T.C.
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA YARATICI DRAMA ETKİNLİKLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

Pınar FELEK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Süheyla BOZKURT BALCI

Çankırı – 2023

T.C.
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA YARATICI DRAMA ETKİNLİKLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ

Pınar FELEK
ORCID: 0000-0001-8848-0165

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Süheyla BOZKURT BALCI

Çankırı - 2023

İÇİNDEKİLER

Sayfa

İÇİNDEKİLER ..... **ii**
TEZ KABUL VE ONAY ..... **v**
ÖZET ..... **vi**
ABSTRACT ..... **vii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **viii**

1. GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 7
1.3. Araştırmanın Önemi 7
1.4. Araştırma Problemleri 8
1.5. Sınırlılıklar 8
1.6. Tanımlar 9

2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE **10**
2.1. Problem Çözme Becerileri 10
2.1.1. Problem Kavramı 10
2.1.2. Problem Çözme Becerileri 10
2.2. Yaratıcı Drama 11
2.2.1. Dramanın Tanımı 12
2.2.2. Yaratıcı Drama Kavramı 13
2.2.2.1. Yaratıcılık 14
2.2.2.2. Yaratıcılık ve Drama 14
2.2.2.3. Kolektif Yaratıcılık 15
2.2.3. Yaratıcı Dramanın Yararları 17
2.2.4. Dramanın Önemi 18
2.2.5. Dramanın Çocuk Gelişimine Etkisi 19
2.2.5.1. Dramanın Psikomotor Gelişimine Etkisi 19
2.2.5.2. Dramanın Bilişsel Gelişime Etkisi 19
2.2.5.3. Dramanın Sosyal-Duygusal Gelişime Etkisi 20
2.2.5.4. Dramanın Dil Gelişine Etkisi 20
2.3. Okul Öncesi Eğitim 21
2.3.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı 21
2.3.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi 22

2.3.3. Yaratıcı Drama Etkinlikleri 23
2.3.4. Problem Çözme Becerileri 24
2.3.5. Okul Öncesi Dönemde Eğitim Aracı Olarak Dramadan Yararlanma 25

3. YÖNTEM 28
3.1. Araştırmanın Modeli 28
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu 28
3.3. Veri Toplama Araçları 28
3.4. Veri Analizi 37

4. BULGULAR 39
4.1. Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular 39
4.2. İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular 40
4.3. Üçüncü Hipoteze İlişkin Bulgular 41
4.4. Dördüncü Hipoteze İlişkin Bulgular 41
4.5. Beşinci Hipoteze İlişkin Bulgular 42
4.6. Altıncı Hipoteze İlişkin Bulgular 43
4.7. Araştırma Sorularının Değerlendirilmesi 44

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER 46

KAYNAKÇA 49

EKLER 57
Ek-1 : Kişisel Bilgi Formu 57
Ek-2 : Wally Sosyal Problem Çözme Testi 57
Ek-3 : Araştırma ve/veya Etik Kurul İzinleri 91

ÖZGEÇMİŞ 94

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Tezli Yüksek Lisans olarak sunduğum *"Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Okul Öncesi Çocuklarda Problem Çözme Becerilerine Etkisi"* başlıklı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel, etik ve akademik kurallara titizlikle uydum. Dönem projesindeki tüm bilgileri bilimsel etik ve gelenek çerçevesinde, dönem projesi yazım kurallarına uygun olarak elde ettiğimi, hazırladığım bu çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya atıfta bulunduğumu taahhüt ederim. Yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilen eserler olduğunu belirtmek isterim.

27/04/2023

Pınar Felek

TEŞEKKÜR

Hayatım boyunca hiçbir zaman desteklerini eksik etmeyen, bana her zaman güç veren biricik babam Ahmet GÖKSU ve canım annem Elif GÖKSU'ya, abilerim Ersin GÖKSU ve Emre GÖKSU'ya sonsuz teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans ders dönemimden itibaren araştırmalarımda yardımcı olan, desteğini, anlayışını ve yüreğini yanımda hissettiğim, sevgisiyle hayatımı güzelleştiren, maddi ve manevi destekçim sevgili eşim, yol arkadaşım Ali İhsan FELEK'e ve EYMEN MİRAÇ'ım çalışmalarım boyunca ondan çaldığım zamanlarda bile beni anlayan, canıma can katan sevgili oğluma çok teşekkür ediyorum. Son olarak çalışmalarım süresince beni dinleyen, bana manevi olarak destek sağlayan tüm dostlarıma ve akrabalarıma teşekkür ederim.

Çalışmamı, bugünlere gelmemde en büyük emeği veren sevgili aileme ithaf ediyorum.

TEZ KABUL VE ONAY

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Pınar Felek tarafından hazırlanan *"Okul Öncesi Çocuklarda Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi"* başlıklı bu çalışma, …./…/ 2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oybirliği başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ (Unvanı, Adı ve Soyadı)

Danışman	: Doç. Dr. Süheyla BOZKURT BALCI	İmza: …….
Üye	: Doç. Dr. Ömür ÇOBAN	İmza: ……..
Üye	: Dr. Öğr. Üye. Ebru DOĞRUÖZ	İmza: ……..

ONAY

Bu Tez, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun ...../..../ 202.. tarih ve ..... sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Coşkun POLAT
Enstitü Müdürü

ÖZET

Tezin Başlığı : Okul Öncesi Çocuklarda Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi
Tezin Yazarı : Pınar FELEK
Danışman : Doç. Dr. Süheyla BOZKURT BALCI
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tezin Türü : Yüksek Lisans
Kabul Tarihi : 27.04.2023

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarında yaratıcı drama etkinliklerinin problem çözme becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, ön-test ve son-test deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak yapılandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde iki farklı anaokuluna devam eden 40'ı deney grubu ve 40'ı kontrol grubu olmak üzere toplam 80 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından beş adet yaratıcı drama etkinliği tasarlanmıştır. Deney ve kontrol grubuna öntest ve son-test olarak Wally Sosyal Problem Çözme Testi (WSPÇT) uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin bir hafta süreyle geliştirilen yaratıcı drama etkinliklerine katılmalarından sonra her iki gruba da tekrar Wally Sosyal Problem Çözme Testi (WSPÇT) uygulanmıştır. Araştırmada yaratıcı drama etkinliğinin öğrencinin problem çözme becerisini yükselttiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yaratıcı drama, problem çözme becerisi, okul öncesi öğrencileri.

ABSTRACT

Thesis Title **:** The Effect of Creative Drama Activities on Problem Solving Skills in Preschool Children
Author **:** Pınar FELEK
Supervisor **:** Associate Prof. Dr. Süheyla BOZKURT BALCI
Department **:** Department of Educational Sciences
Thesis Type **:** Master's Thesis
Date **:** 27.04.2023

The research aims to examine the effect of creative drama activities on problem solving skills in preschool children. The structure of the study consists of two groups as a quasi-experimental design and the comparison of the pre-test and post-test. The study group of the research consists of a total of 80 students, 40 in the experimental group and 40 in the control group, who attend two different kindergartens in Istanbul province Küçükçekmece in the fall semester of the 2022-2023 academic year. Five creative drama activities were designed by the researcher. The Wally Social Problem Solving Test (WSPPT) was administered to the experimental and control groups as a pre-test. Students in the experimental group were allowed to participate in creative drama activities developed for a week. WSPPT was applied again as a post-test to the experimental group participating in creative drama activities and the control group not participating in any activity. In the study, it was concluded that the creative drama activity increased the student's problem solving skills.

Keywords: creative drama, problem solving skills, preschool students.

TABLO LİSTESİ

Tablo No **Sayfa**

Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri 28
Tablo 3.2. Normallik Varsayım Testi 38
Tablo 4.1. Öntest Grubu Betimsel İstatistikler 39
Tablo 4.2. Sontest Grubu Betimsel İstatistikler 39
Tablo 4.3. Katılımcıların Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerileri Ölçeği Sontest Puanlarına Göre Karşılaştırılması 40
Tablo 4.4. Katılımcıların Deney Grubunun Problem Çözme Becerileri Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına Göre Karşılaştırılması 40
Tablo 4.5. Katılımcıların Kontrol Grubunun Problem Çözme Becerileri Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına Göre Karşılaştırılması 41
Tablo 4.6. Katılımcıların Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerileri Ölçeği Toplam Puan ve Alt Ölçek Sontest Puanlarına Göre Karşılaştırılması 42
Tablo 4.7. Katılımcıların Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerileri Ölçeği Toplam Puan ve Alt Ölçek Öntest Puanlarına Göre Karşılaştırılması 42
Tablo 4.8. Katılımcıların Deney Grubunun Son testinin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Toplam Puan ve Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması 43
Tablo 4.9. Araştırma Sorularının Değerlendirilmesi 44

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Çocuğun dünyasında birçok farklı biçim ve türde fantezi mevcuttur. Çünkü bazen çocukların yaşamları gerçeklik ve fantezi arasında dalgalanır. Çocuk yaş aldıkça hayal gücü belirgin şekilde değişir. Çocuğun dünyasında hayal gücünün rolü, oyunlarında iyi görülebilir. Çocuğun hayalî oyunlara yönelik arzusu, çocuğun bazen sembolik bir durumu orijinaline tercih etmesine neden olur. Yaratıcı oyunların terapötik (tedavi edici) rolüne ek olarak -sosyal büyüme, benlik saygısı ve çocuğun konuşma gücündeki büyüme dahil olmak üzere- kişiliğin farklı yönlerinin gelişiminde önemli bir etkisi vardır (Ghasempour ve Mozafar, 2020). Ayrıca çocukların hayal gücünü beslemek, özellikle zihinsel gelişimde, yaratıcılığın gücünü ve sanatsal yeteneklerini beslemede önemlidir.

Bireylerin eleştirel düşünme becerisine sahip olabilmeleri için problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Abaan ve Altıntoprak, 2005). Bu nedenle problem çözme becerisi en çok okullarda kazandırılmaktadır.

Piaget bakış açısına göre, 2 ila 7 yaş grubundaki çocuklar, büyüme segregasyon evrelerinin operasyon öncesi evresi dönemi kabul edilmektedir. Çocuklar bu noktada, sembolleri ve imgeleri kullanarak düşünmeyi öğrenirler, ancak düşünceleri düzensiz ve mantıksızdır. Düşünceleri yetişkinlerden çok farklıdır. Çocuk bu aşamada en küçük ayrıntıya dikkat ederler. Çocuk bu aşamada aktif olduğunda, bilişsel becerileri hızlı bir şekilde gelişir. Ayrıca Piaget, çocukların bu aşamada dil gibi sembolleri öğrendiğini ve öğrenme için en iyi yaşın 2 ila 4 yaş olduğunu bulmuştur (Kol, 2011). Operasyonlar öncesi sembolik fonksiyon dönem olarak adlandırılan bu dönemde, semboller yardımıyla çocuk, yakın çevresiyle ve olaylarla ilgilenir; fade etme yeteneği gelişir. Sembolik oyunlar oynar. Öğretmenler için en iyi yöntem, çocukların davranışlarının başkalarını nasıl etkilediğini anlamaları için çocuğun sosyal beceriler kazanmasına yardımcı olmaktır. Bunu yapmanın en iyi yolu bir kukla gösterisi veya çocuğu bir oyunda belli bir role sokmaktır. Çocuklar öğrenmede aktif olduklarında, normalden daha fazlasını öğrenirler. Bu yaştaki çocuklara sosyal becerileri öğretmenin en etkili yolu, sanatsal etkinlik ve oyundur. Yaratıcı drama etkinliklerine katılmak, yaratıcılığın, zekânın ve merakın gelişmesine katkı sağlar. Ayrıca

öğrencilere sorgulama, farkındalık oluşturma ve güçlerini geliştirme imkânı sağlar (Annarella, 2000).

Yaratıcı drama, çocuğun vizyonunu genişletir, kendini tanımasını ve kendi kişiliğini, kişiliğinin güçlü ve zayıf noktalarını, dilsel ve motor yeteneklerini ve özel ilgi alanlarını keşfetmesini sağlar. Duygularını, fikirlerini ve düşüncelerini kontrol etme yeteneğini geliştirmesi uzun sürmez ve fikirlerini kendiliğinden, hızlı ve uygun şekilde ifade etmeyi ve iletmeyi öğrenir (Çelik, Kök ve Yazar 2007).

Drama, çocukların yaratıcılığını ve hayal gücünü geliştiren bir öğrenme sürecidir. Çocuğa öğrenme süreciyle ilgili iş birliği (Aslan, 2008), sosyal beceriler (Gökbulut ve Ökten, 2015), sosyal ve duygusal gelişim (Gültekin, 2014), iletişim becerileri (Akoğuz, 2002), ilişkileri sürdürme becerileri (Gökbulut ve Ökten, 2015) ve öz kontrol (Kara ve Çam, 2007) sorumluluk, özgüven ve empati yapma becerileri kazandırmaktadır. Drama, çocukların duygularını ve beden kullanımlarını tanımalarını sağlamakta ve aktif katılım ve oyun yoluyla gerçek yaşam senaryoları hakkında bilgi edinme fırsatı sunmaktadır. Bu bağlamda drama, okul öncesi öğrencilerine problem çözme becerileri kazandırmak için kullanılabilir. Ancak, bu yöntemin etkililiği konusunda okul öncesi çocuklarla yapılmış sınırlı araştırma vardır.

Literatürde drama ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır (Bodur ve Yurtseven, 2021; San, 2019; Yılmaz, 2010). Yaratıcı drama ağırlıklı etkinliklerin öğrencilerin tutumlarını geliştirmede geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu; araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme becerilerini öğrendikleri araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Aykaç ve Şahin, 2018).

Yaratıcı drama, araştırma, grup problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi becerileri öğretmektedir. Sonuçlardan ziyade öğrenme süreçlerine odaklanır ve mevcut müfredatların değişen öğrenci ilgi ve becerilerine vurgu yapması için esneklik sunar. Yaratıcı drama -taklitten çocuğun hayal gücünden bir eylem gerçeği yaratmaya kadar- çocukların kendi iç dünyalarını açığa çıkarmaları ve ifade etmeleri, aynı zamanda düşüncelerini ve dillerini geliştirmeleri için önemli bir araçtır (Güven, 2006). Bu beceriler, araştırmacılara ve öğretmenlere göre değerlerin etkili bir şekilde öğretilmesiyle yakından ilişkilidir. Okul öncesi öğretmenlerinin değer gelişimi için

drama ve rol yapma gibi hayal gücüne ve yaratıcılığa dayalı etkinlikleri tercih ettiği bulunmuştur (Türkoğlu, 2019).

İnsanlar, toplu yaşamda birtakım sorunlarla karşılaşılmaktadır. Sorun, üzerine gelen ve yolunu tıkayan bir durum, kişinin arzu ettiği bir amacın mevcut güçlü yönleri üzerine gelen zorluklardır (Bingham, 2004). Problem çözme, istenilen amaca yönelik olarak çeşitli etkili ve faydalı araç ve davranış olanaklarından seçim yapmak ve onu kullanmak; birçok eylem alternatifini belirleyip değerlendiren ve seçilen eylemi uygulayan aşamalar bütünü olarak (Deniz, 2004); karşılaşılan güçlükleri istenilen amaç doğrultusunda çözmek için bir dizi çabayı gerektiren bir terimdir (Bingham, 2004). Demirtaş ve Dönmez'e (2008) göre problem çözme, problemin hissedilmesinden başlayıp bilişsel yeteneklerin duyuşsal ve davranışsal yönlerinin olduğu çözüme kadar deneyimlenen karmaşık bir terimdir (Demirtaş ve Dönmez, 2008).

Problemler, basit bir seçim yapılmasını gerektiren bir zorluk olabileceği gibi, pek çok kompleks durumları içine alan ve çözülmediğinde insanın hayatında olumsuzlukları etkileyerek bir probleme de yol açabilir (Arslan, 2005). Bir problemle karşılaştığında birey, sorunun çözümü için bir dizi çaba içine girer. Bu çabalar sonucunda kişi sorunları başarılı bir şekilde çözerse duygusal olarak kendini iyi hisseder ve sorunları pratikte çözmeyi öğrenebilir. Problemleri başarılı bir şekilde çözemeyen kişiler ise, problemin zorluklarının bir sonucu olarak duygusal problemler yaşar ve ego algıları düşer (Hoxha ve Surucu, 2015). Problemlerini etkili bir şekilde çözemeyenler, diğer insanlara göre daha çok duygu dolu problemler yaşar, yardım almadan problemlerini çözemez diğerlerine göre daha doyumsuz ve daha az ego algısına sahip olur; başkalarının beklentilerini ve niyetlerini anlamakta zorlanır ve diğerlerinden fazlaca endişe duyar; kaygı yüklü, güvende hissetmeyen ve hassaslıkları da aşırı olan bireyler olurlar. Sorunlarını etkin bir şekilde çözebilenler, olumlu problem çözme öz değerlendirmelerine sahiptir. Bunun dışında problem çözme becerilerini olumlu değerlendirenler, problemlerini etkili bir şekilde çözebilmektedir (Ferah, 2000).

Problemlerin çözümü problemin tipine ve karmaşıklığına göre değişmektedir. Bu karmaşık ve farklı sorunu çözmede farklı bilgi kaynaklarından yararlanılır (Cüceloğlu, 2004). Genelde bu tür öncesinde yapılmış uygulamalarda, otorite figürü;

kişi tecrübesi ve bilimdir. Bilim, problem çözmenin insanlara ilişkin genel, güvenilir ve en etkili verilere dayanmasını sağlar (Karasar, 2009).

Özellikle sosyal ve bilişsel gelişimde başarılı okul öncesi ve anaokulu eğitiminin ayrılmaz bir parçası olan oyunun veya dramatik oyunun bir geçmişi vardır. Serbest dramatik oyun, çocukların "hayal gücüne dayalı sosyal rol oynama" ile ilgilidir ve sosyodramatik oyun olarak da adlandırılır (Elias ve Laura, 2002). Bu oyun türü genellikle öğrenciler tarafından başlatılır ve çoğu zaman yetişkin rehberliğini içermez. 1960'larda Sara Smilansky, küçük çocukların katıldığı oyun türlerini tanımlamaya başlamış ve çocuğun yaşına ve olgunlaşmasına karşılık gelen işlevsel, yapıcı, dramatik veya taklitlerle oyunlar ve kurallı olan oyunlar ile birlikte dört oyun türü tanımlanıştır (Furman, 2000). İlk ikisi küçük çocuklarda ve top yuvarlama gibi nesneleri kasıtlı olarak kullanmalarında gelişir. Oyunun üçüncü seviyesinde diyalog, karakterizasyon ve yaratıcı oyun başlar. Ayrıca, özellikle öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda diğer çocuklarla serbest veya yönlendirilmiş sosyo dramatik oyunda geçirilen zaman ile dil performansları arasındaki doğrudan bir ilişkisi bulunduğu belirtilmiştir. Smilansky'nin çalışması, erken eğitimde oyunun önemini ve kullanımını ve onun çalışmaları üzerine inşa edilen birçok çalışmayı harekete geçirmiştir (Levy, Charles ve Koorland, 1992). Smilansky'nin çalışması, çocukların oyun yoluyla öğrenmesini içeren araştırmalarda birincil kaynak olmaya devam etmektedir. Onun oyun yapısı ve niteleyicileri, çoğu gözlemin ve nicel verinin dayandığı yapı olmaya devam etmektedir.

Çocukların akranlarıyla paylaştığı etkinlikler, bilişsel gelişimlerinde merkezî bir rol oynar. Akran etkileşimleri sırasında çocuklar yeni beceriler öğrenir, zorlu durumlarla yüzleşmek için birbirlerini motive eder ve mevcut yeteneklerini uygulamada birbirlerine yardımcı olurlar. Öğretmenler iş birlikçi etkileşimleri derslere dahil eder ve akran etkileşimlerini teşvik eden sınıflar eleştirel düşünmeyi, tartışmayı ve bilgi değişimini teşvik edebilir (Engle, 2006). İşbirliğinin özel bir türü, hem bireylerin iş birliğinin hem de problem çözme becerilerinin koordineli kullanımını içeren, iki çocuk harici bir sorunu çözmek için birlikte çalıştığında iş birlikli problem çözmedir. Okul çağındaki çocuklar için bu etkileşimler, problemler hakkında daha fazla öğrenmeye ve görevlerdeki performansa katkıda bulunabilir (Brownell ve Ramani, ve 2014).

Erken çocukluk eğitimi, çocukların optimal olarak büyümesi ve gelişmesi için temel bir güç olarak bir eğitim hizmetidir. Bu aşamada, çocukların gelişimi tüm yönleriyle hızla nitelik kazanır. Erken çocukluk evresinde çocuklar, fiziksel, psikolojik, sosyal veya ruhsal olarak ve ayrıca çevreden alınan uyarılara karşı duyarlıdır (Dyah ve Setiawati , 2019).

Çocuğun küçük yaşından beri sahip olduğu tüm yeteneklerin anlaşılması ve geliştirilmesi önemlidir. Çocukların gelecekleri adına önemi yüksek yeteneklerden birisi de bilişsel beceridir. Bilişsel beceri, öğrenme ve problem çözme, mantıksal düşünme ve sembolik düşünme olmak üzere 3 düşünme alanından oluşur (Koyuncu Şahin ve Akman, 2018). Çoğu araştırmacı bilişsel beceriyi sayma etkinliği yoluyla araştırır. Bu araştırmalar sadece sayısal bilişsel beceriyle alakalıdır. Bundan dolayı problem çözme becerilerinin de erken çocukluktan itibaren araştırılması ve geliştirilmesi önemlidir (Baki ve Karatas, 2013). Problem çözmenin analiz, yorumlama, muhakeme, tahmin, değerlendirme ve yansıtma gibi çeşitli süreçleri içeren önemli bir yaşam becerisi olarak değerlendirilebileceği ortaya konmuştur.

Problem çözme becerisi sadece yetişkinler tarafından kullanılmaz, aynı zamanda çocukların büyüme ve gelişme evrelerinde problem çözme becerisinin temelini oluşturmak da önemlidir. Sulasamono (2012) da problem çözme becerisinin eğitimde önemli bir öğrenme sonucu olan bir öğrenme süreci ile sonuçlandığını belirtmektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarında problem çözme becerisi önemli bir beceridir. Bunun nedeni çocukların problem çözebildiklerinde mantıklı, eleştirel ve sistematik düşünme yeteneğini de oluşturabilmeleridir. İzzaty (2010), araştırmasında okul öncesi dönem içinde problem çözme becerileri ile ilgili üç neden olduğunu eklemektedir. Bu nedenler: (1) çatışmayla yüzleşmede kendini ayarlamanın işlevini etkilemek, (2) bu yeterlilikleri oluşturmak için olumlu ve sürekli tekrar yapmak ve (3) muhtemelen arkadaşlarla olan ilişkiyi etkileyen olumlu problem çözmektir. Çocukların karşılaştığı sorunlar hemen çözülmeli veya yanıtlanmalıdır. Çoğu durumda, yetişkinler genellikle çocukları tarafından çözülmesi gereken soruna kendilerini dahil eder. Ancak çocukların karşılaştığı problemler ne olursa olsun, -küçük şeyler bile olsa- çocuğun problem çözmedeki becerisini geliştirmede önemli bir fırsat olabilir.

Çocukların karşılaşabileceği sorun veya çatışma, yetişkinlerin karşılaştığı sorundan farklıdır. Güngör'e göre sorun; kafayı yoran, insan aklına meydan okuyucu ve ayrıca kanaati belirsiz hâle getiren şeylerdir. Özellikle okulda çocukların sıklıkla karşılaştıkları problem yaşantıları, arkadaşlarıyla oyuncak kapma gibi farklı yenilikteki oyunları öğrenirken zorlanma şeklindedir (Güngör, 2021).

Jean Piaget'nin öğrenme kuramı, çocukların nasıl derinlemesine düşündüklerini ve problem çözme meselesi de içinde bulunmak suretiyle bilgileri hakkında nasıl bir kavram oluşturduklarını açıklayan bilişsel gelişim ile ilgilidir. Çocukların bilişsel becerilerinin sosyal etkileşim yoluyla desteklendiğini ve geliştirildiğini belirten Vygotsky gibi başka bir teorisyenin görüşü de dikkate alınarak, sadece çocukların zekâ geliştiricisi olarak kullanmaktadır. Çocuklar kendi sorularına göre cevabı bulduklarında ilgili bilişsel yapı sürekli olarak gelişir (Aral ve Ünal, 2014). Öğretmen ve velinin rolü, yirminci yüzyılda problem çözme becerisini açıklamaya ve öğretmeye dikkatlerini yöneltmektir (Kaya vd., 2017).

Sorunları çözme yeteneği, bir soruna çözüm bulmada bir fırsattır. Merakı yüksek yaratıcı bir çocuk olmak ve günlük deneyimler çocuğa sorunları çözme fırsatı vermektedir. Çocuklar günlük yaşamdaki problemlerin bazı yollarla kolayca çözülebileceğini anladıklarında problem çözme yetenekleri gelişmektedir (Aral ve Ünal, 2014).

McLennan (2012) tarafından yapılmış araştırmada, sürekli ve düzenli yapılabilecek problemlerin çözümünde sanatın kullanılmasının çocukların uzun ömürlü düşünen bireyler olmalarına yardımcı olabileceği bulunmuştur. Bingham (2004) problem çözmedeki becerisine sahip çocukların sahip oldukları fırsatı nasıl değerlendirdiklerini, karşılaştıkları güçlükleri çözmek için farklı çözümler bulduklarını ve bir konuda tahminde bulunduklarını görür. Problem çözmedeki becerisine sahip çocukların sahip oldukları fırsatı nasıl değerlendirdiklerini, karşılaştıkları güçlükleri çözmek için farklı çözümler bulduklarını ve bir konuda tahminde bulunduklarını görürler. Çocuklar belirli bir konuya olan ilgilerini ve dikkatlerini uzun süre korurlar, ayrıca ayrıntıları ve hatalarını fark ederler (McLennan, 2012).

Bir başka araştırma, çocuğun problem çözme becerisini okul öncesi dönemden itibaren kazandığını ve çocuğun problem çözmedeki becerisini geliştirmede deneye

dayalı eğitim programlarının uygulanabileceğini göstermektedir (Aral ve Ünal, 2014).

Problemleri anlama, problemi çözmek için potansiyel plan yapma, planı uygulama, problemleri yansıtma ve sahip oldukları planları gerçekleştirmeyi içeren adım adım eylem planı kullanan çocuklara geleneksel problem çözme stratejisi öğretilmiştir. Bu süreç çocuklar için faydalı olabilecek bir model sunsa da, çocukların çeşitli bakış açılarını, duygularını ve deneyimlerini birleştiren bir durumda tam belirsizliği dikkate almaz. İman (2013) da çocukların sorunları çözmede kullandıkları yöntemin, sorunlarla gerçekten yüzleşmekten daha önemli olduğunu belirtmektedir. Bu çalışma, öncelikle yaratıcı dramayı incelemekte, ardından yaratıcı dramanın çocuklar üzerindeki problem çözme becerilerine olan etkisine odaklanmaktadır. Bu çalışma için cevaplanacak soru şu şekildedir: Okul öncesi çocuklarda yaratıcı dramanın problem çözümüne etkisi var mıdır?

Bireyler günlük hayatlarında birçok problemle karşılaşır ve bu problemlere çeşitli çözümler ararlar. Öztürk ve Korkmaz'a (2020) göre problem çözme becerileri kişiden kişiye değişkenlik gösterebilir. Bireylerin karşılaştıkları problemler karşısında etkili çözümler üretebilmeleri için problem çözme becerilerine sahip olmaları ve bu becerilerini kullanmalarının sağlanması gerektiği söylenmiştir.

Araştırma sonucunda yaratıcı drama etkinliklerinin sınıfları daha zengin hâle getirebileceği, öğrencilerin yaratıcılıklarını, problem çözme becerilerini geliştirebileceği ve öğrenme sürecinde doğrudan yer aldıkları için daha çok hoşlanacakları dersler tasarlamak için önemli bir yaklaşım sağlayacağı ortaya konmaya çalışılacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, okul öncesi öğrencilerinin problem çözme becerilerini artıracak yaratıcı drama etkinlikleri geliştirmenin öğrencilerin problem çözme becerilerini ne kadar etkilediğinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu sayede geliştirilen yaratıcı drama etkinliklerinin program geliştirme çalışmalarında kullanılabileceği öngörülmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bireyler günlük hayatlarında birçok problemle karşılaşır ve bu problemlere çeşitli çözümler ararlar. Problem çözme becerileri kişiden kişiye değişkenlik gösterebilir.

Bireylerin karşılaştıkları problemler karşısında etkili çözümler üretebilmeleri için problem çözme becerilerine sahip olmaları ve bu becerilerini kullanmalarının sağlanması ve bu becerilerin kazandırılması önemlidir. Yaratıcı drama etkinliklerinin sınıfları daha zengin hâle getirebileceği, öğrencilerin yaratıcılıklarını, problem çözme becerilerini geliştirebileceği ve öğrenme sürecinde doğrudan yer aldıkları için daha çok hoşlanacakları dersler tasarlamak için önemli bir yaklaşım sağlayacağı için bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

1.4. Araştırma Problemleri

Okul öncesi çocuklarda, yaratıcı drama etkinliklerinin problem çözme becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırmada aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

Hipotez 1. Deney ve kontrol gruplarının yaratıcı drama etkinliklerinin problem çözme becerisine etkisinde sontest puanları arasında anlamlı fark vardır.

Hipotez 2. Deney grubunun yaratıcı drama etkinliklerinin problem çözme becerileri ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Hipotez 3. Kontrol grubunun yaratıcı drama etkinliklerinin problem çözme becerileri ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Hipotez 4. Deney ve kontrol gruplarının yaratıcı drama etkinliklerinin problem çözme becerileri ölçeği toplam puan ve alt ölçek (yetişkine yönelik problemler ve akranlara yönelik problemler) sontest puanları arasında anlamlı fark vardır.

Hipotez 5. Deney ve kontrol gruplarının yaratıcı drama etkinliklerinin problem çözme becerileri ölçeği toplam puan ve alt ölçek (yetişkine yönelik problemler ve akranlara yönelik problemler) öntest puanları arasında anlamlı fark vardır.

Hipotez 6. Deney grubunun sontestinin yaratıcı drama etkinliklerinin problem çözme becerileri ölçeği toplam puan ve alt ölçek (yetişkine yönelik problemler ve akranlara yönelik problemler) puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark vardır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim dönemindeki Küçükçekmece Kartaltepe Anaokulu ve Penyelüks Hasan Gürel Anaokulunda alınan verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırma konusuyla ilgili tanımlar aşağıda verilmiştir.

Okul öncesi eğitim: İsteğe göre olup aynı zamanda zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş 36-72 ay grubu çocuk eğitimidir. Kurumlar; bağımsız anaokulu ve uygun şartlardaki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında anaokulu sınıfı şeklinde de bulunmaktadır (Baran, Yıldırım ve Yılmaz, 2007)

Yaratıcı drama: Bireyin sosyal becerilerini geliştiren, iletişimini kuvvetlendiren, bilişsel ve duygusal açıdan kendini geliştirmesine katkı sunan bir etkinliktir. Bir diğer özelliği ise kişiye empati yeteneklerini kazandırabilmek ve kişinin çevresindekilere karşı duyarlılığını geliştirmesini sağlamaktadır. Drama eğitiminde yaratıcı sürecin sonunda kişinin gizil yeteneğini keşfetmesi, kendini tanıması, verimliliğini artırması, zevkine göre çalışabilmesi ve toplum yararına işleri yapabileceği duruma gelmesi hedeflenmektedir. Bu sayede kişi, özgüveni artmış, takım çalışmasına uygun, demokrasiye inanan insan hâline gelir (MEB, 2013).

Problem: Bireyin içsel ya da dışsal zorlanmalara tepki vermede güçlük çekmesidir (Polat, 2008).

Problem çözme: Etkili çözüm yollarının ortaya konması sonucunda, uygun olabilecek çözüm yolunu seçme ve karar verme gibi kapsamlı bilişsel ve davranışsal süreçtir (Morgan, 1999).

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde problem çözme becerisi, yaratıcı drama ve okul öncesi eğitim ile ilgili kavramların bilgisi verilmektedir.

2.1. Problem Çözme Becerileri

Problem çözme becerileri başlığı altında problem kavramı ile problem çözme becerilerine ait kavramlar incelenmiştir.

2.1.1. Problem Kavramı

Kişinin karşılaşmış olduğu, çözmesi gerekli ve çözüm yollarının hemen bilinmediği bir durumu tanımlar. Bu tanıma göre, bir duruma "sorun" deniyorsa, onu çözmek için bir meydan okuma olması gerektiğini göstermektedir (Krulik ve Posamentier, 1998). Çözüm biliniyorsa, herhangi bir "sorun" olmaz. Öğrencinin problem çözülmesinde konular ve yöntemler arasındaki ilişkileri düşünmeli ve bulmalıdır.

Alıştırma ve problem arasındaki fark, alıştırmanın hemen çözülebilen bir soru olmasıdır. Bir alıştırmayı çözerken, kişinin belirli teknikleri uygulamasına veya kullanılacak teknikleri seçme konusunda kafa yormasına gerek yoktur. Öte yandan, bir problemi çözmek için, mantıklı yaklaşımdan önce düşünme becerileri ve beceri gerekir (Zeitz, 1999). Belirli bir problem türünün bir kez kullanılması gerekir; bir problem birden fazla kullanılırsa alıştırma hâline gelir. Yeni öğrenilen bilgilerin sorgulanmasını ve kullanılmasını gerektiren bir soru, öğrenciler bununla ilk kez karşılaşıyorsa sorun olabilir (Özalkan, 2010). Bu çalışmada önemi ve anlamı ile "problem" açıklandıktan sonra "problem çözme" açıklaması yer almaktadır. Problem çözme, problemin kendisi için gerekli gibi görünse de, problem çözmeden söz edilmeden önce problem anlaşılmalıdır.

2.1.2. Problem Çözme Becerileri

Problem çözme, yanıtı olmayan bir durumla başa çıkmak olarak açıklanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı da lise matematik müfredatında problem çözmeyi ifade etmektedir. Problem çözmenin belirli bir konu veya problem çözme algoritması olmadığı belirtilmektedir; meydan okuma kullanarak bir soruna çözüm bulma süreci olarak tanımlanmalıdır (MEB, 2005).

Özkaya (2002), problem çözmenin daha önce öğrenilen görevleri aktarmanın bir işlevi olarak görüldüğünü belirtmektedir. Kişi o konuyla ilgili bir problemi çözmek istiyorsa konuyu iyi bilmelidir. Ancak öğrencilerin problemleri çözmek için aynı veya benzer şeyleri yapma eğiliminde olduğundan bahsedilmektedir. Bu aslında problem çözmek değildir. Öğretmenler genellikle çok sayıda örnekle problem çözme stratejilerinin tekrarını yapmayı tercih ederler.

Öğrenciler öğretmen tarafından motive edilmelidir, öğrencilerin öğretmen yardımı olmadan başarılı problem çözücü olamayacakları söylenmektedir. Bir öğretmen, öğrencilerine problem çözme etkinlikleri yapma konusunda rehberlik etmelidir. Ancak öğrencilerin problem çözme sürecine katılmaları gerektiğini öne sürülmüştür. Öğrencileri problemleri çözmeye teşvik etmek için ilginç problemler kullanmak tavsiye edilir. Öğrencilere yardımcı olmak veya rehberlik etmek, tüm süreci onlar adına yapmak değildir. Problem çözmenin bir süreç olduğu ve öğrencilerin bu süreci bilmeleri ve ona göre yapmaları gerektiği unutulmamalıdır (Özalkan, 2010).

Bourne ve Dominowski (1994) Dewey'in problem çözme adımlarını analiz etmiştir. Çalışmaya göre problem çözme için Dewey'in beş adımı vardı:

1. Problemin zorluğunu anlamak
2. Problem yeri ve tanımı
3. Alternatif çözüme ait formül
4. Çözüm bulmada en optimal yolun seçilmesi
5. Seçilmiş çözümde olasılıkların test edilmesi

Problem çözme basamakları üzerine birçok araştırma olmasına rağmen, kullanılan basamaklar arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Bu buluşsal yöntemleri analiz ettikten sonra, içinde birçok adım bulunan bir buluşsal yöntemi kullanmaya karar verirler.

2.2. Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama başlığı altında dramanın tanımı yapılmış, yaratıcı drama kavramı açıklanmış, yaratıcı dramanın yararları ile birlikte dramanın çocuk gelişimindeki önemi incelenmiştir.

2.2.1. Dramanın Tanımı

19. ve 20. yüzyılda drama, bir tiyatro biçimi olarak Aristotelesçi tanımını aşmıştır. Drama olgusunun ve özellikle dramanın eğitimin bir parça olarak ele alınması, öğrencinin kendisini hayalî bir konumda tasvir etmesinin istendiği bir etkinlik olarak ele alması ya da başka bir kişiyi hayalî bir durumda tasvir etmesi tiyatro gösterilerinin kapsamı dışında kullanılmakta ya da daha doğrusu kullanıldığı kabul edilmekteyken, uygulamalı drama veya uygulamalı tiyatro terimi kullanılmıştır (Taylor, 2006). Bu tür uygulamalı drama örnekleri drama terapisinde, topluluk tiyatrosunda, eğitimde drama, hapishane tiyatrosunda vb. görülmektedir. Dramanın eğitimde kullanımı ile ilgili olarak, gelişen durumu tanımlamaya çalışan çeşitli uygulama katmanları ve çeşitli terimler olmuştur. Anahtar terimlerden biri süreç dramasıdır. Anderson, süreç dramasını temelde doğaçlama rol oynama olan bir tiyatro türü olarak tanımlamaktadır. Epizodiktir ve doğrusal olmayan anlatıya girer. Ayrıca rol oynamayı bir hikâyeden hareket etmekten anlatıya yaklaşıyormuş gibi davranmaya kaydırdığını belirtmektedir (Anderson ve Dunn, 2013).

Bu dramanın eğitim bağlamında ve okullarda kullanımına odaklanıldığında, bu alandaki drama kavramının ve terminolojisinin incelenmesi gerekmektedir. Özbek (2014) okullarda dramaya yönelik üç ana yaklaşım tanımlamaktadır:

Birincisi dramayı bir sanat formu olarak kabul eder ve yaratıcı drama olarak anlaşılır. Buna göre, amaçları her çocuğa kendini ifade etmesi için bir yol vermek, yaratıcı hayal gücüne rehberlik etmek, kontrollü duygusal çıkış sağlamak, ona iyi tutumlar ve takdirler oluşturmada yardımcı olmak ve ona sosyal iş birliği içinde büyüme fırsatları vermektir.

İkinci yaklaşım, dramayı süreç draması veya eğitimde dramayı "genelleme ve bağlantı kurma yoluyla daha geniş bir anlayışın geliştirilmesine yol açabilecek" bir öğrenme ortamı olarak odaklanan drama olarak tanımlamaktadır. Eğitimde drama ya da süreç draması "etkileşimli öğrenme deneyimi" sunmaktadır (Özbek, 2014). Yaratıcı drama ile süreç draması arasındaki temel fark, birincisinin daha kişisel gelişim odaklı olmasında görülürken, süreç dramasının öğretme ve öğrenmede kullanılabilecek uygulamalı metodolojiye odaklanmasıdır.

Bütünleştirici yaklaşım olarak bilinen üçüncü yaklaşım, yukarıda belirtilen iki yaklaşımı yeniden birleştirmeye çalışmaktadır. Bütünleştirici yaklaşımla dramanın

sadece kişisel gelişimi değil aynı zamanda seçilen müfredat hedeflerini de kapsaması beklenir. Burada, bir müfredat aracı ya da müfredat hedeflerini gerçekleştirmenin uygulanabilir araçları olarak drama için net bir ayrım yapmaktadır (Prchlík, 2017, s. 10).

2.2.2. Yaratıcı Drama Kavramı

Sabit bir metin kullanılmadan, klasik performansların belirlenim ve formalitesinin ötesinde, doğaçlamalar, katılım ve grup etkinlikleri yardımıyla daha özgür bir performans türüne odaklanan bir drama sistemidir. Çocukla çalışmanın aşamalı sürecine odaklanan yaratıcı drama, sonuca odaklanmaktan kaçınır. Yaratıcı dramanın amacı profesyonel tiyatrolar için oyuncu yetiştirmek değildir. Dramanın eğitimde kullanılmasının temel amacı, eğitime ve hazırlığa odaklanmaktır. Bu şekilde eğitim sürecinde grup üyeleriyle sempati ve iş birliği yapma süreci hem eğitim hem de eğitim yönlerine sahip olabilir (Mccasline, 2011).

Sanata dayalı drama "rol yapma", hareket, doğaçlama (kendini ve diğerlerini kabul etme) ve benzerlikleri ve farklılıkları anlamaya yol açan katılım, çocukları yaratıcı entelektüel kapasitelerini kullanarak dünyaya yapıcı bir şekilde maruz kalmaya hazırlar. Bohm'a göre böyle bir deneyim yaşayan çocuklar, gerçek hayattaki olaylar arasındaki ayrımları daha iyi anlayabilir ve bilinmeyenden korkma ve hataların toplumda üretken aktörler haline gelme olasılığı aşamasından geçebilir, ancak yalnızca kurallara bağlı kalarak. aşamalı süreç yaratıcı drama yapısını yönetir, bu tür yetenekler çocukta ortaya çıkmaktadır (Bohm, 2002). Beceriden önce süreç vardır. Süreç, oyuncunun performansta kullanılacak becerileri keşfettiği yoldur. Tek bir süreç yoktur. Doğru koşullar için doğru süreci bulmak aslında bir beceridir (Harp, 2009).

Yaratıcı drama kendi bileşenlerine, öğelerine sahip farklı bir sanat alanıdır. Aynı zamanda eğitimde ve sanat eğitiminde bir yöntem ve başlı başına bir derstir. Yaratıcı dramanın bileşenlerini açıklamak için kavramın tanımından yola çıkmakta yarar görülmektedir. Yaratıcı drama, tiyatro ile iç içe geçmiş, tiyatronun hem kuramsal hem de uygulamalı çalışmalarının tümünden yararlanan bir eğitim, kültür ve sanat alanıdır. Özellikle tiyatronun doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerinden doğrudan yararlanan yaratıcı drama , kurgusal yapılandırmasını(canlandırmayı) bu iki temel teknik üzerine kurar (Adıgüzel, 2006).

2.2.2.1. Yaratıcılık

Yaratıcılık, insanın temel ve yapıcı niteliklerinden biridir. 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında yaratıcılık kavramı yeni bir şekilde ele alınmıştır. O zamana kadar yaratıcılık, doğaüstü bir güçten kaynaklanan bir tür olağandışı ve olağanüstü yetenekti. Pek çok araştırmadan sonra, bugün yaratıcılık artık olağandışı bireylere özgü doğaüstü bir güç değil, koşullar uygunsa tüm insanların gelişebileceği potansiyel bir yetenektir. Yaratıcılığın ve geliştirilmesi günümüzde çok önemlidir ve hemen hemen tüm toplumlarda üzerinde durulmaktadır. Hayatta kalmak için çocuklarda yaratıcılığı teşvik etmek gerekmektedir. Bunun nedeni ise bu stres ve psikolojik problemler dünyasında yaratıcılıktan başka mücadele bulunmamasıdır (Ghasempour ve Mozafar , 2020).

Psikolojik açıdan "yaratıcılık", başka bir şeyden benzersiz bir şey yaratmak anlamına gelir. Başka bir deyişle yaratıcılık, bir fenomeni artırmak veya azaltmak; onu dönüştürmek veya başka fenomenler, nesneler veya şeylerle birleştirmek anlamına gelmektedir. Bu nedenle, yaratıcılık benzersiz ve yaratıcı olan zihinsel bir süreçtir. Psikoloji ve eğitim araştırmaları, çocukluk yaratıcılığının başlangıcının okul öncesi yaşta olduğunu göstermektedir. Bu yaşta, çocukların düşünme ve uygulama arasında yeni bir ilişki ortaya çıkar ve çocuk, çevresindeki çevrenin harikalarını anlamaya çalışır. Bu öğrenme ve tanıma daha çok pratik deneyim yoluyla gerçekleşir (Yeşilyurt, 2020).

Son yıllarda, yaratıcılığın hem eğitilebileceğini hem de beslenebileceğini gösteren, yaratıcılık üzerine çok sayıda araştırma yapılmıştır. Yaratıcı düşünmeyi öğrenme ve öğretme konusunda on beş yılı aşkın deneyim, yaratıcılığın öğretilebileceğine dair kanıtlar gördüğünü söyleyen araştırmacılar mevcuttur (Sabet Moghaddam ve Bahramian, 2011). Drama, çocukluk yaratıcılığının gelişim alanlarından biridir. Duyguları ifade etmenin ve anlamanın bir yolu olarak dramayı kullanmak birçok davranış bozukluğunu önleyebilir. Bu, insanların kaygı duymadan düşünmesi ve yeni fikirler yaratması ve yaratıcılığı geliştirmesi için koşullar yaratır.

2.2.2.2. Yaratıcılık ve Drama

Tiyatro eğitimi (drama) hâlâ nispeten yeni bir bilim alanıdır, bu nedenle çocukların yaratıcılığını geliştirme alanında tiyatro eğitimini (drama) etkileyen unsurları ve faktörleri kavramsallaştırmaya açık bir ihtiyaç vardır. Yaratıcı tiyatro eğitimi

ortamında çocuklar zengin deneyimlere maruz bırakılır ve öğrenmedeki aktif rolleri teyit edilir. Etkileşim, öğrenmeyi kolektif bir faaliyete dönüştüren öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Yaratıcı ortam, çocuğun hayal gücünü ve içsel motivasyonlarını güçlendirir ve kolektif yaratıcılığın gelişmesini sağlar. Çocuklarda yaratıcılık gelişimi iki düzeyde ele alınmalıdır. Birincisi bireysel yaratıcılık, ardından tüm çocukların birbirleriyle grup yaratıcılığıdır (Salı, 2019).

2.2.2.3. Kolektif Yaratıcılık

Yaratıcılık alanındaki araştırmacılar bu konuyu iki kategoride inceler: Bireysel yaklaşım: Yaratıcı insanların yaratıcı fikirlerini ve süreçlerini inceledikleri yerdir. Sosyokültürel yaklaşım: Çevrelerinin ayrılmaz bir parçası olarak insan fikirlerine ve zihniyetlerine güvenmektir (Sawyer, 2012).

Yaratıcılık mutlaka bireysel bir nitelik ve yetenek değildir, ancak kolektif bir niteliğe de sahip olabilir. Grup yaratıcılığının etkileşimli ve diyalektik yönü vardır. Ancak yaratıcı insanlar çevrelerindeki sosyal ve kültürel çevreye bağlı olsalar bile, yaratıcılıkları (yaratıcı bireyler) yine de kolektif iş temelli yaratıcılık sürecinden farklıdır. Grup yaratıcılığında yaratıcı fikirler grup iş birliğinin sonucudur.

Kurtzberg (2005), grup yaratıcılığı çalışmasının genellikle grubun yaratıcı potansiyelini belirleme girişimini içerdiğine işaret etmektedir. Grup potansiyeli, gruptakilerin becerilerine bağlı olduğundan, çoğu çalışma, bireysel potansiyel ile grup yaratıcılığı arasındaki ilişkiyi keşfetmeyi amaçlamıştır. Drama süreci, grupta yer alan üyeler arasındaki yaratıcı ilişkilerin ve düşünce ve eylem alışverişinin sonucudur. Yaratıcılık, yaratıcı disiplini ve gücü azaltırken güvenli ve açık bir ortamda gelişir (Kurtzberg, 2005).

Araştırmalar, kolektif yapıları nedeniyle grup yaratıcılığının yeni fikirlerin yaratılmasına ve yenilenmesine dair duyarlılığın fazla olduğunu göstermektedir. Bir üyenin fikir grubu başka bir üyenin fikrine yol açabildiğinde, yeni yeniliklerin ortaya çıkma olasılığı ortaya çıkacaktır. Sosyal etkileşim, yaratıcı sürecin etkili bir faktörü olarak kabul edilir. Drama sadece sosyal becerilerin gelişmesini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda grup ve birey içindeki iş birliği ve destek duygusunu da geliştirir.

Oyunda kurgusal roller, zaman ve mekân, çocukların kendileri ve diğer katılımcılarla estetik bir şekilde algı alışverişinde bulunmalarına yardımcı olur. Helsinki

Üniversitesi öğretmen yetiştirme grubu tarafından 2016 yılında "Drama Eğitiminde Yaratıcılığı Destekleme" başlıklı disiplinler arası konferans (Geleceğin Akademisi) düzenlenmiş ve drama geleneksel öğretmen merkezli öğretimin yerini alacak şekilde ele alınmıştır (Lehtonena, 2016).

Çocukların yaratıcılığını destekleyen en önemli faktörden birisi, öğretmenle ve çocukla etkileşimi ile yakından bağlantılı olan sınıfın olumlu atmosferidir. Böyle bir ilişkide bir eğitmenin varlığı gereklidir. Varlık, olağan sosyal rolü terk etmek, tam odaklanma ve sınıf dramatik etkileşimine katılım anlamına gelir (Can ve Kılıç, 2019).

Araştırmalar ayrıca çocukları aktif, bağımsız olmaya, fikirleri ve görüşleri ifadelendirmeye istekli hâle getiren ortamların yaratıcılığın yaratılmasında ve desteklenmesinde çok etkili olduğunun ortaya çıkarılması olmuştur. Araştırmacının diğer araştırmasına göre, dramada yaratıcı öğrenme ortamları altı farklı faktörden oluşmaktadır:

Dramanın "güvenlik duygusunun" gelişiminde rol model olarak eğitmen, öğrenme koşulları, katılımcı öğrenme, çocuk merkezli öğrenme, zaman kullanımında esneklik ve oyun benzeri hareketler önemli bir rol oynar. Çocukların takımlarına ve eğitmenlerine güvenmeleri gerekir. Bir gruba ait olmak, onların özgüvenlerini ve dolayısıyla öğrenme ve başkalarını destekleme becerilerini etkiler (Lehtonena, 2016).

Tiyatronun insanı daha fazla tanımasını ve anlamasını sağlayan benzersiz özellikleri arasında:

1. Esneklik: Hafızaya ve hayal gücüne, özgür ve sınırsız hareketin özgürce, geçmişe ve geleceğe oynama yeteneği ve gücü sağlar (Anıları ve hayalleri serbest bırakır).

2. İkilik Yaratmak: Sahneye çıkan konuda karakterin izlemesini sağlayan özelliklerden biridir.

3. Büyütme Karakteristik: Her şeyi abartır ve her şeyi görünür kılar ve bizim görüşümüzden daha küçük veya daha uzak bir biçimde kaçmayan şeyleri görmemizi sağlar.

4. Terapistin Özel İşlevi oynamak, görmek ve dinlemektir. Bakma, kendini görme ve kendi kendine konuşma ve dinlemedir. Kendini düşünme ve bu nedenle insan davranışını yansıtan aksiyon dramadır (Pill, 2007).

Öte yandan, araştırmacılar, drama düşünme ve hafıza oluşumu eğitiminin yanı sıra duygusal ifadenin düşüncenin esnekliğini önemli ölçüde artırdığına ve bilinci, yaratıcılığı ve öz bilinci harekete geçirdiğine inanmaktadır (Jensen, 2004).

2.2.3. Yaratıcı Dramanın Yararları

Yaratıcı süreç ve bilimsel yöntemdeki örtüşme, hem sanatsal hem de bilimsel kavramları içeren bir öğrenme deneyimi sağlamaktadır. Nichols ve Stephens (2013) kendi uzmanlık alanları dışında eğitim veren bir eğitimcinin kendilerini rahatlık alanlarının dışında hissedebileceğini belirtmiş ve tam entegre dersler geliştirirken ana derslerin öğretmenleriyle müzik, drama ve görsel sanatlar öğretenler arasındaki iş birliğini teşvik etmektedir.

Hendrix ve arkadaşları (2012) yaratıcı drama için bir bilim zenginleştirme programına entegrasyonunun, ilköğretim öğrencilerinin ses fiziği ve güneş enerjisi konusundaki anlayışlarını nasıl geliştirdiğini incelemiştir. Çalışma aynı zamanda, iyi bilinen bir fen sorgulama programının bir uzantısı olarak yaratıcı dramanın dahil edilmesiyle öğrencilerin fene yönelik tutumlarının geliştirilip geliştirilemeyeceğini belirlemeye çalışmıştır. Nicel veri analizi, yaratıcı drama dahil edilerek fen öğretilen öğrencilerin, yaratıcı drama dahil edilmeden öğretilen kontrol grubundaki öğrencilere göre fen içeriğini daha iyi anladıklarını ortaya çıkarılmıştır. İki grubun hepsi de, araştırma öncesinden sonrasına bilim tutumlarında hafif bir düşüş göstermiştir. Değişiklik zayıf kalsa da, istatistiki olarak anlamlılık ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla yaratıcı drama, içerik anlayışını artırmış, ancak öğrencilerin fene yönelik tutumlarını iyileştirmemiştir.

Rosler (2008) 5.sınıf sosyal bilgiler dersi içinde ders kitabından ziyade öğrencilere öğretimin odağını değiştirmek için süreç dramasını kullanmıştır. Her ders konusu için bir drama bahanesi bulmuştur. Örneğin, Boston Çay Partisi çalışmaları için, bahane bir öğrencinin Kral olması ve birkaç öğrencinin Boston olaylarını bildirmek için İngiltere'ye dönen İngiliz askerleri olmasıydı. Öğrencilerin oluşturduğu sahneler, bilgiyi uygun kelime dağarcığıyla birlikte metni oluşturmuştur. Sınıfta video ve ses kayıt cihazları kurulmuş ve öğretmen drama oturumlarını yazıya geçirmiş ve her süreç drama oturumundan sonra farklı bir öğrenciyle görüşmüştür. Öğretmen, öğrencilerin eleştirel düşünme sergiledikleri, okuyucular olarak büyüdükleri ve kendilerinden farklı insanlarla empati kurdukları için sınıfını “canlı” olarak

tanımlamıştır. Öğretmen, beklentiler öğrenilene kadar ilk ayın kolay olmadığını kabul etmiş, ancak daha sonra süreçte dramanın kullanımına devam etmiştir.

Yaratıcı drama etkinliklerinde, öğrenci katılımı iyileştirilmiş, iş birliği geliştirilmiş ve sınıf ortamı zenginleştirilmiştir. Tüm dersler başarılı değildir. Bazen kontrolü sürdürmek için öğretmen bir rol üstlenir, bazen de öğretmen öğrenci olarak katılımcı olur. Haklarından mahrum bırakılan öğrenciler de öğrenmeye dahil olarak ve disiplin problemleriyle uğraşmaya gidecek olan sınıf zamanından tasarruf etmişlerdir. Doğaçlamalar, öğrencilerin daha zor içerik alanı ders kitabı pasajlarını anlamasına ve bunlarla bağlantı kurmasına yardımcı olacak arka plan bilgisi olarak hizmet etmiştir. Bu sosyal bilgiler dersindeki süreç draması, öğretmenin denemesi için sekiz yılını almış, sınıfın tüm beklentileri anlamasını sağlamak için bir ay sürmüştür. Tüm dersler sorunsuz geçmemiştir. Ancak sonuçlar olumlu çıkmış ve çok çeşitli öğrencilere ulaşmak için etkili olan durumuna gelmektedir (Rosler, 2008).

Batdi ve Batdi (2015) yaratıcı drama konusuyla akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelerken 2000-2014 yılları arasında gerçekleştirilen 40 çalışmayı gözden geçirerek bir metaanaliz gerçekleştirmiştir. Nicel ve nitel çalışmaları gözden geçirmişler ve yaratıcı dramayla yapılan etkinliklerin akademik başarı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu bulmuşlardır. Bilişsel olmayan bulgulardan bazıları, yaratıcı dramanın öğrenmeye karşı bir sevgi duygusuyla sonuçlanması olmuştur. Yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerileri, tutum, öğrenme ortamı ve süreci ile birlikte sosyal, bilişsel ve duyuşsal alanlarda etkili sonuçlar elde edilmiştir. Yaratıcı dramanın etkili öğrenme için güçlü bir öğretim tekniği olduğu ve sınıfta kullanımın geniş kapsamlı ve eklektik olması için etkileri olduğu bulunmuştur.

2.2.4. Dramanın Önemi

Yaratıcı drama; öğrencilerin yazılı bir metne başvurmadan kendi özgün fikirlerine, yaratıcı keşiflerine ve konu hakkındaki bilgilerine göre oluşturdukları eylem durumları, doğaçlamalar ve animasyonlardır. Yaratıcı drama ile ilgili bu tanıma göre, dramanın öğrenciyi merkeze alarak öğrenme sürecinde öğrenciyi aktif hâle getirmesi, öğretmenin süreç içerisinde rehber rolünü oynamasını sağlaması ve öğrencilerin sunumlar yapmasına olanak sağlamasıdır denilebilir. Yaparak ve deneyimleyerek süreç boyunca oluşturulan ürünlerin görsel-işitsel, dokunsal ve duyuşsal tüm öğrenme alanlarını kullanarak kalıcılık sağlar (Tombak, 2014). Bu sayede öğrenme

kalitesi, öğrenme ilkeleri açısından güçlenmekte ve sağlıklı hâle gelmektedir. Drama çalışmaları veya uygulamaları, katılımcılara çeşitli sosyal rolleri ve sosyal sorunları inceleme fırsatı verir. Farklı toplumsal sorunların canlandırılması, bireylerin toplumu ve toplum içindeki ilişkileri daha iyi anlamalarını sağlar (Önder, 2006). Bu etkileşimler sırasında problemlerin çözümleri de incelenir ve katılımcılar problem çözmeye yönelik çalışmalardan deneyim kazanırlar. İşte bu noktada dramanın eğitime katkısı sadece öğrenmeyi öğretmeye yönelik değil, aynı zamanda eğitmeye yöneliktir.

2.2.5. Dramanın Çocuk Gelişimine Etkisi

2.2.5.1. Dramanın Psikomotor Gelişimine Etkisi

Okul öncesindeki çocuklarda, günlük yaşamları içinde kendi durumlarını etkilemiş tüm olayları her zaman söze dökemeyebilirler. Bazı durumlarda oyunlarında vücut hareketleriyle korkularını, kaygılarını, üzüntülerini veya mutluluk duygularını rahatlıkla ifade edebilirler. Yaratıcı drama, çocukların duygu ve düşüncelerini hareketleriyle ifade etmelerine olanak sağladığı için rahatlatıcı bir etkiye sahiptir. Drama etkinliklerinde özellikle yaratıcı hareketler ve danslar duyguların bedensel olarak ifade edilmesini sağladığı için bu açıdan önemlidir (Yazar, Çelik ve Kök, 2007).

Öğrenci gözlemlediği ve yaşadığı olayları drama saatinde farklı rollerle canlandırırken; huzursuzluklarını, kaygılarını, korkularını, sevinçlerini, özlemlerini çeşitli vücut hareketleriyle dile getirmeye çalışır (Akyol, 2003). Daha önce öğrendiği burulma, dönme gibi temel hareket becerileri daha sonraki drama çalışmalarıyla geliştirilir. Böylece bireyin becerilerinin gelişmesinde kendi vücudunun özelliklerini tanımasına ve kullanmasına yardımcı olur.

2.2.5.2. Dramanın Bilişsel Gelişime Etkisi

Drama etkinliklerinde çocuklar düşündüklerini hayata dönüştürürler. Çocuklar farklı yaşamları boyunca farklı çözümler üretme fırsatı elde ederler. Drama, çocuğa kendi hareketleri aracılığıyla zengin deneyimler sunduğu için zihinsel gelişimine katkıda bulunur (Karakaya, 2007). Çocuk bu yolla kendini başkasının yerine koyarak gerçek hayatta yapamadığı olayı hayal güçleriyle kullanıp yeniden deneyimler.

Hayal gücü bir zihinsel canlandırma eylemidir. Çocuk bir nesneyi hayal ederek zihinsel işlemler yaparak görünmeyen bir varlığı hissetmeye, dokunmaya, tatmaya ve koklamaya çalışır. Bu zihinsel bir egzersizdir. Çocuklar drama etkinliklerinde kendilerine sunulan günlük yaşamla ilgili sorunları farklı şekillerde tekrar deneyimler (Maden, 2010). Böylece problem çözme becerileri desteklenmekte ve olaylara farklı bakış açıları geliştirilmesi sağlanmaktadır.

2.2.5.3. Dramanın Sosyal-Duygusal Gelişime Etkisi

Başta arkadaşları olmak üzere çevresindekilerle olan ilişkileri çocuğun sosyalleşmesinde son derece önemlidir. Grup içinde iş birliği, paylaşım, başkasına saygılı olmayı vb. öğrenmektedir. Drama, tanımı gereği sosyalleşmeyi de bünyesinde barındırmaktadır (Akyol, 2003).

Dramadaki grup çalışmalarında duyarlılık, birbirlerini kabul etmek ve ortamdaki durumlara göre paylaşmaları öğretmektedir. Bu şekilde birey gerek kendisi gerekse de başkasına karşı bir güven duygusu geliştirir. Drama sayesinde çocuk, farklı sosyal farklılığa rağmen beraber oynamanın ve başarmanın zevkini yaşamakta, bu sayede iş birliği yapma becerileri gelişmektedir (Genç, 2005). Çocuk hayatında dile getiremediği sorunların gruptaki diğer kişiler tarafından da yaşandığını anlar ve başkalarının farklı sorunlarını dinleyip kendisini ifadelendirerek, başkasını başarılı bir şekilde anlamayı ve empati kurmayı geliştirir.

2.2.5.4. Dramanın Dil Gelişine Etkisi

Vygotsky'nin düşünce ve dil hakkındaki görüşü, konuşma ve düşünce biçimindeki dilin bir çocuğun zihinsel gelişiminde birbirine bağlı olduğudur. Öğrencilerin, yazma öncesi sırasında yaratıcı drama etkinliği gibi anlamlı diyaloglara girmeleri için ne kadar fazla fırsat sağlanırsa, dil ve bilişsel gelişim potansiyeli o kadar büyük olur (Erdener, 2009). Yaratıcı drama genellikle diyalog gerektirir. Sahneler, katılımcılar arasındaki konuşma alışverişine bağlıdır ve bunun üzerine kuruludur. Öğrenciler aktif ve iş birliği içinde dil öğrenimine katılırlar.

Araştırmalar, yaratıcı dramada bulunan diyalog alışverişinin kişisel olma eğiliminde olduğunu ve konuşmacıyı tanımlayabildiğini göstermektedir. Dramada, yüksek oranda bilgilendirici konuşmanın olduğu geleneksel sınıf tartışmalarına kıyasla daha yüksek oranda etkileşimli ve ifade edici konuşma olduğunu öne sürülmektedir.

Etkileşimsel konuşma, insanlarla alışverişe odaklanmak ve dışavurumcu konuşma, düşünce ve duyguların ifade etmeye odaklanmak olarak, bilgilendirici konuşma ise somut bilgilere odaklanmak olarak tanımlanmıştır. Araştırmacı, çocukların dramada gerek duygusunu gerekse de düşüncesini bir araya getirebildiklerini ve bunun bilişsel olarak daha zengin konuşmalar sağladığı sonucuna varmıştır (Cormack, 2003). Ayrıca, drama deneyiminde üretilen ifade edici dil, çocuklara çoğu sınıf aktivitesinde en yaygın biçim olan bilgilendirici dilden daha fazla soyut düşünme fırsatı sunar. Sözlü dil, yazının gelişimi için bir "tohum yatağı" olarak görüldüğünden ve konuşma, sonraki yazı için yaratıcı drama hazırlık alıştırmasında yer aldığından, bilişsel ve dil gelişimi muhtemelen öğrencilere yansıyacaktır.

2.3. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim başlığı altında okul öncesi eğitim tanımı, tarihçesi, eğitimdeki öneminin yanı sıra okul öncesi eğitimde yaratıcı dramanın etkinlikleri olarak problem çözme becerilerinin öğretilmesi konuları incelenmiştir.

2.3.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

Topluluklar, bir ülkenin varoluşunda en önemli faktördür, bu nedenle topluluğu oluşturan kişilerin türü, nitelikleri ve özellikleri de önemlidir. Gerekli tüm bilgi ve becerilerle donatılmış olarak doğmayız, bu nedenle çocukluk yıllarında yeni öğrenme fırsatları sağlayan ortamlar, bir çocuğun gelecekteki başarısı için çok önemlidir. Pek çok araştırmacıya göre, bir çocuğun gelişimindeki erken yaşlar, çocuğun zekâsının, kişiliğinin ve sosyal davranışlarının oluşumunda hayati derecede önemli kabul edilmektedir (MEB, 2013). Araştırmalar, yapılan eğitimin, gelişimin ilk yıllarındaki çocuklarda uzun süreli etkileri olduğunu kanıtlamakta ve araştırmacılar bu dönemde eğitim kalitesinin önemini özellikle vurgulamaktadır. Okul öncesi eğitimin temel amacı, çocuğun doğumu ile barındırdığı birikimi en üst seviyeye çıkarmaktır, bu nedenle anaokulu (kreş) çocuklara en iyi organize edilmiş oyun ortamını sağlayan kurumdur. Okul öncesi dönemde çocuklar toplu yaşamanın kurallarını öğrenir, yardımlaşma ve iş birliğine yönelik bir tutum geliştirirler. Bu arada çocuk kendi haklarını korumayı öğrenirken paylaşmayı ve başkalarının özgürlüklerini ihlal etmemeyi de öğrenir (Tombak, 2014). Çağdaş eğitim sisteminin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim, çocuklara özgüven kazandırmayı amaçlayan bir eğitim programı sunmakta, bu nedenle okul öncesi eğitim, eğitim sistemi içinde önemli bir yer

tutmakta ve bu eğitim sırasında çocukların gelişim özellikleri, kişisel çocukların fiziksel, duygusal, dilsel, sosyal ve zihinsel gelişimlerini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmeleri için farklılıklar ve yetenekler dikkate alınmaktadır. Okul öncesi eğitim aynı zamanda olumlu bir kişiliğin temellerini atmayı amaçlar ve çocukların yaratıcı yönlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Okul öncesi eğitim dönemi, çocuğun ilk 36-72 ayını ve çocuğun ilköğretime başlamasına kadar olan dönemi kapsar. Okul öncesi eğitim çocukların ileriki hayatlarında önemli bir rol oynar ve bu dönemde çocuğun fiziksel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dilsel gelişimi büyük ölçüde tamamlanarak kişiliği oluşur. Yine bu dönemde çocuklar sürekli değişmektedir. Bu nedenle, erken yaşlarda çocukların sağlıklı bir ortamda yaşamaları ve büyümeleri önemlidir. Okul öncesi eğitimin çocuklara, ailelere ve topluma birçok faydası bulunmaktadır. Çocuğun en hızlı büyüdüğü dönem 0-6 yaş yani erken çocukluk dönemidir. Beyin yapılarının ve fonksiyonlarının oluşumunun üçte ikisi 0-4 yaş arasında tamamlanır. Bloom ve arkadaşlarının 17 yaşındaki bireylerin IQ seviyesini ölçerek yaptıkları bir araştırmaya göre zekânın %50'si hamilelik ile 4 yaş arasında, %30'u 4 ile 8 yaş arasında ve sadece %20'si 8 ile 17 yaşları arasında oluşmaktadır (MEB, 2013). Erken çocukluk döneminde yaşananlar, beynin işleyişinde belirleyici ya da belirleyicidir. Okul öncesi eğitim, sosyal ve duygusal gelişimi destekleyerek yetişkinlerin daha üretken ve verimli olmalarını sağlar. Ayrıca yetişkinlerin potansiyellerini tam olarak kullanabilmelerini sağlar.

2.3.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Çocuklar önce harekete dayalı eylemlerle öğrenirler. Hem okul öncesi eğitimde hem de ilköğretimin ilk yıllarında çocukların hareket ve dokunma yoluyla öğrenmeyi tercih ettikleri bilinmektedir. Bununla birlikte, geleneksel okullar çocukları görme ve işitme yoluyla, yani görsel-işitsel bir şekilde eğitmeye odaklanır. Böyle bir eğitim çocukların gelişim gereksinimlerine uygun değildir, çünkü tek bir öğrenme ve öğretme kanalı yoktur ve çocukların çok yönlü gelişimleri desteklenmelidir. Bu gereklilik gelişimsel eğitimin ilkelerinden biridir (Akman ve Erden, 1997).

Çocukların potansiyellerini gerçekleştirmelerinin ve toplumun üretken bireyleri olmalarının yolunu açar. Okul öncesi dönemde beyin çok hızlı geliştiği için çevresel etkilere en açık olduğu dönemdir. Bu bağlamda çevre, çocukların gelişimini ve

öğrenme motivasyonunu derinden etkiler. Bir çocuğun ne kadar keşfedebildiği, neleri öğrenebildiği ve ne kadar hızlı öğrenebildiği, içinde bulunduğu ortamın ne kadar destekleyici olduğu ve çocuğa ne gibi fırsatlar sunulduğu ile yakından ilgilidir (MEB, 2013).

Çocukların sağlıklı bir şekilde büyüyüp gelişebilmeleri ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirebilmeleri için çocuklara yetenekli bilişsel uyaranların sunulduğu bir ortam yaratmamız gerekir. Burada çocukların bağımsızlığı da desteklenmelidir. Bütün bunlar ancak sağlıklı bir aile ortamıyla ve kaliteli bir okul öncesi eğitimle mümkündür.

2.3.3. Yaratıcı Drama Etkinlikleri

Drama, bireyi aktif kılan, kişinin bilişsel, duyuşsal, dinamik ve sosyal yönlerini etkileyen bir alandır. Drama, içeriği ile bireyin zevk almasını sağlayan, estetik yönünü geliştiren niteliklere sahiptir. Eğitsel drama hareket, duyu, dil ve iletişim, düşünce ve duygunun sentezidir (Önder, 2012). Öğrenme, yakından uzağa, basitten karmaşığa, yaparak ve yaşayarak yapıldığında kalıcı hâle gelir. Araştırma bulguları, zaman sabit tutularak insanların okuduklarının %10'unu, duyduklarının %20'sini, gördüklerinin %30'unu, görüp işittiklerinin %50'sini hem görüp işittiklerinin hem de yaptıklarının %90'ını hatırladıklarını göstermektedir. Öğrenmelerimizin %1'i tadarak, %1,5'i dokunarak, %3,5'i koklayarak, %11'i duyarak ve %83'ü görerek gerçekleşmektedir. Drama, çocuğun sürece dahil olmasını, yapmasını, yaşamasını, hissetmesini, uygulamasını ve düşünmesini sağladığı için en etkili öğretim yöntemlerinden biridir. Oyunlar, bir çocuğun hayatının vazgeçilmez bir parçasıdır. Çocuklar hayatı, kuralları ve daha birçok şeyi doğal bir şekilde oyunlar aracılığıyla öğrenirler. Drama, çocuğun doğasında oyunlar aracılığıyla var olur. Bir oyun sürecini de içeren drama ile çocuklar kendilerini daha rahat ifade etme şansı yakalarlar. Hem kalıcı hem de işlevsel öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olan drama uygulamalarına yönelik çalışmalara bakıldığında, özellikle algı geliştirmede kaçınılmaz olan diğer tüm yöntemlere göre daha verimli olduğu görülmektedir (Önder, 2006).

Öğrenme, bilginin ezberlenmesi ve eğitsel değeri olanların anlamlarına göre parçalara ayrılması, kavranması ve içselleştirilmesidir. Bir çocuğun en iyi öğrenme tarzının çalışma yoluyla, çalışma içinde olduğu düşünülürse, yaparak ve yaşayarak

öğrenme teorisi büyük önem taşımaktadır (Tombak, 2014). Yaratıcı drama, çocukların yazılı bir metne bağlı kalmaksızın kendi özgün düşüncelerine, yaratıcı bulgularına ve bilgilerine dayalı olarak oluşturdukları eylem durumları, doğaçlamalar, animasyonlardır. Bu tanımdan hareketle dramanın öğreneni merkeze yerleştirdiğini, öğrenme sürecinde onu aktif kıldığını, öğretmeni rehber konumunda tuttuğunu, işitsel, görsel, tüm öğrenme alanlarının etkin olmasını sağladığını söylemek mümkündür. Süreçte yaratılan, dokunsal ve duyuşsal ürünler kullanılarak, yaparak ve yaşayarak kalıcı hale getirilir. Bu sayede öğrenmenin kalitesi, öğrenme ilkeleri açısından daha güçlü ve sağlıklı hâle gelmektedir.

Drama, çocuğu merkeze alarak öğrenme sürecinde aktif olmasını sağlar. Aktif öğrenmenin gerçekleştiği drama yoluyla çocuklar yaratıcı, eleştirel, çok boyutlu ve özgür düşünebilmekte, bilişsel, sosyal, duyuşsal ve psikomotor gelişim gösterebilmekte, eğlenebilmekte, empati kurabilmekte, bilgilerini uygulayabilmekte ve işbirlikçi becerilerini geliştirebilmektedir. Bir grubun üyesi olmak, çocukların kendilerini de toplumun birer üyesi olarak görmelerini, dolayısıyla toplumun değerlerinin farkına varmalarını sağlar (Ulutaş, 2011).

2.3.4. Problem Çözme Becerileri

Okul öncesi eğitim, çocukların uzun vadede daha üretken, daha yaratıcı ve problem çözmede daha yetenekli olmalarını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda sosyal olarak çocukların oyuncaklarını ve büyüklerin ilgi alanlarını paylaşmayı öğrenmelerini sağlayarak konuşmayı öğrenmelerini sağlar. Ayrıca akranlarıyla ilişkilerinde ortaya çıkan sorunlara ve anlaşmazlıklara çözüm bulmayı öğrenirler ve diğer çocukların haklarına da saygı göstermeyi öğrenirler. Tüm bunlar, çocukların gelecekteki yaşamlarında, ortaya çıkan tüm sorunlara çözüm bulmalarına yardımcı olacak problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Duygusal olarak çocukların kendi görevlerini ya da çalışmalarını yapmaları, kendi problemlerine kendi çözümlerini bulmaları ve bazı kararları kendi başlarına almaları özgüvenlerini geliştirir ve yükseltir (MEB, 2013). Çocukların hem anne babalarından uzak kalabileceklerini hem de anne babalarının yokluğunda kendilerine bakabileceklerini fark etmeleri, çocukların özgüven ve bağımsızlık duygularının artmasının yanı sıra kendini teselli etme ve dikkat dağıtma becerilerinin gelişmesine de yardımcı olacaktır.

Drama etkinlikleri, katılımcılara çeşitli sosyal rolleri ve sorunları inceleme fırsatı verir. Farklı toplumsal sorunlar yaratmak, bireylerin toplumu ve toplumsal ilişkileri daha iyi anlamalarını sağlar. Bu etkileşimler sırasında problemlerin çözüm biçimleri de incelenmekte, böylece katılımcılar problem çözmeye yönelik çalışmalardan deneyim kazanmaktadırlar (Önder, 2012). Çocuklar dramada hayalî bir dünya yaratmak için gerçek dünyadaki bilgi ve deneyimlerini kullanırlar ve tasarladıkları dramada rolleri ve durumları tanımlarken ilişkileri ve olayları incelemeyi öğrenirler. Bunların yanı sıra çocuklar üstlendikleri rollerle özdeşleşir, ilişkileri ve olayları inceler. Bunun sonucunda çocukların kendilerini ifade etmeleri, başkalarına karşı duyarlı olmaları ve grupla birlikte bir şeyler yapmaları desteklenmektedir. Bu nedenle dramanın katkısı sadece öğrenmeye ve öğretmeye değil, aynı zamanda yetiştirmeye de yöneliktir.

Çocuklar ayrıca okul öncesi eğitimde toplum içinde yaşamanın sınırlarını ve kurallarını öğrenirler. Fiziksel olarak düzenli aktiviteler nedeniyle çocuklarda ince motor beceriler gelişir. Bunun yanı sıra çocuklar koşma, zıplama, fırlatma ve tırmanma gibi kaba motor fonksiyonlarını da kullanır ve geliştirir. Zihinsel olarak çocuklar nesneleri eşleştirme, sıralama ve sınıflandırma, ölçme, gözlemleme ve yeni fikirler üretme gibi matematiksel ve bilimsel beceriler kazanırlar. Animasyon, taklit ve hayalî oyunlar hayal gücünün gelişimine yardımcı olur ve arkadaşlarla ve öğretmenle konuşmak dil becerilerini geliştirir (Tombak, 2014). Kitapları gözden geçirmek, resim yapmak ve çizim yapmak gibi etkinlikler, erken okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Bunun dışında okul öncesi dönemde yapılan etkinlikler dikkat ve odaklanma gerektirir ve bu da beynin bu fonksiyonlarının gelişmesine yardımcı olur.

2.3.5. Okul Öncesi Dönemde Eğitim Aracı Olarak Dramadan Yararlanma

Eğitimde dramanın kullanım amaçları, çocukların yaşlarına, göreli durumlarına ve liderin amaçlarına göre değişmektedir. Bu farklılıklara rağmen, yaştan, koşullardan ve hedeflerden etkilenmeyen genel amaçlar vardır. Bunlar arasında önemli görülenler şu şekildedir: Duyguların sağlıklı bir şekilde ifade edilmesini sağlanması; çocukların yaratıcı hayal güçlerinin geliştirilmesi; çocuklara bağımsız düşünmeleri ve ifadelendirmeleri şansı verilmesi; çocukların sosyal farkındalıklarını ve iş birlikli çalışma bilincini geliştirmektir (Bayram, 1999). Drama etkinliklerinden beklenen

kazanımlardan bazıları; farklı yaşantıları tanımak, farklı rollere bürünerek farklı olay ve durumlarda deneyim kazanmak, hayatı çok yönlü algılama ve araştırma, yaparak ve yaşayarak öğrenme iradesinin gelişmesini sağlamak olarak sıralanabilir (Akyol, 2003).

Okul öncesi eğitimde çocukların bilişsel gelişimini sağlamanın yolu, etkili ve öğrenen merkezli bir program, tüm duyuları uyaranlarla dolu bir ortam ve çocuğun bilişsel gelişim sürecine uyarlanmış, olumlu etkileşimi gerçekleştiren bir eğitimciden geçer. Okul öncesi eğitimde drama ve dramatik etkinlikler çocuğun tüm gelişim alanlarıyla bağlantılı olarak bilişsel gelişimini olumlu yönde etkiler (Akın, 2002). Drama, çocuğun taklit ve hayal kurma becerilerinin gelişmesini sağlar; etkinlikler sırasında verilen yönergelerin anlaşılmasını ve daha sonra hatırlanmasını sağlayarak algı ve hafızanın, dikkat ve konsantrasyonun gelişmesini sağlar.

Okul öncesi eğitimde drama etkinlikleri ve drama, çocuklara dili aktif olarak kullanma ve dili bir sözlü iletişim aracı olarak geliştirme fırsatları sunar. Dramada ritim, tempo ve vurgu etkinlikleri de kullanılır ve geliştirilir.

Sosyal, duygusal gelişim, bireyin kendini ve duygularını tanıması, özgüven, bağımsızlık, inisiyatif ve başarı duygusu kazanarak sağlıklı bir kimliğe ulaşması ve toplumla uyum içinde yaşama süreci olarak tanımlanabilir. Bireyin kişilik gelişimi ve sosyalleşmesinin temeli okul öncesi dönemde başlamaktadır. Dramadaki rol etkinlikleri çocuğun empati becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Dramatik etkinlikler, duyguların ifade edilmesine ve kontrol edilmesine yardımcı olur, keşfedilmemiş duyguları harekete geçirir ve bazen olumsuz duyguları boşaltmaya yardımcı olur (Tombak, 2014). Etkinliklerde yer almak çocuğun özgüvenini artırır. Psikomotor gelişim, fiziksel büyüme ve santral sinir sisteminin gelişimine paralel olarak organizmanın istemli aktivite kazanması motor gelişimin önemli bir boyutudur. Drama etkinlikleri ile çocuk vücudunu öğrenir ve müzik veya ritim eşliğinde vücudunun çeşitli bölgelerini hareket ettirmeyi, yürümeyi, koşmayı, zıplamayı, çeşitli adımlar atmayı, emeklemeyi, tırmanmayı vb. öğrenir. Drama etkinliklerine katılan çocukların sadece bakması, duyması, tatması veya koklaması yeterli değildir. Bakarken görmek, dokunurken hissetmek ve farkında olmak gerekir. Çocukların estetik kapasiteleri bu şekilde gelişir. Ayrıca çocuklar vücutlarını daha iyi

tanıma fırsatı buldukça, vücut bölümlerinin görevlerini ve bakımlarını nasıl yapacaklarının farkına varmakta ve öz bakım becerilerini geliştirmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölüm içinde araştırma yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama, veri toplama süreci ve veri analiz bilgileri hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, bağımsız değişkenlerin (yaratıcı drama etkinlikleri), bağımlı değişkenler (problem çözme becerisi) üzerindeki etkilerini ortaya çıkarması açısından bakıldığında; deneysel bir modeldir. Bu model, öntest-sontest karşılaştırma gruplu yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öntest-sontest karşılaştırma gruplu desen, katılımcıların deneysel araştırmanın öncesinde ve sonrasında, bağımlı değişken ile ilgili ölçüme tabi tutulmasıdır (Karasar, 2009, s. 87). Bu modelde katılımcılar, deney ve karşılaştırma grubu olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde İstanbul ilinin Küçükçekmece ilçesinde iki farklı anaokulu sınıfına devam eden homojen yapıda 40 öğrenci deney grubu ve 40 öğrenci kontrol grubu olmak üzere toplam 80 öğrenci oluşturmaktadır.

Aşağıdaki tablo 3.1'de çalışma grubundaki yöneticilerin demografik özellikleri sunulmuştur.

Tablo 3.1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişken/Grup	Deney		Kontrol		Toplam	
Cinsiyet	f	%	f	%	f	%
Erkek	40	50.0	40	50.0	80	50.0
Kız	40	50.0	40	50.0	80	50.0

Tablo 3.1. incelendiği zaman deney ve kontrol grubu katılımcıların kız ve erkek eşit olduğu sonucuna varılmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmacı 60-72 ay çocuklarına yönelik beş ayrı etkinlik tasarlamıştır. Tasarlana etkinlerden ilk "Merhaba-Nasılsın" isimli etkinliktir. Bu etkinlikte öğrenciler, kendini yaratıcı yollarla ifade edebilmeyi; duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade edebilmeyi ve dinlediklerini drama yoluyla sergileyebildikleri

kazanımları için tasarlanmıştır. İkinci etkinlik "Değişik Suratlar" isimli etkinliktir. Bu etkinlikte öğrenciler, kendini yaratıcı yollarla ifade edebilmeyi ve aynı durumun farklı kişilerde farklı hisler yaratacağını fark edebilme kazanımları için tasarlanmıştır.

Üçüncü etkinlik "Alaycı Fil" isimli etkinliktir. Bu etkinlikte öğrenciler, empatik süreçleri deneyimlemeyi ve dinlediklerini drama yoluyla sergileyebilme kazanımları için tasarlanmıştır. Dördüncü etkinlik "Konuşmak Güzeldir" isimli etkinliktir. Bu etkinlikte öğrenciler, dinlediklerini drama yoluyla sergileme ve arkadaşlarıyla iş birliği yapabilme kazanımları için tasarlanmıştır. Son etkinlik ise "Paylaşalım" isimli etkinliktir. Bu etkinlikte öğrenciler, dinlediklerini drama yoluyla sergileme ve paylaşmanın önemini kavrayan kazanımları için tasarlanmıştır.

Etkinliklerin tasarımında daha önce drama konusunda alınan eğitimlerden yararlanılmıştır. Ayrıca geniş bir literatür taraması da yapılmıştır. Bu etkinliklerin tasarlanmasındaki amaç, 60-72 ay aralığındaki öğrencilere problem çözebilme becerilerini kazandırmaktır. Bu etkinlikleri Okul Öncesi Eğitim Programındaki problem çözme becerileri kazanımları dikkate alarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler uzaman görüşü alındıktan sonra son hâli verilmiştir. Etkinlikler aşağıda sırayla yer almaktadır.

ETKİNLİK 1: MERHABA - NASILSIN?

KAZANIMLAR:

- Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.
- Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.
- Dinlediklerini drama yoluyla sergiler.

ISINMA: Çocukların ilgisini çekecek hareketli bir müzik eşliğinde ve müziğin ritmine göre sınıf içerisinde serbest şekilde hareket etmeleri istenir. Müzik duraklatıldığında en yakınındaki çocukla " Merhaba, nasılsın!" şeklinde selamlaşmaları istenir. Daha sonra bu selamlaşmalar, en sevdiğin arkadaşınla selamlaşır gibi, aileden biriyle selamlaşır gibi, öğretmeninle selamlaşır gibi selamlaşma şeklinde çeşitlendirilir. Eğitmen bir süre sonra bu karşılaşmaların farklı

duygularla, örneğin; grubun bir kısmının üzgün bir kısmının mutlu davranarak canlandırılmasını ister.

CANLANDIRMA: Çocuklarla birlikte çember şeklinde oturulur, eğitmen bugün kendilerini nasıl hissettikleri hakkında sohbet eder. Sonra herkes ayağa kalkar ve çember şeklinde sınıfta yürümeleri istenir. Eğitmen bu yürüyüşün bugün evden okula gelirkenki yürüyüş olduğunu söyler ve bu şekilde hayal etmelerini ister. Etraflarında dikkatlerini çeken bir şeyin şeklini almalarını ister. Eğitmen tıp dediğinde herkesin donmasını ister, canlandırma esnasında karışıklık olmaması için çocukların ne olarak donduğunu not ederek karakter dağılımını yapar. Mahalleye yeni taşınmış bir çocuğun davranışları veya mahalleye yeni taşınmış bir çocuğa karşı davranışların ön planda olduğu Merhaba-Nasılsın? adlı canlandırmaya geçilir. Canlandırmada, örneğin ağaç olarak donduğunu söyleyen çocuk ağaç karakterini alır, eğitmen o ağacın mahalleye yeni dikilmiş bir ağaç olduğunu ve diğer karakterlerle tanışmasını ister. Eğitmen, rolleri değiştirerek çocukların tamamının mahalleye yeni gelen birer karakter olmasını sağlayarak canlandırmayı tamamlar.

DEĞERLENDİRME: Çocuklarla yine çember şeklinde oturulur, kendilerini nasıl hissettikleri ile ilgili sohbet edilir. Çocuklara, ne yaşadıkları, canlandırma esnasında güçlük çekip çekmedikleri sorulur. Bir yere yeni taşındığımızda arkadaş edinme ve çevremizle olan iletişimimiz hakkında sohbet edilir.

ETKİNLİK 2: DEĞİŞİK SURATLAR

KAZANIMLAR:

- Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

-Aynı durumun farklı kişilerde farklı hisler yaratacağını fark eder.

ISINMA: Çocuklarla birlikte çember şeklinde oturulur, eğitmen çocuklara resim çizebilecekleri kalem ve kâğıt verir. Onlardan, kâğıtlara mutlu veya üzgün surat çizmelerini ister. Daha sonra eğitmende çembere dâhil olur ve bir duygu durumunu yapar ve sağına döner, sağındaki çocuk aynı yüz ifadesini alıp o da sağına döner ve sırasıyla çember tamamlanana kadar çocuklar aynısını yapar, eğitmene tekrar sıra geldiğinde eğitmen duyguyu değiştirerek oyuna devam eder. 6 ana duygu (korku, mutluluk, üzüntü, hayret, tiksinti, öfke) bitene kadar oyun oynanır.

CANLANDIRMA: Dersten önce üzerinde;

1- Arkadaşın oyuncağını seninle paylaşmıyor,
2- Annen sana çok sevdiğin bir hediye almış,
3- Kaza sonucu halıya çay döktün,
4- Arkadaşına vermek istediğin sandviç bozulmuş hem de kokuyor,
5- Arkadaşın yanından geçerken yanlışlıkla sana çarptı,
6- Bugün senin doğum gününmüş, sürpriz.

Yazılı küçük kâğıtlar hazırlanır. Her çocuk için dört adet kâğıt hazırlandığından emin olunur.

Dersin başlangıcında her çocuğa dört tane kâğıt seçtirilir. Sonra onlara seçtikleri bu kâğıtlarda yazan olayları canlandırması istenir. Çocuktan canlandırma sonundaki yüz ifadesiyle donması istenir. Kâğıtlar bitene kadar oyun oynanır.

DEĞERLENDİRME: Çocuklarla çember şeklinde oturulur. Çocuklara, "Ne zaman mutlu olursun?", " Seni ne öfkelendirir?", " En son ne zaman korktun?", "Hangi durumlarda üzülürsün?", gibi sorular sorarak her öğrenci ile sohbet edilir. "Duygularımızı nasıl kullanırız? "Hangi durumlarda duygularımız değişir acaba?" "Duygularımızı kontrol altına alabilir miyiz, almalı mıyız?" "Duygular olmasaydı iletişimimiz nasıl olurdu?" gibi sorulara cevap aranır.

ETKİNLİK 3: ALAYCI FİL

KAZANIMLAR:

- Empatik süreçleri deneyimler.
- Dinlediklerini drama yoluyla sergiler.

ISINMA: Çocuklarla birlikte çember şeklinde oturulur, eğitmen bugün kendilerini nasıl hissettikleri hakkında sohbet eder. Sonra herkes ayağa kalkar ve çember şeklinde sınıfta yürümeleri istenir. Yürürken şimdi hayvanat bahçesine geldiklerini ve her tarafta değişik hayvanların olduğu söylenir. Çocuklardan hayalî olarak gördükleri hayvanların neler olduğu sorulur. Daha sonra çocukların bu hayvanları taklit etmeleri istenir.

Ardından "Alaycı Fil" hikâyesi okunur.

"Alaycı fil" Hikâyesi:

İri cüssesi, cüssesine oranla incecik kuyruğu, kocaman kulaklı ve upuzun burunlu fil kendinden emin ve vurdumduymaz bir tavırla sıcak Afrika ormanlarında dolaşıyor ve önüne gelen bütün hayvanlarla alay ediyordu.

Filin bu davranışlarından hoşlanmayan orman hayvanları onu gördüğünde hızla yanından uzaklaşıyordu. Yine günlerden bir gün sıcaktan bunalan fil nehrin kenarına su içmeye giderken bir zebra ile karşılaşır ve zebraya:

"He hee zebra çizgilerin çok komik," der. Zebra onun bu alaycı huyunu bildiği için cevap bile vermeden yanından uzaklaşır.

Alaycı tavırlarına devam eden fil, karşıdan gelen fareyi şöyle bir süzdükten sonra "Heyy fare küçücük boyunla ne geziyorsun koca ormanda, çekil ayağımın altından ezerim haa!" deyip güler. Fare ona çok kızsa da huyunu bildiği için sadece "hıhhh" yapar ve hemen bir deliğe girer.

Kendi kendine kahkaha ata ata yoluna devam eden fil suyun yanına varır. Nehrin kenarından su içmeye çalışan zürafayı görür ve onun uzun boynu ve benekli vücudu ile "heyy züroo, benekli züroo, sırık züroo" diyerek dalga geçer. Zürafa hiç aldırış etmeden suyunu içip ağaçların yüksek dallarındaki yaprakları yiyerek uzaklaşır.

Bir süre sonra çok susamış olan kartal nehirden su içmeye gelir. Bunu gören fil "heyy kartal bu gagalarla nasıl su içiyorsun, çok yamuk oğlum bunlar" diyerek alay eder. Çok sinirlenen kartal "Görürsün sen" deyip kanatlarını çırparak uçar gider.

Kartal orman hayvanları ile görüşür ve hep birlikte file bir ders vermeye karar verirler. Nehirden dönen filin önünü keserler. Zebra: "arkadaşlar filin kuyruğuna bakın minicik," der ve gülerler. Fare "Aaa kulağı da kocaman üstelik yelken gibi de sallanıyor," der ve yine gülerler. Zürafa: "Arkadaşlar arkadaşlar şu filin gövdesine bakın yemek yiye yiye dombili olmuş," der. Kartal, arkadaşlar asıl siz burnuna bakın itfaiye hortumu gibi kocaman. Pardon fil kardeş yangınlara gidiyor musunuz? Nani nani…" Fil bu duruma çok sinirlenir, arkadaşlarını daha önce hiç böyle görmediği için de şaşırır. Birden aklına daha önce arkadaşlarıyla alay etmesi gelir ve alay etmenin çok kötü bir şey olduğunu anlar.

CANLANDIRMA: Masal çocuklara okunur ve her bir çocuk istediği masal karakterini seçer. Hikâyede konu edilen olayı dramatizasyon yöntemiyle canlandırmaları söylenir.

DEĞERLENDİRME: Çocuklarla çember oluşturulur. Dinledikleri hikâye hakkında ve canlandırdıkları hayvanlar hakkında sohbet edilir. Çocuklara, "Siz de fil gibi bir başkasıyla alay ettiniz mi, neden?", "Sizle alay eden birisi oldu mu, ne hissettiniz?", "Alay etmek-edilmek nasıl bir duygu?", "Bu masalın sonunu değiştirmek istesek sonu nasıl olurdu?" soruları yöneltilir.

ETKİNLİK 4: KONUŞMAK GÜZELDİR

ARAÇ-GEREÇLER: Meyve kartları, oyuncak, kalem, defter, buruşmuş kâğıt parçası, kıyafet vb.

KAZANIMLAR:

- Dinlediklerini drama yoluyla sergiler.
- Arkadaşlarıyla iş birliği yapar.

ISINMA: Çocuklarla birlikte çember şeklinde oturulur, eğitmen bugün kendilerini nasıl hissettikleri hakkında sohbet eder. Sonra herkes ayağa kalkar eğitmen çemberin ortasına geçer. Eğitmen pandomim yaparak bir meyve yer, çocuklara hangi meyveyi yediğini sorar. Sonra çocuklar da sırasıyla pantomim yöntemini kullanarak birer tane meyve yer, diğer çocuklar tahmin eder.

CANLANDIRMA: Eğitmen çocuklara bir oyun oynayacaklarını söyler. Oyuna başlamadan önce meyve resimleri olan kâğıtlardan birer tane seçtirir.

Eğitmen, daha önceden oyuncak, kalem, defter, buruşmuş kâğıt parçası, kıyafet vb. materyalleri koyduğu tahtanın olduğu bölüme (gurupta bulunan meyve adlarından ikisini söyleyerek) iki tane meyve çıksın der (Örnek: elma ve kiraz).

Eğitmen, oyunun bu bölümünün konuşmadan oynanacağını herkesin sessizce izlemesini söyler.

Eğitmen: (Elmanın kulağına fısıldayarak) şimdi kirazın yanına gideceksin ve hiç konuşmadan ondan en sevdiğin oyuncağını isteyeceksin, (kirazın kulağına fısıldayarak) sen arkadan bir oyuncak seçip onunla oynayacaksın, elma gelip hiç

konuşmadan sana bir şeyler anlatacak sen de hiç konuşmadan onun anlattıklarından ne anlıyorsan onu yapacaksın der.

Aynı oyun roller değiştirilerek tekrar oynanır.

ARA DEĞERLENDİRME: Eğitmen, çocuklara oynanan oyun hakkında görüşlerini sorar. Oyunların sessiz ve sesli oynanması arasındaki farklar sorulur. Yaşanan zorlukların neler olduğu sorulur.

CANLANDIRMA: Eğitmen, şimdi tahtaya erik, muz, çilek ve portakal çıksın der. Onların yanına gidip (sessizce) çocuklar hiç ses çıkarmadan ve konuşmadan yağ satarım bal satarım oynayacaksınız, mandalina gelip size bir davranışta bulunacak hiç konuşmadan onun yaptığına karşılık siz de bir davranışta bulunun der. Onlar oynamaya başladığında mandalinayı çağırıp kulağına fısıldayarak, şimdi gidip hiç konuşmadan onlarla birlikte oynamak istediğini anlatacaksın der. Aynı oyun roller değiştirilerek tekrar oynanır.

Grupta bulunan bütün çocukların oyunu oynaması sağlandıktan sonra,

eğitmen, şimdi baştan başlıyoruz, elma ve kiraz tahtaya çıksın aynı oyunlarını bu sefer konuşarak oynasınlar bakalım, der. Diğer oyun gurupları da bu şekilde konuşarak oynadıktan sonra canlandırma sonlandırılır.

DEĞERLENDİRME: Çocuklarla çember şeklinde oturulur. Oynadıkları oyun hakkında düşünceleri sorulur. Konuşmadan ve konuşarak oynanan oyunlar arasındaki farkların neler olduğu sorulur. İstemek, paylaşmak, dâhil olmak, gruba almak gibi konular hakkında sorular sorularak çocukların bu konuları pekiştirmeleri sağlanır.

ETKİNLİK 5: PAYLAŞALIM

KAZANIMLAR:

- Dinlediklerini drama yoluyla sergiler.
- Paylaşmanın önemini kavrarlar.

ISINMA: Çocuklarla birlikte çember şeklinde oturulur, eğitmen bugün kendilerini nasıl hissettikleri hakkında sohbet eder. Sonra herkes ayağa kalkar, eğitmen çemberin ortasından çıkar. Eğitmen, pandomim yöntemiyle kek yapacaklarını söyler

ve her komutumla birlikte sizde malzemeleri hazırlayacaksınız der. Önce yumurtaları kırıyoruz, şeker koyuyoruz, süt koyuyoruz, yağ koyuyoruz, vanilin koyuyoruz, un koyuyoruz, kabartma tozu koyuyoruz (burada eğitmen sadece komut verir) şimdi karıştırıyoruz, karıştır, karıştır, karıştır, kek kalıbına döküyoruz ve fırına sürüyoruz.

Eğitmen çocuklara çok çalıştıklarını ve acıkmış olduklarını söyler, bu arada hazırlamış oldukları kekin de piştiğini belirtir. Eğitmen sınıfı ikişerli gruplara ayırır. Sınıfın ortasına bir masa ve iki sandalye koyar. Masanın üstünde bir tabak vardır. Tabağa bir dilim kek koyar. Eğitmen birinci gruba çok aç olduklarını hatta açlıktan bayılmak üzere olduklarını söyler, şimdi yemek saati dediğimde birinci grup gelip yemeğini yiyecek, der ve çocukların tabaktaki bir dilim keki paylaşıp paylaşmayacaklarını gözlemler. Aynı oyun roller değiştirilerek tekrar oynanır. Tüm gruplar bitene kadar oyun oynanır.

CANLANDIRMA: Eğitmen sınıfı beşerli guruplara ayırır. Birinci guruba tahtaya çıkmalarını söyler. Onlara, iki bitki uzmanı, hayvan uzmanı, rehber ve şoförden oluşan bir gurup araştırmacı olduklarını ve şehrin çok uzağındaki ormana giderek bir bitki türünü araştıracaklarını söyler. Kendi aralarında rol paylaşımı yapmalarını ister. 5 dakika hazırlanma süresi tanır. Doğaçlama oyun oynanır. Çocuklar, oyunun ormandaki araştırma bölümünü oynadıkları sırada eğitmen onlara şimdi çok acıkmış olduklarını ve yemek zamanı olduğunu söyler. Şoförün gidip arabadan yiyecekleri getirmesini ister. Şoför arabadan yiyecekleri aldığı esnada eğitmen yanlışlıkla üç kişilik yemek almış olduklarını söyleyerek oyunu devam ettirir.

Eğitmen, ikinci guruba tahtaya çıkmalarını söyler. Onlara, iki balık uzmanı, deniz bilimci, yön gösterici ve kayıkçıdan oluşan bir gurup araştırmacı olduklarını söyler. 5 kişilik bir kayıkla denize açılacaklarını ve balıklarla ilgili araştırma yapacaklarını söyler. Kendi aralarında rol paylaşımı yapmalarını ister. 5 dakika hazırlanma süresi tanır. Doğaçlama oyun oynanır. Çocuklar, oyunun denizin ortasındaki araştırma bölümünü oynadıkları sırada eğitmen onlara şimdi çok acıkmış olduklarını ve yemek zamanı olduğunu söyler. Kayıkçının yemekleri çıkardığı esnada eğitmen yanlışlıkla dört kişilik yemek almış olduklarını söyleyerek oyunu devam ettirir.

Eğitmen, üçüncü guruba tahtaya çıkmalarını söyler. Onlara, iki arkeolog, jeolog, harita mühendisi ve kazıcıdan oluşan bir grup araştırmacı olduklarını ve şehrin çok uzağındaki tepeye tırmanarak binlerce yıl önce yaşamış bir medeniyetin izlerini

arayacaklarını söyler. Kendi aralarında rol paylaşımı yapmalarını ister. 5 dakika hazırlanma süresi tanır. Doğaçlama oyun oynanır. Çocuklar, oyunun tepedeki araştırma bölümünü oynadıkları sırada eğitmen onlara şimdi çok acıkmış olduklarını ve yemek zamanı olduğunu söyler. Herkesin kendi yemeğini getirmiş olduğunu ama kazıcının yemek almayı unutmuş olduğunu söyleyerek oyunu devam ettirir.

Eğitmen, dördüncü guruba tahtaya çıkmalarını söyler. Onlara, araba fabrikasında çalışan müdür, motor mühendisi, tasarımcı, bilgisayar mühendisi ve kaporta ustası olduklarını ve bir araba üreteceklerini söyler. Kendi aralarında rol paylaşımı yapmalarını ister. 5 dakika hazırlanma süresi tanır. Doğaçlama oyun oynanır. Çocuklar, oyunun aracı tasarlayıp montajını yaptıkları bölümü oynadıkları sırada eğitmen onlara şimdi çok acıkmış olduklarını ve yemek zamanı olduğunu söyler. Fabrikanın yemekhanesine gitmelerini söyler. Yemekhanede bir sürü çeşit ve bolca yemek olduğunu herkesin istediği kadar yemek alabileceğini söyleyerek oyunu devam ettirir.

DEĞERLENDİRME: Çocuklarla çember şeklinde oturulur. Oynadıkları oyun hakkında düşünceleri sorulur. Neden paylaşmalıyız? Sorusuna cevap aranır.

Araştırmada öğretmenlerinden elde edilen verilerle çalışma grubundaki çocukların problem çözme beceri düzeyleri incelenmiştir. Bu amaçla, araştırmaya katılan çocukların ve ailelerinin demografik bilgilerine ulaşmak için "Kişisel Bilgi Formu" (Ek 1) kullanılmıştır. Ayrıca örneklem grubundaki tüm çocukların problem çözme becerilerini değerlendirmek amacıyla Spivak-Shure (1985)'in Okul Öncesi Problem Çözme Testi ile Rubin-Krasnor'un (1986) testi birleştirilerek Dereli-İman'ın (2013) Türkçeye uyarlamış olduğu Wally Sosyal Problem Çözme Testi ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeğin güvenirlik katsayısı .79 ve aralıklı tekrar korelasyonu .95'tir. 15 sorunun tek boyutta bulunduğu testin açıkladığı toplam varyans % 36.17 bulunmuştur (Yılmaz, 2012).

Ölçek, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin hem niteliğini hem de niceliğini ölçmek için tasarlanmıştır. Ölçek, 15 farklı hipotetik yetişkin ve çocuk problem durumunu içeren resimli öykülerden meydana gelmektedir (Ek 4). Ölçekte çocuklara toplumsal sorunlarla ilgili öyküler sunulmakta ve her bir sorunu kendi sözcükleriyle yanıtlamaktadırlar. Çocukların varsayımsal problem durumlarına

çözümleri, ölçeğin 100 prososyal ve antisosyal davranış kategorisiyle karşılaştırılmaktadır.

Ölçek, akran sorunlarını ve yetişkin sorunlarını içermektedir. Bu alt boyutlar sosyal problem çözme becerilerinde ayrı ayrı veya toplam puan olarak incelenebilir. İç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpfa değeri prososyal çözüm kategorileri için .65 ve antisosyal çözüm kategorileri için .64'tür. Ölçeğin yapı geçerliği Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyunu Ölçeği ve Rubin ve Krasnor's Çocuk Sosyal Problem Çözme Ölçeği ile test edilmiştir. Prososyal stratejiler arasındaki korelasyon katsayısı (r=.60) ve antisosyal stratejiler arasındaki korelasyon katsayısı (r=.50) bulunmuştur (Dereli-İman, 2013). Toplanan verilerin analizinde ölçeğin Cronbach Alpfa değeri .83 çıkmıştır.

Ölçeğe ait iki faktör olan ve 15 maddeden oluşan ölçeğin 1. faktöründe yetişkine ait problemler (2., 3., 5., 6. ve 12. Maddeler) , ikinci boyutunda Akranlara Yönelik Problemler (1., 4., 7., 8., 9., 10., 11., 13., 14. ve 15. maddeler) olarak isimlendirilmiştir.

Ölçeğin Uygulanması: Resimdeki varsayımsal problem durumu çocuklara sırayla 15 farklı resim gösterilerek anlatılır ve çocuklara "Resimdeki çocuğun yerinde siz olsaydınız ne yapardınız ya da söylerdiniz?" sorusu sorulur. Resimdeki problemi çözmesi istenir. Çocuklar her problem durumu için birden çok cevap vermeye teşvik edilir. Araştırmacı her problem için çocukların cevaplarını yazar. Daha sonra çocukların ürettikleri çözümleri ölçeğin kategorileri ile karşılaştırarak kodlarlar. Çocukların her problem durumu için ürettikleri çözümler toplum yanlısı tepki ise 1 puan, antisosyal tepki ise 0 puan verilmektedir. Çocukların ölçekten aldıkları yüksek puanlar sosyal sorunları olumlu çözdüklerini, düşük puanlar ise olumsuz sosyal sorunları çözdüklerini göstermektedir.

3.4. Veri Analizi

Verilerin Analizi Deney ve kontrol grubundaki, yaratıcı drama etkinliklerinin problem çözme becerilerine etkisini ölçmek için kullanılan ölçek çalışmalarının başında öntest ve çalışma bitiminde sontest olarak gerçekleştirilmiştir. SPSS programıyla analiz yapılmış ve bağımsız örneklem T-testi kullanılmıştır. Araştırma ölçeğinde Tabachnick ve Fidell'in belirtiği çarpıklık ve basıklık için değer olarak

+1.5 ile -1.5 arasındakilerde parametrik test olduğunu kabul olacağını ifade etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 3.2'de verilerin normallik testi yapılmış ve çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında olduğu, dolayısıyla parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir.

Tablo 3.2. Normallik Varsayım Testi

						Çarpıklık		Basıklık	
	n	Min	Maks.	Ort	Ss	İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
Yetişkine Yönelik Problemler	80	.00	3.55	1.23	-.63	.19	-.25	.38	160
Akranlara Yönelik Problemler	80	.00	5.08	2.33	-.07	.19	-.66	.38	160
Genel	80	.00	8.63	3.25	-.32	.19	-.54	.38	160

4. BULGULAR

Aşağıdaki tablo 4.1'de katılımcıların öntest puanlarının betimsel istatistik bilgileri bulunmaktadır.

Tablo 4.1. Öntest Grubu Betimsel İstatistikler

	Grup Bilgisi	n	$\bar{X}$	S.S.
Yaratıcı Drama	Deney Grubu	40	7.95	3.98
	Kontrol Grubu	40	7.93	2.48

$p<.05$

Yukarıdaki tabloda öntest kontrol grubunun ortalaması 7.93 ve standart sapması 2.48 olduğu ve deney grubunun öntest puanları ise ortalaması 7,95 ve standart sapması 3.98 olduğu; deney grubu öntest ortalamasının kontrol grubuna göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tablo 4.2'de katılımcıların sontest puanlarının betimsel istatistik bilgileri bulunmaktadır.

Tablo 4.2. Sontest Grubu Betimsel İstatistikler

	Grup Bilgisi	n	$\bar{X}$	S.s.
Yaratıcı Drama	Deney Grubu	40	10.48	2.98
	Kontrol Grubu	40	8.18	2.73

$p<.05$

Yukarıdaki tablo 4.2'de sontest kontrol grubunun 8,18±2,73 ortalamaya sahip olduğu ve deney grubunun sontest puanları ise 10,48±2,98 ortalamaya sahip olduğu; deney grubu sontest ortalamasının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1. Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci hipotezinde, deney ve kontrol gruplarının yaratıcı drama etkinliklerinin problem çözme becerilerine etkisinde sontest puanları arasında anlamlı fark vardır sorusunun cevap için aşağıdaki Tablo 4.3'te analiz yapılmıştır.

Tablo 4.3. Katılımcıların Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerileri Ölçeği Sontest Puanlarına Göre Karşılaştırılması

	Grup Bilgisi	N	$\bar{X}$	S.S.	t	df	p
Sontest	Deney Grubu	40	10.48	2.98	3.603	78	.001*
	Kontrol Grubu	40	8.18	2.73			

*p<.05

Bağımsız örneklem t testi, Katılımcıların Deney ve Kontrol gruplarının Problem Çözme Becerileri Ölçeği sontest puanları farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, deney grubundaki katılımcılar (X=10.48, Ss=2.98) ve Kontrol grubundaki katılımcılar (X=8,18, Ss=2,73) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t(78)= 3,603, p=.001, p<.05). Bu sonuçlara göre, deney grubundaki katılımcıların (X=10.48) sontest puanlarının kontrol grubundaki katılımcılara (X=8.18) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Diğer bir ifade ile yaratıcı drama etkinlikleri çocukların problem çözme becerilerine katkısı olduğunu ortaya koymaktadır.

4.2. İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci hipotezinde, Deney Grubunun Problem Çözme Becerileri Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır sorusunun cevabı için Tablo 4.4'te analiz yapılmıştır.

Tablo 4.4. Katılımcıların Deney Grubunun Problem Çözme Becerileri Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına Göre Karşılaştırılması

	Grup Bilgisi	N	$\bar{X}$	S.S.	t	df	p
Deney Grubu	Öntest	40	7.95	3.98	-3.209	78	.002*
	Sontest	40	10.48	2.98			

*p<.05

Bağımsız örneklem t testi, Katılımcıların Deney Grubunun Problem Çözme Becerileri Ölçeği öntest ve sontest puanları farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, deney grubunun öntestindeki katılımcıların puan toplamı (X=7,95, Ss=3,98) ve deney grubunun sontestindeki katılımcıların puan toplamı (X=10,48, Ss=2,98) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(78)}$ = -3,209, p=,002, p<.05). Bu sonuçlara göre, deney grubunun öntestindeki katılımcıların puan toplamı (X=7,95) deney grubunun sontestindeki

puan toplamlarına (X=10,48) göre daha düşük olduğu görülmektedir. Fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Diğer bir ifade ile deney grubunda, yaratıcı dram etkinlikleri çocukların problem çözme becerilerine katkısı olduğunu ortaya koymaktadır.

4.3. Üçüncü Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü hipotezinde, Kontrol Grubunun Problem Çözme Becerileri Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır sorusunun cevabı için aşağıdaki Tablo 4.5'te analiz yapılmıştır.

Tablo 4.5. Katılımcıların Kontrol Grubunun Problem Çözme Becerileri Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına Göre Karşılaştırılması

	Grup Bilgisi	n	$\bar{X}$	S.S.	t	df	p
Kontrol Grubu	Öntest Grubu	40	7.93	2.48	-.429	78	.669
	Sontest Grubu	40	8.18	2.73			

p<.05

Bağımsız örneklem t testi, Katılımcıların Kontrol Grubunun Problem Çözme Becerileri Ölçeği öntest ve sontest puanları farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, Kontrol grubunun öntestindeki katılımcıların puan toplamı (X=7,93, Ss=2,48) ve Kontrol grubunun sontestindeki katılımcıların puan toplamı (X=8,18, Ss=2,73) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(78)}$ = -,429, p=,669, p<.05). Bu sonuçlara göre, Kontrol grubunun ön testindeki katılımcıların puan toplamlarının (X=7,93) Kontrol grubunun sontestindeki puanlara (X=8,18) göre daha yüksek olmasına rağmen fark anlamlı değildir.

Diğer bir ifade ile kontrol grubunda, yaratıcı dram etkinlikleri yapılmadığı için çocukların problem çözme becerilerine herhangi bir katkısının olmadığı ortaya çıkmaktadır.

4.4. Dördüncü Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü hipotezinde, Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam puan ve alt ölçek *(yetişkine yönelik problemler ve akranlara*

yönelik problemler) sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır sorusunun cevabı için aşağıdaki Tablo 4.6'da analiz yapılmıştır.

Tablo 4.6. Katılımcıların Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerileri Ölçeği Toplam Puan ve Alt Ölçek Sontest Puanlarına Göre Karşılaştırılması

	Grup Bilgisi	n	X̄	S.S.	t	df	p
Yetişkine Yönelik Problemler	Deney Grubu	40	4.15	.83	2.570	68.947	.012*
	Kontrol Grubu	40	3.55	1.22			
Akranlara Yönelik Problemler	Deney Grubu	40	6.33	2.44	3.528	72.121	.001*
	Kontrol Grubu	40	4.63	1.82			
Genel Ölçek	Deney Grubu	40	10.48	2.98	3.603	78	.001*
	Kontrol Grubu	40	8.18	2.73			

*p<.05

Bağımsız örneklem t testi, Katılımcıların Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam puan ve alt ölçek sontest puanları farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, deney grubunun hem Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam puanı hem de alt ölçek test puanlarının kontrol grubundaki katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.5. Beşinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci hipotezinde, Deney ve Kontrol gruplarının Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam puan ve alt ölçek *(yetişkine yönelik problemler ve akranlara yönelik problemler)* öntest puanları arasında anlamlı fark var mıdır sorusunun cevabı için aşağıdaki Tablo 4.7'de analiz yapılmıştır.

Tablo 4.7. Katılımcıların Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerileri Ölçeği Toplam Puan ve Alt Ölçek Öntest Puanlarına Göre Karşılaştırılması

	Grup Bilgisi	n	X̄	S.S.	t	df	p
Yetişkine Yönelik Problemler	Deney Grubu	40	3.08	1.38	-1.210	78	.230
	Kontrol Grubu	40	3.43	1.19			
Akranlara Yönelik Problemler	Deney Grubu	40	4.88	2.82	.729	62.135	.469
	Kontrol Grubu	40	4.50	1.62			

Genel Ölçek	Deney Grubu	40	7.95	3.99			
	Kontrol Grubu	40	7.93	2.48	.034	65.325	.973

p<.05

Bağımsız örneklem t testi, Katılımcıların Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam puan ve alt ölçek öntest puanları farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, hem alt boyutlar olan Akranlara Yönelik Problemler Alt Boyutu ve Yetişkine Yönelik Problemler Alt Boyutu hem de ölçek geneli istatistiki olarak anlamlı çıkmamıştır.

Diğer yandan öntestlerde bu anlamlı olmaması durumu hem deney hem de kontrol grubunun aynı şartlarda araştırmaya başladığını da göstermektedir.

4.6. Altıncı Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı hipotezinde, deney grubunun son testinin Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam puan ve alt ölçek (yetişkine yönelik problemler ve akranlara yönelik problemler) puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark var mıdır sorusunun cevabı için Tablo 4.8'de aşağıdaki analiz yapılmıştır.

Tablo 4.8. Katılımcıların Deney Grubunun Son Testinin Problem Çözme Becerileri Ölçeği Toplam Puan ve Alt Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Grup Bilgisi	n	$\bar{X}$	S.S.	t	df	p
Yetişkine Yönelik Problemler	Kız	20	4.05	.94	-.755	35.42	.456
	Erkek	20	4.25	.72			
Akranlara Yönelik Problemler	Kız	20	5.50	2.61	-2.243	38	.031*
	Erkek	20	7.15	2.01			
Genel Ölçek	Kız	20	9.55	3.24	-2.042	38	.048*
	Erkek	20	11.40	2.44			

p<.05

Bağımsız örneklem t testi, Katılımcıların Deney Grubunun Sontest Gruplarının Cinsiyete Göre Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam puan ve alt ölçek sontest puanları farklarını ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, deney grubunun sontest puanlarına göre yetişkinlere yönelik problemler alt boyutunda erkeklerin problem çözme becerileri ortalamaları daha yüksek olmasına rağmen herhangi bir farklılık çıkmamıştır. Ancak akranlara yönelik problemler alt boyutunda

ve ölçek genelinde erkeklerin problem çözme beceri ortalamaları kız öğrencilerden daha iyi çıkmıştır. Fark anlamlıdır.

4.7. Araştırma Sorularının Değerlendirilmesi

Aşağıdaki tablo 4.9'da araştırma sorularının değerlendirmeleri yer almaktadır.

Tablo 4.9. Araştırma Sorularının Değerlendirilmesi

No	Araştırma sorusu ve açıklaması
1	Deney ve kontrol gruplarının yaratıcı drama etkinliklerinin problem çözme becerilerine etkisinde sontest puanları arasında anlamlı fark vardır. Fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile yaratıcı drama etkinlikleri çocukların problem çözme becerilerine katkısı olduğunu ortaya koymaktadır.
2	Deney Grubunun Problem Çözme Becerileri Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Diğer bir ifade ile deney grubunda, yaratıcı dram etkinlikleri çocukların problem çözme becerilerine katkısı olduğunu ortaya koymaktadır.
3	Kontrol Grubunun Problem Çözme Becerileri Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. Diğer bir ifade ile kontrol grubunda, yaratıcı dram etkinlikleri yapılmadığı için çocukların problem çözme becerilerine herhangi bir katkısının olmadığı ortaya çıkmaktadır.
4	Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam puan ve alt ölçek (yetişkine yönelik problemler ve akranlara yönelik problemler) sontest puanları arasında anlamlı fark vardır. Analiz sonucunda, deney grubunun hem Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam puanı hem de alt ölçek test puanlarının kontrol grubundaki katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.
5	Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam puan ve alt ölçek (yetişkine yönelik problemler ve akranlara yönelik problemler) ön test puanları arasında anlamlı fark vardır. Analiz sonucunda, hem alt boyutlar olan Akranlara Yönelik Problemler alt boyutu ve Yetişkine Yönelik Problemler alt boyutu hem de ölçek geneli istatistiki olarak anlamlı çıkmamıştır. Diğer yandan öntestlerde bu anlamlı olmaması durumu hem deney hem de kontrol grubunun aynı şartlarda araştırmaya başladığını da göstermektedir.
6	Deney grubunun sontestinin Problem Çözme Becerileri Ölçeği toplam puan ve alt ölçek (yetişkine yönelik problemler ve akranlara yönelik problemler) puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark vardır.

Analiz sonucunda, deney grubunun sontest puanlarına göre yetişkinlere yönelik problemler alt boyutunda erkeklerin problem çözme becerileri ortalamaları daha yüksek olmasına rağmen herhangi bir farklılık çıkmamıştır. Ancak akranlara yönelik problemler alt boyutunda ve ölçek genelinde erkeklerin problem çözme beceri ortalamaları kız öğrencilerden daha iyi çıkmıştır. Fark anlamlıdır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın temel amacı, yaratıcı drama eğitiminin okul öncesi çocuklarda problem çözme becerileri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin algılarını gözlemlemek ve değerlendirmek üzere Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyun Ölçeği ile Rubin ve Krasnor'un Çocuk Sosyal Problem Çözme ölçeği ile 3 hafta boyunca hem öncesi hem de sonrası yaratıcı drama eğitimi verilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin problem çözme envanterinden aldıkları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Çalışmada deney grubunun problem çözme envanteri öntest ortalaması etkinliklerden sonra alınan sontest puanlarının ortalaması incelendiğinde sontest puanlarının arttığı ortaya çıkmıştır. Problem çözme envanterinden alınan yüksek puanlar, öğrencilerin bireysel olarak problem çözme becerileri açısından öntest sonuçlarına göre kendilerini yetersiz olarak algıladıklarını göstermektedir. Ancak deneysel süreçten sonra öğrencilerin puanlarının yükselmesi yaratıcı drama eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerileri açısından kendilerini yeterli görmelerine yol açtığını göstermektedir. Literatürde benzer nitelikteki diğer birçok çalışma karşılaştırılabilir sonuçlar ortaya koymuştur.

Örneğin Innes, Moss ve Smigel (2001) yaptıkları çalışmada yaratıcı drama sürecine katılan çocukların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştiği sonucuna varmışlardır. Danner (2003) başka bir çalışmasında dramanın çocukların problem çözme becerilerini de geliştirdiği sonucuna varmıştır. Yine Köseoğlu (2006) coğrafya öğretiminde 9. sınıf öğrencilerine problem çözme stratejisi olarak dramanın kullanılmasının diğer metotlara göre daha iyi sonuçlar verdiğini ve öğrencilerde bilginin kalıcılığını olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Ayrıca Catterall (2007) çalışmasında dramanın akranların çatışma durumlarına göre öğrencilerin problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Ancak, Selçioğlu'nun (2008) drama eğitiminin ilköğretim yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerindeki etkisini araştırdığı karşıt bir çalışmada ise öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yaratıcı drama etkinliğinin problem çözmeye katkısı araştırmada ortaya çıkmıştır. Diğer yandan Udeani ve Adeyoma'nın (2011) öğretmenlerin problem çözme becerileri ile öğrencilerinin akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmasının bulgularıyla birleştiğinde öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yaratıcı drama eğitimi verilmesinin öğretmenlik yapacakları öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştireceği ve akademik başarılarını artıracağı söylenebilir.

Öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemleri dışında başka yöntem ve tekniklerin de olduğunu fark etmeleri önemlidir (Akçadağ, 2010). Literatürdeki diğer çalışmalarla birlikte bu çalışmanın da dramanın ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyarak bu olguya katkıda bulunduğu söylenebilir. Yaratıcı drama tekniğinin, diğer araştırmalarda da ortaya konulduğu gibi (Demirel ve Yağcı, 2011), bireyin ifade etme ve iletişim becerilerinin yanı sıra problem çözme becerisini de artırdığı söylenebilir.

Bulgulara göre çocukların cinsiyetin akran için sosyal problem çözme ve yetişkin için sosyal problem çözme alt boyutlarını etkilemediği ortaya çıkmıştır. Cinsiyetin çocuklar için sosyal problem çözme alt boyutlarını etkilememesi kız ve erkek çocukların sosyal problem çözme becerilerini ölçebilen bir ölçek olduğunu göstermektedir. Dinçer ve Güneysu (1999) 5 yaş çocuklarının kişilerarası problem çözme puanlarının ve kişilerarası problem çözmede kullandıkları kategori sayısının cinsiyete göre farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Dinçer (1995), anaokuluna devam eden 5 yaşındaki çocukların cinsiyetinin, akranlarla ilgili problem durumlarına eğitim öncesi ve sonrası verilen çözüm sayısı ve kategorileri ile çocuklara verilen çözüm sayısı ve kategorileri etkilemediğini bulmuştur. Drugli (2006) 4-8 yaş arası çocukların Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini bulmuştur. Literatürde yer alan araştırmalara ait sonuçlar, bizim araştırma bulgularımızla benzerlik göstermektedir.

Yaratıcılık, yeni fikirler üretmek değil, sınıflar arası ilişkiler kurarak bilginin sentezini yapmak veya yeni bir kompozisyon oluşturabilme gücü olarak tanımlanmaktadır (Ülgen ve Emel, 1991, s. 117). Scott, Leritz ve Mumford (2004), yaratıcı düşünmenin özellikle yaratıcı problem çözme programı uygulandığında

başarılı olabileceğini öne sürmektedir. Puccio ve Murdock (2001), yaratıcı düşünmenin yaratıcılık ve yaratıcı problem çözme teknikleri ile geliştirilebileceğini savunmaktadır.

Sonuç olarak Yaratıcı Drama Dersi alan öğrencilerin problemin ilk aşamasında zorlandıklarını ancak daha sonra problemin yapılandırılmasında ve çözümünde daha yaratıcı hâle geldiklerini söyleyebiliriz.

Aşağıda araştırmacılara, uygulamacılara ve politika yapıcılara öneriler yer almaktadır.

Araştırmacılara;

- Araştırma seçili Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulöncesi kurumlarında yapılarak sonuç bu araştırma bulgularıyla karşılaştırılabilir.
- Araştırma, Türkiye'nin yedi bölgesindeki özel okullarda ve devlet okullarında yapılabilir.
- Araştırma Sosyoekonomik durumu değişkeni de dahil edilerek araştırma farklı bölgelerde yapılabilir

Uygulamacılara:

Öğretmen adaylarına yaratıcı drama eğitimi verilmesinin öğretmenlik yapacakları öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştireceği ve akademik başarılarını artıracağı söylenebilir.

Politika Geliştiricilere;

- Yaratıcı drama eğitimi modelinin planlanması, farklı yaş gruplarına göre programların tasarlanması ve yaygınlaştırılması sağlanabilir.
- Yaratıcı drama ile problem çözme modelini okul terki yaşayan bölge ve okullarda uygulanması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Abaan, S. ve Altıntoprak, A. (2005). Hemşirelerde problem çözme becerileri: öz değerlendirme sonuçlarının analizi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 62-76.

Adıgüzel,. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi,* 17-31

Akçadağ, T. (2010). The training needs of teachers concerning methods & techniques and assessment & evaluation in the primary school curriculum. *Bilig* , 29-50.

Akın, Y. (2002). Altı yaş grubu çocuklarında başkasının bakış açısını alma yetisi üzerinde eğitici drama programının ve aile tutumlarının ekisinin incelenmesi. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).* İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Estitüsü.

Akoğuz, M. (2002). İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akyol, A. K. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Gazi Üniversitesi Arşiv,* 179- 192.

Anderson, M.and Dunn, J. (2013). *How drama activates learning: contemporary research and practice.* London: Bloomsbury.

Annarella, A. .. (2000). Using creative drama in the writing and reading process. u.s department of education office of educational. *Research and Improvement Educational Resources Information Center*, 445-458.

Arslan, C. (2005). *Kişilerarası çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımlarının yükleme karmaşıklığı açısından incelenmesi.* Konya: Selçuk University.

Aslan, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi.* (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baran, M., Yılmaz , A. ve Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri Diyarbakır huzurevleri anaokulu örneği. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27-44.

Batdi, V. and Batdi, H. (2015). Effect of creative drama on academic achievement: A meta-analytic and thematic analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice,* 1459-1470.

Bayram, E. (1999). *İlköğretim drama 1 (öğretmenler için).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* . İstanbul: MEB Yayınları.

Bodur, Z. ve Yurtseven, N. (2021). İngilizce dersinde ubd temelli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki yansımalarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 88-103.

Bohm, D. (2002). *About creativity.* Tehran: Office of Cultural Researches.

Bourne, J. L. and Dominowski, R. (1994). *History of research on thinking and problem solving. thinking and problem solving handbook perception and cognition.*

Can, E. ve Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Millî Eğitim*, 483-519.

Catterall, J. (2007). Enhancing peer conflict resolution skills through drama: an experimental study. *Research in Drama Education. 12*(2), 163- 178.

Cormack, R. (2003). *Reatıve drama ın the wrıtıng process: the ımpact on elementary students' short storıes* . York: The Unıversıty Of Northern Brıtısh Columbıa.

Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve davranışı.* İstanbul: Remzi.

Danner, S. (2003). *Prevention through performance: Creative drama enrichment program for arts school students. (Ph.D Thesis).* Green State University.

Demirel, Ö. ve Yağcı, E. (2011). *Teaching principles and methods for anatolian high schools.* Ankara: MEB.

Demirtaş, H. ve Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversite Eğitim Fakültesi Dergisi*, 177-198.

Deniz, M. (2004). Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23-35.

Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 479-498 .

Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişilerarası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).* Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Dinçer, Ç. ve Güneysu, S. (1999). The effect of problem solving training on the categories used by children in solving their interpersonal problems with peers and mothers and permanence of this training. presented at the 9th Europe. *Poster paper*.

Drugli, M. B. (2006). *Young children treated because of ODD/ CD: Conduct problems and social competence in day-care and school settings. Unpublished doctoral dissertation.* Norwegian University of Science and Technology.

Dyah, A. D. and Setiawati , F. (2019). The problem solving skills in kindergarten student based on the stages of problem solving. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 274-282.

Elias, C. and Laura, E. (2002). Self-Regulation in young children: ıs there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Quarterly* , 216-238.

Engle, R. (2006). Framing interactions to foster generative learning: a situative explanation of transfer in a community of learners classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 451-498.

Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi gelişim-ögrenme-öğretme.* Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erdener, E. (2009). İletişim 2003/18 Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 85-103 .

Ferah, D. (2000). *Kara harp okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma açısından incelenmesi.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Furman, L. (2000). In support of drama in early childhood education, again. *Early Childhood Education Journal*, 173-178.

Genç, H. N. (2005). Eğitimde drama ve/veya dramada eğitim . *KKEFD*, 90-106.

Ghasempour, A. and Mozafar , F. (2020). The role of creative drama in creativity development of children aged 5 to 7 years. *International Journal for Modern Trends in Science and Technology*, 01-11.

Gültekin, D. (2014). *Yaratıcı drama eğitiminin 60-72 aylık çocukların sosyal-duygusal gelişimine etkisi (Malatya ili örneği).* Malatya.

Güngör, C. (2021). Ebeveynlerin çocuklarının eğitim ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar . *Journal of Social Sciences And Education*, 4 (1) , 137-157

Güven, İ. (2006). Okul öncesi dönemde toplumsal yaşam becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı dramanın kullanımı. *Yaratıcı Drama Dergisi,* 99-115.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. and Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis.* Boston: Pearson Education Limited.

Harp, J. (2009). Collection of perspectives on acting. *Dynamics of Acting, Methods and Process*.

Hendrix, R., Eick, C. and Shannon, D. (2012). The integration of creative drama in an inquiry-based elementary program: The effect on student attitude and conceptual learning. *Journal of Science Teacher Education*, 823-846.

Hoxha, G. and Surucu, A. (2015). Examination of the problem solving skills of university students in albania and turkey in terms of various variables. *Participatory Educational Research (PER)*, 14-27.

İman, E. D. (2013). The social problem solving questionnaire : evaluation of psychometric properties among turkish primary school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 97-116.

Innes, M., Moss, T. and Smigel, H. (2001). What do the children say? the ımportance of students voice. *Research in Drama Education, 6*(2), 207-221.

Izzaty, R. E. (2010). Pemecahan masalah sosial sebagai faktor dalam pendidikan karakter anak usia dini. *Jurnal Psikologi*, 156–170.

Jensen, E. (2004). *Brain and education.* Tehran: Madrese Publications.

Kara, Y. ve Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 145-155.

Karakaya, N. (2007). İlköğretimde drama ve örnek bir uygulama . *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 103-139.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Karatas, I. ve Baki, A. (2013). The effect of learning environments based on problem solving on students' achievements of problem solving. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 249-267.

Kaya, M., Tadeu, P., Sahranç, Ü., Arslan, S. ve Demir, S. (2017). An Investigation of problem solving skills in preschool education. *Sakarya University Journal of Education* , 498-514 .

Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1-21

Koyuncu Şahin , M. ve Akman, Berrin. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Millî Eğitim*. 5-21

Köseoğlu, I. (2006). *Using Dramatization as a problem solving strategy ın geographein (master thesis).* Marmara University Education Science Institute.

Krulik, S. and Posamentier, A. (1998). *Problem solving strategies for effcient and elegant solutions.* Corwin Press I.

Kurtzberg, T. (2005). Feeling creative, being creative: an empirical study of diversity and creativity in teams. *Creativity Research Journal*, 51-65.

Lehtonena, A. (2016). *Department of teacher education university of helsinki.* Helsinki: University of Helsinki.

Levy, A. K., Charles, H. and Koorland, M. A. (1992). Sociodramatic play as a method for enhancing the language performance of kindergarten age students. *Early Childhood Research Quarterly*, 245-262.

Maden, S. (2010). Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. *Tübar*, 503-520.

Mccasline, N. (2011). *Creative drama.* Tehran : Tehran Namayesh Publication.

McLennan, D. M. (2012). Using sociodrama to help young children problem solve. . *Early Childhood Education Journal*, 482-489.

MEB. (2005). *Milli Eğitim Bakanlığı orta öğretim matematik müfredatı.* Ankara: Talim Terbiye Kurulu.

MEB. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı. okulöncesi eğitim programı (pre-school educational program).* Ankara.

Morgan, C. T. (1999). *Psikolojiye giriş.* Ankara: Meteksan Yayınları.

Nichols, A. and Stephens, A. (2013). The scientific method and the creative process: Implications for the k-6 classroom. *Journal for Learning through the Arts*, 1-12.

Ökten, K. ve Gökbulut, Ö. Ö. (2015). Yaratıcı drama yöntemiyle okul öncesi çocuklarının ilişki başlatma ve sürdürebilme becerilerinin geliştirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 165-174.

Önder, A. (2006). Eğitici drama uygulamalarının altı yaş çocuklarının kendilik algısı üzerindeki etkisi (the effect of educational drama on the self-perception of six-year-old children). *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi.*

Önder, A. (2012). *Okulöncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları.* İstanbul: Morpa Kültür yayınları.

Özalkan, B. E. (2010). *The effects of problem solvıng on the topıc of functıons on problem solvıng performance, attıtude toward problem solvıng and mathematıcs* . Ankara: METU.

Özbek, G. (2014). Drama in education: key conceptual features. *Journal Of Contemporary Educatıonal Studıes*.

Özkaya, S. (2002). *Investigation of tenth grade students" problem solving strategies ingeometry.* Ankara: METU.

Öztürk, Ç. ve Korkmaz, Ö. (2020). Teknoloji destekli yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine dönük tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1-18.

Pill, J. (2007). *Drama as therapy.* New York: Practice and Research Roulade.

Polat, R. H. (2008). *Ilköğretim ana bilim dali sinif öğretmenliği öğrencilerinin bazi sosyo-demografik özellikleri ve düşünme ihtiyacına göre problem çözme becerilerinin ıncelenmesi.* Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .

Prchlík, B. M. (2017). *Utilization of drama techniques in motivating EFL students to read english course-book texts.* Brno: Masaryk University Brno.

Puccio, G. J. and Murdock, M. C. (2001). *Creative thinking: an essential life skill.* alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ramani, G. B. and Brownell, C. (2014). Preschoolers' cooperative problem solving: Integrating play and problem solving. *Journal of Early Childhood Research*, 92–108.

Rosler, B. (2008). Process drama in one fifth-grade social studies class. *Social Studies*, 265-272.

SabetMoghaddam, M. and Bahramian, P. (2011). *Creativity development.* Isfahan: People's Culture.

Salı, G. (2019). Çocuklarda yaratıcılığın gelişimine ilişkin boylamsal bir araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1574-1589.

San, İ. (2019). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 573-582 .

Sawyer, R. K. (2012). Explaining creativity: The science of human innovation. *American Psychological Association.*

Scott, G., Leitz, L. and Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: a quantative review. *Creativity Research Journal, 16*(4), 361.

Selçioğlu, E. D. (2008). *Effect of creative drama on the problem-solving skills of student can- didates of classroom teaching.* Ankara: Ankara University.

Sulasamono, B. S. (2012). Problem solvıng: signifikansi, pengertian, dan ragamnya. *Satya Widya*, 155–166.

Şahin, B. ve Aykaç , M. (2018). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının matematik temel becerileri'ne ilişkin görüşleri üzerindeki etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(3), 896-911.

Tabachnick, B. and Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics.* Boston : Pearson.

Taylor, P. (2006). Applied Theatre/Drama: a debate, Research in Drama Education. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 90-95.

Tombak, A. (2014). Importance of drama ın pre-school education. *ScienceDirect*, 372-379.

Türkoğlu, B. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının perspektifinden okul öncesi dönemde drama etkinlikleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 137-160.

Udeani, U. and Adeyemo, S. A. (2011). The relationship among teachers problem-solving abilities, student's learning styles and students achievement in biology. *International Journal of Educational Research and Technology, 2*(1), 82-87.

Ulutaş, A. (2011). Okulöncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(6).

Ülgen, G. ve Emel, F. (1991). *Çocuk gelişimi.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Ünal, M. ve Aral, N. (2014). An ınvestigation on the effects of experiment based education program on six years olds' problem solving skills. *Education and Science*, 279-291.

Yazar, A., Çelik, M. ve Kök, M. (2007). Okul öncesi egitimde yaratıcı dramanın çocugun gelişim alanlarınaetkisi. *Kkefd*, 16-23.

Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches*, 3876-3915.

Yılmaz, E. N. (2010). İlköğretim okullarında yaratıcı drama yönteminin görsel sanatlar eğitiminde kullanılmasının erişi, tutum ve kalıcılığa etkisi: meram ilköğretim okulu örneği. *İdil*, 148-168.

Zeitz, P. (1999). *The art and craft of problem solving.* John Wiley & Sons Inc.

EKLER

Ek-1 : Kişisel Bilgi Formu

Öğrencinin
Cinsiyeti :
Anne Mesleği :
Baba Mesleği :

Ek-2 : Wally Sosyal Problem Çözme Testi

The Incredible Years

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

Spivak-Shure (1985)'un Preschool Problem-Solving Test ile Rubin-Krasnor (1986)'un Child Social Problem-Solving Test'in birleşiminden oluşturulmuştur. Test "The Incredible Years" projesi kapsamında Carolyn Webster Stratton tarafından derlenmiştir. Testte çocuklara varsayımsal problem durumları anlatan renklen-dirilmiş 15 resim gösterilir ve böyle bir problemle karşılaştıklarında "ne yaparsın" diye sorulur. Çocuğun söylediği davranışlar prososyal ve prososyal olmayan olarak gruplandırılır. Her prososyal davranış için 1 puan, prososyal olmayan davranış için ise 0 puan verilir. Wally Sosyal Problem Çözme Testi kız ve erkek çocuklar için ayrı resim kartlarından oluşmaktadır (www.incredibleyears.com). Test'in Kr 20 güvenirlik katsayısı .79 ve testin aralıklı tekrarı korelasyon katsayısı ise .95'dır. On beş sorunun tek faktör altında toplandığı testte, bu tek faktörün ölçeğe ilişkin varyansı açıklama oranı % 36.17 dir (Yılmaz, 2012).

Wally Sosyal Problem Çözme Testi Kod Listesi

1- Arkadaşın reddi
- Nedenini sormak - 1
- Tekrar sormak - 1
- Sözel olarak savunmak - 1
- Hiçbir şey yapmamak - 0
- Olumsuz duygularını ifade etmek – 0
- Olumlu duygularını ifade etmek – 1
- Yalnız oynamak – 0
- Alternatif aktivite bulmak – 1
- Alternatif kişi bulmak – 1
- Terk etmek, çekip gitmek, kaçmak – 0
- Azarlamak, eleştirmek – 0
- Kişiye fiziksel olumsuz etki – 0
- Sözlü şekilde reddetmek – 0
- Yetişkinden yardım istemek – 1
- Memnun etmek, kibar olmak – 1

2-Vazoyu kırmak
- Kabul, gerçeği söylemek - 1
- Özür dilemek - 1
- İnkâr etmek, yalan söylemek – 0
- Nedenini, bahanesini açıklamak – 1
- Reddedilme duygularını ifade etmek– 0
- Kendi başına onarmak/tamir etmek /onarmaya yardım etmek – 1
- Kanıtı gizlemek – 0
- Terk etmek, çekip gitmek, kaçmak – 0
- Kendini cezalandırmak – 1
- Yetişkin tarafından cezalandırılmak – 0
- Yerine başkasını koymak – 1
- Yetişkinden yardım istemek – 1
- Spontane sözlü anlatım – 1

3-Odasına gönderme
- Özür dilemek - 1
- Tekrar sormak - 1
- Sözel olarak savunmak - 1
- Uymak, razı olmak – 1
- Zarar verici misilleme yapmak – 0
- Oyun oynamak – 1
- Kendini kontrol etmeye çalışmak – 1
- Nedenini, bahanesini açıklamak – 1
- Olumsuz duygularını ifade etmek – 0
- Terk etmek, çekip gitmek, kaçmak – 0
- Azarlamak, eleştirmek – 0
- Yetişkinden yardım istemek – 1
- Alay etmek, isim takmak – 0
- Beklemek, kabul etmek – 1
- Bağırmak, çığlık atmak, tepinmek – 0
- Kibar olmak – 1

4-Okuldaki çocuk alay ediyor
- Sözel olarak savunmak - 1
- Farklı uygun stratejiler belirlemek -1
- Reddedilme duygularını ifade etmek– 0
- Göz ardı etmek – 1
- Terk etmek, çekip gitmek, kaçmak – 0
- Azarlamak, eleştirmek – 0
- Kişiye fiziksel olumsuz etki – 0
- Başkasını cezalandırmak – 0
- Yetişin tarafından cezalandırılmak – 0
- Yetişkinden yardım istemek – 1
- Alay etmek, isim takmak – 0
- Tehdit etmek, mecbur etmek – 0
- Bağırmak, çığlık atmak, tepinmek – 0
- Kibarca söylemek – 1
- Başka bir şey, kavram dışı – 0

This measure has not had the back-translation checking required of our IY translated measures. Please be cautious about its use.

5-Mağazadan oyuncak alma

- Tekrar sormak, tekrar denemek – 1
- Uymak, razı olmak – 1
- Yetişkinin otoritesine karşı koymak, reddetmek – 0
- Farklı uygun stratejiler belirlemek -1
- Olumsuz duygularını ifade etmek – 0
- Alternatif nesne bulmak – 1
- Terk etmek, çekip gitmek, kaçmak – 0
- Kişiye fiziksel olumsuz etki – 0
- Başkasını cezalandırmak – 0
- Kendini cezalandırmak – 1
- Yetişin tarafından cezalandırılmak – 0
- Çocuktan yardım istemek – 1
- Çalmak – 0
- Beklemek, kabul etmek -1
- Bağırmak, çığlık atmak, tepinmek – 0
- Kendini savunmak – 1
- Memnun etmek, kibar olmak – 1

6-Pantolonunu yırtmak

- Kabul, gerçeği söylemek – 1
- Özür dilemek – 1
- Ertelemek – 0
- İnkar etmek, yalan söylemek – 0
- Nedenini, bahanesini açıklamak – 1
- Olumsuz duygularını ifade etmek – 0
- Kendi başına onarmak/tamir etmek /onarmaya yardım etmek – 1
- Yerine başkasını koymak – 1
- Yetişkinden yardım istemek – 1
- Spontane sözlü anlatım – 1
- Memnun etmek, kibar olmak – 1
- Cevap yok, bilmiyorum – 0

7-Bebekle oynamak

- Sözel olarak savunmak – 1
- Kendini kontrol etmeye çalışmak – 1
- Olumsuz duygularını ifade etmek – 0
- Nesne kapmak, almak – 0
- Göz ardı etmek – 1
- Terk etmek, çekip gitmek, kaçmak – 0
- Azarlamak, eleştirmek – 0
- Başkasını cezalandırmak – 0
- Kişiye fiziksel olumsuz etki – 0
- Yetişkinden yardım istemek – 1
- Alay etmek, isim takmak – 0
- Tehdit etmek, mecbur etmek – 0
- Bağırmak, çığlık atmak, tepinmek – 0
- Kendini savunmak – 1
- Kibar olmak – 1
- Başka bir şey, kavram dışı – 0

8-Oyun alanında yalnız

- Tekrar sormak - 1
- Sözel olarak savunmak – 1
- Zarar verici misilleme yapmak – 0
- Oyun oynamak – 1
- Hiçbir şey yapmamak – 0
- Olumsuz duygularını ifade etmek – 0
- Alternatif aktivite bulmak – 1
- Alternatif kişi bulmak – 1
- Terk etmek, çekip gitmek, kaçmak – 0
- Azarlamak, eleştirmek – 0
- Öneri sunmak veya yardım etmek – 1
- Kişiye fiziksel olumsuz etki – 0
- Yetişkinden yardım istemek – 1
- Tehdit etmek, mecbur etmek – 0
- Beklemek, kabul etmek – 1
- Kibar olmak – 1
- Cevap yok, bilmiyorum – 0

9-Kayıp kek

- Cezalandırılmasını istemek, talep etmek-1
- Tekrar sormak - 1
- Sözel olarak savunmak – 1
- Farklı uygun stratejiler belirlemek -1
- Olumsuz duygularını ifade etmek – 0
- Biraz daha almak veya yapmak – 1
- Kanıtı gizlemek (nesne) – 0
- Azarlamak/eleştirmek – 0
- Kişiye fiziksel olumsuz etki – 0
- Başkasını cezalandırmak – 0
- Yetişkinden yardım istemek – 1
- Alay etme, isim takma, iğneleme – 0
- Tehdit etmek/mecbur etmek – 0
- Bağırmak/çığlık atmak/Tepinmek – 0
- Başka/tuhaf – 0
- Cevap yok/'bilmiyorum – 0

10-Maketin kırılması

- Özür dilemek - 1
- Sözel olarak savunmak - 1
- Zarar verici misilleme yapmak – 0
- Kendini kontrol etmeye çalışmak – 1
- Olumsuz duygularını ifade etmek – 0
- Alternatif nesne bulmak – 1
- Kendi başına onarmak/tamir etmek veya yapmak/onarmaya yardım etmek– 1
- Nesne kapmak/almak – 0
- Azarlamak, eleştirmek – 0
- Anlaşma yapmak – 1
- Kişiye fiziksel olumsuz etki – 0
- Yetişkinden yardım istemek – 1
- Spontane sözlü anlatım – 1
- Tehdit etmek, mecbur etmek – 0
- Bağırmak, çığlık atmak, tepinmek – 0
- Kibar olmak – 1

11-Pizza

- Kendi için istemek – 0
- Farklı uygun stratejiler belirlemek – 1
- Olumsuz duygularını ifade etmek – 0
- Alternatif nesne bulmak – 1
- Cömertlik/affedicilik – 1
- Biraz daha almak veya yapmak – 1
- Şansa bırakmak/sorumluluk almama-1
- Başkasının paylaşmasını istemek – 1
- Yetişkinden yardım istemek – 1
- Paylaşmak – 1
- Bağırmak, çığlık atmak, tepinmek – 0
- Kibar olmak – 1
- Hepsini kendi için istemek – 0

12-Öğretmeni kızdı

- Özür dilemek - 1
- Uymak, razı olmak – 1
- Ertelemek – 0
- Yetişkinin otoritesine karşı koymak – 0
- Nedenini / bahanesini açıklamak – 1
- Olumsuz duygularını ifade etmek – 0
- Terk etmek, çekip gitmek, kaçmak – 0
- Kişiye fiziksel olumsuz etki – 0
- Başkasını cezalandırmak – 0
- Kendini cezalandırmak – 1
- Yetişkin tarafından cezalandırılmak – 0
- Yetişkinden yardım istemek – 1
- Uzak durmak/kaçınmak – 0
- Bağırmak, çığlık atmak, tepinmek – 0
- Kibar olmak – 1
- Cevap yok/'bilmiyorum – 0

13-Çocuk ona vuruyor

- Sözel olarak savunmak – 1
- Farklı uygun stratejiler belirlemek – 1
- Olumsuz duygularını ifade etmek – 0
- Göz ardı etmek – 1
- Terk etmek, çekip gitmek, kaçmak – 0
- Kişiye fiziksel olumsuz etki – 0
- Başkasını cezalandırmak – 0
- Yetişkinden yardım istemek – 1
- Tehdit etmek/mecbur etmek – 0
- Beklemek, kabul etmek – 1
- Kibar olmak – 1

14- Bisiklete binmek

- Kendi için istemek – 0
- Alternatif nesne bulmak – 1
- Paylaşmak – 1
- Şansa bırakmak/sorumluluk almamak – 1
- Farklı uygun stratejiler belirlemek – 1
- Olumsuz duygularını ifade etmek – 0
- Göz ardı etmek – 1
- Terk etmek, çekip gitmek, kaçmak – 0
- Kişiye fiziksel olumsuz etki – 0
- Başkasını cezalandırmak – 0
- Yetişkinden yardım istemek – 1
- Tehdit etmek/mecbur etmek – 0
- Bağırmak, çığlık atmak, tepinmek – 0
- Beklemek, kabul etmek – 1
- Kibar olmak – 1

15-Tanışma

- Sözel olarak savunmak – 1
- Zarar verici misilleme yapmak – 0
- Oyun oynamak – 1
- Yalnız oynamak – 0
- Hiçbir şey yapmamak – 0
- Sözlü şekilde reddetmek – 0
- Olumsuz duygularını ifade etmek – 0
- Olumlu duygularını ifade etmek – 1
- Alternatif kişi bulmak – 1
- Terk etmek, çekip gitmek, kaçmak – 0
- Azarlamak, eleştirmek – 0
- Öneri sunmak veya yardım etmek – 1
- Yetişkinden yardım istemek – 1
- Tehdit etmek, mecbur etmek – 0
- Beklemek, kabul etmek – 1
- Kibar olmak – 1
- Cevap yok, bilmiyorum – 0
- Rüşvet vermek – 0

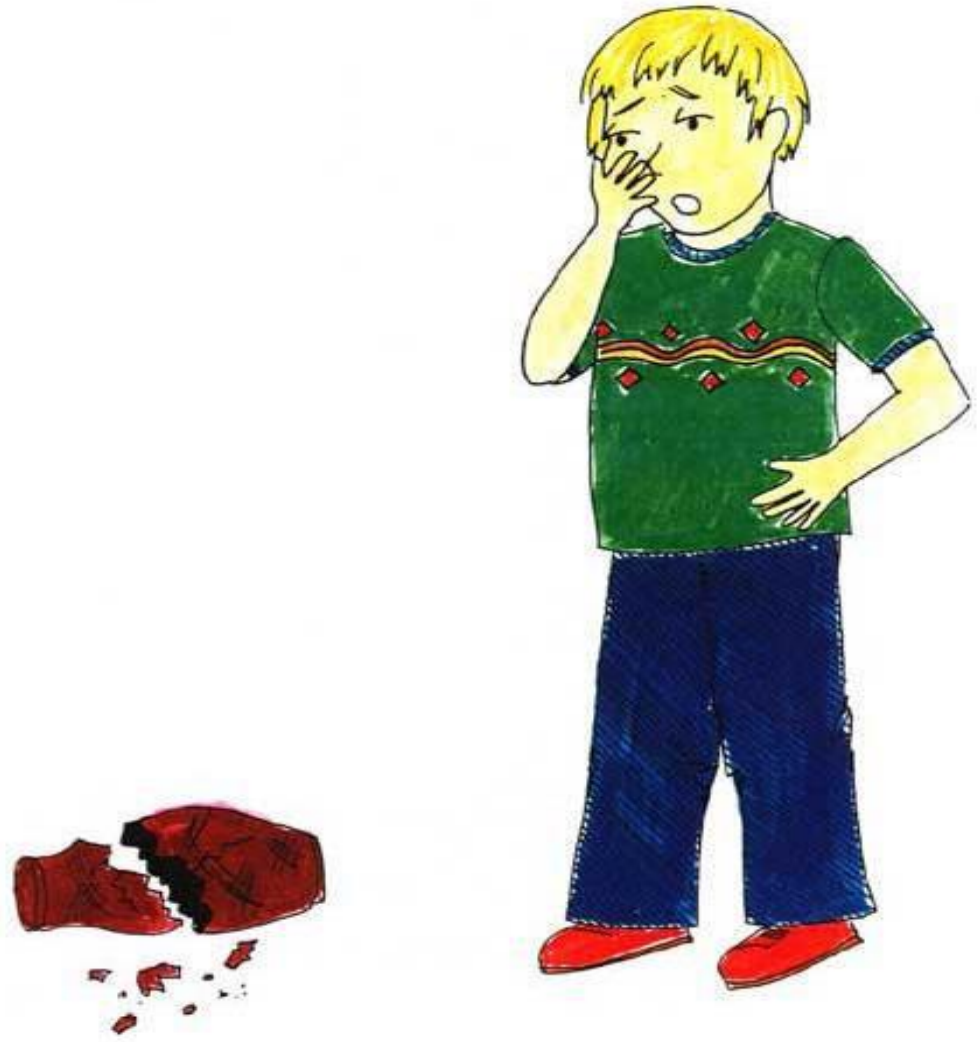
©The Incredible Years®

WALLY SOSYAL PROBLEM ÇÖZME TESTİ (ERKEK ÇOCUK FORMU)

1- BİR ARKADAŞINLA OYNAMAK İSTİYORSUN AMA O SENİNLE OYNAMAK İSTEMİYOR. NE YAPARSIN?



2-DİYELİM·Kİ·ANNENİN·EN·ÇOK·SEVDİĞİ·VAZOYU·KIRDIN.·NE·YAPARSIN?



3-FARZET Kİ KIZ KARDEŞİN SENİNLE ALAY ETMEYE BAŞLADI VE SEN DE ONUNLA ALAY ETTİN. SONRA ANNEN (BABAN) CEZA OLARAK SENİ ODANA GÖNDERDİ. NE YAPARSIN?



4-DİYELİM Kİ OKULDAKİ BİR ÇOCUK SENİNLE SÜREKLİ ALAY EDİYOR. NE YAPARSIN?

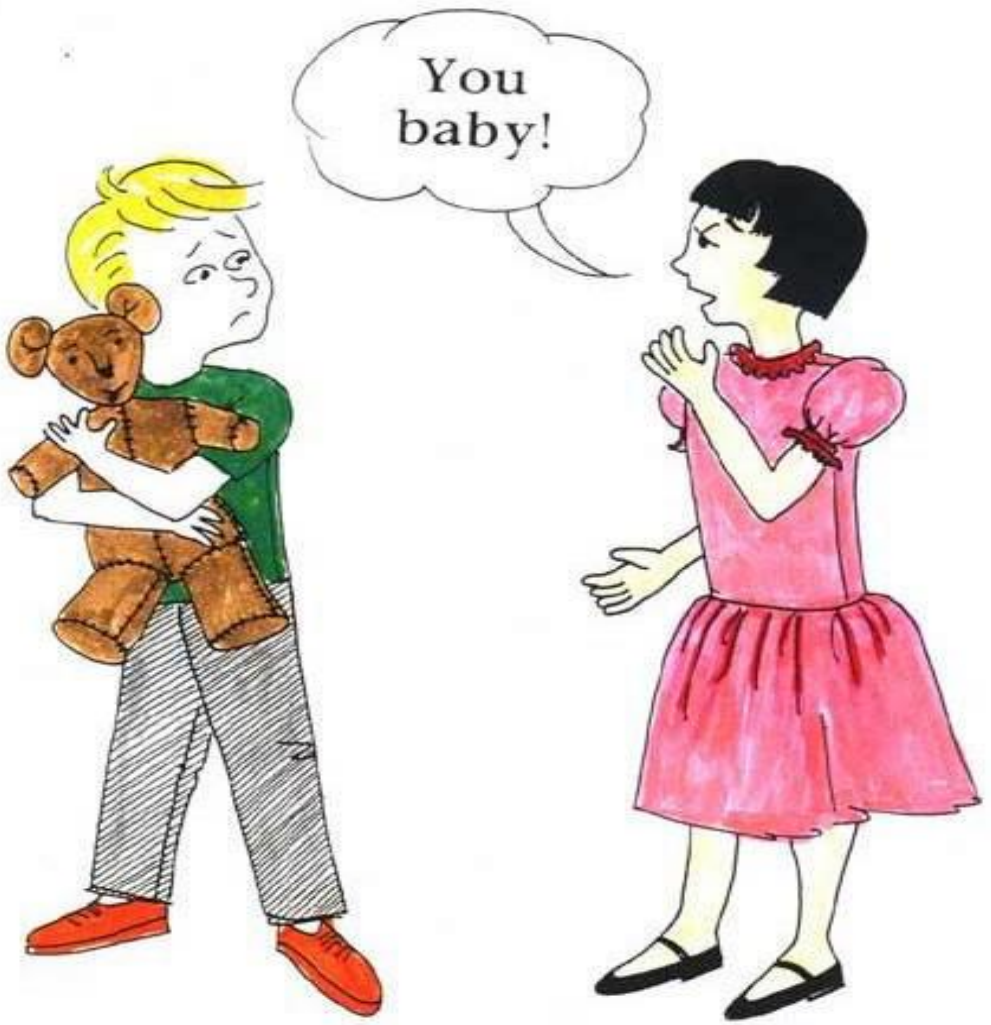
5-DİYELİM Kİ SEN OYUNCAK DÜKKÂNINDAKİ BİR OYUNCAĞI ALMAYI ÇOK İSTİYORSUN FAKAT BABAN ONU ALMANA İZİN VERMİYOR. NE YAPARSIN?



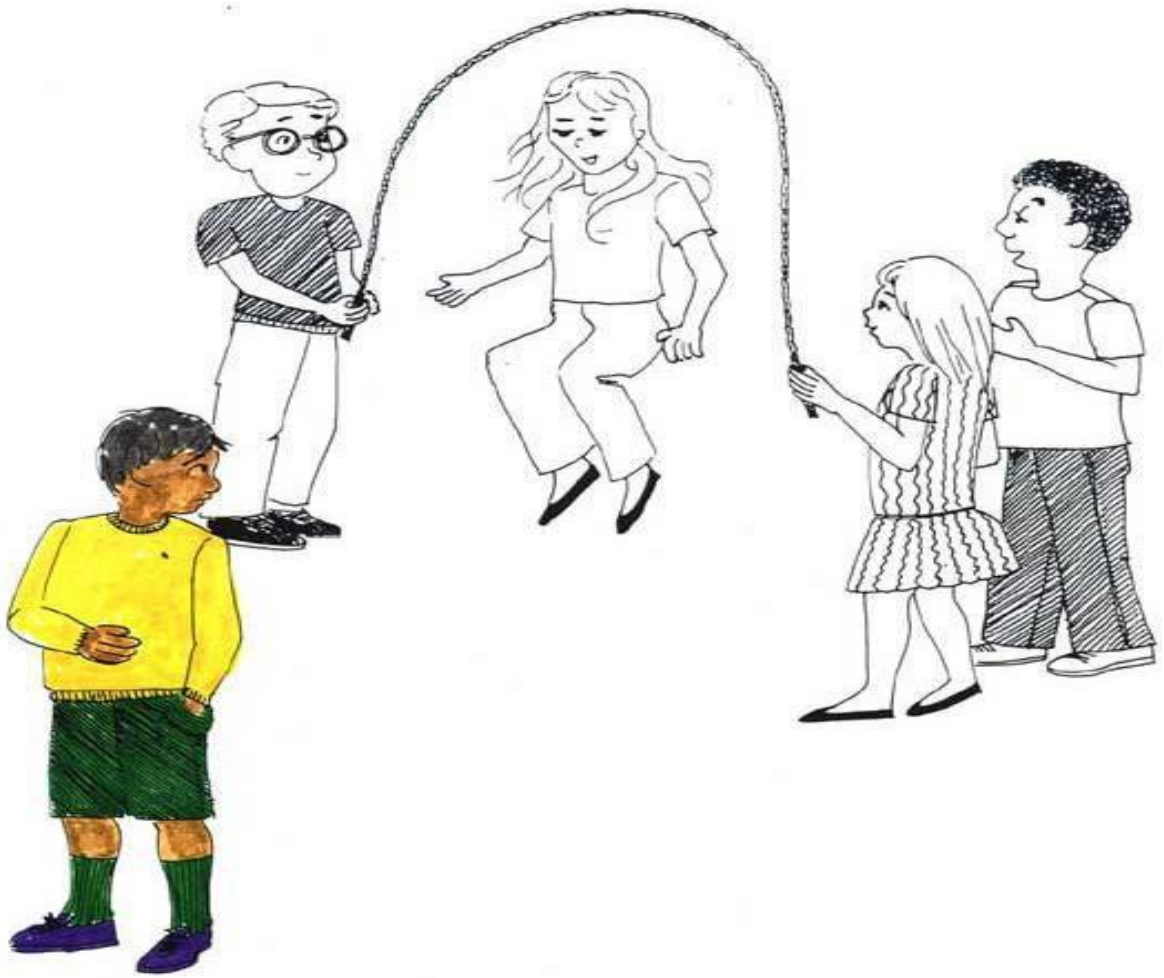
6-DİYELİM Kİ ANNENİN ÖZEL BİR GÜNDE GİYMEN İÇİN ALDIĞI YENİ PANTOLONUNU YIRTTIN. NE YAPARSIN?



7-DİYELİM Kİ BİR ÇOCUK, BEBEKLERLE OYNADIĞIN İÇİN SANA BEBEK DİYOR. NE YAPARSIN?



8-FARZET Kİ YALNIZSIN VE OYUN ALANINDAKİ DİĞER ÇOCUKLARLA OYNAMAK İSTİYORSUN. NE YAPARSIN?



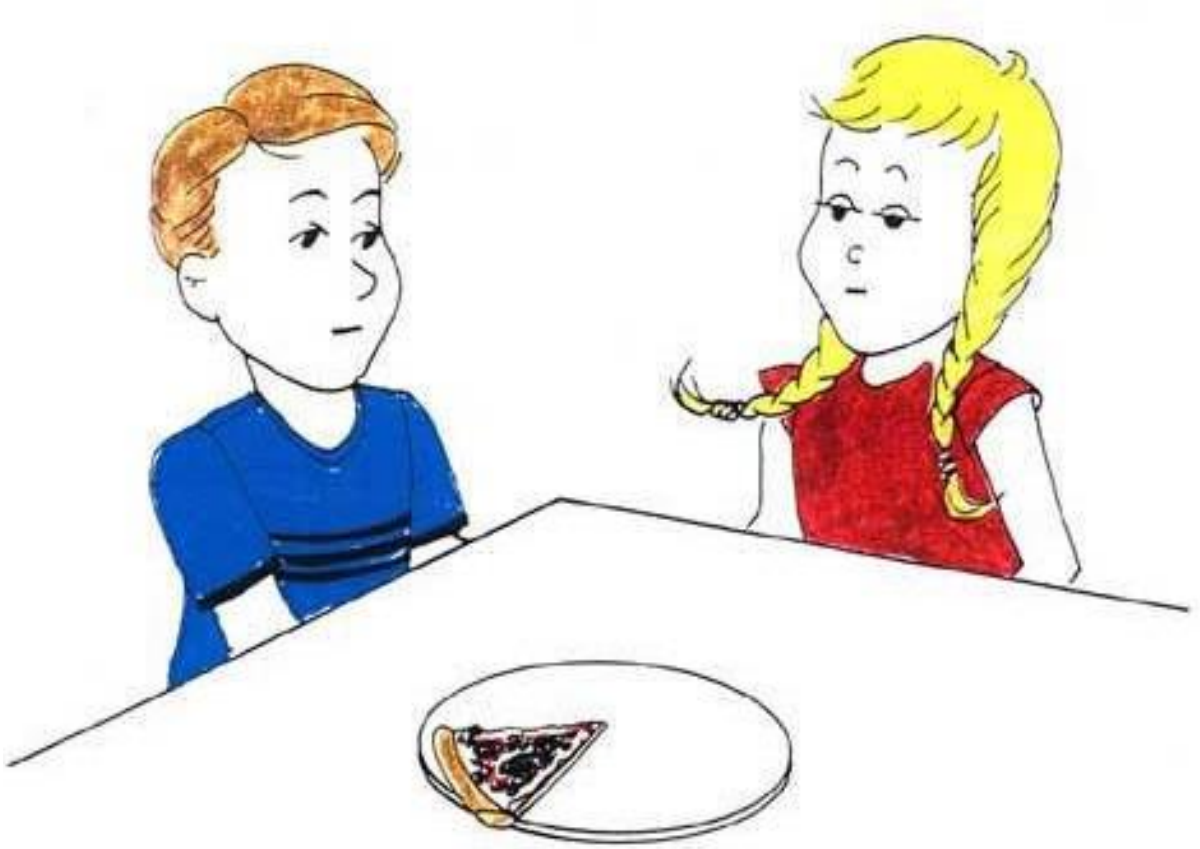
9-DİYELİM Kİ DAHA SONRA YEMEK İÇİN SAKLADIĞIN KEKİN BİRDENBİRE KIZ ORTADAN KAYBOLDU KARŞEŞİNİN AĞZINDA KEK PARÇALARI VAR. NE YAPARSIN?



10-DİYELİM Kİ KARDEŞİN İKİ HAFTADIR YAPMAK İÇİN UĞRAŞTIĞIN MAKETİ KIRDI. NE YAPARSIN? **10-**



11-FARZET Kİ BİR PARÇA PİZZA KALDI VE HEM SEN HEM DE KARDEŞİN ONU YEMEK İSTİYORSUNUZ. NE YAPARSIN?



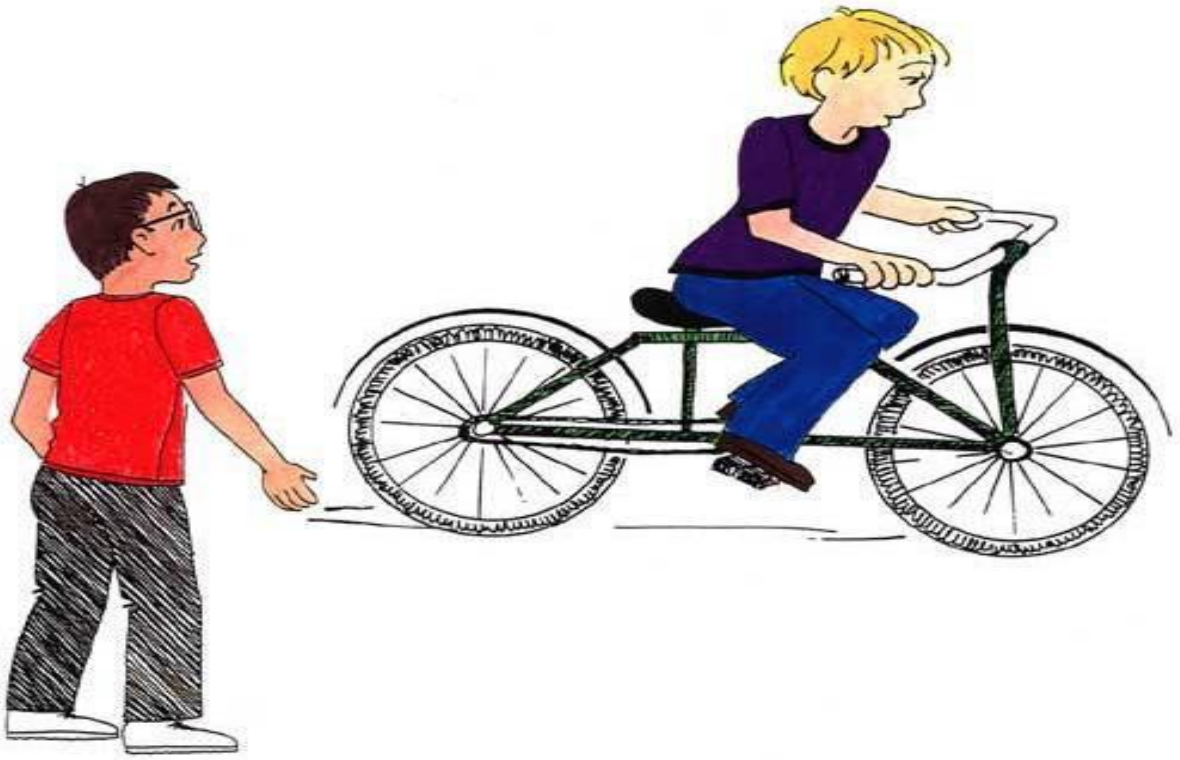
12-DİYELİM Kİ BAHÇEDEN SINIFA ZAMANINDA DÖNMEDİĞİN İÇİN ÖĞRETMENİN SANA ÇOK KIZDI. NE YAPARSIN?



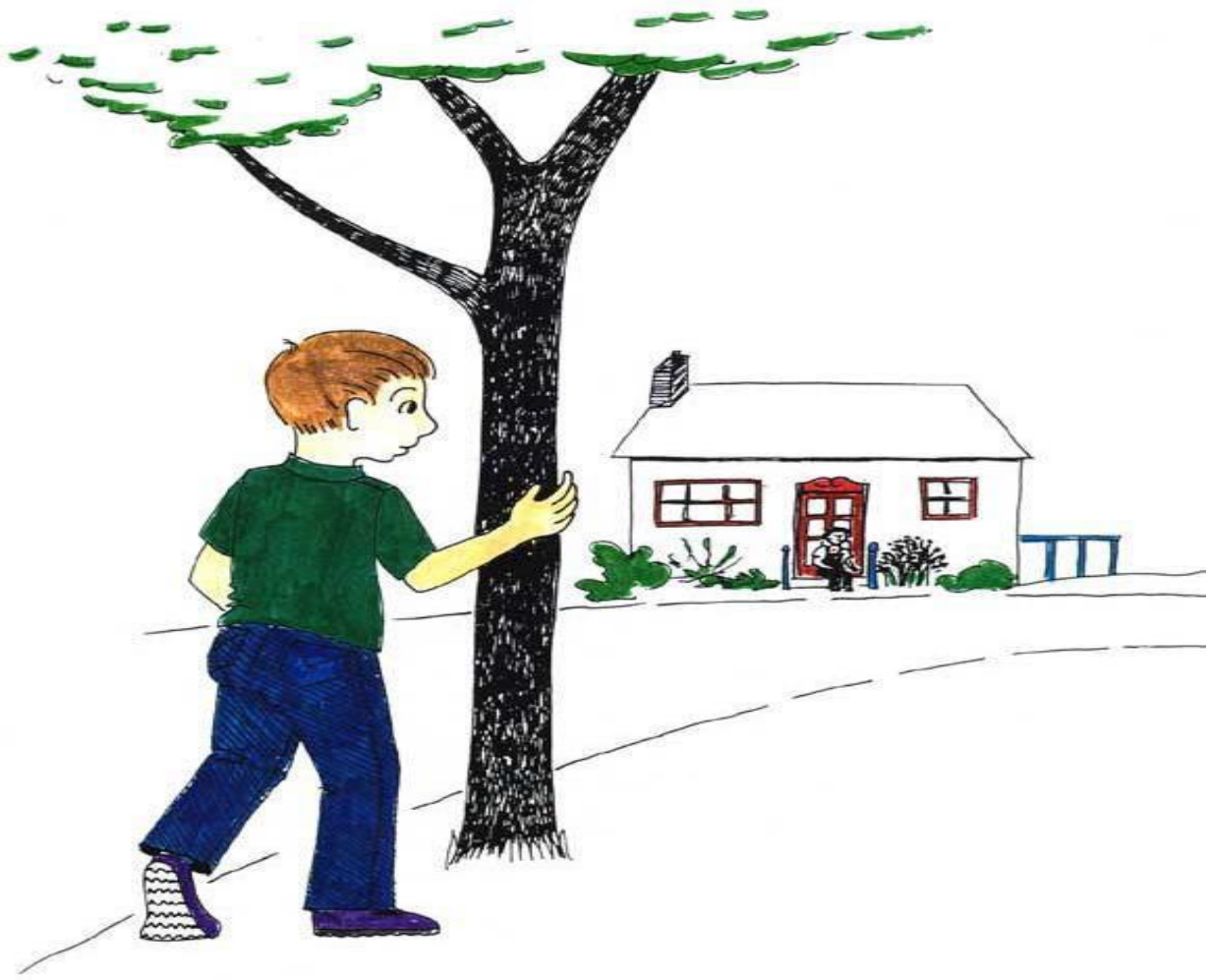
13-DİYELİM Kİ SENDEN ÇOK KÜÇÜK BİR ÇOCUK SANA VURMAYA BAŞLADI. NE YAPARSIN?



14-DİYELİM Kİ BİR ÇOCUK UZUN SÜREDİR BİSİKLETE BİNİYOR VE SENDE BİSİKLETE BİNMEK İSTİYORSUN. NE YAPARSIN?



15- DİYELİM Kİ MAHALLENİZE YENİ TAŞINMIŞ BİR ÇOCUKLA TANIŞMAK İSTİYORSUN. NE YAPARSIN?



WALLY SOSYAL PROBLEM ÇÖZME TESTİ (KIZ ÇOCUK FORMU)

1- BİR ARKADAŞINLA OYNAMAK İSTİYORSUN AMA O SENİNLE OYNAMAK İSTEMİYOR. NE YAPARSIN?



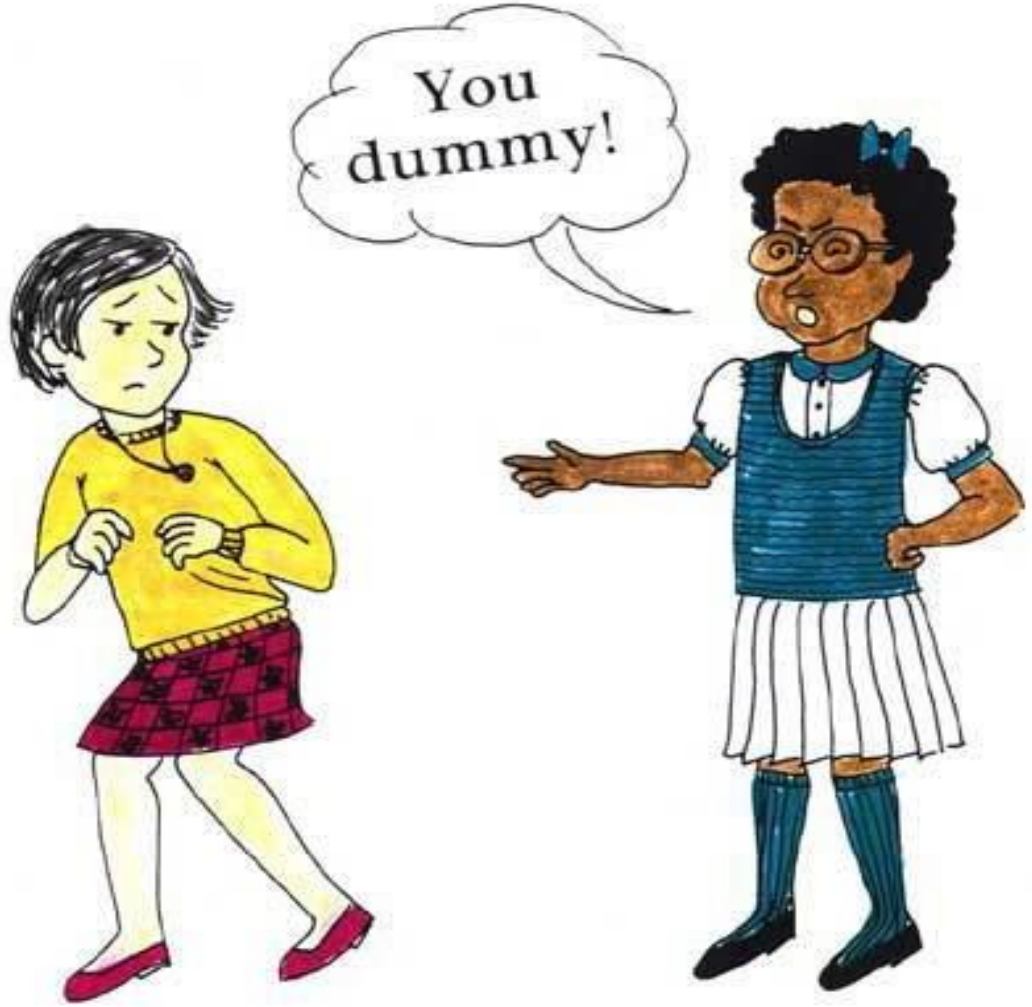
2-DİYELİM Kİ ANNENİN EN ÇOK SEVDİĞİ VAZOYU KIRDIN. NE YAPARSIN?



3-FARZET Kİ KIZ KARDEŞİN SENİNLE ALAY ETMEYE BAŞLADI VE SEN DE ONUNLA ALAY ETTİN. SONRA ANNEN (BABAN) CEZA OLARAK SENİ ODANA GÖNDERDİ. NE YAPARSIN?



4-DİYELİM Kİ OKULDAKİ BİR ÇOCUK SENİNLE SÜREKLİ ALAY EDİYOR. NE YAPARSIN?



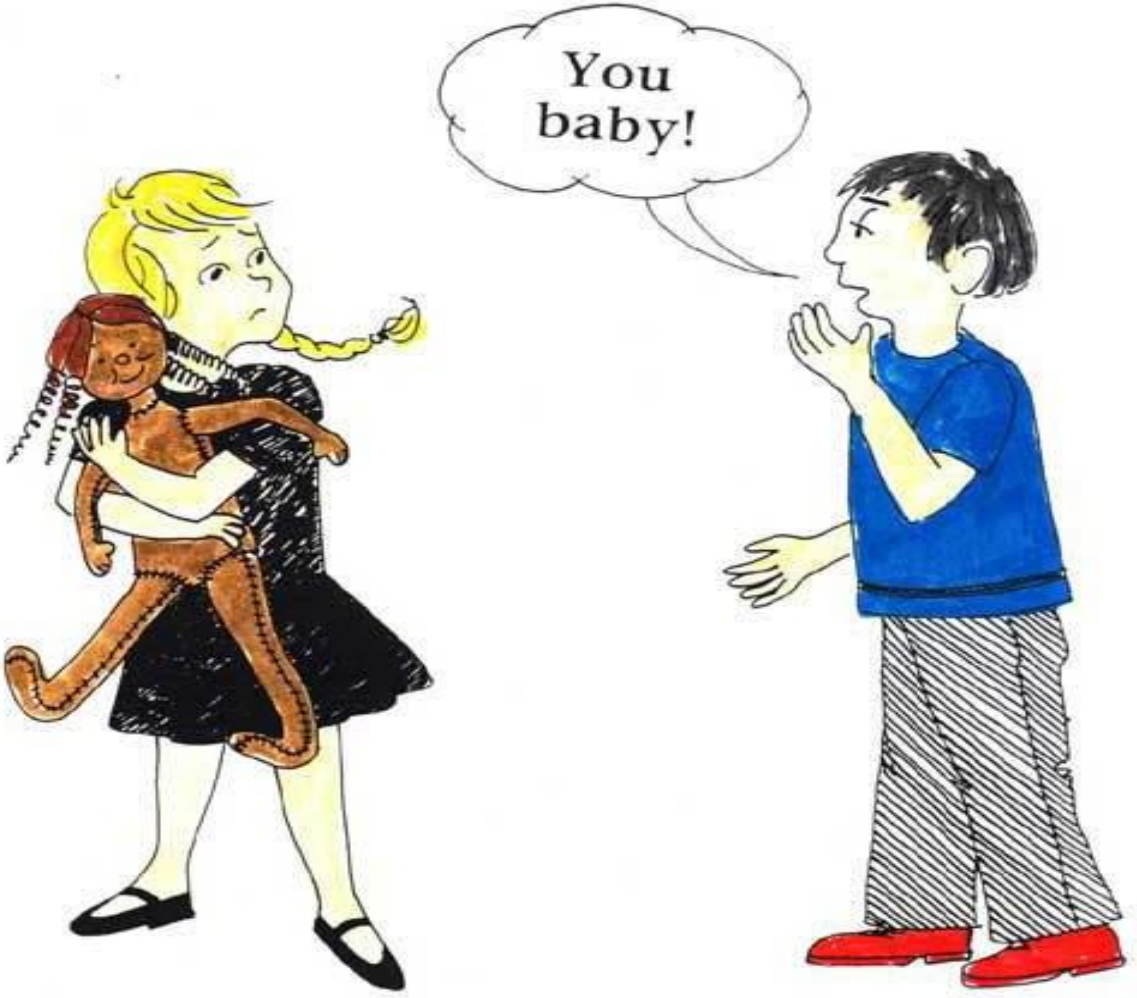
5-DİYELİM Kİ SEN OYUNCAK DÜKKÂNINDAKİ BİR OYUNCAĞI ALMAYI ÇOK İSTİYORSUN FAKAT BABAN ONU ALMANA İZİN VERMİYOR. NE YAPARSIN?



6-DİYELİM Kİ ANNENİN ÖZEL BİR GÜNDE GİYMEN İÇİN ALDIĞI YENİ PANTOLONUNU YIRTTIN. NE YAPARSIN?



7-DİYELİM Kİ BİR ÇOCUK, BEBEKLERLE OYNADIĞIN İÇİN SANA BEBEK DİYOR. NE YAPARSIN?



8-FARZET Kİ YALNIZSIN VE OYUN ALANINDAKİ DİĞER ÇOCUKLARLA OYNAMAK İSTİYORSUN. NE YAPARSIN?



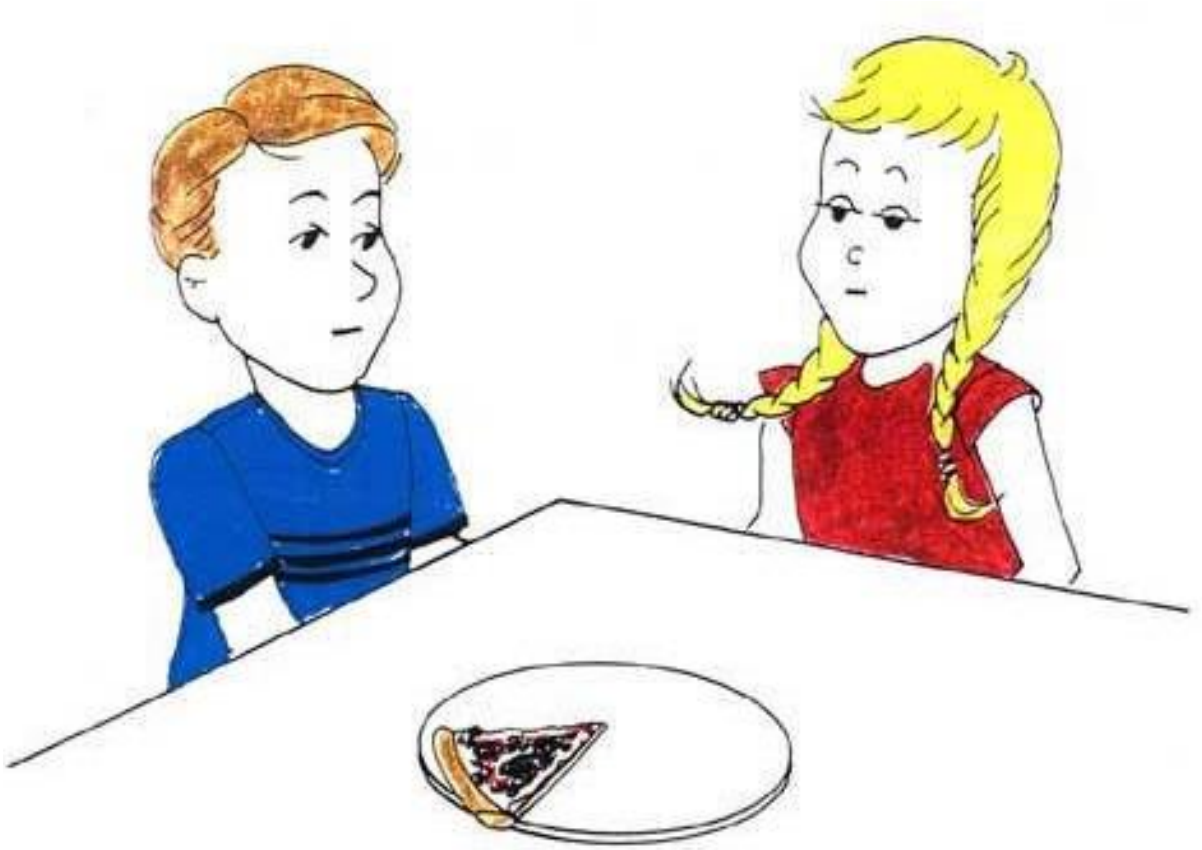
9-DİYELİM Kİ DAHA SONRA YEMEK İÇİN SAKLADIĞIN KEKİN BİRDEN BİRE ORTADAN KAYBOLDU VE KIZ KARŞEŞİNİN AĞZINDA KEK PARÇALARI VAR. NE YAPARSIN?



10-DİYELİM Kİ KARDEŞİN İKİ HAFTADIR YAPMAK İÇİN UĞRAŞTIĞIN MAKETİ KIRDI. NE YAPARSIN?



11-FARZET Kİ BİR PARÇA PİZZA KALDI VE HEM SEN HEM DE KARDEŞİN ONU YEMEK İSTİYORSUNUZ. NE YAPARSIN?



12-DİYELİM Kİ BAHÇEDEN SINIFA ZAMANINDA DÖNMEDİĞİN İÇİN ÖĞRETMENİN SANA ÇOK KIZDI. NE YAPARSIN



13-DİYELİM Kİ SENDEN ÇOK KÜÇÜK BİR ÇOCUK SANA VURMAYA BAŞLADI. NE YAPARSIN?



14-DİYELİM Kİ BİR ÇOCUK UZUN SÜREDİR BİSİKLETE BİNİYOR VE SENDE BİSİKLETE BİNMEK İSTİYORSUN.NE YAPARSIN?



15- DİYELİM Kİ MAHALLENİZE YENİ TAŞINMIŞ BİR ÇOCUKLA TANIŞMAK İSTİYORSUN. NE YAPARSIN?



Ek-3 : Araştırma ve/veya Etik Kurul İzinleri

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-44-71780990 08.03.2023
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Pınar FELEK)

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 07.03.2023 tarihli ve E-59090411-20-71665355 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenen örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Hüseyin AYDIN
İl Millî Eğitim Müdürü a.
İl Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Ek-1

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Okul öncesi çocuklarda yaratıcı drama etkinliklerinin problem çözme beceri üzerine etkisi" adıyla, 24.02.2023-01.05.2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Okul öncesi çocuklarda yaratıcı drama etkinliklerinin problem çözme becerilerine etkisini incelemektir.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Pınar FELEK

Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi ..... ……..'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

..../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

T.C.

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ

ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Toplantı No:	28
Araştırmanın Yürütücüsü:	pınar felek
Araştırmanın Başlığı:	Okul öncesi çocuklarda yaratıcı drama etkinliklerinin problem çözme beceri üzerine etkisi
Karar Tarihi:	08-11-2022
Kurul Görüşü:	Kabul Edilmiştir. Araştırmanın/Projenin uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

SONUÇ: Kabul Edilmiştir. Araştırmanın/Projenin uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

Başkan
Prof. Dr İbrahim ÇİFTÇİ
İMZA

Başkan Yardımcısı
Doç. Dr. İlknur GÖL
İMZA

Üye
Doç. Dr. Ercüment Neşet Dizdar
İMZA

Üye
Doç. Dr. Sinan BULUT
İMZA

Üye
Doç. Dr. Satı Dil
İMZA

Üye
Prof. Dr. Azize Serap TUNÇER
İMZA

Üye
Doç. Dr. Serhat Sirekbasan
İMZA

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Özlem Bulantekin DÜZALAN
İMZA

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Songül Şahin
İMZA

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Başak KARASU
İMZA

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Nihan Feyman GÖK
İMZA

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Meltem Yazıcı GÜLAY
İMZA

Çankırı Karatekin Üniversitesi

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

ORCID	0000-0001-8848-0165
Adı Soyadı	Pınar Felek
Doğum Yeri	ELBİSTAN
Doğum Tarihi	21.05.1990

LİSANS EĞİTİM BİLGİLERİ

Üniversite	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ, AUZEF, ÇOCUK GELİŞİMİ
	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ, İİBF, İŞLETME GAZİ ÜNİVERSİTESİ, PEDEGOJİK FORMASYON EĞİTİMİ

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurum	MEB
Görevi/Pozisyonu	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİ
Tecrübe Süresi	5 YIL

KATILDIĞI

Kurslar	Uygulamalı tiyatro, Yaratıcı Drama, Pantomim, Masal Anlatıcılığı eğitmen eğitimi,
Projeler	2021 eTwinnig (Ulusal Kalite Ödülü)