ve farklı çözüm bulma becerileri üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2019) çalışmasında “Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi” ni incelemiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara uygulanan öntest sonrası deney grubunda yer alan çocuklarla 6 hafta boyunca, haftada üç kez çocukların sosyal problem çözme becerisini ve duygu düzenlemesini sağladığı düşünülen yaratıcı drama etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna uygulanan yaratıcı drama eğitiminin sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ön-sontest sosyal problem çözme becerilerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğunu bulgulamıştır.

Şahin ve Yıldırım (2006), araştırmalarında okul öncesi çocuklarında probleme dayalı çevre koruma bilincinin geliştirilmesi ve çevre temizliğinin kavratılması amacıyla, temiz su kaynaklarının giderek azalmasına dikkat çekilerek “Var olan bu kaynaklar nasıl iyi kullanılabilir?” sorusuna cevap aramışlardır. Problem tabanlı öğrenme modelinden yola çıkılarak hazırlanmış olan etkinlikler yardımıyla çocuklarda çevre bilinci uyandırılması, bilime ve bilimsel yönetime olan ilgi ve merakını arttırması amaçlanmıştır. Bu çalışma birçok etkinlik tarafından desteklenen örnek olay yöntemi ile hazırlanan “ Irmağa Dikkat” isimli hikâye ile işlenmiştir. Çalışmanın birinci aşamasında, çevre ve çevre kirliliği ile ilgili etkinlikler yapılarak çocuklar bilgilendirilmiş, ikinci aşamadaysa çocuklara çevre kirliliği ile ilgili farklı problemleri verilerek bunları nasıl çözümlenebilecekleri sorulmuş, fikir ve projeler geliştirmeleri sağlanmıştır. Çalışma grubunu Marmara Üniversitesinin Uygulanma Okuluna devam eden 5-6 yaş grubu öğrencileri oluşturmuştur. Öğrencilerin başarıları ön test, son test ve

oluşturdukları fikir ve ürünler ile değerlendirilmiştir. Çalışma sonunda uygulanan yöntemin okul öncesi çocukların fiziksel ve bilişsel becerilerini geliştirdiğini bulmuştur.

Alemdar Coşkun, M.(2016), bu araştırma Problem Çözme Eğitim Programının anasınıfına devam eden çocukların Problem Çözme Becerileri ile Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerine etkisini incelemek amaçlı gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 22'si kontrol grubu, 22 çocuk deney ve yine 22 çocuk ise plasebo grubunu oluşturmuştur. Araştırma sürecinde deney grubundaki 22 çocuğa araştırmacı tarafından hazırlanan problem çözme eğitim programı 8 hafta boyunca haftada 3 gün uygulanmıştır. Plasebo grubundaki çocuklara ise sınıf öğretmeninin günlük planında yer alan etkinlikler araştırmacı tarafından 8 hafta, haftada 3 gün şeklinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların problem çözmelerini destekleyen eğitim programları ile kontrol grubu ve deney grubu arasında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiş ve ayrıca bu eğitim programı ile kişiler arası problem çözme becerisinde de artış olduğu gözlemlenmiştir.

Arslan, Akdeniz ve Ünal (2016)bu çalışmayı yaratıcı düşünme ve problem çözme arasındaki ilişkiyi gözlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda Yaratıcı Düşünme Ölçeği ve Problem Çözme Stili Anketi; 241 (119 kız, 112 erkek) üstün zekalı öğrenciye uygulanmıştır. Sonuçlara göre, problem çözme, yaratıcı düşünme ve iki yönlü olumlu yaratıcı düşünme ile olumlu yönde etkili çıkmıştır.

Güngör ve Ateş (2019) Çalışmalarında “Yaratıcı Dramanın” Okul öncesi çocuklarının gelişimine olan katkılarını incelemiştir. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.Güngör ve Ateş çalışmalarında ilgili alan yazını tarayarak çocuk gelişiminde dramanın katkılarını ele almıştır. Dramanın; çocukların bilişsel, psikomotor, sosyal, duygusal ve dil gelişimlerine katkısını incelenmiştir. Çalışmada Dramanın birçok alana olan etkisinin yanı sıra yaşamda karşılarına çıkan olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurmalarına, karşılaştıkları problemlere kendilerinin çözüm önerileri üretebilmelerine yardımcı olduğunu gözlemiştir.

2.11.2. Okul öncesinde Sosyal Beceri İle İlgili Yapılan Çalışmalar

Gregory, Freeman, Kathleen, Sullivan ve Fulton (2003) Yaratıcı drama etkinliklerinin benlik kavramı, sorun davranışı ve sosyal becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden oluşan 237 kişilik çalışma grubuna

Solomon 4 grup modeli uygulanmıştır. Uygulama grubundaki öğrenciler 18 hafta boyunca haftada 1 gün yaratıcı drama etkinliklerine katıldılar. Bağımlı değişkenlerin hiçbiri için anlamlı bir etki bulunmadı. Sonuçlar cinsiyete göre farklılık göstermedi.

Richard, Walsh-Bowers (1992) kırsal kesimdeki bir ortaokuldaki 6. ve 8. Sınıf öğrencilere yönelik önleme programı olarak tasarlanmış bir çalışmadır. Yapılan pilot çalışmada öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirerek ve akran ilişkilerini güçlendirerek yeni okul ortamlarına geçişlerini kolaylaştırmak için yaratıcı drama temelli sosyal beceri müfredatı uygulanmıştır. Program sonunda öğrenci, öğretmen görüşlerine, öğrenci veli memnuniyet ölçütlerine ve öğretmen, veli derecelendirmelerinden elde edilen verilere göre yaratıcı drama uygulamaları sonunda sosyal beceri ve akran ilişkilerinde olumlu bulgular olduğu gözlenmiştir.

Aslan (2008) çalışmasında “Drama Temelli Sosyal Beceri eğitimi” nin okul öncesi çocukların “Sosyal İlişkiler ve İşbirliği Davranışına” olan etkisini incelemiştir. Çalışma sonunda uygulanan eğitimin çocukların “ İşbirliği, Sosyal İlişkiler 1 (Olumlu ilişkiler sürdürme) ve Sosyal İlişkiler 2 (Grupla ilişkileri sürdürme) Davranışları Alt Ölçekleri” son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık bulmuştur.

Kılıç, K.(2016) araştırmasında okul öncesi öğrencilerin sosyal becerilerinin artırılmasına yönelik olarak hazırlanan Sosyal Beceri Eğitimi Programı’nın çocukların sosyal becerileri üzerinde etkisi ve çocukların sosyal becerileri ile mizaçları arasında ilişki incelenmiştir. Deney grubuna okul öncesi eğitime devam eden 26 çocuk, kontrol grubuna da okul öncesine devam eden 29 çocuk dahil edilmiştir. Deney grubundaki çocuklara okul öncesi eğitim programlarına ek olarak sekiz hafta süreyle haftada üç kez Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise okullarında uygulanan okul öncesi eğitim programına devam etmişlerdir. Araştırma sonucunda verilen eğitimin olumlu etkisi olduğu ve deney grubu öğrencilerin sosyal becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Eti (2010), “Drama Etkinliklerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş-Altı Yaş Grubu Çocukların Sosyal Becerileri Üzerine Etkisi” adlı çalışmasında, drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışma grubunu 21’ i deney, 22’ si kontrol olmak üzere toplam 43 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada ön test olarak çocukların annebaba ve öğretmenleri tarafından doldurulan “İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Sosyal Becerisi Ölçeği”, sosyometrik testler kullanılmış ve veli görüşmeleri

yapılmıştır. Çalışma kapsamında geliştirilmiş olan eğitim programı deney grubuna uygulanmıştır. Çalışmada veliler tarafından doldurulan son test puanlarında bir değişiklik ortaya çıkmamışken, öğretmenlere göre deney grubu lehine değişiklik ortaya çıkmış, sosyometrik değerlendirme sonuçları da deney grubu lehine eğitimin sosyal becerileri artırdığını ortaya koymuştur.

Durualp, E. Aral, N. (2010) Araştırmasında, anasınıfına devam eden altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programının etkisinin incelemiştir. Araştırmaya anasınıflarına devam eden normal gelişim gösteren altı yaşındaki 96 çocuk (deney: 48, kontrol: 48) alınmıştır. Deney grubundaki çocuklara sekiz hafta süresince haftadaüç kez Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanmıştır. Eğitim programı uygulanmadığı günlerde her iki gruba da mevcut okul öncesi eğitim programı uygulanmıştır. Sonuçta deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyalbeceri puanları arasında anlamlı farklılık olduğu (p0,05) ve eğitimprogramının etkisinin halen devam ettiği görülmüştür

Keçecioglu, Ö. (2015) Araştırmasının amacı normal MEB okul öncesi eğitim programı uygulayan kurumlar ile montessori yaklaşimli eğitim programı uygulayan kurumlarda eğitim gören çocukların sosyal beceri düzeylerini incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmış ve tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. katılımcılar 2013-2014 eğitim öğretim yılında MEB okul öncesi eğitim programı uygulanan kurumlar ve montessori yaklaşimli eğitim uygulayan kurumların 5 yaş grubu 303 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma İstanbul ilinde Bahçelievler, Küçükçekmece, Maltepe, Çekmeköy ve ilçelerinde bulunan 23 okulda görev yapan 40 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve Elibol Gültekin (2008) tarafından uyarlanan Sosyal Beceri Ölçeği ile elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda MEB programına göre eğitim alan çocukların iletişim becerilerinin, Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocukların iletişim becerilerinde daha yüksek olduğu sonucuna varılmış; fakat MEB programına göre eğitim alan çocukların davranış problemlerinin Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocukların davranış problemlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pekdoğan (2016), “Hikaye Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programının beş-altı Yaş Çocukların Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmasında, Hikaye Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programının okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisini incelemektedir.

Araştırmada 6n test-son test-kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmaya anaokuluna devam eden beş-altı yaşındaki 60 ocuk (30 deney, 30 kontrol) katılmıştır. Deney grubundaki çocuklara 5 hafta boyunca haftada 2 kez Hikaye Temelli Sosyal Beceri Eğitim Programı uygulanmıştır. Çalışmada ocukların 6đretmenleri tarafından doldurulan ‘‘Sosyal Becerileri Değerlendirme 6leği’’ kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal beceri puanları arasında anlamlı farklılık olduğu g6r6lm6řt6r.



BÖLÜM III

3.YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı Mersin/Tarsus ilçesinde bulunan okul öncesine devam eden çocuklara uygulanan yaratıcı drama temelli etkinliklerin çocukların problem çözme ve sosyal beceri düzeylerine olan etkisini incelemektir.

3.2. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada “ Ön Test-Son Test- Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen” kullanılmıştır. Yarı deneysel desen deneysel araştırma desenlerinden biridir. Deneysel desen çoğunlukla neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacıyla, bilimsel yöntemde belirlenen sayısal ölçütlerin varsaydığı verilerin araştırmacı tarafından kontrollü şekilde değerlendirildiği; bağımlı, bağımsız ve kontrol değişkenleri ile oluşturulan bir ortam düzenlemesidir (Karasar, 2017; Creswell 2013). Bu çalışmada kullanılan yarı deneysel desenlerden ön test- son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desende; deney ve kontrol grubu bulunmaktadır. Çoğu deneysel araştırma tasarımında iç geçerliliği sağlamada en etkili yol bir kontrol grubu eklemektir (Johnson ve Christensen, 2014). Bu desende, hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Eşleştirilmiş gruplar işlem gruplarına seçkisiz atanırlar fakat eşleştirme çalışmaya dâhil edilen grupların denk olduğunu garanti etmez. Bu ciddi bir sınırlama olmasına rağmen seçkisiz atanmanın yapılamayacağı durumlarda önemli bir alternatif desen olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Desendeki ön test- son test ölçümlerinin yapılması deney öncesi benzerliklerin bilinmesini, yorumlanmasını, istatistiksel kontrol sağlanmasını, ortalamalar arası farkların tespit edilmesinde yardımcı olmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Araştırma deseninin sembolik görünümü Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırma Deseninin Sembolik Görünümü

G 1	R	O1.1	X	O1.2
G 2	R	O2.1		O2.2

G1: Deney Grubu,

G2: Kontrol Grubu

R: Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık,

X: Bağımsız Değişken Düzeyi (Program)

O1.1, O2.1. : Ön Test Uygulaması

O1.2., O2.2.: Son Test uygulaması

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmaya Mersin ili, Tarsus ilçesi, Yenice Mahallesi' nde bulunan,4-6 yaş grubu okul öncesi öğrenci sınıfı bulunan iki okul dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen iki okuldaki sabah grubu toplam 36 öğrenciye 1'den 36'ya kadar sayıların yazılı olduğu kağıtlar kapalı bir şekilde seçtirilip, tek sayılar kontrol ve çift sayılar deney grubunu oluşturacak şekilde rastgele 18'er kişiden oluşan 2 grup belirlenmiştir. Böylece araştırmanın çalışma grubunutoplam 36 çocuk oluşturmuştur. Sabah gruplarının tercih edilme nedeni öğleden sonraki yaş gruplarının küçük olması, sayının yetersiz olması ve küçük yaş grubunda okula devam oranının düşük olmasıdır.

3.4. Araştırmanın Yapılışı (Prosedür)

➤ Öntest verilerinin toplanması

Seçilen anaokullarındaki rastgele belirlenen öğrencilere ve bu öğrencilerin öğretmenlerine ilgili ve gerekli açıklamalar yapılmış, çalışmaya katılımın gönüllü olduğu ve samimi bilgiler verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca çalışmaya alınacak çocukların ailelerinden yazılı izinler alınmıştır.

Problem Çözme Beceri Ölçeği (PÇBÖ) 4-7 yaş grubu çocuklara bireysel olarak uygulanan bir ölçektir. Uygulama esnasında problem duruma ait resimler çocuklara gösterilir ve çocukların verdiği cevaplar uygulayıcı tarafından cevap kitapçığına kayıt edilir. Uygulayıcı resimleri gösterip, soruları anlaşılır bir dille çocuğa yöneltir ve cevap için çocuğa yeterli süre tanır. Bireysel farklılıklar olmakla birlikte uygulama ortalama

30 dakika sürmektedir. Sonuçlar daha önceden belirlenmiş kriterler göz önüne alınarak değerlendirilir. 2019 Ekim (01-11) ayında ön test verileri toplanıp kayıt altına alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarının verileri aynı dönemde içinde toplanmıştır.

Hem kontrol grubu hem de deney grubu çocukların sınıf öğretmenleri tarafından OSBED Ölçeği öğretmen formu uygulama öncesi gerekli açıklamalar yapılarak doldurulması sağlanmıştır

➤ **Uygulama**

Ön-test uygulamalarının ardından deney grubundaki öğrencilere “Yaratıcı Drama Temelli” eğitim programı uygulanmıştır. Eğitim programı problem çözme ve sosyal beceri yeterlilikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmıştır. Programın hazırlanma aşamasında yaratıcı drama alanından iki drama eğitmenin ve çocukların kendi öğretmenlerinin bilgilerine başvurulmuş; atölye planlama açısından yardımcı olabilecek birçok kaynak kitaptan yararlanılmıştır. Atölye planları uzman kişilerin görüşleri dikkate alınarak aşamalı olarak süreç içerisinde hazırlanılmıştır. İlk haftanın planları için pilot uygulama yapılmış (Aynı yaş grubu başka bir sınıf ile 3 atölye gerçekleştirilmiştir.) planların akışı ve süreç içerisindeki aksaklıklar göz önüne alınarak düzenleme yapıp hazırlanmıştır. Planları hazırlamak ve drama uygulamaları yapabilmek için araştırmacı “Drama Eğitmenliği” (320 saat) eğitimi almıştır. Planlar ön test uygulamalarının bittiği hafta gerekli materyaller de hazırlanarak uygulanmaya başlanmıştır. Araştırmada 5 hafta boyunca haftada 3 gün ve günde 90 dakika olmak üzere, toplamda 30 ders ve 15 atölye uygulaması yapılmıştır. Hazırlanan planların uygulanmasında herhangi bir aksaklık yaşanmamıştır.

Kontrol grubunda 2013 yılından beri tüm okul öncesi kurumlarda uygulanan “MEB Okul Öncesi Eğitim Programı” sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. MEB okul öncesi eğitim programının hiçbir müdahale yapılmadan uygulanmaya devam edilmesine, bu süreçte programın haricinde farklı bir ek uygulama ve yaratıcı drama etkinlikleri yapılmamasına ilişkin bilgiler verilmiştir. MEB planında yer alan Ekim-Kasım ayı kazanımlarının yer aldığı planlar uygulanmıştır.

➤ **Sontest verilerinin toplanması**

Yaratıcı drama eğitim programının tam ve eksiksiz bir şekilde uygulanmasının ardından Kasım ayının son haftası kontrol ve deney grubunun verileri araştırmacı tarafından Problem Çözme Beceri Ölçeği ön test verilerini toplarken oluşturulan

koşullar (Sesiz ortam ve bire bir uygulama) göz önüne alınarak tekrar aynı şekilde toplanmıştır. OSBED verileri için tekrardan sınıf öğretmenlerine gerekli açıklamalar yapılarak ölçeği doldurmaları sağlanmıştır. Problem Çözme Beceri Ölçeği (PÇBÖ) ve Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu (OSBED) son test verileri toplanıp kayıt altına alınmıştır.

3.4.1. Çalışmada Uygulanan Drama Temelli Eğitim Programı

Yaratıcı drama temelli eğitim programı hazırlarken çocuklar ile yapılan ön görüşmeler ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Plan akışı “Isınma-Hazırlık, Canlandırma ve Değerlendirme” olarak hazırlanmıştır. Planlar süreç içerisinde çocukların değerlendirmeleri ve eğitmenin gözlemleri doğrultusunda problem çözme ve sosyal beceri yeterlilikleri göz önüne alınarak hazırlanmıştır. İlk hafta planları iletişim etkileşim olarak hazırlanmış ve uygulanmıştır daha sonra planlar sosyal beceri ve problem çözme becerileri gereksinimleri doğrultusunda genişletilmiş ve uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda 3 adet örnek atölye planı genişletilmiş bir şekilde verilmiştir.(Ek 1, 2, 3) Aynı zamanda uygulanan eğitim programı özet şekilde aşağıda sunulmuştur.

Atölye Planları

1. Atölye: Bireysel Özelliklerin Tanınması

Kazanımlar:

- 1- Nesne/durum/olaya dikkatini verir.
- 2- Algıladıklarını hatırlar.
- 3-Neden- sonuç ilişkisi kurar.
- 4- Kendisine ait özellikleri tanıtır.

Süreç:

Isınma-Hazırlık

1. Etkinlik: Tanışma ve sınıf içerisinde serbest dolaş selam ver
2. Etkinlik: İsim topu oyunu
3. Etkinlik: İsmine uygun nesne ya da durumu hareketleri ile birlikte gösterme

Canlandırma

4. Etkinlik : “Ben Kimim ” oyunu

Değerlendirme

5. Etkinlik : “Sorulara cevap bulalım” etkinliği

2. Atölye:Bireysel Özelliklerin Tanınması, Bireyler Arası İletişim Ve Etkileşim Kurabilme

Kazanımlar:

- 1- Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.
- 2-Başkalarının duygularını bir olay veya durumla açıklar.
- 3-Bireysel farklılıklara saygı gösterir.
- 4- Oluşturulan bazı olumlu-olumsuz durumlara kişisel olarak nasıl tepki vereceğini gösterir.

Süreç:

Isınma-Hazırlık

- 1.Etkinlik: Ritme uygun dans et önce bir kişiye sonra iki, üç, dört....tüm sınıf selam ver
2. Etkinlik: Arkadaşının adını söyle ve en sevdiğini (yemek, renk, kıyafet) söyle top oyunu
3. Etkinlik: “Arkadaşın kim bul bakalım” oyunu oynanır.

Canlandırma

4. Etkinlik: “Ne hissettin” drama çalışması ile duygularını dramatize etme çalışmaları yapılır.

Değerlendirme

5. Etkinlik: nasıl ve ne hissettiğini yüz ifadeleri ile gösterme

3. Atölye:Bireyler Arası İletişim Ve Etkileşim Kurabilme, Grupla İletişim Etkileşim

Kazanımlar:

- 1- Nesne/durum/olaya dikkatini verir.
- 2-Kendine güvenir.
- 3-Başkalarıyla sorunlarını çözer.
- 4- Görsele uygun davranışı canlandır.

Süreç:**Isınma-Hazırlık**

1. Etkinlik: Numaralandırılan öğrenciler numarasına göre ismini söyler.
2. Etkinlik: “Düşsel uçurtma” oyunu oynanır.
3. Etkinlik: “Eğitmeni takip et” oyunu oynanır.

Canlandırma

4. Etkinlik: “Arkadaşını tanı” etkinliği yapılır.
5. Etkinlik: “Ayna yansıması” etkinliği yapılır.

Değerlendirme

6. Etkinlik: Kutudan çektiği durum kartlarına uygun canlandırma yapılır. Ne hissettin sorularına cevap istenir.

4. Atölye: Yardımlaşma ve Önemi**Kazanımlar:**

- 1- Neden-sonuç ilişkisi kurar.
- 2-Problem durumlarına çözüm üretir.
- 3- Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

Süreç:**Isınma-Hazırlık**

1. Etkinlik: “Kuyruk yakalama” oyunu oynanır.
2. Etkinlik: “Yuvana kaç” oyunu oynanır.

Değerlendirme

3. Etkinlik: Eğitimci role girerek “Şalgamı çekelim” etkinliği gerçekleştirilir.
4. Etkinlik: “Büyük beyaz tavşan” isimli hikaye resimleri ile anlatılır.
Tavşanların kovulma sahnesi dramatize edilir

Değerlendirme

5. Etkinlik: Çocukların etkinlikler hakkındaki görüşleri alınır.

5. Atölye:Doğadaki değişiklikler, Duyu- duygu Çalışmaları

Kazanımlar

- 1- Nesne/durum/olaya dikkatini verir.
- 2- Parça-bütün ilişkisini kavrar.
- 3- Neden-sonuç ilişkisi kurar.
- 4- Problem durumlarına çözüm üretir.
- 5- Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Süreç:

Isınma-Hazırlık

1. Etkinlik: Müziğin ritmine uygun dans edilip gazete kağıtları yırtılır. Müzik durunca hareketsiz kalınır.
2. Etkinlik: “Aramızda kim yok” oyunu oynanır.
3. Etkinlik: Çöp poşeti ve gazete kağıtlarından tırtıl yapılır.
4. Etkinlik: Taklit yürüyüşleri yapılır.

Canlandırma

5. Etkinlik: “Tırtıl gezdirmece” etkinliği yapılır.
6. Etkinlik: Tırtılın kelebeğe dönüşme yolculuğu canlandırılır.

Değerlendirme

7. Etkinlik: Ellerin kalıbı ile kelebek yapılır ve kraft kağıdına tablo oluşturulur.

6. Atölye:Şekillerden öyküye

Kazanımlar:

- 1- Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.
- 2- Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.
- 3- Kendine güvenir.
- 4- Başkalarıyla sorunlarını çözer.

Süreç:

Isınma-Hazırlık

1. Etkinlik: “Şekil avı” oyunu oynanır.
2. Etkinlik: Vücutunla şekil yap etkinliği gerçekleştirildi.
3. Etkinlik: Gazeteden şekil yapma etkinliği gerçekleştirilir.

Canlandırma

4. Etkinlik: “Satılık Kasketler” isimli hikaye resimli kitaptan okunur.
5. Etkinlik: Hikayenin dramatize edilmesine rehberlik yapılır.

Değerlendirme

6. Etkinlik: Şapkaların geri alınmasına kendince çözüm bulup canlandırmaları istenir.

7. Atölye:Yaşasın Cumhuriyet

Kazanımlar:

- 1- Atatürk’ü tanır ve Türk Toplumunu için önemini açıklar.
- 2- Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır.
- 3- Cumhuriyetin ne olduğunu söyler
- 4- Kendini yaratıcı yollar ile ifade eder.

Süreç:

Isınma-Hazırlık

1. Etkinlik: “Bayrak kimde” oyunu oynanır.
2. Etkinlik: ikili eş olup “El çırpma” oyunu oynanır.

Canlandırma

3. Etkinlik: Gösterilen fotoğrafta ne olduğu ile ilgili 2 dakikalık canlandırmalar yapılır.
4. Etkinlik: “ Atatürk Olmak” isimli hikaye slayt ile anlatılır.

Değerlendirme:

5. Etkinlik: Çocuklar kutudan çektiği görseli canlandırır. Canlandırmalar sonrasında sınıf süslenir.

8. Atölye: Yaratıp Oynayalım

Kazanımlar

- 1- Neden-sonuç ilişkisi kurar.
- 2- Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.
- 3- Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Süreç:**Isınma-Hazırlık**

1. Etkinlik: Ritme uygun adım atma etkinliği yapılır.
2. Etkinlik: Farklı malzemelerden ritim aleti oluşturma etkinliği yapılır.
3. Etkinlik: Tam vuruş ritim çalışması yapılır.

Canlandırma

4. Etkinlik: Kukla ve kuklacı etkinliği yapılır.
5. Etkinlik: Farklı malzemeler ile kukla hazırlanır.

Değerlendirme

6. Etkinlik: Hazırlanan kuklalar ile özgün canlandırmalar yapılır.

9. Atölye: Mesleğimi Seçiyorum**Kazanım:**

- 1-Birey meslekleri tanır.
- 2-Mesleklerin özelliklerini yaratıcı yollar ile ifade eder.
- 3-Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.
- 4- Olay ve duruma dikkatini yoğunlaştırır.

Süreç:**Isınma- Hazırlık**

1. Etkinlik: “Meslek topu” oyunu oynanır.
2. Etkinlik: Kutudan çektiği görseli arkadaşlarına pantomim yöntemi ile canlandırır.

Canlandırma

3. Etkinlik: “Sümüklü böcek” parmak oyunu oynanır.
4. “Dop Dop Ayı” isimli hikaye çomak kukla ile anlatılır.

Değerlendirme

5. Etkinlik: Önceden hazırlanmış eşleştirme kartları ile gruplar eşleştirme yarışını yapar.

10.Atölye: Hayvan Hakları

Kazanım:

- 1-Hayvanların yaşam alanlarının korunması ile ilgili yaratıcı önerilerde bulunur.
- 2-Hayvanların iletişim şekilleri hakkında bilgi sahibi olur.
- 3-Hayvanların yaşam alanlarının korunması gerektiğini algılar
- 4- Canlıların yaşam haklarının farkına varır.

Süreç:

Isınma-Hazırlık

1. Etkinlik: Nasıl bir orman olmalı sorusunun cevapları mekan tanımlaması için alınır.
2. Etkinlik: Hangi hayvan olmak istediğini donarak göster etkinliği yapılır.
3. Etkinlik: Hayvan ve sahibi etkinliği uygulanır.

Canlandırma

4. Etkinlik: Hayvanlar ve istekleri panosu oluşturulur.
5. Etkinlik: “Ali babanın Çiftliği” isimli şarkı söylenir ve sonrasında şarkı canlandırılır.

Değerlendirme

6. Etkinlik: Sen olsaydın ne yapardın? Sorusunun cevabını canlandırmaları yapılır
7. Etkinlik: Kraft kağıdına hayallerindeki orman yapılır.

11. Atölye:Eşinle Oyna

Kazanımlar:

- 1.Birlikte hareket etmenin önemini söyler.
2. Problemlere çözüm yolları üretir.

Süreç

Isınma-Hazırlık

1. Etkinlik: Eşli Yürüme etkinliği yapılır.
2. Etkinlik: “Eşini ikna et” oyunu oynanır.

Canlandırma

3. Etkinlik: “Korkunç korkuluğun korkusu” isimli hikaye dramatize edilerek anlatılır.

Değerlendirme

4. Etkinlik: Bir korkuluk gibi dur ve soruları cevapla etkinliği yapılır.

12. Atölye:Ben Olsam.....Yapardım.**Kazanımlar:**

- 1.Kendini yaratıcı yollar ile ifade eder.
- 2.Olay yada durumu kendine özgü ifade eder.
3. Olay yada duruma çözüm yolları üretir.

Süreç:**Isınma-Hazırlık**

1. Etkinlik: “Meyve sepeti” oyunu oynanır.
2. Etkinlik: Arka arkaya sıralanmış çocukların bacakları arasından top atma oyunu oynanır.
3. Etkinlik: Bedenini serbest hareket ettirme etkinliği yapılır.

Canlandırma

4. Etkinlik: Örnek durum canlandırmaları yapılır.
5. Etkinlik: Sınıfın ortasına konan nesne ile ilgili hikaye oluşturulur ve canlandırmalar yapılır.

Değerlendirme

6. Etkinlik: Bulunan çözüm yolları değerlendirilir ve en etkili olanı canlandırılır.

13. Atölye:Çevre Kirliliği**Kazanımlar:**

- 1-Probleme durumlarına çözüm üretir.
- 2- Neden sonuç ilişkisi kurar.
- 3- Doğa ve çevre kirliliğinin nedenlerini bilir.

Süreç:**Isınma-Hazırlık**

1. Etkinlik: “Kırkayak” oyunu oynanır.
2. Etkinlik: “Temiz çevre, kirli çevre” oyunu oynanır.
3. Etkinlik: Yürüyüş yönergeleri ile serbest yürüyüş çalışmaları yapılır.

Canlandırma

4. Etkinlik: fotoğraftan canlandırmaya etkinliği yapılır.
5. Etkinlik: Hayali oluşturulan mekanda öğrencilerin rol dağılımını yapılır ve canlandırmalar ile sorun çözümlenir.

Değerlendirme

6. Etkinlik: Çocuklardan süreç ile ilgi resim yapmaları istenir.

14. Atölye: Şekil Verme Yaratıcılık**Kazanımlar:**

- 1-Birlikte çalışmanın önemini kavrar
- 2-Özgün ürünler oluşturur.

Süreç:**Isınma-Hazırlık**

1. Etkinlik: Yönergeler doğrultusunda mekanda serbest yürüme etkinliği yapılır.
2. Etkinlik: “Kedi fare” oyunu oynanır.
3. Etkinlik: “Güzellik mi? Çirkinlik mi?” oyunu oynanır.

Canlandırma

4. Etkinlik: Heykel, heykeltıraş etkinliği yapılır.
5. Etkinlik: Tuz seramiği hazırlanır.

Değerlendirme

6. Etkinlik: Heykeller ile ilgili paylaşım yapmaları sağlanır ve herkes kendini temsil eden bir heykel oluşturup kurumaya bırakır.

15. Atölye: Duyguların Rengi

Kazanımlar:

- 1- Kendi duygularının ve başkalarının duygularının farkına varır.
- 2- Öğrendiklerini yaratıcı yollar ile ifade eder.
- 3- Dikkatini bir durum üzerinde yoğunlaştırır.

Süreç:

Isınma-Hazırlık

1. Etkinlik: Müzik eşliğinde renk eşini bul etkinliği yapılır.
2. Etkinlik: Arkadaşının aldığı formun aynısını alma etkinliği yapılır.

Canlandırma

3. Etkinlik: “Renk canavarı “ isimli hikaye resimleri gösterilerek okunur.
4. Etkinlik: gruplar renkleri ve temsil ettiği duyguyu ifade eden canlandırmalar yapar.

Değerlendirme

5. Etkinlik: Duygularını ve temsil ettiği rengi anlatan resim yapmaları istenir.

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Aydoğan ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilen Problem Çözme Becerileri Ölçeği ve Ömeroğlu E. vd. (2014) Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır.

3.5.1. Beş Yedi Yaş Problem Çözme Ölçeği

(PÇBÖ) Problem Çözme Becerileri Ölçeği henüz okuma yazma bilmeyen 4-7 yaş grubu öğrencilerin genel problem çözme becerilerini ve yeterliliklerini tespit etmek amacıyla hazırlanmış resimli bir ölçektir. Ölçekteki sorular kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır. PÇBÖ 10 alt başlık ve her başlık için 5 adet resimden oluşmaktadır. PÇBÖ’ de iki adet örnek resim ile birlikte 50+2 resim bulunmaktadır. Her madde (resim, soru) 1 puan olarak değerlendirilmiş ve ölçekten alınabilecek en yüksek puan 50’ dir.

➤ **Problem Çözme Becerileri Ölçeğinin Alt Ölçekleri**

PCBÖ 4-7 yaş formunda yer alan alt başlıklar ve madde sayıları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir. Tablo 2

Tablo 2.

PCBÖ 4-7 Yaş Formunda Yer Alan alt Başlıklar ve Madde Sayıları

Problem Çözme Becerileri Ölçeği	Alt Madde/Soru Numaraları	Madde/ Soru Sayısı
1. Problemi Fark Etme	1, 2, 3, 4, 5	5+1 Örnek
2. Problemi Tanımlama	6, 7, 8, 9, 10	5
3. Problem Hakkında Sorular Sorma	11,12,13, 14, 15	5+1 Örnek
4. Problemin Nedenini Tahmin Etme	16,17,18, 19, 20	5
5. Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme	21, 22, 23, 24, 25	5
6. Problemin Öğelerini Tanımlama	26,27,28, 29, 30	5
7. Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanılması	31, 32, 33, 34, 35	5
8. Bir Takım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	36, 37, 38, 39, 40	5
9. En Uygun Çözümü Bulma	41,42,43, 44, 45	5
10. Bir çok Olası Çözüm Arasından Alışılmadık Çözümü Seçme	46, 47, 48, 49, 50	5
Toplam /Madde/Soru Sayısı		50+2 Örnek

➤ **3.1.Ölçeğin Güvenirlik Çalışmaları**

Ölçeğin iç tutarlılığını ön uygulamalardan elde edilen veriler kullanılarak değerlendirmek amacıyla Spearman Brown'ki Yarım Test Korelasyonu ve Kuder-Richardson (KR-20) ile analiz edilip hesaplandı.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları;

- KR-20 = 0.78
- Spearman Brown = 0.80 olarak bulunmuştur.

Maddelerin analiz sonuçlarına bakıldığında; madde güçlük oranları .05 ile 0.57 arasında olduğu, ayırt etme oranlarının ise .04 ile .60 arasında olduğu tespit edilmiştir.

Madde analizi sonuçlarına göre; ölçekte yer alan maddelerin güçlük dereceleri .05 ile 0.57 arasında, ayırtedicilik dereceleri ise .04 ile .60 arasında değişmektedir.

➤ Ölçeğin Ölçüt Geçerliliği

Ölçüt geçerliliği çalışmalarında yaş faktörü dış ölçüt alınarak analiz yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre 4, 5, 6 ve 7 yaş çocuklarının ölçekten aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve 10. alt bölüm dışında tüm boyutlarda ve toplamda [$F(3-136)=26.349, p<.01$] 4, 5, 6 ve 7 yaşlardaki çocukların puanları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Buda problem çözme becerisinin yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik analizleri göz önüne alındığında, ölçeğin güvenli ve geçerli bir ölçme aracı olduğu kabul edilmektedir. Daha geniş çaplı norm çalışmaları ile ölçeğin genel problem çözme becerilerini ölçebileceği ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik programların oluşturulmasında önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

3.5.2. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu 3-6 Yaş grubu öğrencilerin sosyal becerilerini ölçmek için düzenlenmiş bir formdur. OSBED, tümü 5’li likert tipi olan 49 madde ve dört faktörden oluşmaktadır. Tablo 3

Tablo 3.

OSBED Formunda Yer Alan Alt Boyutlar ve Madde Sayıları

Okul öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Öğretmen Formu Ölçekleri/Boyutları	Madde/Soru Numaraları	Madde/ Soru Sayısı
1. Başlangıç Becerileri	1-12	12
2. Akademik Destek Becerileri	13-24	12
3. Arkadaşlık Becerileri	25-37	13
4. Duyularını Yönetme Becerileri	38-49	12
Toplam /Madde/Soru Sayısı		49

➤ OSBED Madde Analizleri ve Güvenirlik Çalışması

OSBED’de yer alan maddelerin, Okul öncesi çocukları sosyal becerileri bakımından ne derece ayırt ettiğine, maddelerin faktörlerine ilişkin varyansa katkılarını değerlendirmek amacıyla düzeltilmiş madde-faktör puanları arasındaki korelasyonlarla bakılmıştır. Tüm maddeler için korelasyonlar. 40’ın üzerinde bulunmuştur. Madde toplam korelasyonları Tablo 4’te verilmiştir.

OSBED puanlarının güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Alfa değeri başlangıç becerileri için .89, akademik beceriler için .88, arkadaşlık becerileri için .92, duygularını yönetme becerileri için .92'dir.

Tablo 4.

OSBED Madde Toplam Korelasyonları

Faktör/Madde No	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Faktör/Madde No	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu
1.BAŞLANGIÇ		3. ARKADAŞLIK	
M1	.69	M24	.67
M2	.50	M25	.68
M3	.69	M26	.61
M4	.55	M27	.71
M5	.61	M28	.73
M7	.65	M29	.61
M8	.41	M30	.55
M9	.48	M31	.70
M10	.56	M32	.72
M11	.67	M33	.57
M12	.64	M34	.68
M37	.62	M35	.60
2. AKADEMİK		M36	.67
M6	.58	4. DUYGULARI YÖNETME	
M13	.57	M40	.66
M14	.63	M41	.72
M15	.57	M43	.70
M16	.56	M44	.57
M17	.57	M45	.72
M18	.64	M46	.64
M19	.66	M47	.63
M20	.67	M48	.78
M21	.55	M49	.73
M22	.53	M50	.71
M23	.48	M51	.59
		M52	.73

Analiz sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, OSBED Öğretmen Formunun güvenilir ve geçerli bir araç olduğu görülmektedir. Okulöncesi çocukları ile gerçekleştirilen bu araştırmanın bulgularına göre, Okulöncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin (OSBED) öğretmen formu, okulöncesi çocuklarının sosyal becerilerini ölçmek için geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

3.6. Araştırmanın İstatistiksel Analizi

Analiz öncesinde sürekli değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu ShapiroWilk ile test edilmiştir. Değişkenler normal dağılıma uygunluk göstermediğinden deney ve kontrol grubu arasındaki medyanların karşılaştırmasındaMann-Whittney U Testi, ön test ve son test arasındaki medyanların karşılaştırmasında ise Wilcoxon testi kullanılmıştır. Sürekli değişkenler için sonuçlarortalama±standart sapma(SS), medyan, %25 (Q1), %75 (Q3), minimum ve maksimum değerler ile kategorik değişkenlere ait tanımlayıcılar isekişi sayısı(n) ve yüzde (%) ile ifade edilmiştir. p değerinin <0,05 olduğu durumlar anlamlı olarak kabul edilmiştir. Veriler SPSS 24.0 programında analiz edilmiştir.



BÖLÜM IV

4. BULGULAR

4.1. Problem Çözme Becerisi Ölçeği Analizleri

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgular sunulmuştur. Demografik özellik olarak 2 soru sorulmuştur. Bunlardan ilki öğrencinin “cinsiyet” bilgisi iken ikincisi öğretmenin “daha önce sosyal beceri eğitimi alıp almama” durumudur. Soruların dağılımları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin 18 kişiden oluşan kontrol grubunda kız oranı %38,9 iken erkek oranı %61,1’dir. 18 kişiden oluşan deney grubu incelendiğinde ise, kız oranı %38,9 ve erkek oranı %61,1’dir. Öğretmenlere yöneltilen “Daha Önce Hiç Sosyal Beceri Eğitimi Aldınız mı?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde kontrol grubunda “evet” yanıtını veren öğretmenlerin oranı %77,8 iken deney grubunda %16,7’dir (Tablo 5).

Tablo 5.

Demografik Özelliklerin Dağılımı

			Kontrol	Deney
			n(%)	
Öğrenci	Cinsiyet	Kız	7(38,9)	11(61,1)
		Erkek	11(61,1)	7(38,9)
Öğretmen	Sosyal Beceri Eğitimi Alıp Almama Durumu	Evet	14(77,8)	3(16,7)
		Hayır	4(22,2)	15(83,3)

Tablo 6’de deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların Problem Çözme Becerisi Ölçeği ön test puanları arasındaki farklılığına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda; Problem Çözme Becerisi Ölçeği ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır, $U= 60,00$, $p<0,05$. ($z=-3,241$; $p=0,001$; $p<0,05$). Problem Çözme Becerisi Ölçeği ön test puanları sıra ortalamaları dikkate alındığında, drama eğitimi alan katılımcıların puanları ile eğitimi almayan katılımcıların ortalama puanlarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Gruplarının PÇBÖ Ön Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön Test	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Med	Q1	Q3	z	U	p
Kontrol	18	24,17	435,00	15,75	13,75	17,25	-3,241	60,00	0,001
Deney	18	12,38	231,00	13,00	11,88	14,13			

Tablo 7’da deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların Problem Çözme Becerisi Ölçeği son test puanları arasındaki farklılığına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda; Problem Çözme Becerisi Ölçeği son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır, $U=101,000$, $p<0,05$. ($z=-1,937$; $p=0,043$; $p<0,05$). Problem Çözme Becerisi Ölçeği son test puanları sıra ortalamaları dikkate alındığında, drama eğitimi alan katılımcıların puanları ile eğitimi almayan katılımcıların ortalama puanlarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir, drama eğitimini alan katılımcıların ortalama puanlarının daha yüksek ve deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Gruplarının PÇBÖ Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son Test	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Med	Q1	Q3	z	U	p
Kontrol	18	15,11	272,00	15,75	13,88	16,63	1,937	0	0,043
Deney	18	21,89	394,00	17,00	15,38	19,00			

Tablo 8 incelendiğinde ön test ve son test arasındaki Problem Çözme Becerisi Ölçeği farkının, deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda; Problem Çözme Becerisi Ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki farkın gruplara göre değiştiği istatistiksel olarak saptanmıştır ($z=-4,183$; $p=0,0001$; $p<0,05$). İki grup arasındaki farkların farkına bakıldığında sonuçların deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 8.

Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki PÇBÖ Ön-Test ve Son-Test Farklarının Farklılığına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

PÇBÖ Farkların Farkı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Med	Q1	Q3	z	U	p
Kontrol	18	11,17	201,00	0,50	-1,50	1,63	-4,183	30,000	0,0001
Deney	18	25,83	465,00	4,50	2,88	6,13			
				Ort±SS				Med(Min-Maks)	
Kontrol				-0,17±2,30				0,5(-5,00 - 2,50)	
Deney				4,25±2,42				4,5(-0,50 - 8,00)	

Deney grubunda yer alan katılımcıların drama eğitimi öncesi ve sonrası problem çözme becerilerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda drama eğitimi alan katılımcıların; Problem Çözme Becerisi Ölçeği son test puanları ve ön test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-3,595$; $p=0,0001$; $p<0,05$). Ölçeğe ilişkin fark puanlarının sıra ortalaması dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre; uygulanan drama eğitiminin deney grubu çocuklarının problem çözme becerilerini etkilediği ve geliştirdiği söylenebilir.

Tablo 9.

Deney Grubu PÇBÖ Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön-Son Test	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Med	Q1	Q3	z	p
Negatif Sıralar	2	1,5	3,00	13,00	11,88	14,13		
Pozitif Sıralar	16	10,5	168,00				-3,595	0,0001
Eşit	0			17,00	15,38	19,00		
Toplam	18							

Kontrol grubunda yer alan katılımcıların problem çözme becerisi ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki farklılığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda drama eğitimi almayan katılımcıların; Problem Çözme Becerisi Ölçeği son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. ($z=-0,214$; $p=0,831$; $p>0,05$).

Tablo 10.

Kontrol Grubu PÇBÖ Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön-Son Test	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Med	Q1	Q3	z	p
Negatif Sıralar	6	12,00	72,00	15,75	13,75	17,25		
Pozitif Sıralar	11	7,36	81,00				-0,214	0,831
Eşit	1			15,75	13,88	16,63		
Toplam	18							

4.2. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Analizleri

Tablo 11’te deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların OSBED Ölçeği ön test puanları arasındaki farklılığına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda; OSBED Ölçeği ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır, $U= 137,00$, $p>0,05$. ($z=-0,792$; $p=0,429$; $p>0,05$). OSBED Ölçeği ön test puanları sıra ortalamaları dikkate alındığında, drama eğitimi alan katılımcıların puanları ile eğitimi almayan katılımcıların ortalama puanlarının birbirinden farklı olmadığı görülmektedir.

Tablo 11.

Deney ve Kontrol Gruplarının OSBED Ön Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön Test	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Med	Q1	Q3	z	U	p
Kontrol	18	19,89	358,00	45,63	43,69	49,38	-0,792	137,000	0,429
Deney	18	17,11	308,00	44,88	36,69	47,81			

Tablo 12’da deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların OSBED Ölçeği son test puanları arasındaki farklılığına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda; OSBED Ölçeği son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır, $U= 159,00$, $p>0,05$. ($z=-0,095$; $p=0,924$; $p>0,05$). OSBED Ölçeği son test puanları sıra ortalamaları dikkate alındığında, drama eğitimi alan katılımcıların puanları ile eğitimi almayan katılımcıların ortalama puanlarının birbirinden farklı olmadığı görülmektedir.

Tablo 12.

Deney ve Kontrol Gruplarının OSBED Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son Test	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Med	Q1	Q3	z	U	p
Kontrol	18	18,67	336,00	56,38	45,44	58,88	-0,095	159,000	0,924
Deney	18	18,33	330,00	54,13	48,63	57,88			

Deney grubunda yer alan katılımcıların drama eğitimi öncesi ve sonrası okul öncesi sosyal beceri puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.Yapılan analizler sonucunda drama eğitimi alan katılımcıların; OSBED Ölçeği son test puanları ve ön test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-2,984$; $p=0,003$; $p<0,05$). Ölçeğe ilişkin fark puanlarının sıra ortalaması dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre; uygulanan drama eğitiminin deney grubu çocuklarının okul öncesi sosyal becerilerini etkilediği ve geliştirdiği söylenebilir.

Tablo 13.

Deney Grubu OSBED Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön-Son Test	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Med	Q1	Q3	z	p
Negatif Sıralar	2	8,50	17,00	44,88	36,69	47,81		
Pozitif Sıralar	16	9,63	154,00				-2,984	0,003
Eşit	0			54,13	48,63	57,88		
Toplam	18							

Kontrol grubunda yer alan katılımcıların drama eğitimi öncesi ve sonrası okul öncesi sosyal beceri puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.Yapılan analizler sonucunda drama eğitimi alan katılımcıların; OSBED Ölçeği son test puanları ve ön test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-3,550$; $p=0,0001$; $p<0,05$). Ölçeğe ilişkin fark puanlarının sıra ortalaması dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre; kontrol grubu çocuklarının da okul öncesi sosyal becerilerinin etkilendiği ve geliştiği söylenebilir.

Tablo 14.

Kontrol Grubu OSBED Ön ve Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön-Son Test	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Med	Q1	Q3	z	p
Negatif Sıralar	1	4,00	4,0					
Pozitif Sıralar	17	9,82	167,00	45,63	43,69	49,38		
Eşit	0							
Toplam	18			56,38	45,44	58,88	-3,550	0,0001

Tablo 15’de deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların OSBED Ölçeği alt boyutları için ön test puanları arasındaki farklılığına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda; tüm OSBED alt boyutları için kontrol ve deney grupları arasında ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 15.

Deney ve Kontrol Gruplarının OSBED Alt Boyutları Ön Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön Test	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Med	Q1	Q3	z	U	p
Başlangıç Becerileri	K 18	18,61	335,00	47,00	42,50	49,00	-	160,000	0,949
	D 18	18,39	331,00	46,00	41,50	49,75	0,064		
Akademik Destek Becerileri	K 18	19,89	358,00	47,00	42,50	49,25	-	137,000	0,427
	D 18	17,11	308,00	44,00	37,50	48,25	0,794		
Arkadaşlık Becerileri	K 18	20,81	374,50	51,00	48,75	53,50	-	120,500	0,188
	D 18	16,19	291,50	47,50	39,00	52,50	1,318		
Duyguların Yönetme Becerileri	K 18	18,69	336,50	41,50	36,75	45,00	-	158,500	0,912
	D 18	18,31	329,50	41,00	34,25	45,25	0,111		

Tablo 16’da deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların OSBED Ölçeği alt boyutları için son test puanları arasındaki farklılığına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda; tüm OSBED alt boyutları için kontrol ve deney grupları arasında son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 16.

Deney ve Kontrol Gruplarının OSBED Alt Boyutları Son Test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Son Test	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Med	Q1	Q3	z	U	p	
Başlangıç Becerileri	K	18	19,39	349,00	56,50	45,25	60,00	-	146,000	0,607
	D	18	17,61	317,00	48,50	48,00	60,00	0,514		
Akademik Destek Becerileri	K	18	18,94	341,00	56,50	49,50	59,00	-	154,000	0,798
	D	18	18,06	325,00	51,00	48,00	60,00	0,256		
Arkadaşlık Becerileri	K	18	18,97	341,50	61,00	48,50	64,25	-	153,500	0,787
	D	18	18,03	324,50	60,50	51,75	62,25	0,271		
Duygularını Yönetme Becerileri	K	18	17,00	306,00	50,00	38,75	53,00	-	135,000	0,390
	D	18	20,00	360,00	52,00	47,75	56,00	0,859		

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde yaratıcı drama temelli etkinliklerin okul öncesi çocukların problem çözme ve sosyal becerileri üzerindeki etkisine ilişkin elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Yaratıcı Drama Temelli Etkinliklerin Çocukların Problem Çözme Beceri Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma Ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmanın üç hipotezine ait bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Söz konusu hipotezlere ait yapılan analizler sonucunda yaratıcı drama temelli etkinliklerin deney grubunda yer alan çocukların problem çözme becerilerinin artmasında anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda yer alan çocukların problem çözme beceri puanlarında anlamlı bir farklılık olmamıştır. Yılmaz (2019) da okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal problem çözme becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelediği araştırmasında yaratıcı drama eğitiminin çocukların sosyal problem çözme puanlarının artmasında anlamlı katkı sağladığını bulmuştur. Yaratıcı drama etkinliklerinde çocuklara günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunlar sunularak problem çözme ve olaylara farklı açılardan bakabilme yeteneği kazandırılmaya çalışılır (Güngör ve Ateş, 2019). Bu araştırma kapsamında da hazırlanan atölye çalışmalarında çocuklara problem durumunu fark etme, neden-sonuç ilişkisi kurma, çözüm üretme, üretilen çözüm yollarını deneme ve en uygun olan çözüm yollarını seçmeye yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Örneğin; bir canlandırma oyununda itfaiyecinin yangın yerine ulaşması ile ilgili zorlukları aşması, yangın yerine ulaştıktan sonra yangını söndürmesi kurgusu işlenmiştir. Başka bir atölye de ise, fabrikadan çıkan atık suların hayvanların yaşamını tehdit ettiği teması ele alınmıştır. Bu atölyede çocukların hayvanları kurtarmak için çözüm önerileri bulmaları ve bu önerileri canlandırmaları sağlanmıştır. “Ben olsaydım....” etkinliğinde çocuklara birçok farklı problem durumu (otogarda çantayı oturduğun bankta unuttun ve otobüs kalkmam üzere, eve geldin karnın çok aç ama yemek çok sıcak, ayakkabının bağcığı koptu ve ayakkabın ayağından çıkıyor, elini yıkamak için sabuna elini aldın ama musluktan su akıyor...vb) sunulmuştur ve bu durumlara çözüm yolları bulup canlandırmaları sağlanmıştır. Yapılan bu etkinliklerin çocukların problem çözme sürecinin aşamaları

olan problemi tanımlama, problemi açıklama, olası çözüm yollarını belirleme, çözüm şekillerini değerlendirme, seçilen çözüm yolunu uygulama becerilerinin gelişmesine katkı sağlamış olabileceği söylenebilir.

5.2.Yaratıcı Drama Temelli Etkinliklerin Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma Ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmanın diğer üç hipotezine ait bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.Araştırmadan elde edilen bulgulara göre,“Deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği toplam puan ve alt ölçek son test puanları arasında anlamlı fark vardır” şeklindeki dördüncü hipotez ($H_{1.3}$) doğrulanamamıştır. Bununla birlikte hem deney hem de kontrol gruplarının ön ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan hareketle, yaratıcı drama temelli etkinliklerin uygulanmadığı, yalnızca MEB eğitim programının uygulandığı kontrol grubunda da sosyal beceri puanlarında artış meydana gelmiş olması deney ve kontrol grupları arasında fark çıkmamış olmasını açıklamaktadır. Nitekim Keçecioğlu (2015) MEB okul öncesi eğitim programını uygulayan kurumlar ile Montessori yaklaşımı temelli eğitim uygulayan kurumlarda eğitim gören çocukların sosyal beceri düzeylerini incelediği araştırmasında,MEB programına göre eğitim alan çocukların iletişim becerilerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Eti (2010) tarafından yapılan drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal beceri üzerine etkisinin incelendiği araştırmada, veliler tarafından doldurulan “İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Sosyal Becerisi Veli Anketi” son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. MEB programında 5 başlık altında sınıflanan temel kazanımlardan birisi “sosyal alan” dır. MEB Programı kapsamında bu alana yönelik kazanımlar sosyal beceriyi arttırmaya yönelik planlanmaktadır. Örneğin; kurallara uyar, yeni tanıştığı bireylerle kolay iletişim kurar, kendine güven duyar, gerektiği durumlarda Eğitimliği üstlenir...vb kazanımlara yönelik etkinlikler uygulanmaktadır. Bu etkinlikler özellikle eğitim öğretim döneminin ilk aylarında yapılmaktadır. Araştırmanın verilerinin de bu ayları takiben uygulanmış olması kontrol grubunda yer alan çocuklarının sosyal beceri puanlarında meydana gelen artışa neden olan faktörlerden biri olabilir.

Deney grubunda yer alan çocukların ön test ve son test puanları arasında da deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yani deney grubuna uygulanan

yaratıcı drama temelli etkinliklerin de çocukların sosyal beceri gelişimini olumlu etkilediği söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde Aslan (2008), Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitimi”nin, 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisini incelediği araştırmasında, deney ve kontrol grubu arasında sosyal ilişkiler ve işbirliği açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğunu bulmuştur. Drama etkinlikleri grup çalışması şeklinde gerçekleştirilmektedir. Grup çalışmasında çocukların işbirliği halinde etkinliklere katılmaları, birlikte bir oyuna dahil olma ya da bir durumucandırma deneyimleri, etkinlikler sırasında grup kuralları kapsamında uygun olan sosyal davranışları öğrenmeleri onların sosyal beceri gelişimlerini desteklemiş olabilir.

Bu araştırma kapsamında hazırlanan atölye çalışmalarında sosyal becerinin boyutları olan kendini tanıma, kendini ifade etme, empati kurabilme, diğer bireylerle iletişim ve etkileşim kurma, duygularını uygun yollarla ifade edebilme gibi temalara yönelik etkinlikler hazırlanmıştır. Örneğin; “Ben kimim?” oyununda çocuğun duyu organlarını ve kendine ait kişisel özelliklerini tanıması amaçlanmıştır. “Arkadaşını anlat”, “Ayna yansıması” gibi oyunlarda empati becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu ve benzeri etkinliklerin, yaratıcı drama temelli programın çocukların sosyal beceri gelişimleri üzerinde etkili olmasına katkıda bulunmuş olduğu söylenebilir.

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde yapılan analizler sonucu elde edilen bulgularla ilgili sonuçlar üzerinde durulmuş, gelecekteki araştırmalara ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Sonuç

- Yaratıcı drama temelli etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile hiçbir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Problem Çözme Becerileri Ölçeği son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
- Yaratıcı drama temelli etkinliklerin uygulandığı deney grubunda yer alan çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir fark vardır.
- Herhangi bir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunda yer alan çocukların Problem Çözme Becerileri Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark yoktur.
- Yaratıcı drama temelli etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile hiçbir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunun Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği son test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.
- Yaratıcı drama temelli etkinliklerin uygulandığı deney grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı fark vardır.
- Herhangi bir deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubunda yer alan çocukların Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı fark vardır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Gelecekte yapılacak araştırmalarda deney ve kontrol grubuna atanan öğrencileri belirlerken farklı randomizasyon yöntemleri kullanılabilir.
- Başka araştırmalarda çocukların problem çözme ve sosyal beceri puanlarındaki artışın kalıcılığını test etmek için izleme testi yapılabilir.
- Yaratıcı drama temelli müdahale programı farklı atölye çalışmaları yapılarak tekrarlanabilir.
- Başka araştırmalarda MEB'in programının sürece etkisini azaltmaya yönelik kontrol değişkenleri belirlenebilir.
- Nicel analiz yöntemlerine ek olarak veli ve öğretmenlerle görüşmeler yapılarak programın etkisinin test edildiği karma desenli araştırmalar planlanabilir.
- Benzer bir müdahale programı farklı yaş grubu çocuklar üzerinde uygulanabilir.

6.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Yaratıcı drama temelli etkinliklerin, problem çözmeye olan etkisi göz önüne alınarak MEB okul öncesi eğitim programında daha çok drama ağırlıklı etkinliklere yer verilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama eğitimleri alması sağlanabilir.

7. KAYNAKLAR

- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, ISBN 978-975-08-4247-4
- Adomat, D. S. (2012). Drama's potential for deepening young children's understandings of stories. *Early Childhood Education Journal*. 40,343- 347.
- Age, Emotion. (2008) Age, emotion regulation strategies, temperament, creative drama and preschoolers' creativity. *Journal of Creative Behavior*. 42(8),133- 138.
- Akkök F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi öğretmen el kitabı*. Ankara: MEB.
- Aksarı, S. (2005, Kasım). *Okulöncesinde drama ve drama yoluyla sanat eğitimi*.(2.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aksoy, B.(2003).Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması.*Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (14),83-98.
- Aksu, Meral (1989), *Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi*, Kültür Ve Turizm Bakanlığı Ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi Problem Çözme Yöntemleri Sempozyumu, 44-54.
- Alemdar Coşkun, M. (2016) Problem çözme eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Anliak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi.*Ankara University, Journal Of Faculty Of Educational Sciences*,(38)149- 166.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Eğitimde drama*.(1. baskı). İstanbul: Ya-pa Yayıncılık, 71-114.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. C. (2000). *Okulöncesi eğitim II*. İstanbul: Ya-pa Yayıncılık, 43- 45.
- Argun, Y. (2004, Ekim). *Okulöncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 56-119.

- Arslan, E., Erbay, F. ve Saygın, Y. (2010). Yaratıcı dram ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 23, 2-3.
- Arslan, S., Akdeniz, Y., Ünal, D. (2016). The relationships between creative cognition and problem solving. *Multidisciplinary Academic Conference*.
- Aslan, E. (2008) Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi. Aydın.
- Aydoğan, E. Y. (2004). İlköğretim İkinci Ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Genel Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, Y., Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş. ve Özyürek, A. (2012). *Problem çözme becerileri ölçeği rehber kitap*. Ankara: Koza Yayın Dağıtım. ISBN: 978-605-5521-91-2.
- Aydoğan, Y., Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş. ve Özyürek, A. (2012). *Problem çözme becerileri ölçeği (4-7 Yaş)*. Ankara: Koza Yayın Dağıtım. ISBN: 978-605-5521-90-5.
- Bacanlı, H.(1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Barrouillet, P., Mignon, M. ve Thevenot, C.(2008). Strategies in Subtraction Problem Solving In Children. *Journal Of Experimental Child Psychology* (99):233-251. (<http://www.elsevier.com/wps>)
- Batıgün, A. (2000). Problem çözmeye yönelik terapiler: tanımı ve değerlendirme. *Türk psikoloji Bülteni*, Aralık(19), 40-48.
- Baykul, Y.(2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme, klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bertiz, H., Bahar, M. ve Yeğen, G. (2010). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemine yönelik tutumları ve yöntemin fen ve teknoloji eğitiminde kullanılabilirliğine ilişkin görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30(2), s. 488.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Eğitim psikolojisi*. (9.b.). Ankara: Yargıcı.
- Bingham, A. (1971). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (Çev. A.F. Oğuzkan). İstanbul: MEB.

- Britz, J. (1993). Problem solving in early childhood classrooms. *ERIC Identifier:ED355040*.
- Bugental, D. B., & Grusec, J. E. (2006). *Socialization processes*. N. Eisenberg & W. Damon (Eds.), *In Handbook of child psychology*. Vol. 3: Social, emotional, and personality development (6th ed., 366–428). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akedemi.
- Calderalla, P. ve Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Campbell, S. B. (1990). *Behavioral problems in preschool children*. New York: Guilford.
- Carter, A.S., Briggs-Gowan, M.J., & Davis, N.O. (2004). Assessment of young children's socialemotional development and psychopathology: recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45(1), 109–134
- Ceylan, Ş. (2010). E. Ömeroğlu.(Editör). *Okul öncesi eğitimde drama "Sosyal-duygusal gelişim"*. Ankara: Karaca Eğitim Yayınları, 56-61.
- Ceylan, Ş. ve Ömeroğlu, E. (2011, Ocak). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının drama eğitimi hakkındaki tutumlarını değerlendirmeye yönelik ölçek geliştirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29, 16.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. edt: DEMİR S.B.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Curtis, A. (1998). *A curriculum for the pre-school child learning to learn*. (2.b.). *RoutledgeFalmer*.
- Çağdaş, A. ve Şahin, Z. S. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 3-41.
- Çalışkan, S., Selçuk, G. S. ve Erol, M.(2006). Fizik Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Davranışlarının Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üni. Eğitim Fakültesi Dergisi*,(30):73-81
- Çiftçi, İ., Sucuoğlu, B. (2004), *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök.
- Davies, D. (2011). *Child development: A practitioner's guide*. New York: Guilford Press.
- Deans, J., Brown, R. and Young, S. (2007,December). The posum storyreflections of an early childhood drama teacher. *Australian Journal of Early Childhood*. 32(4), p.1.

- Dewey, J. (1957). *Nasıl Düşünürüz*. Arıkan, B. Akdeniz, S. (Çev.). İstanbul: Mualimler Cemiyeti Yayınları.
- Dınc Artut, P., Tarım, K., Öktem, P. ve Aladağ, A. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sözel problem çözme becerileri. *III. Sosyal Bilimler Eğitim Kongresi 2007*, Bildiriler: 253-258, 18-20 Haziran, Adana-Türkiye.
- Dinçer, Ç. (1995). Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitim etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dirim, A. (2005). *Okulöncesi eğitiminde yaratıcı drama*. İstanbul: Esin Yayınları, 39- 64.
- Durualp, E , ve Aral, N . (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (39), 160-172. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7799/102172>
- Eggen, P. D. & Kauchak, D. P. (2006). *Problem-based learning models. Strategies and models for teachers: Teaching content and thinking skills*. (5.b.). Pearson Education.
- Erdem, A.R. (2005). İlköğretimimizin gelişimi ve bugün gelinen nokta. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*. 5.
- Eti, İ. (2010). Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Furman, L. (2000) In support of drama in early childhood education, again. *Early Childhood Education Journal*. 27(3), 174-175.
- Gander, M.J. & Gardiner, H.W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi* (A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur, Çev.) Ankara: İmge.
- Gelbal, S. (1991). *Hacetepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6, 167-173.
- Genç, H. N. (2003). Eğitimde yaratıcı dramının alımlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24, 201-203.
- Gregory D. Freeman, Kathleen Sullivan & C. Ray Fulton (2003) Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior, *The Journal of Educational Research*, 96:3, 131-138, DOI: 10.1080/00220670309598801
- Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education. (second edition)*. New York: Teachers College Press, 123-124.

- Günaydın, B.(2006). Batı avrupa ülkelerinin öğretiminde problem çözme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi (ortaöğretim lise 2. sınıf örneği).Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Ankara.
- Güngör ve Ateş (2019) Okul Öncesi Çocuk Gelişiminde Yaratıcı Dramanın Katkıları. *Journal Of World Of Turks, Vol 11, No 1*
- Güven, Y. (2004). *Erken Çocuklukta Matematiksel Düşünme Ve Matematiği Öğrenme*. İstanbul:Küçük Adımlar
- Handel, G., Cahill, S. E. & Elkin, F. (2007). *Children and society: The sociology of children and childhood socialisation*. New York: Oxford.
- Heathcote, D (1984). *Collected writings*. London: Hutchinson
- Herrman, N. 1990. *The creative brain. lake lure nc: Brain Books* <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1991.tb01140.x>
- Hillis, P.M., Puccio, G.J. 1999. A Literature Analysis of the Interdisciplinary Applications of Creative Problem Solving. Center for Studies in Creativity, <http://www.buffalostate.edu/~creatcnt/readingroom/hillis-article.html>
- Isenberg, J. P. AndJalongo, M.R. (2006). *Creative thinking and arts-based learning*. (fourthedition).New Jersey: Pearson, 177-217.
- Johnson, B., and Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. Çev. Ed. Demir, S.B. Ankara: Eğiten Kitap
- Kahney, H. (1993). Problem solving current issues. Ballmoor Buckingham: Open University.
- Kahyaoglu, H. Yavuzer, Y. ve Aydede, M. N. (2010). Fen bilgisi dersinin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi.*Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 8(3), s. 742.
- Karadağ, A.(2003). *Okulöncesinde dramatik etkinlikler*. Ankara: Kök Yayıncılık, 109-117.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara : Nobel.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.
- Karataş, İ. ve Güven,B. (2003). Problem çözme davranışlarının değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler: Klinik mülakatın potansiyeli, ilköğretim-online 2(2): 2-9. (<http://www.ilkogretim-online.org.tr>)

- Keçecioglu, Özge .(2015) MEB Okul öncesi eğitim programı ve montessori yaklaşımına göre eğitim alan 5 yaş çocukların sosyal becerilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara üniversitesi.
- Kılıç, K. M. (2016) Okul öncesi çocuklarına uygulanan sosyal beceri eğitiminin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi ile sosyal beceri düzeyleri ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Gazi Üniversitesi. Doktora tezi, Ankara.
- Laible, D., Thompson, R. A., & Froimson, J. (2015). *Early socialization: The influence of close relationships*. In J. E. Grusec, P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (2nd ed. 35-59). New York, NY, US: Guilford Press.
- Lynch, S.A. & Simpson, C.G. (2010). Social skills: Laying the foundation for success. *Dimensions of early childhood* 38 (2): 3-11.
- Malti, T., Perren, S. (2011). Social competence. In B. Brown, M. Prinstein (Eds.), *Encyclopedia of adolescence*. UK: Elsevier
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780123739513000909>
sayfasından erişilmiştir.
- Mirzade, R. A.,Hamıdı, F. and Anarakı, A. (2009). A study on the effect of science activities on fostering creativity in preschool children.*Journal of Turkish Science Education*. 3, 82-83.
- Morgan, C. T. (2015). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Okvuran, A. (2002). Dramanın öğretimi ve dramaya dayalı öğrenme.*Eğitim Bilimleri Ve Uygulama Dergisi*. 1(1), 127.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişiler arası problem çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Ömeroğlu, E. (2012). *Problem çözme ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi*. Ankara: Özgüncök .
- Önder, A. (2002, Ağustos). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*.(4. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık, 71-140.
- Önder, A. (2006). *İlköğretimde eğitici drama*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 11- 82.
- Özdemir, S. M. and Çakmak, A. (2008) The effect of drama education on prospective teacher's creativity.*International Journal of Instruction*. 1(1),13-25.
- Pehlivan, H. (2005, Eylül). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık, 84-85.
- Pekdoğan, S. (2016). Hikaye temelli sosyal beceri eğitim programının 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi.*Eğitim ve Bilim* 41(183), 305318.

- Raver, C.C., & Knitzer, J. (2002). Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-yearold children. New York, NY: National Centre for Children in Poverty.
- Richard T. Walsh-Bowers. A creative drama prevention program for easing early adolescents' adjustment to school transitions: *The Journal of Primary Prevention* 13(2) , 131-147
- Robertson, S. I. (2001). Problem solving. E. Sussex: Psychology.
- Rosen, D., Morse, JQ ve Reynolds III, CF (2011). Metadon idame tedavisinde depresif yaşı yetişkinler için problem çözme terapisinin uyarlanması. *Madde bağımlılığı tedavisi dergisi* , 40 (2), 132-141.
- Rubbin, J. and Merrion, M. (1995). *Drama and music creative activities for young children*. Atlanta: Humanics , 4-5.
- San, İnci. (1996) “Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: eğitsel yaratıcı drama”. *Yeni Türkiye Dergisi*. 2,(7), 148-160.
- Semerci,N.(2000). Yaratıcılık,kritik düşünme ve problem çözme. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. (271),37-41.
- Sergin, C.and Giverts, M. (2003). *Methods of social skills training and developments*. John O. Grene and Brant Raney Burlison(Eds.). In Handbook of Communication and Social Interaction Skills. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk eğitimi ve gelişiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, s.102
- Shure, M. B. & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10, 341-356.
- Smidt, S. (2006). *The developing child in the 21st century*. New York: Routledge, p. 28-54.
- Snape, D. J.,Vettraino, E., Lowson, A. and McDuff, W. (2011, September) Using creative drama to facilitate primary-secondary transition. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. 39(4), 384-387.
- Sungurtekin, Ş., Sezer, G. O., Kahraman, P. B. and Sadioğlu, Ö. (2009). The views of pre-service teachers about creative drama: A study according to gender. *Uludağ University Education Faculty of journal*. 8(3), 755-756.
- Şahin, A. (2007, Mart). *Yaratıcı drama yöntemiyle anne-baba eğitimi uygulama rehberi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 34.

- Şahin, F. & Yıldırım, M. (2006). Okul öncesinde örnek olaya dayalı problem çözme ile ilgili bir araştırma. I. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı*, 201-210, İstanbul.
- Şahin, F., Zembat, R. & Polat, Ö. (1997). Okulöncesi eğitim programlarında problem çözmenin fen kavramlarıyla geliştirilmesi. I. *Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi*'nde sunulmuş bildiri. Ankara.
- Tertemiz, N. I. (1995). İlköğretimde matematik problemi çözmeye öğretmenin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 1, 67-95.
- Thompson, R. A., & Goodman, M. (2009). *Development of self, relationships, and socioemotional competence*. O. A. Barbarin & B. H. Wasik (Eds.), In *Handbook of child development and early education: Research to practice* 147-171. New York: Guilford Press.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Akademik.
- Wee, S. J. (2009) A case study of drama education curriculum for young children in early childhood programs. *Journal of Research in Childhood Education*. 23(4), 143-496.
- Wright, C., Bacigalupa, C., Black, T. and Burton, M. (2008). Windows into children's thinking: A guide to storytelling and dramatization. *Early Childhood Education Journal*. 35, 363-369.
- Yılmaz, G. (2019) Okul öncesi eğitim alan çocukların duyu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi.
- Zembat, R. & Unutkan, Ö. P. (2005). *Problem çözme becerilerinin gelişimi. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. (Yay. Haz. M. Sevinç) (1.c.). İstanbul: Morpa Kültür.

8. EKLER

8.1. Etik Kurul Onay Belgesi



8.2. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği OSBED

OKUL ÖNCESİ SOSYAL BECERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ-OSBED ÖĞRETMEN FORMU

Değerli Öğretmenimiz,

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği, Milli Eğitim Bakanlığı adına TÜBİTAK-KAMAG projesi olarak yürüttüğümüz araştırmanın veri toplama araçlarından biri olarak geliştirilmiştir. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çocuklara ve size ilişkin bazı kişisel bilgileri toplamaya yönelik sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise, çocukların tanımlanan sosyal becerileri ne kadar iyi kullandıklarını belirlemeye yönelik ifadelere yer verilmiştir.

Lütfen tüm soruları cevaplayınız.

Prof.Dr.Esra Ömeroğlu
OSBEP Proje Yöneticisi

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Çocuğun Doğum Tarihi: _____ / _____ / _____
(gün) (ay) (yıl)
2. Çocuğun cinsiyeti: () Kız () Erkek
4. Eğitim Durumunuz: () Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
4. Daha önce okul öncesi eğitimde sosyal beceri konulu bir eğitime katıldınız mı?
() Evet () Hayır

AÇIKLAMA: Aşağıda 36-72 aylık çocukların sahip olması beklenen sosyal becerileri verilmiştir. Farklı durumlardaki gözlemlerinize dayanarak çocuğun her bir davranışı ne derece iyi kullandığını aşağıda açıklanan beşli derecelendirme ölçeğinden uygun gördüğünüz seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

- 1 Bu beceriyi kullanmada **hemen hemen** hiç iyi değil
- 2 Bu beceriyi kullanmada **nadiren** iyi
- 3 Bu beceriyi kullanmada **bazen** iyi bazen de iyi değil
- 4 Bu beceriyi kullanmada **çoğu zaman** iyi
- 5 Bu beceriyi kullanmada **hemen hemen her zaman** iyi

LÜTFEN İKİNCİ SAYFAYA

BÖLÜM 2: SOSYAL BECERİLER

	Hemen Hemen Hiç	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Hemen Hemen Her Zaman
I. BAŞLANGIÇ BECERİLERİ (1-12)					
01. Selamlaşma: Farklı ortamlarda başkalarıyla karşılaştığında sözle ya da bedeniyle selam verir mi?	1	2	3	4	5
02. Akranlarına ismiyle hitap etme: Akranlarıyla konuşurken isimleriyle hitap eder mi?	1	2	3	4	5
03. Kendini tanıtmaya: Yeni tanıştığı insanlara kendini tanıtır mı?	1	2	3	4	5
04. Anlaşılır bir ses tonu ile konuşma: Konuşurken anlaşılır bir ses tonu kullanır mı?	1	2	3	4	5
05. Başkalarını tanıtmaya: Yanındaki insanları gerektiğinde başkalarına tanıtır mı?	1	2	3	4	5
06. Teşekkür etme: Kendisine bir iyilik yapıldığında, bir hediye verildiğinde veya iltifat edildiğinde karşısındakine teşekkür eder ya da başka bir sözle vefasını gösterir mi?	1	2	3	4	5
07. İzin isteme: Gerektiği durumlarda bir işi yapmadan önce anne baba, öğretmen ya da diğer yetişkinler ve arkadaşlarından izin ister mi?	1	2	3	4	5
08. Özür dileme: Yanlış bir davranış yaptığında muhatabı olan kişilerden özür diler mi?	1	2	3	4	5
09. Yardım isteme: İhtiyaç duyduğunda, yardım edebilecek kişilerden uygun bir yolla yardım ister mi?	1	2	3	4	5
10. Vedalaşma: Bulunduğu ortamdan ayrılırken orada bulunan akranlarına ve diğer kişilere günün zamanına uygun veda sözcükleri (hoşça kal, iyi geceler, allahımsarladık vb.) kullanır mı?	1	2	3	4	5
11. Soru sorma: Merak ettiği bir konuda uygun soru ifadesi ve ses tonuyla soru sorar mı?	1	2	3	4	5
12. Duyularını ifade etme: Ne hissettiğini sözel olarak ifade eder mi?	1	2	3	4	5
II. AKADEMİK DESTEK BECERİLERİ (13-24)					
13. Dinleme: Başkaları konuştuğunda dinliyor mu? (Dinlediği kişiyle göz teması kurarak sözünü kesmeden, jest ve mimikleriyle dinlediğini belli ediyor mu?)	1	2	3	4	5
14. Soruya cevap verme: Kendisine bir soru yöneltildiğinde uygun bir üslupla açıklamaya çalışır mı?	1	2	3	4	5

LÜTFEN ÜÇÜNCÜ SAYFAYA

	Hemen Hiç	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Hemen Her Zaman
15. Yönergelere uyma: Verilen yönergeleri anlar ve yönerge doğrultusunda davranışlar gösterir mi?	1	2	3	4	5
16. Alternatif çözümler üretebilme: Var olan bir probleme ilişkin farklı çözüm yolları önerebilir mi?	1	2	3	4	5
17. Başladığı etkinliği sonlandırma: Başladığı bir işi bitirene kadar kararlı bir şekilde devam eder mi?	1	2	3	4	5
18. Kendini meşgul etme: Kendisini oyalayacak etkinlikler bulup kendi kendine zaman geçirebilir mi?	1	2	3	4	5
19. Amaca ulaşmak için çaba gösterme: Belirlenen amaca ulaşmak için gerekli davranışlarda bulunur mu?	1	2	3	4	5
20. Uygun zamanda söze girme: Söze girmek için uygun zamanı bekleyip söze girer mi?	1	2	3	4	5
21. Söz alma: Söz almak istediği zaman nazik bir ifade ya da beden dilini kullanarak söz ister mi?	1	2	3	4	5
22. Düşüncelerini ifade etme: Düşüncelerini sözel yollarla ifade eder mi?	1	2	3	4	5
23. Eleştiri yapma: Kırıcı olmadan nazik ifadelerle eleştiri yapar mı?	1	2	3	4	5
24. Eleştiriye açık olma: Kendisine yönelik eleştirileri kızmadan sabırla dinler mi?	1	2	3	4	5
III. ARKADAŞLIK BECERİLERİ (25-37)					
25. Arkadaşlarının duygularını anlama: Arkadaşlarının konuşmalarından onların üzüntülü ya da sevinçli gibi hangi duygulara sahip olduklarını anlar mı?	1	2	3	4	5
26. Başkalarının haklarını koruma: Arkadaşlarının haklarını korumak için çaba harcar mı?	1	2	3	4	5
27. Arkadaşlarının fikirlerine uygun tepki verme: Arkadaşları farklı fikirler beyan ettiğinde, beyan edilen görüşe katılıp katılmadığını sözle ya da beden diliyle nazik bir şekilde ifade eder mi?	1	2	3	4	5
28. Arkadaşlarıyla işbirliği yapma: İhtiyaç olduğunda arkadaşlarıyla işbirliği yapar mı?	1	2	3	4	5
29. Arkadaşlarını takdir edebilme: Arkadaşlarının takdir edilecek davranışlarını takdir eder mi?	1	2	3	4	5
30. Akran gruplarına katılma: Uygun yolları kullanarak devam etmekte olan bir aktivite ya da gruba katılır mı?	1	2	3	4	5
31. Sırasını bekleme: Sıra beklemesini gerektiren durumlarda kendi sırasının gelmesini bekler mi?	1	2	3	4	5
32. Paylaşma: Oyuncaklarını ya da materyallerini arkadaşlarıyla paylaşır mı?	1	2	3	4	5
33. Yardım önerme: Arkadaşları yardıma ihtiyaç duyduğunda ya da açıkça yardım istediklerinde yardım önerir mi?	1	2	3	4	5
34. Oyuna davet etme: Arkadaşlarını oyuna davet eder mi?	1	2	3	4	5

LÜTFEN DÖRDÜNCÜ SAYFAYA

	Hemen Hemen Hiç	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Hemen Hemen Her Zaman
35. Oyunun sonuçlarını kabul etme: Oyunun sonucuna ilişkin duygu ve düşüncelerini sakın bir şekilde söyler mi?	1	2	3	4	5
36. Oyunun kurallarına uyma: Oyun oynarken oyunun gerektirdiği kurallara uyar mı?	1	2	3	4	5
37. Arkadaşlarının duygularına uygun tepki verme: Arkadaşlarının içinde bulunduğu duygu durumuna (sevinçli, hüzünlü, kızgın vb.) göre uygun tepkiler verir mi?	1	2	3	4	5
IV. DUYGULARINI YÖNETME BECERİLERİ (38-49)					
38. Duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterme: Duygularını, başkalarını fiziksel ya da sözel olarak rahatsız etmeden gösterir mi?	1	2	3	4	5
39. Engellenme durumuyla baş etme: Engellendiğinde sakın kalarak durumu kabul eder mi?	1	2	3	4	5
40. Hatalarıyla baş etme: Hata yaptığını kabul eder, söyler ve hatasını telafi edecek alternatif çözüm yolları arar mı?	1	2	3	4	5
41. Başkalarının duygularını anlama: Başkalarının jestlerinden, mimiklerinden ya da konuşmalarından neler hissettiğini anlar mı?	1	2	3	4	5
42. Baskı altında sakın kalma: Kendini baskı altında hissettiğinde duygularını kontrol edip sakın kalır mı?	1	2	3	4	5
43. Alay etmeyle baş etme: Kendisiyle alay edildiğinde, duygusunu ifade ederek ya da görmezden gelerek alay etme durumuyla baş eder mi?	1	2	3	4	5
44. Hayır cevabını kullanma: Yapmak istemediği durumları nedenleriyle ifade ederek karşısındakini kırmadan hayır der mi?	1	2	3	4	5
45. İsteğini erteleme: İsteğinin ertelenmesi gerektiği durumlarda sakince bekler mi?	1	2	3	4	5
46. Tepki vermeden önce düşünme: Tepki vermeden önce sonuçları hakkında düşünerek ona göre tepki verir mi?	1	2	3	4	5
47. Hayır cevabını kabul etme: Kendisine hayır cevabı verildiğinde ısrar etmeden kabullenir mi?	1	2	3	4	5
48. Hakkını koruma: Hakkını başkalarına zarar vermeden korur mu?	1	2	3	4	5
49. Kendiliğinden çözülecek sorunları görmezden gelme: Müdahale etmeden çözülebilecek sorunları tepki vermeden bekleyebilir mi?	1	2	3	4	5

ÖLÇEK TAMAMLANMIŞTIR. TEŞEKKÜR EDERİZ

8.3. Problem Çözme Beceri Ölçeği 4-7 Yaş

OKUL ÖNCESİ PROBLEM ÇÖZME ÖLÇEĞİ

Cinsiyeti : () Kız () Erkek

Grubu :

ÖRNEK

A Evet	B Hayır
------------------	-------------------

1		2		3		4		5	
A Evet	B Hayır	A Evet	B Hayır	A Evet	B Hayır	A Evet	B Hayır	A Evet	B Hayır

6			7			8			9			10		
A Emre hastalanmış yatıyor	B Emre, oyuncak tavşanını istiyor	C Emre, uyumaya çalışıyor	A Ağacın dalları çok büyük	B Uçurtmanın ipi kısa gelmiş	C Uçurtma dala takılmış	A Eda, doğru cevabı bulamıyor	B Eda, kardeşiyle oynamak istemiyor	C Eda, gürültüden ders çalışmıyor	A Ezgi, nerede kayacağını düşünüyor	B Ezgi'nin kaykayının bir tekeri çıkmış	C Ezgi, kaykayla kaymak istemiyor	A Zeynep, sıcak bardağı tutmak istemiyor	B Zeynep, süt içmek istemiyor	C Zeynep, kahvaltı yapmak istemiyor

ÖRNEK

A Bebeğimi gördün mü?	B Bebeğimin kırmızı elbisesi nerede?	C Bana yeni bebek alabilir misin?
---------------------------------	--	---

11			12			13			14			15		
A Bebeğin biberonu var mı?	B Bebek neden ağlıyor?	C Bebekler her zaman ağlar mı?	A Balıklar ne kadar yaşar?	B Balığa ne kadar yem vermeliyim?	C Balıklar nerede yaşar?	A Havuzun derinliği boyumu geçer mi?	B Havuzda balık tutabilir miyim?	C Havuzda yüzen kaç kişi var?	A Kaç yumurta alacağım?	B Bir yumurta kaç lira?	C Şeker de alabilir miyim?	A Sandıkla oynayabilir miyim?	B Sandıkta ne var?	C Sandık neden bu kadar büyük?

16			17			18			19			20		
A Kardan adam çok üzgünmüş.	B Hava güneşliymiş	C Kardan adam suya düşmüş.	A Uçurtma yırtılmış	B Rüzgâr esmiyor	C Uçurtma küçük	A Pencere açılırken vazoya çarpmış	B Rüzgâr vazoyu düşürmüştü	C Perde vazoyu düşürmüştü	A Aslan, gezmeye çıkmış	B Kafesin kapısı açık kalmış	C Aslan, yiyecek aramaya çıkmış	A Musluk açık kalmış	B İpek banyoyu yıkamış	C Makineden su taşmış

21			22			23			24			25		
A Evet	B Hayır	C Bilmiyorum	A Evet	B Hayır	C Bilmiyorum	A Evet	B Hayır	C Bilmiyorum	A Evet	B Hayır	C Bilmiyorum	A Evet	B Hayır	C Bilmiyorum

26			27			28			29			30		
A Sürahiyi dolaba koymalı	B Raftan bardak almalı	C Bardağa su doldurmalı	A Boyamak istediği renge karar vermeli	B Fırçayı boyaya daldırmalı	C Duvarları silmeli	A Yeleği yıkamalı	B Düğmeyi dikmeli	C İğne iplik almalı	A Çiçekleri sulamalı	B Çeşmeyi açmalı	C Hortumu çeşmeye takmalı	A Tabağına yiyecek almalı	B Ellerini yıkamalı	C Sandalyeyi çekmeli

31			32			33			34			35		
A İskoç etek	B Pantolon	C Okul önlüğü	A Kova	B Bluz	C Çaydanlık	A Elma	B Topaç	C Bozuk para	A Ağaç kabuğu	B Sepet	C Ayakkabı	A Çorap	B Tuğla	C Balon

36			37			38			39			40		
A Yuvası bozulabilir	B Kanatları kırılabilir	C Yere düşebilir	A Sesleri kısılabilir	B Bebek uyanabilir	C Komşular rahatsız olabilir	A Güneş cildini yakabilir	B Eşyaları kaybolabilir	C Şemsiye devrilebilir	A Düşebilir	B Ayakkabısı çıkabilir	C Bağcığı kopabilir	A Yere düşebilir	B Arkadaşlarına çarpabilir	C Ağaca çarpabilir

41			42			43			44			45		
A Ağacın gövdesini tutup sallamalı	B Elmanın düşmesini beklemeli	C Elma düşürecek bir sopa bulmalı	A Kutuları üst üste koymalı	B Kutuları iç içe koymalı	C Kutuları yan yana koymalı	A Şemsiyesini almalı	B Çizmelerini giymeli	C Hızlı yürümeli	A Balonların ipini eline bağlamalı	B Balonları rüzgardan korumalı	C Balonları çiçeklere bağlamalı	A Bir sandalye bulmalı	B Zıplayıp almalı	C Kurabiye yerine başka bir şey yemeli

46			47			48			49			50		
A Ağacın altında durabilir	B Yaprakları şemsiye olarak kullanılabilir	C Çantasını başının üzerinde tutabilir	A Birbirlerinin omzuna basarak topa uzanabilirler	B İtfaiye çağırıp topu aldırabilirler	C Ağaca tırmanarak topu alabilirler	A Ağabeyinin yastığını alabilir	B Ağabeyini uyandırabilir	C Kulaklık takabilir	A Çantasını ters çevirip sırtına takabilir	B Çantayı kucağına alabilir	C Eşyalarını poşete koyabilir	A Pipet kullanabilir	B Tavuk tüyünü kullanabilir	C Çiçekleri kullanabilir

8.4.Örnek Atölye Planı

Tarih: 21.10.2019

Eğitmen: Bahar DEĞİRMENCİ

Konu: Yardımlaşma

Grup: 60-72 Ay Okul Öncesi Çocukları 18-20 Kişi

Mekan:Şehit Buminhan Temizkan İlkokulu

Süre: 90 dk (2 ders)

Kazanımlar: 1- Neden-sonuç ilişkisi kurar.

2-Problem durumlarına çözüm üretir.

3-Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

A-Isınma Hazırlık

Etkinlik 1: Eğitimci çocuklarla selamlaşır bugün nasıl olduklarını, kendileri nasıl hissettikleri sorar. Kısa bir sohbetin ardından hepsinin çemberde toplanmasını ister. Bugün bütün çocukların birer sevimli tavşanı olduğunu ve tavşanların karşılaştıkları sorunlarla ilgili oyunlar oynayacaklarını söyler. Eğitimci oyunda bütün öğrencilere birer kuyruk yapılacağını müzik çaldığında herkesin birbirinin kuyruğunu tutup çekeceğini müzik durduğunda herkesin hareketsiz kalması gerektiğini belirtir. Kuyruğu kopan tavşanın oyundan çıkacağını belirtir. Müzik durduğunda herkes heykel olacak müzik başladığında tekrardan kuyruk kapmaca oynanacak şeklinde yönergesini yineleyip oyuna geçilir.

Etkinlik 2: Eğitimci öğrencilerin çember olmasını ister. Daha sonra önceden ayarladığı karton veya gazete parçalarını sınıfın belli köşelerine serer. Daha sonra eğitimci yere serilen karton parçalarının tavşan yuvaları olduğunu ve müzik çaldığında bütün tavşanların çok rahat hareket edebileceğini ormanda gezinebileceklerini söyler. Fakat müzik durduğunda aslanın geldiğini ve herkesin yuvasına kaçması gerektiğini belirtir. Yönerge doğrultusunda oyun başlar. Müzik durup başlatılırken eğitimci tavşan yuvalarının bazılarını kaldırır bazılarını da küçültür. Yuvasına giremeyen tavşanı aslan kapmış olur ve oyundan çıkarılır.Bütün tavşanlar yuva girebilirse hepsi kurtulmuş olur.(Bu oyunda ebe seçilmez ve çocukların ayağının ucu dahi kağıda değerse yuvaya girmiş sayılır.)

Ara Değerlendirme: Çocuklara oyun esnasında ne hissettiniz?

Bütün arkadaşlarınızın yuvaya girmesini neden istediniz?

Yuvaya giremeyen arkadaşınıza acaba ne oldu?

Kuyruğunuz koptuğunda sizi ormandan çıkarmaları sizce doğru muydu?

Siz olsaydınız ne yapardınız? Soruları sorularak görüşleri alınır.

B-Canlandırma

Etkilik 1:Eğitmen çocukların minderlere geçmesini ister. Sonrasında tavşanların sevdikleri yiyecekler ile ilgili kısa bir sohbet edilir. Tavşanlar ne yer tavşanlar ne yemez şeklinde öğrencilerin görüşleri alınır. Sonrasında eğitmen role girerek “Mevsimlerden Sonbahar şalgamları toplanma zamanı gelmişti büyükbaba(eğitmen büyük baba rolünde) dışarı çıktı.İlk şalgamı topraktan çekmek için eğildi. ancak bu şalgam daha önce ektiği hiçbir şalgama benzemiyordu. Topraktan çıkmayı reddediyordu bütün gücüyle deneyip başarısız olduktan sonra büyükbaba karısını yardım etmesi için çağırdı.(eğitmen çocuklardan birine büyük anne diye seslenir. Ayşe büyükanne gibi) büyükanne dışarı gelip kocasının isteğini gördüğünde kollarını kocasının beline doladı ve birlikte çekmeye çalıştılar. Şalgam hala hareket etmemişti daha sonra oğlu, kızı, torunları, evin köpeği, kedisi, civcivi, bahçedeki böcek şeklinde çoğaltılarak şalgamı çekmeye çalıştılar şalgam topraktan çıkmayı reddediyordu herkes birlikte hareket edince şalgamı topraktan çıkarmayı başardılar.

Etkinlik 2: Eğitmen öğrencilerin minderleri oturmasını ister Eğitmen Şimdi sizlere tavşanlarla ilgili çok güzel bir hikaye okuyacağım hikayemizin bazı yerlerinde tavşanların karşılaştığı problemlerden bahsediyor tavşanlarımıza yardımcı olup bu problemlerin birlikte çözmeye çalışacağız der ve michaël Escoffier' ın büyük beyaz tavşan isimli hikayesini hikaye kitabından okumaya başlar.

BÜYÜK BEYAZ TAVŞAN

İyi kalpli küçük tavşan ormanda gezintiye çıkmıştı. Aaa ne güzel taş tavşan sapasağlam dişleriyle hart diye ısırıldı... Çatırtı etti dişler. Çuturt etti taş... Ayy ühüü ühüü diye yanağını sıvazlayarak sızlandı tavşan. Kaç günden beri ormanı bir panik havası sarmıştı. ansızın kaybolan havuç ve şalgamlar konusunda tavşanlar ne yapacaklarını bilemiyordu. Derken büyük beyaz tavşan çıkageldi ve şöyle dedi: “Arkadaşlar sizi çok iyi anlıyorum ormanda yiyecek hiçbir şey kalmadıysa şayet bunun nedeni kara tavşanlar kara

tavşanlar çok obur onları derhal ormandan kovalım”İyi kalpli küçük tavşan kulaklarına inanamadı. büyük beyaz tavşanın emri üzerine kara tavşanlar hiç vakit kaybetmeden ormandan kovuldu. Ancak birkaç gün sonra tarlalar yine tam takır kuru bakırdı.Büyük beyaz tavşan “boz tavşanlar yüzünden “diye açıkladı. Boz tavşanlar farelerden bile hızlı ürüyor. Böyle giderse ormanda bir tek onlar kalacak defolsun boz tavşanlar. Arkadaşları korkutulup inlerine kapatılan iyi kalpli küçük tavşan bu olayı araştırmaya karar verdi. Büyük beyaz tavşan hiç de endişeli görünmüyordu. Zamanını güneşlenerek ya da oyun oynayarak geçiriyordu.Büyük beyaz tavşan ne zaman özel yüzme havuzuna atlamak için hazırlandı işte o zaman foyası meydana çıktı. İyi kalpli küçük tavşan hemen arkadaşlarına haber vermeye gitti. hep birlikte bu üç kağıtçıya bir ders vermeye karar verdiler. Ertesi gün tavşanlar parmak uçlarında çıt çıkarmadan bebekler gibi mışıl mışıl uyuyan büyük beyaz tavşanın evine gittiler. İyi kalpli küçük tavşan BÖÖÖ! diye bağırdı. arkadaşları hep bir ağızdan yuuuhh diye yuhaladı.Korkudan yemyeşil olan büyük beyaz tavşan imdat yardım edin işgalciler diye haykırdı. Tavşanlar bol vitaminli Havuzun tadını çıkardılar. Sonra da büyük bir neşeye artık pek de beyaz olmayan büyük tavşana dersini verdiler. Tavşanlar kurtarıcıları iyi kalpli küçük tavşana teşekkür etmek için onu tavşanların başkanı seçtiler.

Hikaye okunurken tavşanların kovulma yerlerinde çocukların görüşleri alınır. Hikaye bittikten sonra hikayedeki tavşanların kovulma sahnesi hem hikayeye göre hem de çocukların sundukları önerilere göre dramatize edilir. Kostümler içinönceden kartonlara çizilmiş tavşan kulakları (Her çocuk kendi tavşan kulağını kesip hazırlamasına rehberlik edilir.) kullanılır. Ayrıca beyaz, kahverengi ve siyah grapon kağıtlarından da yararlanılır.

C-Değerlendirme: Çocukların etkinlik hakkındaki görüşleri alınır.

Canlandırma süreci içinde çocukların verdikleri cevaplar kaydedilir.

8.5. Örnek Atölye Planı

Tarih: 15.11.2019

Eğitmen: Bahar DEĞİRMENCİ

Konu: Duyguların Rengi

Grup: 60-72 Ay Okul Öncesi Çocukları 18-20 Kişi

Mekan: Şehit Buminhan Temizkan İlkokulu

Süre: 90 dk (2 ders)

Kazanım: 1-Ana renkleri eşleştirebilir.

2- Kendi duygularının ve başkalarının duygularının farkına varır.

3- Öğrendiklerini yaratıcı yollar ile ifade eder.

4- Dikkatini bir durum üzerinde yoğunlaştırır.

A-Isınma Hazırlık

Etkinlik 1:Sınıfın çember olması istenir. Kısa bir selamlaşmadan sonra çocuklardan yardım istenerek 30 x 30 cm ölçülerindeki değişik renklerde grapon kağıtları sınıf içerisinde gelişigüzel dağıtılır. Her renkten en az 2 tane grapon kâğıdı olmasına dikkat edilir. Grapon kâğıdı yerine elışı kâğıdı da kullanılabilir.(2 adet kırmızı 3 adet mavi 4 adet yeşil kâğıt gibi) yerde kâğıt parçaları çocuk sayısından fazla olabilir.

25-30 santim uzunluğunda kâğıtların renklerinde ve sayılarında kurdele kesilerek hazırlanır. Bu kurdeleler çocukların ayak bileklerine bağlanır.

Müzik açılır ve dans edilmeye başlanır. Müzik durduğu zaman her çocuk ayaklarına bağlı kurdelelerden birinin rengini seçer ve ayağını kurdele ile aynı renkteki kâğıdın üzerine basar. Ayağını kâğıdın üzerinden kaldırmadan müzikle serbest dansa devam edilir müzik durduğunda çocuk diğer ayağındaki kurdele ile aynı renkteki kumaşa öbür ayağını koyar.

Bazen eğitimci müziği durdurur.” Gökkuşuğu” der. O zaman çocuk iki ayağı ile iki ayrı kâğıda basmaya çalışır. Kâğıt renkleri ile kurdele renklerin aynı olması gerekmez yakın olan iki kâğıda birden basması yeterlidir. Örneğin Ali'nin Ayağında yeşil kurdele diğer ayağında kırmızı kurdele bağlı ise müzik durduğunda Ali kırmızı kurdele ile bağlı olan ayağını kırmızı kâğıda diğer ayağıyla da en yakındaki kâğıda basar.

Etkinlik 2: Çocuklardan yüzlerini duvara dönmeleri ve arkaya bakmaları istenir. Ortaya bir sandalye konulur çocuklardan biri seçilir. Seçilen çocuk bu sandalye üzerine oturur herhangi bir poz verir ya da şekil alır. Arkası dönük olan çocukların bu ilk duruşu görmemeleri gerekmektedir. Öğretmen gruptaki bir kişiyi seçerek geri döndürür. Sandalyedeki kişiye bakmasını ve onun aldığı şeklinveya verdiği pozun aynısını yapmasını ister. Sandalyede poz vermekte olan çocuk kalkar yeni gelen çocuk sandalye de incelediği kişinin verdiği pozun aynısını vermeye çalışır. Öğretmen arkası dönük kişilerin sırasıyla döndürerek bir önceki kişinin aldığı şekli iyice gözlemleyip aynı şekli almasının isteyerek oyunu sürdürür. Her çocuk sandalyede oturan yeni kişinin aldığı şekle dikkat edip kendince aynı şekli aldıktan sonra en son şekil alan ile ilk şekil alan çocuklar yan yana iki sandalyeye oturtulur ve sonuca bakılır. Sonuçta her sandalyeye oturan çocukta hareketin biraz daha değiştiği ve bu değişikliklerin nasıl oluştuğu her çocuğun yaptığı hareketi sırasıyla yenilen göstermesi ile belirlenir. Her insanın algılama biçiminin farklı olabileceği belirtilir.

B-Canlandırma

Etkinlik 3: Eğitimci Çocukların sandalyelere oturmasını ister. “ ANNA LLENAS’IN RENK CANAVARI” İsimli hikayesini hikaye kitabından okur.

RENK CANAVARI

Karşınızda renk canavarı... Bu sabah bir tuhaf uyandı. Kafası karışık ve şaşkın başına ne geldiğini pek anlayamıyor.

Yine mi karman çorman oldun? Hiç akıllanmayacak mısın sen?

Duyularını darmadağın etmişsin yine. Hepsi birbirine karışmış böyle olmaz ki.

Duyularını birbirinden ayırmalı her birini kendi kavanozuna koymalısn. İstersen onları düzenleme niçin sana yardım edebilirim.

Mutluluk bulaşıcıdır. Güneş gibi ışıldar, yıldızlar gibi parıldar. Mutluyken güler, zıplar, dans eder oyunlar oynarsın... Mutluluğunu herkesle paylaşmak istersin

Hüzün olmayan bir şeyin özlemini çekiyor gibidir hep. Deniz gibi sarıp sarmalar, yağmurlu günler gibi kendine çağırır seni. Hüzünlüken yalnız kalmak ister, bir köşeye çekilirsin bir şey yapmak gelmez içinden.

Öfke kıpkırmızı alevler çıkaran bir ateş gibidir. O kadar güçlü yanarki söndürmek hiç kolay değildir. Öfkeliyken haksızlığa uğradığını düşünürsün, hıncını başkalarından çıkarmak istersin.

Korku korkaktır. Tıpkı bir hırsız gibi karanlıklara kaçar ve saklanır. Korktuğunda küçülür, silikleşirsin sanki. Senden beklenen hiçbir şeyi başaramayacağını sanırsın.

Huzur ağaçlar kadar dingin, rüzgarda savrulan bir yaprak kadar hafiftir. Huzurlu iken yavaş yavaş ve derin derin soluk alıp verirsin. Kendini rahat hissedersin

İşte bunlar senin duyguların; hepsi de farklı bir renkte böyle derlenip toparlandığın da onlarla başa çıkmanın daha kolay. Baksana, ne güzel... Artık hepsi olması gereken yerde sarı mutluluk, mavi hüznün, kırmızı öfke, siyah korku, yeşil huzur...

Peki şimdi... Hey, sana ne oldu böyle ?

Etkinlik 4: Eğitimci sınıfı 3-4 kişilik gruplara ayırır. Her gruba bir renk verir. Rengin temsil ettiği duygu durumu için canlandırma hazırlamalarını ister. Eğitimci gruba rehberlik eder, öneride bulunur.

C-Değerlendirme

Etkinlik 5: Çocuklara resim kağıtları dağıtılır. Çocuklardan duygularını ve duygularının temsil ettiği renge uygun biçimde resim yapmalarını ister. Resimler hakkında çocukların görüşleri alınır.

8.6. Örnek Atölye Planı

Tarih: 30.10.2019

Eğitmen: Bahar DEĞİRMENCİ

Konu: Yaratıp Oynayalım

Grup: 60-72 Ay Okul Öncesi Çocukları 18-20 Kişi

Mekan: Şehit Buminhan Temizkan İlkokulu

Süre: 90 dk (2 ders)

Kazanımlar 1- Neden-sonuç ilişkisi kurar.

2-Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.

3-Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

A-Isınma/Hazırlık

Etkinlik 1:Eğitmen çocukların çember olmasını ister. Kısa bir selamlaşmadan sonra çocuklara yönergeyi verir. Elindeki davula her vurduğunda bir adım atacıklarını söyler. Davulun ritmine göre hareketlerini kontrol etmeleri gerektiğini söyler ve etkinliğe başlar. Davulun ritmi ara ara yükseltilerek ara ara düşürülerek çocukların ritme uygun adım atmaları ve hareket etmeleri sağlanır. Oyun bir süre böyle devam eder.

Etkinlik 2:Eğitmen çocukların çember olmasını ister. Daha sonra önceden hazırlanmış malzemeleri çocuklara göstererek bu malzemelerle ritim aletleri oluşturacaklarını söyler.(pet şişe, balon, pirinç, küçük taşlar, nohut, fasulye) Çocuklardan bu malzemelerle kendilerine özgü bir ritim aleti oluşturmaları istenir. Daha sonra bu ritim aletleri ile çalışma yapacakları belirtilir ritim aletleri oluşturulduktan sonra ritim aletlerinden çıkan ses dikkatlice dinlenilir. sonra birer ritim çubuğu ile hazırlanan ritim aletlerine vurularak ritim tutulur.

Etkinlik 3:Çocukların sandalyelerine oturup Eğitmeni dikkatlice izlemeleri sağlanır. Bütün çocuklar dikkatini verdikten sonra çocuklarla tam vuruş çalışması yapılır. Eğitmen çalışmayı sınıftaki davul veya masa ile yapar. Grup uyum sağlandıktan sonra çocuklarla beraber “Patates Adam” parmak oyunu vuruş teknikleri ile oluşturulmuş ritim aletleri eşliğinde söylenir

Patates adam patates adam gözlerini yummuş öylece kalmış.

Patates adam patates adam burnunu tutmuş öylece kalmış.

Patates adam patates adam yanaklarını şişirmiş öylece kalmış.

Patates adam patates adam kulaklarını tutmuş öylece kalmış

Ara Değerlendirme: Çocukların yapılan çalışmalar ile ilgili görüşleri alınır. Çocuklardan ritim aletleri ile yapılabilecek etkinlik önerileri istenir. Başka hangi malzemeleri ritim aleti olarak kullanabiliriz? Sorusu yöneltilir.

B-Canlandırma

Etkinlik 4:Eğitmen çocukları ikili gruplar olmasını ister. Çocuklardan biri kukla diğerini ise kuklacı rolüne girmesini ister. Sonrasında yer değiştireceklerini belirtir. Elinize bir kuklanız var ve kuklanın neresini oynamasını istersiniz orasına dokunmanız yeterli olacaktır. Şeklinde bir yönerge verilir. Kuklacı kukla rolünde olan arkadaşının dokunduğu organının hareket ettirmesini sağlar. Koluna dokunduğunda çocuk kolunu hareket ettirir. Bacağına dokunduğunda bacağını hareket ettirir. Karnına dokunduğunda ses çıkarır. Şeklinde canlandırılır daha sonra roller değişir kuklacı ve kukla rol değiştirir. Çocuklar uyum sağladıktan sonra müzik eşliğinde bu oyun oynanmaya başlar kuklalar müzik eşliğinde dans ettirilir.

Etkinlik 5:Önceden hazırlanmış malzemeler masaya konur. (Çorap, düğme, pamuk, peçete, paket lastiği, köpük tabaklar vb.) Malzemelerle çocukların kendi istedikleri bir kuklayı oluşturmaları söylenir. Oluşturulan kuklalara herkesin kendine özgü bir isim vermesi ve kuklaların bir karakteri temsil ettiği söylenir. Sırayla herkes kendi kuklasını tanıtır. İsminin ne olduğunu ve nasıl davrandıklarını anlatır. Mutlu bir kukla mı ya da üzgün bir kukla mı olduğunu belirtir. Herkes kuklasını tanıttıktan sonra çocuklarla birlikte bu kuklalarla bir hikaye oluşturulacağı söylenir. Sınıf 4-5 kişilik gruplara ayrılır sayı daha da düşürülebilir 3 kişilikte olabilir. Eğitmen gruplardan bu kuklalarla birer öykü canlandırmalarını ister. Her gruba öğretmen rehberlik yapar.

C-Değerlendirme

Eğitmen etkinliğin sonunda çocuklara neler hissettiklerini sorar. Duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını ister.

8.7. Çağ Üniversitesi İzin Belgesi




T.C.
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ
ÇAĞ UNIVERSITY

SAYI : 23867972/ **881-544** 03.09.2019
KONU: Tez Anket İzini Hakkında

MERSİN İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan (201710063 numaralı) **Bahar DEĞİRMENCİ**, “Yaratıcı drama temelli etkinliklerin okul öncesi çocukların **problem çözme ve sosyal beceri düzeylerine etkisi**” konulu tez çalışmasını Çukurova Üniversitesi öğretim elemanı Dr. Öğr. Üyesi Fatoş BULUT ATEŞ’ in tez danışmanlığında yürütmektedir. Adı geçen öğrenci tez çalışması kapsamında **Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Yenice Mahallesi ve Tarsus İlçesinde eğitim görmekte olan 5 yaş grubu okul öncesi öğrencilerini** kapsamak üzere kopyası Ek’lerde sunulan bir anket uygulaması yapmayı planlamaktadır. Tez çalışması kapsamında yukarıda belirtilen anketin

8.8. Uygulama İzin Belgesi



T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202-605.01-E.16425376 09/09/2019
 Konu :Bahar DEĞİRMENCİ' nin
 Anket Uygulama İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Çağ Üniversitesi Rektörlüğü'nün 03.092019 tarihli ve 891-544 sayılı yazısı.

Çağ Üniversitesi Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Bahar DEĞİRMENCİ' nin Çukurova Üniversitesi Öğretim Elemanı Dr. Öğr. Üyesi Fatoş BULUT ATEŞ' in "*Yaratıcı Drama Temelli Etkinliklerin Okul Öncesi Çocukların Problem Çözme ve Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi* " konulu araştırma izin talebi ile ilgili 09.09.2019 tarihli komisyon görüşü ve çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Çağ Üniversitesi Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Bahar DEĞİRMENCİ' nin söz konusu çalışmayı 2019 - 2020 eğitim öğretim yılında İlimiz Tarsus ilçesinde bulunan okullarda eğitim gören okulöncesi 5 yaş grubu öğrencilere ve öğretmenlerine gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan (*imzalı ve mühürlü anket soruları kullanılarak*) uygulanması, çalışmaya konu kişilerden, aile üyelerinden ad ve soyad, telefon, adres ile din, mezhep, etnik gruba mensubiyet gibi hassas bilgilerin istenmemesi ve uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek şartı ile uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Adem KOCA
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :
 1- Dilekçe ve Ekleri (10 sayfa)
 2- Komisyon Görüşü (2 sayfa)

OLUR
09/09/2019

Süleyman DENİZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Dumlupınar Mah. GMK. Blv. Yenişehir / MERSİN
 Elektronik Ağ: <http://mersin.meb.gov.tr>
 E-posta: istatistik33@meb.gov.tr

V.H.K.İ Canan YAŞATel.:0(324)3291481
 Dahili Tel: 120 Faks:0(324)3273518-19

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b887-21ce-30ea-8e41-07e9 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
MERSİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202-605.01-E.16450436
Konu : Bahar DEĞİRMENCİ'nin
Araştırma İzin Talebi

10.09.2019

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Çağ Üniversitesi Rektörlüğü'nün 03.09.2019 tarihli ve 891-544 sayılı yazısı
b) Valilik Makamının 09.09.2019 tarih 34776202-605.01-E.16425376 sayılı Oluru.

Çağ Üniversitesi Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Bahar DEĞİRMENCİ'nin Çukurova Üniversitesi Öğretim Elemanı Dr. Öğr. Üyesi Fatoş BULUT ATEŞ' in danışmanlığında yapacağı "Yaratıcı Drama Temelli Etkinliklerin Okul Öncesi Çocukların Problem Çözme ve Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi " konulu araştırma izin talebi incelenmiştir.

Çağ Üniversitesi Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Bahar DEĞİRMENCİ'nin söz konusu çalışmayı 2019 - 2020 eğitim öğretim yılında İlimiz Tarsus ilçesinde bulunan okullarda eğitim gören okulöncesi 5 yaş grubu öğrencilere ve öğretmenlerine gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan (imzalı ve mühürlü anket soruları kullanılarak) uygulanması, çalışmaya konu kişilerden, aile üyelerinden ad ve soyad, telefon, adres ile din, mezhep, etnik gruba mensubiyet gibi hassas bilgilerin istenmemesi ve uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğüümüze vermek şartı ile uygun görüldüğüne ilişkin Valilik Makamının ilgi (b) Oluru yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Adem KOCA
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Mühürlü Anket Soruları (4 sayfa)

Dağıtım:
Çağ Üniversitesi
A.Yaşar Bayboğan Kampüsü Yenice/Mersin
Tarsus İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Dumlupınar Mah. GMK. Biv. Yenişehir / MERSİN
Elektronik Ağ: <http://mersin.meb.gov.tr>
E-posta: istatistik33@meb.gov.tr

V.H.K.İ Canan YAŞA Tel.:0(324)3291481
Dahili Tel: 120 Faks:0(324)3273518-19

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3b7a-af53-3064-ba6c-0ca2 kodu ile teyit edilebilir.

9. ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Bahar DEĞİRMENCİ
Doğum Yeri : Batman/ BEŞİRİ
Medeni Durumu : Bekâr
E-Mail : bhrdgrmnc72@gmail.com

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Anadolu Üniversitesi Okul öncesi Öğretmenliği (2010)
Yüksek Lisans : Çağ Üniversitesi Psikoloji (2020)

İŞ DENEYİMİ

2010 Yılından beri Milli Eğitim Bakanlığında okul öncesi öğretmeni olarak çalışmaktayım