



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YARATICI DRAMA’NIN
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ
ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNE ETKİSİ**

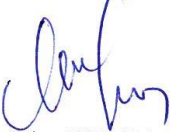
MİNE KAYALI

**İzmir
2019**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Yaratıcı Dramanın Okul Öncesi Dönem Çocukların Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

21/06/2019


Mine KAYALI



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 12/07/2019

Tez Başlığı:

Yaratıcı Drama'nın Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 154 sayfalık kısmına ilişkin, 12/07/2019 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin **benzerlik oranı %11'dir**.

<http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı

Kullanım Kılavuzunu okudum +

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) +

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) □

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça hariç, ☒ Alıntılar dâhil, ☒ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. + EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. +	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Mine KAYALI
Öğrenci No : 2015950033
Anabilim Dalı : İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
Programı : OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI YÜKSEK LİSANS TEZİ
Statüsü : Yüksek Lisans + Doktora □

ÖĞRENCİ

Mine KAYALI

12/07/2019

DANIŞMAN

Dr. Öğretim Üyesi Güzin ÖZYILMAZ AKAMCA

12/072019

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Güler yüzüyle, ilgisiyle motive eden, aksilikler karşısında hep iyimserliğiyle beni umutlandıran, tezime benimle birlikte emek harcayan ve tez yazma sürecimde benden desteğini ve anlayışını esirgemeyen, sevgili hocam Sn. Dr. Öğretim Üyesi Güzin ÖZYILMAZ AKAMCA 'ya bana olan katkılarından dolayı özel teşekkürü bir borç bilirim.

Bana inanarak kendime güvenmemi sağlayan, her zaman daha iyisini yapacağımı umarak beni hırslandıran ve değerli bilgilerini paylaşarak bu süreçte tezime katkı sağlayan Sn. Prof. Dr. Günseli YILDIRIM'a destekleri için çok teşekkür ederim.

Değerli vaktini ayırarak çalışmamda bana rehberlik eden, ölçek kullanımı için izin veren ve uygulamada önerileri ile yardımcı olan Sn. Ezgi FINDIK TANRIBUYURDU 'ya çalışmama olan katkısından dolayı teşekkürü borç bilirim.

Değerli katkılarıyla tezimin daha da gelişmesini sağlayan değerli hocalarım Sn. Ahmet Murat ELLEZ' e, Tuğba Ö. ŞEKER' e, Banu ÇULHA ÖZBAŞ' a tezime yaptıkları katkılardan dolayı teşekkürü borç bilirim.

Yardımlarını esirgemeyen okul müdürüm İsmail KARABULUT'a, sevgili öğretmen arkadaşlarıma; umutsuzluğa kapıldığımda beni yüreklendiren dostlarıma, ilgiyle her atölyeye katılan çocuklara ve ailelerine teşekkür ederim.

Beni canı gönülden destekleyen, ne zaman yardıma ihtiyacım olsa yanımda olan, öğretmen olmama vesile olan canım annem Emine YIRIK'a, ikinci annem bildiğim sevgili ablam Yasemin YIRIK'a, kalbimde gururunu hissettiğim sevgili babam Ali YIRIK'a, kardeşlerime ve tüm aileme minnettarlığımı sunarım. İyi ki yanınıdasınız.

Tanıştığım ilk günden itibaren desteğini yanımda hissettiğim, benimle sevinen ve benimle üzülen her anımı paylaştığım, sevgili eşim Celal KAYALI' ya; birlikte büyüdüğümüz, gözlerindeki pırıltıyla gönlümü aydınlatan, oyun oynamak isteyince sabırla beni bekleyen canım oğlum, hayat ışığım Ceyhun KAYALI'ya çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	ii
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2.Amaç ve Önem	3
1.3. Problem Cümlesi.....	6
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Varsayımlar.....	7
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM II	9
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Öz Düzenleme.....	9
2.2.Yaratıcı Drama.....	26
2.3.Okul Öncesi Eğitim ve Drama	44
2.4.Öz Düzenleme ve Drama Arasındaki İlişki	46
BÖLÜM III	64
YÖNTEM	64
3.1.Araştırmanın Modeli / Deseni.....	64
3.2. Çalışma Grubu	65
3.3.Verİ Toplama Süreci ve Araçları	67
3.4.Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci.....	70
3.5.Verilerin Analizi	77
3.6.Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliğı	78

3.7.Araştırmacının Rolü.....	80
BÖLÜM IV	82
BULGULAR.....	82
4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntestlerine İlişkin Bulgular.....	82
4.2. Kontrol Grubu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular	84
4.3. Deney Grubu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin bulgular	87
4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular	89
BÖLÜM V	93
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	93
TARTIŞMA.....	93
SONUÇLAR.....	97
ÖNERİLER	98
KAYNAKÇA.....	99
EK 1.ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ.....	1111
EK 2. MEB İZİN BELGESİ.....	1122
EK 3.ÖLÇEK KULLANIM İZNİ	1133
EK.4.ATOLYELERDEN KARELER.....	1144
Ek.5.ÖLÇEK	116
EK.6.ATÖLYE ÖRNEKLERİ	116

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Deseninin Simgesel Gösterimi.....	64
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Çocukların Yaş Aralığı.....	66
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyet Özellikleri.....	66
Tablo 4. Okul Öncesi Eğitim Almalarına İlişkin Çocuk Özellikleri.....	67
Tablo 5. Uygulama Öncesi Hazırlıkların Şekilsel Gösterimi.....	74
Tablo 6. Öz Düzenleme Yaratıcı Drama Atölye Uygulama Planı	76
Tablo 7. Öz Düzenleme Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyut Maddelerinin Gösterimi.....	78
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubunun OÖDÖ Ön-testlerindeki Toplam Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları	82
Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının OÖDÖ Dikkat ve Dürtü Kontrolü Boyutundaki t-testi Sonuçları	83
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının OÖDÖ Olumlu Duygu Boyutundaki t-testi Sonuçları	84
Tablo 11. Kontrol Grubu Çocuklarının Öntest – Sontest Toplam Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları	85
Tablo 12. Kontrol Grubu OÖDÖ’i Dikkat/Dürtü Kontrolü Alt Boyut Öntest - Sontest t-testi bulguları	86
Tablo 13. Kontrol Grubu OÖDÖ Olumlu Duygu Alt Boyut Öntest - Sontest t-testi Sonuçları	86
Tablo 14. Deney Grubunun OÖDÖ Öntest - Sontest Toplam Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları	87
Tablo 15. Deney Grubu Dikkat ve Dürtü Kontrolü Öntest - Sontestlerine yönelik t-testi Sonuçları	88
Tablo 16. Deney grubu OÖDÖ Olumlu Duygu Alt Boyutu Öntest - Son estlerine İlişkin t-testi Sonuçları	89
Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubunun OÖDÖ Son-test Toplam Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları	90
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubunun Sontest Dikkat ve Dürtü Kontrolü Boyutundaki t-testi Sonuçları	90
Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubunun Son-test Olumlu Duygu Boyutundaki t-testi Sonuçları	92

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yürütücü işlevler ve alt basamakları	14
Şekil 2. Öz düzenleme Ölçeği Performans Görevleri.	70
Şekil 3. Çalışma grubunun deney ve kontrol Grubu olarak Gösterimi.	73



ÖZET

YARATICI DRAMA’NIN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNE ETKİSİ

KAYALI, Mine

Yüksek Lisans, İlköğretim Anabilim Dalı

Doktor Öğretim Üyesi Güzin ÖZYILMAZ AKAMCA

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarına yaratıcı drama yöntemini kullanılarak öz düzenleme becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Öz düzenleme becerileri dikkat, davranış ve duyguyu düzenleme alt boyutlarını içermektedir ve bu alt boyutları geliştirmek amacıyla 12 hafta boyunca 24 atölye uygulanmıştır. Araştırma grubu 2018-2019 Eğitim Öğretim yılı İzmir ili, Çiğli ilçesi resmi eğitim kurumu olan Maltepe İlkokulu anasınıfına devam eden 20 deney grubu, 22 kontrol grubu olmak üzere 42 çocuktan oluşmaktadır. Araştırma kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yarı deneysel modellerden biri olan ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla, Smith-Donald (2007) tarafından geliştirilen, F. Tanrıbuyurdu (2012) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” (OÖDÖ) kullanılmıştır. Ölçek “Uygulayıcı Rehberi” ve “Uygulayıcı Değerlendirme Formu” olarak iki ayrı bölümden oluşmaktadır. Kontrol ve deney grubu okul öncesi eğitimden faydalanırken deney grubuna ayrıca öz düzenleme temelli yaratıcı drama eğitimi uygulanmıştır. Verilerin istatistik analizinde “SPSS” 18.0 bilgisayar programı uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öz düzenleme alt boyutlarından “Dikkat-Dürtü Kontrolü” ve “Olumlu Duygu” puanları öntest-son test karşılaştırmalarında normallik testi gerçekleştirilmiş, verilerin normal dağılım gösterdiğinin gözlenmesi üzerine iki grup karşılaştırmalarında t testi kullanılmıştır. Öz düzenleme birinci alt boyutu olan “Dikkat-Dürtü Kontrolü” ve ikinci alt boyutu olan “Olumlu Duygu” puanları incelendiğinde grupların karşılaştırmalı ön-test puanları açısından anlamlı bir fark göstermediği ve grupların birbirine denk olduğu sonucuna varılmıştır. Öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ) birinci alt boyutu olan “Dikkat-Dürtü Kontrolü” ve ikinci alt boyutu olan “Olumlu Duygu” puanları incelendiğinde deney ve kontrol grubu karşılaştırmalı son-testlerinin deney grubu lehine anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna varılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul öncesi dönem çocuklarına öz düzenleme becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkili

olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçların değerlendirilmesine bağı olarak, öğretmenlerin okul öncesi eğitimi çocuklarına öz düzenleme becerilerini öğretmeleri ve bu becerileri öğretmede en etkili yöntemlerden biri olan yaratıcı drama yöntemiyle kazandırmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz Düzenleme, Yürütücü İşlevler, Okul Öncesi Eğitim, Yaratıcı Drama.



ABSTRACT

EFFECTS OF CREATIVE DRAMA ON SELF REGULATION SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN

KAYALI, Mine

Master's Degree, Department of Primary Education

Doctor of Philosophy Güzin ÖZYILMAZ AKAMCA

In this study it is aimed to gain self-regulation skills to preschool children using creative drama method. Self-regulation skills include sub- dimensions of the regulation of attention, behavior and emotion and 24 drama ateliers for 12 weeks were applied to develop these sub-dimensions. The study group consists of 42 children, 20 of whom were selected for the experiment and 22 of whom were selected for the control group in the pre-school classes in Maltepe Primary School, a public school, in Çiğli district in İzmir for the 2018-2019 academic year. The study was performed with the method of “easily accessible case sample”. In the study, pre-test - post-test control group model was used, which is one of the quasi-experimental models. "Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA)", developed by Smith –Donald (2007), adapted into Turkish by Fındık-Tanrıbuyurdu (2012), was used to measure the self-regulation skills of preschool children. The scale consists of two separate parts as “Practitioner's Guide” and “Practitioner’s Evaluation Form”. While the control and experimental group benefited from pre-school education, the experimental group was also applied a creative drama education based on self -regulation. In the statistical analysis of data, “SPSS” 18.0 computer program was applied. Normality test was performed in the pre-test post-test comparisons of the scores from the sub-dimensions “Attention and Impulse Control” and “Positive Emotion” of self-regulation of Experiment and Control Groups ; upon the observation that data indicated normal distribution, t-test was utilized in the comparisons of two groups. Considering the scores from “Attention-impulse control”, the first sub-dimension of self-regulation scale (PSRA), and “Positive Emotion”, the second sub-dimension of self -regulation, it has been concluded that the groups did not indicate a significant difference in terms of their comparative pre-test scores and the groups were equal to one another. Considering the scores from “Attention-impulse control”, the first sub-dimension of self-regulation scale (PSRA), and “Positive Emotion”, the second sub-dimension of self-regulation, it has been concluded that

the comparative post –tests of experiment and control groups indicated a significant difference in favor of experiment group. According to these results, it has been concluded that creative drama method is effective in gaining self-regulation skills to pre-school children. Depending on the evaluation of the results obtained in our study, the teachers are recommended to utilize self-regulation skills in their class in pre-school education, and as one of the most effective of these methods, creative drama is mostly recommended.

Anahtar Kelimeler: Self-regulation, Executive functions, Pre-school education, Creative drama.



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Evrensel bir görüş olarak belirlenmiş olan “gelişimin temel ilkelerine” göre; gelişim sürecinde çocuğun özellikle bazı gelişim alanlarının desteklenmesi gelişimin kritik dönemleri olmasından kaynaklanmaktadır (Ataman, 2004). Okul öncesi, çocuğun kişilik gelişiminin başladığı ve gelişim gösterdiği bir dönemdir ve bu dönemde edinilen bilgiler, kazanılan beceri ve alışkanlıklar çocuğun daha sonraki yıllardaki öğrenmelerini etkilemesi açısından önemlidir (Gülay ve Akman, 2009). Okul öncesi yılları bilişsel gelişimin ve beynin sinaptik bağlantılarının en güçlü yaşandığı dönemdir. Beyin gelişimi çocuğun gelişim alanları olan dil, bilişsel, motor, sosyal ve duygusal gelişimi için etkili bir ön koşuldur. Çocuklar hızla gelişirler ve en hızlı geliştikleri ilk altı yıl okul öncesi dönem yılları içerisinde yer almaktadır. Etkili bir eğitimle ve zengin uyarıcılar ile kuşatılmış bir çevre çocuğun gelişimini destekler (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2013).

Erken çocukluk döneminde edilen yaşantıların çocuğa anlamlı bir katkı sağlaması beklenir. Belirlenmiş amaçlar doğrultusunda, bireyin ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurularak ve günümüzün gerektirdiği ihtiyaçlar doğrultusunda, çocukların öğrenmeleri planlanmalı ve en etkili yöntemler seçilerek eğitim süreci gerçekleştirilmelidir (Gürkan, 2014). Her gelişim döneminin ihtiyaçları farklıdır. “Erken yaşlarda eğitimin hedefi; farklı çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir eğitim ortamı yaratmak; çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini desteklemek, iyi alışkanlıklar kazanmalarını ve dili doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak ve çocukları ilköğretime hazırlamaktır” (MEB, 2013, s.10).

Son yıllarda ilgili araştırmalar incelendiğinde erken yaşlarda edinilen öz düzenleme becerilerinin, çocukların ilkokula hazır olmaları, gelişimsel kazanımlarını edinmelerini kolaylaştırması, uygun kişilik geliştirmelerini desteklemesi ve ileriki yıllarda okul başarılarını da arttırması bakımından önem kazanmaktadır. Öz düzenleme bireyin davranışlarını, eğilimlerini ve isteklerini erteleyebilme ya da bastırabilmesi, sosyal kurallara uyabilme, duygularını kontrol edebilme ve düzenleyebilme, amaca yönelik uyarana odaklanabilme ve dikkatini sürdürebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Bauer ve Baumeister, 2011). Ayrıca okul öncesi yıllarda edinilecek öz düzenleme davranışı çocuğun ilkokul yıllarında ve

daha sonraki yıllarda “bilgiyi öğrenme”, “öğrenme stratejileri” davranışlarını geliştirmesini sağlar ve okul yıllarındaki başarısını arttırmaktadır. Açıkgöz (2003, s.21)’ün aktardığı Zimmerman (1986) ve Martinez-Pons (1988)’un araştırmalarında başarılı çocukların motivasyon eksikliği hissettiklerinde, ders çalışma zamanlarında ve ödev sorumluluklarını yerine getirme durumlarında başarısız çocuklara göre daha fazla öz düzenleme stratejileri gösterdiği tespit edilmiştir. Bu stratejilerin başarıyı %93 oranında etkilediğini belirtmiştir.

Bierman ve meslektaşları (2008) Head Start REDI programı uygulanan okullarda öz düzenleme becerisi alt boyutlarıyla ilişkili yürütücü işlevlerin, çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel olarak okula hazır olmaları üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur. Raver ve diğerleri (2011) yaptıkları araştırmaya göre çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklenmesiyle okula hazırbulunuşlukları arasında anlamlı bir ilişkiyi ortaya koymuş ayrıca harfleri tanıma ve adlandırma düzeyleri, kelime bilgileri ve matematik gibi erken becerilerde gelişme kaydedildiğini belirtmiştir. Bir başka araştırma olan McClelland ve diğerleri (2007) davranış düzenleme becerileri ile okuma yazma, kelime bilgisi ve matematik becerileri arasındaki yordayıcı ilişkileri incelemiş ve engelleyici kontrol, dikkat ve işleyen bellek becerilerinin ölçüldüğü (Head-to-Toes Task) ölçek ile bu beceriler arasında olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Blair ve Razza (2007) yaptıkları araştırmaya göre ise çocukların öz düzenleme becerileri ve erken matematik ile okur-yazarlık becerileri arasında anlamlı ilişkiyi ortaya koymuştur. Bu çalışmalar ışığında, okul öncesi dönemde çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi çocukların okula hazırbulunuşluk ve erken akademik becerileri kazanma açısından yordayıcı olduğunu söylemek mümkündür.

Okul öncesi programı (2013) oyunun önemini vurgulamıştır ve oyun ile çocuğun gerçek hayatı tanıdığını, oyun ile iletişim kurduğunu, düşünme becerilerini kazandığını belirtmiştir. Program uygulanırken oyunun bir yöntem olarak kullanılması gerektiğini önermiştir. Oyunu içinde barındıran yaratıcı drama bir çocuğa davranış edinebilmesi için kullanılabilecek en etkili araç olarak görülmektedir.

Dramada çocuk oynusu süreç ile eğlenerek gelişimini sağlayabilir. Dramadaki temel tanımlardan biri olarak nitelendirilen yaratıcı drama; oyunun özelliklerini barındıran bir süreç ile tiyatro teknikleriyle ve grup içerisinde çocukların aktif katılımlarını sağlayarak hayatın içinde var olan durumları yeniden canlandırma ve oynanmasını sağlanmasıdır (Okvuran, 2003).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde; Whitebread ve O’Sullivan (2012) rol oynamanın (social pretend play) üsbiliş, iletişim ve öz düzenleme becerilerine olan olumlu etkisini; Badrova ve Leong (2010) oyun ile ilişkili programların öz düzenleme becerilerinin kazanılmasındaki önemini; Berk, Mann ve Ogan (2006) Vygotsky’nin sosyal öğrenme teorisini temel alarak oyunun öz düzenleme becerilerinin kazandırılmasında etkili bir araç olduğuna dair kanıtlar sunmuş ve Elias ve Berk (2002) dürtüsel ve dürtüsel olmayan çocuklar üzerinde sosyal rol oyunun etkisini incelemiştir. Bu çalışmalar “mış gibi yapma”, sosyal oyun, rol oynama veya hayali oyunların çocukların öz düzenleme becerileri kazanmalarında, davranış geliştirme ve değiştirmede etkili olduğunu savunmuşlardır. Bu araştırmalar incelendiğinde öz düzenleme ve öz düzenlemenin önemi ile ilgili araştırmaların erken çocukluk ve okul öncesi dönemde çocukların davranışlarını kontrol etme, öğrenmelerini ve davranışlarını düzenlemeleri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir.

Ulusal alan yazın incelendiğinde öz düzenleme ve öz düzenleme ile yaratıcı drama arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda kaynağın olduğu sonucuna varılmaktadır. Sonuç olarak, okul öncesi eğitim öz düzenleme becerilerinin kazandırılması açısından kritik bir dönemdir ve öz düzenleme becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı dramanın etkisi bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2.Amaç ve Önem

Çocukların bilgiyi alma, öğrenmelerini düzenleme ve kendilerini kontrol etme süreçlerindeki farklılıklar araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Bazı çocukların öğrenmelerini dışarıdan bir yönlendirici olmadan düzenleyebildikleri, bazılarının ise bu konuda zorluk yaşadığı gözlemlenmiştir. Erken çocuklukta duygusallık, aktivite düzeyi ve dikkat arasındaki bireysel farklılıklar, çocukların tepkilerini ve kendini düzenlemenin altında yatan bir dizi beyin sistemine dayanmaktadır (Rothbart ve Jones, 1998). Çocukların yaratılışlarında getirdikleri farklılıkların yanı sıra eğitim programlarının öğretmen merkezli eğitimden çocuk merkezli eğitime dönüşmesiyle birlikte çocuklara kazandırılması istenen beceriler de değişime uğramıştır. Ortaya çıkan bu durumla birlikte çocukların öğrenme süreçleri ve kendilerini düzenlemeleriyle ilgili çeşitli yaklaşımlar oluşmuştur. “Bağımsız hareket edebilen, eleştirel düşünebilen, öz değerlendirme yapabilen, kendi öğrenme süreci üzerinde etkili olabilen kişilerin yetiştirilmesi önem kazanmaya başlamıştır. Bu süreç çocuklarının öğrenme süreci üzerinde etkili olma konusunu yani “öz düzenleme” kavramını gündeme getirmiştir” (Üredi ve Üredi, 2007, s. 2; aktaran Kıyaker, 2017, s.2). Kendi öğrenmesini kontrol edebilen, dış uyaranlara karşı dikkatini koruyarak dikkatini sürdürebilen, öğrenme sürecinde kendini

güdüleyebilen çocuklar hem bilgi aktarımını hem de bilgi alım sürecini kolaylaştırmış ve hızlandırmıştır. Aksi bir durumda öğretmenler, etkili öğrenmeden ziyade dikkati dağılan çocukları öğrenme sürecine dahil etmek için çaba harcamaktadırlar (Wallis, 2003; aktaran Bodrova ve Leong, 2005, s. 2).

Okul öncesi dönemde kazandırılan becerilerle çocuklar, kendilerini, yeterlilikleri ve yetersizlikleri ile tanıyan, başkalarıyla etkili iletişim ve dostluk kurabilen, araştıran, yaratıcı, kendiyi ve çevresiyle barışık bireyler haline gelebilirler (Senemoğlu, 1994). Okul öncesi eğitim, çocuğun ilk yıllarında edinmesi istenen tüm gelişim özelliklerinin belli bir program dahilinde kazandırılmaya çalışıldığı önemli bir eğitim dönemidir. Yapılan araştırmalar çocukluğun ilk yıllarında öğrenmenin büyük bir bölümünün gerçekleştiği; ilk yıllarda yaşam için gerekli olan temel becerilerin kazanıldığı ve gelecek yıllarda edinilecek olan yeni becerilerin öğrenilmesinde de gerekli zeminin hazırlandığı bir dönem olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bloom'un yaptığı araştırmaya göre, 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişimin %50'si 4 yaşına kadar oluşmaktadır. %30'u 4 yaşından 8 yaşına kadar kazanılmaktadır. %20'sinin ise 8–17 yaşları arasında kazanıldığı ileri sürülmektedir (Poyraz ve Dere 2003). Erken çocukluk dönemi çocukların bazı davranışları edinmeleri açısından çok önemlidir ve farklı öz düzenleme seviyeleri ile okula başlayan çocukların dikkati odaklama, uygun olmayan davranışlardan kaçınma, davranışlarını kontrol etme becerilerinin kazandırılması çocukların sonraki öğrenmelerini ve okul başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (McClelland ve Tominey, 2011; Blair ve Razza, 2007).

Öz düzenleme, standartlara kendini uygun hale getirmek için kendi kendini kontrol etmeyi ifade eder (Baumeister ve Vohs, 2004). Öz düzenleme sadece dikkat, bellek, seçim ve karar verme gibi yürütme süreçlerini değil, aynı zamanda duygu kontrolünü de ifade etmektedir (Banfield, Wyland, Macrae, Münte, Heatherton, 2004). Eisenberg ve arkadaşları göre duyguların, özellikle olumsuz duyguların ifadesinde kendi kendini kontrol etme kapasitesi, yaşamın ilk yıllarında geliştiği; okul öncesi ve okul yıllarında uygun ve uyarlanabilir sosyal davranışların ortaya çıkması için özel bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir (Eisenberg, Murphy, Maszk, Smith, ve Karbon, 1995; Eisenberg ve diğerleri, 1996; Thompson, 1994, aktaran Susan D. Calkins, 2004, s.325).

Alan yazın incelendiğinde bu konuyla ilgili yapılmış alan araştırmalarda oyunun öz düzenleme becerisi üzerine etkilerinden bahsetmektedir (Savina, 2014). Oyun, problem çözme becerisini (Pellegrini ve Gustafson, 2005), duygu düzenleme (Galyer ve Evans, 2001), üstbilish (Robson, 2010; Whitebread, Coltman, Jameson ve Lauder, 2009) ve okuryazarlık ve hikaye

anlatımı gibi akademik becerileri desteklemektedir (Dewey, 1913/1975; Piaget, 1951; Vygotsky, 1978; aktaran Kroll, 2017, s.1693). Vygotsky’a göre, oyun sadece çocukların zevk aldıkları bir aktivite değildir. Oyun sırasında çocuk bazen kendini zorlayıcı ve onu strese sokan durumlarla da karşılaşabilir. Oyun, gerçek hayatın provasıdır ve çocuğun gerçek hayatta edinmesi gereken gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamaktadır (Vygotsky, 1979). Oyun, çocuklara kullandıkları araçlar, onları eğiten öğretmenler ve oynadıkları akranlarından oluşan destekleyici bir ortam sağlayarak “gerçek hayatta” edinmeye hazır olmadıkları davranışları uygulamasına izin verir (Dewey, 1913/1975; Piaget, 1951; Vygotsky, 1978; aktaran Kroll, 2017, sf.1693). “Dramada gerçek dünya ile kurgusal dünya arasında bir etkileşim vardır. Katılımcı tarafından drama, gerçekmiş gibi duyumsanmakta ve gerçek duygular yaşanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, dramada gerçekle kurgu iç içedir. Katılımcılar gerçeğin içinden kurgusal durumların içine girip çıkmaktadırlar” (Okvuran, 2001; Öztürk, 1999, aktaran Akyol, 2003, s.3). Özellikle “-mış gibi” *yaparak oynama* (make-believe) veya hayali oyun, çocukların “güvenli” bir ortamda düzenleme becerilerini çalışmasını sağlar ki bu da hem bilişsel hem de sosyal yeteneklerin gelişimini teşvik eder, aynı zamanda kendini fiziksel ve duygusal olarak düzenler (Kroll, 2017).

Çocuğun büyürken yetişkinleri taklit etme davranışı oyuna; oyun ise çevresinde bulunan kişiler tarafından beslendiğinde dramaya dönüşür. Drama bir öğrenme şeklidir (Ömeroğlu, 1990). Drama oyunun gücünü eğitimde kullanan bir alandır. Dramanın oyunsu özelliği, yaratıcı edimlere ve yaratıcılık süreçlerine uygunluğu dikkati çekmektedir. Bu özelliklerinden dolayı da dramanın eğitimde kullanımı söz konusudur (Fleming, 1994; San, 1995, aktaran Akyol, s.3). Eğitimde dramanın kullanımının ileri ülkelerdeki yaygınlığının temeli, oyunun gücüdür. Eğitimde drama ya da yaratıcı drama bir disiplin ve yöntem olarak oyunun gücünü eğitime eylemine sokan, oyun kuramlarından yola çıkarak, eğitimde drama kuramlarını geliştiren pedagojik bir uzmanlık alanıdır (San, 1991).

Yaratıcı drama gelişim alanlarını destekleyen ve çocukların davranış kazanmalarını sağlayan bir yöntem olmakla birlikte çocuklara sanatsal bir bakış açısı kazanmalarını, kendi davranışları üzerinde kontrol sahibi olmalarını, olay ve durumları algılama ve aktarmalarını sağlayan birçok alan ile ilişkili bir disiplindir (Üstündağ, 1998). Ömeroğlu (1990) tarafından yapılan araştırmada, beş- altı yaş çocuklar ile yaklaşık üç ay süren yaratıcı drama çalışmaları çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Gönen ve Uyar Dalkılıç (1997) ise bir araştırmada, altmış-yetmiş iki aylık çocuklar ile yapılan drama

çalışması sonucunda çocukların dil gelişimlerinde önemli bir ilerlemenin olduğunu gözlemlemiştir (aktaran Akyol, 2003, s.4).

Öz düzenleme becerilerinin kazandırılması çocukların problem davranış olarak tanımlanan davranışlarını ortaya çıkışını önleme, kendi öğrenme ve davranışları üzerinde söz sahibi olmaları ve ilkokula hazır olmalarını sağlaması açısından önemlidir. Araştırmalar, öz düzenleme becerilerinin okul başarısı, kişilik oluşumu gibi olumlu; kötü alışkanlık edinme gibi önleyici katkısını ortaya koymaktadır. Yaratıcı drama ile ilişkili araştırmalar ise yaratıcı dramının yöntem olarak kullanılmasının çocukların davranışlarına olumlu etkisini vurgulamaktadır. Etkin bir eğitim öğretim yöntemi olarak görülen yaratıcı drama yöntemi (Ömeroğlu, 1992; Erdem, Aydos, Gönen, 2007), çocuklara doğal bir süreç içerisinde öz düzenleme becerilerinin kazandırılması açısından önem taşımaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Yaratıcı drama eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisi var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.2.1. Alt Problem Cümleleri

1. Deney-kontrol gruplarının öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeğinden almış oldukları:
 - a) Toplam ön-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b) “Dikkat ve dürtü kontrolü” alt boyutundan almış oldukları ön-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - c) “Olumlu duygu” boyutundan almış oldukları ön-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubunun öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında:
 - a) Toplam puanlar açısından anlamlı fark var mıdır?
 - b) “Dikkat ve dürtü kontrolü” boyutunda anlamlı bir fark var mıdır?
 - c) “Olumlu duygu” boyutunda anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubunun öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeğinden aldıkları ön- test ve son-test puanları arasında:
 - a) Toplam puanlar açısından anlamlı fark var mıdır?
 - b) “Dikkat ve dürtü kontrolü” boyutunda anlamlı bir fark var mıdır?
 - c) “Olumlu duygu” boyutunda anlamlı bir fark var mıdır?

4. Deney-kontrol gruplarının öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeğinden almış oldukları:

- a) Toplam son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- b) “Dikkat ve dürtü kontrolü” alt boyutundan almış oldukları son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- c) “ Olumlu duygu” boyutundan almış oldukları son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Sınırlılıklar

- Bu araştırma belirlenmiş olan çalışma grubundaki çocuklardan elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Deney grubuna 12 hafta ve haftada iki gün uygulanan 24 atölye ile sınırlıdır.
- Araştırmanın uygulama süreci 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir

1.5. Varsayımlar

1. Deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında çocukların ölçme araçlarına verecekleri yanıtların doğru olduğu varsayılmıştır.
2. Kontrol altına alınamayan zaman, çocukların derse isteksiz, uykusuz, aç, yorgun gelmesi ve hasta olması gibi istenmedik değişkenler deney ve kontrol gruplarını eşit şekilde etkileyeceği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Öz düzenleme: Bireyin ortaya çıkan davranışları, eğilimlerini ve isteklerini erteleyebilme ya da bastırabilmesi, sosyal kurallara uyabilme, duygularını kontrol edebilme ve düzenleyebilme, amaca yönelik uyarana odaklanabilme ve dikkatini sürdürebilme kapasitesi (Bauer ve Baumeister, 2011; Posner ve Rothbart, 2009).

Yürütücü işlevler (Executive Function): Yürütücü işlevler, dikkatin odaklanması ve yönlendirmesinde, davranışların kontrol edilmesinde, işleyen bellek ve dürtü kontrolünde, planlama, amaca yönelik etkinlik ve problem çözme gibi bilişsel süreçlerde görev alan bir mekanizmadır (Miyake ve ark. , 2000; aktaran Blair ve Razza, 2007; aktaran Tanrıbuyurdu, 2012, s.12).

İşleyen bellek (Working Memory): Kısa bir süre için bilginin zihinde etkin bir şekilde tutulması veya yenilenmesi olarak tanımlanan işleyen bellek (Blair ve Ursache, 2011), dikkat kontrolü ve bilginin yönetilmesini de kapsar (Hofmann ve diğerleri, 2011).

Engelleyici kontrol (inhibitory control): Hedefe ulaşmak için gerekli olan davranışı sergileyebilmesi için baskın veya ani bir isteği baskılama veya erteleme yetisidir (Bierman, 2008)

Çaba gerektiren kontrol (Effortful Control) : Çaba gerektiren kontrol, baskın ya da daha az belirgin bir tepki lehine baskın ya da zorlayıcı bir isteği engelleme yeteneğini ifade eder (Blair ve Razza, 2007).

Yaratıcı Drama: Yaratıcı drama; “bir sözcüğü, bir kavramı bir davranışı, bir tümceyi, bir düşünceyi, bir yaşantıyı ya da bir olayı tiyatro tekniklerinden de yararlanarak oyun/lar geliştirerek canlandırmaktır” (San, 2003, s.112)

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öz Düzenleme

2.1.1.Öz Düzenlemenin Tanımı

Öz düzenleme; öz yeterlilik, kendini kontrol, kendini düzenleme gibi farklı terimler kullanılarak açıklanmaktadır. Araştırmacılar öz düzenlemeyi değişik özelliklere değinerek açıklamış olsalar da kendini kontrol ve öz düzenleme terimlerini birbirinin yerine kullanmış ve genel olarak kişinin kendini düzenleme becerileri üzerine odaklanmışlardır. Sosyal kuramcıların kişilik üzerine yaptıkları araştırmalar öz düzenlemenin önemi üzerine odaklanılmasına yol açmış ve araştırmacılar 1980’li yılların başlarında “Öz düzenleme nedir ?” ve “Öz düzenleme neyi etkiler ?” sorularını sormaya başlamışlardır ve 1990’larda ise öz düzenlemeyi açıklamaya çalışmışlardır.

Farklı alanlarda yoğunlaşan araştırmacılar, çalışmaların da öz düzenlemenin farklı yanlarını tespit etmişlerdir. Buna göre; gelişim psikologları, çocukların sosyalleşmesi ve sosyal katılım uğruna kendilerini kontrol etmeyi öğrenmeleri yönündeki çalışmalarında, öz-düzenlemenin önemini ilk fark eden kişiler olduklarına inanmışlardır. Nörobilimciler benzer şekilde yürütme işlevindeki çalışmalarında da öz düzenleme tanımına yol gösterdiklerini düşünmektedirler. Özellikle de bağımlılık ve yeme bozukluğu ile uğraşan klinik psikologlar, laboratuvar araştırmacılarının bunu nasıl araştıracakları konusunda bir açıklama yapmadan önce kendi kendini düzenlemenin merkezi önemini fark etmişlerdir. Sosyal psikologlar öz-düzenlemenin benliğin işleyişini nasıl yönettiğine dair genel anlayışı vardır. Kişilik psikologları, ego gücü ve vicdanlı olma konusunda uzun zamandır bireysel farklılıklara sahip olduklarına dikkat çekmişlerdir. Son olarak, bilişsel psikologlar, on yıllardır, üst bilişsel süreçlerin bilişsel performansı nasıl düzenlediğini incelemiştir (Vohs ve Baumeister, 2004).

Öz düzenleme tanımı ilk olarak 1989 yılında Mary Rothbart tarafından çocuk gelişiminde ortaya çıkan mizaç konulu bir bölümde kullanılmıştır. Yaygın olarak karşımıza çıkan tanımlardan biri olan Rothbart ve Bates (1998)’e göre, öz düzenleme becerileri, uyum gösterme, uygun olmayan davranışların engellenmesi, duygu kontrolü, davranışların düzenlenmesi, dikkat kontrolü, hazzın ertelenmesi gibi kavramları içermekte ve kişinin sahip olduğu karakteristik özelliklerden etkilenmektedir.

Bauer ve Baumeister (2011), öz düzenlemeyi uzun vadeli amaçlara ulaşmak için yaşayabileceği hazdan vazgeçme, içten gelen davranışlarını, eğilimlerini ve isteklerini kontrol etmesi, sosyal hayatın işleyişine ve kurallara uyabilme kapasitesi olarak tanımlamıştır. Ayrıca güçlü bir öz düzenlemenin, planlama ve problem çözme, hedefe yönelik davranış, karar verme, mantıksal ve akılsal düşünceyi de içerecek şekilde, benliğin gönüllü ve aktif yeteneklerini içeren yürütme sisteminin öz düzenleme ile aynı anlama geldiğini ve önemli bir işlevi olduğunu belirtmiştir. Bir başka deyişle; öz düzenleme kişinin davranışları üzerindeki istekli çabalarını, gerçekleştireceği davranışı bulunduğu bağlama göre değiştirebilmesini ifade ettiği söylenebilir.

Bandura (1986) bireyin göstereceği davranışlarla ilgili algıladığı yetenekleri ve kapasitesinin önemi üzerinde odaklanmıştır. İnsanlar algılanan öz yeterliklerini, performans geribildirimine göre ne ölçüde değiştirecekleri görevin zorluğu, harcadıkları çaba miktarı, aldıkları dış yardım miktarı, gerçekleştirdikleri durumlar ve o sıradaki ruh hali ve fiziksel durum gibi faktörlere bağlı olacağını belirtmiştir. Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramını geliştiren Zimmerman'a göre öz düzenleme döngüsel bir süreçtir ve kişinin hedeflerine ulaşması için, duygu, düşünce ve davranışlarını planlaması ve düzenlemesini içermektedir (Zimmerman, 2002).

Öz düzenleme genel olarak bireyin düşüncelerini, duygularını, dürtülerini, dikkatini ve davranışlarını kontrol etmesi ve düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır (Pintrich, 2000; Vohs ve Baumeister, 2004; Zimmerman, 2002).

Özellikle öz düzenleme, çocukların erken yaşlarda okul ortamıyla tanışmasıyla akademik odaklanmasının artmasıyla, okul hazırlığının ve başarısının kritik bir bileşeni olarak vurgulanmıştır (McClelland ve Tominey, 2011). Öz-düzenleme becerilerine çocukluğun ilk yıllarında gerekli önemin verilmesi çocukların ileriki dönemlerde başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Araştırmalar öz düzenleme ve başarının ilişkisine dair çok fazla veri sağlamışlardır ancak arasındaki ilişkinin nasıl geliştiğine dair veriler yeterli değildir. Bu ilişkiyi açıklamak için özellikle küçük çocukların eğitiminde öz düzenlemeye ilgi duyulmuştur.

Rothbart ve Bates (1989), öz düzenlemeyi açıklarken mizacı “duygu, davranış ve dikkat boyutunda öz düzenleme ve tepki vermede yapısal olarak var olan bireysel farklılıklar” olarak tanımlamaktadırlar (Rothbart ve Bates, 1998). Mizaç, kişiliğin bir parçasıdır ve kişiliğin merkezindedir. Davranış, duygu ve dikkat ile ilgili becerileri içeren mizaç kişiye özgüdür ve

kişilerarası farklılıklar göstermektedir. Araştırmacılar mizacı da içeren kişiliğin düşünce, inanç, alışkanlıklar, kişinin becerileri, duygu durumu ve sosyal bilişi de içerdiğini ve bu yapının kişinin öz düzenleme becerilerini yönetmede etkili bir mekanizma olduğunu savunmuşlardır. Bu bağlamda kişilerin doğuştan sahip olduğu ve sosyal çevreye uyumu ile gelişen becerilerindeki farklılıklar kişilerin öz düzenleme süreçlerini kullanmalarında da bireysel farklılıklar oluşturduğu söylenebilir.

Araştırmacılar bir amaca ulaşmak için başka bir eylemden vazgeçme, kendi kendini kontrol etme, bir amaca ulaşmak için çaba sarf etme ifadesi üzerinde uzlaşmışlardır. Boekaerts, Pintrich ve Zeidner (1999), öz düzenlemenin tanımını yaparken ele alınan kuramsal çerçevenin belirleyiciliğine dikkat çekmiştir. Bu tanımlarda bilim insanlarının aynı kavram üzerinde görüşlerinin farklılaşmasının en önemli nedeni, kavrama bakış açılarını belirleyen kuramsal alt yapıdaki farklılıklardır (aktaran Tanrıbuyurdu, 2012, s.3).

Farklı bir sosyal çevre ile karşılaşan okul öncesi çocuklar bu yeni ortamda bekleme, isteklerini erteleme, duygularını kontrol etme, kurallara ve içinde bulunduğu duruma uygun davranışı seçme veya uygun olmayana engelleme gibi öz düzenleme becerilerini içeren davranışları kullanmaları gerekmektedir (Ertürk, 2013). Çevre, kişinin doğuştan getirdiği kalıtsal özelliklerden daha kritik bir konumdadır (Rothbart ve Bates,1998). Sosyal bilişsel kuramcılar; öz düzenleme ve çevrenin önemine vurgu yapmış ve öz düzenlemeyi çevrenin etkileşimiyle kişinin davranışlarını, duygularını bilişsel süreçleri kullanarak düzenlemesi olarak açıklamışlardır. Çocuklar davranışlarını deneme fırsatı buldukları sosyal çevrede aldıkları dış dönütlerle öz denetim sağlayıp tekrar sınama fırsatı bulurlar. Öz-düzenleme, kişinin hedeflere ulaşılması için planlanan ve döngüsel olarak uyarlanan düşünceler, duygular ve eylemler anlamına gelir (Zimmerman, 2000). Bu bilgiler doğrultusunda çocukların sahip olduğu kişilik özellikleri çevrenin etkileşimi ile yeniden düzenleyebilecekleri söylenebilir.

Bazı çocuklar olası bir durumla karşılaştıklarında ne yapmaması gerektiğini bilirler ama bunu uygulamazlar fakat bazıları ise böyle bir durumla karşılaştıklarında ne yapacaklarını bilir ve uygun olan davranışı seçer ve uygular. İki arkadaş oyuncak paylaşamama nedeniyle bir çatışma yaşadıklarında vurarak problemi çözmenin doğru bir çözüm olmadığını bilir ve olumsuz davranışı sergilemek yerine uygun olan davranışlar arasından birini seçip uygularsa, bu durum öz düzenleme becerilerini uygun şekilde ortaya koyduklarını açıklar. Olumsuz davranışların sergilendiği çözüm süreci çocukların, kısıtlı öz düzenleme becerilerine sahip olmalarıyla açıklanabilir. Çalışmalar, yetersiz öz-düzenleyici becerilere sahip çocukların

akran reddi ve akademik zorluklar yaşama riski altında olduğunu göstermektedir (McClelland ve Tominey, 2011).

Öz düzenleme çocukların düşüncelerini, duygularını, dikkatini ve davranışlarını istemli olarak yönetmesi ve eyleme dönüştürmesi olarak tanımlanabilir. Çocuklar öğretmeni dinlerken, arkadaşlarıyla oyun oynarken veya bir görevi yerine getirirken dikkatlerini o yöne çevirir ve bunu sürdürmeye çalışırlar veya herhangi bir durumda duygularını eyleme dönüştürmeden önce uygunluğunu kontrol eder ve karar verirler. Araştırmacılar öz düzenleme becerilerini etkili kullanan çocukların sosyal çevreye uyumunun ve kabulünün kolaylaştığını savunurlar. Çocuk sosyal normları içselleştirir ve uyum sağlarsa bu durumun kazanç getireceğini aksi durumda ise olumsuz sonuçlarla karşılaşacağını kestirir (Gülay ve Akman, 2009).

Sosyal becerilerle alakalı olduğu düşünülen öz düzenleme becerilerinin daha sonraki araştırmalarda yürütücü işlevlerden olan dikkat, davranış kontrolü, duygu düzenleme gibi bilişsel süreçleri de kapsadığı ortaya çıkmıştır. Örneğin, çocuklar kendilerine verilen talimatlara dikkat etmek için dikkat becerilerini, bir görev boyunca bu talimatları hatırlamak için çalışan hafıza becerilerini ve cazip alternatif yanıtları görmezden gelmek için engelleme becerilerini kullanmalıdırlar (McClelland ve diğerleri, 2007).

Araştırmacılar kişilerin kendilerini motive ederek başarıya ulaşabilecekleri öz düzenleme becerilerinde başarısız olmalarını sınırlı öz düzenleme becerilerine bağlamışlardır. Güçlü bir öz düzenlemenin hem kişisel hem de toplumsal birçok başarı sağlayacağını ve cinsel suçlar, hırsızlık, şiddet uygulama, madde bağımlılığı, obezite ve sağlık sorunları gibi birçok olumsuz duruma da engel olacağı görüşünü savunmuşlardır.

2.1.2.Öz Düzenlemenin Alt Boyutları

“Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” orijinali olan ve Smith-Donald ve arkadaşlarının (2007) geliştirdiği “Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA)” ölçeğinde “Dikkat ve Dürtü Kontrolü” ve “Olumlu Duygu” iki faktör olarak belirlenen ölçek dikkat, duygu ve davranış düzenleme alt boyutlarından oluşmaktadır.

Tanrıbuyurdu (2012) Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’nin güvenirlik ve Türkiye’deki çocuklar için uyarlama çalışması yaptığı tez çalışmasında öz düzenleme becerilerini dikkat, duygu ve davranış düzenleme alt boyutlarında ele alınmıştır.

2.1.2.1.Dikkati Düzenleme

Dikkat, yaygın anlamıyla belirli bir uyarıcıya; nesneye, yeni bir bilgi ya da duruma odaklanma becerisidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için uyarana karşı seçici olunur ve hedeflenen öğrenmeye odaklanılır ve dikkatin merkezinin değişmemesi için çaba sarf edilir.

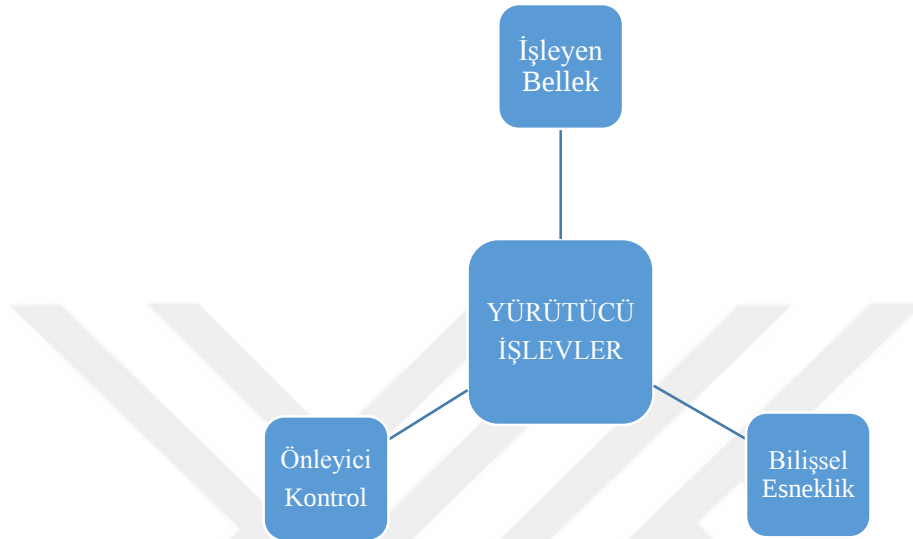
Dikkatin sürekli olabilmesi, bir uyarıcıya odaklanmayı ve uzun süre aynı uyarıcıyla ilgilenilmesi gerektirmektedir ve bu durum üst düzey bilişsel becerileri kapsar. Odaklanmış dikkat, görev ile ilgili uyarıcılara dönüktür ve çevredeki diğer uyarıcıları göz ardı etmeyi ve dikkatin diğer uyarıcılara bölünmemesini sağlayabilmektir.

Dikkatin bir uyarana odaklanması ve ihtiyaç duyulduğunda yön değiştirmesi gibi üst düzey dikkat becerileri “çaba gerektiren kontrol (effortful control)” ile ilişkilidir ve bu beceriler *yürütücü dikkat* olarak adlandırılmaktadır (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Çaba gerektiren kontrol; yürütücü dikkati, engelleyici kontrolü ve engelleme becerilerini kapsar ve kişinin dikkatini ve davranışını çaba harcayarak gönüllü yönetmesi ve kontrol etmesidir. Çaba gerektiren kontrol; planlama, hataları saptama ve davranışı seçme ile ilgili bilgileri entegre etme görevlerinin yerine getirilmesi olduğu kadar dikkat ve davranışları isteyerek veya gönüllü olarak engelleme, harekete geçirme veya değiştirme (modüle etme) yeteneği ile de ilgilidir (Eisenberg ve diğerleri, 2011).

Yürütücü dikkat yürütücü işlevlerin bir parçasıdır. Yürütücü işlevler hedeflenen amaca nasıl ulaşacağını ve amaca ulaşmak için çaba sarf edip etmediğiyle ilgilidir ayrıca dikkat kontrolünün sağlanmasında birbirini etkileyen süreçler olarak tanımlanabilir. Yürütücü işlevler üst bilişi ve üst bilişsel becerileri içinde barındırır. Yürütücü işlevler, bilgiyi organize etmede, planlama ve problem çözmede ve hedefe yönelik davranışlarda düşünce ve eylemleri düzenlemek için önemli olan bilişsel yeteneklerdir (Blair ve Ursache, 2011). Ayrıca, bireye kendini düzenleme ve kontrol etme konusunda yardımcı olan becerilerdir ve üzerinde düşünüp karar vererek eyleme dönüştüreceği davranışlar için kullanılır.

Şekil 1.

Yürütücü işlevler ve alt basamakları



Kaynak: Blair ve Ursache (2011)'den yararlanılarak hazırlanmıştır.

Yürütücü işlevler, birbiriyle ilişkili bilişsel yeteneklerin parçaları olan işleyen bellek, bilişsel esneklik ve engelleme becerileri olarak açıklanabilir. İşleyen bellek, kısa süreli bilgilerin akılda tutulması ve bilginin güncellenmesi; bilişsel esneklik dikkatin odağını koruması ve yeni bir durum karşısında dikkatin odağının uygun bir şekilde değiştirebilmesi; engelleme kontrolü ise yanlış tepkilerin engellemesi becerilerini içermektedir. Genel olarak, bilişin işleyen bellek, engelleme ve bilişsel esneklik yönleri kişinin planlama yapabilmesi, geleceğe yönelik düşünerek hareketlerine yön vermesi açısından önemlidir (Blair ve Ursache, 2011).

Yürütücü işlevler bazı bilişsel süreçleri içerir. Bilginin örgütlenmesini, dikkatin dağılmasına karşı çabayı, planlama ve problem çözme sağlayan biliş özellikleri incelendiğinde, yönetici işlevler bir anlamda öz-düzenleme ile eş anlamlıdır (Blair ve Ursache, 2011). Öz düzenleme ile yürütücü işlevler aynı tanımlı ifade eder ve yürütücü işlevler; planlama, problem çözme hedefe yönelik davranışlar, karar verme, bilinçli düşüncenin dahil olduğu istemli ve aktif yetenekleri kapsar (Bauer ve Baumeister, 2011).

Vohs ve Baumeister (2004) kişinin bir görevi yerine getirme, kendi düşünceleri, duyguları, dürtü veya istekleri üzerindeki kontrolü olarak tanımladıkları öz düzenlemeye daha

sonraki çalışmalarında dikkati yönetmeyi de dahil etmişlerdir. Öz düzenleme sadece dikkat, işleyen bellek, seçim ve karar verme gibi yürütme süreçlerini değil, aynı zamanda duygu kontrolünü de ifade eder (Banfield ve diğerleri, 2004).

Birey, istediği bir hedefe ulaşmak için gerekli öz düzenleme becerilerine sahip olmalı ve bunları başarılı bir şekilde kullanabilmelidir. Öz düzenlemenin gerektiği gibi kullanılmadığı durumlar hem kişisel hem de bu kişilerin neden olduğu toplumsal başarısızlığa neden olur. Bu bağlamda; erken dönemde çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimini sağlamak yetişkin olduklarında kötü davranışlar edinmelerinin, herhangi bir suça bulaşmalarının önünde engel olacağı söylenebilir.

2.1.2.2. Duyguyu Düzenleme

Kişinin duyguları içinde bulunduğu ortam, etkileşimde bulunduğu kişi ve durumdan etkilenir. Bu etkilenme kişinin amaçlarına ulaşmanın önünde engel veya amacı destekleyen bir durum yaratabilir. Kişi duygularını amaçlarına hizmet edecek şekilde kullanmalı onu yönlendirebilmelidir. Günlük yaşamın her anında bizi etkileyen yaşamımıza yön veren duygularımız; uygun zamanda, uygun durumda ve gereken yoğunlukta ifade edilmediğinde insan yaşamını zorlaştıran bir unsur haline gelebilmektedir (Gross ve Thompson, 2007).

Duygular, kişilerarası etkileşimi kolaylaştırma, kişi için anlamı olan durumları hafızada tutmayı sağlama, karar vermeyi kolaylaştırma ve davranışı gerçekleştirmek için kişinin hazır olmasını sağlama gibi önemli rollerde görev alır. Duygular öz düzenlemeye yardımcı olduğu kadar başarılı bir öz düzenlemenin önünde engelde oluşturabilir; işlevsel olarak kullanılmadığında; uygun zamanda, uygun durumda ve gereken yoğunlukta ortaya çıkmadığında insan yaşamını zorlaştırabilmektedir (Gross ve Thompson, 2007; Thompson, 1994).

Yürütücü işlevler duygu kontrolünde merkezi bir rol oynar. Kişi, olumsuz bir duygu yaşadığında rahatsız edici bir uyarandan dikkatini başka bir tarafa yönlendirir veya rahatsız edici uyarandan uzaklaşabilir. Bunun yanı sıra duygularını maskeleyerek ya da öfke duygusunu bastırarak engelleme becerisini de kullanabilir (Eisenberg, 2004)

Çaba gerektiren kontrol, dikkat kontrolünü ve davranış kontrolünü içerir. Dikkat kontrolü; istemli olarak dikkat kullanmayı, uyarıcıya gönüllü olarak odaklanmayı; değiştirmeyi ve dikkati yönetmeyi tanımlar. Davranış kontrolü ise davranışı engellemeyi, engelleme becerisini kullanmayı ifade eder. Çaba gerektiren kontrol; planlama, hataları tespit edip hedeflenen davranış için bilgileri birleştirme gibi yürütücü işlevlerin yer aldığı kasıtlı ve

gönüllü engelleme; dikkati ve davranışı değiştirme ve yönetme becerileridir (Eisenberg, Smith ve Spinrad, 2011).

Yürütücü dikkat bağlamında çaba gerektiren kontrol, hedeflenen bir davranış için farkındalık; davranışın, duyguların ve düşüncelerin gönüllü kontrolü; kişinin çatışmayı çözmeye olan inancı, hataları düzeltme ve gelecek davranışın planını yapma becerilerini içermektedir (Posner ve Rothbart, 1998; Eisenberg, 2011).

2.1.2.3. Davranışı Düzenleme

Öz düzenleme; duyguları yönetmeyi, dikkati değiştirmeyi veya odaklamayı ve davranışları hem engellemeyi hem de etkinleştirmeyi içerir (Smith-Donald ve diğerleri, 2007). Davranışı düzenleme, davranışın kontrolü ile ilişkilidir. İlişkili olmayan içsel ve dışsal uyarıcıları engelleyebilme veya onları bastırabilme yeteneği olarak tanımlanan engelleme becerisi davranışının kontrolünde önemli bir beceridir.

Davranışın kontrolünde ve yönetilmesinde güdüleme etkilidir. Çocuk kendi kendine içsel konuşmalarıyla görevi tamamlamasının ardından kendini ödüllendirebilir veya kendini güdüleyebilir ve davranışın ortaya çıkmasında veya devamını sağlamada davranış üzerinde kontrol sağlayabilir. Zor bir görevi başarmak için güdüleme kullanabilir ancak davranışın gerçekleştirmesi zor ise güdüleme sürdürülemeyebilir ve davranışın gerçekleşmesinin önünde engel teşkil edebilir. Pintrich (2000) davranışın ortaya çıkmasında sabır ve çabanın güdülemenin en yaygın göstergelerinden olduğunu belirtmiştir ayrıca yardım isteme davranışını da güdüleme gibi bir davranış düzenleme strateji olarak görmüştür ve öz düzenlemesi kuvvetli olan çocukların nerde, ne zaman ve kimden yardım isteyeceklerini iyi bilen çocuklar olarak tanımlamıştır. Yardım isteme davranışını kolaycılığa kaçarak işi bitirme çabasından farklı olarak açıklamış ve bunu sosyal etkileşim ile hedefe varma stratejisi olduğunu belirtmiştir. Açıkgoz (2003) öğrenme sürecinde çocuğun nerde, ne kadar ve kimden yardım isteyeceğini bilmesi gerekliliğinden bahsetmiştir. Çocuk öğrenmesinden sorumludur ve öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceğini, ihtiyacının neler olduğunu tespit edebileceğini belirtmiştir.

Çoğu araştırmacı çaba gerektiren kontrolü açıklarken çocukların davranışsal öz düzenleme becerileri üzerinde çalışmalar yapmışlardır. Örneğin, araştırmacılar dil üzerinde şeker bekletme, oyuncak için sırasını bekleme gibi görevlerle çocukların dürtülerini bekletme, erteleme, hayal kırıklığını önleme, dürtüleri kontrol etme becerilerini ölçmüşlerdir (Murray ve Kochanska, 2002; Smith Donald ve diğerleri, 2007).

Duyguyu düzenleme ve davranışı düzenleme birbirini etkileyen süreçleri içermektedir. Çocuk bir amaca ulaşmak için veya bir uyarıcıyı erteleme-bastırabilmek için içsel kaynaklara gereksinim duymaktadır. Kendi kendini motive edebilme, sakinleştirebilme ve telkinde bulunabilme gücü çocuğun davranışları üzerindeki hâkimiyetini arttırmaktadır (Pintrich, 1990).

Dürtülerini kontrol eden çocukların görevlerini yerine getirmede risk altında olan çocuklara göre daha başarılı oldukları bilgisine ulaşılmıştır (Olson ve diğerleri, 2002; Raver ve diğerleri, 2002; aktaran Smith ve diğerleri, 2007, s.174). Dürtüsellik, düşünmeden veya planlamadan hareket etme eğilimidir (Hoyle, 2010). Dürtüsel hareketlerin sık görüldüğü çocukların öz denetim becerileri üzerinde kontrollerinin zayıf olduğu söylenebilir.

Araştırmacılar çocukların davranışlarının kontrol etme becerilerinin okullaşmalarıyla önem kazandığına dikkat çekmişlerdir. Çocukların verilen bir görevi yerine getirme veya öğretmenini dinlemelerinin motor becerilerini kontrol etmeleriyle ilişkili olduğunu öne sürmüşlerdir. Davranışlarını kontrol edebilen çocukların dikkatlerini sürdürmede daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

2.1.3.Öz Düzenlemenin Gelişimi

2.1.3.1.Bebeklik Dönemde Öz Düzenlemenin Gelişimi

Yeni doğan bebek uyuma, beslenme gibi temel fizyolojik ihtiyaçlarını giderirken, hareketleri bilinçli değildir. Bebek başlangıçta iki tür hareket yapabilmektedir. Bunlar; refleksif hareketler ve denetimsiz genel vücut hareketleridir (Senemoğlu, 2013).

Kopp (1982) kendini düzenlemeyi; nörofizyolojik evre, duyusal-motor, kontrol, öz kontrol ve kendini düzenleme evreleri olmak üzere beş aşamaya ayırmış ve çocuğun büyümesine paralel olarak gelişen basitten karmaşığa bir yol izleyerek bu aşamaları açıklamıştır.

Nörofizyolojik dönemde öz düzenleme davranışlarını henüz göstermeyen bebek refleksif hareketlerinin işlevsel hareketlere (el ağız refleksini başparmak emme hareketine dönüştürme) dönüşmesi davranışları üzerindeki kontrol varlığına işaretler (Kopp, 1982) . Bebeğe bakan anne veya bakıcının bebeğin ihtiyaçlarını güvenli bir şekilde karşılamasıyla bebek ve bakıcı arasında bir etkileşim yaşanır ve bebek bu etkileşim ile çevresinde olup bitene odaklanır ve böylece 3 aylık olan bebek gece ve gündüz ayırımına vararak gelişimin farklı bir basamağına geçiş yapar.

Kopp (1982) duyu-motor evresine geçiş yapan bebeğin davranışlarının henüz bilinçli olmayan davranışlar olarak tanımlamamıştır ve uzanma- tutma gibi motor hareketler olarak nitelemiştir. İlkel öz düzenleme becerileri yaşamın başlarında belirgindir (McCabe, Cunnigton ve Brooks-Gunn, 2004). McCabe ve meslektaşları (2004) öz düzenlemenin en basit halini oyuncak saklama testinin uygulandığı bebekte gözlemlemiştir. Araştırmacı oyuncacı ilk sakladığı yerden alıp başka bir yere saklamıştır. Bebeğin oyuncacı ilk saklanan yerde aradığını ve bu arama davranışı bebeğin oyuncacı ikinci yere saklandığını görse bile devam ettiğini belirtmiştir. Ancak 5. ayla birlikte bebek, ikinci saklanan yere uzun süre baktığını ve 7-8. ay da ise bebeğin bu arama dürtüsünün üstesinden gelerek yanlış yerde “bakarak” aradığını ve ikinci yerde ise “elle” arağını belirterek bebeğin davranışında kontrolün gelişimini örneklemiştir. 3. aydan 12. aya uzanan duyu-motor düzenleme bir nesneyi almak için yönelme ve uzanma davranışlarını kapsar. Bu eylemler henüz bir amaç için yapılan eylemler değildir; ancak çevredeki uyarıcı zenginliği çocuğun bu becerilerini yönlendirmesini ve uygun karşılıklar verebilmesini sağlar (Kopp, 1982).

Kopp’a (1982) göre üçüncü evre olan kontrol evresinde bebekler, bakıcılar tarafından tanımlanan sosyal veya görev taleplerinin farkındalığa sahiptir ve buna göre fiziksel eylemleri, iletişimi ve duygusal tepkilerini başlatma, sürdürme, ayarlama veya sonlandırma beceri özellikleri gösterirler. Çocuk 9-12. ve 18. ayları kapsayan kontrol döneminde çocuk kendinden beklenenin farkındadır ve ebeveynlerinin dışsal kontrolüne uyum gösterir. Çocuğun davranışı istemli ve bilinçli hale gelmiştir ancak dışsal bir kontrol ile yönlendirilmektedir.

2 yaşından itibaren *öz kontrol* dönemine geçilir. Çocuk, bakıcının olmadığı bir ortamda, bakıcı isteğine veya kendi isteğine bağlı olarak davranışını geciktirme, erteleme becerisi göstermesi ile öz kontrol ortaya çıkar (Kopp, 1982). Yeni durumlara uyarlama yapabilmesini sağlayan bilişsel esneklik veya bir davranışı geciktirme gibi zihinsel beceri kapasitesi yeterli düzeyde değildir ancak bu süreçte bu beceriler gelişmektedir. Anımsayıcı bellek ve temsili düşünce bu evrede ortaya çıkmıştır ve kuralların hatırlanmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Çocuğun bakımıyla ilgilenen kişilerin çocuğun bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına duyarlı olması öz düzenleme gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Kopp, 1982).

İkinci yılda, sembol ve dilde kazanımlar, duyguları düzenlemede yeni yollara öncülük eder. “Mutlu”, “sevimli”, “şaşırmış”, “korkutucu”, “çılginca”, “iğrenç”, gibi duygu kelimeleri kullanır ve 18. aydan sonra hızla gelişir, ancak küçük çocuklar duygularını yönetmek için dili kullanmakta henüz başarılı olmazlar (Berk, 2012).

Çocuk yetişkinlerin yönergelerini, uyarılarını zamanla içselleştirerek içsel konuşmalara dönüştürür. Çocukların içsel konuşmaları öz düzenlemenin gelişmesinde önemli bir beceridir. Yaşamın ikinci yılı boyunca çocuk, temsili düşünmenin de ilk örneklerini göstermeye başlar. Dikkat ve davranış düzenleme için oldukça önemli olan bu düşünme biçimiyle çocuklar, belleklerindeki yönerge, bilgi ve görüntüleri geri çağırabilirler (Bronson, 2000; Bodrova ve Leong, 2010; aktaran Dağgöl, 2016, s.56). Bu yaş çocukları için hafıza ile ilgili bilgilerin sınırlı olmasına rağmen, çocukların başkalarıyla olumlu ya da olumsuz ve kendilerinin yaptığı eylemlere ilişkin duyguları da içeren bilgileri geri çağırabildiği iddia edilmiştir.

Vygotsky'nin görüşüne göre, çocuklar kendi kendine rehberlik için kendileriyle konuşurlar. Geliştikçe ve işleri daha kolay buldukça, kendi kendine yönlendiren konuşmaları sessiz, iç konuşarak içselleştirilir (Vygotsky, 1979; Kopp, 1982). Bu dönemde sosyal kuralları yansıtan içsel konuşmalar görülür. Çocuk, kuralın konduğu farklı yer ve zamanlarda da uygulanabileceğini fark ettiğinde kuralları içselleştirmeye başlar ve Kopp (1982)'a göre çocuk bu gelişmeyle kontrolden öz kontrol evresine geçişin kanıtıdır.

Yaşamın ilk yılında başlayan ve ikinci yıl boyunca giderek gelişen benlik ve özerklik duyguları, bakım verenin çocukla etkili iletişimiyle birleşerek kuralların içselleştirilmesinde etkili olur ve çocuklar, sosyal çevreye uygun olan ve olmayan durumların koşullarını değerlendirmeye ve kendi davranışlarının bu koşullara uygun olup olmadığını izlemeye başlarlar. Davranışa yeni bir boyut kazandıran bu eylemler, erken çocukluk dönemindeki bilişsel gelişimin merkezi ve önemli kazanımlarından biri olan kendini düzenleme beceriyle sonuçlanır (Kopp, 1982).

Kopp, kendini kontrolden öz düzenlemeye geçiş sürecinde çocukların bilişsel becerilerin gelişmesine paralel olarak gelişen öz düzenleme becerilerinin okul öncesi dönemde de paralel bir gelişme gösterdiğini belirtmiştir (Kopp, 1982). Çocukların duygularını ve davranışlarını düzenleyebilmelerinde önemli olan öz düzenleme becerisi, bebeklik ve çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar dikkat çekici bir artış göstermekte aynı zamanda olgunlaşma, ailesel ve dışsal faktörlerden etkilenmektedir (Tutkun, Şahin ve Işıktekiner, 2017).

36. aydan itibaren okul öncesi döneme başlayan çocuk, başkalarının ve kendi isteklerine boyun eğerek isteklerini ertelemeye başlamış; davranışlarının sonuçlarını düşünerek eyleme geçmiş ve böylece öz kontrolden öz düzenlemeye geçiş yapmıştır.

Bilişsel becerilerin aşamalı olarak arttığı üçüncü yılın sonunda, okul öncesi dönemde gerçekleşmeye başlayan kendini düzenleme becerileri çok boyutlu bir yapıdır.

Okul öncesi eğitimde ebeveyn gözetiminden çıkarak kendi başına bir birey olan çocuk, öğretmen ve arkadaşlarının oluşturduğu, kurallar ile sınırları belirlenmiş bir sosyal çevreye adım atmıştır. Kurallara uyarken dışsal denetim hala baskındır. Çocuk arkadaşlarının kurallara uyup uymadığını kontrol ederken kendisi de denetimin bir unsuru olarak ortaya çıkmaktadır. Kuralları ve yönergeleri belleğinden geri çağırabilen çocuk, bu kuralları kendisi davranışa dönüştürmeden önce, “diğerlerini düzenleme” sürecinde, başkalarının davranışlarını düzenlemeye çalışır. Vygotsky yaklaşımını benimseyenler, “diğerlerini düzenleme”nin öz düzenlemenin öncülü olduğunu savunurlar (Bodrova ve Leong, 2010; Sameroff, 2008; aktaran Fındık Tanrıbuyurdu, 2012, s.22)

Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile ilgili alan yazın incelendiğinde dürtü kontrolü, hazzı erteleme, esneklik, çaba gerektiren kontrol, yürütücü işlevler, engelleyici kontrol gibi kavramlar karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim dönemi bu becerilerin gelişmesinde merkezi bir rol oynamaktadır.

Okul öncesi dönemde öz düzenlemenin gelişimini duygu, davranış ve dikkat alt boyutları bazında ve bu alt boyutların içerdiği kavram ve beceriler doğrultusunda ele alınarak gelişim aşamalarını sıralamak amaçlanmıştır.

2.1.3.2.Dikkati Düzenlemenin Gelişimi

Bebekler 4 aylıkken, dikkat yönelimleri üzerinde bir miktar kontrol sahibi olmuşlardır ve dikkati bir konumdan ayırıp başka bir yere taşıyabilmektedirler (Rothbart, Sheese ve Rueda, 2011). Bebeğin bakımını üstlenen kişiler dikkatini yönlendirmesi için bebeği destekleyebilirler. Görme alanı içinde nesneleri hareket ettirerek ya da işitsel uyaranlar vererek bebeğin dikkatini odaklamasına yardımcı olabilirler (Dağgöl, 2016).

Harman ve meslektaşlarının 3 ve 6 aylık bebekler üzerinde yapılan bir araştırmada bebelere yöneltilen yüksek ses ve ışığın bebeklerde rahatsız olmalarına sebebiyet verdiği ve ardından bebelere sunulan sesli bir oyuncağın onların dikkatlerini dağıtarak sakinleşmelerini sağladığı gözlemlenmiştir. Oyuncağın geri çekilmesi ile bebeklerin tekrar aynı sıkıntıyı yaşamaya devam ettikleri görülmüştür. Aynı çalışmanın farklı bir zamanda tekrarlanması ile bebeklerin sesli oyuncağın geri çekilmesinin ardından ebeveyn bir dakika boyunca çocuğu sakinleştirebilmiştir. Bu durumda bilişsel yönlendirmenin duygu kontrolün erken gelişimiyle ilişkisinden bahsedilebilir.

Dikkat, duygu düzenleme sürecinde etkilidir. Okul öncesi eğitimde dikkati yöneltmek çocuk olumsuz duygularının etkisini azaltabilir. Çocuk olumsuz duygu içindeyken dikkatini başka yöne çevirerek baskın olan duygunun verdiği sıkıntıdan kurtulabilir.

2.1.3.3. Duyguyu Düzenlemenin Gelişimi

Bebekler doğduklarında fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamaya dönük tepkilerde bulunurlar. Yeni doğan bebeğin emme, ağlama, kendini sakinleştirme stratejileri ilkel mekanizmalar olarak görülmektedir. 3 ile 6 ay arasında bebeklerin beslenme, uyku ve sindirim ihtiyaçlarının zamanı tahmin edilebilir olduğunda bebeğin gelişiminde büyük bir ivme yaşanmaktadır. Bebeğin uyarılma sonucu oluşan motor becerileri ve dikkat süreçleri basit düzeyde kontrol edebilir düzeydedir. Bebek birinci yılın sonunda uzanma, tutma gibi motor becerilerinin kontrolünde beceri sahibi olmuştur. Bebeğin çevresini keşfetmesi ve etkileşimde bulunmasıyla sosyalleşmenin adımları atılmıştır. İkinci yılın sonunda çocuk pasif etkileşimden aktif etkileşime geçerken duygusal düzenleme uygulanmaya başlamıştır (Rothbart ve diğerleri, 1992).

Gelişimsel bir perspektiften bakıldığında, duygu düzenleme sisteminin dikkati düzenleme sisteminden beslendiği görülmektedir (Kopp, 1982). Duyguları değiştirebilecek bir dizi stratejiye erişme yeteneği, çocuğun sıkıntı zamanlarında kendini düzenleme becerisini geliştirmesidir (Cole, Dennis, Smith-Simon ve Cohen, 2009). Dikkati sıkıntı veren durumdan başka bir nesne veya uyarana yöneltme duygu düzenlemenin dikkat ile ilişkili önemli stratejileri olarak görülür. Bu stratejiler parmak emme, bakışını başka bir yöne çevirme şeklinde olabilir.

Duygusal anlayış yaşam boyu gelişir, ancak çocuğun 3 yaş ile anaokuluna başlama arasındaki yıllar duygusal anlayıştaki önemli kazanımlar için özellikle dikkat çekicidir. Bu yıllar boyunca çocuklar, belirli durumların belirli duyguları uyandırdığını, yüz ifadelerinin belirli duyguları işaret ettiğini ve duyguların davranışı etkilediğini ve başkalarının duygularını etkilemek için kullanılabileceğini anladığını göstermektedir (Cole, Dennis, Smith-Simon ve Cohen, 2009).

3 ila 4 yaşları arasında, okul öncesi çocuklar çeşitli duygusal öz düzenleme stratejilerini sözlü olarak ifade ederler (Berk, 2012). Hayal kırıklığına uğradıklarında kendi kendine konuşarak telkinde bulunabilir, sıkıntı veren durumdan uzaklaşmak için gözlerini ya da kulaklarını kapatarak uyarıcıyı engelleyebilir, karar değiştirme gibi stratejiler kullanabilirler.

Bebeklik dönemiyle kıyaslandığında 3 ile 4 yaş arası çocukların dikkati yöneltme- kaydırma becerileri yaşıml gelişimsel özellikleri doğrultusunda ilerleme göstererek devam etmektedir.

Anaokulu yıllarında duygusal düzenleme çocuğun sosyo-duygusal yeterliliği ile ilişkilidir. Çocuklar arkadaşları ile yaşadığı durumlara ilişkin duyguları tanımlayabilir, günlük yaşadığı stres ile başa çıkmak için bazı stratejiler kullanabilir ve aileler çocukların sorunlarını çözmeleri ve kaygı ile başa çıkabilmeleri için yol gösterir.

Duygu düzenleme ile ilgi araştırmaların çoğu çocukluk döneminde duygusal düzenleme becerilerinin ve bu becerilerle ilgili stratejilerin öğrenilmesinde ebeveynin büyük bir rolü olduğuna işaret etmektedir. Ebeveynin çocukla ilgilenme şeklinin bu becerileri geliştireceğine ya da tam aksi düzeyde azaltacağını belirtmektedir. Yetişkinlerin kendi duygularını idare etmesini ve başkalarınıninkilere karşılık vermesini izleyerek okul öncesi çocukları duygularını düzenlemek için stratejiler seçerler (Berk, 2012).

Bu yaş çocuklarında problem çözme becerileri ve duygularını sözel olarak ifade edebilmeleri, duygu düzenleme açısından önemlidir. Aileleri tarafından desteklenen çocuklar, dolaylı olarak duyguların yönetilebileceğini öğrenir ve bu onların etkili ve uygun stratejileri tanımalarına yardımcı olabilir ki bu da duygularını yapılandırma, stratejilere kolayca erişebilme ve bunları sözlü hale getirmek için çok önemlidir (Cole ve diğer,2009).

Çocukların oyun oynarken özellikle serbest oyunlarında kendi kendilerine konuştukları gözlemlenmiştir. Bu durum kendi kendine konuşma (Private Speech), sözlü iletişime geçmeden iç konuşma olarak adlandırılmaktadır. Çocuğun bu konuşması kuralları öğrenme, kavramları kazanma, kendini sorgulama ve problem becerilerini konuşarak geliştirme çabasından kaynaklanmaktadır. Vygotsky'e göre kendine yönelik konuşma kişinin kendini düzenleme amacını taşımaktadır ve dil hem sosyalleşme için hem de kendini düzenleme için bir araç olarak kullanılmaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların dil becerilerinin gelişmesi sosyalleşmeyi, duygularını ifade etmeyi ve kendini düzenlemeyi de beraberinde geliştirdiği söylenebilir (Vygostky, 1979).

2.1.2.4.Davranışı Düzenlemenin Gelişimi

Erken çocukluk döneminde duygu ve bilişsel becerilerinin birbirini tamamlamasıyla öz düzenleme meydana gelmektedir. Davranışsal düzeyde ise öz düzenleme duygusal tepki ve bu tepkinin düzenlenmesi olarak mizaç temelli bir yaklaşım ile açıklanmaktadır (Posner , Rothbart, 2000; Rothbart ve Ahadi, 1994; Blair, aktaran Razza; 2000, s.2). Zor bir mizaca sahip olan çocuklar davranışlarını kontrol etmekte; uyumlu olan çocuklara göre zorluklar

yaşamaktadırlar (Kopp,1982). Anaokuluna geçiş sırasında, özellikle dikkat etme, talimatlara uyma ve uygunsuz eylemleri engelleme de dahil olmak üzere davranışları düzenlemeyle ilgili temel becerilere hakim olmayan çocuklar için özellikle sorunlu olabilir (McClelland, Cameron, Connor ve diğerleri; 2007).

Yeni doğan 1. ve 4. aylar arasında refleksif hareketlerde bulunmakta, görme alanına giren kişileri gözleriyle takip edebilmekte ve parmak emme gibi birincil döngüsel hareketlerde bulunmaktadır (Ataman, 2004). 9.-12. aylar arasında bebek uyaranlara karşı tek aşamalı davranışlar (el sallamak gibi) göstermeye başlar; annesi çağırdığında ona doğru yönelir ve hareket eder (Bronson, 2000, aktaran F. Tanrıbuyurdu; 2012, s.25). Yürümek, çocukların duygu ve davranışlarını kontrol etme becerisinde önemli bir döneme işaretir (Kopp, 1982). Yeni bulunan hareketliliklerine ek olarak, küçük çocuklar bilinçli olarak kendi isteklerinin ve çevreye etki etme ve çevreyi değiştirme yeteneklerinin farkındadırlar (Bronson, 2000; aktaran Chang Shaw ve Chong; 2015, s.4). 12. ve 36. aylar arasında yürümeye başlayan çocuk ise hareketlerinde önceki döneme göre daha bağımsızdır. Ancak hala hangi davranışlarının uygun olduğuna ya da olmadığına çevresindekilerin olumlu ya da olumsuz tepkiler ile karar vermektedir. Bu dönemde ebeveynlerin rolü çok önemlidir. Ebeveyn çocuğun “öz düzenleme” yapmasına fırsat vererek ve kendi öz düzenleme becerilerini sergileyerek bu becerinin gelişimine destek sağlar (Sroufe, Duggal, Weinfield ve Carlson, 2000).

Çocukların davranışı amaca yönelik değildir, zevk ön plandadır ve bakıcılarıyla çatışma yaşayabilirler (Kopp, 1982). Çocuk bu dönemde öz düzenleme pratiği yaparken utanç, hayal kırıklığı, gurur ve suçluluk gibi duygular ile karşı karşıya kalabilir. Bakıcının olumlu rehberliği ile bu çatışmaların yaşanması önlenabilir (Sroufe, Duggal, Weinfield ve Carlson, 2000).

Okul öncesi döneme başlayan çocuk farklı bir sosyal çevre ile karşılaşmaktadır. Ailesinin korumacılığından uzaklaşan çocuktan kurallara uyma, arkadaşları ile uygun şekilde oynama, aktiviteleri bitirme gibi yeni görevlerle uyum içinde olan davranışları göstermesi beklenmektedir.

Davranış kontrolünün altında yatan anahtar yapılardan biri engellemedir. Engelleme, çocuğun iç ve dış kaynaklarını kullanarak ilgili görevle uygun olmayan uyaranların ortaya çıkmasını engelleme veya baskılama kabiliyeti olarak tanımlanmıştır. Çocuğun gerçekleştirmesi beklenen görev sırada durma, sıraya girme gibi gözlemlenebilir davranışlar ve motor dürtü kontrolü olabilir (Campbell, Eaton ve McKeen, 2002). Çocuğun sosyal çevreye girmesi ile birlikte çocuk davranışlarını ortama uygun hale getirme farkındalığı geliştirir. Davranışı

düzenleme üst biliş becerileri olan dikkat, engelleme ve işleyen bellek ile ilişkilidir. Çocuk davranışını gönüllü olarak düzenlemek için dikkatini yönlendirir, davranış için gerekli olan talimatları hatırlamak için işleyen belleği kullanır ve engelleme ile uygun davranışın ortaya çıkması için ilgisiz olan dürtüleri engeller veya bastırır. Bu üçlü mekanizma davranış düzenleme için gereklidir (Kopp,1982).

Davranış kontrolü yaşa bağlı olarak artmaktadır (Kopp, 1982; Campbell, 2002; Blair ve Razza, 2007). Üç yaşındaki çocuk arkadaşına vurduğunda öğretmeni tarafından uyarılır ve arkadaşına vurmaması gerektiğini öğrenebilir ancak bu kuralı genelleyemeyebilir. 5 yaşındaki bir çocuk bu kuralı geneller ve hiçbir arkadaşına vurmaması gerektiğini hatırlar. Bir bütünün parçalarına olmalarına rağmen fiziksel, duygusal ve bilişsel öz düzenleme aynı oranda gelişmezler. Üst biliş ve yansıtıcı düşünme gibi ileri süreçleri içeren bilişsel öz düzenlemenin gelişmesi ilköğretimin sonuna kadar tam olarak gerçekleşmektedir (Güler, Şahin, Yılmaz ve Kalkan; 2010).

Okul öncesi dönemde çocuk düşünce ve eylemlerini kontrol etmek için dili ustaca kullanır. Çocuğun kendine yönelik konuşması, kendi kendine yönergeler vermesi öz düzenlenmiş davranış için oldukça kritiktir (Bronson, 2000; Kopp, 1982; Vygotsky, 1962; aktaran F.Tanrıbuyurdu, 2012, s. 27). Kendine yönelik konuşmayı kullandıkları ve geliştiği okul öncesi dönemde kendine yönelik konuşma öz düzenleme için bir araçtır. Kendine yönelik konuşma, diğerlerini düzenleme ile ilgilenme ve kuralları içselleştirmeyi içerir (Güler ve diğerleri, 2010). Çocuklar kendileri kurallara uymadığı durumları görmezden gelmelerine rağmen diğerinin uymadığı durumları görür ve bunu dile getirebilirler.

2.1.4.Erken Çocukluk Döneminde Öz Düzenleme Gelişiminin Önemi

Öz-düzenlemenin temel öğeleri ve kendi kendini düzenleme kapasitesi hayatın erken döneminde ortaya çıkar (Hoyle, 2010). Okul öncesi dönem beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların kurulma oranının en yoğun ve hızlı yaşandığı dönemdir. Beyin gelişimi çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi için güçlü bir zemin oluşturur. Bu nedenle çocuklar özellikle okul öncesi dönem olarak adlandırılan yaşamın ilk altı yılında çok hızlı büyürler ve bu gelişim alanlarında şaşırtıcı bir hızla yetkinleşirler (MEB, 2013). Leong ve Badrova (2015) duygusal öz-düzenleme ve bilişsel öz-düzenlemenin aynı sinir köklerine sahip görüldüğünü ve nedenle, çocuklar büyüdükçe ve beyinleri geliştikçe, hem düşüncelerini hem de hislerini giderek kontrol altına alabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, eğer bir sinir sistemi tekrar tekrar çalıştırılırsa, bir kas egzersizinde olduğu gibi gelişmeye devam edeceğini ama aksine

durumda, erken dönemde kendi kendini düzenleyen davranışlarda sistematik olarak yer almazlarsa, çocukların ilgili beyin alanlarının tam olarak gelişmeyebileceğini belirtmiştir.

Okul öncesi dönemde öz-düzenleme, şimdi ve sonraki akademik başarıların önemli bir destekleyicisi olarak tanımlanmıştır ve çocukların gelecekteki başarı için sağlam bir temel oluşturmasında katkı sağladığı belirtilmiştir (Blair, 2002).

Okul öncesi dönemde çocuk, sosyal çevrenin beklentilerini fark etme, arkadaşları ile oynarken onların isteklerini de dikkate alma, grup kurallarına uyma ve anne ve babaya yardım etme gibi sosyal davranışlar gösterir. Sosyal davranışlar çocukların öz düzenleme becerileri olan sabretme, başkalarının isteklerine uyum sağlama, duygu ve davranışlarını kontrol etme davranışlarıyla ilişkilidir. Çocuklar sosyal çevrenin gerekliliklerine uyum sağlarken davranış ve duygularını düzenlerler. Öfke, korku, üzüntü ve mutluluk gibi duygularının farkındadır ve uygun şekilde davranış göstermek için çaba sarf ederler (Gülay ve Akman, 2009).

Çocuklar öz düzenlemeyi öğrenirken çevrelerindeki yetişkinleri gözlemlemeye ve onlarla etkileşim içinde olmaya ihtiyaç duyarlar (Kopp, 1982; Gross ve Thompson, 2007; Blair, 2002). Çocuklar yaşamın ilk yıllarında grup oyunları ile paylaşma, işbirliği, sorumluluk becerilerinde gelişme göstermekte ve duygularını paylaşma, arkadaşlarını rahatlama davranışları göstermektedir. Çocuklar arkadaşları ile oyun oynarken sosyal becerileri ile ilgili deneyimler yaşamaktadır. Sosyal gelişim ile ilgili deneyimlerinin sıklığı ile sosyal olgunluk arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Gülay ve Akman, 2009).

Çocuğun sosyal bir varlık olabilmesi, kendi kimliğini ortaya koyması, problemlere çözüm olarak sağlıklı, çalışkan, yaratıcı kişilik oluşturması yaşadığı toplum açısından da büyük önem taşır (MEB, 2013).

Çocuklara öz düzenleme davranışlarını öğrenebilmeleri için okul öncesi eğitimi sürecinde kullanılabilecek stratejiler bulunmaktadır. Sadece problem davranış gösteren çocuklara değil tüm çocuklara öz düzenleme becerilerinin öğretilmesi ve bu becerilerin öğretmen rehberliğinde anaokulunun günlük ritminde öğretilmesi kolaylık sağlamaktadır (Leong ve Bodrova; 2015).

Öz düzenlemeyi geliştirici programlar çocuklarda istendik davranışların daha sıklıkla görünmesini sağlayabilir. Öğretmenin çocukların davranışını düzenlemesine gerek kalmadan çocuklar kendi davranışlarını düzenleyebilir ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olabilirler. Rothbart (2011), olumlu duygu ile ilişkilendirilen öğrenmelerin çocuklar için hızlı, istekli

davranış geliştirmelerine yol açacağını fakat korku ile olanların geri adım atmayı, saldırıyı ve davranışsal engellemeye neden olan güçlü tepkisel bir mizaç sistemi olduğunu belirtmiştir.

Yapılan bir çalışma, çalışan bellek, önleyici kontrol, dikkat ve sosyo-duygusal yeterlilik gibi öğrenmeyle ilişkili becerileri kapsayan öz düzenleme becerilerinin anaokulu yıllarından 6. Sınıfa kadar olan matematik, okuma yazma ile ilişkili becerilere katkı sağladığı öğretmen raporlarına dayanarak ortaya koymuştur (McClelland ve diğerleri, 2007). Bir başka çalışmaya göre; öğretmenler, bir görevi yerine getirmeye odaklanarak dikkat dağılmalarını görmezden gelmekte iyi olan çocukların okulda daha başarılı olduklarını bildirmektedir. Engelleme yeteneği diğer akranlarına göre daha iyi olan çocukların ileriki akademik öğrenmeleri ile arasında olumlu ilişki bulunmuştur (Blair ve Razza, 2007).

2.2.Yaratıcı Drama

2.2.1.Yaratıcı Dramanın Tanımı ve Özellikleri

Drama sözcüğünün kökeni incelendiğinde Yunanistan’da Drama şehrinin adının olduğu ve drama sözcüğünün “dran” dan türetilmiş bir sözcük olduğu ve bu sözcüğünde “yapmak, etmek, eylemek” anlamını taşıdığı bilgisine ulaşılmaktadır.

Drama dünyaya, gelişiminin atıldığı yer olan İngiltere’den yayılmıştır. Dramanın önceleri Harriet Finlay Johnson, Caldwell Cook, Peter Slade, Brain Way, David Hornbrock, Cecil O’Neil, Gavin Bolton, Richard Curtney olarak anılmaktadır. İngiltere de ilkokul seviyesinde, Piaget ve Vygotsky ekolünden etkilenmiş olan eğitimcilerin öncülüğünde girmiş ve Dorothy Heathcote ile Galvin Bolton tarafından geliştirilmiştir (Adıgüzel, 2013).

20. yüzyılın başlarında köy okulunda öğretmenlik yapan Harriet Finlay-Johnson dramayı ilk olarak uygulayan kişi olarak anılmaktadır. Yabancı kaynaklardan dilimize “mış gibi yapma” olarak geçen “make-believe play“ eğitimde dramanın ilk uygulamalarından sayılmıştır. Kimi zaman okul tiyatro oyunlarına benzetilerek, yetişkinlerin beğenilerine sunulan drama, sonraları Dorothy Heathcote ile eğitimde kullanılması gerektiği hali ile uygulanmaya geçilmiştir (San,1991).

Öztürk (2001) dramanın Türkiye’deki gelişimi Cumhuriyet’in ilk yıllarında İ. Hakkı Baltacıoğlu’nun "okulda tiyatro" anlayışının, daha önceleri de kullanılan "dramatizasyon" tekniğine yenilikler getirmesiyle olduğunu belirtmiş ayrıca 1980’lerde İnci San ve Tamer Levent’in çalışmalarıyla çağdaş bir yaklaşımla ele alınan yaratıcı dramanın, 1990’larda kurulan dernek ile eğitimde çalışmalarının başladığını da eklemiştir.

Dramayı açıklamak için birçok terim bulunmaktadır. Eğitici drama, eğitsel drama, yaratıcı drama, eğitimde drama gibi terimlerin birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. San (2003) drama sözcüğünün “yaratıcı drama” ile birlikte bir üst kavram olarak kullanılmasının daha uygun ve bu durumun dramanın niteliğini tam olarak belirleme, diğer alan yazın türlerinden ayırabilme adına daha uygun olacağını belirtmiştir.

Harriet Finlay Johnson, eğitimde dramada sonuçtan daha çok sürecin önemli olduğunu, drama oyununa katılımın ortaya bir ürünün çıkmasından daha önemli olduğunu belirtmiştir. Ona göre çocukların aktif katılımı onlarda istek uyandırılarak sağlanabileceğini, en sıkıcı konuların bile drama ile öğretilebileceğini savunmuştur. Brian Way, eğitimde dramayı tiyatrodan ayrı bir alan ve zihinde oluşturulan yeniden düzenlemelerin iletişim yoluyla sergilenmesi olarak tanımlamıştır. Ona göre drama yaşamın pratiğinin yapılmasıdır. Cook’a göre ise drama tiyatro teknikleri kullanılarak bir lider tarafından çocukların hayal etmelerini sağlama ve deneyimlerini doğaçlama yaparak aktarma süreci olarak tanımlamış ayrıca sürece odaklanan bir eğitim olduğunu belirtmiştir (Adıgüzel, 2013).

San’a (1994) göre yaratıcı drama çalışmalarını, bireyin önceki yaşamlarını çocuk oyunları veya benzer etkinliklerden yararlanarak, gözlem yapma, doğaçlama, rol oynama, dramatizasyon gibi tiyatro tekniklerini kullanarak yaşam durumlarını canlandırması, onları yeniden yaratıp irdelemesi ve bu yaşam durumlarından öğrenmeye geçmesi olarak tanımlamıştır. Dramatik an veya dramatik durum yaşamın içinde yer alan “her şey” olabilir, insanların birbirleriyle etkileşiminden doğan etki-tepki alışverişi dramatik anları oluşturur. San (1990)’ın bir başka tanımıyla drama, yaşamın içinde varolan dramatik anların, grup içinde etkileşim kurularak oynusu bir süreç içerisinde canlandırılması, irdelenip değerlendirilmesi olarak tanımlanmıştır ve dramanın yaşama hazırlık çalışması olduğu belirtilmiştir.

Dramadaki temel tanımlardan bir diğeri de “yaşamdaki gerçek (imgesel de olabilen) dramatik (iletişime, eyleme dayalı ve gerilim içeren) anların, uzmanlar tarafından, bir grup çalışması içinde (drama sosyal bir alandır), oynusu süreçlerle (drama hem oyundur, hem değil), tiyatro tekniklerini de kullanarak yeniden canlandırılması, oynanmasıdır” (Okvuran, 2003, s.82).

Adıgüzel’e (2006) göre ise yaratıcı drama, eyleme dayalı durumların birden fazla kişinin katıldığı bir ortamda birbirleriyle, bir nesne veya doğayla etkileşime geçerek, tiyatro tekniklerinden de yararlanarak canlandırılmasıdır.

Öztürk (2001) de yaratıcı dramayı, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığını, tiyatro tekniklerinden yararlanıldığını ancak bir oyun sahneleme olmadığını, çocukların gelişimlerine katkıda bulunan, bilinmeyen yönlerini ortaya çıkaran bir süreç olarak tanımlamıştır.

Üstündağ (1998, s.29) ise yaratıcı dramayı “dramatizasyon, eğitimde dramatizasyon, rol oynama, dramatize etme, eğitimde drama, gelişimsel drama, tiyatro eğitilimi, pedagojik oyun ve sonunda bugünkü yaygın kullanımı ile “Yaratıcı Drama”; kimi zaman yöntem, kimi zaman alan ve kimi zaman da disiplin olarak anılan bir kavram olduğunu” belirtmiştir.

Drama çocukların birçok gelişim alanına katkı sağlamakta, yeteneklerini ortaya çıkarma ve davranışlarını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Sihirli bir yöntem olarak nitelendirilen drama ile insanlar kendilerini daha iyi tanıyabilmekte, yeteneklerini ortaya çıkarabilmektedirler (Akyol, 2003).

Bu tanımlar incelendiğinde drama, yaratıcı drama veya eğitici drama veya farklı bir terim ile adlandırılmış olan kavram özünde tiyatro tekniklerinin kullanıldığı, çocukların sürece aktif olarak katılımının sağlandığı ve onların kendilerini ifade edebildikleri hem yaşam deneyimlerini aktardığı hem de yeni deneyimler kazanmalarını sağlayan ve sürecin önemli olduğu bir eğitim yöntemi olduğu söylenebilir.

2.2.2.Yaratıcı Dramanın Önemi

Okul öncesi eğitim çocukların ileriki yıllarını etkileyecek birçok davranışı edinebilmesi için etkili bir öğrenme dönemidir. Bu dönem de çocuğun edindiği beceriler onun okul yaşamını ve sosyal yaşamını da etkilemektedir. Çocuklar bu dönemde hem fiziksel hem de zihinsel olarak hızlı bir şekilde gelişmektedir. Çocukların gelişimlerine katkıda bulunacak etkili yöntemlerden fayda sağlanmalıdır. İçtenlikle yapılan yaratıcı dramanın çocukların duygularını denetim altına alması ve uygun ortamlarda dışa vurum sağlanacağını belirtmiştir. Öfke, korku, kıskançlık vb. duyguları içeren oyunlara katılanlar, bu tür duygularını uygun bir şekilde deneyimleme şansı elde ederler (Öztürk, 2001).

Erken yaşlarda oyun çocuğun çevresini keşfetmesi ve gerçek dünya ile arasında bağ kurabilmesi açısından çok önemlidir. Çocuk, oyun oynayarak öğrenir. Oyuna benzer bir şekilde eğitimde kullanılan drama yönteminde çocuklar oynayarak öğrenirler. Taklit oyunları birer dramatik oyundur ve çocuk çevresindeki kişileri, olayları veya bir nesneyi taklit eder ve “mış gibi” davranarak onun yerine geçer. Oyun ve drama arasında birçok benzer özellik bulunmaktadır. Her ikisinde de yaşamsal deneyim önemlidir. Yaratıcı dramaya hedefleri belirlenmiş kasıtlı bir oyun oynama süreci denilebilir.

Drama çocukların eğitilmeleri için ihtiyaç duyulan ortamı en ekonomik şekilde sağlayabilir. Modern çağın getirdiği bazı olumsuzluklar çocukların daha az deneyim kazanması ile sonuçlanmaktadır ve çocuk daha çok bilişsel düzeyde eğitim almaktadır. San (1998) çocukların dünyayı yaşayarak öğrendiklerini fakat son zamanlarda okulda ve evde çocuğun çevresiyle ve dünya ile kurduğu iletişimin yetersiz olduğunu, davranışlarının yaşantısal olmaktan çıkıp bilişsel düzeyde kaldığını belirtmiştir. Yaratıcı drama ile bu olumsuzlukların ortadan kaldırılabilmesi mümkündür. Aslan (2006), drama da katılımcıların yaşamsal gerçekliklerini atölye ortamına taşıdıklarını ve yeniden ürettiklerini belirtmiştir. Çocukların drama yoluyla deneyim kazandıkları, öğrenilenleri pekiştirebildikleri söylenebilir.

Dramada aktif katılım önemlidir. San'a (2003, s.112) göre drama; "bir sözcüğü, bir kavramı bir davranışı, bir tümceyi, bir düşünceyi, bir yaşantıyı ya da bir olayı tiyatro tekniklerinden de yararlanarak oyun/lar geliştirerek canlandırmaktır". Drama yöntemi çocukların beş duyusu, duyguları, belleği ile her düzeyde olaya dahil olmasını ve çocukların aktif olarak sürecin içinde öğrenmelerini ve öğrenirken keyif de almalarını sağlar. Açıkgöz (2003, Şekil.1, s.7)' ün McNeil ve Wiles (1990) yararlanarak aktardığı bazı öğretim yöntemlerinin hatırd tutulma oranlarını "diğerlerine öğretme/öğrendiklerini kullanma %90, yaparak öğrenme %75, tartışma %50, gösterme %30, görsel-işitsel öğrenme %20, okuma %10, anlatım ise %5" olarak belirtmiş ve aktif katılımın önemini vurgulamıştır.

Üstündağ (1998), eğitimin öneminden bahsetmiştir ve ona göre insana yapılan eğitim yatırımının onun düşünme, algılama, problem çözme yeteneklerini geliştireceğini, sorumluluk duygusunu geliştireceğini, kavramları anlama, yorumlama uygulamaya uyumlu hale getireceğini aktarmış ve eğitim programları hazırlanırken özellikle yaratıcı dramadan derinlemesine faydalanılması gerektiğini belirtmiştir.

Drama katılımcıların, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, dil ve iletişim becerilerini geliştirmekte olduğu; özgüven, empati kurma, saygı ve sosyalleşme konularında gelişimlerine katkı sağladığı; duyuşal farkındalıklarını arttırdığını, hatırlamalarını kolaylaştırdığını saptamıştır (Adıgüzel, 2003; Öztürk, 2001).

Drama dil becerilerini, çocukların kendilerini ifade etmelerini sağlar. Çocukların kişiliklerini olumlu yönde etkiler ve onların özgüven geliştirmelerini sağlar. Bilişsel, duyuşsal, motor becerilerini geliştirmelerini destekler ve ayrıca okul öncesi eğitimde çocuklara kazandırılması hedeflenen becerilerin öğrenilmesine dolaylı ve doğrudan katkı sağlar ve bu becerilerin içselleştirilerek kalıcılığını artırır. Sosyal gelişimlerini destekleyerek hayata uyum

sağlamalarını destekler. Yaşamı çok yönlü tanımalarına yardımcı olur (Çalışkan ve Karadağ, 2014).

Sonuç olarak; yaratıcı drama çocuklarının deneyim sağlayabilmeleri, yeni beceriler kazanmaları ve edindikleri becerileri pekiştirebilmeleri, çocukların aktif katılımlarını sağlayan etkili bir yöntemdir. Dramanın olumlu katkıları bireyin öğrenmelerini kolaylaştırabildiği gibi eğlendirici olması yönüyle de yeni öğrenmeler için istek uyandırmaktadır. Eğitim ve öğretim hedeflerine ulaşmak ve hem bireysel hem de toplumsal gelişimi sağlamak açısından yaratıcı drama ve tekniklerinden fayda sağlanması önemlidir.

2.2.3.Yaratıcı Dramanın Temel Öğeleri

Yaratıcı dramanın temel öğeleri olan “drama lideri, katılımcı, mekan ve konu” açıklanmaya çalışılmaktadır.

2.2.3.1.Drama Lideri

Eğitsel bağlamda drama bir liderin rehberliğinde, bir grup tarafından yaratıcı bir biçimde geliştirilen, dramatik bir süreci içeren bir oyun anlamında kullanılır (Sağlam, 2003). Drama lideri (öğretmen), oyun grubu, çalışma ortamı yaratıcı dramanın oluşturulması için temel öğelerdir (Öztürk, 2001). Adıgüzel (2013)’e göre, yaratıcı drama lideri yaratıcı drama sürecini tasarlayan, biçimlendiren, yöneten lider/ eğitmen olarak tanımlanmış ve alanına hakim uygulama bilgisi yeterli olan, yaratıcı dramayı bir yöntem olarak kendi alanında kullanan kişi olarak anlaşılması gerektiğini belirtmiştir. Heathcote’a göre dramada öğretmenin asıl rolü başkaları için öğrenme durumları yaratmaktır (Özen, 2011, s.13).

Bir öğretmenden beklenen tüm yeterlilikler drama öğretmeninden de beklenmelidir. Bir drama öğretmeninde olması gereken özellikler; araştırmacı, kendini yenileyerek geliştiren, iyi bir rehber olan, çocuklarını aktif olarak katılımını sağlayan, ekip çalışmasına yatkın, empati düzeyi yüksek ve dramanın kuramsal, uygulamalı alanlarına ve teknikleri uygulama becerisine sahip olması olarak özetlenebilir.

San (1990), drama liderinin oyun tekniklerini iyi bilen, tiyatro tekniklerinden yararlanan ve yaratıcı olabilen biri olarak tanımlamıştır. Oyun içerisinde kuralları ve katılımcıyı yönlendirecek yeterli deneyime sahip olması gerektiğini, grup etkileşimini ve dinamiğini kontrol edebilen, yeri geldiğinde sürece müdahale edebilen veya yeni durumlar yaratarak süreci yeniden inşa edebilecek yeterliliğe sahip olmasını da belirtmiştir. “ Drama yöneticisi hem oyuncu hem pedagog hem de biraz psikologdur” (San, 1990, s.580).

Lider yaratıcı drama sürecinde kullanılacak araç ve gereçleri önceden temin edilerek drama sürecinin akışının sağlıklı işleyişinden sorumludur (Üstündağ, 1998).

2.2.3.2. Katılımcı (Grup)

Adıgüzel (2013), benzerlikleri ya da ortak özellikleri olan, aynı düşünceleri paylaşan, aynı amaca yönelik olarak eylem birliği içinde olan, birbirini tanıyan, aralarında herhangi bir ilişki ve etkileşim olan birden fazla birey olarak açıklamıştır. Yaratıcı dramada grubun ortak özelliklerinin olması grup içinde paylaşılan duygu, düşüncenin anlaşılmasını kolaylaştırır bu durum drama sürecinin başarılı olmasını etkilemektedir. Grubun sahip olduğu özellikler de süreci etkilemekte ve grup içinde katılımcılar birbirlerinin deneyimlerinden etkilenmekte ve empati kurabilmektedir.

Yaratıcı drama bir grup etkinliğidir. Grup gönüllü olabileceği gibi zorunlu bir dersin katılımcılarından da oluşabilir. Grubun tecrübeleri yaratıcı drama sürecinin gelişme ve sonuçlanmasında önemli bir unsurdur. Tecrübeler süreç içerisinde değerlendirilip yeni anlamlar kazanabilir. Bu durum yaratıcı dramanın yaşantısal olduğunun en önemli göstergesidir (Adıgüzel,2006).

Grup içindeki katılımcılar en az lider kadar önemlidir. Lider de bir grup katılımcı olduğu drama sürecinde; katılımcıların yaş, cinsiyet, gelişim özellikleri, ilgileri ve beklentileri iyi bilinmelidir çünkü bu özellikler drama sürecinin nasıl inşa edileceğini belirleyicidir (Akyol, 2003).

2.2.3.3.Mekan

Yaratıcı dramanın yapılabilmesi için lider ve katılımcılar bir mekana ihtiyaç duymaktadır. Yaratıcı drama açık veya kapalı alanlarda yapılabilir. Mekanın liderin katılımcılarla etkileşim içinde olabilecek özelliklere sahip olmalıdır. Katılımcıların hareket özgürlüğünü kısıtlamamalı ve sade bir mekan olmasına dikkat edilmelidir. Ses, ışık, ısı gibi faktörlerin uygun ayarlanmış olması dramanın daha rahat bir ortamda gerçekleştirilmesini sağlar. Sınıf ortamından farklı olarak halı vb. ile kaplı alanda ayakkabısız olarak etkinlikler uygulanabilir. Etkinliklerin uygulandığı alanda gürültü olabileceği nedeniyle ses yalıtımı sağlanmalıdır. İlgisiz materyallerin bulunmaması da dikkatin dağılmaması açısından önemlidir (Adıgüzel, 2003).

Mekanın güvenilir ve fiziki olarak elverişli olması, katılımcı sayısına göre yeterli büyüklükte olması gerekir. Zeminin parke veya halı ile kaplı olması uzanma ve oturma

sırasında rahatlık sağlar. Ayakkabısız çalışılabilecek, sıcaklığı ideal, aydınlık ortamlar yaratıcı dramının amaçlarına ulaşılmada önemlidir (Akyol, 2003).

Yaratıcı dramada mekanda kullanılan araç ve gereçler sınıfta kullanılan araç ve gereçlerden ayrı bir anlam kazanır. Bir kalem bir uçak gibi kullanılarak katılımcının hayal gücüne göre anlam değıştir. Yaratıcı drama da her türlü malzeme araç gereç olarak kullanılabilir önemli olan bu araç ve gereçlerin drama sürecinin amaçlarıyla örtüşmesidir. Yaratıcı dramada en çok kullanılan araç ve gereçler içerisinde müzik çalar, projeksiyon, ekran bulunmaktadır. Bunun yanında gazeteler, posterler, yazı tahtası, oyuncaklar, giysiler, gözlük-şapka gibi aksesuarlar, kukla, resim yapmak için kullanılan kırtasiye malzemeleri vb. materyaller araç gereç olarak kullanılır. Akla gelen her türlü eşya yaratıcı dramada araç gereç olarak kullanılabilir (Üstündağ, 1998).

Yaratıcı dramada uygun koşullara sahip olan her yer mekan olarak kullanılabilir. Bu kimi zaman okul bahçesi, kimi zaman bir müze, kimi zaman park, kütüphane, alışveriş merkezi vb. mekânlar olabilir. Yaratıcı drama ortamının seçilmesinde amaca uygunluğu, etkinliği gerçekleştirmeye elverişli olup olmadığı ve güvenliğine dikkat edilmelidir (Adıgüzel, 2006).

2.2.3.4.Konu

Yaratıcı drama da konu kazandırılmasını amaçlanan hedefler için duygu, düşünce, olay veya durumu ifade etmektedir. Konu seçiminde önemli olan kıstas amaca uygun olup olmadığıdır. Amacın kazanılması için birer araç olan konunun iyi seçilmiş ve nasıl verileceğinin belirlenmiş olması gerekmektedir. Lider konunun seçiminde doğal ortamdaki, bir gazete haberinden, ders kitaplarından veya bir resimden yararlanabilir.

Konunun seçiminde katılımcılar yaş, cinsiyet özellikleri dikkate alınmalıdır. Amaca ulaşılabilmesinde önemli olan katılımcıların yeterlilikleri, beklentilerinin iyi bilinmesidir.

Konunun verilmesinde kullanılacak teknikler önemlidir. Konu ile ilişkili tutum, davranış veya kazanımların hangi teknik ile verileceğinin kararlaştırılması lider tarafından önceden karar verilmelidir. Uygulanacak teknik ile ilgili materyallerin hazırlanması liderin sorumluluğundadır ve drama öncesinde hazır bulundurulmalıdır.

Yaratıcı drama çalışmalarında konu herhangi bir olay, durum, haber, anı, metin vb. türlerin birinden seçilebilir. Konunun yeni yaşam deneyimleri kazandırması beklenir (Adıgüzel, 2003).

2.2.4.Yaratıcı Dramanın Aşamaları

Yaratıcı drama çalışmalarında önemli olan saptanan amaçlara göre işlenecek olan konunun uygun olan gruba ve gereken zamanda verilirken tüm etkinlikler arasında bir ilişkinin bulunması ve ayrıca destekleyici, bütünleyici niteliğe sahip olması gerekmektedir (Adıgüzel, 2006).

San'a (1992) göre, gruplar hangi türde belirlenirse belirlensin, liderin grup özelliklerini dikkate alarak yaptığı planlamada, yaratıcı dramada birbirinden biçim açısından farklılaşan ve her çalışmada en az bir veya daha fazlasının yer aldığı dört tip uygulama yöntemi bulunur. Bu yöntemler "Isınma ve Rahatlama Çalışmaları, Oyun, Doğaçlama ve Oluşumlar"dır (Üstündağ, 1998).

Adıgüzel (2006), drama eğitmeni çalışmalarına katılmış 40 katılımcıya aşamalarla ilgili açık sorular yöneltildiği çalışmasında, aşamalar ile ilgili kavram karışıklığı tespit etmiş ve bu doğrultuda da yaratıcı drama aşamalarını *Isınma ve Rahatlama Çalışmaları, Oyun, Doğaçlama ve Oluşumlar* olarak açıklamıştır.

Yaratıcı drama uygulamalarında alan yazın incelendiğinde sıklıkla izlenen aşamalar "doğaçlama, rol oynama, oluşum, tartışma" olarak yer almaktadır (Öztürk, 2001; Üstündağ, 1998; Akyol, 2003).

Bu araştırmada aşamalar "Hazırlık ve Isınma, canlandırma ve doğaçlama, değerlendirme" (Adıgüzel, 2006; Üstündağ, 2002) olmak üzere yer alacaktır.

2.2.4.1. Hazırlık ve Isınma Çalışmaları

Gruba yeni katılan çocuklar bazı yöntemlerle aralarında malzemeli veya malzemesiz, bedensel ve dokunsal alıştırmalarla oynayarak tanışır, etkileşim kurar ve belli bir uyum sağlar (San,1989).

Kuralları lider tarafından belirlenen, yeni başlanan duruma hazırlık çalışmaları yapılarak kişinin, ısınmasını sağlamak amaçlanmaktadır. Bedenin aktif kullanıldığı bu aşama aynı zaman da kişinin zihnini ve duygularını da hem ortama hem de bir sonraki aşamaya hazırlanmasını sağlamaktadır. Kişi oyun oynama, yürüme, hareket etme vb. çalışmalarla bu aşamaya katılır ve etkinliklerin eğlenceli olması ön plandadır. Drama içerdiği oyun, tiyatro ile ilgili boyutlar dolayısıyla katılımcılara "eğlenme ve haz alma" duygusunu tattırır (San, 2003).

Tanışma, güven kazanma, uyumun sağlandığı, duyguların aktifleştirildiği ısındırıcı oyunlar aynı zamanda gözlem yapma, bedeni tanıma, zihinsel yeterlilikleri tanımaya yarayan etkinliklerde yer alır (Üstündağ, 1998; Öztürk, 2001).

Bu oyunlar hem liderin hem de katılımcıların birbirlerine ısınmalarını hem de çalışılacak konuya hazırlanmalarını kolaylaştırabilir; gerektiği durumlarda rahatlama etkinliklerinden de yararlanılabilir (Adıgüzel, 2006). Temel amaç katılımcıyı bir sonraki aşamaya hazır hale getirmektir.

Canlandırma etkinliğinde yapılacak konunun belirlenmesi, mekanın nasıl kullanılacağına karar verilmesi, üstlenilecek rollerin belirlenmesi, gerekli malzemelerin seçimi ve temini bu aşama da gerçekleştirilir. Bireysel ve ya küçük gruplar da bu aşama da oluşturulabilir.

2.2.4.2. *Canlandırma*

Bireysel, iki kişi ya da grup olarak yapılan canlandırmalar da doğaçlama, rol oynama ve diğer teknikler sıkça kullanılmaktadır. Bu aşama canlandırma öncesi etkinliklere (tasarım, hazırlık vb.) yer verilir. Canlandırma birinin kılığına girerek, kişinin özelliklerini rolüne katarak kendi bedeninde olayı, durumu yansıtmaktır. Canlandırma aşamasındaki oluşumların bireyde bıraktığı izlere göre paylaşım ve değerlendirmeler yapılır. Özellikle "oluşum" çalışmaları önceden yapılandırılmamış bir çıkış noktasından başlar. Nasıl gelişip sonuçlanacağı bilinemez, ancak çalışma amaçları doğrultusunda lider (öğretmen) tarafından yönlendirilebilir (Öztürk, 2001). Dramatik durumlar ve çatışma verilen temaya göre burada çözümlenir.

2.2.4.3. *Rahatlama Çalışmaları ve Değerlendirme*

Öğrenmelerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği ve bu durumun gelecek yaşantılara etkisinin olup olmayacağı, tüm drama yaşantı ve süreçlerinin nasıl algılandığı, anlaşıldığına yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşıldığı bu aşama değerlendirme aşamasıdır (Adıgüzel, 2006). Değerlendirme drama atölyesinin sonunda olabileceği gibi atölyenin diğer aşamalarında da veya ara değerlendirmeler ile yapılabilir. Değerlendirme soru cevap yoluyla, sanat tekniklerinden yararlanarak yapılabileceği gibi bir ölçme aracı da kullanılabilir.

Değerlendirmenin buradaki anlamı; bir tartışma açılması, “ne yaşadınız?”, “neler hissettiniz?”, “nerede güçlük çektiniz?” gibi soruların tartışılması, katılımcıların bu sorulara yanıtlaması, liderin bu süreci yönetmesi ve gerekiyorsa kendi gözlemlerini de katılımcılarla paylaşmasıyla geçen süreçtir (Üstündağ, 2006).

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

Önder (2003) drama uygulamalarında tartışma aşamasının içerdiği farklı düzeyler olduğunu belirtmektedir:

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

Zihinde Canlandırma Düzeyi

Önder (2003), tartışma bölümünün ilk aşaması olarak yer alan ve drama oyunun hemen ardından uygulanan zihinde canlandırma düzeyi, çocukların oynadıkları oyun içerisinde başından geçenleri gözleri kapalı, bilişsel olarak canlandırmaları olarak belirtmiştir. Yaklaşık 2-3 dakika olarak tasarlanan zihinde canlandırma düzeyi çocukların, oyunda olanları düşünmelerini amaçlamaktadır.

Tanımsal düzey

Tanımsal düzeyde çocukların üzerinde düşündükleri oyunu anlatmaları istenir. Çocukların oyunu aktarmaları sırasında zorluklar yaşanması durumunda lider çocuklara sorular yönelterek roller hakkında daha ayrıntılı bilgi vermelerini veya anlatımın akıcılığını sağlayabilir.

Duygusal düzey

Önder (2003) “duygular” tartışma bölümünün en önemli boyutlarından birisi olarak değerlendirmiştir. Duygulara eşlik eden bilgilerin kalıcılığının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. İlk olarak oyun sırasında ne hissettikleri çocuklara sorulur ve ardından oyunda yer alan rollerin duyguları sorulabilir.

Adıgüzel (2013) drama çalışmaları değerlendirilirken “Ne yaşadınız? Neler hissettiniz? Nerede güçlük çektiniz?” gibi soruların sorulması ve katılımcıların yanıtlamalarının drama çalışmalarındaki önemine dikkat çekmektedir.

Bilişsel düzey

Duygusal düzeydeki sorulardan sonra, incelenecek olan konu, kavram, sosyal değer, ilke, kural, olgusal bilgi (mevsimler, hayvanlar gibi) alanlara ilişkin soruların yer aldığı bilişsel düzeye geçilir (Önder, 2003).

Yaşantısal düzey

Bu bölümde oynanan oyun ve oyunda yer alan roller ile kendi yaşantıları arasında bir bağ kurulması sağlanmaktadır. Önder (2003) bu bölümde sorulacak sorular olarak “sen de eve bir hayvan alınmasını istedin mi?” veya “öyküdeki köpek kadar kızgın olduğun bir anı hatırlıyor musun?” gibi soruların yöneltilebileceğini belirtmiştir.

Drama oyununu geliştirme düzeyi

Tartışma düzeylerinin en sonunda yer alan bu bölümde çocuklar katıldıkları drama oyununa kendi fikirleriyle hangi yönde katkıda bulunabileceklerini aktarırlar. Durum veya karakterler üzerinde teklifte bulundukları değişikliklerin olması durumunda neler olabileceği hakkında çıkarımlarda bulunurlar. Lider, çocuklara karakterlerin farklı davranması sonucunda neler olabileceği gibi sorularda yöneltebilir (Önder, 2003).

2.1.4.5.Okul Öncesi Eğitimin de Yaratıcı Drama da Kullanılan Bazı Teknikler

Pantomim

Pantomim izleyenlere anlatılanların gerçekmiş hissi uyandırarak sözcük ya da ses kullanılmadan drama yapılmasıdır. Çocukların iletişim becerilerine olumlu etkisi vardır. Beden yoluyla kendini ifade eden çocuğun yazılı ve sözlü olarak kendini ifade etmesini kolaylaştırmaktadır (Çalışkan ve Karadağ, 2014).

Konuşmadan sadece hareketlerle duyguların ve düşüncelerin dışa vurumu olan pantomim drama da uygulanan bir tekniktir. Çocuk vücudunun bölümlerini veya tümünü kullanarak kendini ifade etmeye çalışmaktadır. Adıgüzel (2013) mim ve pantomim arasındaki farkı; “Mim” oyuncunun herhangi bir davranış ya da duyguyu yüz ve beden devinimleriyle anlattığı, yalnızca devinimlere dayanan sözsüz oyun, “Pantomim” ise söze hiç yer verilmeyen, herhangi bir olayı, düşünce ve duyguları kimi kez müzik ve dansla, kimi kez çeşitli eşya eşliğinde, kimi kez göz ve yüz devinimleriyle yansıtan oyun olarak belirtmiştir.

Çocuk pantomimi gündelik bir olayı canlandırmada kullanabileceği gibi daha karmaşık konuları da ele alırken da faydalanabilecektir. McCaslin (1984) grupta yapılan pantomimin çocukta zihinde canlandırmayı geliştirdiğine, farkına varmayı arttırdığına dikkati çekerek, yaratıcılık yönündeki çalışmalarda pantomimden yararlanılması gerektiğini belirtmiştir (aktaran Önder, 2012, s.105).

Öğretmenin Role Girmesi

Yaratıcı drama lideri yaratıcı drama sürecindeki çatışmaların oluşumu ya da geliştirilmesine yönelik yönergeleri ya da sürece ilişkin kuralları, “kenardan yönetim” olarak adlandırılan yaklaşımla, herhangi bir kurgusal rolün içinde olmadan, taşıdığı gerçek kimliği ile verebilir (Adıgüzel, 2013). Öğretmenin role girmesi, yönergeler vermesi sınıf yönetimini kolaylaştırması ve dramatik odağın kaymasını engelleyen, sürecin etkili kullanılmasını sağlayan bir tekniktir (Akar Vural ve Somers, 2016). Lider/ öğretmen bu tekniği çocukları farklı düşünceleri zenginleştirme, süreci başlatma ve geliştirme, çatışma durumlarını yaratmak amacıyla kullanabilir. Okul öncesi eğitimde çocukların rolleri içerisinde kurgusal dünyadan çıkmadan doğrudan veya örtük olarak yönergeler verilebilir böylece çocuklar süreç içerisinde kesintiye uğramadan drama çalışmasına devam edebilirler. Dorothy Heathcote bu tekniğin çıkışında önemli bir role sahiptir. Ona göre yaratıcı drama lideri drama sürecinde aktif olmalı ve gerektiğinde yönlendirme yapabilmelidir ve öğretmen kendi kimliği ile bir oyuncu gibi etkin olmalıdır (Adıgüzel, 2013).

Öğretmenin role girmesi tekniğinde farklı taktiklerden bahsedilebilir. Bunlar; Morgan ve Saxton (1978) “çaresiz rolü oynama taktiği, “şeytanın avukatlığını yapma” taktiği kullanılabilir. Bu taktikler çocukların role girme stresi yaşamadan rol yapmalarına imkan verir (Akar Vural ve Somers, 2016).

Doğaçlama

Hayali oyun oynayan çocukların doğaçlama yaptığı görülür. Evcilik oynayan çocukların anne ve babalarını veya çevrelerinde gördükleri bir kişiyi taklit ederken onların yerine kendilerini koyarak oyun oynamaları doğaçlamaya bir örnektir. Çocuk taklit ederken herhangi bir kurala veya metine bağlı kalmaksızın düşüncelerini sıraya koyarak konuşmaları zihinde yaratarak doğaçlama yapar. Doğaçlama; önceden hiç belirlenmemiş veya çok azı tasarlanmış, spontan, serbest bir biçimde gerçekleşir ve insanla birlikte vardır (Adıgüzel, 2013).

Eğitimde doğaçlama çocuğun yaratıcılığını ve kendini ifade etmesini sağlayan bir teknik olarak kullanılmaktadır. Çocuklar doğaçlama yaparken içlerinden geldiği gibi duygularını ifade edip, konuşurlar. Deneyimlerinden yararlanarak oluşturduğu düşüncelerini dışarıya

vururken yaratıcılıklarını kullanırlar. Okul öncesi çocuklarında doğaçlamayı kullanırken konu ile ilgili kavramsal ön bilgilere ihtiyaç duyarlar, yapılacak doğaçlama basit olmalı ve çoğu kez olay, konuya ya da roller öğretmen tarafından iyi tanımlanmalıdır (Önder, 2012).

Aslan (2006) doğaçlama ile ilgili dikkat edilmesi gereken noktaları belirtmiş ve doğaçlamanın katılımcı tarafından yeterince tanınması, katılımcının performans kaygısı taşınması ve ön planda olma arzusunun sürece bozucu etkisinin olduğunu ayrıca sınırlı bedensel ve sözel etkileşimin doğaçlamanın kendiliğinden ve doğal olma özelliklerini sınırlayabildiğini belirtmiştir.

Rol oynama

Rol oynama yaratıcı dramada kullanıldığı gibi psikodramada da kullanılan bir tekniktir. Bu iki alanda da kullanılan rol oynama amaçları yönünden birbirinden farklılık gösterir. Yaratıcı dramada amaç rolü oynarken o rolü anlama iken psikodrama da amaç terapidir (Adıgüzel, 2013).

Çocuk, gözlem yoluyla öğrendiği davranışları girdiği role bürünerek rolü oynamasıdır. Anne, şoför vb. rolleri oynarken aynı zamanda role özgü davranışları öğrenebilir. Çocuklar oynadıkları role bürünerek role özgü davranışları öğrenebilir, deneyebilir ve böylece iletişim becerilerini geliştirebilirler (Çalışkan ve Karadağ, 2014).

Drama da rol oynama zihninde tasarladığı kişinin yerine koyarak verilen bir olay, durumu anlatabilmesidir. Rol oynayan çocuk rolüne girdiği kişi gibi davranır. Rol oynama doğaçlama ile birlikte kullanılabilir. Çocuk rolü oynarken tamamen role sadık kalabilecekleri gibi kendilerinden de bir şeyler katarak gerçekleştirebilirler. Baka bir kişinin rolüne giren çocuk kendi yaşantısını da role katıp, kendini ifade etme şansı bulurken aynı zamanda rolüne büründüğü kişi gibi hissedip empati kurarlar. Böylece, çocuklar problemlere başkalarının gözünden de bakmayı öğrenip farkı bakış açıları da geliştirebilirler. Rol oynayan çocuk kişilerarası iletişim pratiği yapma şansı bulur. Sesini ayarlayabilme, kelimeleri doğru telaffuz etme, konuşurken seyirci veya karşısındaki kişi ile göz teması kurma gibi dil becerilerini geliştirici kazanımlar elde eder (Adıgüzel, 2013).

Tüm grupla rol oynama ise; Dorothy Heatcote'nin liderlik yaklaşımında sıklıkla kullanılan bu teknik, konuda uzaklaşmadan verilen rolün canlandırılmasını içermektedir. Tüm grubun aynı anda rol oyması katılımcılara, performansın sergilenme kaygısını azaltması bakımından fayda sağlamaktadır.

Rol Kartları

Rol kartları, oynanacak olan rol kişilerini ve kişilerin içinde bulunduğu koşullar üzerine ayrıntılı bilginin iletilmesini sağlar. Ayrıca eğitimcinin çocukların kendi rollerinden başkasının ayrıntılarını bilmesini istemediği zamanda kullanılabilir. Öğretmen/ lider rollerin çok fazla olduğu ve zamanın yetersiz olduğu durumlarda rol kartlarından faydalanabilir. Rol kartları büyük çocuklarda yer, durum, kişi, zaman ve çatışmanın ayrıntılı olarak aktarıldığı yazılı bir metin ile açıklanırken, küçük çocuklarda rolü anlatan resim ile açıklanabilir (Adıgüzel, 2013). Özellikle utangaç çocuklar rol kartlarını kullanarak başkalarının kimliği içinde yanlış yapmaktan korkmadan düşünce ve duygularını açıklayabilirler (Çalışkan ve Karadağ, 2014).

Sıcak Sandalye

Tüm grubun oluşturacağı yarım dairenin ucu açık kısmına rolü oynayan kişinin bir sandalyeye oturtularak katılımcılar tarafından sorular sorulmasıyla uygulanan bir tekniktir. Teknik soru cevap şeklinde uygulanır. Sorular, rolü oynayan kişinin oynadığı rol ile ilişkilidir ve rolü oynayan kişinin tutum, davranış ve düşüncelerine odaklanılır. Kişinin kendisi ile ilgili herhangi özel bir soru sorulmaz. Başka bir deyişle öznel yaşantılar, kişisel duygular, çalışmanın ana konusu durumuna getirilmemelidir. Soruyu soran katılımcılar bir role girerek de sorular sorabilirler. Sorular kargaşaya yol açmayacak şekilde “kendiliğinden” bir şekilde yöneltilir. Çocukların bir konuyu derinlemesine incelemesini, sorgulayıcı bir kimliğe bürünmelerini sağlamakta, çocukların soru sorma, dil becerilerini geliştirmektedir (Adıgüzel, 2013).

Bu teknik kullanılırken küçük çocukların soruları bazen sorgulanan çocuğu rahatsız edici bir duruma sokabilir, kendisini savunmak zorunda hissettirebilir. Böyle bir durumda öğretmen sorulan soruları yansıtıcı bir biçimde tekrar yöneltebilir. “ Bunu mu kastettin ?” , “ Böyle mi demek istedin ?” diyerek soruları manipüle edebilir. Burada dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta öğretmenin baskıcı bir tutum sergilememesi ve çalışmanın odak noktasını korumak amaçlı yöneltilmeler yapmasıdır (Akar Vural ve Somers, 2016).

Bölünmüş Ekran

Katılımcılar canlandırma sürecinde o andaki durumu tamamlayacak değişik zaman ve yerde gerçekleşen bir durumu bir ya da daha fazla sahne düzenlemesiyle verebilirler. Teknik sinema da kullanılan “flashback” tekniğine benzetilebilir. Olaylar arasında ileri veya geriye gidilerek sahneleme gerçekleştirilir. Sahneleme sırasında dikkat edilmesi önemli husus bütünden kopmamaktır (Adıgüzel, 2013).

Geriye Dönüş

Şuanı oynatılan bir rolün durdurulup geriye dönülerek eylemin nedeninin anlatan, açıklamasını yapan, karakterin geçmişi ile ilgili bilgi veren bir tekniktir. Karakter ile ilgili önemli geçmiş bir kesitin verilmesi şeklindedir. Farklı bir teknik olan “fotoğraf karesi” ile bir arada kullanılabilir (Akar Vural ve Somers, 2016).

Özel Mülkiyet- Yarım Kalmış Materyal

Bu teknikte nesneler karakterin yaratılmasında, yeni özellikler katılmasında önemli bir unsurdur. Objeler karakter ile ilgili izler taşımalıdır. Eşyalar grup içinde merak uyandırmalıdır. Nesneler, anahtar, resim, fotoğraf vb. eşyalar olabilir. Adıgüzel (2013, s.400) özel mülkiyet tekniğini;

Yaratıcı drama çalışmalarında bir karaktere ait ve onun belli bir özelliğine göre seçilmiş, herhangi bir giysi parçası (eldiven, şapka, çorap, gömlek vb.), oyuncak, çanta, kalem, kitap, onun özelliğini çağrıştıracak çeşitli belgeler gibi çeşitli nesnelerden veya onun tarafından yazılmış mektup, haber, öykü, mesaj, telgraf, dilekçe, raporlar aracılığı ile karakterin oluşturulması ya da özellikleri belli olan karakterin çatışma anına yönelik olarak gerilimi çözme amacıyla irdelenmesi olarak tanımlamaktadır.

Yarım bırakılmış materyallerde ise katılımcılara tamamlanmamış yazı, resim, ya da şema sunulur ve katılımcıların görevi duruma ya da kişiye yönelik bilgileri kurgusal olarak tamamlayıp canlandırmaktır. “Kurgunun gelişimi için bir eşya, kıyafet parçası, gazete kupürü, mektup ya da bir öykünün giriş kısmı, bir başlangıç noktası olarak verilir. Katılımcılar ipuçları verilen kısmi bilgiyi kullanarak öyküyü yapılandırır ve canlandırırlar. Katılımcılar yarım kalmış materyaller tarafından gösterilen temaları, olayları ve anlamları keşfedip geliştirirler “ (Neelands ve Goode, 2011, aktaran Peker, 2015, s.28).

İstasyon tekniği

Drama da birden fazla grupta yürütülebilen istasyon tekniği bir konunun bölümlerinin paylaşarak yürütülebilir. Dramatik bir kurgu ayrı ayrı gruplarla bir bütünü oluşturacak şekilde işlenir. Bir grup öyküyü yazarken diğer grup afiş hazırlayabilir. Liderin komutuyla gruplar yer değiştirir ve yarım kalan etkinliğe devam ederek katkıda bulunur. Son grup tüm bu materyallerden yararlanarak canlandırmayı gerçekleştirir.

İstasyon tekniği ek bir ürün ortaya çıkartmak içinde kullanılabilir. Bir öykünün oluşturulması sırasında tüm gruplar sıralı olarak öyküye katkıda bulunabilirler. Lider tekrar grubu bölüp eşleyerek öykünün canlandırılmasını sağlar (Adıgüzel, 2013).

Dramatizasyon

Yaratıcı drama ve dramatizasyon arasında bir kavram kargaşasından söz edilebilir. Genellikle karıştırılıp birbirinin yerine kullanılmaktadır ancak dramatizasyon yaratıcı dramının içinde yer alan bir teknik olarak anlaşılmalıdır. Dramatizasyon bir hikâye, şiir, olay ve herhangi bir yapının yazılı metne dayalı olarak canlandırılmasıdır. Öğretmenin aktif olarak yönlendirmesiyle bir metne bağlı kalınarak yapılan dramatizasyon da metnin, konunun, rollerin seçimi ve dağıtılması lider tarafından yapılır. Katılımcı beden dili ya da sözlü ifade ile canlandırmalar yapar. Metne, kelime kelime bağlı kalmaya gerek yoktur. Lider isterse öyküyü yarıda kesip dramatizasyona geçebilir.

Çocukların oynadığı oyunla genellikle bir öykünme, taklit gibi unsurları içermesi bakımından dramatizasyonu destekler. Liderin yönlendirmesi akışa katkıda bulunup canlandırma sırasındaki tikanıklığı giderebilir (Adıgüzel, 2013).

Röportaj-Söyleşi-Sorgu-Görüşme

Çocuklar bu teknikte gazeteci, sunucu, haber spikeri rolüne girerek karşısındaki kişiye sorular sorar. Bir konunun derinlemesine anlaşılmasını sağlayıcı bir teknik olarak kullanılabilir (Adıgüzel, 2011).

Söyleşi ise karşılıklı sözlü iletişim halinde olmadır. Bu eylem arkadaşça sohbeti içerebileceği gibi bir konunun sonuca bağlanmasına kadar sürdürülebilir (Akar- Vural ve Somers, 2016).

Röportaj- söyleşi tekniği olayın bir gazeteci bakışısıyla ifade edilmesini içerir. Ön sayfa haberleri, röportaj gibi programlar hazırlanabilir. Grup gazeteci rolünde olabileceği gibi dışarıdan izleyici olarak katılabilir.

Rol içinde yazma

Rol içinde yazma “yaratıcı yazma” olarak adlandırılır. Özellikle ilköğretim programında çocukların bir konu hakkında yazmalarına teşvik etme özelliği nedeniyle yazma etkinliklerinde kullanılması önerilir. Bir konu üzerinde yazın yönergesi yerine, rol üzerinden ayrıntıları verilen durum ile ilişkili yazma yönergesi daha etkilidir ve çocukların zihinlerinde canlandırılması ile daha kolay metne dönüştürülür. Rol içinde yazılan bir metin diğerlerine göre daha yaratıcı olmaktadır (Akar- Vural ve Somers, 2016).

Katılımcı yaratıcı drama süreci içerisinde karakterin rolüne girerek onun adına şiir, mektup, günlük gibi kişisel bilgilerin yansıtıldığı yazma çalışmalarını içermektedir. Drama sırasında karakterin iç dünyasına ilişkin bilgilerin edinilmesini sağlayan bir tekniktir. Rol içinde yazma aynı zamanda karaktere mektup yazma şeklindedir gerçekleştirilebilir (Adıgüzel,2013).

Bilinç koridoru

Yaratıcı drama sürecinde karakterin karar vermesi, bir ikilemin çözümü gibi durumlarda olayın çözümüne katkı sağlayıcı bir tekniktir. Teknik grubun ayakta karşılıklı olarak sıralanmasıyla bir koridor oluşturulur. Karakter koridordan geçerken katılımcılar ilgili duruma ilişkin fikirlerini kelimelere dökerler. Bu görüşler; baskıcı, suçlayıcı, zıt, eleştirel ve destekleyici olabilir. Tüm düşünce ve önerilerin yaratıcı drama sürecine odaklanmış olması ve konuya katkı sağlaması beklenir (Adıgüzel,2013).

Farklı adlarla “karar koridoru” veya “düşünce tüneli” terimleriyle de yer alan teknikte karakter koridorda yavaşça ilerlerken koridorun başında olan katılımcıların fısıltılar ile sonlarında olanın ise sesli olarak fikirlerini seslendirmesi biçiminde uygulanabilir (Akar -Vural ve Somers, 2016).

Fotoğraf Karesi

Bir temanın (arkadaşlık, barış, savaş vb.) grup oluşturularak tek bir fotoğraf karesi olarak verilmesidir. Kısa bir tartışma ve planlama sürecinin ardından verilebilen teknik, anlamın vücut bulması, heykel formunda da aktarıla bilinir (Akar Vural ve Somers, 2016).

Donuk İmge

“Yaratıcı drama çalışmalarında *donuk İmge* olarak bilinen teknik, grup üyelerinin bireysel ya da küçük gruplar ile kendi bedenleri ile hareketsiz, sessiz, sözsüz görüntüler oluşturma ve yansıtmaya biçimidir” (Adıgüzel, 2013, s.379). Teknik uygulanırken donuk imgeyi oluşturan grubun aktarmak istedikleri ifadeyi izleyen grubun anlayabilmesine dikkat etmeli bu bağlamda oluşturulan imgenin temsil gücü yüksek olmalıdır.

Donuk imge fotoğraf karesi ile karıştırılabilen tekniktir. Aralarındaki temel fark donuk imgede drama oluşum sırasında öğretmen tarafından durdurulması ve “o an” nın gösterilmesidir. Doğaçlamanın bitiminde verilmek istenen düşünce *donuk imge* olarak verilebilir (Akar Vural ve Somers, 2016).

Telefon Görüşmeleri

Yeni bir kişi, olay veya haberin sürecin içine dahil edilmesini sağlayan teknik, dramının başlangıcını oluşturabileceği gibi süreci genişletebilmesi özelliği bulunmaktadır. Gerilimi artırmak, yeni bir rol eklemek veya konuyu genişletmek istediğinde bu teknik kullanıla bilinir. Telefon görüşmesi tek tarafın sesinin duyulması veya iki tarafın sesinin duyulması şeklinde kullanılabilir (Adıgüzel, 2013).

Toplantı Düzenleme

“Uzman Rolü Yaklaşımı”nda sıkça kullanılan bir teknik olarak öne çıkan bu teknikte lider role girerek bir toplantı düzenleyebilir. Katılımcılardan konuya ilişkin fikirlerini belirtme, planlama yapma, çözüm önerilerini sunma gibi fırsatlar tanıyan bir tekniktir (Akar Vural ve Somers, 2016).

Forum Tiyatro

Augusto Boal, tekniğin yaratıcısıdır. Ezen ve ezilen grup ya da olayların gönüllü kişiler tarafından ele alındığı teknikte izleyenlerin oyunu “dur” konutuyla durdurması ve oyunda tavır ve davranışları uygun bulmadığı kişiyi oyundan çıkarması ve çıkan kişinin yerine geçmesi şeklinde oynanır (Akar Vural ve Somers, 2016).

Kukla ve Maske Kullanımı

Kukla ve maskeler özellikle küçük çocukların yaratıcı drama yapmaları sırasında kullanabilecekleri etkili bir tekniktir. Parmak, el, çomak, ve vb. kuklalar kullanılarak çocukların ilgi ve dikkati çekilebilir. Çocukların role girmesini kolaylaştıran, çekindiği konularda kendini rahatça ifade etmesini sağlayan kuklaları öğretmen çocuklarla birlikte artık materyallerden de tasarlayabilir (Akar Vural ve Somers, 2016).

Kukla ile yapılan drama oyunları çocukların kukla aracılığı ile role girmelerini, kendilerini ifade etmelerini sağlar. Kendini grup içinde ifade etme gücünü çeken çocuklar için kuklaların rahatlatıcı özelliği bulunmaktadır (Çalışkan ve Karadağ, 2014).

Tekrar Canlandırma

Küçük çocuklarla kullanılması elverişli olan “tekrar canlandırma” tekniği, oynanan bir sahnenin üzerinde tartışılarak yeniden canlandırılmasıdır (Akar Vural ve Somers, 2016).

Adıgüzel (2013), geçmişte yaşanmış bir olayı yeniden canlandırılması bu olayın yeniden yorumlanması, üzerinde düşünülmesini sağlayacağını belirtmiştir. Olayın aslına sadık kalınarak yapılan canlandırma, olaya farklı bir bakış açısı ile görmeyi sağlar.

Buz Dağı

Kâğıda veya sınıf tahtasına çizilen bir buzdağı üzerinde ele alınacak konu görselleri, haber veya metin yer alır. Konu tartışmaya açılır ve görünenin arkasında neler olabileceği sorulur. Çocukları ilgilendiren bir konu seçilerek onların kendilerini ifade etmelerine yardımcı bir teknik olarak kullanılabilir. Akar Vural ve Somers (2016), “Buzdağı” tekniği ile ilgili örnekte, internet ile ilgili bir haber veya görsellerin seçilip altında yatan nedenler *buzdağı* üzerinde

tartışılmaya açıılır ve etkileri konuşulur. Görünen nedenler ve gizli nedenler bu teknik ile somut hale getirilir.

Ritüeller

Törenler, düğünler, bayram yemekleri, kabile ritüelleri gibi toplumsal tören, kutlama ve anma etkinliklerinin yer aldığı bu teknik uzman rolü ile birlikte de kullanılabilir. Bir dedektif rolüne bürünmüş katılımcının gizlilik yemini etmesi buna örnek verilebilir (Akar Vural ve Somers, 2016).

2.3.Okul Öncesi Eğitim ve Drama

2.3.1.Okul Öncesi Eğitimde Dramanın Yararları

Çocuk gelişmek ve sosyal dünyaya uyum sağlamak için dünyaya gelmiştir. Küçük çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren gelişimini sürdürmesi ve uygarlığın o ana dek biriktirdiği bilgileri öğrenmeye başlaması, yaşamını sürdürebilmesi için önemlidir (Önder, 2003). Alan yazın incelendiğinde ve gelişimin temel ilkeleri göz önünde bulundurulduğunda “Gelişimin kritik dönemleri vardır” ilkesi akla gelmelidir. Organizmanın bazı gelişim alanlarında, öğrenmeye ya da gelişmeye eğimli olduğu belli zamanlar vardır (Ataman, 2004). Anne, baba ve öğretmenler çocukların üst düzeyde gelişmelerini sağlamak istiyorlarsa, bu kritik gelişim dönemlerinde, çocukların belirli yaşantıları geçirmeleri için olanaklar hazırlamalıdır (Senemoğlu, 2013). Drama çocukların yaşantılarından beslenir ve çocuk drama etkinlikleriyle yeni deneyimler kazanır.

Yaşamamın sürdüğü ilk 6 yıl çocuklar için çok önemli kazanımların elde edildiği bir dönem olduğu açıktır. Gerek davranışçı gerekse bilişsel psikoloji, öğretimin düzenlenmesi ve geliştirilmesi bakımından çok önemli, dikkate alınması gereken önerilerde bulunmaktadır. Her iki kuram grubu da çocukların aktif olması gerektiğini vurgulamaktadır (Senemoğlu, 2013). Piaget, çocuğu öğrenme sürecinde etkin ve bilişsel bir varlık olarak kabul etmektedir (Ataman, 2004).

Drama bir eğitim-öğretim-öğrenme ve kendini gerçekleştirme yöntemi olarak kullanılır. Beynin sağ ve sol yarı kürelerinin eşgüdümlü ve birlikte işlediği drama süreçlerinin öğrenmedeki rolü çok önemlidir (San, 2003). Çocuk drama etkinlikleri boyunca aktif bir katılımcıdır.

Drama, hem çocuğun kendisine hem de çevresine karşı aynı duyarlılıkta bilinç geliştirdiği etkileşimli bir süreçtir (Tuğrul, 2003). Çocuklar duyularını kullanarak öğrenirler. Dokunma,

tatma, işitme, koku ve görme duyularını kullanacakları bir öğrenme ortamı sunan drama dış dünya ile ilgili bilgi edinmesine olanak sağlar. Çocuklar drama süresince konuşur, bir yerden bir yere hareket eder, birbirine dokunur başkaları ile iletişim içinde olur ve oyun oynayarak öğrenirler. Eylem ve harekete dayanan drama çalışmalarının, özellikle devin-duygusal (kinestetik) yolla öğrenmeye eğimli çocuklar için pantomim doğaçlama vb. değerli öğrenme ortamları oluşturduğu kuşku götürmez (San, 2003). Okul öncesi drama çalışmaları çocuklar açısından tam bir eğlence unsuruna dayanır. Çocuklar çalışma süreci ve sonrasında daha çok bu unsuru yaşarlar (Adıgüzel, 2003).

Çocuklar gelişimsel özellikleri ve gelişimsel gereksinimleri dolayısıyla doğrudan içine dahil oldukları yaşantılar yoluyla öğrenmeye eğilimlidirler (Tuğrul, 2003). Çocuk çevresinde olup bitenleri ve kişileri gözlemleyerek öğrenir. Annesinin bir uzantısı olduğunu düşünen çocuk bir birey olduğunun farkına varır ve etrafındaki kişilerle etkileşimde bulunarak sosyalleşmeye başlar. Drama bireyin fiziksel, duygusal, zihinsel yaşamına ait duyarlılığını geliştiren, kendisine ve çevresine karşı bilgi düzeyini geliştiren “doğal” araç gereçlerden, deneyimlerden oluşan bireye özel yaşamsal projeksiyondur (Tuğrul, 2003). Drama sosyal bir çevre içinde çocuğun kendine özel gelişimini destekler ve bireysel gereksinimlerine uygun ortamlar sunar. Çocukların çevresi drama etkinlikleri yoluyla geliştikçe, kazandıkları tecrübeler oynadıkları oyunlarla zenginleştikçe, kendilerini ifade etme, kendilerini başkalarının yerine koyabilme ve bunların yanında güven duyguları da gelişmektedir (Akman, 2011; Çalışkan ve Karadağ, 2014).

Tuğrul (2003) dramanın çok sayıdaki gelişimsel ve eğitsel boyuttaki kazançlarını şu şekilde sıralamıştır: hayal gücünü geliştirir, bağımsız düşünme ve planlamayı sağlar, çocuğun kendi düşüncesini geliştirmesi için özgürlük sunar, işbirliği için olanaklar sağlar, sosyal farkındalığın oluşmasına-yapılanmasına yardımcı olur, duyguların sağlıklı bir biçimde ifade edilmesini sağlar, sözel iletişim becerilerini geliştirir.

Okul öncesi dönem çocukların temel motor beceriler, dil gelişimi, bilişsel gelişim ve sosyal duygusal gelişimin en düzeyde olduğu dönem olarak tanımlanmaktadır. Çocukluk yıllarında kazanılan davranışların çoğu çocuğun ileri yıllarda kişilik yapısını, tavırlarını, alışkanlıklarını, inanç sistemini ve değer yargılarını biçimlendirir (MEB, 2016). Bu dönemde çocuğun olumlu uyarıcılarla etkileşime geçmesi ve yeni deneyimler edinmesi önemlidir. Çocukların gelişimlerine katkı sağlayacak eğitim yöntem ve ortamlarından faydalanılması gereklidir.

Okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme özellikleri göz önünde bulundurulduğunda dramanın çocuklar üzerinde etkili bir öğrenme aracı olduğunu söylenebilir. Drama, çocukların eğlenerek öğrenmesini ve yeni deneyimler kazanmasını yaşamın doğal süreci içinde gerçekleştirmektedir. Bu durum öğrenilenin davranışa dönüşmesini kolaylaştırmakta ve ayrıca kalıcılığını da sağlamaktadır.

2.4.Öz Düzenleme ve Drama Arasındaki İlişki

Dramatik etkinlikler, okul öncesi eğitimde çocuğun her alandaki gelişimini destekleyen ve eğlenirken öğreten çalışmalardır. Çalışmaların amacına ulaşabilmesi için; çocuğun yaş ve gelişim düzeyleri, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı, doğru tekniklerle ve kazanımlara uygun etkinliklerle çalışmalar gerçekleştirilmelidir (MEB, 2016). Drama seçenekli bir eğitim öğretim ortamı sunar. Dikkatin istemli olması sürdürülebilirliğini artırır. Çocuklar kendi etkinliklerini seçtiklerinde daha uzun süre meşgul olurlar. Dikkatin sürdürme de etkin katılım önemlidir. Dicarlo (2016) ve arkadaşlarının yaptıkları araştırmada çocukların kendi istedikleri bir oyuncak ile oynadıklarında ve öğretmenlerin öğrenme etkinliği için çeşitli etkinlik seçeneği sunduklarında, istedikleri seçeneğe odaklanan çocuğun dikkat süreleri ölçülmüş ve diğer çocuklara göre dikkat sürelerinin uzun olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmalar, çocukların kendi faaliyetlerini seçtiklerinde daha uzun süre meşgul olduklarını göstermiştir. (Doke ve Risley, 1972; LeLaurin ve Risley, 1972, aktaran Dicarlo ve diğerleri, 2016, s.144). Yaratıcı drama da çocuklar etkinliklerin seçimine ve yönlendirilmesinde etkin olarak katılmaktadır. Süreç içinde seçtikleri tekniklerle sonuca varmakta özgürlerdir. Yaratıcı drama süreçlerinde katılımcı bir durumun, çatışmanın içine girer, kurgusal gerçeklikte bu çatışmayı yaşar, grupla ve grup içi iletişimle irdelemeye başlar, dener, sorgular, yeniden analiz eder ve gerçekte kurgusal gerçeklik arasında özellikle drama tekniklerinin de yol göstermesiyle sürecin tam kendisi olur, onu yaşar ve bu sürecin devamını da belirler (Adıgüzel, 2006).

Yaratıcı drama tümel bir öğrenmeyi gerçekleştirebilecek özelliklere sahiptir, öğrenmede bilişsel, duygusal ve devinişsel gelişim alanlarının eş zamanlı olarak geliştirilmesini kolaylaştırır ve öğrenmenin yaşantısal hale getirildiği uygulamalardan oluşur (Adıgüzel, 2013). Öz düzenlemenin tanımı ve alt boyutları incelendiğinde; birçok gelişim alanının ve becerinin sarmal bir şekilde çalıştığı anlaşılmaktadır. Kuvvetli bir öz düzenleme dikkati, duyguyu ve davranışı yönetme becerilerinin birlikte kontrolü ile sağlanabileceğini söylemek mümkündür.

Sameroff (2008) öz düzenleme, bireyin öz farkındalığının olması, çevresini tanınması ve kendi bireysel hedeflerine ulaşmakta söz konusu çevre ile nasıl etkileşime geçeceğini belirlemesi olarak da tanımlanmaktadır (aktaran F. Tanrıbuyurdu, 2002, s.3). Drama, farklı teknikleri kullanarak oluşturulan kurgusal yaşantı ile gerçek yaşantı arasında bir bağ kurulmasını sağlar ve drama katılımcıları bu kurdukları dünya da edindikleri deneyimler ile kendilerini sınarlar ve tanırlar, çevreleriyle nasıl etkileşimde bulunacaklarının pratiğini yaparlar. Drama uygulamaları sağladığı yararlar yönünden çocuğun donanımlı bir birey olarak topluma katılmasında büyük rol oynar. Drama uygulamaları ile çocuk kendi kimliğini, bedenini tanıır. Çevresinde yaşayan bireyleri tanıır, onlarla iletişim kurar, uyum gösterir, onlara güvenmeyi öğrenir (MEB, 2014).

Nickel (1986) eğitimde yaratıcı dramının eğitsel amacının bir kavramın, bir ders notunun, bir metnin daha iyi anlaşılır olmasını sağladığını, bireyce grupça özümselediğini ve bunun içsel yaşantıya dönüştürülebildiğini, durumun gözden geçirilerek ve üzerinde düşünülerek dışa vurumu olduğunu belirtmiştir (aktaran Adıgüzel, 2013, s.175). Öz düzenleme, bireyin davranışları üzerinde düşünmesi, davranışlarını gözden geçirmesi ve bunun sonucunda bir karara vararak davranışı gerçekleştirmesini gerektirmektedir.

Öz düzenleme, çocukların “(1) strese verilen tepkiyi kontrol etme, (2) odaklanmış dikkati sürdürme kapasitesi ve (3) zihinsel durumları kendi içinde ve başkalarında yorumlama kapasitesi” anlamına gelir. Ayrıca öz düzenleme bakıcılarla, öğretmenlerle ve çocuklarla çalışan diğerleri ile normal sosyalleşmenin bir sonucu olarak görülür (Vohs ve Baumeaster, 2004) .

Drama grup etkinliği olarak uygulanabilen bir etkinliktir. Grup katılımcılarının kendilerine ait yaşam deneyimleri mevcuttur. Kişiler arası etkileşimi güçlü kılan yaratıcı drama etkinlikleri çocuklara sosyal bir ortam sunmaktadır. Çocuklar drama etkinliklerine katılırken sosyal kurallara uyabilmek için davranışlarını kontrol etme çabası gösterirler. İletişimi başlatma ve devam ettirmek için dil becerilerini geliştirebilirler.

Yaratıcı dramının öz düzenleme becerilerinin gelişime ilişkin katkıları göz önünde bulundurulduğunda yaratıcı dramının çocukların öz düzenleme becerilerini kazanmaları ve geliştirmelerini sağlayan etkili bir eğitim yöntemi olacağı sonucuna ulaşılmaktadır.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Okul Öncesi Eğitimde Öz Düzenleme ile ilgili Yapılan Araştırmalar

Kochanska, Philibert ve Barry (2009), genetik yapının ve anne-çocuk arasındaki bağlanma biçiminin, öz düzenleme ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada, 25, 38 ve 52 aylık 89 çocukla çalışılmış ve çocukların öz düzenlemeleri her yaş grubunda farklı görevlerle çocukların performanslarına dayalı olarak ölçülmüştür. Çalışmada, 25 aylık çocukların hazzı erteleme becerileri, fincanın altında duran şekerleme ve paketlenmiş bir oyuncığa ulaşmak için beklemleri üzerine kurulu dört görevle değerlendirilmiştir. Bununla birlikte bir davranışı göstermek için sinyal bekleme üzerine kurulu ahşap bloklardan kule yapma görevi çocukların önleyici kontrolüne ilişkin değerlendirme yapmak üzere kullanılmıştır. 25 aylık çocuklarda kullanılan görevlere ek olarak, 38 aylık çocuklarda hazzı erteleme görevi değerlendirilmesi için bir süre düşündükten sonra küçük oyuncaklarla dolu bir kutudan oyuncak seçme görevi kullanılmıştır. Motor etkinliğin yavaşlatılmasına yönelik olarak da bir çizgi üzerinde yavaşça yürüme ve “bir oyuncak kaplumbağayı dolambaçlı bir patikadan evine götürme” görevlerine yer verilmiştir. Bunun yanı sıra ses tonunu ayarlayabilme düzeylerini ölçmek üzere fısıldama görevi ve çaba gerektiren dikkat becerilerinin ölçülmesi için de “deve-cüce” oyununa benzer iki görev kullanılmıştır. 52 aylık çocuklar içinse, 25 ve 38 aylık çocuklarda kullanılan görevlere ek olarak, çocukların hazzı erteleme becerilerine yönelik dil üzerinde şekerleme tutma, bir davranışı göstermek ya da göstermemeye dair sinyalleri takip etmek için bir oyuncak kuş ya da ejderhanın yönergelerine uygun hareket etme ve kırmızı-yeşil ışığa göre hareket etme görevleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, genetik olarak risk altında olmasına karşın anneleri ile güvenli bağlanma kuran çocukların, risk altında olmayan çocuklarla aynı düzeyde öz düzenleme gösterdikleri belirlenmiştir.

Anne çocuk arasındaki bağlanma yalnızca öz düzenleme için değil, çocuğun uyum becerileri için de önemlidir. Kochanska, Tjebkes ve Forman (1998), anne ve çocuk arasındaki etkileşimi gözlemleme yoluyla yaptıkları araştırmada çocukların uyum/uyumsuzluk davranışları ile anne-çocuk arasındaki etkileşimin ilişkisini incelemişlerdir. 8-13 aylık, 112 çocuğun anneleri ile birlikte oyun oynadıkları sırada yapılan gözlemlerin ilki, anne ve çocuğun evinde, ikincisi ise laboratuvar ortamında yapılmıştır. Gözlemler, anne ve çocuğun bir “yap”, bir “yapma” görevi ve annenin öğretme görevi sırasında yapılmıştır. “Yap” görevi, çocuğun oyuncaklarını toplaması gibi bir davranışı göstermesinin istendiği durumları içerirken, “yapma” görevi ise vitrinde duran ilgi çekici biblolarla dokunmaması gibi bir davranışın yasaklanması ve engellenmesini içermektedir. Annelerin öğretme görevi ise, çocukların

annelerinin koyduğu sınırları ve kuralları içselleştirmelerini kapsamaktadır. Araştırma sonucunda, çocukların annelerinin koydukları kuralları içselleştirmeleri ve öğretme sürecinde annelerinin rehberliğini kabul etmeleri gibi sosyalleşme deneyimlerinin, çocukların uyum/uyumsuzluk davranışları üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Bondurant (2010), çalışmasında erken çocukluk döneminde öz düzenleme süreciyle ilgili sorun yaşayan çocukların sonraki dönemlerdeki akademik başarısızlıklarının nedeninin, öz düzenlemelerindeki eksiklik olup olmadığını araştırmıştır. Boylamsal olarak yapılan araştırmaya 36 - 54 aylar arasındaki 1364 çocuk katılmıştır. Öz düzenlemenin değerlendirilmesi çocukların uyum, hazzı erteleme, öz kontrol, sabretme ve dikkati odaklama boyutlarının ölçülmesiyle yapılmıştır. 36 aylık çocukların uyum düzeyleri, anne-çocuk arasındaki etkileşim gözlemlenerek ölçülmüş; annelerinin oyuncaklarını toplaması için verdiği yönergeye çocukların uyma davranışları değerlendirilmiştir. Gözlemlerde, çocukların davranışları 1-5 arasında bir değer verilerek puanlanmıştır. Uyuma benzer şekilde öz kontrol düzeylerinin belirlenmesi, çocuklar 36 aylıkken gerçekleştirilmiştir. Çocukların ilgi çekici bir oyuncak karşısında davranışlarını kontrol etmelerini kapsayan değerlendirme sürecinde, çocukların oyuncaya dokunmadan ne kadar durabildikleri, oynamasına izin verilmeyen oyuncakla ne kadar süre ile oynadıkları ve hangi sıklıkla oyuncaya dokundukları kaydedilerek öz kontrol düzeylerine dair karar verilmiştir. Çocukların sabır gösterme düzeyleri ise çocuklar 36 ve 54 aylıkken, anneleri ile olan etkileşimleri değerlendirilerek yapılmıştır. Çocuk 36 aylıkken yapılan değerlendirmede, anne ve çocuk bir odada yalnız bırakılmış ve anneden çocuğuyla normalde nasıl oynuyorsa o şekilde oyun oynaması istenmiştir. 15 dakikalık süreç boyunca görüntü kaydı yapılmış, daha sonra bir uzman tarafından 1-7 arasında puanlanmıştır. Çocuk 54 aylıkken yapılan 15 dakikalık gözlemler de, benzer şekilde oyun sürecinde anne-çocuk arasındaki etkileşim değerlendirilerek yapılmış ve bir uzman tarafından puanlanmıştır. Bir önceki gözlemden farklı olarak bu gözlemlerde, yarı yapılandırılmış bir süreç oluşturulmuş; çocuğun rahatsız olabileceği bir durum yaratılarak sabretme düzeyi yine 1-7 arasında puanlanarak belirlenmiştir. Son olarak, çocukların hazzı erteleme düzeylerinin belirlenmesi için kullanılan görevde ise, şekerleme gibi çocukların ilgisini çekecek bir yiyecek kullanılmıştır. Çocuklara bir süre beklerlerse daha çok şekerleme alabilecekleri, ancak beklemek istemezlerse daha az şekerleme verileceği belirtilmiştir. Çocukların beklemesi istenen toplam süre ve bu sürenin üzerine çıkılması, daha yüksek düzeyde hazzı ertelemeye, dolayısıyla öz düzenlemeye işaret eder. Araştırma sonucunda genel olarak erken çocukluk döneminde öz düzenleme eksiği olan çocukların, daha sonraki dönemlerde akademik olarak başarısızlık yaşadıkları görülmüştür. İlköğretim döneminde okuma becerilerinde başarısız

olan çocukların 36 ve 54 aylıkken uyum ve hazzın ertelenmesinde, başarısız olmayan akranlarına göre daha çok sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca başarısız olan bu çocukların çoğunun erkek olduğu, öğrenme güçlüğü problemi yaşadığı, annelerinin eğitim durumunun lise ve alt kademelerde olduğu ve sosyo-ekonomik düzeylerinin de çoğunlukla düşük olduğu tespit edilmiştir. Çocukların ilköğretim döneminde matematikte başarısız olmalarının ise, 36 aylıkken gösterdikleri sabretme sürecinde yaşadıkları eksiklikle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, okuma becerilerine dair verilen sonuca benzer şekilde, matematik becerilerinde başarısız olan çocukların annelerinin de eğitim durumunun lise ve daha alt kademelerde olduğu ifade edilmiştir.

Akawi (2011) yılında okul öncesi dönemdeki çocuklarla çalışarak, 3 ve 4 dört yaş grubundaki 1126 çocuğun öz düzenleme becerileri ile ilköğretime hazır olmaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada annelerin öğrenim durumu, ailenin geliri, çocukların yaşadığı ev ortamının nitelikleri, kardeş sayısı, çocuğun etnik kökeni, anadili, yaşı ve cinsiyeti gibi farklı değişkenler ele alınmıştır. Öz düzenleme becerisi, Head Start programı kapsamında geliştirilen ve sekiz alt testten (bağımsızlık, öz saygı, öz kontrol, işbirliği, sosyal ilişkiler, girişim, muhalif tutumlar ve problem çözme) oluşan sosyal-duygusal gelişimi değerlendirme aracı ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda diğer değişkenler sabit tutulduğunda çocukların öz düzenleme düzeyleri ve ilköğretime hazır olma bağlamında matematik ve okuma yazmaya hazırlık becerileri arasında anlamlı ve olumlu bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar öz düzenleme becerisi evde de desteklenen çocukların matematik ve okuma yazmaya hazırlıkta daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Çocukların öz düzenlemeleri ve ailelerine ilişkin risk faktörleri arasında anlamlı bir ilişkiden söz edilmektedir. Bu ilişkinin, 3 yaşındaki çocukların matematik becerileri, 4 yaşındaki çocuklarınsa okuma yazmaya hazırlık becerilerine dair yordayıcı olduğu belirlenmiştir.

Fındık-Tanrıbuyurdu (2012) çalışmasında, erken çocukluk döneminde çocukların öz düzenlemelerini değerlendirmek üzere Amerikalı araştırmacılar Smith-Donald ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilmiş olan “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” (OÖDÖ)’nin Türkiye’deki çocuklara uygun hale getirilerek, geçerlilik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasını amaçlamıştır. Araştırma örneklem grubu, Ankara’nın merkez ilçelerinden tabakalı örnekleme modeli ile seçilen okullara devam eden 48-72 aylık 233 çocuk seçilerek çalışmalar uygulanmıştır. Araştırma verileri, “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)” ile toplanmıştır. Ölçek, performansa dayalı değerlendirme yapılmasını sağlayan bir ölçme aracıdır ve çocuğun yerine getirmesi beklenen görevlere dair “uygulayıcı rehberi” ve

“uygulayıcı değerlendirme formu” olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır. Uygulamalar, araştırmacı tarafından her çocukla birebir yapılmıştır. Veri girişleri “SPPS” ortamında girilerek öz düzenlemenin iki faktörlü “Dikkat/Dürtü Kontrolü” ve “Olumlu Duygu” alt boyutları belirlenerek sonuçlar analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)’nin Türkiye’deki çocukların öz düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Çiltaş (2011) çalışmasında; çocukların sadece okul dönemlerinde değil, hayat boyu öğrenmelerinde önemli bir rol oynayan öz düzenleme öğretiminin önemine vurgu yaparak bir derleme çalışması yapmıştır. Bu çalışmada yurt içi ve yurt dışı alan yazın taramaları yaparak öz düzenleme öğretiminin tanımını yapmış (öz düzenleme: kişinin kendisini tanıma işi ve kendi kendine öğrenebilmesi yolunda kullanabildiği her türlü işlem, teknik, taktik ve stratejilerdir) ve özellikleri hakkında bilgi vermiştir. Çocuklara öz düzenleme becerilerini kazandırmaya yönelik uygulamalara ilişkin önerilerde bulunarak eğitimcilerin öz düzenlemeye dönük eğitim çalışmalarına yer vermeleri gerektiğinden bahsetmiştir.

Ertürk (2013) çalışmasında, Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı’nın Türkiye’de geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yaparak, Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ile çocuk etkileşiminin niteliği ile çocukların öz düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemeyi araştırmışlardır. Araştırma örneklem grubu, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 48-72 aylık çocukların eğitim gördüğü resmi 120 okul öncesi eğitim sınıfı seçilmiştir. Araştırmanın modeli taramaya dayalı nicel bir çalışmadır. Araştırmada okul öncesi eğitim öğretmenlerinin demografik özelliklerini incelemek için araştırmacılar tarafından hazırlanmış Kişisel Bilgi Formundan; çocukların öz düzenleme becerisini belirlemek adına (F. Tanrıbuyurdu, 2012) Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğinden; öğretmen çocuk arasındaki etkileşiminin niteliğini saptamak için (Kara, Gönen ve Planta, 2013) Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı’ndan yararlanılmıştır. Analizlerin sonucunda yapılan gözlemlerde ve “SDPA”nın uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmış ve geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçları göre, öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğinin duygusal destek ve sınıf organizasyonu boyutunda orta, eğitimsel destek boyutunda ise düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen çocuk arasındaki etkileşimin niteliğinin öğretmenlerin mesleki deneyimi ve katıldıkları hizmet içi eğitim sayısına bağlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Çocukların öz düzenleme becerisinin ise öğretmen çocuk etkileşimi ile dikkat dürtü kontrolü

alt boyutuyla olumlu ve yüksek, olumlu duygu alt boyutu ile olumlu ve düşük korelasyon gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin özellikle eğitimsel destek boyutunda desteğe ihtiyaçları olduğu ve öğretmenleri birebir destekleyecek bir koçluk sisteminin geliştirilmesi ile niteliğin arttırılabileceği araştırmacılar tarafından önerilmiştir.

Ertan (2013) çalışmasında, okul öncesi dönemde duygusal düzenleme becerileri ile baş etme stratejileri arasındaki ilişkiyi, ilgili alan yazına dayanarak incelemeyi amaçlamıştır. Duygusal düzenleme becerileri ile baş etme stratejileri arasındaki ilişkiye çaba sarf ederek kendini denetleme sürecini de dâhil etmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, İstanbul-Kadıköy ve Beşiktaş ilçelerinde MEB’e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören ve küme örnekleme yöntemiyle seçilmiş 6 anaokulundaki 4-6 yaşlarında 45 çocuk oluşturmuştur. Grup 25 kız, 20 erkek çocuktan oluşmuştur. Veriler, (Halpern 1997-Uyarlama Eyüpoğlu ve diğerleri, 2006, aktaran Ertan, 2013) çocukların duygu düzenleme becerileri öğretmenleri tarafından (Shields ve Cicchetti, 1997-Uyarlama Kapçı vd. 2009, aktaran. Ertan, 2013) “Duygu Düzenleme Ölçeği” ile değerlendirilmiştir “Vignette Okul Öncesi Dönemde Çocukların Baş Etme Stratejilerini Değerlendirme Bataryası” ve (Kochanska ve arkadaşları 1996-Uyarlama Yerlioğlu, 2010, aktaran Ertan, 2013) “Çaba Sarf Ederek Kendini Denetleme Bataryası”, baş etme stratejilerini ve çaba sarf ederek kendini denetleme becerisinin ölçümü için bu ölçekler kullanılmıştır. Bilgisayar ortamında yapılan analiz sonuçlarına göre, çocukların duygu düzenleme becerileri ile baş etme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, duygusal düzenleme becerisi yüksek olan çocukların çaba sarf ederek kendini denetleme performanslarının da yüksek olduğunu, aynı şekilde baş etme stratejilerini sıklıkla kullanan çocukların, çaba sarf ederek kendini denetleme becerilerinin de yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Duygusal düzenleme ile çaba sarf ederek kendini denetleme arasındaki ilişkinin benzeri, baş etme stratejileri ile çaba sarf ederek kendini denetleme arasında da olduğu sonucuna varılmıştır.

Keleş (2014) çalışmasında, 48-60 aylık çocuklar için Öz Düzenleme Batarya ‘sının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması ve Kültürel-Tarihsel Kuram bağlamında hazırlanan Öz Düzenleme Eğitim Programı’nın okul öncesi eğitime devam eden 48-60 aylık çocukların öz düzenleme gelişimleri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma iki farklı gruba, tarama ve deneme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklem grubu, Sakarya iline bağlı bağımsız anaokulunda bulunan iki deney (Grup I ve Grup III) ve iki kontrol (Grup II ve Grup IV) grubu olmak üzere dört farklı gruptan oluşmuştur. Araştırma deneysel model grubunu, 31 deney grubu, 32 kontrol grubu olmak üzere toplam 63 çocuk oluşturmuştur. Araştırma

sonucunda, Kültürel-Tarihsel Kuram bağlamında hazırlanan eğitim programının 48-60 ay aralığındaki çocukların öz-düzenleme gelişimlerini 3 boyutta desteklediği saptanmıştır: Çalışma belleği ve planlama açısından sunulan uyaranların (Londra Kulesi Testi gibi) yanı sıra sistemli bir eğitim programının uygulanması durumunda, çocukların bu alanda ilerlemeler gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra başlatma/bastırma boyutu ve doyumu erteleme boyutu açısından Vygotsky'nin görüşleri doğrultusunda hazırlanan eğitim programının etkili olduğu saptanmıştır. Ancak motor kontrol boyutunun uygulama etkisine ya da eğitim programı etkisine rastlanmamıştır.

Şahin (2015), çalışmasında, ülkemizde bulunan çocuklarda yönetici işlevler ve ketleyici kontrol adı verilen öz düzenleme becerilerini ve bu becerilerin ebeveynlik davranışları ve psikolojik etkileri ile çocuğun sosyo-duygusal davranışlarının arasındaki ilişkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, Türkiye’de yaşayan 3-5 yaş arası 186 çocuk, aileleri ve öğretmenleri oluşturmuştur. Yapısal eşitlik modellemesi ile yapılan araştırmanın veri analizleri için araştırmacı tarafından hazırlanmış anne ve babaya ait Kişisel Bilgi Formları “Sosyal Beceri Ölçeği SED” Anne Davranışlarına Dönük (duygu durumu, çocuk yetiştirme) Anketleri ve Duygu Durum Testi hazırlanmış ve bilgisayar ortamında “SPSS” programı yardımıyla yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, “SED” ve annenin depresif duygu değişimlerinin çocukların sosyo-duygusal davranışlarında ebeveynlik davranışları ve öz düzenleme becerilerinin arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Aynı şekilde, öz düzenlemenin işlevlerinden yönetici işlevler ve ketleyici kontrol becerileri ile ebeveynlik davranışları aracılığıyla sosyo-duygusal yetkinlik ile olan dolaylı ilişkileri arasında bir anlamlılık bulunamamıştır. Çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde ebeveynin psikolojik ve sosyo-ekonomik durumlarının farklı mekanizmalar aracılığıyla etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

İbiş (2017), araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili, Küçükçekmece ilçesi Gültepe ilkokulu anasınıflarında eğitim gören 24 çocuk oluşturmaktadır. Türk kültürüne uygun olarak Avcıoğlu (2007) tarafından geliştirilen “ Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği”, 9 alt boyuttan ve toplam 62 maddeden oluşmaktadır. “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” ile çocukların kişilerarası iletişim, öfke davranışlarını kontrol etme, uyum, akran baskısıyla bahsetme, kendini kontrol edebilme, dinleme ve amaç oluşturup amaca ilişkin görevi bitirme gibi sosyal beceriler ölçülmüştür. Testin güvenirlik çalışmaları sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .98, iki yarım güvenirlik katsayısı .89 ve test – tekrar test güvenirlik katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur. Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve

ön test son test ölçümleri yapılmıştır. Deney grubuna 12 hafta boyunca değerler eğitimi temelli yaratıcı drama eğitimi verilmiştir. Sosyal becerileri ölçmek için kullanılan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin kişilerarası beceriler, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama, sözel açıklama, kendini kontrol etme, görevleri tamamlama ve sonuçları kabul etme becerileri boyutlarında deney grubu lehine bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Akran baskısı ile başa çıkma, amaç oluşturma ve dinleme becerileri boyutlarına ilişkin veriler incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubu arasında bir fark olmadığı görülmüştür.

Seçer ve Özmen (2015), deneme modellerinden ön test – son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Konya ili MEB'e bağlı bir ortaokulun anasınıfları oluşturmaktadır. Grup oluşturulurken 152 çocuğa "Kansas Okul Öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik ölçeği" uygulanmış ve ölçeğe verilen cevap süresi ve hata sayısına göre belirlenen yöntem ile içtepisel olarak adlandırılan çocuklardan rasgele 24 çocuk deney, 24 çocuk kontrol grubu olarak seçilmiştir. Gruplar sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi düşük çocuklardan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve Wright (1971) tarafından geliştirilen "Kansas Okul öncesi Çocuklar İçin Düşünsellik-İçtepisellik Ölçeği A Formu" kullanılmıştır. Test 10 şekilden oluşmaktadır ve testin çözümünü gösteren 5 şekil daha yer almaktadır. Araştırmanın ikinci ölçeği olan ve Raatz ve Möhling (1971) tarafından geliştirilen "Beş Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi" uygulaması ise ilk ölçeğin uygulamasının ardından 15-20 dakika süren mola sonrasında gerçekleştirilmiştir. Ölçekler uygulandıktan sonra her çocuğun birinci ve ikinci ölçekten elde ettiği toplam cevap verme süresi, hata sayısı ve dikkat toplama beceri puanları ayrı olarak toplanmıştır. Grubun hata sayısı ve düşünme süresi puanlarına göre belirlenen deney grubuna, öğretmenleri tarafından haftada 5 gün, 8 hafta boyunca program içeriğinde bulunan etkinlikler uygulanmıştır. Bu etkinlikler Kaymak Özmen (2006) tarafından hazırlanmış ve çocukların dikkat becerilerini geliştirici oyun ve gevşeme egzersizlerini içeren 37 etkinlikten oluşmaktadır. Çalışmanın sonunda ödüllendirilmeye yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, deney grubu çocuklarının kontrol grubu çocuklarına göre daha az hata yaptıkları ve daha fazla dikkat toplama becerisi puanlarına sahip oldukları bulunmuştur.

Sözkesen (2015), araştırmasında okul öncesi dönem çocuklarına değer eğitiminde öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisini incelemiştir. Araştırmanın evrenini Aydın ili, Söke ilçesi Sazlıköy Anaokulu'nda bulunana 60-72 ay çocukları oluşturmuştur. Yarı deneysel desen kullanılan araştırmada ön test ve son test uygulamaları ile ölçüm yapılmıştır. 15 çocuk deney,

15 çocuk kontrol olmak üzere toplam 30 çocuğun yer aldığı araştırmada 24 oturum uygulama yapılmıştır. Ölçme araçları olarak demografik özelliklerin yer aldığı form ve değer kazanımlarını ölçmek amacıyla Bower (2012) tarafından geliştirilen ve Bağcı (2015) tarafından Türkçeye uyarlama ile geçerlik güvenirlik çalışması yapılan “Çocuk Prososyallik Ölçek” kullanılmıştır. Veriler SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Uygulama öncesinde kazanım ve göstergeler belirlenerek bunlara uygun öyküler seçilmiştir. Hazırlanan programda değerler olarak; işbirliği, paylaşma, yardımlaşma ve empati seçilmiştir. Verilerin analizinde; frekans ve yüzde, Mann Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol grubu ön test ve son test karşılaştırmalı ölçümlerinde son test ortalamaları lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Grupların son testleri karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubu son test ile kalıcılık testi ölçümlerinde bir değişiklik gözlenmemiştir. Sonuçlar doğrultusunda okul öncesi dönem çocuklarının değer kazanımında öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu söylenebilir.

Kara ve Çam (2007), gelişim ve öğrenme dersinde grupta bir işi yapma ve yürütme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme ile kendini kontrol etme sosyal becerilerinin kazandırılmasına yaratıcı drama yönteminin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu 37’şer deney ve kontrol grubu olmak üzere 74 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma yöntemi olarak deney ve kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Deney grubunda sosyal becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmiş yaratıcı drama aktiviteleri 12 haftalık ders saati süresince uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın analizleri bağımsız t testi ile elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, grupta bir işi yapma ve yürütme becerileri, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile kendini kontrol etme becerilerini kazandırma konusunda yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu bulunmuştur.

Boynukısa (2018), erken çocukluk dönemi (48-95) çocuklarının bilişsel ve motor becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca demografik özellikler ile motor becerileri arasında ilişki de beraberinde araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Kadıköy ilçesi MEB’e bağlı özel ve kamu anasınıfları ve ilkokul birinci sınıflarına kayıtlı çocuklar oluşturmaktadır ve araştırmaya katılan çocuklar tesadüfi yöntemle seçilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların 92’si 4yaş, 91’i 5 yaş, 96’sı 6 yaş ve 62’si 7 yaş olmak üzere toplam 341 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak; “Wechsler Erken Çocukluk Dönemi Zekâ Testi-III (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-III (WPPSI-

III)” ve bu ölçeğin alt ölçeklerinden olan “Blok Tasarım (Block Desing)” ve “Akıl Yürütme (Matrix Reasoning)” Ölçekleri ve “Motor Beceriler Kontrol Listesi (MOBKOL)’dan yararlanılmıştır. Çocukların “Kişisel Bilgi Formu” demografik özelliklerini incelemek için kullanılmıştır. Çalışma aşamalı olarak uygulanmış ve ilk olarak motor beceriler kontrol listesinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmış ve bu beceriler çocukların demografik özelliklerine göre karşılaştırılmıştır. Ardından WPSSI-III Zekâ Testinin alt boyutlarından olan, “Blok Tasarım Ölçeği”nin Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Analizler sonuçlarında 48-95 aylık çocukların, “Blok Tasarım Ölçeği” Puanları çocukların yaşları, anne-babanın eğitim düzeyleri ve sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça bilişsel düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. “Akıl Yürütme Ölçeği” 4 yaş çocuklarında sosyo-ekonomik düzey, okul öncesi eğitim alma süresine göre farklılık bulunmuştur. 5 yaş grubu puanları ailelerin sosyo-ekonomik düzey durumuna, okul öncesi kuruma devam etme süresine ve anne-baba eğitim düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığı gözlenmiştir. “Akıl Yürütme Ölçeği” 6-7 yaş çocukların yaşları, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri, anne-baba eğitim düzeyleri arttıkça bu puanlarının arttığı tespit edilmiştir. Bu bulgular sonucunda “Motor Beceriler Kontrol Listesi (MOBKOL) Puanları ve “Blok Tasarım Ölçeği” Puanları ile “Akıl Yürütme Ölçeği” Puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Nalbant (2016), okul öncesi dönem çocuklarının mizaç ve sosyal özelliklerini çaba sarf ederek kendini düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma ilişkisel biçimde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini Ankara ili Keçiören ilçesi 2014-2015 eğitim öğretim yılı MEB’e bağlı 5 yaş anaokulu çocuklarından oluşturmaktadır. Araştırmaya rasgele 18 kız, 22 erkek olmak üzere 40 çocuk katılmıştır. Veri toplama aracı olarak 3 ayrı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden biri olan Prior, Sanson ve Oberklaid (1989) tarafından geliştirilen ve Yağmurlu ile Sanson (2004) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği” annelere uygulanmıştır. Bir diğer ölçek olan ve LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlama çalışması Çorapçı, Aksan, Yalçın ve Yağmurlu (2010) tarafından yapılan “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) ölçeği” öğretmenlere uygulanmıştır. Son olarak kullanılan ölçek olan Kochanska, Murray, Jacques, Koenig ve Vandegest (1996) tarafından ve Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması bulunmayan ancak Türkçe uyarlaması Yerlioğlu (2010)’nın yaptığı çalışmadan edinilerek “Çaba Sarf Ederek Kendini Denetleme Bataryası (Effortful Control Battery)” da çocuklara uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 20 paket programı uygulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda çocukların mizaç, sosyal yetkinlik özellikleri ve çaba sarf ederek kendini denetleme becerisi arasında bir ilişki bulunmadığı ancak çocuğun sosyal

yetkinlik özelliği ile annenin meslek sahibi olma faktörü arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Meslek sahibi olmayan annelerin çocuklarının sosyal yetkinlik toplam puanının meslek sahibi olan anne gruplarına göre anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca çocukların çaba sarf ederek kendini denetleme becerisi ile kardeş sayıları arasında da anlamlı bir ilişki olduğu, kardeşi olmayan çocukların çaba sarf ederek kendini denetleme puanının iki veya daha fazla kardeşi olanlara göre anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır.

Türkoğlu (2016), okul öncesi dönem (60-72 aylık) çocuklarının “Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı”nın çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada gerçek deneme modellerinden olan ön test/son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Konya ili Karatay ilçesi anaokuluna kayıtlı çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmaya 22 deney, 22 kontrol grubu olmak üzere toplam 44 çocuk katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Thurstone Temel Kabiliyetler Testi 5-7” ve “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bloom Taksonomisini temel alan “Oyun temelli Bilişsel Gelişim Programı” araştırmacı tarafından 12 hafta boyunca haftada 2 gün olmak üzere uygulanmıştır. Uygulanan programa ek olarak evde de oynanabilecek oyunlar ailelere dağıtılmış ve çocuklarıyla oynamaları istenmiştir. Program Bilişsel süreç yapılanması hatırlama ve alt boyutları, anlama ve alt boyutları, uygulama ve alt Boyutları, çözümleme ve alt boyutları, değerlendirme ve alt boyutları ile yaratma ve alt boyutlarına yönelik hazırlanmış bir programdır. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının ön test puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, deneme ve kontrol grubu çocuklarının son test puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, her iki grubun ön test/son test karşılaştırmaları ile son test/izleme testi puanları arasındaki karşılaştırmalarda bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Deney grubu dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı kavramı ve yer kavramı ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve deneme grubu çocukların ön test ile son test zekâ bölümü puan ortalamaları arasında, bu farklılığın ise son test puanları lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında “Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı”nın çocukların bilişsel gelişiminde etkili olduğu ve etkisinin de kalıcı olduğu belirlenmiştir.

Ahçı (2016), araştırmasında çocukların sıcak ve soğuk yürütücü işlev beceri performanslarıyla annelerin iskele kurma etkinlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. İskele kurma, annelerin bilişsel yönlendirme, duygu düzenleme ve görevi yerine getirme sorumluluğunu paylaşma olarak üç alt boyut incelenmiştir. Araştırma 3,4 ve 5 yaş çocuklarını kapsamaktadır. Bireysel

uygulamalar 70 çocuk ile iskele kurma becerilerinin izlendiği problem çözme gözlemleri ise 20 anne ile gerçekleşmiştir. Anne ve çocuk arasındaki konuşmalar yazıya dökülerek tüm konuşma, soru veya tek kelimeye numara verilmiştir. Freund (1990) ve Kontos'un anne sözel davranışlarından faydalanılarak annelerin bilişsel yönlendirmeleri gruplandırılmıştır. Bunlar, "Harekete geçirme, Görevi ve bileşenlerini tanıma, Aşamalandırma, Geribildirim, Strateji sunma" olarak gruplandırılmıştır. Duygu düzenleme için reddetme ve cesaretlendirme olarak gruplandırılmıştır. Görevi yerine getirme becerileri için ise öz düzenleme, kontrol ve sorumluluk aktarımı olarak alt gruplara ayrılmıştır. Bu sınıflandırmalar ile konuşma numaraları ilişkilendirilmiştir. Her bir bilişsel ve duygusal destek sınıflamasına ilişkin gözlenme sıklıkları, annelerin toplam ifade sayısına bölünerek oranlara dönüştürülmüştür. Yürütücü işlev becerilerini ölçmek için Gece/Gündüz Görevi, Esnek Madde Seçimi Görevi, Çocuklar İçin Kazanma-Kaybetme Görevi, dil düzeyini belirlemek içinse Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi uygulanmış; annelerin iskele kurma davranışlarını ölçmek amacıyla anne ve çocuğa birbirinin aynısını yapmaları için iki ayrı tangram şekli resim sunulmuştur. Verilerin analizinde normal dağılım göstermeyen verilerde Kolmogorov-Smirnov testi ve Shapiro-Wilks testlerinden; normal dağılım gösteren verilerde tek yönlü ANOVA testinden yararlanılmıştır. Ayrıca Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Cinsiyet farklılıklarının analizi için normal dağılan veriler t testi, normal dağılmayan veriler için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Bulgular sonucunda; Gece Gündüz Görevi'nden alınan sonuçlara göre testin yaşa göre anlamlı farklılık gözlenmediği, doğru yanıt performansının 3 ile 5 yaş aralığında artış gösterdiği belirlenmiştir. Esnek Madde Seçimi Görevi 3 yaşında alınan sonuç ile kendinden 2 yaş büyük çocuğun sonucuna göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Genel olarak çalışmadan elde edilen sonuçlar, annelerin sözel ya da sözel olmayan yollardan kontrollerinin bilişsel becerilerin gelişimiyle ters yönde ilişkili olduğuna işaret ettiği söylenebilir. Annelerin iskele kurma davranışlarının bilişsel destek ve sorumluluk aktarımı alt boyutları ile Esnek Madde Seçimi Görevi ve dil puanları arasında hem olumlu hem de olumsuz yönde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Araştırma da annelerin çoğunlukla yönlendirici oldukları, kontrolcü bir tutum sergiledikleri aktarılmıştır.

2.5.2.Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcı Drama ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Yaratıcı drama ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan alan yazın çalışmasında dramanın ve hayali oyunun beceri eğitimine etkisi özellikle incelenmektedir. Türkiye de drama ve beceri eğitimi ile ilişkilendirilen birçok çalışma mevcuttur. Bu araştırmalar Bayrakçı (2007), okul öncesinde yaratıcı drama etkinliklerinin iletişim becerilerinin gelişmesi üzerindeki etkisi; Gültekin (2014), yaratıcı drama eğitiminin 60-72 aylık çocukların sosyal-

duygusal gelişimine etkisi; Sevgen (2016), yaratıcı drama yoluyla çocuklara verilen sosyal beceri eğitiminin anaokulu çocuklarının sosyal gelişimlerine ve yaratıcılıklarına etkisi; İbiş (2017) değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin gelişimine etkisi; Kıyaker (2017), 62-72 Ay Çocuklarının Öz Düzenleme Becerisi Üzerinde Eğitici Drama Programının Etkisinin İncelenmesi; Demir (2018), anasınıfına devam eden çocuklara zihinsel düşünme becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama çalışmalarının etkisinin incelenmesi çalışmaları yüksek lisans tezlerinde beceri kazandırılmasında yaratıcı drama eğitim programını kullanmışlardır ve bununla birlikte deney ve kontrol grubu karşılaştırmalarında yaratıcı dramanın çocuklara davranış kazandırılmasında olumlu etkilerini ölçmüşlerdir.

Gültekin (2014), deneysel desen kullanılan araştırmada yaratıcı drama eğitiminin anasınıfı çocukların sosyal-duygusal gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Malatya ili, Rahmi Akıncı ilköğretim Okulu anasınıfları oluşturmuştur. Yapılan ön hazırlık sonucunda homojen bir grup oluşturulmuş ve deney grubu 25, kontrol grubu 25 olmak üzere toplam 50 çocuk ile çalışılmıştır. Veri toplama araçları olarak demografik özelliklerin sorulduğu ve çocukların sosyal-duygusal davranışlarını değerlendirmeyi amaçlayan soruların olduğu, araştırmacı tarafında hazırlanan ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçek, sosyal-duygusal davranışları 6 alt boyut ve ilişkili 30 madde ile ölçmüştür. Ayrıca değerlendirmeye alınan bu davranışlar çocukların demografik özelliklerine göre incelenmiştir. Araştırmada Okul Öncesi Eğitimde Drama / Sosyal-Duygusal Gelişim/ Öğretmen Etkinlik Kitabı'nda yer alan etkinlikler 12 hafta süren bir çalışma ile uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olduğu ve kontrol ve deney grubu ön test son testlerine göre de anlamlı bir farkın gözlemlendiği ve bu farkın deney grubu lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak yapılan çalışmanın yaratıcı drama etkinliklerinin çocukların sosyal duygusal gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

Demir (2018), anaokulu çocuklarına zihinsel düşünme becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama çalışmalarının etkisinin araştırıldığı yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 Öğretim yılı Ankara İli Çankaya ilçesi MEB 'e bağlı bağımsız anaokuluna devam eden 30 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ile anasınıfı çocuklarının zihinsel düşünme becerilerini ölçmek için Zihin Kuramı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek uygulayıcı tarafından çocuk ile yüz yüze uygulanarak ön test son test- izleme testi olarak gerçekleştirilmiştir. Zihinsel düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik hazırlanan

eğitim planlarında; benmerkezcilik, benzer ve farklı nesneleri ayırt etme, bilme- hatırlama, duygu ve düşünceleri yorumlama, düşünceye saygı, eşleştirme, sembolik düşünme, sınıflandırma, tek boyutlu düşünce, temel duygular, tersine çevrilebilirlik konu başlıkları haftalık oturumlar olarak ele alınmış, iki haftalık aile katılımlı etkinlikle birlikte 12+2 olarak drama temelli eğitim programı hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından (12+2) olarak planlanmış olan etkinliklerin kazanım göstergeleri MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan alınarak düzenlenmiştir. Eğitim programında belirlenen kazanım göstergeleri gerçekleştirebilmek için yaratıcı drama etkinliklerinden yararlanılmıştır. Yaratıcı Drama içerisinde: Türkçe Dil Etkinlikleri, Sanat Etkinlikleri, Oyun Etkinlikleri ve Müzik Etkinliklerine yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunda drama eğitimi alan çocuklarda zihin kuramı becerilerini ölçen beş alt boyutta anlamlı farklılaşma belirlenmiştir. Bu durum verilen drama eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların zihinsel becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

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

Ceylan (2009), araştırmanın örnekleminin birinci grubu 5 ile 11 yaş arası 300; ikinci grubunu 45 deney - 45 kontrol olmak üzere 90 çocuktan oluşmaktadır. Araştırma 2007-2008 Eğitim Öğretim Yılı Ankara ili MEB'e bağlı anaokulu ve anasınıfına kayıtlı çocuklar ve anneleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma okul öncesi dönem çocukların dikkat, sosyal etkileşime girme, duygusal ifadeleri anlama, ilişkiler kurma ve gözlemleme, öz-kontrol davranışları gibi becerilerini belirlemek amacı ile Sparrow ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilmiş Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği (VSDÇÖ) Türkçe uyarlaması ile geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını ayrıca okul öncesi kurumlarına kayıtlı 5 yaş çocuklarının sosyal duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine kullanılarak annelerle bireysel görüşme yapılarak VSDEÖ'i

doldurulmuştur. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Çocuklar ve ebeveynleri hakkında bilgi edinmek için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Annelere yönelik “Anne Farkındalık Programı” hazırlanmış ve annelere sosyal duygusal davranışlar hakkında bilgi verilmiş ve çocukların bu davranışlarını gözlemleyebilmeleri için bir liste dağıtılmış ve ailelerden 10 tane davranışı için gözlem yapılması istenmiştir. 12 hafta boyunca deney grubunda yer alan çocuklara sosyal duygusal becerileri geliştirmek amacıyla yaratıcı drama eğitimi uygulanmıştır. Ayrıca ailelere yaratıcı drama etkinlikleri ve okul etkinlikleri ile ilgili “Haber Mektupları” hazırlanmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön test son test ölçümleri yapılmış ayrıca kalıcılık testi de uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Vineland Sosyal- Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği (VSDÇÖ)’nin güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı drama eğitimi uygulanan çocukların yaratıcı drama eğitimi uygulanmayan çocuklara göre sosyal duygusal davranış gelişiminde olumlu etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. “LİSREL 8.51” ve “SPSS 15” istatistik paket programı kullanılarak verilerin analizi yapılmıştır. Çocukların ve ailelerin demografik bilgilerine ilişkin dağılımları frekans ve yüzde değerleri olarak verilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması olarak açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ön test-son test karşılaştırmalarında Kovaryans Analizi (ANCOVA), son test-kalıcılık testi karşılaştırmalarında ise t-testi kullanılmıştır. Bulgular sonucunda araştırmacı, yaratıcı drama eğitiminin deney grubu lehine olumlu bir farklılık yarattığı, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kıyaker (2017), çocukların öz düzenleme becerilerinin kazanımında eğitici dramının etkilerini incelemiştir. Yaratıcı drama eğitimi programına zihin araçları programı ve aile eğitimi etkinlikleri ile desteklemiştir. Çalışma İstanbul da MEB’e bağlı resmi bir ilkokulu anasınıflarına kayıtlı 42 çocuktan oluşmakta olan deneysel bir çalışmadır. Çalışma Nicel araştırma tekniği kullanılarak yapılmış olan bu çalışmada, gerçek deneme modelli öntest-sontest, deney-kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan çocuklara, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan öz düzenleme alt boyutlarına (Dikkat-Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu) yönelik eğitici drama programı uygulanmıştır. Program, 10 haftada 20 etkinlik şeklinde gerçekleştirilmiştir. Programın içeriğinde; oyun, eğitici drama ve eğitici drama programı aşamalarından tartışma bölümleri, destekleyici etkinlikler ve aile katılımı süreçleri yer almıştır. Aynı zamanda program içeriğine uygun, oyun ve drama etkinlikleri arasında geçişi kolaylaştırıcı ve hatırlama becerisini destekleyici bir “Zihin Aracı” da kullanılmıştır. Kontrol grubu çocuklarına, öğretmenleri tarafından günlük planda yer alan program akışı gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, F. Tanrıbuyurdu (2012) tarafından Türkiye uyarlaması ve geçerlik güvenirlik çalışmasını yapılan “ Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği”ni

kullanmıştır. 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme alt boyutlarında yapılan son-test analiz sonuçlarında deney ve kontrol gruplarının “Uygulayıcı Değerlendirme Formunda” tüm değişkenlerin son-test “Olumlu Duygu” puanlarının anlamlılık değeri düşük çıkmıştır. “Performans Görevleri” verilerine göre “Hazzı Erteleme”, alt boyutunun dört performans değerlendirmesinde (oyuncak paketleme, şekerleme saklama, oyuncak bekleme, dil üzerinde şekerleme saklama) “Yönerge Takibi/ Yürütücü Kontrol”, alt boyutunun iki performans değerlendirmesinde (denge tahtası, kalem tıkladma) “Sosyal Uyum” alt boyutunun iki performans değerlendirmesinde (kule toplama, oyuncak ayırma) alt boyutlarında deney grubunun anlamlılık değeri; kontrol grubuna göre yüksek çıkmıştır ($p<0.05$). Sonuç olarak bu çalışma, okul öncesi dönem 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisinin gelişiminde, uygulanmış olan eğitici drama programının etkili olduğunu göstermektedir. Bu durumun, okul öncesi dönem 62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerileri gelişiminde uygulanan eğitici drama programlarının ilerideki akademik gelişimi de etkileyeceği yönündedir.

Elias ve Berk (2002), araştırmalarında Kültürel-Tarihsel Kuram’dan hareketle, öz düzenleme gelişimi üzerinde sosyo-dramatik oyunun katkısının olduğu varsayımı ile yola çıkmışlardır. Bununla birlikte, öz düzenleme ve sosyo-dramatik oyun arasındaki ilişkinin çocukların dürtüsellik düzeylerine göre gösterdiği değişimi de araştırmışlardır. Araştırmacılar kısa süreli, boylamsal bir desen ile 51 orta gelir düzeyine sahip ailenin 3-4 yaş arası çocuklarını devam ettikleri anaokullarında gözlemlemiştir. İki sınıfta dramatik oyun, karmaşık sosyo-dramatik oyun ve tek başına oyun süreçlerinin tamamı gözlemlenmiş ve öz düzenlemeye dair ise temizlik zamanı ile grup çember zamanında doğal gözlemler gerçekleştirilmiştir. İlk veriler güz döneminde toplanmıştır. Öz düzenlemenin gelişimini değerlendirebilmek amacıyla temizlik zamanı ve grup çember zamanındaki gözlemler, kış sonu-bahar başlangıcında bir kez daha tekrarlanmıştır. Araştırma sonunda, çocukların öz düzenleme düzeyleri ile karmaşık sosyo-dramatik oyun becerileri arasında paralel bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun aksine tek başına oyun ile çocukların öz düzenlemeleri arasında ters yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yüksek düzeyde dürtüsellik gösteren çocuklarda, karmaşık sosyo-dramatik oyun ile öz düzenleme arasında güçlü bir ilişki olduğu; ancak düşük düzeyde dürtüsellik gösteren çocuklarda hiç ilişki olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Vygotsky’nin teorisi ile tutarlılık göstermektedir. Araştırmacılar sosyo-dramatik deneyimlerin özellikle öz düzenlemenin gelişimi konusunda yaşlılarından geride olan dürtüsel çocuklarda yararlı olacağını ileri sürmüşlerdir.

Aksoy ile Yaralı (2017) çalışmalarında çocukların cinsiyetlerinin onların oyun becerileri ve öz düzenleme becerilerine etkisini araştırmışlardır. Ayrıca oyun becerileri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Yapılan araştırmaya 60-72 ay arası 64 çocuk dahil edilmiştir. Smith-Donald ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen ve Tanrıbuyurdu (2012) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği" çocukların öz düzenleme becerileri, Fazlıoğlu, Ilgaz ve Papatğa (2013) tarafından geliştirilen "Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği" ise oyun becerilerinin değerlendirilmesi için kullanılmıştır. Nicel model kullanılan araştırmada betimsel analiz yararlanılmış ve ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 16.0 istatistik programı ile verilerin değerlendirilmesinde frekans analizi, Pearson Korelasyon analizi ayrıca ilişkisiz ölçümlerde t-test kullanılmıştır. Araştırmada, olumlu duygu boyutunda kızların erkeklere oranla daha yüksek gelişme gösterdiği ve dikkat/ dürtü alt boyut performanslarının daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Oyun becerileri ve öz düzenleme olumlu duygu becerileri arasında olumlu ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak olumlu duygu ve oyun becerilerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde yapılan çalışmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili bilgi verilmektedir.

3.1.Araştırmanın Modeli / Deseni

Çalışmada öz düzenleme becerilerini kazandırmak için uygulanan yaratıcı drama eğitim programının çocukların öz düzenleme becerilerine olan etkisini belirlemek amacıyla yarı deneysel modellerden biri olan eşitlenmemiş ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Eşitlenmemiş kontrol gruplu model gruplar gelişigüzel oluşturulmuştur (Karasar, 2003). Grup oluşturulurken katılanların benzerlik göstermelerine dikkat edilmiştir. Yarı deneysel Desen sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde, deney ve kontrol gruplarının yansız (random) olarak belirlenememesi deneysel araştırmalardan ayrılırlar. Belirli yaşta, cinsiyette ve bazı yaşam deneyimlerine sahip katılımcılarla araştırmaya yapmaya duyulan gereksinim yansız atama yapılmasına engel olabilir (Bulduk, 2005).

Öntest sontest kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlar, biri deney biri kontrol grubu olarak adlandırılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır (Karasar, 2003). Uygulama sürecinde etkisi test edilen deneysel işlem deney grubunda gerçekleştirilirken, kontrol grubunda gerçekleştirilmez.

Tablo 1.

Araştırma Deseninin Simgesel Gösterimi

G ₁	O _{1.1}	X1 ve X2	O _{1.2}
G ₂	O _{2.1}	X2	O _{2.2}

G₁: Öz düzenleme becerilerinin yaratıcı drama etkinlikleriyle desteklendiği deney grubu

G₂: Okul Öncesi eğitimine devam eden kontrol grubu

X₁: Bağımsız değişken (Yaratıcı Drama Etkinlikleri)

X₂: Okul Öncesi Eğitimi Programı

O_{1.1}: Deney Grubu Öntest puanları (Okul Öncesi Öz Düzenleme Değerlendirme Testi)

O_{2.1}: Kontrol Grubu Öntest puanları (Okul Öncesi Öz Düzenleme Değerlendirme Testi)

O_{1.2}: Deney Grubu Sontest puanları (Okul Öncesi Öz Düzenleme Değerlendirme Testi)

O_{2.2}: Kontrol Grubu Sontest puanları (Okul Öncesi Öz Düzenleme Değerlendirme Testi)

Desende uygulama yapılmadan önce grupların benzerlik düzeylerini saptamak için öntestler kullanılır. Deney grubuna 24 oturum olarak planlanmış haftada 2 gün 40 dakikalık atölyeler şeklinde öz düzenleme becerileri temelli yaratıcı drama etkinlikleri uygulanmıştır. Ayrıca deney grubu “Okul Öncesi Eğitim Programı”ndan da yararlanmaktadır. Deney ve kontrol grubu “Okul Öncesi Eğitim Programı” aynı ölçüde faydalanmakta, sınıf mevcutları benzerlik göstermektedir. Kontrol grubu “Okul Öncesi Eğitim Programı”ndan faydalınırken “Öz düzenleme Temelli Yaratıcı Drama Etkinliği”nden faydalanamamaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018–2019 Eğitim Öğretim Yılı, İzmir ili Çiğli ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Maltepe İlkokulu 48-66 ay grubu okul öncesi eğitimi alan çocuklar oluşturmaktadır. Araştırma uygulamalarından önce Milli Eğitim Müdürlüğü’nden 10.01.2019/120118877-604.01.02-E.926687 onaylı izin belgesi temin edilmiştir (Ek.3).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018–2019 Eğitim-Öğretim yılı, İzmir ili Çiğli ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilkokul bünyesinde bulunan Maltepe İlkokulu 48-68 ay grubu 44 çocuktan oluşmaktadır. Kontrol grubundan iki çocuğun okuldan ayrılmış olması sebebiyle örneklem grubu sayısı “44” den “42” ye düşmüştür. Çalışma grubu için seçilmiş olan okulun iki anasınıfı şubesi yaş, cinsiyet özellikleri bakımından sene başında sabah grubu ve öğle grubu olmak üzere ikiye ayrılmış olan 5-6 yaş çocuk gruplarından oluşmaktadır. Bu şubeler içerisinde sabah grubu deney; öğle grubu ise kontrol grubu olarak rastgele belirlenmiştir. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçümler yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun çocukların, yaş cinsiyet ve daha önce okul öncesi eğitim alma özellikleri

betimsel olarak tablo halinde sunulmuştur. Buna göre; aşağıdaki Tablo 2’de çocukların yaş özellikleri verilmiştir.

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Çocukların Yaş Aralığı

	Yaş Aralığı	Ay Ortalaması
Deney Grubu	07. 2014- 08. 2012	68.46
Kontrol Grubu	10.2014- 07. 2012	68.30

Tablo 2’ye bakıldığında deney grubundaki en büyük yaşa sahip olan çocuk Ağustos 2012 doğumlu, en küçük yaşa sahip olan çocuk ise Temmuz 2014 doğumludur. Kontrol grubundaki en büyük yaşa sahip olan çocuk Temmuz 2012 doğumlu, en küçük yaşa sahip olan çocuk ise Ekim 2014 doğumludur. Deney grubu yaş ortalaması 68.46; kontrol grubu yaş ortalaması 68.30 bulunmuştur. Grupların yaş ortalamaları birbirine benzerdir. Aşağıdaki Tablo 3’te deney ve kontrol grubu çocuklarının cinsiyet özellikleri verilmiştir.

Tablo 3.

Araştırmaya Katılan Çocukların Cinsiyet Özellikleri

Cinsiyet	Deney grubu		Kontrol grubu	
	Frekans (n)	Yüzde (%)	Frekans (n)	Yüzde (%)
Kız	10	45,4	10	50
Erkek	12	54,6	10	50
Toplam	22	100	20	100

Tablo 3’de görüldüğü üzere deney grubu mevcudunun 22 olduğu bu çocuklardan 10 tanesinin kız (%45), 12 tanesinin ise erkek (%54,6) olduğu; kontrol grubu incelendiğinde ise 10 tanesinin erkek (%50), 10 tanesinin de kız (%50) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.

Okul Öncesi Eğitim Almalarına İlişkin Çocuk Özellikleri

Cinsiyet	Deney grubu		Kontrol grubu	
	Frekans (n)	Yüzde (%)	Frekans (n)	Yüzde (%)
Okul öncesi eğitim almış	3	13,64	2	10
Okul öncesi eğitim almamış	19	86,36	18	90
Toplam	22	100	20	100

Tablo 4 incelendiği zaman deney grubu çocuklarından 3'ünün (%13,64) daha önce okul öncesi eğitim aldığı, 19'unun (%86,36) okul öncesi eğitim almadığı kontrol grubu çocuklarının ise 2'ünün (%10) daha önce okul öncesi eğitim aldığı, 18'unun (%90) okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir.

Her iki grupta bulunan çocukların sınıf mevcutları, kullanılan sınıf araç gereçleri ve okulda kalış süreleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Çocuklar aynı bölgeden yürüyerek okula gelmekte ve benzer çevre koşullarında yaşamaktadırlar.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırmacı deney grubu velileriyle görüşmüş ve yapılacak işlemler hakkında bilgilendirmiştir. Öz düzenleme becerisini ölçmek amacıyla kullanılacak olan “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” (OÖDÖ) hakkında bilgi verilmiştir. Kontrol grupları çocuklarına “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” (OÖDÖ) son-testin tamamlanmasının ardından kontrol grubu çocuklarına eğitimde fırsat eşitliği sağlamak amacıyla hafta da 5 atölye olacak şekilde öz düzenlemeye yönelik yaratıcı drama programı etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından, deney ve kontrol grubu çocuk velilerine toplam sayısı kırk dört olan “Veli Bilgilendirme ve Onay Formu” dağıtılmıştır. Bu formların veliler tarafından doldurulması sağlanmıştır. Toplamda 44 form olarak velilerden geri alınmıştır. Kontrol grubu çocuklarının ikisinin okuldan ayrılması sebebiyle bu formlar dikkate alınmamış 42 form üzerinden işlem yapılmıştır.

Araştırmada nicel veri toplama araçlarından, çocukların demografik bilgilerini öğrenmeye yönelik “Kişisel Bilgi Formu” ve okul öncesi 48-72 ay çocuklarının öz düzenleme beceri

seviyelerini ölçmek amacıyla “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” (OÖDÖ) kullanılmıştır. Kullanılmış olan bu veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu çocukların kendilerine ilişkin bilgilerine ulaşmak amacıyla hazırlanmıştır. Okul öncesi kayıt evrakları içinde de yer alan bu form velilere dağıtılmıştır. Kişisel bilgi formu, anne-babanın ad-soyadı, çocukların cinsiyetleri, doğum tarihleri, daha önce okul öncesi eğitim alıp almadıkları ve farklı sorularından oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından, 44 adet kişisel bilgi formu velilere dağıtılmıştır ve 44 adet olarak velilerden geri alınmıştır. Ancak Kontrol grubundan 2 çocuğun okuldan ayrılması sebebiyle formların 42’si değerlendirmeye alınmıştır.

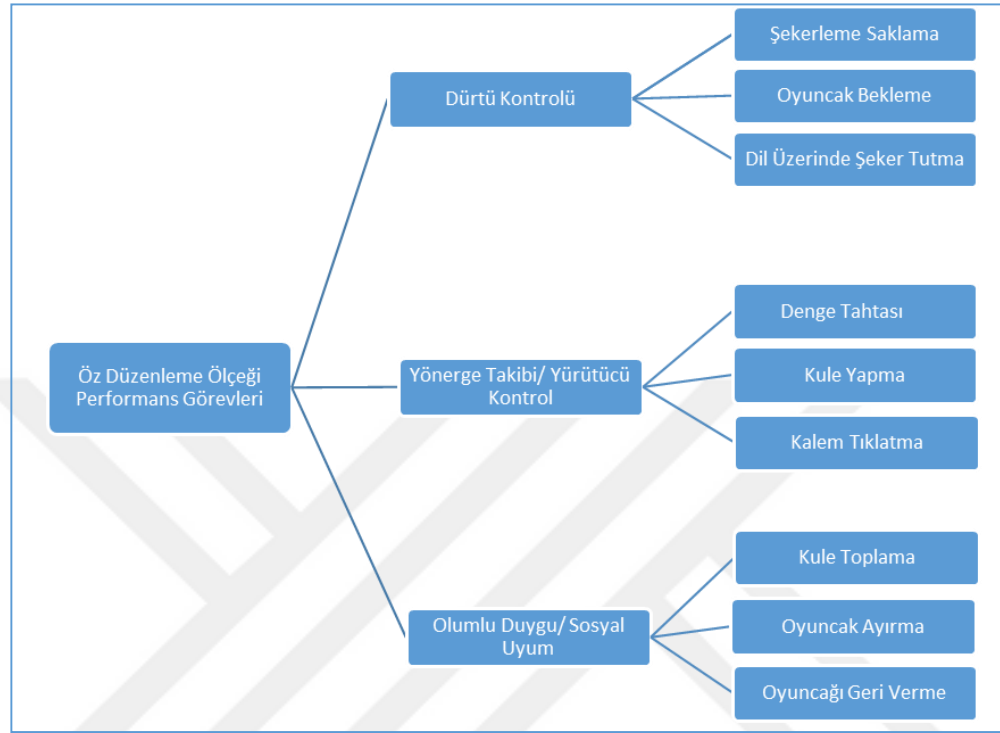
3.3.2. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)

Smith-Donald ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ), çocukların gösterdikleri performansa göre değerlendirme yapılmasını mümkün kılan bir ölçektir. Ölçek çocukların öz düzenleme becerilerinin ölçülmesine “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Kodlama Sayfası” ve “Uygulayıcı Değerlendirme” olarak iki ayrı formundan oluşmaktadır. “Uygulayıcı Değerlendirme” bölümünde, çocukların duygu, dikkat ve davranışsal etki alanlarını değerlendirmek amacıyla kısa ve yapılandırılmış 10 görev bulunmaktadır.

Görevler, değerlendiricilere çocukların gecikmeleri ya da performans seviyelerini izleyerek kodlama yapmalarına imkan tanımaktadır. Murray ve Kochanska (2002)’nin geliştirmiş olduğu hazzı erteleme becerisini ölçmek amacını içeren “Oyuncak Paketleme”, “Oyuncak Bekleme”, “Şekerleme Saklama” ve “Dil Üzerinde Şekerleme Tutma” olmak üzere dört görev bulunmaktadır. Ölçek uygulayıcı “Oyuncak Paketleme”yi uygularken paket kağıdıyla ses çıkararak paketleme yaparak çocuğun dikkatini çekmeye çalışmış çocuk ise talimatlara uyarak bakmamaya çalışmıştır. Smith ve arkadaşları bu görevlere ilave olarak çocukların yürütücü kontrol becerilerini değerlendirmek amacıyla, Blair (2002)’nin geliştirmiş olduğu “Denge Tahtası”, “Kule Görevi” ve “Kalem Tıklatma” olmak üzere üç görev yer almaktadır. Çocukların sosyal uyumunu değerlendirmek için “Kule Toplama”, “Oyuncak Ayırma” ve “Oyuncağı Geri Verme” görevleri yer almaktadır (Smith ve arkadaşları, 2007, s.177). Eğitimli ölçek uygulayıcıları, çocuk sosyal uyum becerilerini ölçen “Kule Toplama”, “Oyuncak Ayırma” ve “Oyuncağı Geri Verme” görevlerini yerine getirirken pasif veya aktif karşı çıkma davranışlarını gözlemlemiş ve “Uygulayıcı Değerlendirme” formuna kodlamışlardır.

Şekil 2.

Öz düzenleme ölçeğinde yer alan performans görevleri.



Kaynak: Smith Donald ve arkadaşları (2007) ‘ den yararlanılarak oluşturulmuştur.

Ölçeğin ikinci bölümünü oluşturan Uygulayıcı Değerlendirme Formu ise, Leiter-R Sosyal-Duygusal Puanlama Ölçeği ve Problem Davranış Tanılama Gözlem Programı kodlama sisteminden (Disruptive Behaviour-Diagnostic Observation Schedule-DB-DOS) uyarlanarak geliştirilmiştir. Birinci bölümü uygulama sırasında ölçek uygulayıcı gözlemlerine dayanarak çocuğun dikkat/dürtü kontrolü becerilerinden; dikkati toplama, odaklama, sürdürme gibi planlama, sabretme ve talimatlara uyarak davranışlarını kontrol etme ve dürtülerini bastırma gibi davranışlarını ayrıca sosyal uyum becerilerinden; karşı geleme, uyumsuzluk gösterme gibi ve olumlu duygu becerilerini “Değerlendirici Kodlama” formuna işaretlemiştir. Uygulayıcı değerlendirme formu 16 maddeden oluşmaktadır. Bu form aracılığıyla değerlendiriciler her bir görev sırasında belirli davranışların varlığını ya da yokluğunu değerlendirmektedir) Maddeler, 0 ila 3 arasında likert ölçek kullanılarak değerlendirilmekte ve bazı maddeler, hata payını en aza indirmek için ters kodlanmaktadır (Smith ve diğerleri, 2007).

Smith-Donald ve arkadaşları (2007), ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını 41-70 aylık 64 çocukla yapmışlardır. Uygulama eğitimi alan ölçek uygulayıcıları, testi sessiz ve uygun bir

alandaki çocuklara uygulamışlar ve hemen ardından uygulayıcı değerlendirme formunu çocuğun görevlerde gösterdiği performansa göre doldurmuşlardır.

Ölçeğin Türkiye’de geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları, Fındık-Tanrıbuyurdu (2012) tarafından yapılmıştır. 48-72 aylık 233 çocuk üzerinde geçerlik güvenilirlik çalışması yapmıştır. Türkiye’deki çocukların öz düzenleme becerisinin ölçebilecek nitelikte olduğu geçerliliği ve güvenilirlik çalışmalarıyla tespit edilmiştir.

3.4.Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci

3.4.1.Ölçek Uygulama Öncesi Süreç

Öz düzenlemeye becerilerini geliştirilmesinin amaçlandığı eğitici drama uygulamalarına başlamadan araştırmacı deneyim kazanmak amacıyla “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği’nin pilot uygulamasını gerçekleştirmiştir.

Araştırmacı, ölçek uygulamaya başlamadan önce Fındık-Tanrıbuyurdu ile elektronik posta ile görüşülerek ölçek kullanım iznini almıştır ayrıca Fındık-Tanrıbuyurdu ile Skype programı üzerinden görüşülüp ölçeğin kullanımı sırasında nelere dikkat edileceği ile ilgili bilgileri edinmiştir. Tanrıbuyurdu’nun isteği üzerine örnek bir uygulama yapıp videoya çekilmiş ve kendisine gönderilmiştir. Fındık-Tanrıbuyurdu videoyu izlemesinin ardından tekrar bir görüşme yapıp dönütler alınmıştır. Araştırmacının daha önce ölçek uygulaması yaptığı bir video izlenmiş ve bu video model alınarak uygulama öncesi hazırlıklar tamamlanmıştır. Fındık-Tanrıbuyurdu’nun göndermiş olduğu listeye uygun olarak ölçek materyalleri temin edilmiştir. Bu hazırlıkların tamamlanmasının ardından pilot uygulamaya geçilmiştir.

Uygun mekanın seçilmesinin ardından ölçek pilot uygulamasına geçilmiştir. Pilot uygulama için İzmir ili Çiğli ilçesi Maltepe İlkokulu’nda 66 aylık arası 1. sınıf öğrencisi olan beş çocuk ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama tez danışmanı gözetiminde başlatılıp, danışman ile araştırmacı tarafından kodlama sayfası aynı anda kodlanmıştır. Ardından kodlamalar karşılaştırılmış ve danışman tarafından uygulama önerileri oluşturulmuştur. Diğer dört uygulama bu önerilere uygun olarak gerçekleştirilmiş ve video ile kayıt altına alınmıştır. Danışmanın önerisine sunulmuştur. Uygulama kayıtları araştırmacı ile birlikte izlenerek uygulamaya ilişkin görüşler paylaşılmış ve çeşitli düzeltmeler yapılmıştır.

Pilot uygulama sırasında çocuklarına toplamda 10 maddeden oluşan “Çocuğun Performansını Değerlendiren Uygulayıcı Rehberi” uygulanmıştır. Çocuk sınıfına döndükten sonra

araştırmacı 16 maddeden oluşan “Uygulayıcı Değerlendirme Formu” ile çocukların performansını değerlendirmiştir.

Uygulama esnasında F.Tanrıbuyurdu’nun önerdiği üzere araştırmacı sessiz bir ortam sağlamış, yumuşak bir ses tonu kullanmış çocuklara cesaret verici veya onları engelleyici bir ifade takınmamaya dikkat etmiştir. Uygulama süresi yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

3.4.2.Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçek Uygulama Süreci

Araştırmacı tarafından “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” uygulama çalışmalarına başlamadan önce ölçeğin Türkçeye uyarlanmasını sağlayan Araştırma Görevlisi Ezgi Fındık-Tanrıbuyurdu ile görüşülerek gerekli yazılı izin alınmıştır (Ek.3). Araştırmacı ile internet (Skype) yoluyla iletişim kurularak ölçek uygulanması ile ilgili gerekli bilgiler alınmıştır. Ölçek uygulamalarında kullanılmış olan kaynaklar ve video kayıtları mail aracılığıyla kendisinden temin edilmiştir. Kendisine ölçek ile ilgili örnek uygulama yapılan video hazırlanıp gönderilmiştir ve bu konuda dönütler alınmıştır. Araştırmacı örnek uygulama yaptığı video kaydını F. Tanrıbuyurdu’ya e-posta yoluyla göndermiş ve kendisinden yapılan uygulama videosuyla ilgili dönütler alınmıştır.

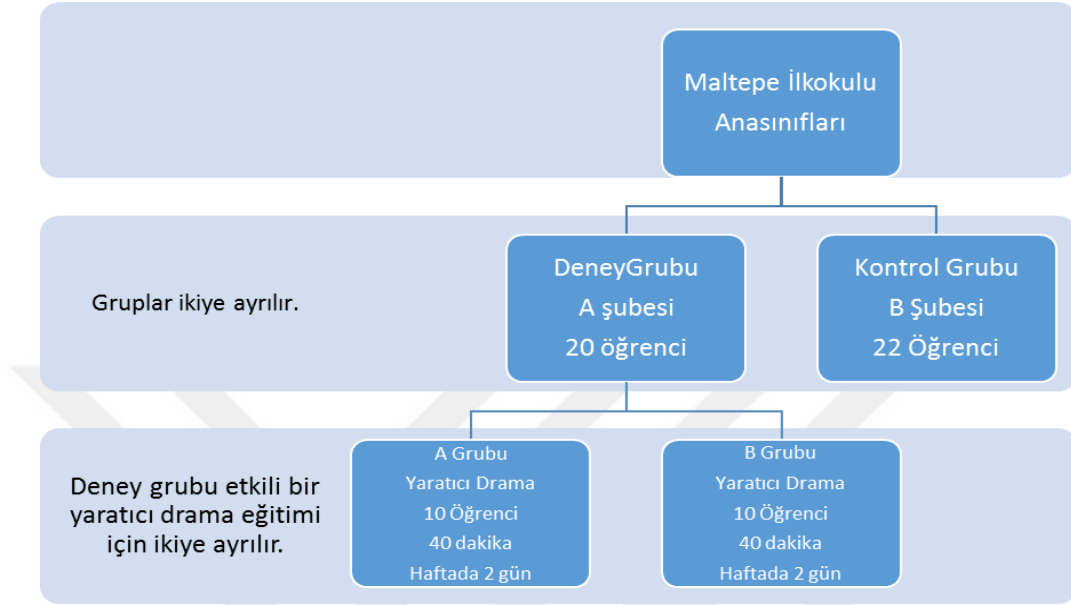
Araştırmacı tarafından, ölçek uygulamalarının yapılacağı kurum olan Maltepe İlkokulu’nda ölçeğin uygulama sürecinde kullanılmak üzere mekan bulunmuş ve mekan uygun hale getirilmiştir. Ölçek uygulamalarında kullanılmak üzere öğleden sonra kullanılmayan bir sınıf seçilmiştir. Araştırmacı uygulama yaptığı alanı çocukların çevredeki uyaranlardan etkilenmemesi, çalışmaların verimli bir şekilde gerçekleştire bilmesi için uygun hale getirmiştir. Ölçek uygulama materyalleri, araştırmacının kolayca ulaşabileceği ancak çalışma grubu çocuklarının göremeyeceği şekilde mekana yerleştirilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan çocuklar sırayla uygulama yapılacak mekana araştırmacı tarafından getirilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler sırasına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uygulama süresi ortalama 20 dakika sürmüştür. Çocuklara toplamda 10 maddeden oluşan çocuğun öz düzenleme performansını ölçen “Çocuğun Performansını Değerlendiren Uygulayıcı Rehberi” uygulanmıştır. Çocuk, değerlendirme ortamından ayrıldıktan sonra araştırmacı uygulayıcı rehberine kodlamış olduğu verilere bakarak çocuğun “Dikkat-Dürtü Kontrolü” ve “Olumlu Duygu” süreçlerini 16 maddeden oluşan “Uygulayıcı Değerlendirme Formu” ile değerlendirmiştir. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ön-testi; toplamda 44 çocuğa 14/18 Ocak 2019 tarihleri arasında uygulanmıştır. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği son-testi; kontrol grubundan 2 çocuğun okuldan ayrılması sebebiyle toplamda 42 çocuğa 25 Nisan-3 Mayıs 2019 tarihleri arasında uygulanmıştır.

Deneyisel İşlem Süreci

Deneyisel işlem süreci öncesinde kontrol grubundaki sınıf öğretmenine yaratıcı drama eğitimi ve öz düzenleme becerileriyle ilgili bilgi verilerek araştırmanın amacı, yöntemi, önemi ve sürecinden bahsedilmiştir. Deneyisel işlem sürecinde 14.01.2019 tarihinde başlayarak deney grubuna 12 hafta boyunca haftada 2 gün ve 40 dakika olmak üzere okulunun otistik çocuklar eğitim (OÇEM) sınıfında araştırmacı tarafından öz düzenleme becerileri etkinliklerinin yer aldığı yaratıcı drama eğitim atölyeleri (Ek. 6) uygulanmış; kontrol grubuna ise öz düzenleme becerileri ile ilgili herhangi bir etkinlik uygulanmamıştır. Yaratıcı drama grubunun çocukları 20 kişi olması nedeniyle ve bu sayıda çocuğa eğitim vermenin sakıncaları göz önünde bulundurularak, grup ikiye bölünmüştür. “Gruptaki insan sayısı yaş grubuna, ele alınacak konuya, kullanılacak yaklaşımlara, liderin amacın ve çalışma ortamına göre değişiklikler gösterebilir. Genellikle yaş grubu küçüldükçe grup üyelerinin sayısının az olmasına dikkat edilmelidir” (aktaran Adıgüzel, 2013, s.85). Hafta da iki gün olarak ayarlanan drama atölyelerinin A ve B grubu şeklinde uygulama yolu seçilmiştir. A ve B grubuna ikişer gün 40 dakika planlanan atölyeler uygulanmıştır. Deney grubuna “Öz düzenleme temelli drama etkinlikleri” uygulanırken kontrol grubuna drama etkinlikleri uygulanmamıştır. Her iki grupta okul öncesi eğitimi programı uygulanırken sınıf özellikleri, okulda kalınan süre vb. değişkenlerden eşit şekilde etkilenmiştir. Aşağıdaki Şekil 3’de şekilsel olarak gösterimi sunulmaktadır.

Şekil 3.

Çalışma Grubunun Deney ve Kontrol Grubu Olarak Gösterimi.



Yaratıcı Drama Uygulamaları

Araştırmacı yaratıcı drama atölyelerini uygulanmaya başlamadan önce gerekli araştırmaları yapmıştır. Bu çalışmaların içerisinde alan yazın tarama, atölye yazımı ve atölyelerin uzman tarafından kontrolü gibi çalışmalar yer almaktadır. Araştırmacı, atölyeleri yazmaya başlamadan önce drama eğitimi almıştır. Drama liderlik programının üçüncü aşamasına kadar atölyelere katılmıştır.

Çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik yaratıcı drama atölyelerinin hazırlık süreçlerine yer verilmektedir. Atölyelerin uygulama öncesi hazırlıkları Tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5.

Atölyelerin Uygulama Öncesi Hazırlıklarının Şekilsel Gösterimi

Alan yazın Taraması	Uygulama örneklerinin hazırlanmasında yerli ve yabancı birçok kaynağa başvurulmuş ve alan yazın taraması yapılmıştır. Araştırmacı özgün drama atölyeleri yazmak ve öz düzenleme becerileri alt boyutları gelişmesi amacıyla kazanım taraması yapmıştır. Öz düzenleme becerilerine uygun kazanımlar seçilerek atölye kazanımları belirlenmiştir.
Atölye Planın Hazırlanması	Eğitici drama uygulama örnekleri öz düzenleme becerisinin alt boyutlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Atölye Amaçları 2013 tarihli “MEB Okul Öncesi Eğitim Program” kazanımlarından yararlanılarak oluşturulmuştur.
Uzman Görüşü	Drama liderinden görüşler alınmıştır. Drama etkinlikleri danışman ve bir uzman tarafından incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
Materyal Temini	Öz düzenleme becerilerine uygun olarak hazırlanan eğitim planına uygun materyaller temin edilmiştir. Atölyelere uygun araçlar hazırlanmıştır.
Pilot Uygulama	Öz düzenleme temelli yaratıcı drama atölyesi tez danışmanı tarafından araştırmacının yeterliliğinin sınanması amacıyla gözlemlenmiş ve dönütler sağlanmıştır. İki adet pilot uygulama yapılmıştır.
Uygulama	12 hafta boyunca 24 atölye uygulanmıştır. Atölye uygulamaları fotoğraflanmıştır.

¹ Yaratıcı drama atölyelerinin hazırlanması aşamasında aşağıdaki uzmanlardan görüşler alınmıştır.

¹ Tez Danışmanı; Güzin Özyılmaz Akamca’dır.

*Uzman Banu Çulha Özbaş’dır.

* Drama Lideri; Emine İspirli’dir.

Pilot Uygulama

Atölye planları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır, özellikle “canlandırma” ve “Değerlendirme” bölümü araştırmacı tarafından oluşturulmuş özgün çalışmalardır. Atölyelerin, asıl uygulamaya geçmeden önce pilot uygulamaları yapılmıştır. Pilot uygulamalarla etkinliklerin hedeflenen kazanımlara ulaşmada ne kadar etkili olacağı sınanmıştır. Etkinlikler için ayrılan sürenin yeterli olup olmadığı denenmiştir. Pilot uygulama sonucunda bazı uygulamalar değiştirilmiş, yeni etkinlikler eklenmiş ve bazı etkinlikler geliştirilmiştir. Pilot uygulama esnasında çocukların bazı etkinliklere katılmaktan özellikle zevk aldıkları gözlemlenmiş ve bunun sonucunda bu tür etkinliklere her atölye de yer verilmiştir.

Uzman tarafından atölye planları incelenmiş ve dönütler sağlanmıştır. Tez danışmanı tarafından atölye gözlemlenmiştir ve kendisinin verdiği önerilere göre diğer atölyeler düzenlenmiştir. Atölyelerin bir kısmı video kaydı yapılarak danışmana gönderilmiş ve dönütler sağlanmıştır. Bir öğretim görevlisi ve drama lideri görüşlerinden yararlanarak atölyelere son hali verilmiştir. Araştırmacının pilot uygulamalardan deneyim kazanmasının ardından asıl uygulamaya geçilmiştir.

Araştırmacı, araştırmanın yapıldığı okulda sadece 2 anasınıfı olması sebebiyle pilot uygulamayı İzmir ili Çiğli ilçesi Maltepe İlkokulu 1. Sınıf öğrencileri (66 aylık) ile beş adet uygulama yapılabilmektedir. Atölyeler 40 dakika sürmüştür.

Uygulama Süreci

Atölyeler uygulanmaya başlanmadan önce velilerden izin alınmıştır. Atölyelerde devamın önemine özellikle değinilmiş ve çocukların devamsızlık yapmamaları için ailelerden gerekli hassasiyeti göstermeleri istenmiştir. Velilere drama atölyelerinde öz düzenlemenin tanımı, alt boyutları ve bu alt boyutlara uygun olarak seçilen hedefler anlatılmıştır. Yaratıcı drama uygulamalarından ve yararlarından bahsedilmiştir.

Araştırmacı 14.01.2019 -18.01.2019 Tarihleri arasında deney ve kontrol grubuna ön test uygulaması yapmıştır. Deney grubu çocuklarına okul eğitimleri sonrasında A ve B grubuna haftada 2’şer gün olmak üzere 40 dakika süren “Öz Düzenleme Becerileri Temelli Yaratıcı Drama Atölyeleri” uygulanmıştır. Atölye uygulamaları fotoğraflanarak kayıt altına alınmıştır. İlk beş atölye video ile çekilerek ölçeğin Türkiye uyarlamasını yapan araştırmacı F. Tanrıbuyurdu tarafından incelenmiş ve araştırmacı videolardan dönütler sağlanmıştır. Atölyelerde, çocuklara dramanın teknikleri olan doğaçlama, rol oynama, pantomim, sıcak sandalye, donmuş çerçeve, rol kartları vb. teknikler ile öz düzenleme becerileri kazandırılmayı

hedeflenmiştir. Öz düzenleme becerileri davranışı düzenleme alt boyutunda empati kurma, uygun olan davranışı karar verme, seçim yapma, aşırı davranışlardan kaçınma ve kontrol etme gibi becerilerini; dikkati düzenleme alt boyutunda dikkat edilecek durumu fark etme, dikkatini yöneltme, sürdürme gibi becerilerini; duyguyu düzenleme boyutunda duygularını fark etme, ifade etme, duygularını kontrol etme gibi becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Öz düzenleme gelişimi için öneme sahip olan dil edinimi içinde ayrıca atölyeler hazırlanmıştır. Çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini, sözcük dağarcığını geliştirici etkinlikler uygulanmıştır. Problem çözümü, sınıflandırmasına yönelik de atölyeler hazırlanmıştır. Öz düzenleme gelişimi birbirine bağlı sürelerin iç içe geçmesi ve her bir alt boyutun birbirini etkilemesi nedeniyle tüm atölyeler bir beceriye odaklanmakla beraber her alt boyutları geliştirici kazanımlar içermektedir. Atölye planlarının hedeflediği beceriler ve uygulama planı aşağıda Tablo 6’ da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Öz Düzenleme Yaratıcı Drama Atölye Uygulama Planı

Atölye Sırası	Atölye Hedeflenen Beceri
Atölye 1	Uygun olan davranışı seçme ve uygulama
Atölye 2	Problem Çözme
Atölye 3	Dikkati Yönlendirme
Atölye 4	Alıcı ve İfade Edici Dil
Atölye 5	Dil ve dikkat becerileri geliştirme
Atölye 6	Dürtü Kontrolü
Atölye 7	Dürtü Kontrolü
Atölye 8	Duyguları Fark Etme
Atölye 9	Duygularını İfade Etme
Atölye 10	Duygu kontrolü
Atölye 11	Olumsuz Duygularla Başa çıkma
Atölye 12	Empati kurma
Atölye 13	Problemin Farkına varma
Atölye 14	Problemi Önemine göre Sınıflandırma
Atölye 15	Karar verme
Atölye 16	Problemi tanımlama
Atölye 17	Dikkat edilecek durumu sezme
Atölye 18	Dikkati sürdürme
Atölye 19	Dikkati hazırlama
Atölye 20	Odak noktasını koruma
Atölye 21	İçsel konuşma
Atölye 22	Davranışın kontrolü
Atölye 23	Dikkatin kontrolü
Atölye 24	Duygu kontrolü

Yaratıcı drama atölyeleri uygulanırken hem deney grubuna hem de kontrol grubuna kendi sınıf öğretmenleri tarafından okul öncesi eğitim programında yer alan aylık ve günlük planlar uygulanmıştır. Kontrol grubu ve deney grubu öğretmenleri okul öncesi planına uygun olarak seçtiği etkinlikler arasında drama etkinliğini uygulama seçeneğine sahiptir.

Atölyelerde uygulanan planlar içerisinde ısınma, canlandırma ve değerlendirme olmak üzere üç bölümden oluşmakta ve her bölümde birden fazla etkinlik yer almaktadır.

Uygulama süreci başlamadan önce iki pilot atölye uygulaması yapılmıştır. Ardından 12 hafta süren 24 atölye uygulanmıştır. Uygulama sürecinin bitmesi ile 08.04.2019- 12.04.2019 tarihleri arasında deney ve kontrol grubuna son test uygulaması yapıp çıkan sonuçlar SPSS 18.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Yaratıcı Drama Atölye uygulama süreci fotoğraflarla kayıt altına alınmıştır. Ayrıca değerlendirme sürecinde elde edilen materyallerde tarayıcı ile taranarak belgelendirilmiştir. Uygulanmış olan drama atölyelerinin örnekleri (**Ek 5**) yer almaktadır.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmacı “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği”nden ulaştığı verilerin analizi SPSS 18.0 Programı kullanılarak yapılmıştır.

Verilerin analizinde ön- test ve son-test aşamalarındaki ortalama ve standart sapma verilerinin maksimum ve minimum değerler aralıklarına bakılarak betimleyici istatistiki tabloları oluşturulmuştur. Performans Görevlerinin Uygulanmasında iki alt boyuta ayrılmış ve bu boyutlardaki değişimlere göre tartışmalar ve sonuçlar elde edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için öncelikle normallik testi gerçekleştirilmiştir. Kolmogorov Smirnov testi sonuçlarına göre verilerin normal dağıldığı belirlenmiş ve grup karşılaştırmalarında t testi istatistiğinden yararlanılmıştır.

Tablo 7.

Öz Düzenleme Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyut Maddelerinin Gösterimi

Öz düzenleme Alt Boyutları	
Dikkat ve Dürtü Kontrolü	Çocuk etkinlikler arasında beklemekte zorlanır. Konsantrasyonunu sürdürür, tekrarlayan etkinlikleri denemeye isteklidir. Her etkinliğe başlamadan önce düşünür ve planlar. Dalgındır, değerlendirme sürecine odaklanmakta problem yaşar. Etkinliğe başlamadan önce uygulayıcının hazırlıklarını bitirmesini bekler, araya girmez. Gösterimler ve yönergeler sırasında dikkatini toplar
Sosyal uyum	Değerlendirme materyallerine gelişigüzel dokunmaktan kaçınır. Muhafif davranışlar gösterir. Pasif uyumsuzluk gösterir. Değerlendirme boyunca koltuğunda doğru bir şekilde oturur
Olumlu Duygu	Çocuk yoğun bir şekilde olumlu duygu ve davranışlar gösterir. Aktif bir şekilde görüşmeci ile etkileşim kurmaya çabalar. Uyanık ve etkileşim halindedir, içine kapanık değildir Başardığında ve bir etkinliği aktif olarak tamamladığında memnuniyet gösterir. Çocuk sık sık olumlu duygu ve davranışlar gösterir. Kendinden emindir.

Kaynak: Tanrıbuurdu (2012)' den yararlanılarak oluşturulmuştur.

3.6.Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Gürbüz ve Şahin (2018) deneysel araştırma desenlerini değişkenler arasında nedensel ilişkileri test etmek için en güçlü yöntem olduğunu belirtmektedir. Deneysel araştırmaların olguyu doğru ölçebilmesi araştırmanın iç ve dış geçerliliğine bağlıdır. İç geçerlilik, deneyde bağımlı değişkendeki değişimin gerçekten bağımsız değişkenden kaynaklandığının göstergesidir ve deneysel araştırmalarda esas incelen bağımsız değişken dışında bağımlı değişkene etkisi olabilecek diğer değişkenleri ve deney ortamını kontrol altına alarak iç geçerliliği tehdit eden unsurları ortadan kaldırabilirler.

Araştırmanın iç ve dış geçerliliğini etkileyen bazı etmenler bulunmaktadır. Gürbüz ve Şahin (2018, sf. 381) “deneysel araştırmaların iç geçerliliğini tehdit eden etmenlerden bazıları

aşağıdaki gibi sıralamaktadır” ve bu sıralamaya uygun olarak araştırmanın iç ve dış geçerliliği açıklanmaya çalışılmaktadır.

Ön test Etkisi, F. Tanrıbuyurdu (2012) araştırmada uygulama esnasında bu noktaya önemle dikkat çekmiş ve bu durumu oyun oynama etkinliği olarak çocuklara tanımlanması, uygulayıcının herhangi ima, mimik ve sözel uyarı davranışı gösterilmemesinin üzerinde durmuştur. Çocuklar bu süreci uygulayıcı ile oyun etkinliği olarak değerlendirmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, ölçeğin uygulanması esnasında bu etkiyi yaratmamaya önemle dikkat edilmiştir.

Tarih Etkisi, Gürbüz ve Şahin (2018), çok uzun süren deneysel çalışmalar için sorun teşkil ettiğini belirtmiştir. Bu araştırmanın deneysel işlem süreci için 4 aylık bir çalışma yapılmıştır ve bu dönem boyunca deneysel işlem sürecinde zamana bağlı olarak bir değişiklik gözlemlenmemiştir.

Olgunlaşma Etkisi, deneysel işlem süreci çocukların okula başlamalarından 4 ay sonra başlayıp bu süreç boyunca çocuklar okulda bulunma süreleri ve aldıkları eğitim bakımından bir farklılık yaşamamışlardır. Grup olarak aynı zaman diliminde benzer etkilere maruz kalmışlardır. Eğitim ve öğretim olanaklarından eşit derecede faydalanmışlardır.

Ölçüm Aracının Etkisi, Bu araştırmada “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçek olmakta ve ölçek ile ayrıntılı bilgiler “Veri Toplama Süreci ve Araçları” bölümünde yer aldığından burada tekrar açıklamaya gerek duyulmamaktadır.

Seçim Yanılgısı, Deney ve kontrol grubuna ön test uygulanmıştır ve bu uygulama sonucunda her iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani, deney ve kontrol grubu birbirine denktir (Bkz. Tablo 9.). Gürbüz ve Şahin (2018), rastlantısal atama ile deney ve kontrol gruplarının belirlenmesini bu yanılgının önüne geçilmesi için ön test puanlarının birbirine yakın olması gerekliliğini vurgulamıştır.

Deneğin Ayrılması, veli onam belgelerinin toplanması sırasında 44 olan denek sayısı kontrol grubundan 2 çocuğun ayrılması ile 42’ye düşmüştür ancak bu durum deneysel işlem öncesi zaman diliminde yaşanmasından dolayı araştırmayı etkilememektedir.

Dış Geçerlilik; araştırmacının rolü eğitim programını uygulayan öğretmen ve ölçeği uygulayıcı araştırmacı olarak iki yönlüdür ve çocuklar yabancı biri tarafından ölçek uygulanmasına maruz kalmamışlardır. Araştırmacı ölçeği uygularken çocuklarla iletişimini

ölçeğin sonuçlarını etkilemeyecek şekilde davranmaya özen göstermiştir. Ölçeğin ve uygulamanın yapıldığı ortam aynı sınıf olarak belirlenmiş ve çocuklar yabancı oldukları bir ortamda bulunmamışlardır. Ölçek deneme uygulamalarında gözlem ve görüşmelerle çocuğun teste verdiği tepkiler izlenmiş ve test ölçümleriyle ilgili tutarsızlık olup olmadığı kontrol edilmiş, notlar alınmıştır. Bunun sonucunda testin çocukların gerçek davranışlarını ölçtüğü kanısına varılmıştır. Ancak çalışılan grubun insan olmasından dolayı bu konuda kesin yargıya varmak mümkün olunamamaktadır.

Örneklem evreni temsil etme kabiliyeti açısından irdelenecek olursa orta sosyo-ekonomik yapıya sahip ailelerin çocukları ile çalışılmıştır. Örneklem daha önce öz düzenleme beceri eğitimi almayan ve yaratıcı drama etkinliğine katılmamış çocukları kapsamaktadır.

Bulgular, geniş kapsamlı, açık ve anlaşılabilir olarak düzenlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar ilgili alanda uygulanabilir, araştırma benzer özelliklere sahip örneklem ile tekrar edilebilir bulunmaktadır. Araştırmacıya gerek aile gerek öğretmen görüşleri göz önünde bulundurularak modelin denenmesi önerisi sunulmuştur ve araştırma bulguları bu denemeyi yapmaya dönük olduğunu destekler yönde sunulmuştur. Çalışmanın “sonuç ve tartışma” bölümünde çalışmanın genellenebilirliğine ilişkin tespitler “öneriler” bölümünde ifade edilmiştir.

3.7.Araştırmacının Rolü

Bu tez çalışmasında, deney grubundaki uygulama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu nedenle, bu çalışmada hem uygulamayı yapan hem de verileri toplayan aynı kişidir ve araştırmacının iki rolü bulunmaktadır: (1) etkinlik hazırlayıcısı ve uygulayıcısı olarak “öğretmen” ve (2) verilerin toplayıcısı ve yorumlayıcısı olarak “araştırmacı” dır. Uygulama sonuçlarının tartışıldığı bulgular bölümünde bir karışıklığa yol açmamak için sadece “araştırmacı” kavramının kullanılması uygun görülmüştür.

Araştırmanın tasarım sürecine araştırmacı, drama atölyeleri yazarak katkıda bulunmuştur ve atölyelerin ısındırma, canlandırma ve değerlendirme bölümleri araştırmacı tarafından hazırlanan özgün ürünlerden oluşmaktadır.

Araştırmacı teorik bilgelerini ve uygulama becerilerini artırmak amacıyla tez öncesi almış olduğu yaratıcı drama eğitimine devam etmiş ve Çağdaş Drama Derneği’nin açmış olduğu 6 aşamadan oluşan Yaratıcı Drama Liderlik Programı (YDLP) 3. Aşama eğitimini tamamlamıştır ve 4. Aşama liderlik programına devam etmektedir. Araştırmacı drama lideri/

öğretmeni olarak okul öncesi çocuklarıyla drama etkinliklerini uygulamış ve normal eğitim programında da bu teknikten yararlanarak deneyim kazanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarının Okul Öncesi Öz Düzenleme Değerlendirme Ölçeğindeki (OÖDÖ) sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır.

4.1. Deney-Kontrol Grubu Ön-testlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol gruplarının öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeğinden almış oldukları ön test puanları arasında fark var mıdır?

a) Deney ve Kontrol Grubu Ön-test Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın alt problemi “Deney ve kontrol gruplarının öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeğinden almış oldukları toplam öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarının ön-test puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8.

Deney ve Kontrol Grubunun OÖDÖ Ön-testlerindeki Toplam Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	Df	t	P
Deney Grubu	22	26,86	3,99	40	0,123	0,902
Kontrol Grubu	20	26,70	4,54			

Yapılan analiz sonucunda deney grubu ve kontrol grubu çocuklarının OÖDÖ puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Buradan yola çıkılarak deney ve kontrol grubunun sahip oldukları öz düzenleme becerileri açısından birbirlerine denk olduğu sonucuna varılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının OÖDÖ ön testi alt boyutlar bazında anlamlı bir fark olup olmadığı, varsa ne yönde olduğunu saptamak amacıyla t-testi yapılmış ve Tablo 9'daki bulgulara ulaşılmıştır.

b) Deney ve Kontrol Grubu “Dikkat ve Dürtü Kontrolü” Alt Boyutu Öntest Bulguları

Araştırmanın bu alt problemi “Deney-kontrol gruplarının öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeğinin “ Dikkat ve dürtü kontrolü” boyutundan almış oldukları ön-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9.

Deney ve Kontrol Grubunun OÖDÖ Dikkat ve Dürtü Kontrolü Boyutundaki t-testi Sonuçları

Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	Df	t	p
Deney Grubu	22	18,09	3,96	40	0,650	0,520
Kontrol Grubu	20	17,30	3,92			

Tablo 9’da görüldüğü üzere *Dikkat ve Dürtü Kontrolü* alt boyutunda deney grubunun ortalaması 18,09, kontrol grubunun 17,30’dur. Yapılan analiz sonucunda deney grubu ve kontrol grubu çocukları OÖDÖ puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Buradan yola çıkılarak deney ve kontrol grubunun sahip oldukları öz düzenleme becerilerinin *Dikkat ve Dürtü Kontrolü* alt boyutu açısından denk olduğu sonucuna varılmıştır.

c) Deney-Kontrol Grubu “Olumlu Duygu” Alt Boyutu Öntest Bulguları

Araştırmanın bu alt problemi ise, “Deney-kontrol gruplarının öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeğinin “Olumlu duygu” boyutundan almış oldukları ön-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 10’da sunulmaktadır.

Tablo 10.

Deney ve Kontrol Grubunun OÖDÖ Olumlu Duygu Boyutundaki t-testi Sonuçları

Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	Df	t	p
Deney Grubu	22	8,77	3,19	40	-,679	0,501
Kontrol Grubu	20	9,40	2,79			

Tablo 10’da görüldüğü üzere *Olumlu Duygu* alt boyutunda deney grubunun ortalaması 8,77; kontrol grubunun 9,40’dır. Yapılan analiz sonucunda deney grubu ve kontrol grubu çocukları OÖDÖ puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Buradan yola çıkılarak deney ve kontrol grubunun sahip oldukları öz düzenleme becerilerinin *Olumlu Duygu* alt boyutu açısından denk olduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılan testler sonucunda hem toplam t testi puanları hem de alt boyutlar bazında deney ve kontrol grubunun sahip olduğu becerilerin benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Kontrol Grubu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Kontrol grubunun öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeğinden almış oldukları Öntest - sontest puanları arasında fark var mıdır?

a) Kontrol Grubu Öntest – Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt problemi “Kontrol grubunun OÖDÖ ölçeği Öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir. Bu amaçla kontrol grubunun ön-test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 11’de sunulmaktadır.

Tablo 11.

Kontrol Grubu Çocuklarının Öntest – Sontest Toplam Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	Df	t	p
Öntest	20	26,70	4,54	19	0,691	0,498
Sontest	20	27,15	4,64			

Deney grubuna 12 haftalık öz düzenleme temelli yaratıcı drama eğitimi uygulanmış, kontrol grubu da okul öncesi öğretim programına uygun olarak eğitim öğretime devam etmişlerdir. Kontrol grubunda drama etkinlikleri gerçekleştirilmemiştir. Tablo 11’de görüldüğü üzere kontrol grubu ön test aritmetik ortalaması 26,70 iken son test ortalaması 27,15’dir. Kontrol grubunun son test ortalamalarında ön teste kıyasla anlamlı düzeyde olmasa da bir artış gözlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda kontrol grubunun OÖDÖ ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

b) Kontrol Grubu “Dikkat ve dürtü kontrolü” Alt Boyutu Öntest - Sontest Bulguları

Araştırmanın bu alt problemi “Kontrol grubunun öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeğinin “Dikkat ve dürtü kontrolü” alt boyutundan aldıkları ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir. Kontrol Grubu *dikkat ve dürtü kontrolü* alt boyutu Öntest – sontestlerine yönelik t-testi bulguları Tablo 12’de sunulmaktadır.

Tablo 12.

Kontrol Grubu OÖDÖ’i Dikkat ve Dürtü Kontrolü Alt Boyut Öntest – Sontest t-testi Bulguları

Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	Df	t	p
Öntest	20	17,30	3,92	19	-1,027	,317
Sontest	20	17,75	3,64			

Ortalamalara bakıldığında ön-test ortalaması 17,30 iken son-test ortalaması 17,75’dir. Yapılan analiz sonucunda kontrol grubu çocuklarının öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Öz düzenleme temelli yaratıcı drama eğitimi almayan kontrol grubu çocuklarının test öncesi ve sonrası bulguları karşılaştırıldığında “Dikkat ve dürtü kontrolü” alt boyutu öz düzenleme becerilerinde ilerleme kaydetmediği bilgisine ulaşılmıştır.

c) Kontrol Grubu “Olumlu Duygu” Alt Boyutu Öntest - Sontest Bulguları

Araştırmanın bu alt problemi ise “Kontrol grubunun öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeğinin *Olumlu duygu* alt boyutundan almış oldukları öntest - sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir. Kontrol Grubu OÖDÖ *olumlu duygu* alt boyutu öntest - sontest t-testi bulguları Tablo 13’te sunulmaktadır.

Tablo 13.

Kontrol Grubu OÖDÖ Olumlu Duygu Boyutundaki Öntest - Sontest t-testi Sonuçları

Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	Df	t	p
Öntest	20	9,40	2,79	19	,000	1,000
Sontest	20	9,40	3,25			

Ortalamalara bakıldığında ön test ortalaması 9,40 iken son test ortalaması 9,40’dır. Yapılan analiz sonucunda kontrol gurubu çocuklarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bulgular incelendiğinde; öz düzenleme temelli yaratıcı drama

eğitimi almayan kontrol grubu çocuklarının test öncesi ve sonrası karşılaştırıldığında *olumlu duygu* alt boyutunda ilerleme kaydetmediği bilgisine ulaşılmıştır.

4.3. Deney Grubu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi deney grubunun öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

a) Deney Grubu Öntest - Sontest Toplam Puanlarına İlişkin t- testi Sonuçları

Araştırmanın bu alt problemi “Deney grubunun OÖDÖ ölçeği öntest - sontest toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? “ şeklinde belirtilmektedir. Bu amaçla deney grubuna yaratıcı drama programının uygulanmasından önce yapılan OÖDÖ ön test puanları ile etkinlikten sonra yapılan OÖDÖ son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla t-testi yapılmış ve Tablo 14’teki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 14.

Deney Grubunun OÖDÖ Öntest - Sontest Toplam Puanlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	Df	t	p
Öntest	22	26,86	3,99	21	-9,143	,000
Sontest	22	33,36	4,24			

$p < .05$ düzeyinde anlamlı

Ortalamalara bakıldığında öntest ortalaması 26,86 iken sontest ortalaması 33,36’dır ve bu da sontest lehine bir fark olduğunu gösterir. Yapılan analiz sonucunda 12 haftalık yaratıcı drama etkinliği uygulanan deney grubunun öz düzenleme becerilerinde öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda deney grubunda öz düzenleme becerilerinin kazanımı açısından ilerleme olduğu söylenebilir.

b) Deney Grubu Dikkat ve Dürtü Alt Boyutu Bulguları

Araştırmanın bu alt problemi “Deney grubunun öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeğinin *dikkat ve dürtü kontrolü* alt boyutundan aldıkları öntest - sontest puanları arasında

anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir. Deney Grubu *dikkat ve dürtü kontrolü* boyutu öntest - sontestlerine ilişkin t-testi bulguları Tablo 15’te sunulmaktadır.

Tablo 15.

Deney Grubu Dikkat ve Dürtü Kontrolü Boyutundaki Ön test-Son Testlerine yönelik t-testi bulguları

Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	df	t	p
Öntest	22	18,09	3,96	21	-5,291	,000*
Sontest	22	21,32	2,88			

p< . 05 düzeyinde anlamlı.

Ortalamalara bakıldığında ön-test ortalaması 18,09 iken son test ortalaması 21,32’dir ve bu da deney grubunun lehine bir fark olduğunu gösterir. Yapılan analiz sonucunda deney gurubu çocuklarının *dikkat ve dürtü* alt boyutu ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bulgular, drama etkinliği uygulanan deney grubu çocuklarının deneysel işlem öncesi ve sonrası karşılaştırıldığında *dikkat ve dürtü alt boyutu* bazında ilerleme kaydettiği göstermektedir.

c) Deney Grubu “Olumlu Duygu” Alt Boyutu Öntest - Sontest Bulgular

Araştırmanın bu alt problemi ise “Deney grubunun öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeğinin *olumlu duygu* alt boyutundan aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir. Deney Grubu OÖDÖ *olumlu duygu* alt boyutu öntest - sontestlerine ilişkin t-testi bulguları Tablo 16’da sunulmaktadır.

Tablo 16.

Deney grubu OÖDÖ Olumlu Duygu Alt Boyutu Öntest – Sontestlerine İlişkin t-testi Sonuçları

Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	Df	t	P
Öntest	22	3,77	3,19	21	-7,85	,000
Sontest	22	12,04	3,04			

p< .05 düzeyinde anlamlı

Ortalamalara bakıldığında ön test ortalaması 3,77 iken son test ortalaması 12,04 tür ve bu da deney grubunun lehine bir fark olduğunu gösterir. Yapılan analiz sonucunda deney gurubu çocuklarının *olumlu duygu* alt boyutu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bulgular; drama etkinliği uygulanan deney grubu çocuklarının deneysel işlem öncesi ve sonrası karşılaştırıldığında *olumlu duygu* alt boyutu bazında ilerleme kaydettiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Deney ve kontrol gruplarının öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeğinden almış oldukları son test puanları arasında fark var mıdır?

a) Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt problemi “Deney ve kontrol gruplarının OÖDÖ Toplam son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir. Deney ve kontrol grubunun OÖDÖ son test toplam puanları t-testi sonuçları Tablo 17’de sunulmaktadır.

Tablo 17.

Deney ve Kontrol Grubunun OÖDÖ Toplam Sontest Puanlarına İlişkin t-testi Bulguları

Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	Df	t	p
Deney Grubu	22	33,36	4,25	40	4,51	0,000*
Kontrol Grubu	20	27,15	4,64			

p< .05 düzeyinde anlamlı.

Yapılan analiz sonucunda deney grubu ve kontrol grubu çocukları OÖDÖ son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında deney grubunun ortalaması 33,36 iken kontrol grubunun ortalaması 27,15’dir ve bu da deney grubunun lehine bir fark olduğunu gösterir. Bulgular; yaratıcı drama etkinliği uygulanan deney grubu çocuklarının öz düzenleme becerilerinde ilerleme olduğunu göstermektedir.

b) Deney-Kontrol Gruplarının “Dikkat ve Dürtü Kontrolü” Alt Boyutu Son-test Bulguları

Araştırmanın bu alt problemi “Deney-kontrol gruplarının öz düzenleme becerileri değerlendirme ölçeğinin *dikkat ve dürtü kontrolü* alt boyutu son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirtilmektedir. Deney ve kontrol grubunun *dikkat ve dürtü kontrolü* alt boyut bazında sontest puanlarına ilişkin t-testi bulguları Tablo 18’de sunulmaktadır.

Tablo 18.

Deney ve Kontrol Grubunun Sontest Dikkat ve Dürtü Kontrolü Boyutundaki t-testi Sonuçları

Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	Df	T	p
Deney Grubu	22	21,32	2,88	40	3,49	0,001*
Kontrol Grubu	20	17,75	3,64			

p< .05 düzeyinde anlamlı.

Yapılan analiz sonucunda birinci alt boyut olan *dikkat ve dürtü kontrolü* bazında deney ve kontrol grubu çocuklarının OÖDÖ son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında deney grubunun ortalaması 21,32 iken kontrol grubunun ortalaması 17,75’dir ve bu da deney grubunun lehine bir fark olduğunu gösterir. Bulgular; yaratıcı drama etkinliği uygulanan deney grubu çocuklarının okul öncesi programı uygulanan kontrol grubu çocuklarına göre öz düzenleme becerileri *dikka ve /dürtü kontrolü* alt boyut bazında ilerleme olduğunu göstermektedir.

c) Deney ve Kontrol Gruplarının “Olumlu duygu” Alt Boyutu t testi Bulguları

Araştırmanın bu alt probleminde ise “Deney-kontrol gruplarının “Olumlu duygu” boyutundan almış oldukları son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde belirtilmektedir. Deney ve kontrol grubunun sontest ikinci alt boyut bazında t-testi bulguları Tablo 19’da sunulmaktadır

Tablo 19.

Deney ve Kontrol Grubunun Sontest Olumlu Duygu Alt Boyutundaki t-testi Bulguları

Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS	Df	t	p
Deney Grubu	22	12,05	3,05	40	2,714	,010*
Kontrol Grubu	20	9,40	3,25			

P< .05 düzeyinde anlamlı.

Yapılan analiz sonucunda ikinci alt boyut olan *Olumlu Duygu* bazında deney ve kontrol grubu çocuklarının OÖDÖ son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında deney grubunun ortalaması 12,05 iken kontrol grubunun ortalaması 9,40'dır ve bu da deney grubunun lehine bir fark olduğunu gösterir. Bulgular; yaratıcı drama etkinliği uygulanan deney grubu çocuklarının okul öncesi programı uygulanan kontrol grubu çocuklarına göre öz düzenleme becerilerinde *Olumlu Duygu* alt boyutunda ilerleme olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

TARTIŞMA

Öz düzenleme becerileri temelli yaratıcı drama atölyelerinin çocukların öz düzenleme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmaya anaokuluna devam eden 22 deney grubunda yer alan çocuk katılmıştır. Araştırma da “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ’ne İlişkin Bulgulara Dair Tartışmalar

Araştırma da “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” veri toplama aracı ön test olarak hem deney grubuna hem de kontrol grubuna uygulanmıştır ve grupların “Yaratıcı Drama Uygulaması” yapılmadan önce birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Birbirine benzer beceri seviyelerine sahip ve aynı çevreden etkilenen çocukların yer aldığı sınıflarda her iki gruba da okul öncesi eğitimi programı uygulanmıştır, bununla birlikte; deney grubuna yaratıcı drama yöntemiyle öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik program uygulanmıştır.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ön test son test ölçümlerde okul öncesi eğitiminde yaratıcı drama yöntemi ile eğitim alan deney grubu çocuklarının öz düzenleme beceri puanlarında anlamlı bir artış görülmüştür. Kontrol grubunun son test ortalamalarında ön teste kıyasla bir artış gözlenmekte olsa da yapılan analiz sonucunda kontrol grubunun OÖDÖ ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu durumun deney grubu lehine bir fark yarattığını söylemek mümkündür. Her iki grupta da okul öncesi eğitimi programı uygulanan çocuklar, deney grubuna yaratıcı drama temelli öz düzenleme becerileri kazandırma atölyeleri uygulanmasıyla farklı bir sevide gelişme göstermiştir.

Bulgular alt boyut bazında incelendiği zaman deney grubu birinci alt boyut “Dürtü ve Dikkat Kontrolü” ön test son test analizi sonucunda yaratıcı drama yöntemi ile öz düzenleme eğitimi alan deney grubu çocuklarının puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kontrol grubu bulguları incelendiğinde ise “Dürtü ve Dikkat Kontrolü” analizi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yaratıcı drama yöntemi ile

hazırlanmış olan öz düzenleme becerileri programı deney grubu çocuklarının öz düzenleme becerileri dürtü ve dikkat alt boyunda hedeflenen becerilerini kazandırdığını göstermektedir. Bu araştırma bulgularını destekler nitelikte olan Kıyaker (2017) çalışmasında, yaratıcı drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubunu oluşturan çocuklarının toplam son test puanlarında ve “*Dürtü ve Dikkat Kontrolü*” puanlarında öz düzenleme becerilerinin artış gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Kıyaker, çalışmasında yaratıcı dramanın etkili bir öğretim aracı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Diğer bir analiz olan deney gurubu çocuklarının ikinci alt boyut “Olumlu Duygu” ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Drama etkinliği uygulanan deney grubu çocuklarının etkinlik öncesi ve sonrası karşılaştırıldığında “Olumlu Duygu” alt boyut bazında ilerleme kaydettiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi programı ile eğitim gören kontrol grubu çocuklarının ön test son test karşılaştırılmasında olumlu duygu kontrolü alt boyutunda ilerleme kaydetmediği bilgisine ulaşılmıştır. Bu çalışmada kontrol grubunun ön test son test bulguları; “*Dürtü ve Dikkat Kontrolü*” ve “Olumlu Duygu” bulguları deney grubu lehine sonuçlanmıştır. Deney grubu yaratıcı drama etkinliklerinin ardından ilerleme kaydederken kontrol grubunda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Her iki grup, okul öncesi eğitim kazanım ve göstergeleri doğrultusunda aynı sürelerde örgün eğitimden faydalanmıştır ve grupların ön test sonuçlarına göre aynı seviyelerde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubu çocuklarına yönelik hazırlanan yaratıcı drama eğitim programı kazanımları okul öncesi eğitim programı kazanım ve göstergelerinden oluşturulmuştur. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda kontrol grubunda etkili bir ilerlemenin olmayışının nedeni olarak uygulanan eğitim programında yaratıcı drama yönteminin beceri öğretiminde yeteri kadar kullanılmaması söylenebilir.

Yaratıcı drama, dramatik oyunu da içinde barındırdığını belirten Elias ve Berk (2002) yaptığı çalışmada oyunun çocukların öz düzenleme becerilerinin geliştirdiğini öne sürmüştür. Elias ve Berk, Vygotsy’nin sosyokültürel teorisi içinde yer alan erken çocuklukta oyunun çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmesi savını çalışmasında temel almıştır ve bu savı temel alarak yaptığı deneysel araştırmasında özellikle dürtüsel çocukların davranışlarını kontrol etmelerinde sosyodramatik oyunun etkili olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Deney ve kontrol grubu son testlerde aldıkları puanlar bakımından karşılaştırıldığında deney grubu son test sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Alt boyutlar bazında incelendiğin de her iki alt boyutta da deney grubu lehine bir sonuca ulaşılmıştır. Kontrol grubunda ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yaratıcı drama

yöntemi ile öz düzenleme becerileri kazandırılması hedeflenen deney grubu çocuklarının “*Dikkat ve Dürtü ve Olumlu Duygu*” boyutunda kontrol grubuna göre daha fazla gelişme göstermiştir.

Bu araştırmanın *Olumlu Duygu* alt boyutu son test sonucunda deney grubuna göre olumlu yönde bir farklılık bulunurken, aksi yönde bulgulara ulaşan Kıyaker (2017) çalışmasında yaratıcı drama eğitimi uyguladığı deney grubu son test uygulamasında *Olumlu Duygu* alt boyutunda bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmanın bulguları göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmeye dönük etkinliklerin normal eğitim programlarına göre öz düzenleme gelişimini daha fazla desteklediği söylemek mümkündür.

Keleş (2014) Kültürel-Tarihsel Kuram bağlamında hazırladığı eğitim programı ile yaptığı çalışmasında 48-60 ay aralığındaki çocukların öz-düzenleme gelişimlerini üç boyutta desteklediği ve Vygotsky’nin Kuramı doğrultusunda hazırlanan eğitim programının etkili olduğu saptanmıştır. Çocukların, “Çalışma Belleği ve Planlama, Doyumu Erteleme ve Başlatma/Bastırma” boyutlarına ilişkin bu alanlarda ilerlemeler gösterdiği tespit edilmiştir.

Okul öncesi alanında yapılan bazı çalışmalar da araştırmacılar yaratıcı dramanın beceri kazanımına etkisini incelemiş ve olumlu sonuçlara ulaşmışlardır. Gültekin (2014), “Yaratıcı drama eğitiminin 60-72 aylık çocukların sosyal-duygusal gelişimine etkisi”; Sevgen (2016), “Yaratıcı drama yoluyla çocuklara verilen sosyal beceri eğitiminin anaokulu çocuklarının sosyal gelişimlerine ve yaratıcılıklarına etkisi”; İbiş (2017), “Değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin gelişimine etkisi”; Kıyaker (2017), “62-72 Ay Çocuklarının Öz Düzenleme Becerisi Üzerinde Eğitici Drama Programının Etkisinin İncelenmesi”; Demir (2018), “Anasınıfına devam eden çocuklara zihinsel düşünme becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama çalışmalarının etkisi”nin incelenmesi adlı yüksek lisans tezlerinde beceri kazandırılmasında yaratıcı drama yöntemiyle eğitim programını kullanmışlardır ve bununla birlikte deney ve kontrol grubu karşılaştırmalarında yaratıcı dramanın çocuklara davranış kazandırılmasında olumlu etkilerini ölçmüşlerdir. Önder (2012), özellikle çocuk tarafından oyun olarak algılanan yaratıcı drama etkinlikleri, diğer birçok etkinliğe oranla çocuğun ilgisini uyandırabilir ve bu nedenle tüm gelişim alanlarında daha iyi bir performans göstermesine neden olduğunu ifade etmektedir.

Aksoy ve Yaralı (2017) çalışmalarında, çocukların oyun becerileri ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir ve araştırmanın sonucuna göre, olumlu duygu puanı yüksek olan çocukların oyun becerilerinin de gelişmiş olduğunu bulmuştur. Araştırmacı, erken çocukluk dönemi boyunca öz düzenleme hızlı bir gelişme gösterdiğini ve öz düzenleme becerisi gelişmemiş çocukların bu konuda desteklenmeleri, hayatlarının sonraki dönemlerinde akademik beceriler ve sosyal yetkinlikleri için olumlu katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Yu-chu Yeh ve Me-Lin Li (2008) Yeh'in (2004) "Ekolojik Sistemler Yaratıcılık Gelişimi Modeli"ne dayanarak 4 ve 6 yaş aralığında 114 okul öncesi çocuğu ile yaptıkları araştırmalarında yaş, mizaç duygu düzenleme stratejileri ve yaratıcı drama eğitiminin çocukların yaratıcılık gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırmalarının sonucunda yaş, mizaç, duygu düzenleme stratejileri ve yaratıcı drama eğitimi ile yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve yaratıcı drama ve diğer değişkenlerin çocukların yaratıcılıklarını geliştirmelerinde açıkça fayda sağladığını belirtmiştir.

SONUÇLAR

Bu çalışmada yaratıcı dramanın okul öncesi çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin sonuçlara aşağıda yer verilmektedir.

1. Öz düzenleme temelli yaratıcı drama eğitimi uygulanan deney grubunun son test uygulamasında ilerleme kaydedilmiştir.
2. Deney grubu “Dürtü ve Dikkat Kontrolü” alt boyutlu öz düzenleme becerilerinde belirgin bir ilerleme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. Deney grubu çocuklarının “Olumlu Duygu ” alt boyut öz düzenleme becerilerinde belirgin bir ilerleme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde, yaratıcı dramanın okul öncesi dönem çocuklarına öz düzenleme beceri kazandırılmasında etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Bu araştırma; okul öncesi çocuklarına öz düzenleme becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama eğitiminin etkili olduğunu gösterir nitelikte bir çalışmadır. Araştırmanın uygulama sürecine ve ileriye dönük araştırmalara yönelik önerilerine yer verilmektedir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:

- Okul öncesi öğretmenlerine öz düzenleme ve alt boyutlarının önemine ilişkin hizmet içi eğitim verilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine dağıtılmak üzere öz düzenlemenin önemine ilişkin kılavuz kitap dağıtılabilir ya da dağıtılan kılavuz içinde bölüm ayrılabilir.
- Öz düzenleme beceri öğretiminde yaratıcı drama uygulamalarını artırılması için öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir.
- Okul öncesi eğitimi programı kazanım ve göstergeleri öz düzenleme alt boyutlarını kapsayacak şekilde düzenlenebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma bir okulda 3 ay süreyle gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmaların daha büyük örneklemelerle ve daha uzun süreli gerçekleştirilerek geçerliği araştırılabilir.
- Bu çalışma da “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Çocukların öz düzenleme becerilerini farklı duyuşsal ve bilişsel özelliklerini belirleyecek farklı ölçeklerde kullanılarak araştırılabilir.
- Araştırmacıların öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim araçları ve programları hazırlamaları önerilir.
- Ülkemiz çocuklarının öz düzenleme gelişim basamakları incelenebilir.
- Öz düzenleme becerilerini ölçmeye yarayacak farklı alt boyutlu ölçekler hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2005). *Aktif Öğrenme*. (7. Baskı) (s.1-41). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adagideli, F. H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz düzenleme becerilerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, s. 18-27, sayı: 1 Cilt:1.
- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. (4.Baskı) (s.2-55). Ankara: Pegem Akademi.
- Ahçı, Z. G. 3-5 Yaş Çocuklarının Yürütücü İşlev Performansları ve Dil Becerileri İle İlişkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(2), 84-100.
- Akar-Vural, R., & Somers, J. W. (2016). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: Kuram ve uygulama*.(3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akman, B. , Topçu, Z. , Baydemir, G. Şahin, S. , Şirin, E. , Arslan, A.Ç (2011). *6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Becerilerinin Oyun Arkadaşı Tercihleri Üzerindeki Etkisi*. E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 1C0390, 6, (2), 1548-1560.ISSN:1306-3111
- Akawi, R. L. (2011). *An investigation into the relationship between self-regulation skills and academic readiness in head start children*. (Doktora tezi, State University of New York), ProQuest Information and Learning Company veri tabanından erişildi (UMI: 3489661).
- Aksoy, B.A. , Yaralı T. K. (2017). Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle Oyun Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2017, Cilt 7, Sayı 2, 442-455. doi:10.24315/trkefd.304124.
- Akyol, A. K. (2003). Drama ve Dramanın Önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Ataman, A. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.

Banfield, J., Wyland, C., Macrae, C., Münte, T., & Heatherton, T. (2004). The Cognitive Neuroscience of Self-Regulation. (Ed) R. Baumeister, & K. Vohs içinde, *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications (1.Baskı)* (s. 62-83). Newyork: The Guilford Press.

Bauer, I. M., & Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strenght. K. D. (Ed.) içinde, *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications (2. Baskı)* (s. 64-82). New York: Guilford.

Bayrakçı, M. (2007). *Okul Öncesi Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İletişim Becerilerinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı: Kars.

Berk, L. (2012). *Child Development*. (9. Baskı) New Jersey: Pearson Education. ISBN 978-0-205-14976-6

Bierman, K., Nix, R., Greenberg, T., Blair, C., & Domitrovich, C. (2008). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and Psychopathology*, 821-843.

Blair, C. (2002). School readiness integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78(2), 647-663.

Blair, C. ve Ursache, A. (2011). A bidirectional model of executive functions and self-regulation. K. D. Vohs ve R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 300-320). New York: Guilford Press.

Bondurant, L. M. (2010). *The roots of academic underachievement: Prediction from early difficulties with self-regulation*. (Doktora tezi) The University of Texas, Proquest Information and Learning Company veri tabanından erişildi (UMI 3421467).

Brocki, K., & Bohlin, G. (2004). Executive Functions in Children Aged 6 to 13: A Dimensional Study. *Developmental Neuropsychology*, 571-593.

Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111-123.

Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2010). *Zihnin Araçları: Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı*. Çevirenler: Güler, T., Şahin, F., Yılmaz, A., Kalkan, E., (Yay. Haz. G. Haktanır). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bodrova, E., & Leong, D. (2015). Developing Self-Regulation in Kindergarten Can We Keep All the Crickets in the Basket? *Young children* 63(2):56-58 <https://www.researchgate.net/publication/237121551> adresinden erişildi.

Boynukısa, E. (2018). *Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Beceriler ile Motor Beceriler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (yüksek lisans tezi)*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Bilim Dalı: İstanbul.

Bulduk, S. (2005). *Psikoloji de Deneysel Araştırma Yöntemleri*, İstanbul; Çantay Kitabevi.

Calcins, S. D. (2011). Early Attachment Processes and the Development of Emotional Self-Regulation. K. D. Vohs ve R. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications (1. Baskı)* içinde (s. 325-340). New York: Guilford Press.

Campbell, D. W. (2002). Motor activity level and behavioural control in young children. *International Journal of Behavioral Development*, 26(4), 289-296.

Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal-duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi (Doktora tezi)*. Gazi Üniversitesi: Ankara.

Chang, H. , Shaw, D. S. , & Cheong, J. (2015). The Development of Emotional and Behavioral Control in Early Childhood: Heterotypic Continuity and Relations to Early School Adjustment. *Journal of child and adolescent behavior*, 3(3).

Cole, P. M. Dennis, T. A. Smith-Simon, K. E. & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352 doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00503.x

Conejero, A., & Rueda, M. R. (2017). Early development of executive attention. *Journal of Child & Adolescent Behavior*, 5:2. DOI: 10.4172/2375-4494.1000341

Çalışkan, N., Karadağ E. (2014) Eğitim Öğretim Sürecinde Drama (Bölüm 3), *Eğitimde Drama, Teorik Temelleri ve Uygulama Örnekleri* (3.Baskı) içinde (62-103) Anı Yayıncılık: Ankara.

Çiltaş, A. (2011). Eğitimde Öz Düzenleme Üzerine Bir Çalışma, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5) 1-11.

Dağgöl, H. C. (2016). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri İle Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Master's thesis, Eastern Mediterranean University (EMU)-Doğu Akdeniz Üniversitesi: KKTC.

Demir. E. (2018). *Anasınıfına Devam Eden Çocuklara Zihinsel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Çalışmalarının Etkisinin İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi).Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Eğitimi Programı Yüksek Lisans Tezi: Ankara.

De Pauw, S. , Mervielde, L., & Van Leeuwen, K. (2009). How are traits related to problem behavior in preschoolers? Similarities and contrasts between temperament and personality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 309-325.

DiCarlo C. F. ,Baumgartner J.J, Ota C.& Geary K.(2016).Child Sustained Attention in Preschool-Age Children, *Journal of Research in Childhood Education*, 30: 2, 143-152, DOI: 10.1080/02568543.2016.1143416

Doğruyol, B. , Türküler Aka, B. , & Tilbe Enisoğlu, E. (2018,33(1)). Okul Tipinin Okul Öncesi Dönem Davranış Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23-35,doi: 10.16986/HUJE.2017027050.

Domitrovich, C. E. , Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of primary prevention*, 28(2), 67-91. DOI: 10.1007/s10935-007-0081-0

Eisenberg, N. (2004). Emotion Related Regulation: Sharpening the Definition. *Child Development*, 75: 2; 334-339.

Eisenberg, N. (2005). Temperamental Effortful Control. *Encyclopedia on Early Childhood Development*.

Eisenberg, N. , Hofer, C. , & Vaughan, J. (2007). Effortful Control and Its Socioemotional Consequences Ed. J. J. Gross içinde, *Handbook of self Regulation* (s. 287-303). London: The Guilford Press.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual review of clinical psychology*, 6, 495-525.

Eisenberg, N. , Smith, L., Sadovsky, A. , & Spinrad, T. (2004). Effortful Control: Relation with Emotion Regulation, Adjustment, and Socialization in Childhood. R. F. Baumeister, & K. Vohs içinde, *Handbook of Self Regulation: Research, Theory, and Applications (1. Baskı)* (s. 259-282). London: The Guilford Press.

Eisenberg, N. , Smith, C. L. ve Spinrad, T. L. (2011). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. K. D Vohs ve R. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications (2. Baskı)* (s. 263-283). New York: Guilford Press

Elias, C. L. ve Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? . *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 216-238.

Elias, L. E. , Mann, T. D. , & Ogan, A. T. (2006). Make-Believe Play: Wellspring for Development of Self-Regulation. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 74-100). New York, NY, US: Oxford University Press.

Ertan, N. (2013). *Okul Öncesi Çağdaki Çocukların “Duygusal Düzenleme” ve “Baş etme Stratejileri” Arasındaki İlişkinin, “Çaba Sarf Ederek Kendini Denetleme” Aracılığıyla İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü/Psikoloji Ana Bilim Dalı: İstanbul

Ertürk, H. G. (2013). *Öğretmen Çocuk Etkileşim Niteliği İle Çocukların Öz Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı: Ankara.

Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (s. 3-24). New York: Guilford Press.

Gülay H. Akman, B.(2009).Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler, Ankara: Pegem Akademi.

Gültekin, D. (2014). *Yaratıcı Drama Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Sosyal- Duygusal Gelişimine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi) . İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı: Malatya.

Gündüz, S. (2015). *Self-Regulation in Turkish Preschoolers: Relations with Family Context and Socioemotional Competence* (Yüksek Lisans Tezi). Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü/Psikoloji Anabilim Dalı: İstanbul.

Gürbüz, S. , Şahin F. (2018). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Felsefe- Yöntem-Analiz. (5. Baskı) Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=8054> sitesinden erişilmiştir.

Gürkan, T. (2014). Okul Öncesinde Eğitim Programları. Zembat, R. (Ed.) Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri içinde (s. 29-80). Ankara: Anı Yayıncılık.

Hoyle, R. H. (2010). Handbook of personality and self-regulation. R. H. Hoyle içinde, *Personality and Self-Regulation* (s. 17-35). United Kingdom, West Sussex: A John Wiley & Sons, Ltd., Publication.

İbiş, E. (2017). *Değerler Eğitimi Temelli Yaratıcı Drama Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Gelişime Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi) . Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Programı: İzmir.

Jane F. Banfield, C. L. (2004). *Handbook Self-Regulation; the Cognitive Neuroscience of Self-Regulation*. London: The Guilford Press.

Karasar, N. (2001). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler / Niyazi Karasar. (12.Baskı). Ankara: Nobel Yayın.

Kahyaoğlu, H. Yavuzer, Y., & Aydede, M. N. (2010). Fen bilgisi dersinin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3). 741-742.

Kara, Ertürk, G.H. & Gönen, M (2015). Examination of Children's Self-Regulation Skill In Terms of Different Variables, *Hacettepe University Journal of Education*, 11(4), 1224-1239.

Kara, Y., Çam, F.(2007). Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32 [2007] 145-155

Keleş, S. (2014). *Kültürel ve Tarihsel Kuram Bağlamında Hazırlanan Eğitim Programının 48-60 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Gelişimi Üzerine Etkisinin İncelenmesi*, (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri/Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı: Ankara.

Kıyaker, S. (2017). *62-72 Ay Çocuklarının Öz Düzenleme Becerisi Üzerinde Eğitici Drama Programının Etkisinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi: İstanbul.

Kochanska, G., Murray, K. , Jacques, , T. , Koenig , A. , & Vandegeest , K. ((Vol.67,No:2,1996,Nisan)). *Inhibitory Control in Young Children and Its Role in Emerging Internalization*. Wiley on behalf of the Society for Research in Child Development Stable: <https://www.jstor.org/stable/1131828> adresinden alındı.

Kochanska, G., Philibert, R. A. ve Barry, R. A. (2009). Interplay of genes and early mother–child relationship in the development of self-regulation from toddler to preschool age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(11), 1331-1338.

Kopp, C.B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental psychology*, 18(2), 199.

Kroll, L. R. (2017). Early childhood curriculum development: the role of play in building self-regulatory capacity in young children. *Early Child Development and Care*, 187:5-6. ERIC Number: EJ1140354; <https://eric.ed.gov/?id=EJ1140354> adresinden alındı.

Kurt, A. A. (2010). Okuryazarlıkta dönüşümler. H. F. Odabaşı (Ed.) Bilgi ve İletişim teknolojileri ışığında dönüşümler içinde (s. 81-102). Ankara: Nobel Yayın.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947-959. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>

McCabe, L. A., Cunningham, M., & Brooks-Gunn, J. (2004). The development of self-regulation in young children. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 340-356. Newyork: The Guilford Press.

McClelland, M. M., & Tominey, L. S. (2011). *Early Education & Development: Introduction to the Special Issue on Self-Regulation in Early Childhood*. Researchgate: <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2011.574265>

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: YAPA Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Drama Uygulamaları*. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı, (36-72 Aylık Çocuklar için)*, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Okul Öncesi Eğitim Programı, Ankara.

Morgül, M. (1999). *Eğitimde Yaratıcı Dramaya Merhaba*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Murray, K. T. ve Kochanska, G. (2002). Effortful control: Factor structure and relation to externalizing and internalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30 (5), 503–514.

Nalbant, A.A. (2016). *Okul Öncesi Kurumlarına Devam Eden 5 Yaş Çocuklarının Mizaç, Sosyal Yetkinlik ile Çaba Sarf Ederek Kendini Denetleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Okvuran, A. (2003). Drama Öğretmeninin Yeterlilikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yıl:2003, Cilt: 36, Sayı: 1,2.

Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna giden beş-altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi: Ankara.

Önder, A. (2003). *Okul Öncesi Çocukları için Eğitici Drama Uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Önder, A. (2012). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Önder, A. (2014). Okul Öncesinde Eğitici Drama Uygulamalarının Önemi ve Uygulama İlkeleri. Zembat, R. (Ed.) *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri içinde* (s. 149-176). Ankara: Anı Yayıncılık.

Özen, Ş. (2008). Okul öncesi eğitim ve aile: anne ve babaların okul öncesi eğitimden beklentileri (Kars ili örneği) (*Yüksek Lisans Tezi*).Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kars.

Özen, Z. (2011). *Dorothy Heatcote'un Yaratıcı Drama Yaklaşımları*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yaratıcı Drama Programı, Ankara.

Öztabak, M.E. (2017) *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerileri İle Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişim ve Eğitimi Anabilim Dalı: Karabük.

Öztürk, A. (2001). Eğitim-Öğretimde Yeni Bir Yaklaşım: Eğitici Drama. *Kurgu Dergisi*, 251-256.

Peker, Ş. (2015). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet tekniğinin yaratıcı yazma yaklaşımı ile karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.

Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. M. Boekearts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.), *Handbook of Self-Regulation* (s.1-9). California: Academic Press.

Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1998). American Association for Research into Nervous and Mental Diseases, Attention, self-regulation and consciousness. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 353(1377), 1915-1927.

Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). Research on attention networks as a model for the integration of psychological science. *Annu Rev. Psychol.*, 58, 1-23. DOI: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085516.

Poyraz, H., & Dere, H. (2011). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: self-regulation as a mediating mechanism. *Child development*, 82 (1), 362-378. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x>

Rothbart, M. K., & Jones, L. B. (1998). Temperament, Self-Regulation, and Education. *School Psychology Review*, 1998, No. 4, pp. 479-491.

Rothbart, M. K. Sheese, B. E. Rueda, M. R. & Posner, M. I. (2011). Developing mechanisms of self-regulation in early life. *Emotion review*, 3(2), 207-213. DOI: 10.1177/1754073910387943.

Sağlam, T. (2003). Dramatik Eğitim: Amaç mı? Araç mı? Dramatic Education: Aim or Medium? *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 17.

San, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 23, sayı 2, s.573-582. DOI: 10,1501/Egifak_0.000.000.780

San, İ. (1994). Ankara' da beşinci uluslararası yaratıcı drama semineri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Sayı: 1, Cilt: 27. DOI: 10.1501/Egifak_0000000421

San, İ. (2003). Drama da Temel Kavramlar. (Ed) A. Öztürk. *Çocukta Yaratıcılık ve Drama* içinde, (s. 110-119). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

San, İ.(2004). Eğitimde Yaratıcı Drama, Abece: Eğitim ve Ekin Dergisi,212, s.3-5.

Savina, E. (2014). Does play promote self-regulation in children? *Early Child Development and Care*,184: 11, 1692-1705, DOI: 10.1080/03004430.2013.875541.

Selda, A. (2015). Promoting Self-Regulation in Early Years: Tools of the Mind. *Journal of Education and Future issue*: 8, 15-25.

Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? . *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10).

Sevgen, M. (2016) . *Yaratıcı Drama Yoluyla Verilen Sosyal Beceri Eğitiminin Anaokulu Çocuklarının Sosyal Gelişimlerine ve Yaratıcılıklarına Etkisi (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikoloji Danışmanlık Bilim Dalı: İstanbul.

Seçer, Z. Ve Özmen Kaymak S. (2015). Dikkat Toplamayı Geliştirici Etkinliklerin İçtepesel Okul Öncesi Çocukların Düşünme ve Dikkat Toplama Becerilerine Etkisi. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*23(4), 1803-1816.

Senemoğlu, N. (2013). Gelişim ile ilgili Temel Kavramlar, İlkeler ve Gelişimi Etkileyen Faktörler (2-14) *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Smith-Donald, R., Raver, C.C., Hayes, T. ve Richardson, B. (2007). Preliminary Construct and Concurrent Validity of Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for Field-Based Research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 173-187.

Sözkesen, A. (2015). 60-72 aylık çocukların değer eğitiminde öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisi (Yüksek lisans tezi).Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Yüksek lisans Tezi: Aydın.

Sroufe, L. A., Duggal, S., Weinfield, N., & Carlson, E. (2000). Relationships, development, and psychopathology. In *Handbook of developmental psychopathology* (s. 75-91). Springer, Boston, MA.

Şencan, İ. , Doğan, G. (2017). *Bilimsel Yayınlarda Kaynak Gösterme, Tablo ve Şekil Oluşturma Rehberi APA 6 Kuralları* (2.Baskı) Ankara: Türk Kütüphaneciler Derneği Yayınları. eISBN: 978-975-6351-50-5

Şahin, G. (2015). *Okul öncesi çocukların yürütücü işlevlerinin ve duyu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

Tanrıbuyurdu F. , E. (2012). *Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 25-52. <https://www.jstor.org/stable/1166137>

Tuluk, Nilgün (2003). Yaratıcı Drama. *Pivolka Dergisi*, Sayı 15

Tuğrul, B. (2014). Oyun Temelli Öğrenme. Zembat, R. (Ed.) *Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri içinde* (s. 177-203). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tutkun, C. , Şahin, F. T. , ve Işıktekiner, S. (2017). Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi (459-474). (Alan Ed.) Toran, M. (Ed) *Okul Öncesi Eğitim Alanı*,

Demirel, Ö.ve Dinçer S. (2017) *Eğitim bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* içinde Pegem: Ankara.

Türkoğlu, B. (2016). *Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

Üredi, I. , & Erden, M. (2009). Öz Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Yordayıcısı olarak Algılanana Anne Baba. *Türk Eğitim Bilimleri*,7(4), 781-811.

Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı Drama Eğitim Programının Öğeleri. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 28-35.

Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcı Drama Öğretmeninin Günlüğü*. Ankara: Pegem A.

Vohs, K. D.ve Baumeister, R. (2004 Understanding Self-Regulation: An Introduction. K. D. Vohs ve R. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications (1. Baskı)* (s. 1-13). New York: Guilford Press.

Yeh, Y. C., & Li, M. L. (2008). Age, emotion regulation strategies, temperament, creative drama, and preschoolers' creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 42(2), 131-149. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2008.tb01291.x>

Yildiz, T. G., Kara, H. G. E., Tanribuyurdu, E. F., & Gönen, M. (2014). Examining self-regulation skills according to teacher-child interaction quality. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).

Whitebread, D., OSullivan, L. (2012). Preschool Children's Social Pretend Play: supporting the development of metacommunication, metacognition and self-regulation. *International Journal of Play*, 1(2), 197-213. <https://doi.org/10.1080/21594937.2012.693384>

Zembat, R. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin Düzenlenmesi*. DOI:10.14527/9786052412480.03 <https://www.researchgate.net/publication/327378338> adresinden alındı.

Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekaerts, P.R. Pintrich ve M. Seidner (Ed.). *Handbook of self-regulation* (s. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

EKLER

EK 1.ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Mine KAYALI		
Postası/Web Sayfası	mcyirik@hotmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce B1 İspanyolca A1		
Uzmanlık Alanı	Okul Öncesi Eğitim Yaratıcı Drama		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Anadolu Üniversitesi	Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği	2004
Tez Başlığı	Yaratıcı Drama'nın Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi.		
Tez Danışmanı	Dr. Öğretim Üyesi Güzin ÖZYILMAZ AKAMCA		
Akademik Eserler			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Çağdaş Drama Derneği			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			
MEB ilçe MEM 22/05/ 2007 Çalışkanlık Teşekkür Belgesi			

Ek.2.MEB İZİN BELGESİ



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.926687
Konu : Mine KAYALI'nın
Araştırma İzni

14.01.2019

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) 28/12/2018 tarihli ve 3135 sayılı yazınız.
c) 10/01/2019 tarihli ve 694151 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği yüksek lisans öğrencisi Mine KAYALI'nın "Yaratıcı Drama'nın Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi " konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Çiğli ilçesine bağlı Maltepe İlkokulu Anasınıfı'nda uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

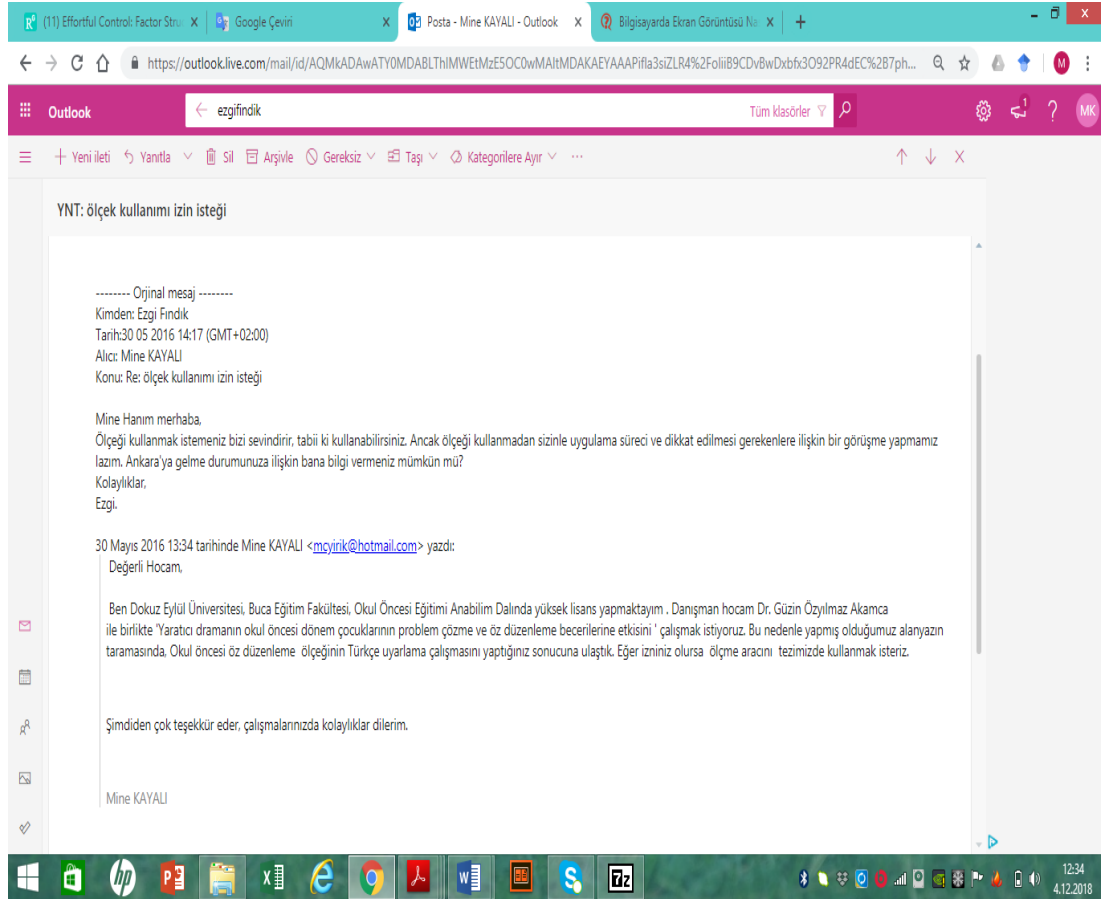
- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu
- 3- Anket Formları (14 sayfa)
- 4- Taahhüt Formu (1 sayfa)

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR
Tel: (0232) 2803631

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8e8a-47c3-34c4-820e-c0a3 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3.ÖLÇEK KULLANIM İZNİ



EK.4.ATOLYELERDEN KARELER

Trafik oyunundan bir fotograf



Kukla atolyesinden bir fotograf



Duygularım topları ile ısındırıcı
oyun oynanırken



Maskeler ile doğaçlama yaparken



Öğretmen "Pasta yapalım" etkinliği ardından değerlendirme yapıyor.



Atölye sonu resim yaparak değerlendirme yapılıyor.



Atölye değerlendirmesi



"Meraklı Fare" atölyesi değerlendirme

EK.5.ÖLÇEK

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Raporu Uygulayıcı Değerlendirme Formu

Öğrenci No:
Değerlendiren Kişinin Adı:
Tarih:

A 1. Gösterimler ve yönergeler sırasında dikkatini toplar.

0 1 2 3

3. Çocuk resimleri ayırt etmek için onlara yakından bakar, görüşmeciyeye dikkat eder ve onun yönergelerine uyar.
2. Çocuğun zaman zaman, özellikle de etkinlik sonlarında dikkati dağınık; ancak hatırlatıldığında yanıt verir.
1. Çocuğun sık sık dikkati dağınık ve uygulayıcı sık sık yönlendirmelerde bulunur.
0. Çocuk zamanın çoğunu ilgisiz bir şekilde ve etkinlik dışı şeylerle geçirir.

A 2. Konsantrasyonunu sürdürür, tekrarlayan etkinlikleri denemeye isteklidir.

0 1 2 3

3. Çocuk, dikkatini dağıtıcı uyaranların varlığında dahi etkinliğin sonuna kadar etkinliğe yoğunlaşabilir ve etkinliği tamamlamada ısrar eder.
2. Çocuğun zaman zaman dikkati dağınık; ancak çocuk genel olarak ısrarcıdır ve uygulayıcının hatırlatmasına gerek duymaz.
1. Çocuğun sık sık dikkati dağınık ve uygulayıcının birden çok hatırlatma yapması gerekir.
0. Çocuk değerlendirilmenin büyük bir bölümünde konsantre olamaz ve görevleri yerine getirmek için ısrar etmez ve yoğunlaşamaz.

A 3. Dalgındır, değerlendirilme sürecine odaklanmada problem yaşar.

0 1 2 3

3. Çocuk değerlendirilme sürecinin büyük kısmında "dalgın/başka düşüncelere dalmış" görünür.
2. Çocuk zaman zaman "dalar" ve uygulayıcının çocuğun bakması, odaklanması ve istenileni göstermesi için hatırlatma yapması gerekir.
1. Çocuğun dikkati kısa aralıklarla dağınık; ancak kısa süre dikkatinin dağılmasından sonra etkinliğe geri döner.
0. Çocuk dikkatini etkinliklere odaklama konusunda problem yaşamaz.

B 1. Her etkinliğe başlamadan önce düşünür ve planlar.

0 1 2 3

3. Çocuk uygulayıcıya cevap vermeden önce etkinlik ve yönergeleri düşünüyor gibi görünür.
2. Çocuk genellikle yönergeleri bekler ve takip eder; ancak zaman zaman yönergeler tamamlanmadan önce etkinliğe başlar.
1. Çocuk etkinliğe başlamadan önce sık sık "Ben söyleyinceye kadar bekle..." gibi hatırlatmalara ihtiyaç duyar.
0. Çocuk yönergelerin pek çoğunu kaçırmaz ve uygulayıcının hatırlatmaları ile yavaşlamaz.

B 2. Değerlendirme materyallerine gelişigüzel dokunmaktan kaçınır.

0 1 2 3

3. Çocuk ilginç oyuncaklara karşı bile kendini tutar, dokunma girişiminde bulunmaz ve oyuncakları ya da başka şeyleri toplarken süreyi uzatmaz.
2. Çocuk genellikle öz-kontrol gösterir ancak ilgi çekici oyuncaklara değerlendirme boyunca bir ya da iki kez uzanır.
1. Çocuk eşyalara dokunmaması için birden çok hatırlatmaya ve/veya zamanı geldiğinde oyuncakları toplaması için uyarılara ihtiyaç duyar.
0. Değerlendirilme süreci çocuğun oyuncaklara dokunması ya da oyuncakları ele geçirme çabası ile sık sık kesilir.

B 3. Etkinliğe başlamadan önce uygulayıcının hazırlıklarını bitirmesini bekler, araya girmez.

0 1 2 3

3. Çocuk, materyalleri göstermeden önce, küplere uzanmadan gibi davranışlar göstermeden bekler, dürtüsel değildir.
2. Birkaç dürtüsel davranış gözlenir.
1. Çocuk, genellikle birden çok etkinlik sırasında dürtüsel ya da bir etkinlik süresince çok dürtüsel davranır.
0. Çocuk değerlendirme boyunca dürtüsel ve birçok sınırlamaya ihtiyaç duyar.

B 4. Çocuk etkinlikler arasında beklemekte zorlanır.

0 1 2 3

3. Çocuğun hareketlilik/dürtüsellik düzeyi yüzünden etkinlikler arası geçişler zordur.
2. Uygulayıcı bir sonraki etkinlik için materyalleri toplarken çocuk ancak birden çok hatırlatma sonucunda bekleyebilir.
1. Çocuk bazen ilgi çekici test materyallerine dokunmak ister; ancak nadiren dokunmamasına hatırlatmaya ihtiyaç duyar.
0. Çocuk sabırla yeni etkinliklerin başlamasını bekler ve geçişler sırasında rahat bir vücut duruşu sergiler.

B 5. Değerlendirme boyunca koltuğunda doğru bir şekilde oturur.

0 1 2 3

3. Çocuk herhangi bir yere tırmanmaz, dolapları açmaz, nesneleri eline almaz (vücut pozisyonu ara sıra uygun olmayabilir).
2. Çocuk (sandalyeden kayarak inmek de dahil) yerinden bir kere kalkar, hatırlatıldığında tekrar oturur.
1. Tekrar yerine dönmek ve oturmak için birden çok hatırlatmaya ihtiyaç duyar; ancak hatırlatmaları dinler ve cevap verir.
0. Çok sık yerinden kalkar veya güçlükle kontrol edilir (Örneğin, odanın içinde koşar, mobilyalara tırmanır).C 1. Uyanık ve etkileşim halindedir, içine kapanık değildir.

0 1 2 3

3. Çocuk etkileşim halindedir. Vücut pozisyonu görüşmeci ile rahat bir ilişki kurduğunu göstermektedir.
2. Çocuk genellikle etkileşim halindedir, ancak zaman zaman başka yöne bakar, başını öne eğer ve etkileşime ara verir.
1. Çocuk tekrar tekrar değerlendirilme sürecinden uzaklaşır ve etkinliği bitirmek için teşvik edilmesi gerekir.
0. Çocuk "kendini içine kapanmış" gibidir ve etkinliğe başlamakta zorluk yaşar.

C 2. Aktif bir şekilde görüşmeci ile etkileşim kurmaya çabalar.

0 1 2 3

3. Çocuk sorular sorarak ve bilgi paylaşarak sık sık sohbet başlatır.
2. Çocuk fırsat buldukça sohbet başlatır ve görüşmeciye konuşarak, gülümseyerek ya da göz kontağı kurarak karşılık verir.
1. Çocuk sohbet başlatmaz ve yavaş ısınır.
0. Çocuk, olumlu geçen etkinliklerde bile, uygulayıcının sohbet başlatmaya yönelik sözlerini (sosyal girişimleri) görmezden gelir.

D 1. Başardığında ve bir etkinliği aktif olarak tamamladığında memnuniyet gösterir.

0 1 2 3

3. Çocuk etkinliği tamamladıktan sonra mutlu olduğunu ifade eden heyecanlı vücut hareketleri gösterir ("Evet!" deyip el çırpma gibi).
2. Çocuk etkinliği tamamladığı için biraz memnun görünür (Gülümseme gibi yüz ifadeleri gösterir).
1. Çocuk etkinliği tamamladığında tepkisizdir.
0. Çocuk etkinliği tamamladığında olumsuz yorumlar yapar ya da olumsuz ifadeler kullanır.

D 2. Kendinden emindir.

0 1 2 3

3. Çocuk "Ben bunu biliyorum" gibi yorumlarla kendine güvendiğini gösterir, istekli ve enerjiktir.
2. Çocuk gayretlidir, uygulayıcının sorularına doğrudan yanıt verir; çalışıyor gibi gözükür.
1. Kendine daha az güveni olan çocuk tekrarlayan tereddütlü davranışlar gösterir ya da güven eksikliğine işaret eden sorular sorar.
0. Eğer çocuk kolay maddelerde tereddüt ediyor ya da isteksizlik gösteriyorsa kolayca vazgeçer (Örneğin, "Bunu yapamıyorum" der).

E 1. Muhalif davranışlar gösterir.

0 1 2 3

3. Çocuk uygulayıcının istek ya da yönergesine uymayı doğrudan reddeder.
2. Çocuk sınırları zorlar; ancak uygulayıcının yönlendirmelerine ya da isteğini tekrarlamasına yanıt verir.
1. Çocuk önce "Hayır" der, ancak sonra uygulayıcının ilk isteğini yerine getirir. Uygulayıcı "tekrar söylemek" zorunda kalmaz.
0. Çocuk asla aktif bir şekilde karşı gelen davranışlar göstermez.

E 2. Pasif uyumsuzluk gösterir.

0 1 2 3

3. Uygulayıcı yönergeyi tekrar ettiğinde bile, çocuk yönergeyi duymuyor gibi görünür.
2. Çocuk uygulayıcıyı görmezden gelir; ancak uygulayıcı yönergeyi tekrar ettiğinde ona karşılık verir.
1. Uygulayıcı yönergeyi tekrarlamaz; ancak çocuk yavaş tepki verdiği için çocuğun duyup duymadığını merak eder.
0. Çocuk yönergeleri duyar ve uygun şekilde karşılık verir.

E 3. Çocuk yoğun bir şekilde olumlu duygu ve davranışlar gösterir.

0 1 2 3

3. Çocuk çok pozitifdir; kahkaha atar ve/veya uzun süre kıkırdar, çok gülümser ya da el çırpır.
2. Çocuk tekrar tekrar gülümser, olumlu sesler çıkarır ve kısa süreli kıkırdar.
1. Çocuk olumlu davranışlar göstermeyi ve keyifli ifadeler kullanmayı sürdürür.
0. Çocuk değerlendirme boyunca olumlu duygular göstermez.

E 4. Çocuk sık sık olumlu duygu ve davranışlar gösterir.

0 1 2 3

3. Çocuk iki ya da daha fazla değerlendirme bölümünde uzun sürelerle olumlu duygular (kahkaha atma, gülümseme gibi) ortaya koyar.
2. Çocuk, içinde sürpriz ya da şekerleme OLMAYAN bir bölümde olumlu duygular ortaya koyar.
1. Çocuk YALNIZCA şekerleme ya da ödül aldığı anda olumlu duygular ortaya koyar.
0. Çocuk ödül ya da şekerleme aldığı anda BİLE olumlu duygular ortaya koymaz.

EK YORUMLAR

Ek.6.ATÖLYE ÖRNEKLERİ

1.OTURUM

Konu: : Karar verme

Süre :40

Teknikler: Doğaçlama, Soru-cevap, hikaye tamamlama, eş zamanlı doğaçlama.

Araç ve Gereç: Müzik alar, ilgili resimler, top, hikaye kitabı.

KAZANIMLAR

Bilişsel Gelişim Kazanım ve Göstergeleri

Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Göstergeleri: 1. Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. 2. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. 3. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

Dil Gelişim Kazanım ve Göstergeleri

Kazanım 2: Sesini uygun kullanır.

Göstergeleri: 1. Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. 2. Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu ayarlar. 3. Konuşurken/şarkı söylerken sesinin hızını ayarlar. 4. Konuşurken/şarkı söylerken sesinin şiddetini ayarlar.

Sosyal ve Duygusal Gelişim Kazanım ve Göstergeleri

Kazanım 1: Kendisine ait özellikleri tanıtır.

Göstergeleri: 1. Adını ve/veya soyadını söyler. 2.Yaşını söyler. 3.Fiziksel özelliklerini söyler. 4. Duyuşsal özelliklerini söyler.

Motor Gelişim Kazanım ve Göstergeleri

Kazanım 1: Yer değiştirme hareketleri yapar.

Göstergeleri: 1. Isınma ve soğuma hareketlerini bir rehber eşliğinde yapar. 2. Yönergeler doğrultusunda yrr. 3. Yönergeler doğrultusunda koşar.

ATÖLYE PLANI

A. Isınma

Etkinlik 1.

Çocuklar liderin yönergesi ile müzik eşliğinde sınıf içinde serbest yürürler. Bir süre sonra lider yönerge verir: “Yolda yürüyorsunuz ve birinizle göz göze geliyorsunuz göz göze geldiğiniz her kişi ile göz kırparak selamlaşıp yürümeye devam ediyorsunuz. Göz kırptığınız kişinin gözlerine bakıp selam verdiğinizde diğer arkadaşınızda selamınıza size gözünü kırparak karşılık veriyor ve yürümeye devam ederek başkalarıyla selamlaşıyorsunuz. Herkesle göz göze gelmelisiniz” der.

Oyun, liderin yönergeleriyle yavaş. Hızlı olunması yönergeleriyle devam eder.

Etkinlik 2. Topla isim çalışması (Lindvaag ve Moen,1980)

Çocuklar daire biçiminde yere otururlar. Lider kendi ismini söyleyerek istediği bir çocuğa topu atar. Topu alan çocuk kendi ismini söyleyerek bir başka arkadaşına atar. Topu atmadan önce çocuk atacağı arkadaşıyla göz teması kurar. Oyun bir süre böyle oynandıktan sonra örnekteki gibi çeşitlendirilir: “Benim adım Ceyhun, senin adın nedir?” diyerek topu atar.

B. Canlandırma

Etkinlik 3:

Lider Özlem Aytek tarafından yazılıp Altın kitaplar yayınevi tarafından basılmış olan “Meraklı Pırtık” hikayesini çocuklara okur. Hikaye yarıda kesilir.

Hikaye de fare yavrularının yuvada kalıp annelerinin beklemesi gereklidir. Annesinin yemek getirmesini beklemek istemeyen Meraklı Fare, etrafı keşfe çıkmak istemektedir Diğer kardeşlerinin kendilerini kontrol ederek, yapılması uygun olan davranışı tercih etmeyerek yuvadan ayrılır ve hikayenin geri kalanında aşağıdaki yönergelere uyulur.

Hikayede adı geçen kahramanlar, kullanılan eşyalar vs. ile ilgili resimler ve ilgili olamayan resimler renkli yazıcıdan çıkarılmıştır ve karışık bir şekilde çemberin ortasına koyulur. Çember şeklinde oturan çocuklara bu resimleri incelemeleri ve hikaye ile ilgili olan resimleri müzik durduğu anda gruptan sadece bir kişinin kalkıp bulmaları ister. Lider önce

minderlerinde oturan çocukların müziği dinlerken sabretmelerini ardından verilen süre içerisinde de eylemi tamamlamalarını istemektedir. İlk önceleri verilen süre kısa tutularak grubun dinamiği sağlanacaktır. Resimleri bulan çocuklar buldukları resmin hikaye de nereye ait olduğunu açıklar. Bu konu üzerinde çocukların fikirlerini söylemeleri için fırsatlar yaratılır.

Ardından lider çocuklara seçtikleri resim ile hikayeyi sözle tamamlaması ister. Her çocuğun kendi seçtiği resimle ilişkili olarak hikayeye yön vermesine yardımcı olunur.

C. Değerlendirme:

Etkinlik 4.

Öğretmen, “Gözlerimiz kapalı bir şekilde hikayede yaşananları ve Meraklı Pırtık’ ın baından geçenleri düşünelim” der ve çocukların minderlere uzanarak düşünmeleri için kısa bir süre verir. Arından çember olunur. Aşağıdaki soruları yöneltir:

- Meraklı Pırtık kimdir?
- Başından hangi olaylar geçmiştir?
- Hangi duyguları hissetin ve neden?
- Sen Meraklı Pırtık gibi davrandın mı ?
- Sen Meraklı Pırtık’ın yerinde olsaydın ne yapardın?
- Ona ne gibi öğütler verirdin?”

Etkinlik 5.

Lider hikayenin geri kalanını okuduktan sonra ilişkili ve ilişkisiz resimler (yere çöp atma, arkadaşına, vurma, düşen çocuğu yardım eden çocuk, eşyalarını dolaba yerleştiren çocuk vb.) hakkında konuşmalar yapılmasını soru cevap yoluyla sağlar. Bu oyunları oynarken neye dikkat ettiğimizi ve amacımızın ne olduğunu sohbet sırasında çocukların kavramasına yardımcı olur.

2.OTURUM

Konu :Problem Çözme

Süre : 40

Teknikler: Pantomim, Eş zamanlı doğaçlama, Küçük grup doğaçlama, Toplantı tekniği

Araç ve Gereçler: Müzik Çalar, Maymun maskeleri, minderler.

KAZANIMLAR

Bilişsel Gelişim Kazanım ve Göstergeleri

Kazanım 2:Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.

Göstergeleri: 1. Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. 2. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. 3. Gerçek durumu inceler. 4. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.

Kazanım 19: Problem durumlarına çözüm üretir.

Göstergeleri: 1. Problemi söyler. 2. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. 3. Çözüm yollarından birini seçer. 4. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. 5. Seçtiği çözüm yolunu dener. 6. Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. 7. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.

Dil Gelişim Kazanım ve Göstergeleri

Kazanım 3: Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.

Göstergeleri: 1. Düz cümle kurar. 2. Olumsuz cümle kurar. 3. Soru cümlesi kurar. 4. Bileşik cümle kurar. 5. Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır.

Sosyal ve Duygusal Gelişim Kazanım ve Göstergeleri

Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır.

Göstergeleri: 1. Konuşma sırasında göz teması kurar. 2. Jest ve mimikleri anlar. 3. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. 4. Konuşmayı başlatır. 10. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

Motor Gelişim Kazanım ve Göstergeleri

Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Göstergeleri: 1. Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.

Kazanım 4: Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

Göstergeleri: 1. Başkalarının duygularını söyler. 2. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. 3. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.

ATÖLYE PLANI

A. Isınma

Etkinlik 1.

Kuyruk kapmaca oyunu oynanır. Lider gazete kağıdından hazırlamış olduğu uzun, ince kuyrukları çocukların pantolonlarına tutturur. Müzik başladığında çocuklar kuyruklarını kaptırmamaya çalışırken diğer taraftan da arkadaşının kuyruğunu yakalamaya çalışır.

Etkinlik 2.

Lider çocukların hızlı – yavaş hareket etmelerini sağlayacak “Doğa Senfonileri – Fırtınalar” (Boyut Yayıncılık) albümünden yağmur seslerini önceden hazırlamıştır. Çocuklar mekânda serbest olarak dolaşırlar. Müziğin ritmine uyarak yağmurdan kaçan sincap, kanguru, minik kuş vb. hayvanların öykünmelerini yaparlar.

Etkinlik 3.

Lider grubun saymacayla ikiye ayrılmasını sağlar ve aksesuarlardan istediklerini takabileceklerini söyler. 1’ler ve 2’ler grubu olarak ayrılan çocuklar 1’ler grubuyla yan yana 2’ler grubuyla karşılıklı olacak şekilde dizilip birbirlerini inceleyeceklerdir. Lider yönergesinde herkesin karşısındakini çok iyi inceleyip aklında tutması gerektiğini açıklar ardından ikiler grubunun dışarıya çıkıp hazırlıklarını tamamlamasını beklerler. 2’ler grubu aksesuarlarının yerini değiştirebilir veya bir başkasının aksesuarıyla takas yaparak takabilir ardından hazırlıkların bitmesiyle eşlerinin karşısında sıra olurlar. Eşler eşindeki değişikliği inceler ve sırasıyla bu değişiklikleri sıralar. Eşlerde doğru veya yanlış yönlendirmeleriyle oyuna katılırlar.

Oyun bu defa 1’ler grubunun dışarıya çıkıp aksesuar değişimi yapmaları ile devam eder.

B. Canlandırma

Etkinlik 3.

Lider yavaş tempolu müzik eşliğinde çocuklardan çok yavaş bir şekilde yürümeleri yönergesini verir. Hazırlanmış olan hayvan maskeleri mekanın çeşitli yerlerine bırakılır. Öğretmen çocukların merakını uyandıracak şekilde yaptıklarını elinde tuttuğu maskelerin özelliklerini anlatarak heyecanı arttıracaktır. Ancak çocuklardan sadece yürümelerini ve öğretmenin bakmamaları gerektiği hatırlatır. Öğretmene bakan çocuklar olursa öğretmen

tekrar hatırlatmalarda bulunup, dikkat etmeleri gerektiğini ve böylece diğer oyuna daha çabuk geçebileceğini söyler.

Müzik durduğunda çocuklar maskelerini alır ve takarlar. Lider mekanda serbestçe yürümeleri yönergesini verir ve dramatik durumu anlatır:

“Ormana sonbahar mevsimi geldi, havalar soğumaya başladı. Yavru hayvanların okula gitme zamanıydı artık. Tüm yavru hayvanlar okul alışverişi yapmaktaydı. Ertesi gün açılacak okula eksiksiz gitmek istiyorlardı. Öyle heyecanlıydılar ki ... Uzun bir yaz tatilinden sonra nihayet okulları açılacak, tekrar öğretmenlerine kavuşacaklardı. Fakat yavru hayvanların bir tanesi pek heyecanlı değildi ve hatta biraz da kızgındı. Okulların açılmasını hiç istemiyordu. Okulun nasıl bir yer olduğunu bilmiyor birazcık korkuyordu. Uzun bir geceden sonra sabah olmuştu. Anne maymun yavru maymunu uyandırmak için odasına gitti ve onu uyandırmaya çalıştı ama yavru maymun okula gitmek istemediğini söylüyordu. Anne maymun ise okula gitmesi için onu ikna etmeye çalışıyordu...”

Lider çocukları hikayeyi doğaçlamaları için birinin anne/baba ve biri kişinin ise yavru maymun olmasını ister ve ardından maskeleri takabileceklerini söyler. Eş zamanlı olarak herkes doğaçlamaya başlar.

Lider çocuklara rehberlik eder. Bir süre sonra doğaçlamayı sonlandırılır ve istekli çocukların doğaçlamalarını sunmalarını ister. Doğaçlama bittiği anda lider role girer ve yavru maymuna yardım etmek için bir toplantı düzenlemeleri gerektiğini söyler ve kendisini hayvanlar okulunun öğretmeni olarak tanıtır. Büyük grup oluşturularak minderlere oturulur, toplantı başlar herkes çözüm için fikrini söyler. Kurallar öğrenme, sıra bekleme, sabırlı olma konuları tartışılır.

C. Değerlendirme

Doğaçlama sonunda tüm oyunların kazanımları, çocukların hissettikleri duygular, zorlandıkları durumlar ve böyle durumlarda devam etmek için neler yaptıkları/ yapmaları gerektiği hakkında konuşulur.



3.OTURUM

Konu : Dikkati yönlendirme

Süre: 40

Teknikler: Resimli Rol Kartları, Eş zamanlı Doğaçlama, 5N1K soruları

Araç ve Gereçler: Çeşitli giysiler, şapkalar, aksesuarlar, top,

KAZANIMLAR

Bilişsel Gelişim Kazanım ve Göstergeleri

Kazanım 17: Neden-sonuç ilişkisi kurar.

Göstergeleri: 1. Bir olayın olası nedenlerini söyler. 2. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.

Dil Gelişim Kazanım ve Göstergeleri

Kazanım 7: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.

Göstergeleri: 1. Sözel yönergeleri yerine getirir. 2. Dinledikleri/izlediklerini açıklar. 3. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

Sosyal ve Duygusal Gelişim Kazanım ve Göstergeleri

Kazanım 7: Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.

Göstergeleri: 1. Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. 2. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.

Kazanım 10: Sorumluluklarını yerine getirir.

Göstergeleri: 1. Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. 2. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. 3. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler

ATÖLYE PLANI:

A. Hazırlık / Isınma

Etkinlik 1.

Grup daire olarak ayakta durur. Lider bir çocuğun ismini söyleyerek ve onunla göz teması kurarak topu ona atar. Ardından topu alan çocuk bir başka çocuğun adını söyleyerek topu atar. Oyun bir süre böyle oynandıktan sonra ikinci bir top devreye girer ve oyun ikili olarak devam eder.

Etkinlik 2.

İsim söyleyerek yer değiştirme oyunu oynanır. Çocuklar daire biçiminde otururlar. Lider oyunu bir çocuğun ismini söyleyip onunla yer değiştirerek başlatır. Ardından ismi söylenen çocuk bir başka arkadaşının ismini söyleyerek bu defa da onunla yer değiştirir ve oyun bu şekilde devam eder.

Etkinlik 3.

Parazit oyunu oynanır. Üçerli eş olunur. A'lar ve B'ler karşılıklı durur, aralarında mesafe vardır, C'ler ise aralarında durarak çeşitli ses ve hareketlerle parazit yapacaklardır. Amaç A'ların B'lere mesajı iletebilmeleridir. Oyun eşlerin yer değiştirmesiyle devam eder.

Ara Değerlendirme:

Grup olarak yere oturulur ve lider şu soruları sorar;

- İletişim kurarken parazit sayılabilecek durumlar nelerdir?
- Bir işi yaparken, bizi engelleyen, parazit sayılabilecek durumlar nelerdir?
- Bu gibi durumlarda nasıl önlemler almalıyız?

B. Canlandırma

Etkinlik 4.

Çocukların dağıtılan rol kartlarını doğru analiz edebilmeleri için lider rehberlik eder. Rol kartlarındaki ana tema bitirilmesi gereken bir iş, dikkati dağıtan uyarıcılar ve arada kalmış kişinin yaşadığı çatışma durumudur. Lider rol kartlarında zaman, mekan, durumun anlaşıldığından emin olduktan sonra eş zamanlı doğaçlamaya geçilir.

Etkinlik 5.

Sıcak sandalye tekniği uygulanır. Doğaçlama bitiminde rollerdeki kişiler (A ve B kişileri) birer sandalyeye oturtulur ve diğer çocuklar 5N 1K (kim, ne, ne zaman, nerede, niçin, nasıl soruları yöneltir. Bu uygulama ile doğaçlama analiz edilmiş olur.

C. Değerlendirme:

Lider çocuklara sadece yuvarlak çizilmiş A4 kağıtlarını, boya kalemlerini dağıtır ve onlardan bugün ki drama atölyesini değerlendirmesini ister. Resimlerinde doğaçlama yaparken parazit olarak tanımlayacağımız durumları anlatmaları istenir. Ardından çocuklar ile resimleri hakkında sohbet edilir.

4.OTURUM

Süre: 40

Teknikler: Küçük Grup Doğaçlama,

Araç ve Gereçler: Müzik Çalar, kral asası ve tacı, sandalye, minderler,

KAZANIMLAR

Bilişsel Gelişim Kazanım ve Göstergeleri

Kazanım 19: Problem durumlarına çözüm üretir.

Göstergeleri: 1. Problemi söyler. 2. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. 3. Çözüm yollarından birini seçer. 4. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. 5. Seçtiği çözüm yolunu dener. 6. Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. 7. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.

Dil Gelişim Kazanım ve Göstergeleri

Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır.

Göstergeleri: 1. Konuşma sırasında göz teması kurar. 2. Jest ve mimikleri anlar. 3. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. 4. Konuşmayı başlatır. 5. Konuşmayı sürdürür. 6. Konuşmayı sonlandırır. 7. Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır. 8. Sohbe katılır. 9. Konuşmak için sırasını bekler. 10. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

Sosyal ve Duygusal Gelişim Kazanım ve Göstergeleri

Kazanım 8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Göstergeleri: 1. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. 2. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. 3. Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır.

Motor Gelişim Kazanım ve Göstergeleri

Kazanım 7: Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.

Göstergeleri: 1. Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. 2. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.

ATÖLYE PLANI

A. Isınma

Etkinlik 1.

Grup, A'lar ve B'ler olarak ikiye ayrılır. A'lar aynadır, B'ler ise aynaya bakan kişi olur. A'lar, B'lerin hareketlerini taklit eder. Oyun hızlı, yavaş hareketlerle çeşitlenir. Liderin yönergesiyle roller değiştirilir.

Etkinlik 2.

Kralın anahtarı (ÇDD Atölye oyunu) oyunu oynanır. Kral ve aç çiftçiler rolleri paylaşılır. Kral bir sandalyede oturur anahtarı tahtının altında saklıdır kral uykucudur fakat çok uzun uyuyamıyordur. Kral gözleri kapalı bir şekilde 1'den 10'a kadar sayar. Halk ise kral uyurken ambarın anahtarını almaya çalışır. Kıpırdadığını gördüğü kişiyi kral en sona gönderir. Krala yakalanmadan ambarın anahtarını alınca oyun kazanılır.

Kral oyunu kuralları değiştirilerek tekrar oynanır. Oyun da kral kıpırdadığını gördüğü kişiyi oyundan çıkarır.

B. Canlandırma

Etkinlik 3.

Çocuklara renk kartlarına göre gruplara ayrılır. Lider gruplara doğaçlamaları için konuyu açıklar;

- Tarladasınız. Çalışıyorsunuz. Çok açsınız. İcinizden biri açlığa dayanamayıp elmalardan birini yemeye kalkıştı. Siz onu durdurmaya çalışırken aklınıza anahtarı nasıl alacağınız hakkında bir fikir geldi
- Evdesiniz. İşten dönmüşsünüz. Çocuklardan biri açlıktan hasta oluyor kocanızla ne yapmanız gerekiyor diye tartışırken aklınıza ambarın anahtarını nasıl alacağınız hakkında bir fikir geliyor...
- Arkadaşlarınızla bir arada oturuyorsunuz. Kafedesiniz. Aklınıza ambarın anahtarını nasıl alacağınız hakkında bir fikir geliyor.

Ara Değerlendirme

Doğaçlamalar sıra ile yapıldıktan sonra lider değerlendirme soruları yöneltir.

- Hangi seçeneğin yakalanma ihtimali daha azdır?
- Siz olsaydınız nasıl bir yol denerdiniz?

Etkinlik 4.

Lider çocuklara anahtar resmi çizilmiş kağıtları dağıtır. Lider, çocuklardan bu anahtarı az önce oynadığımız rolleri düşünerek boyamalarını ve süslemelerini ister. Boyamalar bittikten sonra çocuklar istedikleri role girerek ambarın kapısını açar, ambarın boş olduğunu görür ve donarlar.

C . Değerlendirme

Yaşanan durumun nasıl bir duygu uyandırdığı hakkında sohbet edilir. Amaç; hayal kırıklıklarımızla nasıl bahsetmemiz gerektiği konusunda çocukların seçenekleri olduğunu sezdirmektir.

5.OTURUM

Süre : 40

Teknikler: Donmuş Çerçeve, Atlıkarınca İstasyon tekniği, Tekrar role girme, tekrar canlandırma.

Araç-gereçler: Müzik Çalar, projeksiyon makinesi, fotoğraf makinesi, minderler

KAZANIMLAR

Bilişsel Gelişim Kazanım ve Göstergeleri

Kazanım 1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.

Göstergeleri: 1. Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. 2. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. 3. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

ATÖLYE PLANI

A. Isınma

Etkinlik 1.

- Don ateş oyunu oynanır. Gönüllü bir ebe seçilir. Ebenin dokunduğu kişiler oldukları yerde donar. Donan kişilerin tekrar ebe olabilmesi için diğer katılımcıların bu kişilere dokunulmalıdır.
- Oyun ebenin başka bir çocuğu ebe olarak seçmesiyle devam eder. Ebe donan çocukların kurtulması için nerelerine ve nasıl dokunacağını söyler.
- Bir sonraki aşama da ebe seçilir. Ebenin dokunduğu kişi bir harekete bürünüp donarlar. Bu çocukların tekrar oyuna dahil olabilmeleri için bir aşka çocuk donan çocuğun aynı hareketini karşısına geçip yapmak zorundadır. Ebe sayısı ikiye çıkartılır.

Etkinlik 2.

Kim gelsin oyunu oynanır. Yere oturularak çember olunur. Bir çocuğun yanı boş bırakılır. Yanı boş olan kişi “sağ yanı boş” der. Grup bu kişiye kim gelsin diye sorar. Yanı boş olan kişi gruptan bir kişinin ismini söyler. Grup “nasıl gelsin “ diye sorar. Yanı boş olan kişi bir rol ve hareket söyler.

Etkinlik 3.

Oyun için üç gönüllü seçilir. Grubun önünde durmaları istenir. Diğer çocuklara bu üç arkadaşını iyice gözlemlmeleri istenir. Daha sonra seçilen üç çocuk dışarıya çıkar ve dış görüşlerini değiştirmeleri istenir.

Çocuklardan arkadaşlarındaki üç değişikliği bulmaları istenir.

B. Canlandırma

Etkinlik 5

Grup 3-4 kişilik alt gruplara ayrılır. Her gruba aşağıdaki durumlar önerilir ve poz vermeleri istenir. Atlı karınca istasyon tekniği uygulanarak, gruplar sıra ile poz verir. Lider odanın etrafında dolaşır ve fotoğraf çekiyormuş gibi yapar. Pozların sık sık konusunu değiştirilir.

Bazı örnek durumlar:

- *Arkadaşının doğum günü partisindesiniz. Hediye verme zamanı...*
- Dondurma yiyorsunuz.
- *Sinemada sıra bekliyorsunuz.*
- Kaleye top atıyorsunuz.
- *Annen işe gitti ve siz onu çok özliyorsunuz.*
- Uzay aracının içindesiniz. 3.2.1 diye saydık ve uzaya roket hareket etti.
- *Odanızda oynarken birden anneniz yemek vakti olduğunu söyledi.*
- Çok sıcak bir günde nihayet deniz göründü ve denize atlıyorsunuz.
- Anneniz yemek vakti olduğunu tekrar hatırlattı. Biraz sinirliydi.
- Bir muza basıp kayıp düştünüz.
- Yemek masasına oturdunuz. Çok açsınız. Çorba çok sıcak.
- Balon şişiriyorsunuz ama dikkat balonlar çok narin hemen patlayabilir.
- Sınıftasınız, oyun oynuyorsunuz, öğretmeniniz “toplanma zamanı” dedi.
- Partidesiniz dans ediyorsunuz.

Ara Değerlendirme

Lider, grubu minderlere oturması için yönlendirir. Verilen pozlar hakkında çocukların düşüncelerini öğrenmek ister. Lider, sorular ile pozların nasıl olması gerektiğini uygun durumun ne olduğunu kavratmaya çalışır. Dikkat, bekleme, kendi kendini güdüleme, bir iş zamanında yapma gibi davranışlar hakkında sohbet edilir.

Etkinlik 5.

Lider örnek durumları tekrar uygular. Pozunu veren grup arasında dolaşarak fotoğraf çeker.

C. Değerlendirme

Lider/ Öğretmen Önder (2003) drama uygulamalarında tartışma aşamasının içerdiği farklı düzeylere uygun sorular yöneltir. Lider çekilen pozları ekrana yansıtarak aradaki farkları bulmalarını isteyerek atölyenin ölçme değerlendirmesini yapar.



