

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
OKULÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

82251

**DRAMANIN 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ
SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİMLERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

82251

GÜLÇİN GÜVEN METİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DANIŞMAN
YRD.DOÇ.DR.NECLA TUZCUOĞLU**

**TC. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

İSTANBUL-1999

ÖNSÖZ

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyuncaengin bilgilerinden yararlandığım ve destek gördüğüm Sayın Hocam Prof. Dr. Ayla Oktay'a sonsuz teşekkürler.

Bütün araştırmam boyunca bana yol gösteren, ışık tutan ve hep yanımda bulduğum tez danışmanım Yard.Doç.Dr. Necla Tuzcuoğlu'na teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimime başlamam için sürekli yüreklendiren, motive eden ve eğitimim boyunca desteğini esirgemeyen sevgili Hocam Yard. Doç. Dr.Rengin Zembat'a teşekkürler.

İstatistik çalışmalarım sırasında sabırla yardımcı olmaya çalışan Öğr.Gör. Oktay Aydın, eşi Öğr.Gör. Hülya Bilgin Aydın ve Dr. Nilgün Uluser İnan hocama teşekkür ederim.

Çalışmamda kullandığım aksesuarların yapımını gerçekleştiren can dostum Hilal Yılmaz'a, çalışmam boyunca desteğini ve yardımlarını esirgemeyen kadim dostlarım Kadriye Efe, Güner Vatansever'e teşekkürler.

Çalışmaya katılan çocuklara, ailelere, eğitimcilere ve okul yöneticilerine teşekkür ederim.

Doğduğu andan itibaren benden fedakarlık etmek zorunda kalan biricik kızım Alara'ya teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimime başlamamda ve devamında benden desteklerini esirgemeyen sevgili eşim Lemi'ye ve anne-babama teşekkür ederim.

GÜLÇİN GÜVEN METİN

ÖZET

Bu araştırma okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine dramanın etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Deneme modeli kullanılarak yapılan araştırmanın örneklemini İstanbul ilinden 25 deney grubu, 25 kontrol grubu olmak üzere 50 çocuk ve aileleri, Zonguldak ilinden de 23 deney grubu, 22 kontrol grubu olmak üzere 45 çocuk ve aileleri oluşturmaktadır. 9 hafta boyunca eğitimciler tarafından Marmara Gelişim Envanteri Sosyal-Duygusal Gelişim alt boyutundaki gelişim itemlerine hizmet eden drama etkinlikleri uygulanmıştır.

Araştırmada, veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgiler Formu ve Marmara Gelişim Envanteri Sosyal-Duygusal Gelişim alt boyutu kullanılmıştır. Veriler frekans, yüzde ve t-testi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgular drama çalışmalarının çocukların sosyal-duygusal gelişimleri açısından anlamlı farklılıklar ortaya koyduğunu göstermiştir.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
TABLolar LİSTESİ	viii
BÖLÜM I. GİRİŞ	1
1.1.Problem Cümlesi.....	2
1.2.Alt Problemler.....	2
1.3.Hipotezler	3
1.4.Amaç.....	4
1.5.Önem	4
1.6.Varsayımlar	5
1.7.Sınırlılıklar.....	5
 BÖLÜM II. İLGİLİ LİTERATÜR	6
2.1. OKULÖNCESİ DÖNEM ÇOCUĞUNUN GELİŞİM ÖZELLİKLERİ	6
2.1.1. 3-4 YAŞ ÇOCUĞUNUN GELİŞİM ÖZELLİKLERİ	6
2.1.1.1. Dil Gelişimi.....	6
2.1.1.2. Fiziksel Gelişim.....	7
2.1.1.3. Zihinsel Gelişim	8
2.1.1.4. Sosyal Gelişim	9
2.1.1.5. Duygusal Gelişim	10
2.1.2. 4-5 YAŞ ÇOCUĞUNUN GELİŞİM ÖZELLİKLERİ	12
2.1.2.1. Dil Gelişimi.....	12
2.1.2.2. Fiziksel Gelişim.....	12

2.1.2.3. Zihinsel Gelişim	13
2.1.2.4. Sosyal Gelişim	14
2.1.2.5. Duygusal Gelişim	15
2.1.3. 5-6 YAŞ ÇOCUĞUNUN GELİŞİM ÖZELLİKLERİ	18
2.1.3.1. Dil Gelişimi	18
2.1.3.2. Fiziksel Gelişim	18
2.1.3.3. Zihinsel Gelişim	19
2.1.3.4. Sosyal Gelişim	19
2.1.3.4.1. İlk Sosyal Davranışlar : Bağlılık ve Kopma	20
2.1.3.4.2. Başkalarıyla Olumlu İlişkiler : İşbirliği ve Yardımseverlik	21
2.1.3.4.3. Başkalarıyla Olumsuz İlişkiler : Saldırganlık	23
2.1.3.4.4. Vicdan Gelişimi : Doğru ve Yanlış	24
2.1.3.5. Duygusal Gelişim	26
2.1.3.5.1. Çocukta Duygu ve Heyecan	26
2.1.3.5.2. Çocukta Korku	27
2.1.3.5.3. Çocukta Utangaçlık	27
2.1.3.5.4. Çocukta Öfke	28
2.1.3.5.5. Çocukta Sahiplenme İsteği	28
2.1.3.5.6 Çocukta Özgürlük İsteği	29
2.1.3.5.7. Çocukta Onur	29
2.1.3.5.8. Çocukta Gurur ve Övünme	30
2.1.3.5.9. Çocukta Rekabet	30
2.1.3.5.10.Çocukta İlgi Duyma	30
2.1.3.5.11.Çocukta Dostluk	31
2.1.3.5.12.Çocukta Cinsel İstek	31

2.1.3.5.13.Çocukta Merak İsteği	32
2.1.3.5.14.Çocukta Yalancılık.....	33
2.1.3.5.15.Çocukta Güzellik İsteği	33
2.1.3.5.16.Çocukta Ahlaki Eğilim	34
2.2. DRAMA NEDİR ?	36
2.2.1. DRAMANIN TARİHÇESİ.....	37
2.2.2. EĞİTİMDE DRAMA.....	39
2.2.2.1. Eğitimde Dramanın Özellikleri.....	41
2.2.2.2. Eğitimde Dramanın Önemi	42
2.2.3. DRAMANIN KATKIDA BULUNDUĞU ÖĞRENİM ALANLARI	46
2.2.3.1. Sosyal Yetenekler Ve Uyanıklık (Kavrayabilme, Farkedilme)	46
2.2.3.2. Dil Geliştirme ve İletişim Yetenekleri	46
2.2.3.3. Düşünmek - Olumsuz- Daha - Bitmedi.....	46
2.2.3.4. Seçme ve Şekillendirme	46
2.2.4. EĞİTİMDE DRAMA PROGRAMININ PLANLANMASI.....	47
2.2.4.1. Grup Çalışmasının Organizesi	48
2.2.4.1.1. Küçük Grupların Planlı Sunumu.....	49
2.2.4.1.2. Bütün Grubun Planlı Sunumu.....	50
2.2.4.1.3. Küçük Grupların Planlanmamış Uygulamaları	50
2.2.4.1.4. Bütün Grubun Planlanmamış Uygulamaları	50
2.2.5. DRAMA ORTAMI	51
2.2.6. DRAMA LİDERİNİN ÖZELLİKLERİ.....	52
2.2.7. EĞİTİMDE DRAMA PROGRAMININ UYGULANMASI.....	57
2.2.7.1. Çocuklara Drama Sanatının Sunumu	58

2.2.7.2. Oyuncuların Rollerindeki Kavramların Tanıtımı	58
2.2.7.2.1. Konsantrasyon	59
2.2.7.2.2. Kendine Ve Başkalarına Güven	60
2.2.7.2.3. Rahatlama	60
2.2.8. DRAMANIN ÇOCUKLARIN GELİŞİM ALANLARIYLA İLİŞKİSİ	60
2.2.8.1. Dil Gelişimi Ve Drama.....	60
2.2.8.2. Motor Gelişim Ve Drama.....	61
2.2.8.3. Sosyal-Duygusal Gelişim Ve Drama	62
2.3. TÜRKİYE'DE YAPILAN YARATICI DRAMA ARAŞTIRMALARI.....	66
BÖLÜM III. YÖNTEM	68
3.1. Araştırma Modeli.....	68
3.2. Evren Ve Örneklem	68
3.2.1. Evren	68
3.2.2. Örneklem	68
3.3. Verilerin Toplanması.....	68
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	68
3.3.1.1. Kişisel Bilgiler Formu.....	69
3.3.1.2. Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği.....	69
3.3.2. Uygulama.....	69
3.4. Verilerin Çözümlemesi	79

BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUMLAR.....	80
4.1. Kişisel Bilgilerle İlgili Bulgular.....	80
4.2. 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Gelişmelerine Dramanın Etkisi İle İlgili Bulgular.....	94
BÖLÜM V. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	112
5.1. Sonuç.....	112
5.2. Öneriler.....	115
KAYNAKLAR.....	I
EKLER.....	VII
EK 1.....	VII
EK 2.....	XII
EK 3.....	XV
EK 4.....	XVII
EK 5.....	XXII
EK6.....	XXVI

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1	: Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları.....	80
Tablo 2	: Babaların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları.....	81
Tablo 3	: Annelerin Yaşlarına Göre Dağılımları.....	82
Tablo 4	: Babaların Yaşlarına Göre Dağılımları.....	82
Tablo 5	: Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları	83
Tablo 6	: Çocukların Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduklarına Göre Dağılımları.....	83
Tablo 7	: Çocukların Kendilerine Ait Bir Odaya Sahip Olup Olmamaları İle İlgili Dağılımları	84
Tablo 8	: Çocukların Evde Özgürce TV Seyredip Seyretmeme İle İlgili Dağılımları	84
Tablo 9	: Çocukların Evde TV Seyretme Süreleri İle İlgili Dağılımları.....	85
Tablo 10	: Çocukların Evde Kullandığı Bilgisayar Olup Olmaması İle İlgili Dağılımları	85
Tablo 11	: Çocukların Ciddi Bir Sağlık Sorunu Bulunup Bulunmaması İle İlgili Dağılımları.....	86
Tablo 12	: Çocukların Geçirdiği Sağlık Sorununun Türü İle İlgili Dağılımları.....	86
Tablo 13	: Çocukların Okul Dışında Arkadaşının Bulunup Bulunmaması İle İlgili Dağılımları.....	87

Tablo 14	:Çocukların Görüştüğü Akran veya Akrabalarının Olup Olmaması İle İlgili Dağılımları	88
Tablo 15	:Çocukların Evdeki İşbölümüne Dahil Olup Olmamaları İle İlgili Dağılımları	88
Tablo 16	:Çocukların Oyuncakları Toplama Görevini Üstlenip Üstlenmeme İle İlgili Dağılımları	89
Tablo 17	: Çocukların Yatağını Toplama Görevini Üstlenip Üstlenmeme İle İlgili Dağılımları	89
Tablo 18	:Çocukların Sofra Toplama Görevini Üstlenip Üstlenmeme İle İlgili Dağılımları	90
Tablo 19	:Çocukların Alışveriş Yaparken Anne-Babaya Yardım Edip Etmeme İle İlgili Dağılımları	90
Tablo 20	:Çocukların Temizlik İşleri Görevini Üstlenip Üstlenmeme İle İlgili Dağılımları	91
Tablo 21	:Çocukların Kardeşinin Bakım Görevini Üstlenip Üstlenmeme İle İlgili Dağılımları	91
Tablo 22	:Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımları.....	92
Tablo 23	:Çocukların Yaşlara Göre Dağılımları	93
Tablo 24	:Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları	94
Tablo 25	: Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Kız Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları	95
Tablo 26	: Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Erkek Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları.....	96

Tablo 27	: Deney ve Kontrol Grubunda Kardeşi Olmayan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları.....	97
Tablo 28	: Deney ve Kontrol Grubunda 1 Kardeşi Olan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları.....	97
Tablo 29	:Deney ve Kontrol Grubunda 2 Kardeşi Olan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları.....	98
Tablo 30	:Deney ve Kontrol Grubunda Ailesinin 1. Çocuğu Olan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları.....	99
Tablo 31	:Deney ve Kontrol Grubunda Ailesinin 2. Çocuğu Olan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları.....	99
Tablo 32	:Deney ve Kontrol Grubunda Ailesinin 3. Çocuğu Olan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları.....	99
Tablo 33	:Deney ve Kontrol Grubunda Kendilerine Ait Özel Odası Olan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları.....	100
Tablo 34	:Deney ve Kontrol Grubunda Odasını Kardeşi İle Paylaşan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları.....	101
Tablo 35	:Deney ve Kontrol Grubunda Kendilerine Ait Özel Odası Olmayan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları.....	101
Tablo 36	:Deney ve Kontrol Grubunda TV Programlarını Özgürce Seyretme İmkanına Sahip olan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları	102
Tablo 37	:Deney ve Kontrol Grubunda TV Programlarını Özgürce Seyretme İmkanına Bazen Sahip Olan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları.....	103

Tablo 38	:Deney ve Kontrol Grubunda TV Programlarını Özgürce Seyredemeyen Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları	103
Tablo 39	:Deney ve Kontrol Grubunda Günde Yarım-1 Saat TV Seyreden Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları	103
Tablo 40	:Deney ve Kontrol Grubunda Günde 1-3 Saat TV Seyreden Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları	104
Tablo 41	:Deney ve Kontrol Grubunda Günde 3 Saat ve Yukarısında TV Seyreden Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları	104
Tablo 42	:Deney ve Kontrol Grubunda Bilgisayar Kullanan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları	105
Tablo 43	:Deney ve Kontrol Grubunda Bilgisayar Kullanmayan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları	106
Tablo 44	:Deney ve Kontrol Grubunda Ciddi Bir Sağlık Sorunu Olan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları	107
Tablo 45	: Deney ve Kontrol Grubunda Ciddi Bir Sağlık Sorunu Olmayan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları	107
Tablo 46	: Deney ve Kontrol Grubunda Okulun Dışında Çok Sayıda Arkadaşı Olan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları	108

Tablo 47 : Deney ve Kontrol Grubunda Okulun Dışında Çok Az Arkadaşı Olan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları	109
Tablo 48 : Deney ve Kontrol Grubunda Okulun Dışında Hiç Arkadaşı Olmayan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları	109
Tablo 49 : Deney ve Kontrol Grubunda Evde Dahil Olduğu Bir İşbölümü Olan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçlar	110
Tablo 50 : Deney ve Kontrol Grubunda Evde Bazen Dahil Olduğu Bir İşbölümü Olan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçlar	110
Tablo 51 : Deney ve Kontrol Grubunda Evde Dahil Olduğu Bir İşbölümü Olmayan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçlar	111

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çocuğun duygusal gelişimi oyunla olur. Çocuk oyuna ve değişikliğe ihtiyaç duyar. En büyük değişiklik çocuk için oyundur. Oyun yoluyla eğlenir, dinlenir ve problemlerini çözer. Küçük çocukların oynadıkları oyunlar büyükleri taklit etme, rol alma, diyalog kurma, dramatize etme yoluyla olur. Dramatik oyunlar çocuğun kendini ve başkalarını tanımasını, yeni bilgiler edinmesini, kendine güveninin artmasını yaratıcılığını arttırmasını ve sosyalleşmesini sağlar (Gönen, 1992, s.1). Dramatik oyun, çocuğa yaratıcı dramaya doğru ilk adımı atmasına olanak veren en önemli etkinliktir.

Drama, insanlara, yaşamını paylaştığı diğer kişilerle birlikte işbirliği içinde olma ve günlük durumlar içinde kendilerini etkili olarak açıklama şansı verir. Eğitimde drama, bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir olayı, tiyatro tekniklerinden yararlanarak, oyun ve oyunlar geliştirerek canlandırmaktır (Üstündağ, 1994, s.7).

Drama, oyuna katılmak, yaşamak ve tartışmak, olayları değişik şekillerde ortaya koymaktır. Dramatik oyunların en iyi yönü toplumsal davranış çeşitliliğine açık olmasıdır. Çocuk birisinin canını yaktığında ya da arkadaşına vurduğunda, öğretmen çocukları oturtup daha önce kendisine vurulduğunda nasıl canı yandığını hatırlatmalı ve o an neler hissettiğini anlatmasını istemelidir. Tecrübe sonucu davranışlar daha kalıcı olur. "Sen olsan ne yapardın?", "Bunun başka yolu var mı?" gibi sorularla değişik yollar araştırmalarını sağlar. Bu yollarla korkuları özel ilgileri, problemleri, bilgileri ortaya çıkar (Gönen, 1992, s.1-2).

1.1. Problem Cümlesi

5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişiminde dramanın olumlu etkisi var mıdır?

1.2. Alt Problemler

1. Araştırmaya katılan 5-6 yaş çocuklarının kişisel özellikleri nedir?
2. 5-6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine dramanın etkisi ile ilgili hipotezler:
 - a) 5-6 yaş çocuklarının (tüm grupta) sosyal ve duygusal gelişimlerine drama çalışmalarının etkisi var mıdır?
 - b) 5-6 yaş çocuklarının "farklı cinsiyet" alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi var mıdır?
 - c) 5-6 çocuklarının "farklı kardeş sayısına sahip" alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi var mıdır?
 - d) 5-6 yaş çocuklarının "kardeşler arasında farklı sırada bulunan" alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi var mıdır?
 - e) 5-6 yaş çocuklarının "evde kendisine ait odası olan ve olmayan" alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi var mıdır?
 - f) 5-6 yaş çocuklarının "günde ortalama TV seyretme süresi farklı olan" alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi var mıdır?
 - g) 5-6 yaş çocuklarının "bilgisayar kullanan ve kullanmayan" alt gruplarında drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi var mıdır?
 - h) 5-6 yaş çocuklarının "ciddi bir sağlık sorunu olan ve olmayan" alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi var mıdır?

- ı) 5-6 yaşı çocuklarının "okulun dışında arkadaşı olan ve olmayan" alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etki var mıdır?
- j) 5-6 yaşı çocuklarının "evde dahil olduğu bir iş bۆlümü olan ve olmayan" alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi var mıdır?

1.3. Hipotezler

5-6 yaşı çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine dramanın etkisi ile ilgili hipotezler :

- a) 5-6 yaşı çocuklarının (tüm grupta) sosyal ve duygusal gelişimlerine drama çalışmalarının etkisi vardır.
- b) 5-6 çocuklarının "farklı cinsiyet" alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi vardır.
- c) 5-6 yaşı çocuklarının "farklı kardeş sayısına sahip" alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi vardır.
- d) 5-6 yaşı çocuklarının "kardeşler arasında farklı sırada bulunan" alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi vardır.
- e) 5-6 yaşı çocuklarının "evde kendisine ait odası olan ve olmayan" alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi vardır.
- f) 5-6 yaşı çocuklarının "günde ortalama TV seyretme süresi farklı olan" alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi vardır.
- g) 5-6 yaşı çocuklarının "bilgisayar kullanan ve kullanmayan" alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi vardır.
- h) 5-6 yaşı çocuklarının "ciddi bir sağlık sorunu olan ve olmayan" alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi vardır.

- ı) 5-6 yaşı çocukların "okulun dışında arkadaşları olan ve olmayan" alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi vardır.
- j) 5-6 yaşı çocuklarının "evde dahil olduğu bir iş bölümü olan ve olmayan" alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi vardır.

1.4. Amaç

Bu çalışma okul öncesi eğitim kurumuna giden 5-6 yaşı çocuklarına uygulanan drama eğitiminin çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla planlanmıştır.

1.5. Önem

Okulöncesi eğitimin amaçları arasında çocuğun zihinsel, fiziksel, dil ve sosyal-duygusal gelişimi açısından sağlıklı bir birey olarak yetiştirilmesi bulunmaktadır. Bununla beraber okulöncesi eğitimin amaçlarından biri de çocukların sosyal bir varlık olarak gerçek hayata hazırlanmasıdır. Yaşayarak öğrenme diyebileceğimiz dramanın doğal bir sonucu da toplumsallaşmadır. Drama etkinliğinde çocuk girdiği (anne-baba, öğretmen, doktor vb.) rollerde oynarken toplumun yapısındaki yaşam biçimlerini ya olduğu gibi ya da olmasını istediği şekilde yansıtır. Drama sırasında karşısında bulunan arkadaşından ya da drama liderinden aldığı tepkiye bağlı olarak (onay görüp görmemesine göre) denediği davranışı yaşantısına geçirir ya da tekrarlamamak üzere bunu unuttur. Çocuğun toplumsal bir kimlik kazanması ve drama ile eğitilmesi böyle gerçekleşir.

Drama, çocuğun kendini tanımasını, duygularını farketmesini sağlar. Drama diğerleriyle çalışmanın ve tanışmanın ideal bir yoludur ve paylaşılan ilgi alanları üzerine kişisel ilişkiler kurulur. Çocukları gerçek ve sembolik düzeylerde yardımlaşmaya teşvik etmektedir. Böylece drama bir grup olarak beraber çalışma becerisinin gelişimine katkıda bulunur. Kendini ve başkalarını anlama becerisinin yanı sıra kendine güvenme, teşvik ve karar verme becerilerini kazandırır.

Yapılan çalışma;

1. Çocuğun sosyal-duygusal gelişimine dramanın etkisinin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır,
2. Program geliştirme uzmanlarına,
3. Okulöncesi eğitimcilere ışık tutması açısından önemlidir.

1.6. Varsayımlar

1. Dramanın çocuğun sosyal-duygusal gelişimine olumlu etkisi olduğu,
2. Araştırmada ölçü aracı olarak kullanılan Marmara Gelişim Envanterinin 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerini ölçtüğü,
3. Araştırmada kullanılan drama çalışmalarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine olumlu etkisi olduğu,
4. Öğretmenlerin çocukları objektif olarak değerlendirdiği,
5. Araştırmada kullanılmış olan istatistiksel tekniklerin, araştırmaya en uygun teknikler olduğu varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma Marmara bölgesinden İstanbul ili, Karadeniz bölgesinden de Zonguldak ili ile sınırlıdır.
2. Araştırma Marmara Gelişim Envanterinde bulunan 5 boyuttan biri olan sosyal-duygusal gelişim alt boyutu ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın örneklemi 5-6 yaş çocukları ile sınırlıdır.
4. Araştırmanın örneklemi 95 çocuk ve 95 veli ile sınırlıdır.
5. Araştırma belirlenen drama etkinlikleri ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Okulöncesi Dönem Çocuğunun Gelişim Özellikleri

2.1.1. 3-4 Yaş Çocuğunun Gelişim Özellikleri

2.1.1.1 Dil Gelişimi

12-18 aylar arasında çocuklar, ilk sözcüklerini söylerler ve bu ifadeler bulundukları durumla birlikte yorumlanmalıdır. 18-24 aylar arasında çocuklar tek sözcükleri ard arda getirerek iki ve üç sözcüklü birleşimler oluştururlar. Çocuğun bu dönemde 100-200 arasında sözcüğü vardır. Çocuğun söylediği sözcüklerin çeşidi incelendiğinde çoğunluğu isim olmak üzere birkaç fiil, sıfat ve zamirleri de kullandığı görülür. 2-3 yaş arası, dilbilgisi yeteneğinin ve sözcük dağarcığının en hızlı geliştiği dönemdir (Dönmez, Dinçer, Dereobalı, Gümüşçü, Pişkin, 1993, s.120).

İki yıl boyunca dilde büyük ilerleme kaydeden çocuk, bu yaşta ortalama olarak 200 kelimelik bir söz dağarcığına sahipken, 3 yaşta bilgisi 1000 kelimeye ulaşır. Dil konusunda önemli gelişme kaydetmesine rağmen, kendini ifade etmede bazı güçlükleri de bulunan 3 yaş çocuğunda zaman zaman konuşma bozuklukları da görülebilir (Oktay, 1998, s.39).

Konuşurken, ses tonunu duruma göre değiştirir, yükseltip alçaltır. Sözcük dağarcığı oldukça gelişmiştir, sözleri yabancılar tarafından da anlaşılabilir; yine de, konuşması hala çocuksu nitelikte birçok öge ve dilbilgisi kurallarınca pek alışılmamış ifade kalıpları içerir. Adını, soyadını, cinsiyetini ve (bazen) yaşını söyleyebilir. Kişi zamirlerini, çoğul isimleri ve edatların büyük bir bölümünü uygun biçimde kullanır. Sembolik oyunlar da dahil pek çok etkinlik sırasında, özellikle şimdiki, şu andaki duruma ilişkin uzun monologlarla, hala kendi kendine konuşur. Başkalarıyla basit

içerikte konuşmalara katılabilir, o andaki/etkinliklerinden ve geçmiş deneyimlerinden kısaca bahsedebilir.

Cümleler daha gramatik hale gelmiştir. Artık aralarında neden-sonuç ilişkisi bulunan düşünceler, bileşik önermeler olarak tek bir cümleyle ifade edilmeye başlar (Yavuzer, 1998, s.190-194).

4 yaşında çok konuşur, dili hiç durmaz; olayları abartarak anlatır, hayal ettiği olayları, gerçekmiş gibi anlatır. Hayalinde yarattığı kişilerle konuşabilir. Anlamsız kelime dizelerinden kendi kendine tekerlemeler uydurur, söyler. Neden? Niçin? Nasıl gibi ayrıntılı açıklama isteyen sorular sorar (Navaro, 1987, s.125).

2.1.1.2. Fiziksel Gelişim

3 yaşındaki çocuklar boyalarla oynamaya bayılırlar. Parmaklarıyla boya yapmayı sevdikleri kadar fırça kullanmaktan da zevk alırlar. Kısa zamanda ev, insan gibi basit şekiller; dağ, gökyüzü, deniz gibi manzaralar ortaya çıkmaya başlar.

3 yaşındakiler sürekli olarak yeni beceriler kazanma peşinde koşarlar; şarkılı, danslı oyunlara bayılırlar, müziğin temposuna uygun olarak el çırpmayı ve ayaklarını yere vurmaya kolayca öğrenirler. Çocuk şarkıları kadar temposu belirgin, sözleri basit olan diğer şarkıları da rahatça söyleyebilirler. Müzik eşliğinde odanın ortasında yürüyüp zıplarken el, ayak, beden ve başın birbirine uygun hareketlerini düzenlemeyi öğrenirler. Ayrıca birlikte oldukları zaman davul, zil, düdük gibi aletleri ya da tencere kapağı gibi nesneleri çalarak müzik yaratmaktan, tek başlarına olunca aynı şekilde radyoda çalan müziğe eşlik etmekten zevk alırlar.

Bisiklet, salıncak, kaydırak gibi oyun aletlerine binmeyi de çok severler. Aynı dönemde sığ çocuk havuzlarında oynamaktan ya da yine yetişkinlerin gözetiminde yüzmekten de keyif almaya başlarlar (Trowell, 1998, s.13-15).

Hareket yönünden önemli gelişmeler gösteren 4 yaş çocuğu, artık rahatça koşmayı, zıplamayı, elini ve parmaklarını kullanmayı da başarabilir.

Kağıt-kalem-fırça ve boyalar bir önceki yaşta olduğundan daha ustalıkla kullanılmaya başlanmıştır. Henüz resim ile gerçek nesne arasında büyük bir benzerlik bulunmasa da, çocuk yaptığıının ne olduğunu anlatması istendiğinde, çizdiği şekillere kendince bir anlam verir (Okta, 1998, s.41).

2.1.1.3. Zihinsel Gelişim

Piaget 2-7 yaş arasındaki işlem öncesi dönem olarak tanımlamaktadır. Bu evrede çocuk, dile ve sembolik düşünce yeteneğine sahiptir. Artık eylemdeki başarısının yanında imaj ve sembollere de yer verir. Piaget, 3 yaşlarında tüm kırmızı blokları bir araya toplamanın, çocuğun gruplandırma yeteneğini kazandığını göstermeye yetmediğini ifade eder. Ona göre çocuk bu yaşta bir sınıfın tüm ünitelerine ve elemanlarına ilişkin belirgin karakteristiklerden haberdar değildir. Bu nedenle işlem öncesi dönem çocuklarında sık görülen objeleri biraraya getirme davranışı, kavramsal sınıflandırmanın bir kanıtı değildir (Yavuzer, 1987, s.86).

Çocuklar 3-4 yaş dolaylarında dış dünyayı büyük ölçüde zihni semboller halinde tasarımıyabilecek güçtedirler. Yetişkin ve yaşlıları ile serbestçe etkileşimde bulunabilirler, ancak bu etkileşim ben merkezlidir. Zihinsel olarak kendi üzerlerinde yoğunlaşmışlardır. Başkalarının görüş açılarını kavrayamazlar. Bu dönemde çocuklar sık sık dairesel ve benzeri şekiller çizerler. Bu çizim araştırmaları kas eşgüdümü ve yazı öncesi becerilerinin gelişimi ile ilintili olabilir. Zamanla çocuklar, ne olduğu anlaşılır resimler yapmaya başlasalar bile, okul öncesi dönemdeki çocuklar devamlı olarak gördüklerini değil, kendi bildiklerini çizerler (Buna zihinsel gerçekçilik adı verilir). Örneğin, çocuktan bir ev resmi yapması istendiğinde, çizdiği ev kendi imgesinin bir sembolü olacak, nadiren gerçek bir eve benzeyecektir (Yavuzer, 1997, s.26).

3 yaşında çevresi ve öğrendikleri ile ilgili yetişkini soru yağmuruna tutmaya başlar. Bilincindeki soru işaretlerini doğru ifade etmeye ve bu sorulara cevaplar bulmaya çalışır.

3 yaş dolaylarında göze çarpan başka bir bilişsel gelişme de, çocuğun bildiklerini anne-babaya onaylatmasıdır. "Anne, buna dokunursam, elim yanar, değil mi?" ya da "Baba, bunu atsam, kırılır ve annem kızar, değil mi?" gibi (Öz, 1997, s.50-51).

3 yaşındaki bir çocuk eşyaları renk ve büyüklüklerine göre ayırabilir. Bu proses, ilk "Düşünce İdraki" ile başlar. Yuvarlak, dört köşe; büyük-küçük; kırmızı-sarı, vs. özellikleri sıralayabilir. Bir top, bir tarağı kırmızı, mavi, her neyse, renginden dolayı, ya da bir top, bir bilyeyi, yuvarlaklığından dolayı, sayar. 3 ve 4 yaşındakiler renkleri isimleri ile bilmeseler bile, aynı renk kartları üst üste koyabilirler (Ataç, 1991, s.108).

Çocuk, resimleri tanımayla birlikte, ayrıntılı içeriğe sahip, resimleri anlamada da büyük bir aşama kaydeder. 2-3 yaşındaki çocuklar, şekillerin fonksiyonlarını değil, ama şekilleri kolaylıkla sayarlar.

3 yaşındakiler bazen tek tük olgu tanımlayabilir. 4 yaşındakiler hem figürleri, hem aralarındaki bağlantıları bulurlar (Ataç, 1991, s.105).

2.1.1.4. Sosyal Gelişim

3 yaş çocuğu ilk iki yaşta olduğu gibi yetişkinlerle beraberlikten büyük zevk almakla birlikte, artık kendi yaşıtı olan çocuklara da ilgi göstermeye başlar. Ancak yaşıtı olan çocuklar, yetişkinlerin hoşgörüsüne sahip olmadıkları için, onlarla olan beraberlikleri her zaman çok fazla mutluluk verici değildir.

Bu yaş grubundaki çocuklar, son derece ben-merkezcidirler ve çoğunlukla kendi başlarına oynamayı sürdürürler. Diğer çocuklarla beraber olmakla birlikte, bu yaşıtların ilk yarısında, eğer bir grup içinde büyütülmemişlerse, diğer çocukları birey olarak kabul etmekte güçlük çekerler. Diğer çocukları, çimdikliyerek, ısırarak veya saçlarını yakalayarak annelerini utandırıp tedirgin ederler. Bu davranış, saldırganlık değil fakat daha çok bir sosyal deneyim olarak kabul edilmelidir. Bu onun, sanki başka bir çocuğun saçını çektiği zaman, ne olacağını öğrenmesidir (Oktay, 1998, s.40).

Toplumsal gelişim yönünden, yetişkinleri izleyerek onların davranışlarını taklit eden 4 yaş çocuğu, bir yandan yetişkinle olumlu ilişkilerini sürdürürken, diğer yandan kendi yaşıtı olan çocuklarla da daha uzun süre birlikte olmaya başlar. Ancak gruplar henüz çok kolaylıkla dağılabilir niteliktedir. Bu yaş çocuğunda zaman zaman uzmanların paralel oyun adını verdikleri (aynı mekan içinde herkesin kendi oyununu sürdürmesi) oyun türü görülebilir. Oyun sırasında ortaya çıkan çatışmalar, onun için sosyal birer deneyim yerine geçerler. Çocuğun, arkadaşlarının isteklerine uymayı öğrenmeye başlaması ve bunun için de kendi isteklerinden fedakarlıkta bulunabilmesi sosyal gelişimi yönünden son derece önemli bir adım olarak nitelenebilir (Oktay, 1988, s.42).

2.1.1.5. Duygusal Gelişim

3 yaş inat yaşıdır. Çocukları 3 yaşına gelen anne babalar buna hazır olmalıdırlar. Çocuk psikolojisinde 3 yaşa "İnat Yaşı" da denir.

3 yaşına gelen çocuklar, çevreleri ile aralarına bedensel bir "ben"lik sınırı çizmeye başlarlar. Benlik, çocuğun o ana kadar edindiği deneyimlerden kaynaklanan bir olgu gibi görünürse de, pratikte çocuğun kendi bedeninin ve isteklerinin farkına varmasıdır. Yine bu evrede, çocuk planlar yapıp, bu planlarını etrafındakilere kabul ettirebileceğini de keşfeder.

İnat ve çatışma çağında, çocukla ortak bir noktada buluşmak için, onun anlayabileceği açıklamalar yapılmalıdır. Asla, inadını kırmak için güç gösterilerine girişilmemelidir. Söz konusu, gelişmekte olan bir kişiliktir.

3 ve 4 yaşında görülen bu aşırı heyecanlı ve çatışmalı faz, gelişimde "Ambivalanslı Duygular" olarak tanımlanır. Önceden anne ve babasına aşırı düşkün olan çocuk, bu çatışmalar sonunda, onlara düşmanca duygular besleyebilir. Ama bu arada bir taraftan suçluluk duyar ve durmadan onlara; "beni seviyormusunuz?" diye sorar. Tabii bunda, onlardan ceza görmenin korkusu da vardır. Bu çeşitli duygular arasında ikileme düşer. Çıkış yolları arar. Gelişim sürecinde her çocuğun geçtiği bir aşamadır. Ailenin, çocuğuna, geçidin güvenilir ve emniyetli olduğunu hissettirmesi gerekir (Ataç, 1991, s.129-131).

3 yaşından önce rekabetçilik çocuğun davranışını fazla etkilemez. Çocuk genelde diğerinin bloklarıyla ne yaptığına bakmadan kendininkilerle oynar. Ebeveyni tarafından sevgi gösterildikçe başarı için rekabet ve işbirliği sergiler.

Çocuğun saldırgan davranış göstermesi istenilmeyen mukayeseleri anlamaya başladıktan sonraki sürecin bir sonucudur. Bu tutum, çocuğun güvenliğini etkileyen insanlara saldırgan eğilim göstermesiyle açığa çıkar.

Bir arkadaş huysuzluk yapmadan üstün durumda olabilir. Fakat bunu bir rakip çocuğa karşı yaparsa saldırgan davranış sergiler. Çocuk, bir durumda az veya hiç rekabet göstermeyebilir. Bu durum çocuğun kişi, nesne veya oyuna olan ilgisine bağlıdır (Crow, 1953, s.146).

3 yaşındaki çocuğun ruh hali çok seri ve çok büyük değişiklikler gösterir. Duyguları gerçi çok şiddetlidir ama gelip geçer. Daha önceden yapılan planlardaki bir değişiklik, önemsiz bir konuda düşkünlüğü, istediği mor kalem yerine mavi kalemin ya da bisküvi yerine gevrek verilmesi gibi ufak tekefek ayrıntılar bir felaket olarak algılanır ve çocuk öfke krizine kapılır. Buna karşılık başka ayrıntıların hiçbir etkisi olmayabilir. Herhangi bir değişikliği çocuğuna nasıl açıklayabileceğini endişeyle düşünen bir anne, kolayca kabul edildiğini ve çocuğun hiçbir sorun yaratmadan başka bir yeniliğin peşine düştüğünü görerek çok şaşırır. Bu yaştaki çocukların tepkileri ya da ruhsal durumları önceden tahmin edilemeyeceği için, yanıtları genellikle ilginç ve şaşırtıcı olacaktır. Bildiğinizden emin olduğunuz zamanlar bile çok farklı bir tepkiyle karşılaşabilirsiniz (Trowell, 1998, s.18).

2.1.2. 4-5 Yaş Çocuğunun Gelişim Özellikleri

2.1.2.1. Dil Gelişimi

Çocuklar genellikle 4-5 yaşlarında kendi dillerinin dilbilgisi yapısını tamamiyle öğrenmiş olurlar. Kendilerini dinleyenlerle daha çok etkileşime girdikleri ve konuşulan konuya katılımlarının daha fazla olduğu gözlenmiştir (Dönmez, Dinçer, Dereobalı, Gümüşçü, Pişkin, 1993, s. 120-121).

4 yaşındaki bir çocuk yetişkin gibi konuşabilir ancak telaffuz farklılığı vardır. Gelecek zaman kullanılmaya başlar. "Ali gidecek mi?" şeklinde sorular sorabilir. 5-6 kelimelik cümleler kurabilir, hikaye anlatabilir. 1500 civarında kelime bilir (Selçuk, 1994, s.76).

4-5 yaşta "Hayvan" gibi genel ya da "Çoban Köpeği" gibi daha özel terimleri öğrenirler. Daha sonra sırasıyla uzun-kısa, geniş-dar, kalın-ince gibi kavramlar gelişerek bunlarla nesneleri niteleyebilirler (Dönmez, Dinçer, Dereobalı, Gümüşçü, Pişkin, 1993, s.124).

2.1.2.2. Fiziksel Gelişim

4-5 yaş arasında çocuk uzun adımlarla ve ayağını basarken yetişkin gibi kullanarak yürür. 3 yaşa oranla beden kısımlarının hareketleri çok daha düzgün ve uyumludur.

4-5 yaş arası çocuğa, ayaklarını bitiştirerek zıplama, bir ayağından ötekine hoplayarak (sıçrayarak) geçme, ip atlama, duruş değiştirme (ayakta durma, oturma, çömelme, vb.) düz yürüme, içi suyla dolu olan bir kabı taşıma ve top atıp tutma öğretilir. Ayrıca, öğretilirse bu yaşta basit müzik aletlerini çalmayı da başarabilir (Yavuzer, 1987, s.89-90).

Fiziksel becerileri geliştikçe, özgüvenleri artar ve ağaçlara tırmanmak, koşmak, dans etmek, atlayıp zıplamak, tek ayak üstünde durmak gibi oyunları çok severler. Büyük çoğunluğu kaslarını iyi yönetecek duruma geldiğinden becerilerini sınamak, bedensel koordinasyonlarını geliştirmek için çeşitli deneylere girer. Oyunların verdiği heyecanı artırmak için daha yüksek ağaçlara tırmanmaya, daha yüksek duvarların üzerinde dengelerini bulmaya çabalarlar (Holditch, 1998, s.22-23).

2.1.2.3. Zihinsel Gelişim

4 yaş çocuğunun dikkat süresi 12-15 dakikadır, daha uzun bir süre bir yerde kalırsa sıkılır. Ancak ilgilendiği uğraşlarla daha uzun süre kalır. Resimleri tanır ve isimleriyle tanımlar (Tokol, 1996, s.35).

Okulöncesi çocuklarda miktar kavramı çok azdır. Çiftler konusunda; (örneğin eldiven, ayakkabı, çorap) gibi, 3 yaşındakiler sadece iki özellik bakımından ayırım yapabilmektedirler. 4-5 yaşındakiler beş özelliği bir olan parçaları ayırıp seçebilirler. Okulöncesi çocuklar, henüz miktarların sabitliği ve değişmezliği gibi kavramlara yabancıdır (Ataç, 1991, s.96).

2-7 yaşları arasındaki bu bilişsel gelişim evresinde çocukların büyük bir bölümü, ayrıntıları dikkate almadan genel olarak algılar ve ilişkisiz obje ve kavramları bütünleştirirler. Buna "bütünleştirme" (syncretism) denir. 5 yaş çocuğu her şey arasında her türlü ilişkiyi kurabilir. Yine bu dönemde çocuk, parçayla bütünü aynı zamanda düşünemez. Bu dönemde çocuklar hala zihinsel kıyaslama yapamazlar. Zihinsel düzeyde temsil edebilme, kavram kullanabilme mümkün olmamakta, onun yerini ani algılamalar almaktadır. Bunun sonucu olarak çocukların yargıları zarar görmektedir.

Küplerle oynayan 5 yaşındaki çocuğa "ne kadar" diye sorulduğunda, sorumuzu anlamamasının nedeni "ne kadar" gibi bir sorunun yanıtını verebilecek işlemlerden yoksun olmasıdır. Çocuğa 5 küpümüz olduğu söylendiğinde ve nasıl sayılıp "beş" diyeceği öğretildiğinde bile, çocuk neden "beş" dediğini anlamayacaktır. Piaget'e göre çocuk, sadece sesler çıkararak basit bir süreç öğrenmiştir. Sayı ile ilgili bir kavram geliştirmemiştir. Bu tür sayı kavramına ancak işlemsel düşünceye geçtiğinde ulaşır. O nedenle çocuk zihinsel olarak hazır olmadan bazı soruların yanıtları öğretilse ve açıklansa da bir şey öğrenemez. Ne öğretildiğini anlamayan çocuk, kırıklığa uğrar ve engellenir. Durumu bu açıdan ele alan Piaget, dilin düşünce yapısını etkilemediğini ileri sürer. Zihinsel eylemler, işlemler ve düşünme süreçleri konuşma aracılığıyla değil, eylemden gelişir (Yavuzer, 1998, s.221-222).

2.1.2.4. Sosyal Gelişim

4 yaş çocuğu isteklerinin anında yerine getirilmemesini anlayışla karşılamayı öğrenmeye başlar. O artık kendi dışındaki dünyanın kuralları olduğunu ve başkalarının hak ve istekleri olduğunu görür ve BEKLEMEYİ öğrenir. Buradaki temel ilke, çocuğun isteklerinin bazılarına ergeç kavuşacağına inanmasıdır (Yavuzer, 1998, s.201).

Arkadaşları ile birlikte olmak, 5 yaş çocuğu için son derece önemlidir. Grup oyunlarında, gerçek beraberlik artık daha uzundur. Grup üyeleri oyunun kurallarını birlikte koyarlar. Konulan bu kurallara oyundaki herkesin uymasına özellikle dikkat edilir.

5 yaş çocuğu genellikle canlı, neşeli ve hareketli bir görünüm içindedir, konuşmayı, soru sormayı, hareketli oyunlar oynamayı, masal-öykü dinlemeyi ve anlatmayı sever. O artık daha çabuk karar verir. Kas hakimiyeti gelişmiştir. Düzenli cümleler ile insanlarla olan kişisel ve sosyal ilişkileri artmıştır. (Oktay, 1998, s.42-43).

5 yaşındaki çocuklar ailelerinin dışındaki dünyaya gitgide artan bir ilgi gösterirler. Kendi kişiliklerini, dünya üzerindeki yerlerini keşfetmeye çabalarlar. Bu işlem hem heyecanlı, hem de zevkli olduğu kadar bazen de çok fazla çaba gerektirir (Holditch, 1988, s.76).

Arkadaş grupları bu dönemde önem kazanmaya başlayacak ve çocuklar bir grubun üyesi olmanın verdiği zevki keşfedeceklerdir.

Gruba duyulan ilgi bazen öylesine artar ki, bu zamana dek sorgulanmadan kabul edilen bazı "aile kurallarına" karşı başkaldırı kendini gösterir.

Arkadaş grubuna duyulan ilgi, farklı aile ve yaşam biçimlerinden gelen çocukların birbirlerini daha yakından tanımalarına olanak verecektir (Holditch, 1998, s.40-41).

Bu yaştaki kız ve erkek çocukları genellikle birlikte oynarken, birkaç yıl sonra durum değişir ve kızlarla erkekler hemcinsleriyle gruplaşıp oynamayı yeğler.

Kızlar çoğunlukla bir ya da iki yakın arkadaş edinirken, aynı yaştaki oğlanlar daha çok sayıda arkadaşla daha gevşek ilişkiler kurar. 5 yaşındaki çocuklar, yaşlıları arasında ilişki kurmak için gerekli olan özverili yaklaşımlara henüz ulaşamadıkları için, çok güçlü dostluklar kuramazlar. Bu nedenle bu yaştaki bir kızın dün çok iyi dost olduğu birine bugün artık kendisiyle arkadaşlık etmeyeceğini yüksek sesle açıklamasına çok sık rastlanır. Bu davranışın nedeni belki özveri duygusu gelişmediğinden, aralarındaki en ufak bir tartışmanın sonunda ilişkinin kopma noktasına gelmesidir ama çoğunlukla bu bozuşma geçicidir. Bu yaştaki oğlanlarsa, aynı koşullar altında kalınca, saldırganlığa başvururlar ya da bir süre için başka arkadaşlar edinirler. Yetişkinlerin her konudaki onayını almaya, kızlar oğlanlardan daha fazla yatkındır. Bir bakıma kızlar kabul ve takdir gördükleri konusunda güvence almaya oğlanlara oranla daha fazla gereksinim duyarlar.

5 yaşındaki çocuklar henüz futbol gibi belirli kurallara uygun olarak sürdürülen oyunları oynayacak duruma gelmemişlerdir; bu beceriyi daha sonra kazanırlar. Şimdilik taklit edilmesi kolay olan Batman, Süperman ya da Ninja Kaplumbağalar gibi televizyon dizilerinin kahramanlarının rollerini üstlendikleri oyunları tercih ederler. Bunun dışında "evcilik" ya da "öğretmencilik" diye tanımlanan oyunları da severler. Bu oyunlar küçük çocukların, insanların arasındaki ilişkiler konusuna duydukları ilgiyi yansıtır, büyüme süreçlerinin bir parçası biçimine girer ve çeşitli ortamlarda karşılarındakilerle nasıl ilişki kurabileceklerini öğretir (Holditch, 1998, s.37-38).

2.1.2.5. Duygusal Gelişim

3 yaşlarından itibaren somut olayların yanısıra; düşler ve hayal edilen şeyler de korku kaynağı olmağa başlar. Bunun nedeni de çocuğun gelişen hayal gücündedir; çocuk artık somut olayların ötesinde olasılıklar düşünebilecek düzeye gelmiştir.

Çocuklar korkularını çeşitli şekillerde ifade edebilirler. Sözle ve ağlayarak açık seçik belirtilerin yanısıra bazı davranışsal uyumsuzlukların

altında da korku yatabilir. Aşırı usululuk, silik davranışlar, aşırı ve beklenmedik cesaret atılımları, inatçılık ve isyankarlık gibi davranışların ardında korku yatabilir (Fişek, Yıldırım, 1983, s.89).

Bu yaşlarda çocuklar yetişkinlerin aldığı bazı kararlara yardımcı olmaktan çok hoşlanırlar ve bu durum onların güvenini artırır. Özellikle yeni kardeşin geleceği durumlarda kardeş için alınacak bir malzemenin seçiminde yardımcı olması, kardeşi için bir hediye seçmesi gibi durumlarda çocuğun fikri alınmalıdır. Çocuğun oynadığı bir oyun için gerekli olan malzemenin kararı ve seçiminde ona söz hakkı tanınmalıdır (Sınırlı seçenekler verilebilir). Aile için alınacak kararlarda çocuğun fikri sorulabilir ve çocuğa önemli olduğu hissettirilmelidir (Güven, 1993, s.200).

5 yaşındaki çocuklar soyut düşünme yeteneklerini ağır ağır geliştirirlerken herhangi bir kavramı ya da işlemi yetişkinlerin sözlü olarak anlatıp açıklaması onlara yardımcı olur. Bu yaşta üzüntüleriyle diğer duygularını adlandırmaya başlamışlardır ve bazen başa çıkılmaz gibi görünen bazı duygularıyla iletişim kurma konusunda ana babaların yardımı gerekir (Holditch, 1998, s.50).

Oyun sırasında beş yaşındaki çocuklar kendilerince önemli olan fikirlerini, iç dünyalarını, içinde yaşadıkları dış dünyayı irdelerler ve duygularını kontrol altına almayı öğrenirler. Ayrıca başkalarıyla iyi geçinmenin yöntemlerini öğrenip bir başkasının kişiliğine bürünmenin nasıl bir duygu yarattığını da denerler. Karşılıklı alışverişten zevk almaya başlarlar. Oynadıkları oyunlar bizlere ilgi alanları, fikirleri ve gelişmeleri konusunda bilgi verir. Ana babalar, anaokulu öğretmenleri ya da çocuğun çevresindekiler, 5 yaşındaki çocukların oyunlarını gözlemledikleri takdirde, kolayca bunları farkedebileceklerdir (Holditch, 1998, s.29-30).

5 yaşındaki çocukları inceleyen biri, kurallara geresinim duyduklarını kendiliklerinden açıkladıklarını görecektir. Özenle seçilmiş kurallar çerçevesinin sağladığı güvenlik ortamı, çocukların tanımadıkları, yepyeni olgularla başa çıkmalarını sağlar.

Her çocuğun kurallara ne denli gereksinim göstereceği, kendi karakter yapısına bağlıdır. Bazı çocuklarda, özellikle yeni ve bilinmeyen ortamlarda bu gereksinim, davranışlarının belirgin bir yönü olarak ortaya çıkar.

Kurallar çocukların içersinde kendilerini güvende hissedecekleri çerçeveler oluşturur. Aynı şekilde önceden hazırlanmış bir plana uyumlu olarak herhangi bir projeyi tamamlamak da benzer bir güvende olma duygusu yaratır (Holditch, 1998, s.34-35).

2.1.3. 5-6 Yaş Çocuğunun Gelişim Özellikleri

2.1.3.1. Dil Gelişimi

5-6 yaş çocuğunun dili kullanımı yetişkininkine benzer. Sosyal etkileşimde konuşma artmaktadır ve daha anlaşılır biçimdedir. Çekim kurallarını ve kişi zamirlerinin çekimini de düzgün bir şekilde kullanır (Dönmez, Dinçer, Dereobah, Gümüşçü, Pişkin, 1993, s.128-135).

5 yaşında hep konuşmak ister. Yetişkinler gibi uzun cümleler kurmaya çalışır, bilgisini artırmak için sorular sorar, örneğin, "Bu şey nasıl çalışır? Bu niçin böyledir? Şu nasıl kullanılır?" gibi sözlü olarak ayrıntılı bilgi verir. Dilbilgisi kurallarına uygun konuşur, olayları ve masalları, konuların sırasını bozmadan anlatır; her şeyin neden ve niçiniyle ilgilenir (Navaro, 1987, s.126).

Sözcük dağarcığı 6 yaşına kadar 10.000 sözcüğe kadar ulaşır. Bu ortalama olarak günde 5 yeni sözcük öğrenmeleri anlamını taşır (Yavuzer, 1998, s.225).

2.1.3.2. Fiziksel Gelişim

Bu yaşta hareketler düzgün bir şekilde eşgüdümlüdür. Çocuk daha çok denge etkinlikleri ile ilgilenir (duvar ya da tahta üzerinde yürümek, 2 tekerlekli bisiklete binmek gibi). Müzikteki ritm onu ilgilendirir ve zamana uygun bir tempoyla vuruş yapar (Fişek, Yıldırım, 1983, s.13).

İp atlar gibi sıçrar, topu tek elle tutar ve yön vererek sıçratır. Sopa ile topa vurur ve paten kayar. Bir resmin sınırlarını taşırmadan boyar ve ismini yazar. Çekiçe çivi çakar, koşarken yerden nesne alır (Özer, Özer, 1998, s.127-128).

2.1.3.3. Zihinsel Gelişim

5-6 yaş çocuğu hala zihinsel kıyaslama yapamaz. Çünkü düşünme hala operasyonel değildir. Bu dönemde düşünce hala benmerkezcidir. Subjektifle objektifi ayıramazlar.

6 yaşına ulaştığında, büyük bir zihinsel sıçrama yapar ve artık yorumlar yapmaya başlar. Zihnindeki soyutları somutlaştırabilme yeteneğine erişmiştir. Örneğin 3 yaş dolaylarındaki çocuk için bir eşyanın kırılması soyut iken, 6 yaşındaki bir çocuk için, eşyanın kırılması (kırılma olayı) zihninde somut yerini almıştır. Bu dönemde her ne kadar eski sınırsızlığını bitirip sınırları kabullense de, bu kabullendiği sınırlar içerisinde de "sınırsızlığını" çizecektir (Öz, 1997, s.51).

6 yaş çocuğu resimleri ve şekilleri adlandırır, birbiriyle eşleştirir ve gruplandırır. Hayalle gerçeği ayırdeder. Fiziksel ve sözel davranışları taklit eder. Sayı, sıra, eşitlik kavramları geliştirir, miktar ve büyüklük ilişkilerini anlar isim ve objeyi ayırdeder. Daha mantıklı düşünür (Tokol, 1996, s.42).

2.1.3.4. Sosyal Gelişim

Her çocuk bir toplumda doğar ve o toplum tarafından reçetelenen kuralları ve kategorileri öğrenmek zorundadır. Çocuklar örneğin, erkeklerin-kızların, çocukların- yetişkinlerin, doktorların-hastaların ne olduğunu ve her bir kategorideki insanların nasıl davranmaları gerektiğini öğrenmek zorundadır. Çocuklar bu sosyal kategorileri ve kuralları anlamadan, toplumun rekabetçi bir üyesi olarak hareket edemezler (Katz, 1984, s.27).

Çocuklar büyüdükçe diğer insanlarla karşılaşır ve onlarla olumlu ilişkiler kurarlar. Bu durum sosyal gelişimin kaçınılmaz ve devamlı bir kuralıdır. Başkalarıyla ilişkiler kurmanın olumlu ve olumsuz yönlerinin gelişimi, örneğin diğerkâmlık veya elseverlik ve saldırganlık, bu nedenle büyük önem taşımaktadır. Sosyal gelişimin diğer önemli bir yönü de neyin doğru ve neyin yanlış olduğunu inceleyen ahlaki gelişimdir. Ahlaki

düşüncelerin gelişimi başkalarına nasıl davranacağımızı tayin etmede önemli bir rol oynar. Ahlaki gelişim, bilişsel gelişimle paralel ilerler ve bazen bilişsel gelişimin bir parçası olarak düşünülür (Morgan, 1980, s.65).

2.1.3.4.1. İlk Sosyal Davranışlar (Bağlılık ve Kopma): Yeni doğmuş bebeklerin anneye bağlılığı; ona yakın olması, sarılması ve anneyi devamlı bir şekilde gözlemesi ile açıkça izlenebilir. Ayrıca anneye bağlılık, uyum sağlayıcı bir değer de taşımaktadır. Acaba bu bağlılığı güdüleyen nedir? Dokunmanın verdiği rahatlık gereksinimi, yaşamın başlangıcında anneye olan bağlılığı güdüleyebilir. Yeni doğmuş bebeklerde de belki aynı gereksinim vardır (Morgan, 1980, s.66).

İki-üç yaşlarına kadar çocuklar bağımlılık gereksinimlerini gidermek için okşanmak, dokunmak gibi fiziksel temas olanakları ararlar. 3 yaşından sonra ise yetişkin ilgisi ve onunla konuşmak daha önemli olmaya başlar. Bebekken çok sokulgan olan çocukların büyüdükçe okşanmaktan kaçınmaları, fakat yine de yetişkinin yanında durup onunla konuşmak istemeleri bu gelişimi gösterir. Ancak çok rahat, mutlu çocuklar bile korkup kaygılandıkları zamanlarda daha küçük yaşlardaki gibi okşanmak ve sevilme isterler (Fişek, Yıldırım, 1983, s.103).

Çocukların anneye bağlılık gösterdikleri dönem, çevreyi tanıma yeteneklerinin de geliştiği döneme rastlar. Çevreyi araştırmak için anneden kopup ayrılmaları gerekmektedir. Bu nedenle 40 haftalık bebeklerin temel sosyal sorunlarından birisi, bağlılık ve kopma arasındaki çelişkiyi çözümleyebilmektir. Bebekler anneye bağlılık gösterirler çünkü çevreyi bir süre araştırdıktan sonra sığınabilecekleri, dönebilecekleri tek "güvenilir dayanak" annedir. Eğer anne çocuğun yanında değilse veya etrafta yabancılar varsa, kopma ve araştırma davranışında azalma görülür. Eğer anne çocuğun yanında ise çocuk ilginç çevreyi araştırmak için onu terkeder. Çocuklar çevreyi ilginç buldukları oranda bu araştırma davranışı artacak ve anneden ayrı geçirilen süre uzayacaktır. Yabancıların ve korku uyandırıcılarının bulunmadığı çevrede, çocuk uzun süre anneye fiziksel olarak

yakın olma gereksinimi duymaksızın onu uzaktan görmekle yetinebilir. Özetleyecek olursak birinci yılın sonlarında bebeklerde korku yaratan durumlarda bağılılık, diğer durumlarda ise kopma eğilimi egemen olacaktır (Morgan, 1980, s.68-69).

İşbirlikçi davranış, işbirlikçi efor çocuklarda yetişkinlerden daha kolay uyarılabilir. Temel olarak çocuk onaylanma arar. Sadece ilgiyi hakketmek için değil aynı zamanda diğerlerinin birbirlerine yardım ettikçe sosyal onayı aldıklarını görmeye başladığı içinde yardımseverlik isteğindedir.

Bir çocuk işbirlikçi davranmadığı zaman bu tutum için gerçek bir sebebi vardır. Belki verilen görev çok zordur. Kendinden bir şey yapması beklendiğini bilir ama neyi ve nasıl yapacağını tam olarak bilemez. İstekler ve yönergeler çocuklardan çok yetişkinlerin anlama düzeyine göre verilmektedir.

İşbirlikçi olmaması için bir sebep de çocuğun başka bir oyunla kuvvetli olan ilgisini değiştirmeye tahammül edememesidir. Belki iyi hissetmiyordur ve bunu göstermiyordur. Çocuk büyük bir taklitçi olduğundan, işbirlikçi olmayan davranış örnekleri, işbirlikçi davranış isteğini etkiler. Ancak bir yetişkin bu çocuğu inatçı ve kötü huylu olarak tanımlayabilir. Böyle bir davranış çocuğun işbirlikçi olmayan davranışını keskinleştirir ve derin gücenmelere sebep olur (Crow, 1953, s.147).

2.1.3.4.2. Başkalarıyla Olumlu İlişkiler (İşbirliği ve Yardımseverlik):

Kısa zamanda çocuk çevrede hareket etmeye ve bunun sonucu olarak da birçok insanla karşılaşmaya başlar. Acaba çocuk karşılaştığı bu insanlara nasıl davranacaktır? Bir başka deyişle, onlarla işbirliği mi yapacak, yoksa saldırgan bir tepki mi gösterecektir? Bu, büyük ölçüde çocuğa sağlanan sosyal öğrenme yaşantılarına ve örnek olarak gördüğü modellere bağlıdır.

Çocuklar büyüdükçe davranışlarının şekillenmesinde ana-babalarının ve diğer çocukların etkileri giderek fazlalaşır. Sosyal davranışların gelişimi, büyük ölçüde çocukların birtakım özel yaşantıları tarafından tayin edilir.

Bireysel yaşantıları sırasında çocuklar hem yardımseverlik, işbirliği ve digerkâmlık (elseverlik) gibi olumlu sosyal davranışları hem de saldırganlık davranışlarını kazanırlar.

Olumlu sosyal davranışlardan bazıları, örneğin paylaşma 18 aylık bebeklerde gözlenebilir. Büyük çocuklar yardımseverlik ve paylaşma davranışlarını ana-babalarını taklit ederek öğrenirler. Ancak bebeklikteki ilk paylaşma davranışının kaynağı henüz açıklanamamıştır. Görüldüğü gibi olumlu sosyal davranışların büyük bir kısmı aile içindeki öğrenmeye ve aile bireyleri tarafından sağlanan modellerin örnek alınmasına dayanmaktadır. Ayrıca çok sayıdaki deney sonucu olumlu sosyal davranışların gelişmesinde, sosyal öğrenmenin ve modeli örnek almanın önemini göstermiştir. Çalışmalara göre yardımseverlik ve digerkâmlık davranışında bulunan model, bunun yanısıra çocuğa ne yaptığını açıklarsa anılan olumlu sosyal davranış çocuk tarafından örnek alınmaktadır. Modelin yetişkin olması gerekmez; başka bir çocuk da model olarak alınabilir. Ödül alma sonucu olarak da çocuklar olumlu sosyal davranışları öğrenebilirler. Ayrıca yetişkinlerin tutumları, çocuklarda görülen paylaşma ve yardım etme davranışını çok kuvvetli bir şekilde etkileyebilmektedir. Yetişkinler, çocukların olumlu sosyal davranışlarını çoğunlukla onaylar ve gülümsemeleriyle hoşlandıklarını belirtirler. Böylece çocuklar onaylama ve gülümsemenin ödül anlamı taşıdığını öğrenirler. Bu nedenle ana-babalarının ve yaşamlarında önemi olan diğer kişilerin onayını alabilmek için çocuklarda olumlu sosyal davranışları gösterme çabası artar. Bir oyunda başkalarına yardım eden birey rolünü oynamak digerkâmlık davranışı için bir alıştırma olanağı sağlamakta ve bu nedenle oyun olumlu sosyal davranışların öğrenilmesinde önemli etkenlerden biri sayılmaktadır (Morgan, 1980, s.69-70).

3-6 yaş çocuğunun sosyal ilgisi ve dayanışma isteği çok uzun süreli değildir, ne sabrı, ne de dikkat kapasitesi buna yeterlidir. Örneğin arkadaşına yardım etmeye çalışan Ali, arkadaşından anında olumlu tepki görmeyince kızıp onu itelemeye başlar. Bu tür olaylar doğaldır. Yetişkin kişi bu tür yardım katılımlarını yakalayıp teşvik ettikçe çocuğun yardımcı olma, paylaşma isteği artar.

Dayanışma davranışlarının gelişmesinde yararlı olan önemli etmenlerden biri, çocuğun sosyal deneyimlerinin ve iletişim olanaklarının çok olmasıdır. Diğer bir deyişle, çocuk dayanışmayı öğrenmek için başkalarıyla birlikte olmalı, başkalarıyla ilişkiler kurup, konuşma olanağı bulmalıdır. Çocuk başkalarıyla konuştuğunda onların değerini anlar, onları birer ödül kaynağı olarak görür. Sonuç olarak kendisi için önemli kişileri kırmaktansa onlarla dayanışma kurmanın daha yararlı olduğunu görür. Ayrıca başkalarını daha iyi tanıyan çocuk insanları sevmeye, ilgi ve yakınlık duymaya başlar, bu da dayanışma isteğini artırır (Fişek, Yıldırım, 1980, s.104).

2.1.3.4.3. Başkalarıyla Olumsuz İlişkiler (Saldırganlık): Başkalarıyla olumlu ilişkiler kurabilmek için çocuklar, saldırganlık eğilimlerini engelleyip onları uygun zamanlarda ve toplumun onaylayacağı bir biçimde ifade etmeyi öğrenmek zorundadırlar. Ana-baba gösterdiği davranışları ile çocuklarındaki saldırganlığın artmasına ya da azalmasına neden olmaktadır.

Bir güdünün engellenmesi, saldırganlık davranışının meydana çıkmasına neden olabilir. Eğer çocuk birşey ister ve bazı nedenlerden ötürü onu elde edemezse, saldırganlık davranışı görülebilir. Her zaman olmasa bile saldırganlık, çoğunlukla engellenme sonucu ortaya çıkmaktadır.

Öğrenme ve modeli örnek almanın, olumlu sosyal davranışların gelişiminde olduğu gibi, saldırganlık üzerinde de önemli bir etkisi vardır. Araştırmalar, saldırganlık davranışının ödüllendirilmesiyle tekrar meydana çıkma olasılığını arttığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, belli bir durumda öğrenilmiş saldırganlık davranışı, başka durumlara da genellenip yayılabilir (Morgan, 1980, s.70).

Bir çocuğun diğerine karşı saldırgan tutumu normaldir ve değişik amaçlara hizmet edebilir. Darılma veya mücadele eğer iki iyi arkadaş arasında oyun davranışı şeklinde ise arkadaşlık bağlarını kuvvetlendirir (Crow, 1953, s.145).

Öfke ve saldırganlık tepkilerine her zaman bastırılması gereken uyumsuz tepkiler olarak bakmamalıyız. Bazı durumlarda çocuğun öfkelenmesi uyumlu olmaktan öte, gerekli olabilir. Hakkı çiğnenen emekle yaptığı bir resmin başkası tarafından yırtıldığını gören, daha büyük bir çocuğun kardeşini dövdüğünü gören çocuğun öfkelenmesi ve hatta saldırganlık göstermesi doğaldır. Aynı şekilde ona verdiği sözü tutmayan yetişkine kızması da doğaldır.

Ancak, haksız istekleri reddedilince yaptığı işte zorlukla karşılaşınca, yetişkinlerden sürekli ilgi görmeyince öfkelenip saldırgan olan çocuk, uyumsuz demektir.

Bu demek değildir ki sözel saldırganlık daha az öfke belirtir. Dört yaşlarındaki çocuklar öfkeyle bir başka çocuğa vurmayabilirler, ama zevkle "seni öldüreceğim" gibi tehditler savurmaları olağandır (Fişek, Yıldırım, 1983, s.90-91).

2.1.3.4.4. Vicdan Gelişimi (Doğru ve Yanlış) : Çocukların (ve yetişkinlerin) sosyal davranışları büyük ölçüde neyin doğru neyin yanlış olduğuna ilişkin ahlaki değerleri tarafından tayin edilir. Her ne kadar sosyal kurallar ve ahlaki değerler, öğrenme sonucu kazanılmakta ise de, ahlaki gelişim özgül eğitim ve özgül kurallardan görelî olarak bağımsız görünmektedir. Çocuklar bilişsel yönden geliştikçe, ahlaki gelişim aşamaları belli bir sıra izler. Bu nedenle ahlaki gelişmeye, bilişsel gelişmenin bir niteliği olarak da bakılabilir. Zihinsel işlevlerin gelişiminde sözünü ettiğimiz bu sıra çok önemlidir. Ahlaki gelişim dönemlerine bazı çocuklar erken, bazıları ise geç ulaşabilir.

Çocukların bilişsel ve ahlaki yönden gelişmeleri onların bir dönemden, onu izleyen diğer bir döneme atladıkları anlamına gelmemelidir. Ayrıca belli bir döneme özgü ahlaki ilkeler, tüm ahlaki sorunlara da uygulanamaz. Çocuk geliştikçe her dönemde daha önceki dönemlerde erişilen ahlak gelişiminin bir sentezi yapılarak, daha ileri bir düzeye geçilir. Bir başka deyişle, ahlak yargıları yeni bilişsel örgütlenme düzeyinin sağladığı olanak çerçevesi içinde yapılır. Çocuk ilk dönemlerde kullandığı yargılama

stratejilerini de giderek terkeder. Bununla beraber çocuklar bazı koşullarda ileri ahlak düzeyine erişemezler (Morgan, 1980, s.71-73).

5-6 yaş çocuğunun sosyal gelişim özellikleri aşağıda açıklanmıştır;

İlk çocukluk evresinin düğüm noktasını, aile ve çocuk için "altın yaş" olarak nitelendiren 5 yaş oluşturur. Daha bilgili ve olgun bir birey görünümünde olan 5 yaş çocuğu, çevresine karşı dostça bir yaklaşım içindedir. En belirgin özellikleri arasında, yeterli ve dengeli oluşu gelmektedir. 5 yaşındaki çocuk, yeteneklerinden en iyi biçimde yararlanmak ister; hak ettiği sorumluluk ve ödüllere biraz olsun sahip olmaktan hoşlanır. 5 yaş çocuğu, yaşadığı kültür çevresine uyum göstermesini, başarılı bir kontrolle gerçekleştiren çocuktur.

Kısaca, bu üstün özellikleriyle 5 yaş çocuğu, yüksek derecede toplumsallanmış bir birey görünümündedir (Yavuzer, 1987, s.109).

Bu yaştan en belirgin özelliklerinden biri de toplumun isteklerine uygun davranmaktır. Günlük yaşamı canlı biçimde oyununa aktarır. Yöneltilmekten, eğitilip, öğretilmekten hoşlanır. Her şey için izin ister. "Şunu yapabilir miyim? Arkadaşlarıma bir şey sorabilir miyim?" gibi sorular sorar.

Grup oyunlarını diğerlerine yeğ tutar. İki-üç çocukla güzel oynar. Küçükleri korur. Oyunları şaka ve sürprizlerle doludur. Açık hava oyunlarında, ev içi oyunlarından daha başarılıdır. Dışarıda daha mutlu olur.

Yetişkinlerden veya kendinden küçüklerden çok, yaşlılarıyla birlikte olmaktan hoşlanır. Çok yorulduğunda saldırgan davranır, ağlamaklı olur, kolayca ağlayabilir (Navaro, 1987, s.126).

5 yaştan sonlarına doğru, çocuklarda düşünerek hareket etme davranışları görülür. Çocuk zaman zaman ciddileşir, artık toplum düzeninin ayırımına varmıştır (Can, 1995, s.44).

6 yaş çocuğu bencil ve kavgacı olabilir. Bir şeye kızdığı zaman onun sorumlusu olarak annesini görür ve hincını ondan almaya çalışır. İstekleri

hiç bitmez, istekleri, çoğunlukla ille de o anda olmasını istediği şeylerdir. Her şeyin istediği anda ve istediği biçimde gerçekleştirilmesini bekler. Fırtınalı ve duygusal bir yaştır.

"Her şeyin hepsini" ister, paylaşmaktan kaçınır. Seçme yapamaz. Suçlanmak, eleştirilmek istemez, kendine verilen cezalara tepki gösterir.

Oyunlarda ve ilgi alanlarında, kız ve erkek çocuklar arasında farklılık izlenir. Her ikisi de sürekli, yeni şeyleri denemek ister; yeni oyunlar yaratır ve uygular; birçok hayali rollere girer. Grup oyunlarından çok hoşlanır (Navaro, 1987, s.127).

2.1.3.5. Duygusal Gelişim

Bebeklik çağında duygular daha çok fizyolojik tepkiler şeklinde ortaya çıkar; değişik duyguların ifadelerinde belirgin farklılıklar yoktur. Örneğin, bebeğin ağlaması öfke, korku ya da açlık olaylarının herhangi birinden kaynaklanabilir, ancak gerçek neden bebeğin ifadesinden çok durumsal ipuçlarından anlaşılır (çocuğun ağlamasının mama saatine rastlaması vb).

Çocuk geliştikçe duygusal tepkileri de gelişir, farklılaşır. Giderek çocuk çok çeşitli duyguları hisseder ve ifade edebilir duruma gelir. Çocuğun duygusal tepkilerinin gelişimi genel gelişiminden (özellikle kavram ve dil gelişimi) soyutlanamaz. Çocuk gerek kendisine yöneltilen duygusal uyarılar arasındaki farkları algılayabilmeli, gerekse yaşadığı iç tepkileri kavrayıp ifade edebilmelidir. Bu yüzden bir çocuk aynı olaya değişik yaşlarda değişik tepkiler gösterir (Fişek, Yıldırım, 1983, s.86).

2.1.3.5.1. Çocukta Duygu ve Heyecan : Ribot'ya göre çocukta kişilik ve "benlik" (Le moi) kavramı ancak 3 yaşlarına doğru görünür ki, bu zamana kadar açığa vurduğu heyecanlar itibariyle hayvanlarla müşterek olduğu halde, ondan sonra bencillik, gurur ve bunların çeşitli türevleri şeklinde heyecanları göstermeye başlar (Gövsa, 1998, s.38).

Karmaşık ve katışık olan duygular zamanla ortaya çıkmaya başlar. Çocuk sahiplendiği eşya ve nesnelerin değerini anladıkça kıskançlık duygusu kabırır. Başlangıçta yalnızca annesinin memesine ve anne-babasının okşamalarına özgü olan kıskançlık, yavaş yavaş başka çocukların sahip oldukları oyuncak, giysi ve yiyeceklere karşı da oluşmaya başlar.

Duyguların çocukta oluşumu heyecanların aynı kavramlar üzerinde yoğunlaşmasından ve duygusallığı içeren düşüncelerin çağrışımından kaynaklanır. Örneğin sürekli annenin sevgisinden, sesinden, hareketlerinden ve giysilerinden heyecanlanan çocukta anneye karşı en güçlü duygusal ilişki ortaya çıkar (Gövsa, 1998, s.38-39).

Çocukta duygu ve heyecanlar korku, utangaçlık ve öfke olarak üç ana başlık altında toplanır.

2.1.3.5.2. Çocukta Korku : Korku, çocuğun zaman açısından ilk heyecanıdır. Çocuğun ilk korkuları tecrübelerle dayalı değildir ve bilinçsizdir. Kendisine hiç korku telkin edilmemiş olan çocuğun hiç korkmayacağını zannetmek doğru değildir.

Çocuğun bilinçsiz korkularının başlıca nedenleri, yapılan gözlemlere göre karanlık, yenilik, boşluk, yükseklik ve dökülmüş kan olabilir. Karanlıktan korkmak, çocuklarda ilk zamanlarda bilinçsiz bir haldeyken, "öcü, cıs, hapis, dile biber sürmek" gibi telkinlerden ve masalların etkilerinden dolayı bilinçli ve hayal gücüne dayalı bir hale gelebilir (Gövsa, 1998, s.42).

2.1.3.5.3. Çocukta Utangaçlık : Çocukta utangaçlığın belirtilerini dikkatli bir şekilde incelemiş olan Amerikalı ruhbilimci Balwin'e göre bu konuda üç aşama vardır denebilir.

İlk aşama ; 1 yaşında ortaya çıkar. Bu yaştaki çocuğun bir yabancı görünce saklanması ve şaşırması utangaçlığın ilk şekli olarak kabul edilebilir.

İkinci aşama; utangaçlığa çok benzeyen bu çekinme halinin tamamen kaybolduğu zamandır ki, 2 yaşına doğru oluşur. Önceden yabancından kaçan veya saklanan çocuğun, bu yaşta rahatça konuştuğu, hatta yabancı kişinin dizlerine teklifsizce tırmandığı ve ona oyuncaklarını arkadaşça gösterdiği görülür.

Üçüncü aşama; utangaçlığın tekrar ortaya çıkışıdır ki, bu da 3 yaşına rastlar. Ancak bu seferki utangaçlıkta önceki aşamada eksik olan bir unsur mevcut olur : Başkasının fikir ve yorumu (Gövsa, 1998, s.49).

2.1.3.5.4. Çocukta Öfke : Çocukta öfke heyecanı korkudan sonra belirmeye başlar. Normal şekilde olduğu gibi, anormal bir şekilde de bulunabilir.

Çocuğun normal öfkeleri ilk zamanlarda tamamen hayvani bir şekilde ise de, güçsüzlüğü nedeniyle dengeli görünür, zararlı olmaz. Yani saldırgan bir şekle girmeyip, bağırarak, tepinmek şeklinde belirir. Sonraları daha hırçın ve zararlı bir şekil alabilir. Düşünsel biçimdeki öfke ise çocukta en son görülmeye başlar.

Çocuğun öfkelenmesini nedeni, hemen her zaman isteğinin karşılanmamasıdır. Çocuk birşeyi isteyip de uzandığı ve eline geçirmek üzere bulunduğu sırada engel olunduğunda öfkesinin belirtisini görürüz.

2,5-3 yaşlarına doğru çocuğun öfkesi çoğu kez küsme şeklindedir. İsteddiği birşeyi babasının vermediğini gören çocuğun, bir süre sonra aynı şey kendisine verilmiş olsa da reddettiğine şahit oluruz. Bu küsme durumunda bir çeşit gizli intikam ve hınç vardır. Yani kızgınlığın boşalmayıp içeride hapsedilmiş olduğu görülür (Gövsa, 1998, s.57).

2.1.3.5.5. Çocukta Sahiplenme İsteği : Çocukta sahiplenme isteğinin ilk belirtisi gıdasına, anne memesine, emziğine, daha sonra ise oyuncaklarına ve ileriki yaşlarda da giysi ve kitaplarına karşı gerçekleşir. Çocuk uzun zaman "seninki" ve "benimki" kavramının farkına varmaz.

Herşeyi kendine mal edişi çalma isteğiyle dolu olduğu için değil, kendi haklarının sınırlarını bilmediği içindir (Gövsa, 1998, s.68).

2.1.3.5.6. Çocukta Özgürlük İsteği : Psikologların bir kısmına göre çocuk aslında her türlü otoriteye karşı düşman, itaatsiz ve isyancıdır. Daha sınırlı olan bir kısma göre de çocuk tabiatı gereği itaatli; zorunlu olduğunu sezindiği kurallara bağlıdır. Ancak bu konuda kesin bir yargıya varmak isabetsiz olur.

Kimi çocuklar kurallara uymaya hevesli oldukları halde, anne-babanın veya öğretmenin otoritesine karşı tahammülsüzlük gösterir. Kimi çocukların da kurallara uymayı, o kuralın bizzat öğretmen veya ebeveyn tarafından çiğnenmesinden, ihmal edilmesinden veya unutulmasından ileri gelir.

Buna göre genel olarak çocuklar belirli ve düzenli alışkanlıklara tabi tutulurlarsa itaatsiz ve asi olmayacaklar; kişisel özgürlük isteğini yokeden adetlere esir edilir ve kişiliklerinin belirme gücünden yoksun bırakılırlarsa, artık bu isteği kullanma gücünü de kaybetmiş olacaklardır (Gövsa, 1998, s.70-71).

2.1.3.5.7. Çocukta Onur : Ribot'nun belirttiğine göre, çocukta benlik duygusu başlangıçta kavgalarda ve oyunlarda sarfettiği fiziksel güce; sonraları özellikle kız çocuklarında fiziğinin, elbiselerinin ve takılarının güzelliklerine bağlı olur. Daha sonra ise çevresindeki eşyaların ve kişilerin değerlerine, şöhretlerine, servetlerine ve güçlerine bağlı bulunur. Stanley Hall ile Smith'in araştırmaları da bu gözlemleri doğrular mahiyettedir.

Övgülerden hoşlanmak ve yergilerden üzülmek duygusu, çocuklarda oldukça erken uyanan bir duygudur. Mensup olduğu sosyal çevreye ait şeref ve haysiyet endişesi ise küçük çocuklarda enderdir ve daha çok ergenlik dönemlerinde ortaya çıkar (Gövsa, 1998, s.75).

2.1.3.5.8. Çocukta Gurur ve Övünme : Çocuklarda övünme cinsiyete göre de değişiklik göstermektedir. Bu konuda bir takım anketler yapmış olan Hall ve Smith, kız çocuklarda erkek çocukların övünmelerindeki konu farklılığının hiç olmazsa kısmen hayati ve genetik olduğunu belirtiyorlar.

Bununla birlikte çocuklarda övünmenin alışkanlık haline gelmesi genellikle eğitimlerindeki anne-babanın neden olduğu hatalardan kaynaklanmaktadır. Anne-babanın çeşitli vesilelerle çocuklarıyla övünmeleri ve onlara ait meziyetleri başkalarının yanında abartmaları övünme duygusunun çocuklarda yer etmesine neden olmaktadır (Gövs, 1998, s.78-79).

2.1.3.5.9. Çocukta Rekabet : Çocukta rekabet duygusunun uyanması, taklit ve benlik eğiliminin belirmesinden sonra ortaya çıkar. Küçük çocuklar da bile arkadaşlarından aşağı kalmamak ve onları geçmek arzusunun öne çıktığı görülür. Oyunlarda ve sınıflarda rekabetin ne kadar etkili bir faaliyet faktörü olduğunu anlatmaya gerek yoktur. Özellikle çocukların iki gruba ayrıldığı oyunlarda bu etki çok belli olur. Olumsuz durumlarda bile çocuklar arasında rekabetin etkisine rastlanır (Gövs, 1998, s.81-82).

2.1.3.5.10. Çocukta İlgi Duyuma : Çocuk henüz birkaç aylıkken başkasında gördüğü acı ve haz belirtilerinin etkisi altında kalır. Karşısındakilerin ağladıklarını veya güldüklerini görmek, çocukta aynı durumların belirmesi için yeterlidir. Demek ki basit ve içgüdüsel şekilde ilgi, çocukta ilk zamanlardan itibaren vardır.

Yaklaşık 3 yaşına doğru eşyaya ruh izafe etmek (L'animisme) eğilimiyle birlikte çocukta merhametin de oluşmaya başladığı görülür.

Çocukların yaşlılarıyla birlikte olma eğilimleri başlangıçta rastlantı sonucu ve bilinçsiz bir halde ve oyun veya oyuncakların etkisiyle ortaya çıkar. Yaşı ilerledikçe sosyal eğilimler ve dayanışma duygusu artar.

Nitekim ergenlik döneminde dayanışma duygusu çok güçlü bir şekilde kendini gösterir (Gövsa, 1998, s.92-93).

2.1.3.5.11. Çocukta Dostluk : Çocuklarda gerçek dostluğa rastlanılmadığı söylenebilir. Onlarda heyecanlar yoğun olmasına karşın sürekli değildir. Çünkü bu heyecanlara bağlı olan düşüncelerden yoksundurlar. Bunun yanı sıra dış ilişkilerin kendileri için sürekli yeniliklerle dolu olması da iç dünyalarının gelişimini geciktirir. Çocuklar uzun süre haz ve acılarını başkalarıyla paylaşma ihtiyacından uzak olurlar.

Çocuklar arasında arkadaşlıklar çok kolay ve çabuk kurulur ve aynı kolaylık ve hızla dağılır. Küçük yaşlardaki arkadaşlıklar derin izler bırakmazlar. Oyun aracılığıyla bugün çok sıkı arkadaş olan çocuklar, yarın en basit ve önemsiz nedenlerle ayrılırlar ve birbirlerini unuturlar (Gövsa, 1998, s.96).

2.1.3.5.12. Çocukta Cinsel İstek : Çocukta cinsel istek ancak ergenlik döneminde belirgin ve sınırlı bir şekil alır. Bununla birlikte ergenlik çağına gelmeden önce çocukta tam anlamıyla cinsel isteğin olmaması doğaldır. Çocuğu asıl itibarıyla cinsellik konusunda duyarsız kabul etmemiz de bu nedene dayanır.

Ancak çocuğun ruhsal yaşamında cinselliğin hiçbir etkisinin olmayacağını sanmak doğru değildir.

Freud'a göre cinsel içgüdü ergenlikten değil, doğuştan itibaren kesin bir şekilde vardır. Ama bu içgüdü yetişkinlerdeki gibi lokal, taşkın, istekli ve amacını bilen bir halde değil; tüm varlığında yaygın bir halde, duyarsız, amacını idrak edemeyen ve kapalı bir haldedir.

Çocuklarda beliren bu kapalı cinsel içgüdüye Freud, "libido" adını verir. Bebeklerin aç olmadıkları zaman bile memeyi, emziği veya kendi parmaklarını emmelerinde, temaslardan, dokunmalardan haz almalarında cinsel içgüdüünün tohumlarını bulmak mümkündür der. Kız çocukların

babalarına, erkek çocukların annelerine daha düşkün olmaları ve büyüdükleri zaman onlarla evleneceklerini söylemeleri, yine Freud'a göre "libido"nun belirtileridir.

Aynı şekilde, doğumun nasıl olduğuna ve cinsellik gizemine karşı çocukların merakları, farklı cinslere mensup çocuklar arasında rekabet ve düşmanlık bulunması ve buna rağmen birbirleri karşısında özenli ve dikkat çekecek hareketler ve tavırlar göstermeleri, Freud'a göre cinsel dürtünün en küçük yaşlarda bile bulunduğu delil teşkil eder (Gövsa, 1998, s.106-107).

2.1.3.5.13. Çocukta Merak İsteği : Çocukta merak isteğinin meydana çıkmasında üç aşamanın sıralanması mümkündür :

- 1) Hayret ve şaşırma
- 2) Kapalı, yani hareketlere dayalı sorgulama
- 3) Açık sorgulama

İlk zamanlarda çocuk eşya karşısında hayret ve şaşkınlığa düşmek suretiyle merakını belli eder. Sonra davranışlarıyla ve tavırlarıyla çevresinden birşeyler öğrenme isteğini gösterir. Daha sonra da soru sormaya başlar. Soru sormak şeklinde beliren merak isteği iki yaşından itibaren başlar. Çocukları tetkik edenlerden birçoğu ilk zamanlarda tavır ve hareketlerde beliren merak isteğini ihmal etmişler ve daha çok saf soruların başladığı dönemlerdeki çocuk merakları üzerinde durmuşlardır (Gövsa, 1998, s.113).

Küçük çocukların merakları daha çok duygulara dayalı ve ilgilerine bağlıdır. Bu nedenle hayvansal bir merak niteliğindedir denebilir. Soru sormak yaşı geldiğinde bu merak, yaşının yararlarına göre oluşur. Merakın kapsamı tecrübe ve bilginin artmasıyla, muhakeme ve kavrayışın gelişmesiyle ilgili olarak genişler. Merak unsuru olan konular başlangıçta kişiselken, zamanla genelleşmeye ve makul şeylere ait olmaya başlar. Ergenlik döneminde ise yeni bir yönelim izleyerek soyut şeylere kadar yükselir (Gövsa, 1998, s.113).

2.1.3.5.14. Çocukta Yalancılık : Çocukta gerçek sevgisi ve saygısı henüz oluşmamıştır, ama yalanı teşvik eden çeşitli faktörler ve alışkanlıklarda nisbeten sınırlıdır. Çocuğun saf olan dürüstlüğü bundan kaynaklanır. Bununla birlikte "çocuktan al haberi" deyiminin de genel bir esas olarak kabul edilmesine imkan yoktur. Çünkü çevresini çok süratle taklit eden çocukta yalancılık yeteneği çok çabuk oluşuyor ve özellikle kendinden büyüklere karşı aciz ve güçsüz durumda bulunması çocuğun, yalanı amaçları için bir araç ve bir silah olarak kullanmasını teşvik ediyor.

Kuşkusuz çocukta yalandan çok yanlış vardır ve biz bu çeşitli biçimdeki yanlışlara, algı yanılgılarına, hatırlama hatalarına dikkat etmeyerek, bunları da çocuğun yalancılıkları arasına kaydederiz. Çocukların şahitliklerine güvenilmemesi yalancılıklarından değil, görüş ve anlatışlarındaki hatalarından kaynaklanır.

Çocuk bir yandan anne-babadan ve aileden yalanı öğrenirken, diğer yandan da çeşitli oyunları aracılığıyla yalancılık alıştırmaları yapar. Oyun sırasındaki aldatmalar ve şakalar yavaş yavaş asıl yalanlara yol açar. Hele bazı yalanlarının başarılı sonuçlar vermesi, daha küstahça yalanların söylenmesini kolaylaştırır (Gövsa, 1998, s.118-119).

2.1.3.5.15. Çocukta Güzellik İsteği : Güzellik duygusunun uyanabilmesi için çeşitli ruhsal görevlerin yerine getirilmiş olmasına ihtiyaç vardır. Örneğin idrak, gözlem, hafıza ve muhakemeyle bir dereceye kadar bilinçli duyarlılığın gelişmiş olması gerekir.

Çocuk yaklaşık on yaşına doğru bu ruhsal yetenekler itibariyle gelişme gösterebileceğinden, güzellik duygusunun da ancak bu yaşta ortaya çıkabileceği kabul edilebilir. Ancak bazı istisnalar vardır.

Çocuklar gerçek müziği yaklaşık 6-7 yaşlarında ancak hissetmeye başlarlar. Doğadaki güzellikleri çocuk yetişkin biri gibi hissedemez. Onun dikkat ve ilgisi daha çok harekette bulunan ve küçük olan eşyaya yöneliktir. Kırkı ve açık alanları sevmesi, manzaranın güzelliğiyle ilgili olduğu için değil, özgürce koşmaya imkan bulduğu içindir.

Çocuğun şiirlerden hoşlanması, şiirden etkilendiği için değil, Braunchvig'in dediği gibi vezin ve kafiyenin yardımıyla kolay ezberleyebildiği ve kelimeler arasında bir uyum bulduğu içindir. Yani yüzeysel biçimine dayalıdır (Gövsa, 1998, s.126-129).

2.1.3.5.16. Çocukta Ahlaki Eğilim : Ahlak duygusu, insan doğasının bir bağışı türünden doğuşta var olmayan, sosyal çevrenin sürekli etkisiyle ve telkiniyle oluşur. Edinilmiş eğilimlerden bir kısmının kalıtmıli geçtiğini ileri sürenler vardır. Onlara göre uygar çocuk, ahlaki, adalet ve kanun kavramlarını ilkel kabile çocuğundan daha kolay hissedecek bir ruhsal yeteneğe sahiptir.

Bir ahlaki kural çocuğa ister korkuyla, isterse sevgiyle telkin edilsin, onun yavaş yavaş bir ahlak duygusu şekline girmesindeki ruhsal eylem aynıdır. Çocuk ilk zamanlarda hatalarının sonucu olan cezadan ve mahrum bırakılmaktan korkarken, yavaş yavaş bizzat hatanın kendisinden korkmaya başlar. Bunun gibi iyi hareketlerinin sonucu olan sevince veya kötü hareketlerinin sonucu olan üzüntüye karşı olan hassasiyeti gittikçe bizzat hareketlere yönelik olur.

Çocukta adalet duygusu da fitrhi olmayıp zamanla oluşur. İlk zamanlarda haksızlığı ancak kendisi maruz kaldığı zaman hisseder. Demek ki adalet duygusu henüz tek taraflıdır. Üç yaşından önce bile haksız yere cezaya uğradığı zaman itiraz ettiği halde, başkalarının uğradığı adaletsizliğe karşı duyarsız kahr.

Haklı ile haksız nesnel bir biçimde ayırabilmek çocukta çok geç gelişmekte ve bunun da biçimi, içinde bulunduğu çevrenin anlayışlarına bağlı bulunmaktadır (Gövsa, 1998, s.137-138).

5-6 yaş çocuğunun duygusal gelişim özellikleri aşağıda açıklanmıştır : Bu yaş grubundaki çocukların çoğu bağımsız davranmaktan hoşlanırlar. Özellikle anaokullarına giden çocuklar giyim, saç şekli, arkadaş seçimi, yapılacak bir davet, oyun seçimi gibi konularda kendi kararlarını bildirirler.

Okulda karar veren, seçen ve bağımsızlıkları sergileyen bazı çocukların evde bağımlı davranışlar gösterdikleri gözlenebilir. Bu geçici bir devredir, çok kısa bir süre sonra çocuklar kendine güvenli ve daha bağımsız davranışlar göstereceklerdir (Güven, 1993, s.200-201).

Kendine ilişkin düşünceleriyle ailesine, okula ve topluma uyumu belirgin bir biçimde artmıştır. Ne kendisi, ne de çevresiyle çelişki halindedir? Kritik durumlarda soğukkanlı olmayı başarır. Sokakta kaybolmaz, adresini bilir. Bu güven duygusu ve soğukkanlılık 5 yaş çocuğunun övülecek yapısını açıklar. Çocuk, gelişimin tüm basamaklarını tamamlamış ve hafif eğimli bir düzlüğe ulaşmıştır. Bununla birlikte 3-4 yaş çocuğuna oranla çok daha olgundur. Daha geniş deneyimlere hazır duruma gelmiştir. Günlük işlerinde kendine yeter, bağımsız hale gelmiştir. Giyinmek, yıkanmak, yemek yemek, tualete gitmek, alışveriş yapmak ve basit ev işlerini görmek becerileri edinmiştir (Yavuzer, 1987, s.111).

2.2. Drama Nedir ?

Eski Yunanlılarda "drama" doğrudan doğruya "yaşamak" anlamında kullanılırdı. Oxford Sözlüğü'nde drama sözcüğünün karşılığı olarak "bir sahne oyunu, dramatik sanat" yazarken, Redhouse Sözlüğü'nde, bunlara ek olarak "bir sahne oyununda olduğu gibi geçen hayat olayları" tanımı yer almaktadır.

Drama, insanın tasarımlarını eyleme dönüştürebildiği bir yoldur. Evden çıkmadan önce kapıyı kilitleyeceğimizi düşünmemiz ve sonra da düşündüğümüz bu rolü oynamamız dramadır.

Doğaçlama, "anında yaratmak"tır. Nasıl ki sıcaktan yanan elimizi çekmek bir refleksse, kendimizi o anda elimizin yerine konuşturup "Cozz, kömür oldum!" dememiz bir doğaçlamadır.

Çocuk bir enerji küpü ise, onda saklı duran enerjiyi harcaması için uygun yöntemler bulmak gerekir. Drama, saklı enerjiyi serbest bırakır ve insanın kendisini tanımasını, duyularını, duygularını fark etmesini, canının yandığını, haz duyabildiğini öğrenmesini sağlar. Bu yolla çocuğun davranışlarını da eğitir.

Bloom ve Hunt'ın da belirttiği gibi, çocuk erken yaşlarda yaşaması gereken deneyimleri yaşamaz ise bu potansiyeli ortaya çıkarma fırsatını kaçırmış olur. Bu potansiyel günlük etkinliklerde, evde ve okulda kurulan etkileşim sonucu oluşur (Gönen, 1998, s.23-24).

Genelde yaratıcı drama diye bilinmesine rağmen "informal drama, yaratıcı oyun, gelişimsel drama eğitimsel drama veya doğaçlama yoluyla drama" şeklinde terimlerde kullanılır (Ömeroğlu, 1990, s.41).

Amerika'daki en büyük Çocuk Tiyatrosu Derneği yaratıcı dramayı şu şekilde açıklamıştır;

"Doğaldır, yazılı bir metni yoktur, sunuşsal değildir yani sahnelenmesi gerekmez, olay merkezlidir, lider tarafından rehberlik edilen katılımcılar, yaşadıkları ve hayal ettikleri durumları yaratıcı drama şekli içinde

yansıtırlar. Lider grubun keşfetmesi, gelişmesi, fikirlerini ve duygularını dramatik oyunlar yoluyla ifade etmesi için rehber olur.

Yukarıda yazılı olan tanımı daha iyi anlamak için detaylı olarak bazı terimleri açıklamak gereklidir. Yaratıcı dramının doğal veya doğaçlama (improvistational) şeklinde olması onun bir metne bağlı kalınmadığını göstermektedir. Yapılandırılmış prodüksiyonların tersine yaratıcı dramada metne bağlı olarak başlangıç veya bitişten söz edilemez. Yaratıcı dramının sunuşsal olmaması (non exhibitional) onun seyircilere sergilenmesinin gerekli olmadığını gösterir. Yaratıcı dramaya katılan kişilere aktör yerine katılımcı (participants), yöneten kişilere de öğretmen veya yönetici yerine lider (leader) denmektedir. Yaratıcı dramada liderin görevi katılımcıları rollere yönlendirmek değil, "rehberlik" etmektir (Ömeroğlu, 1990, s.40-41).

Liderin amacı oyuncuların optimum bir biçimde gelişmesini ve serpilmesini sağlamaktır. Sahnelerin tekrar oynanması, grubun her üyesine değişik karakterleri oynamasına fırsat verilen, formel yapıdaki bir oyunun provasından farklı şeydir. Öykünün kaç defa oynandığının önemi yoktur. Tekrar oyuncuların anlayışlarının derinleştirilmesi ve güçlendirilmesi amacıyla yapılır. Bir yapıyı ortaya koymak amacıyla yapılmaz. Dekor ve kostümlerin yaratıcı dramada bir yeri yoktur. Yine de bazı dekor ya da kostüm parçalarının kullanımına imaj yaratmak için izin verilebilir. Bazı araçların kullanılması, üretilen ya da ortaya çıkartılan değerın yükselmesine yol açacağı gibi bir düşünceyi de içermemelidir. Pek çok grup böyle araçlara gerek duymayabilir ve onlarsız kendilerini daha özgür hissedebilir (Mc Caslin, 1990, s.5-6).

2.2.1. Dramanın Tarihçesi

Dram, Yunanca eylem, drama ise bir yaşam biçimidir. Reformcu hareketlerde, eğitimde drama, Fransa'da başlamıştır. J.J.Rousseou (1712-1778) da bu akımın babasıdır. Rousseou, dramayı yaygınlaştırmak amacıyla açık hava festivalleri önermiş, katılımcı dramaya ağırlık vermiş ve oyunda gerçek duyguların yaşanması gerektiğini savunmuştur. Rousseou'ya

göre seyircilerin kendi kendilerini eğlendirmeleri, duyguların üstünlüğü, öznellik, bilişsellik ve duyguları yaşamak önemlidir.

Fransa'da romantik natüralizmin olduğu dönemde, İngiltere endüstri devrimine yönelmiştir. Bu arada İngiliz eğitim sisteminde de değişiklikler olmuştur. Çocuğun, içine bilgilerin boca edildiği boş bir kap gibi görülmesi, 1870'lerden başlayarak eğitimde yapılan yeniliklerle "çocuk merkezli eğitim" kavramına dönüşmüştür. Bunun için de ilerici okullar kurulmuş, bireysel duyarlılığın eğitilmesi öngörülmüş ve 1889-1893 yıllarında açılan okullarda çocuk merkezli eğitime geçilmiştir. Eğitimde dramanın ilk uygulamaları yine bu okullarda görülmüştür (Gönen, 1998, s.25).

Türkiye'de dramanın ya da yaygın kullanımı ile dramatisasyonun, eğitimde ele alınması Cumhuriyet döneminde olmuştur. Hele Meşrutiyetten önceki dönemlerde dramatik etkinliklere yönelik çalışmaları okullarda görmek olanaksızdır. Osmanlı döneminin sonuna doğru bu alanda bir öncü olarak İ.H. Baltacıoğlu'nu görmekteyiz.

1908'de Baltacıoğlu İstanbul'da bakan (Ders nazırı) olunca okullarda tiyatroya yer vermiş. Meşrutiyet Dönemi Eğitiminin ders programlarına "Tarihi Temsiller" adı altında ekler yaptırmıştır. Bu arada, Meşrutiyet eğitiminde "Mektep Temsillerinin Usulü Tedrisi" adıyla dramatik gösteriler düzenlemek, bunlara bir şekil vermek amacıyla bir broşür çıkarılmış, tiyatronun eğitim ve öğretim ile ilişkisine değinilmiştir (Adıgüzel, 1993, s.193).

Kazım Karabekir de okullar için müzikli piyesler yazmıştır.

1901'de Carl Grosso "The Play Of Man" isimli kitabında, dramayı yetişkinlerin yapması gerektiğini anlatmıştır.

1930-1940'lı yıllarda, drama okul programlarına oturmaya başlamıştır. Hep uygulama yapılmış, ancak teorik bilgi verilmemiştir.

1943'te İngiltere'de bir eğitimsel drama derneği kurulmuştur. 1951'de de T.C. Milli Eğitim Bakanlığı dramanın çok önemli olduğunu belirtmiştir.

1954'te Peter Slate'in "Çocuk Draması" isimli kitabı yayımlanmıştır. Bu kitapta çocuğun oynadığı oyunların gerçek drama olduğu belirtilmiştir.

Brian Way, "Drama Aracılığıyla Gelişim" adlı kitabında çocuk dramasının kişilik gelişimini etkilediğini ve eğitimde dramanın kaybolan bazı içgüdülerin ortaya çıkmasını sağladığını belirtmiştir (Gönen, 1998, s.25-27).

Bugün ülkemizde yaratıcı drama ya da eğitimde drama kavramının özellikle okulöncesi kurumlarda yerleşmiş durumda olduğunu söyleyebiliriz (Akın, 1993, s.41).

2.2.2. Eğitimde Drama

Eğitim literatürü, eğitimde drama kavramı yerine bir öğretim tekniği olarak rol içinde öğrenme ya da dramatizasyon gibi kavramları tercih etmiştir. Dramatizasyon da genellikle sınıf içi bir eğitim tekniği olarak ele alınır. Eğitimde drama, eğitim amaçlarıyla sınırlandırılabilir. Söz konusu olan etkinliğin kapsamı eğitimci tarafından belirlenir, çünkü bu etkinlik eğitimde dramadır, drama eğitimi değildir. Eğitimde drama bir adım sonra ne ile karşılaşacağını bilmeden yaşama ait rolleri yeri gelince oynamak ve bu yolla yaşamı tanımak demektir. Daha uygun bir ayırım, eğitsel olan ve olmayan drama şeklinde yapılabilir. Bu iki tip oyun arasındaki farklar, etkinlikler ve çocuğun eğlenmesine değil, etkinliklerin hazırlanmasından ve uygulanmasından sorumlu olan kişilerin amaçlarına bağlıdır.

Bu yöntem-eğitimde drama-bir karakter eğitimidir. Her drama etkinliğinin bir amacı olmalıdır. Bu amaç detaylandırılmış olmalı ve etkinlik yolu ile çocuğa kazandırılmalıdır. Doğal olarak eğitimciler rollerini en iyi bilen kişilerdir. Drama etkinliği esnasında da bir eğitimci yaratıcı doğaçlamalar yaparsa "rolünün" amacı gerçekleşmiş olur.

Eğitimde drama insanın:

- özgüven duygusunun gelişmesini,
- bilişsel, dil, motor ve sosyal açıdan gelişmesini,

- kendini başkasının yerine koyarak (empati) çok yönlü düşünebilmesini,
- işbirliği, dayanışma ve paylaşma duygusunun gelişmesini,
- kendini ifade edebilmesini,
- öğrendiği şeylerin kalıcılığını,
- değişik yaşantıları tanımasını,
- eğitim ve öğretimde aktif rol almasını,
- rahatlamasını (oyun ve değişiklik ihtiyacını gidermesi),
- kendini ve vücudunu tanımasını, nerede ve nasıl kullanabileceğini,
- yaratıcı olmasını,
- yaşamı çok yönlü algılamasını,
- araştırma istek ve duygusunun gelişmesini,
- farklı görüş açlarına sahip olmasını, eleştirmeyi, tartışmayı öğrenmesini sağlar.

Gittikçe buyurgan, kısırlaştırıcı ve angarya haline dönüşen eğitim ve öğrenme isteğini artırıcı bir yöntemdir.

Drama oyun yoluyla çocuğun doğasında zaten vardır. Burada önemli olan, çocuğa öğretilmek istenilen şeyin önceden belirlenip planlanmasıdır. Çocuk aktif olarak konunun içine girdiğinde, kendi yöntemleri ile ayrıntıları araştırarak ve sonuca ulaşacaktır. Böylece çocuk, yaşadığı dünyayı gözlemleme, araştırma ve keşfetme şansına sahip olacaktır. Çocuğun, bir şeyi öğrenmesi, öğrendiği şeyi unutmayıp günlük yaşamına uyarlayabilmesi için bir nedene, yani bir gerekliliğe ihtiyaç vardır. İşte bu gerekliliği eğitimci drama aracılığı ile yaratabilir (Gönen, 1998, s.60-61).

2.2.2.1. Eğitimde Dramanın Özellikleri

Eğitimde dramanın sahip olduğu pek çok özellik vardır. Bu özellikler değişik başlıklar ile aşağıdaki gibi sıralanabilir :

Hayal Gücü ve Yaratma

Hayal gücü ve yaratma dramada başlıca öğelerdir. Bu kavramlar belli durumlar karşısında insanların nasıl hissettiğini ve nasıl davrandığını anlamaya ışık tutar.

Oyun

Oyun, kişiliğin gelişimi sürecinde diğer insanlarla paylaşarak ve onları taklit ederek gerçekleştirilen en önemli etkinliktir.

Dramanın Sosyal Görünüşü

Drama bireyin sorunların çözümü için çaba göstermesine, duyarlılığını artırma yoluyla çözüme katılmasına ve diğer insanlarla paylaşmasına, yaşamak için nasıl bir dünya istediğine karar vermesine yardım eder.

Drama Yoluyla Yaratıcı Problem Çözme

Drama bireylerin üzerinde birlikte çalışarak bir problemi çözebildikleri ve birlikte kendi çözümlerini yaratabildikleri sosyal bir süreçtir.

Gösteri

Drama etkinliklerinin amacı izleyiciye göstermek değildir ve her zaman izleyici önünde sergilenmeyebilir. Ancak dramatik etkinliklerin sergilenmesi durumunda, bireyler için onların başkalarıyla iletişim kurmasını kolaylaştırıcı bir rol oynar (Üstündağ, 1994, s.8-9).

2.2.2.2. *Eğitimde Dramanın Önemi*

Piaget idrak yeteneğini ilkököl yılları için somut hareket olarak kategorize etmektedir. Büyüme periyodu esnasında çocuklar düşünceler hakkında muhakeme etmek için düşüncelerinin nasıl görüldüğü temel düşüncesinden uzaklaşırlar. Bununla beraber düşünceler hakkında düşünmek için hazır değillerdir. Konuları çözmek için çocuklar somut olayları ve deneyimleri temel olarak kullanabilirler. Bu çocukların bir objenin veya olayın birden fazla görünüşüyle bir seferde ilgilenmelerini mümkün kılar. Piaget bunu "Decentering" (merkeziyet) olarak adlandırmaktadır. Çünkü bir şeyler diğer değişkenleri etkiliyorken çocuklar basit olarak bir görünüş üzerine odaklanamazlar.

Örneğin, daha küçük çocuklar duydukları gerçek sözlere güven duyma eğilimi gösterirken, sözlü olmayan ipuçlarını atlarlar, daha büyük yaştaki çocuklar sözlü ve sözsüz olan her iki mesajda alırlar. İsteğe bağlı olarak ne keşfedilmesi gerekiyorsa mesajları o yönde alırlar. Bu aşamada drama daha fazla kombine olmuş vucut hareketleri ve kelimelerle ifade etme işlemlerine imkan tanır, çocuklar bu elementleri kullanarak birbirlerinede mesajlar verebilir. Çocuklar bu durumda konuşmacının tatlı kelimelerle konuşmasından gözlerindeki parıltıdan ve dudaklarındaki kıvrımdan kişinin karakterini çözebilirler. Bu onların ve kendilerinin dışındakilerin davranışlarını daha iyi anlamalarını temin eder (Cottrell, 1987, s.11).

Piaget bu kendine olan güven merkezciliğinin zekasal gelişimi azalttığı konusunda pozitifdir. Bu noktada drama deneyimlerin çeşitliliği ile çocuklara bu geçişi yapabilmeleri için deneyimlerini yönlendirmedi yardım eder. Dramanın somutluğu çocuğun birleşimine uymaktadır ve kendini yeni pozisyonlara koymak için daha geniş bir şekilde perspektiflik sağlamakla beraber bunu keşfetme imkanı tanır. Ne zaman eski çözümler problemlerin çözümü için yeterli değilse zekanın gelişimine belirgin ölçüde katkısı vardır.

Drama deneyimleri güvenlidir, korkutma formatları yoktur. Drama gerçek yaşam deneyimine benzemez, tahmin etmek ve keşfetmek, dramatizasyon yapmak öğrencilerin ne olabileceğini bulmalarına yardımcı olur.

Bu tip buluşlar drama içerisinde daha karmaşık merkezler yaratır, bununla beraber tüm eğitimin kökeni, Piaget'in çizdiği gibidir (Cottrell, 1987, s.12-13).

Dramaya eğitimde yer vermenin ilk yararı, eğitimin hedeflerinden olan bireyin kendini gerçekleştirme için birlikte çalışma ve sorumlulukları paylaşma fırsatını vermesidir. Eğer birey kendini gerçekleştirebilmişse, yaratıcı, dürüst, iletişime açık ve bağımsız olabilir.

Dramada bireyler, kendi geçmiş yaşantılarında kazandıkları kavramların anlamlarıyla, anladıkları düzeyde etkin olarak karşı karşıya gelir. Bu yüzden, her drama etkinliği bireylere yeni yaşantılar ve yeni görüşler sağlar. Bu çeşit bir etkinliğin sonucunda bireyin kendini gerçekleştirme sağlanabilir.

Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin eşit olarak katılımı, dramanın başarısı için önemlidir. Bazı öğretmenler öğrencileri dışarıdan izlemek yerine drama sürecine etkin olarak katılır. Bu durum öğretmenlere ve öğrencilere, sınıfın öğretmen ve öğrenci iletişimindeki formal görünümünden farklı olarak, sosyal rolleri benimsemeleri için fırsat verir.

Dramanın öğretmenlere yararı, dramatik durumlar içinde oluşan tepkilerle daha somut düzeyde düşünerek öğrencilere yardım etmesidir. Öğretmenlerin birincil amacı, bağımsız düşünceleri için öğrencileri cesaretlendirerek dramatik durumlar yaratmaktır. Böylece, kendileri ve kendi dünyaları hakkındaki değişik görüşler bir araya getirilebilir.

Eğitimde drama yoluyla kendini geliştirmenin diğer yararları şöyle sıralanabilir :

- * Bireylere kendi problemlerini yeni bir bakışla incelemeleri olanağını vermek.
- * Bireylere kazandıkları, değiştirdikleri ya da düzelttikleri davranışları hakkında bilgi vererek gelişimlerini göstermek.
- * Bireylere kendi yaşantılarını yansıtmaya ve diğer insanlarla ortak özelliklerinin neler olduğunu görmelerini sağlamak.

* Bireylere grupta çalışmanın getirdiği belli kurallarla ilgili sorumluluklar yanında sonsuz özgürlükler vermek.

* Bireylere hoşlanmadıkları şeyler ile nasıl başa çıkılacağını ve nasıl başarıya ulaşılacağını göstermek.

* Bireylerin söz dağarcığını genişletmek ve başkaları ile konuşma ve oynama yoluyla yeni yaşantılar kazanmalarına yardımcı olmak.

Eğitimde drama kullanmanın ikinci yararı bireysel ve duygusal gelişimdir.

Eğitime yeni bir bakış açısı ya da drama, özgür seçimler ve bireysel kararlar için olanaklar sunar. Drama, bireylerin kendi duygularını anlamaları yanında, çevresindeki değişik görüşleri keşfetmelerinde de yardımcı olur. Eğer drama; okulda, öğrenme ve öğretme yaşantıları içinde kullanılırsa, öğrencilerin değişik görüşler geliştirmelerini sağlayabilir. Drama öğrencilere, sınıf arkadaşları ile kendi sorumlulukları arasında bir köprü kurma fırsatını yaratır. Okulda bir dramatik etkinliği sergilemek, bireylerin işbirliğinde bulunmalarını, bir başkasının çabasına ortak olmayı, kendi bireysel görüşleri ile başkaları arasındaki ilişkileri kurmayı gerektirir. Ayrıca drama, sınıfın dışındaki bireyler arası ilişkilerin kurulmasında hızlandırıcı olarak bireysel ve duygusal gelişimi de kolaylaştırır.

Bunun yanı sıra aşağıdaki yararlar sıralanabilir.

* Bireylere önceden bildiklerini ve daha sonra öğreneceklerini keşfetmeleri için yardım etmek.

* Bireyleri hayal ettikleri durumlar ışığında, yaşadıkları gerçek dünyayı daha somut olarak görmeleri için yönlendirmek.

* Bireylere herhangi bir yaşantı kazanmada ve yaşantıyı anlamada yardım etmek.

* Bireyler ve bireylerin düşünceleri arasındaki farklılıklarla ilgili hoşgörüyü geliştirmek.

* Soyut kavramları ya da yaşantıları daha somutlaştırmak böylece bireylerin onları anlamalarını sağlamak.

Yukarıda sözü edilenler doğrultusunda eğitimde dramayı kullanmanın sayılamayacak pek çok yararı vardır. Bu nedenle, dramanın eğitimde kullanılması eğitim programları içinde ve her düzeyde öncelikle yer almalıdır. Drama, eğitimde yaratılan diğer ortamların çoğundan daha güçlü bir işleve sahip olması ve öğrenme öğretme sürecindeki etkililiği nedeniyle eğitim programlarının geliştirilmesi için de hızlandırıcı bir rol oynayabilir.

Eğitimde temel hedef daha çağdaş, daha demokratik, daha hoşgörülü ve birbirlerini anlayan insanlar yetiştirmektir. Bunun için drama önemli bir seçenektir (Üstündağ, 1994, s.9-10).

2.2.3. Dramanın Katkıda Bulunduğu Öğrenim Alanları

2.2.3.1.1. Sosyal Yetenekler Ve Uyanıklık (Kavrayabilme, Farkedilme)

Drama küçük çocuklara paylaştırılmış bir proje üzerinde beraber yardımlaşarak çalışma imkanı tanır. Oda uzlaşma, anlaşma ve kendini ifade etmeyle, bundan dolayı güvenli bir yapı hazırlar. Aynı zamanda bu küçük çocukların kavrayabilme yeteneklerini gerek sınıf içinde gerekse günlük sosyal yaşayışlarında geliştirir.

2.2.3.2. Dil Geliştirme ve İletişim Yetenekleri

Drama küçük çocukların her iki yeteneklerinin sınırlarını ve dilin kullanımını geliştirir. O değişik ve yeni modların kullanılmasıyla yazılı formların gelişmesi içinde imkan tanır. Kendi kuralları içinde bir dil olarak küçük çocuklara onların kendi işlerinde olduğu gibi başkalarına da yardım etme imkanını tanır.

2.2.3.3. Düşünmek - Olumsuz- Daha - Bitmedi

Araştırmanın bir modu olarak, drama sosyal düşünceli konuların ve problemlerin açılımında kullanışlı bir yoldur. Değişik konuların gerektirdiği karmaşıklığa bakış açılarının ve dikkatlerinin sınırlarını geliştirir (Nixon, 1987, s.6).

2.2.3.4. Seçme ve Şekillendirme

Drama küçük çocukların seçiminin karışık sürecini sarar içerir; onlardan istenen yetenekleri çeşitli efektler ve araçlar arasında isteğe bağlı olan şekilleri birleştirme ve birbirini tam tutmasıdır. Bu metod küçük çocukların materyalleri organize etme becerilerini geliştirir, kendi işlerinin sonunu ölçme ve etkilerini görmelerini sağlar. Bu uygulama bu yeteneklerin drama stüdyolarının ötesinde gelişir (Nixon, 1987, s.7).

2.2.4. Eğitimde Drama Programının Planlanması

Diğer derslerde olduğu gibi drama da organizasyon gerektirir. İyi bir drama planladığınıza emin olmak için aşağıdaki kontrol listesini kullanabilirsiniz.

1. Temanızı seçin : Kendinize şu soruyu sorun "çocukların neyi öğrenmesini istiyorum?"

Ör/ işbirliği, para, ölçme vb.

2. Ortamı seçin : Öğrenme en iyi hangi ortamda gerçekleşebilir.

Ör/ Müze, süpermarket

3. Rollerin belirlenip çocukların seçmesi : Çocuklar kim olacaklar? Çocuklar drama konusunda deneyim kazandıkça çok çeşitli roller seçebilirler. Fakat başlangıçta hepsinin aynı rolü oynaması daha iyidir.

4. Kendi rolünüzü seçin : "Kim olacağım" öğretmen olarak kalıp dramayı dışarıdan da yönlendirmek mümkündür, fakat drama içinde rol de alabilirsiniz.

Ör/ kasiyer

5. Çerçevenizi belirleyin. Bu dramayı ve dramadaki rolleri hangi bakış açısından ele alacağımızı belirler ve konsantrasyonu artırır.

Ör/ mezasını kaybetmiş terziler, verilen siparişi bugün teslim etmeleri gereken mobilyacılar, kısıtlı parayla alışveriş eden müşteriler vb.

6. Odak noktanızı seçin : "Drama ne hakkında olacak? Yani çözülecek problem nedir?"

7. Eyleminizi seçin : "Çocuklar ne yapacaklar"

Ör/ Malları saymak, raflara yerleştirmek vb.

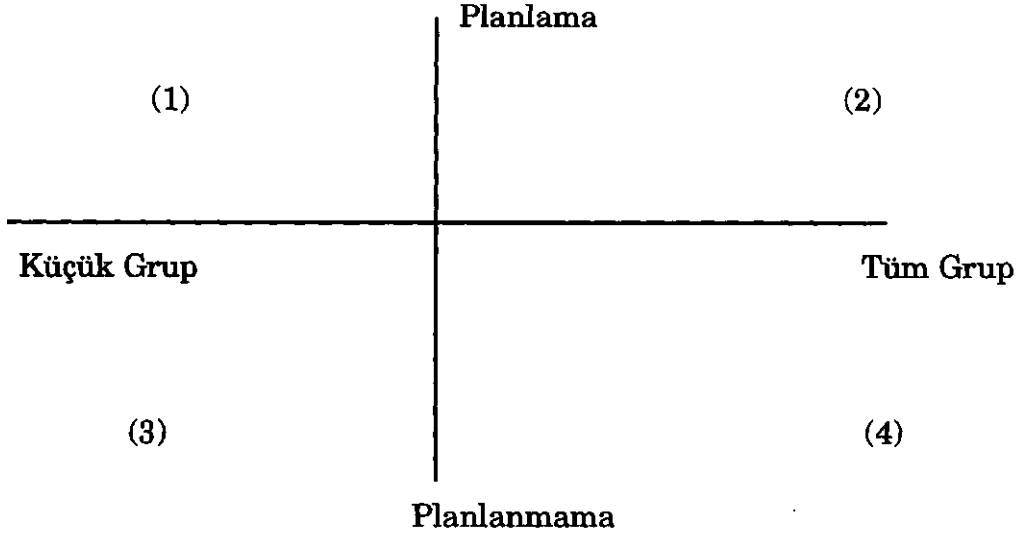
Tabi bu eylem dramanın tamamını oluşturmaz. Fakat siz drama konusunda tecrübelendikçe çocuklardan çok şey alabileceksiniz. Bununla birlikte önceden planlanmış bir kaç eylem olmalıdır.

8. "Püf noktası" ne olacak "Başlangıçta çocuğun dikkatini konuya çekebilmek için ne kullanacağız". Bu işi herhangi bir şekilde siz yapabileceğiniz gibi, bu iş bir mektup, kumaş parçası, bir resim, teyp-kaydı, ya da rol yapan bir başka kişi aracılığı ile de yapılabilir. Bu durum çok önemlidir; eğer bunu iyi seçebilirsiniz, çocuklar bunu kendilerine mal edebilmek için hemen girişimde bulunacaklardır (Güneysu, 1991, s.85).

2.2.4.1. Grup Çalışmasının Organizesi

Pek çok küçük çocuğa drama hakkında özel olanın veya değişik olanın ne olduğu sorulduğunda, derslerinin gelişmesi için beraberce bir sorumluluğu paylaşmak ve bu sorumluluğu yüklenmek olduğunu ifade edeceklerdir. Sınıftaki dramanın diğer bir özelliğide işbirliği yaparken diğer konuları öğrenmektir. Bununla beraber, grup çalışması dramada kişisel olağan formu artırır. Küçük çocuklar sınıflarında küçük gruplar halinde çalışırlar ve bu çalışmalarını sınıfa gösterirler. Bu bir veya bir kaç önemli çalışma şekli içinde olabilir. Fakat bu yol zamanla monoton ve rekabetsiz olabilir. Burada eğitmenin görevi sınıfı daha sosyal olacak şekilde grup çalışmalarına yönelik organize etmektir.

Eğitmene kalan açık seçimler daha önceden sözleri belirlenmemiş oyunlar ve bunlarla ilgili grup çalışmaları bir diyagrama konabilir. Bu diyagramanın şartları da Şekil.1'deki gibidir. Digagramın kollarından birinde



Şekil 1 : Grup Çalışmasının Organizesi

grupların büyüklüğü belirtilir. Diğer kısımda da karar verme ve bu verilen kararı uygulamaya ait grubun modu belirtilir. Bu diyagramın veya şemanın her bir kolu bir temeldir. Her temele dikkatlice bakmak gerekir. Çünkü böylece onların potansiyellerini ve limitlerini anlayabiliriz. Temeli takip ve test eden her bir paragraf kapalı bir şekilde ima edilmiş 4 kısımdan oluşur (Nixon, 1987, s.8).

2.2.4.1.1. Küçük Grupların Planlı Sunumu : Bu strateji küçük çocukların grupları içinde plan yapmalarını ve bu planlarını sözlü olarak veya oyunlarla sunmalarınıdır. Eğer uygun olarak bu yol kullanılırsa randımanlı olabilir. Stratejinin önemi, küçük çocukların öğrenimlerini sağlamlaştırmak üzerine yayılmıştır. Bu yol onlara diğerleriyle paylaşmak için yer ve zaman verir ve aynı zamanda kendilerinin duygularını çalışmalarında rahatça açığa çıkarabilirler. Bununda ötesinde küçük çocukları istekli yapar, eğitim yönünden de tatmin edicidir. Diğerlerine yardım için onları dinlemek, kendi fikirlerini ve çalışmalarını sunmak, grup içerisinde tartışma yapmak, diğer çocuklarla işbirliği yapma yeteneklerinin gelişmesine katkıda bulunur (Nixon, 1987, s.8).

2.2.4.1.2. Bütün Grubun Planlı Sunumu : Bu şekilde kullanılan dramada bütün sınıf birleşik olarak kendi sunumlarına hazırlanırlar, böylece hazırlanan bu sunum başkalarınında sunulabilir. Açıkça böyle bir yol işin ciddiyetini daha da arttıracaktır, bu da grubun bağlılığını ve dinamliğini artırır. Bununla beraber bu küçük çocuklara daha çok birbirlerine yaklaşma ve hareketlerinin özetini inceleme fırsatı verir. Karşılıklı olarak konuşma, anlaşmayla ve fikirlerin kelimelerle ifade edilmesiyle paylaşılmış bir sorumluluk eğitimin potansiyelini serbest bırakır (Nixon, 1987, s.9).

2.2.4.1.3. Küçük Grupların Planlanmamış Uygulamaları : Bu strateji küçük çocuklara bir görevi mutlaka bitirip bunu başkalarına sunma emrini vermemektedir. Bu küçük grupların planlanmamış uygulamalarının avantajı küçük çocuklara problemleri kendi doğalarında keşfetme imkanı tanır. Drama sırasındaki hareketler hiç bir baskı olmaksızın gerçekleşir. Yapılan hareketler ve kısa denemeler geçici ve o anlıktır. Bu şekilde ilgilerin paylaşımı ve anlayışın geniş görüşü sağlanabilir. Bütün bunlar önceden bilgilendirilmiş keşiflerle sağlanır (Nixon, 1987, s.10).

2.2.4.1.4. Bütün Grubun Planlanmamış Uygulamaları : Bu stratejinin en büyük avantajı eğitmenin dramayı geliştirmesine ve yol gösterici olmasına olanak sağlamasıdır. Aynı zamanda grubu birarada tutmaya ve olabilecek bölünme riskinden uzaklaştırmaya yardımcı olur ve sosyal yakınlaşmaya yardım eder. Bu küçük çocukların eğitmenin desteğiyle fikirlerini grup karşısında güvenlik içinde paylaşmasını mümkün kılar. Kontrol direkt ve etkin olarak eğitmenin stratejideki rolüne bağlıdır. Bazen eğitmen drama içinde bir rol üstlenerek bu stratejiyi uygular (Nixon, 1987, s.10).

İHTİMALLER

Küçük grupların planlı sunumları uygun bir yoldur bu yol küçük grupların eşleri, emsalleri içinde güvenli bir şekilde fikirlerini paylaşmasını ve öğrenimlerini mümkün kılar sağlamlaştırır.

Bütün bir grubun planlı sunumlarının değerli bir anlamı vardır bu da küçük çocuklara daha büyük dinleyici kitlesiyle temas etme ve haberleşme imkanı tanır.

Küçük grup planlanmamış uygulamaları, küçük çocuklara fikirlerle deneyim yapma ve konunun değerine ayrı bir bakış getirir.

Bütün bir grubun planlanmamış uygulamaları, sınıfın kendi çalışmalarında konuya genel ve toplu olarak odaklanmalarına imkan tanır.

PROBLEMLER

Fakat bu yol öğretmenin grup çalışmalarında araya girmesine zor müsaade eder eğitmen öğrenim işlemine müdahale edemez.

Fakat belkide eğitmeni, sunuma ait bir rolün provasını planlamaya ve yönetmeyi benimsemesine teşvik eder.

Fakat bu yol küçük çocukların dahil oldukları karar verme, yapma aşamasında belkide eğitmeni soyutlar.

Fakat bu yol eğitmenin drama içinde bir rol üstlenmesini gerektirir ve küçük çocuklar da eğitmenlerinin bu rolünü topluluk içinde kabul ederler (Nixon, 1987, s.10).

2.2.5. Drama Ortamı

Drama etkinlikleri bilindiği gibi hareket ve ritm, rahatlama çalışmaları, pandomim, rol-oylama ve doğaçlama, dramatizasyon çalışmalarından oluşmaktadır. Öğretmen çocuğa bu etkinlikler yoluyla etrafının farkında olma yani gözlem yeteneğinin en yüksek düzeyde gelişmesine yardım eder. Yapılanma, organizasyon, birlik gibi problemler, doğaçlama ve grup tartışmaları sırasında çözülür. Çocuklar kendi fikirlerini, yorumlarını ifade etmesi ve gruba öneriler getirmesi için yaratıcı drama etkinlikleri sırasında cesaretlendirilir. Öğretmenin bu gibi

etkinliklerde ilk işi çocuğun kendini, arkadaşlarıyla oynarken rahat hissedebileceği bir ortam yaratmaktır (Ömeroğlu, 1990, s.83).

Grup çalışmasıyla ilgili temellerden birisi fiziksel olarak çocukları organize şekilde tutmaktır. Bunlardan en basit olanı ise grubu sınırlı bir çalışma alanı içinde çalışmaya yönlendirmektir.

Jimnastik salonu ya da aktivite odalarında çalışmak zor olabilir. Açık ve geniş bir alanda ses yankı yapar veya kaybolabilir bu da iletişimde güçlük yaratır. Ayrıca çocuklar jimnastik salonlarında enerjilerini atarlar ve bundan dolayı drama üzerinde ilgilerini toplamaları, odaklanmaları zor olur. Geniş aktivite veya diğer odalarda da bunlara yakın problemler yaşanır.

Başlangıçta çocukların sıraları drama oynamaları için yeterlidir. Aynı zamanda sıraların önemli psikolojik avantajları vardır. İlk olarak sıralar çalışma alanını böler. Çocukları birbirinden ayırır ve dolayısıyla gürültüyü en aza indirir. Ayrıca sıralar utangaç çocuklar için tıpkı bir ev gibidir, kendilerini rahat hissederek (Heinig, 1988, s.25-27).

2.2.6. Drama Liderinin Özellikleri

Öğretmen, yönetici, yönlendirici ya da en çok kullanılan haliyle drama lideri drama çalışmalarında katılımcılara "rehberlik" eden kişidir. Drama lideri drama sürecinin temellerinden ve önemli öğelerinden biridir. Çünkü bir grup çalışması içerisinde, bireylerin bir yaşantıyı ya da bir olayı kendi deneyimlerini de işin içine katarak eylem ve edim durumlarında oynayarak canlandırması ve anlamlandırma liderin hedefleri ve yöntemleri ile ortaya çıkar ve belirlenir. Drama sürecinde ilk ivmeyi, veren, sunan, değerlendiren ve yeniden uygulayan liderdir (Adıgüzel, 1993, s.167).

Uygun bir konu hazırlanması drama öğretmenin zaruri bir parçasıdır. Bu da öğretmenin, çocukların kendi kararlarını verme kapasitelerini öğrenmesi için büyük bir hassasiyet gerektirir. Karar vermeleri için gruplara çok fazla soru sorulursa başarısızlığa düşme içgüdüleriyle (bu iç güdüye kapılıp) geri plana çekilmeyi tercih edip

uyuşacaklardır. Eğer çok az sorulursa bu seferde kontrolü drama için kaybedecekler bağımsız karar verme ve kendi kendilerini sunma kapasiteleri etkilenecektir. Her iki yolda da başarısız konu seçimi çocukları sıkır ve birbirleriyle işbirliği yapmalarını engeller.

Öğretmenin dramayla karar vermeyi geliştirmedeki doğru ayarı bulabilmesi için 3 anahtar vardır.

* **Rol**, lider dramada rolleri şartını koşmalıdır? Yoksa tartışmayamı açmalıdır?

* **İlişki**, yeniden keşfedilecek rolleri öğretmen mi saptamalıdır? Yoksa bu işlem çocuklar tarafından mı yapılmalıdır?

* **Durum**, bazı küçük detaylar senaryoda daha önde olabilir, bu detayların öğretmen tarafından dikkate alınmasının derecesi ne olmalıdır?

Bu soruların birinin veya her üçünde cevaplarının olmaması stresli olmalıdır. Herhangi bir cevap tespit etmek grubun sosyal dinamik derecesine, grup üyelerinin drama formunu kullanabilme yeteneklerine ve eğitmenin dramayı bir eğitme (öğrenme) modu olarak kullanma amacına bağlıdır. Drama dersleri için hazırlık yapan eğitmenler bu anahtarlardan hangisini seçeceklerine ve çocuklar tarafından kabul edilebilir olma özelliği üzerine hazırlık yapmalıdır (Nixon, 1987, s.121).

Drama lideri çocuğun problemlerine ve ihtiyaçlarına göre dramadaki teknikleri uygulayabilir bu da çocuğa güç ve güven verir. Sonuç ise kendine güveni olan bir çocuktur (Mc Caslin, 1990, s.342).

Drama lideri etkinlikte bir rol üstlendiğinde çocukların drama içindeki liderin bu küçük rolünü benimsemeleri için :

- * Onlara anlatılmalı
- * Dramatik bir durum seçilmiş olmalı
- * Eğitmen tarafından kendisine uygun bir rol seçilmeli

Dramatik bir durum grubun düzenli olarak karşılaşacakları, anlaşarak ve kabullenerek yapacakları bir seçenek olmalı. Bu seçenek çocuklara temiz bir temel çalışma ortamı oluşturmalıdır. Bununla beraber çocuklara anlatımlarını plansız ve düzenli yapabilmelerine imkan tanımalıdır. Öğretmenin rolü grubun ihtiyaçlarına göre seçilmiş olmalıdır. Kendine güveni tam olmayan çocuklar için öğretmen drama içinde kendine daha güçlü bir rol alabilir (Söz veren veya konuşmacı gibi). Daha tecrübeli gruplar için öğretmenin rolünün daha az anlam ifade etmesi daha uygun olur.

Örneğin, aşağıda küçük çocuklara öncülük etmek amacıyla bir öğretmenin eski dönemlere ait dramatik bir etki yaratmak için yaşlı bir adamın evinde onun gardiyanı olarak seçtiği rol. Grup drama da tecrübesizdir ve rol olduğu gibi adapte edilmiştir.

Önce küçük çocuklara yaşlı adamın bir resmi gösterilir. Çocuklardan çalışmalarında istenen o yaşlı adamın bir torunu gibi ona mektup yazmalarıdır. Öğretmen role yeni gelen mektupları duyuran bir gardiyan olarak girer.

Daha sonra çocuklardan küçük gruplar şeklinde kısa bir senaryo üzerinde çalışmaları istenir (Nixon, 1987, s.11).

Sınıfta öğretmen olumlu bir hava kurmalıdır. Her çocuk insanın hislerinin ve duygularının önemli olduğunu kabul etmelidir. Öğretmenin yol göstermesiyle çocukların ihtiyaç ve istekleri anlaşılabilceği gibi büyüme ve gelişmelerinin değişik dönemleride anlaşılabilir hale gelir. Her çocuğun eşit olduğu görüşü gruba örnek ve uygulamalarla öğretilmelidir. Öğretmen sınıfta psikolojik yönden serbest bir ortam yaratmalıdır, çocukların korkmadan kendilerini serbestçe ifade edecekleri güvenli hava oluşturmalıdır. Bu ortam sadece olumlu gelişmeyi sağlamaz, aynı zamanda yaratıcılık için önemli olan riskleri göze alabilme için de gereklidir.

Çocuklardaki olumlu gelişmeyi sağlayan diğer bir önemli etken de kabuldür. Çocuk olduğu gibi kabul edilmelidir. Eğer kişi kendinin ve duygularının farkında olursa sözel yorumları daha kolay yapar. Örneğin

"siz ne kadar düzensiz çocuklarsınız yerine, sınıfın bu kadar dağınık olduğunu görünce şaşırdım" cümlesi çocuklarda çok daha olumlu etki yapar. Çocukların fikirlerini ve davranışlarını kabul etme de çok önemlidir. Çünkü çocuk daima öğretmeni model alır ve kabul edici tutumu geliştirir.

Yaratıcı drama öğretmeni sınıfta rahatlatıcı duygusal bir atmosferin oluşturulmasının ne kadar önemli olduğunu bilir. Çocukların pek çoğunun duygusal sorunları vardır. Gerçekçi düşünülecek olursa öğretmen çocukların herbirinin problemini ayrı ayrı çözemez. Yalnızca grup çalışmaları sırasında duyguların ne olduğu, nasıl ifade edileceği, niçin insanları yaptıkları gibi davrandıkları, duygusal cevapların nasıl farklı olduğu gibi konularda çocuklara yardımcı olur. Hikayedeki karakterler hakkında yapılan tartışmalar esnasında, bu karakterlerin davranışlarının arkasındaki uyarıcılar göstererek lider duyguların ortaya çıkarılması için rehberlik eder. Çocuklar bazı karakterlerle çok kolay özdeşim kurarlar. Bunlar oyun sırasında seçilirler ve bu karakterler yoluyla çocuk kuvvetli duygularını ortaya çıkarma fırsatı bulacaktır. Bütün dünyadaki insanlar, korku, sevgi, nefret, mutluluk gibi hisleri paylaşırlar. Çocuk birinden duygularını ifade ettiğini duyarsa, kendi hislerinin normal olduğunu anlar.

İyi bir yaratıcı drama öğretmeni çocuğun hatalarını kabullenmesine yardım eder. Öğrenme sürecinde kişi hatalar yapabilir. Çocukların pek çoğu hataların normal ve doğal olduğunu kabul etmek istemezler, hata yapmaktan korkarlar, çünkü sosyal tutumlardan öğrendiklerine göre hata yapmak başarısızlığa sebep olur ve başarısızlıkta hiçbir zaman kabul edilemez. Öğretmenin burada izleyebileceği en doğru yol çocuğun kendini kabul etmesini sağlamaktır.

Yaratıcı drama etkinliklerinde bireysel olarak kendini ifade etme önemli olduğu kadar, grubun katılımı da önemlidir. Öğretmen çocuğun bireysel potansiyelini geliştirmesine destek olmalı, ama aynı zamanda diğerleriyle ilişkilerinde duyarlı olması üzerinde de durmalıdır. Öğretmen grubu herkesin katıldığı bir etkinliğin en iyi biçimde işlediğini öğretmek için rehberlik etmelidir. Böylece organizasyon, işbirliği, grup olarak problem çözme ve karar verme grup deneyimlerinin parçası haline gelir. Yaratıcı

drama grup etkileşimini destekler. Fakat bazende grubun gücü hem öğretmen hem de çocuklar için zorluk yaratabilir. Eğer öğretmen etkinlikleri dikkatli bir biçimde planlarsa ve grup da ne yapılması gerektiğini biliyorsa, problemler çözülebilir. Çocuklara destek olma kadar kuvvetli bir şekilde rehber olma yaratıcı dramaya yeni başlayanlar için gerekli olabilir (Ömeroğlu, 1991, s.85-88).

Lider (ya da öğretmen) drama çalışmalarının her anında gözlem becerisini etkin kullanmalıdır. Yaşanılan olayların çözümünde analizler yapabilmeli, her çocuğun, ergenin ya da katılımcıların duygularının, düşüncelerinin önemli olduğunu kabul etmelidir. Özellikle kültürel farklılıkların belirgin olduğu bir grupta lider elde edeceği sonuçların da farklı olabileceğini kestirebilmeli ve esnek olabilmelidir. Çünkü kültürel farklılıklar nedeniyle hedeflere ulaşamayan, beklentilere cevap veremeyen katılımcıları da olabilir. Lider tüm fikir ve davranışlarını katılımcıların kendilerini korkmadan ifade edebilecekleri sürece kabul etmelidir (Adıgüzel, 1993, s.167-170).

Lider özellikle doğaçlama ve rol oynama çalışmalarından sonra oyundaki karakterlerle ilişkili cevaplar vermeye yönelik sorular sorarak tartışma açmalıdır. "Ne yaşadınız?, Neler hissettiniz?, Hangi rolde olmak isterdiniz? Neden?" gibi soruların tartışılması ve çocuklar tarafından cevaplanması drama çalışmalarının önemli aşamalarından biridir.

2.2.7. Eğitimde Drama Programının Uygulanması

Destekleyici eğitimde drama etkinlikleri uygulanırken takip edilen dört süreç vardır.

1. Isınma
2. Kaynaştırma
3. Uygulama
4. Değerlendirme

Drama öğretmeni amacını seçip, konusu üzerinde hazırlandıktan sonra, grubu ile kısa bir ön çalışma yapar. Bu çalışma ısınma çalışmasıdır ve yaş gruplarına göre değişir. Örneğin, 4-7 yaş grubunda basit bir müzik ya da tempo ortak bir duyuma yöneltirken, 12-15 yaş arasındaki çocukların ortak duyuma ulaşması için karmaşık bir müzik ve eşliğinde beden hareketleri uygulanabilir. Çünkü, soyut düşünme yeteneği yaşa paralel olarak gelişir.

Ortak duyum, gruptaki bütün çocukların olaya konsantre olması için gereklidir. Bu, aynı amacı, aynı sorumluluğu ve dikkati taşıyan çocuklara ortak bir iş yaparken daima karşısındakinin duygularına değer vermeyi öğretir. Ortak duyum çalışması küçük çocuklarda somut durumlar ve nesneler üzerinde yapılmalı, yaş ilerledikçe duyum nesneleri olguları soyutlaşmalıdır.

Küçük çocuklarla yapılan çalışmalarda herhangi bir olayın dramatize edilmesi gerçekten güç bir olaydır. Çünkü bu yaşlarda çocuklar kolaylıkla anne, baba, ayı, kediymiş gibi konuşsalar da, kendi kendilerine evcilik oynarken rolleri paylaşırsalar da, organize bir drama çalışmasında rolleri paylaşıp oynamaları her türlü doğallığı alıp götürebilir. Bu nedenle küçük çocuklarla (3-7 yaş) drama çalışmaları pandomim, anlatım ve oyun ağırlıklı olarak planlanabilir. Çocukların herhangi bir olayı "mişli geçmiş zaman kipi" ile anlatmaları onları oldukça rahatlatacaktır.

Doğaçlama süresinde küçük yaş gruplarında şarkılar, öyküler ve oyunlar dramanın sınırını çizerken, yaş büyüdükçe kostümlü, kısa bir metni kaynak edinen ve onu doğaçlayan soyutlamalara gidilmelidir. Yani yaş ilerledikçe canlandırılan konu ve karakterler daha karmaşık hale gelir (Gönen, 1998, s.71-72).

2.2.7.1. Çocuklara Drama Sanatının Sunumu

Bir öğretmen çocukların ilk tecrübesinde onlara dramayı nasıl sunar? Genellikle bu öğretmen ve çocuklara bağlıdır. Diğer bir şekilde, eğer enerjik çocuklar drama sınıfına gelirse, pek çoğu bir oyun oynamak veya oyun yapmak istegindedirler. Etkili bir öğretmenin amacı onları motivasyonları ve ihtiyaçları doğrultusunda tatmin etmektir. Öğretmen onları ısındırmalı, vücut hareketlerini kavramlarını keşfetmeye, konsantrasyona, rahatlamaya ve tasvir etmeye yönlendirmelir. Daha sonra da bir kaç alternatif drama denemesi hazırlamalıdır. Çocuklar tasvir kavramıyla tanıştırılır, bu da dramanın hikayesine katılımları sağlanarak yapılabilir (Siks, 1983, s.78-79).

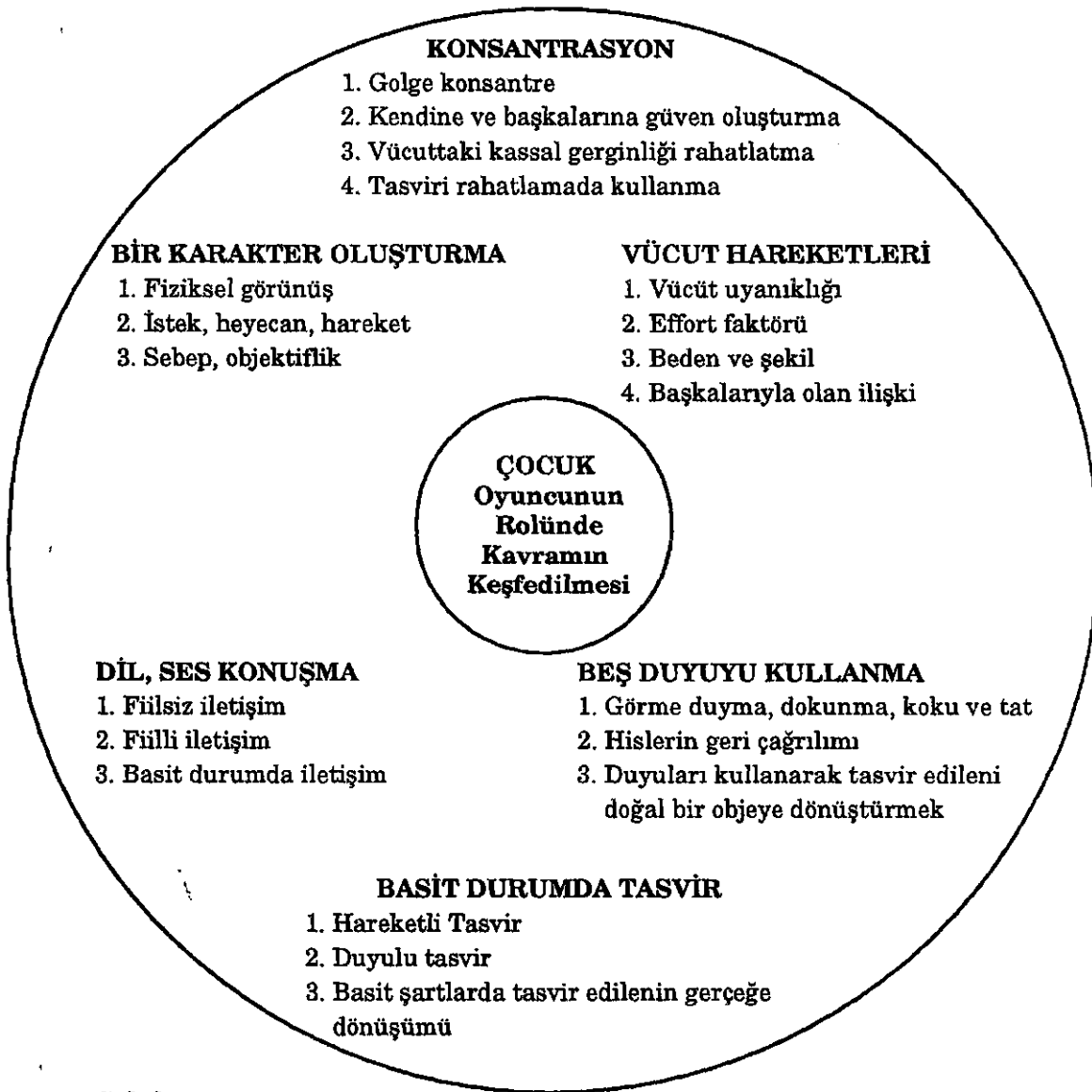
2.2.7.2. Oyuncuların Rollerindeki Kavramların Tanıtımı

En önemli kavram çocukların oyunları içerisinde belli başlı birer drama yaratmaları ve buna katılmaları ve keşfetmeleri ihtiyacıdır. Bu şunları kapsar (1) konsantrasyon, rahatlama, güvendir. (2) vücut hareketleri (3) beş duyuyu kullanma (4) tasavvur etme (5) dil, ses, konuşma (6) karakter.

Kavramların dizaynı, çocukların kavramları keşfetmesi için onlara temel bir çalışma sunar (Şekil 2) orada çocuklar oyuncuların kavramlarını keşfedeceklerdir. İstek, kılavuzluk tarif etmek yoktur. Bununla beraber öğrenme deneyimleri gerçekçi olmalıdır. Bununla bir amaç belkide tek bir kavram üzerinde odaklanabilir. Aktivite öğrencilerin hareketliliklerine, kendilerine ve başkalarına güvenlerine göre düzenlenmelidir.

Kavramlar öğrenme ve öğretme sebeplerinden dolayı ayrı keşfedilirler. Çok güçlü motive edilmiş öğrenciler yavaş yavaş ayrı kavramları daha geniş bir öğrenme bütünü içinde tamamlarlar, oda anlamlı kavramlar ve yeteneklere dönüşür (Siks, 1983, s.79).

2.2.7.2.1. Konsantrasyon : Dramayı oluştururken konsantrasyon onun içinde yaşayan önemli bir yetenektir. Konsantrasyon, eldeki nedene birisinin ilgisini çekmesi odaklanması yeteneğidir. Konsantrasyon yeteneği olmadan çocuklar tasvir edemez, rollerini yapamazlar. Onların konsantrasyonla kendi doğalarını ve atılgan hareketlerini drama içinde kontrol etmelerini sağlar bu da dramayı prosesidir (Siks, 1983, s.79-80).



Şekil 2

2.2.7.2.2. Kendine Ve Başkalarına Güven : Bütün çocukların kendilerine ve başkalarına güvenmeyi öğrenmeleri ihtiyaçlarıdır. Kendine güven kendine olan dürüstlüktür. Grup veya yalnız başına kendilerine olan yeteneklerinin ispatı kapasitelerini kullanabilme yetenekleridir. Drama da kendilerine bağlı olan kendi tasvirlerine güvenmek zorundadırlar bu da onları oyunda risk almaya iter ve kavramları, diğerleriyle beraber keşfederler. Bireysel ve gruba olan güven genelde iknayla olur, zevkli denemelerle zamanla kendine ve başkalarına güven gelir (Siks, 1983, s.83).

2.2.7.2.3. Rahatlama : Rahatlama bütün öğrenciler tarafından öğrenilmesi gereken bir yetenektir. Rahatlama vücuttaki bir kasın, bir kas, bir kas grubunun ve bütün bu vücudun gevşeme yeteneğidir. Rahatlama kaslardaki ve bütün vücuttaki gerginliği hissetmeyi öğrenmekle başlar. Çocuklar kasların kullandıklarında, belli bir kas grubundaki veya bütün vücuttaki gerginliği bilmeleri gerektiği gibi konsantrasyon ve rahatlama arasındaki farkı da bilmeleri gerekir. Çocuklar vücutlarındaki bir kasın gerginliği hakkında deneyimlendirilmelidirler. Tıpkı nefes alıp tutmak ve uzun nefes bırakmak gibi. Tasvir pek çok çocuğa fikri kavramalarına yardım eder. Çocuk başkalarının hareketlerine uyum sağlayabilmek için oyuncuların rolünü de tasvir etmeye ihtiyacı duyar. Rahatlama tasvir etmeye yardım eder (Siks, 1983, s.85).

2.2.8. Dramanın Çocukların Gelişim Alanlarıyla İlişkisi

2.2.8.1. Dil Gelişimi Ve Drama

Yaratıcı drama da iletişim sanatlarından biridir. Eğer çocuk drama çalışmaları içinde gözlenirse dil becerilerinde ne kadar etkin olduğu görülür. Çocuk bu etkinlikler içinde yer alırken düşünme, konuşma, dinleme, anlatma ve birbiriyle iletişim kurma becerilerini de kazanır. Bütün bu beceriler plan hazırlama, problem çözme, kendi içinden ve diğerlerinden gelen uyarılara doğal tepkiler verilirken elde edilir. Drama etkinlikleri

sırasında çocuğun sözel iletişimi başlatmasıyla çeşitli durumlarda hayali karakterlerle karşılıklı dialoglar kurar, doğal içinden geldiği gibi ve hayal gücüne dayanarak konuşur. Yine organize edilmiş etkinlikler sayesinde çocuk sesinin tonunu, yüksekliğini veya alçaklığını, hızını ayarlayabilir. Çocukların kelime hazineleri iki yolla gelişir.

1. Yaratıcı drama sanatıyla,
2. Yaratıcı drama veya doğaçlamanın konularıyla.

İlk olarak çocuk yaratıcı dramanın elemanlarını, temel kavramlarını ve sürecinde yer alan kelimeleri öğrenir. Daha sonra ise yaratıcı dramanın değişik etkinliklerinde rol alarak, duygular ve hareketler yoluyla kelimeler arasında ilişki kurar, birleştirir. Böylece kelime hazinesinde artma görülür ve kendini çok daha kolay ifade eder (Siks, 1983, s.45).

Sonuç olarak, dramanın dil eğitimindeki faydalarını şöyle sıralayabiliriz:

1. Konuşmanın anlamlı ve düzenli olması,
2. Gruptan benzerlikleri bir araya toplamak,
3. Yeni çıkan sözcükleri kullanmak,
4. Öğrencide öğrenme kabiliyetinin yükselmesidir (Wessels, 1987, s.13).

2.2.8.2. Motor Gelişim Ve Drama

Dramatik oyun sırasında çocuğun gözlediği veya yaşadığı olayları aşırı bir hayal gücüyle yeniden canlandırdığı görülür. Çocuk gerçek hayatta yapamadıklarını oyun içinde gerçekleştirebilir. Kardeşini kıskanan veya annesine kızdığı için bebeğini döven çocuk bu yolla olumsuz duygularını ifade edebilir. Çocuğun değişik rolleri aldığı, çeşitli kimliklere büründüğü dramatik oyun onun sıkıntılarını, tedirginliklerini, korkularını ve özlemlerini yansıttığı bir anlatım biçimidir. Çocuk bunu çeşitli vücut hareketleriyle anlatır. Drama, çocuğa vücudunu koordineli bir şekilde istediği amaca uygun olarak kullanma becerisi kazandırır. Çocuk, oyun sayesinde daha rahat bir şekilde hareket edebilir.

Motor kontrolü iyi gelişen bir çocuk, oyun arkadaşı olmadığı zamanlarda bile kendisine zevk veren etkinlikler ile uğraşma gücünü bulur. Yani kendi kendini eğlendirir. Motor yönden iyi gelişen bir çocuk, diğer arkadaşları tarafından daha kolay kabul görür ve bu durum onun toplumsal becerileri öğrenmesine de olanak sağlar. Ayrıca ileri düzeyde gelişim gösteren çocukta liderlik özellikleri gözlenebilir. Drama öncesinde ısınma çalışmaları sayesinde çocuk sırada beklemeyi, işbölümü yapmayı ve grup içerisinde yapılması gereken davranışları aktif bir şekilde öğrenme fırsatını bulur. Çocuğun hareket gelişimi sayesinde kazandığı fiziksel güven, daha sonra psikolojik güvene dönüşerek diğer alanlarda da avantajlı duruma geçmesini sağlayacaktır (Gönen, 1998, s.32-33).

2.2.8.3. Sosyal-Duygusal Gelişim Ve Drama

Duygusal ve sosyal gelişim birbirinden ayırt edilemeyecek kadar birbirine bağlıdır. Duygusal gelişimi en çok etkileyen etmen ise çocuğun diğer insanlarla ilişkileri yani sosyal gelişimidir.

Çocuklar dünyaya sosyalleşmiş olarak gelmezler. Çocuk sosyalleşme süreci boyunca, grubun kurallarına ve değerlerine uymayı öğrenir ve bu değerler sistemini benimser. Bu öğrenme bütün bir yaşam boyunca sürer. Bu süre boyunca çocuğun çevresindeki diğer insanlarla ilişkileri ve diğer çevre faktörleri de çocuğun sosyal uyumu üzerinde etkili olur.

Drama etkinliklerine amacı, çocuğun her alanda kendini daha fazla tanımasına olanak yaratmaktır. Çocuk canlandığı bir kimsenin özelliklerine bürünürken, kendini ve insanları farklı açıdan görmeye çalışır. Hayal ve yorum gücünü kullanarak çevresini tanır. Duygularını, heyecanlarını hareket geçirir. Çocuk bu etkinlikler ile birçok yaşantıyı öğrenip bunları kendi yaşantısıyla birleştirerek yeniden düzenlemeler yapar. Hareketli ve yaratıcılığa dayanan ortam, çocukların zevkle çalıştığı bir ortamdır. Drama etkinliklerinde görev alan, yaratıcılığını, vücudunu kullanan, iletişimde bulunan (sözlü-sözsüz) çocuk, sosyal yaşantısında rahat ve güvenli hareket eder.

Drama tanım olarak, kendi içerisinde sosyalleşmeyi barındırmaktadır. Çeşitli etkinliklerin özelliğine göre tartışan, konuşan, olayları yaşayan, gözleyen ve yaratan çocuk sosyal iletişimin temellerini sağlamlaştırır. Bu nedenle sosyal gelişime etkisi olmayan drama etkinliği yoktur denilebilir.

Drama etkinlikleri belli bir grup içinde yapılmaktadır. Grubun birbirini tanması, rahat bir çalışma ortamı ve özgür bir atmosfer sağlar. Ancak böyle bir atmosferde çeşitli sosyal roller alınıp, etkili faaliyetler yapılabilir (Gönen, 1998, s.30-31).

Yaratıcı drama etkinliklerinin bütün amacı çocukların diğer insanları anlamasına, kendi onların yerine koymasına yardımcı olmaktır. Çocuklardan istenen, diğer bir ülkede yaşayan insanların, meşhur olan, tarihte yaşamış kişilerin, tanıdıklarının yardımıyla kendi duygularını keşfetmeleridir. Dünyada yaşayan bütün çocuklar birbirlerini daha iyi anlamalı ve değerlendirmelidirler. Bu görüş yaratıcı drama etkinlikleri için de geçerlidir ve ayrıca bu görüş sayesinde geleceği tamamen insan ilişkilerinde duyarlılığa bağlı olan dünyamızda daha serbest davranarak çevremizi anlamaya ve farkında olmaya çalışırız (Ömeroğlu, 1991, z.88)

Çocuk sosyal bir varlık olma yolunda okulöncesi dönemde büyük ilerleme kaydeder. Bu gelişim de, yaratıcı drama ile "Toplumsallaşma"ya dönüşür.

Toplumsallaşmanın karşılıklı etkileşimle var edilme ilkesi, dramatizasyonun teketek etkileşimden, grup etkileşimine uzanan boyutuyla olanak kazanır. Çocuğun sosyalleşmesi onun bazı becerilerin üzerine kuruludur. Bunlar :

1. Dil ve iletişim becerisi,
2. Kendine güven duyma, karar verme becerisi,
3. Bir grupta çalışabilme becerisi,
4. Ahlaki değerleri tanıma becerisi,
5. Toplumsal rolleri tanıma becerisidir.

Yalnız başına "bir grupla çalışabilme becerisi" bile "dayanışma", "işbirliği", "paylaşım", "sorumluluk" duygularının yerleşmesi, sonuçta "sosyalleşme" olgusu adına önemlidir.

Bütün öğrenmelerde olduğu gibi duygusal farkında olma dramının merkezidir. Etrafımızdaki dünya bizim duygusal deneyimlerimizle elde edilir. Biz duygularımızla gözlemleriz, karşılaştırır ve ayırırız ve bizim doğal şeyler hakkındaki formumuzdur. Biz duygusal farkında olmaya ait olan deneyimlerimizi saklarız. Drama çocukların duygusal farkında olmalarını geliştirmeli ve kendilerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmalıdır. Daha kapsamlı, geniş bir şekil ile yetenekleri doğrultusunda hayatı anlamalarını sağlar (Heinig, 1988, s.22).

Drama da çocuklar duygularını yorumlama, ifade etme ve kimliklerini tanımlama şansına sahiptirler. Drama ile duygularını geniş bir şekilde deneyim etme fırsatına, değişik anlamları yorumlama şansına sahip olurlar. Ayrıca değişik roller ve karakterler oynamaya ihtiyaçları vardır. Böylece duygusal durumları ve hislerini keşfederler (Heinig, 1988, s.22-23).

Yaratıcı Drama felsefesinin bir bölümü de özsaygı kurma ve özgüvenin geliştirilmesi ihtiyacını taşımaktadır. Özellikle kızlar için özsaygı ve güven eksikliği dışı cinsiyet kalıbı için engelleyici unsurlardır. Erkek çocuklar açısından da drama onların kendi duygularıyla yüz yüze gelmelerini sağlar. emin, kontrollü bir durumda duygusal katılmayı keşfederler. Düşünerek duyguların frenlenmesi drama yönteminde esastır. Ayrıca içlerinden geldiği gibi bağırıp rahatlamalarını sağlamaktadır.

Yaratıcı Drama sayesinde çocuklar kararlar verir ve sorunları çözerler. Güç kazanma ve sorumluluk taşıma şansı kazanırlar. Drama katılımcılar için özsaygılarını, değer yargılarını ve hepsinin ötesinde kendi yaşantıları üzerinde etki ve kontrollerini denemede kişisel güçlerini artırma imkanları yaratır.

Yaratıcı Drama yöntemi bir benlik yaratma imkanı verir, bu da yeni olasılıkların algılanmasında ve kişisel gücün geliştirilmesinde kurtarıcı bir kuvvettir (Karadağ, 1997, s.115-116).

Çocukta empati duygusunun gelişmesinin en rahat ve en uygun ortamı, drama çalışmalarıdır. Değişik rolleri alan, farklı kişiliklere bürünen çocuk kendini ve çevresini daha kolay tanır. Başka insanların durumlarını anlayışla karşılar.

Çocukların liderden sıkıldıkları bir ortamda yaratıcı davranışları beklenemez. Bu nedenle lidere önemli görevler düşmektedir. Drama etkinliklerinde liderin oyun arkadaşı olması, çocukların özgürce hareket etmesini sağlar. Çocuklarla beraber oynayan, onları yönlendiren, gerektiğinde oyun dışında kalan lider çocuğa cesaret verir (Gönen, 1988, s.30-31).

2.3. TÜRKİYE'DE YAPILAN YARATICI DRAMA ARAŞTIRMALARI

Türkiye'de yaratıcı drama yeni bir alan olmasından dolayı ilgili araştırma sayısı çok sınırlıdır.

Üstündağ T. (1988), yaptığı araştırmada ilkokulda dramatizasyon ağırlıklı yöntemin, takrir yöntemine göre daha etkin olduğunu savunmuştur. Araştırma ilkokulunun ikinci sınıfına devam eden 84 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Bunu hayat bilgisi dersinde yer alan "Çevremizde Sonbahar" ünitesinin işleyişinde ele almıştır. Deney grubu çocuklarına bu ünite dramatizasyon ağırlıklı yöntemle, kontrol grubunda ise takrir yöntemiyle (bir konuşmacıdan çok sayıda dinleyicinin yararlanması) öğretilmiştir. Ön ve son test olarak çocukların konuyla ilgili bilgilerini ölçmek için, çocuklara yazılı yoklama uygulanmıştır. Sonuçta dramatizasyon ağırlıklı yöntemin daha etkili olduğu görülmüştür (Üstündağ, 1988, Yüksek Lisans).

Songül Aynal "Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerindeki Etkisi" başlıklı araştırmasında ilkokul 3. sınıf İngilizce dersinde yer alan emir cümleleri, hayvan ve meyve isimleri ile, saatlerin öğretiminde dramatizasyon ağırlıklı yöntemin takrir ağırlıklı yöntemle göre etkililiği araştırılmış, dramatizasyon ağırlıklı yöntemin takrir ağırlıklı yöntemle göre daha başarılı olduğunu bulmuştur (Aynal, 1989, Yüksek Lisans).

Ömeroğlu, (1990) araştırmasında, anaokullarına giden beş altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine, yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelemiştir. 80 çocukla yaptığı çalışmada, ön test olarak Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Sözel A formunu çocuklara uygulamış, daha sonra deney grubundaki çocuklara yaratıcı drama ile ilgili eğitim verilmiştir. Son test olarak, deney ve kontrol grubunun her ikisine de Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Sözel B formu uygulanmıştır. Sonuçta, yaratıcı drama eğitimine katılan çocukların, kontrol grubundakilere oranla son testte daha başarılı oldukları bulunmuştur. Bu duruma yaratıcı drama eğitiminin sebep olduğu sonucuna varılmıştır (Ömeroğlu, 1990, Doktora).

Ayhan Kalkancı, "Dramatizasyon Yönteminin Okul Öncesi Eğitimde Kullanımı" adlı araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarında yaratıcı dramının kullanılmasının gerekliliğini ve getireceği yararları incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma kavramsal ve kuramsal bilgilerden oluşmuş, ayrıca 4-6 yaş grubundan oniki çocukla yapılan bir uygulama da araştırmada yer almıştır. Araştırmada yaşam boyu izleri kalıcı olan eğitimin ilk basamaklarında dramatizasyonun yararlı ve geleceğe dönük bir yöntem olduğu vurgulanmış, çocuk ergen ve yetişkinlere estetik yönü ile ulaşılması gerekliliği belirtilmiştir (Kalkancı, 1991, Yüksek Lisans).

1993'te Ömer Adıgüzel'in "Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi" konulu yüksek lisans tezinde yaratıcı dramının eğitimdeki yeri ve oyun kavramıyla olan bağlantısı ve eğitsel yaratıcı drama bugüne kadar süregelen kavram kargaşasının giderilmesine çalışılmıştır (Adıgüzel, 1993, Yüksek Lisans).

Meryem Akın (1993), "Farklı Sosyo Ekonomik Düzeylerdeki (SED) İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerin Sosyalleşme Düzeylerine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi" başlıklı araştırmasında yaratıcı dramının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyalleşme düzeylerini artırıp artırmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma üst sosyo-ekonomik sistem için belirlenen ilkokul ve alt sosyo-ekonomik sistem için belirlenen ilkokullardaki üçüncü sınıf öğrencilerinden yansız atama seçimiyle belirlenen deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Araştırma da Moreno'nun sosyometri testi deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Araştırmadaki 10 haftalık yaratıcı drama süreci sonunda deney gruplarından gözle görülür bir fark oluşmuştur (Akın, 1993, Yüksek Lisans).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada deneme modeli kullanılmıştır. Okulöncesi Eğitim Kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine dramanın etkisi saptanmaya çalışıldığından araştırma deneme modeline uygun olarak düzenlenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren

Tesadüfi örneklem yoluyla Marmara bölgesinden İstanbul, Karadeniz bölgesinden de Zonguldak ili seçilmiştir.

3.2.2. Örneklem

İstanbul ili Kadıköy ilçesinden M.Ü. Okulöncesi Eğitim Merkezi ile M.E.B. Atacan Koleji Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu 50 çocuk örneklem olarak belirlenmiştir. Zonguldak ili Kozlu ilçesinden de M.E.B. Kozlu Merkez Anaokulu ile M.E.B. Tuba Anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu 45 çocuk örneklem olarak belirlenmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, konuyla ilgili veri toplamak amacıyla iki araç kullanılmıştır:

1. Kişisel Bilgiler Formu *40*
2. Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği (Marmara Gelişim Envanteri) *t-testi*

3.3.1.1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan form, 13 sorudan oluşmakta, deney ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin kişisel özelliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

3.3.1.2. Sosyal-Duygusal Gelişim Ölçeği

Deneklerin sosyal-duygusal gelişimlerini ölçmek amacıyla Marmara Gelişim Envanterinin Sosyal-Duygusal Gelişim alt boyutu kullanılmıştır. Ölçek Oktay ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek Türkiye de uygulanmakta olan tüm gelişim ölçekleri ile Avrupa da uygulanmakta olan iki gelişim ölçeğinden yola çıkılarak geliştirilmiştir.

Ölçeğin 5 alt boyutu bulunmaktadır;

1. Motor Gelişim,
2. Zihinsel Gelişim,
3. Sosyal ve Duygusal Gelişim,
4. Dil Gelişimi,
5. Özbakım Becerilerinin Gelişimi.

Bu çalışmada 5 alt boyuttan biri olan Sosyal-Duygusal Gelişim alt boyutu kullanılmıştır. Ölçeğin puanlanması 5'li dereceleme ölçeğine uygun düzenlenmiştir. Ölçeğin hesaplanması toplam puan üzerinden yapılmaktadır (1. Hiç yapamaz, 2. Çok az yapar, 3. Biraz yapar, 4. Oldukça yapar, 5. Tamamen yapar).

3.3.2. Uygulama

Sosyal-Duygusal Gelişim alt boyutunda bulunan 24 gelişim itemine hizmet edecek 17 drama etkinliği literatürden yararlanılarak tespit edilmiştir. Ayrıca en az 8 yıllık tecrübesi olan 5 okulöncesi eğitimcisi ve okulöncesi alanında görev yapan 1 öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır.

17 drama etkinliği 4 okulöncesi eğitimcisi tarafından 9 hafta süresince 5-6 yaşı çocuklarına uygulanmıştır. Ayrıca eğitimcilere yazılı olarak drama hakkında özet bilgi sunulmuştur. Drama etkinlikleri uygulanmaya başlamadan önce Marmara Gelişim Envanteri Sosyal-Duygusal Gelişim alt boyutu eğitimciler tarafından deney ve kontrol grubu için doldurulmuştur. Uygulama bittikten sonra alt ölçek hem deney hem de kontrol grubu için tekrar doldurulmuştur.

Uygulanan drama etkinlikleri aşağıda açıklanmıştır.

<u>AMAC</u>	: Kurallara Uyma
<u>ETKİNLİĞİN ADI</u>	: Arkadaşını Tanıt
<u>MATERYAL</u>	: Teypten çalınan hareketli bir müzik parçası
<u>UYGULAMA</u>	: Çocuklar müzik eşliğinde serbest olarak dans ederek gezinirler dolaşırlar veya yürürler. Müzik durduğunda her çocuk yanındaki arkadaşının karakteristik bir özelliğini söyleyerek gruba tanıtır. Örneğin arkadaşım Eda kahverengi gözlüdür vb. gibi. Tekrar müzik başlar yeniden müzik durduğunda yine yanındaki (eşleştiği) arkadaşının bir özelliğini tanıtır. Müzik en az çocukların 5 arkadaşını tanıtmaya imkan verecek şekilde düzenlenmelidir.

<u>AMAC</u>	: Verilen Sorumlulukları Yerine Getirme Değişikliklere Uyum Sağlamaya Çalışma
<u>ETKİNLİĞİN ADI</u>	: Paketi Götür
<u>UYGULAMA</u>	: Lider bir olay anlatır çocuklar bunu canlandırır. Çiçeklerle dolu bir tarlada yürüyorsunuz ve ardından dağa tırmanıyorsunuz. Dağ yolunda taşlar var ve dağın üzeri buzlarla dolu ve bu buzlardan

kurtulmaya çalışıyorsunuz. Buz engelini aşp, aşağıya iniyor ve eve ulaşıyorsunuz. Ancak eve ulaştığınızda annenizin evde olmadığını bir not yazdığını oradan bir paket alıp komşunuza bırakmanız gerektiğini anlıyorsunuz. Ancak bu arada ayakkabılarınız dağın tepesindeki kar ve buzdan dolayı ıslandığı için kenarda duran ayağınıza çok büyük gelen ayakkabıları paketi ulaştırmak zorunda olduğunuz için giymek zorundasınız. Ayağınıza çok büyük gelen ayakkabılar ve elinizdeki paketle yürüyorsunuz. Daha sonra asansöre binip aşağıya iniyorsunuz. Asansörden inince ufak bir odaya geliyorsunuz. Kapı kapalı. Bu odadan kurtulma yollarını araştırıyorsunuz. Tartışma kısmında etkinliğin tüm aşamalarında ne hissettikleri ve nedenleri tartışılabilir.

AMAC

: Oyuncaklarını Paylaşma

ETKİNLİĞİN ADI

: Ali ve Arkadaşları

MATERYAL

: Tavşan, maymun, fare ve kuş maskeleri, sepet ve çeşitli oyuncaklar

UYGULAMA

: Ali ormana yakın bir kulübede oturuyordu. Bir gün oyuncaklarını da alarak ormana arkadaş aramaya çıkmıştı. Birden karşısına bir tavşan çıktı. Ve bana oyuncaklarından birini verir misin? diye sordu. Ali kabul etti ve tavşana birini verdi. Daha sonra maymun, fare ve kuş da Ali'nin yanına gelerek birer oyuncak istediler. Ali onlara da oyuncaklarından verdi ve sepetine baktığında kendisine hiç oyuncak kalmadığını farketti. Ormanda dolaşmaktan yorulmuş ve karnı açılmıştı. Bir ağacın altına oturdu ve ne yapacağını düşünmeye başladı. Derken hayvanlar yanlarında yiyeceklerle çıkageldiler. Tavşan havuç, maymun muz, fare peynir ve kuş da ağaç kabuğunun

içinde su getirdi. "Sen bizimle oyuncaklarını paylaştığın için biz de sesinle yiyeceklerimizi paylaşıyoruz" dediler. Ali hepsine çok teşekkür etti. Karnını doyurduktan sonra oyuncaklarla hep beraber oynadılar. Lider hikayeyi anlattıktan sonra roller dağıtılır ve oynanır. Tartışma kısmında şunlar konuşulabilir: Farklı rollerde neler hissettikleri, paylaşmanın arkadaşlıkta ne rolü olduğu, oyuncaklarını vermediğinde ne olabileceği vb gibi konular.

AMAC

: Yetişkinleri Taklit Edme

ETKİNLİĞİN ADI

: Ayna Oyunu

UYGULAMA

: Drama lideri (öğretmen) çeşitli hareketler yapar ve çocuklar da ayna olur. Drama liderinin yaptığı hareketin aynısını aynada tekrar eder. Daha sonra aynalar drama liderinin çıkardığı sesleri ve konuşmaların aynısını tekrar eder.

(ya da)

ETKİNLİĞİN ADI

: Mimik Korosu

UYGULAMA

: Drama lideri (öğretmen) parmak acıması, gözüne bir şey kaçması, diş ağrısı, baş ağrısı, yeni uyanıldığındaki öykünme, yüz yıkama, üstünü giyme, kahvaltı masasına gelip ekmeğe yağ sürme, çay içme, korku ve şaşkınlık vb. olayları dramatize eder ve çocuklar da tekrarlar. Tartışma kısmında lider çeşitli sorular sorar. Her mimik ya da taklitte ne hissettikleri, herkesin aynı şeyleri hissedip hissetmedikleri vb. gibi.

AMAC

: İki Aşamalı Bir Komutu Yerine Getirme

ETKİNLİĞİN ADI

: Yürüyüş

UYGULAMA

: Çocuklar serbest olarak yürürler. Lider çeşitli komutlar verir. Sağ elinizi duvara dokundurarak yürüyün. Kapıya kadar zıplayarak gidin ve koşarak geri dönün. Gülümseyerek yürüyün ve yanınızdaki arkadaşınıza merhaba deyin. Yürürken karşısındaki arkadaşınızla tokalaşın ve kendi omuzunuza dokunun. Yanınızdaki arkadaşınıza sarılın ve yürümeye devam edin. Yürürken bir arkadaşınızı seçin, ona ulaşın ve ikili olarak yürümeye başlayın. Başka bir ikili görün, onlara ulaşın ve dörtlü olarak yürüyün.

AMAC

: Dramatizasyon Çalışmalarına Katılma

ETKİNLİĞİN ADI

: Kayot

MATERYAL

: Köpek, ay ve yıldız maskeleri

UYGULAMA

: Çok eskiden Kayot adında bir köpek varmış. Bu köpek eskiden iyi bir dansçıymış. Balık tutmak, koşmak, avlanmaktan çok dansı severmiş. Gece yıldızların dansını seyredince onlarla dans etmek istiyorum derdi. Bir gece en yüksek tepeye tırmandı. Yıldızlara; sizlerle dans etmek istiyorum dedi. Yıldızlar güldüler. Lütfen dans etmeme müsaade edin dedi. Kutup yıldızı bir ip attı, yıldızlar onu göğe çektiler. Dansa başladılar, yıldızlar çok hızlandılar. Kayot bir yıldızı tutmaya çalışırken eli kaydı yere düştü ve büyük bir delik oluşturdu. O zamandan beri gördüğümüz bütün kayan yıldızlarda Kayot yeryüzüne düşüyor. Hikaye okunduktan sonra rol dağılımı yapılır ve dramatize edilir.

<u>AMAC</u>	: Kendine Ait Eşyaları Koruma
<u>ETKİNLİĞİN ADI</u>	: Benim Oyuncagım
<u>MATERYAL</u>	: Oyuncak
<u>UYGULAMA</u>	: Her çocuk evinden kendisine ait bir oyuncak getirir. Gruptan 2 çocuk seçilir. Birisi oyuncak isteyen diğeri ise oyuncagını vermek istemeyen rolündedir. Biri arkadaşını oyuncagını vermeye ikna etmeye çalışır, diğeri ise vermemek için çaba gösterir. Daha sonra roller değiştirilir. Sırayla tüm çocuklar bu rolleri oynar. Tartışma kısmında şunlar konuşulabilir: Oyuncagin istendiğinde ne hissettin, ısrar edildiğinde ne hissettin, vermek istemediğinde ne hissettin vb. gibi.

<u>AMAC</u>	: Yetişkinlerle Diyalog Kurma Yetişkinlere Bazı İşlerde Yardım Etme Bakkala Gidip Basit Alışveriş Yapma
<u>ETKİNLİĞİN ADI</u>	: Marmelat
<u>UYGULAMA</u>	: Lider marmelat yapacağını ve çocukların yardımına ihtiyacı olduğunu söyler (Marmelatın ne olduğunu bilip bilmedikleri sorulur ve gerekirse bilgi verilir). Marmelat yaparken nelere ihtiyacı olduğunu sorar ve bu malzemeleri satın almaya gideceklerini söyler. Ve rol dağılımı yapılır. Markette satıcı olacak çocuk, şeker, meyve (mevsime göre belirlenir) limon, rende, tencere, kaşık, lidere yardımcı rolündeki çocuklar seçilir. Market için bir köşe belirlenir. Malzeme rolündeki çocukları bu köşeye dizilirler. Alışveriş tamamlandıktan sonra marmelat hazırlanmaya başlar. Meyve rolündeki çocuklar yıkanır, kabukları soyulur ve dilimlere ayrılır. Rende rolündeki çocuk meyveleri rendeler. Meyveler

rendelendikten sonra üzerine şeker konur. Ve kaynatılır. Piştikten sonra limon sıkılır ve soğumaya bırakılır. Tartışma kısmında şunlar konuşulabilir : Alışveriş (kilo ve tane ile ahlrlar v.b.) hakkında, üstlendikleri rollerde hissettikleri hakkında konuşulabilir.

AMAC

: Yetişkinlerle Diyalog Kurma

ETKİNLİĞİN ADI

: Oyuncak

UYGULAMA

: Drama lideri şöyle bir olay anlatır. Çocuk (erkekler için akülü araba, kızlar için Barbie Evi olabilir) misafirlige gittiğinde gördüğü oyuncacı ailesine aldırabilmek için onları razı etmeye çalışır. İki çocuk seçilir. Çocuklardan biri yetişkin diğeri de çocuk rolünü oynar. Tüm çocuklar sırayla bu rolleri üstlenir. Tartışma kısmında üstlendikleri rollerde hissettikleri konuşulabilir.

AMAC

: Yaşıtlarının Duygu ve Düşüncelerine Önem Verme

MATERYAL

: Çeşitli duygu durumlarını gösteren fotoğraflar

ETKİNLİĞİN ADI

: Fotoğraflar

UYGULAMA

: Çocuklar yarım daire şeklinde oturduktan sonra lider elinde bulunan resimleri gösterir ve resimdeki kişilerin tam bir şey söylerken resimlerinin çekildiğinden bahseder. Daha sonra her bir çocuğu yanına çağırıp resimlerden birini gösterir ve resimdeki kişinin durumunu (mutlu, üzgün, kızgın vb) ve neden mutlu veya üzgün olduğunu sorar. Daha sonra ise resimdeki çocuğun ne söylediğini ve nedenini tahmin etmesini ister. Bu etkinlik her bir çocuk için ayrı resim göstererek uygulanır.

AMAC

- : Kendi Haklarını Koruma
- Kendisiyle İlgili Duygularını Belli Etme

ETKİNLİĞİN ADI

- : Gazoz ve çukolata

UYGULAMA

- : Lider şöyle bir olay anlatır : "Bulunduğumuz alan bir vadi Belediye başkanı burada çalışmak için bir yatırıma karar vermek zorunda ya gazoz ya da çukolata fabrikasına imkan sağlanacak. Bu iki grup kendilerini savunacak, bir grup fikrini kabul ettirmeye çalışacak. Her grup kendi fikrinin savunulması için bir temsilci seçecek ve bunu savunacak". Ve rol dağılımı yapılır. Tüm çocukların grup temsilcisi ve belediye sorumlusu olması sağlanır. Tartışma kısmında üstlendikleri rollerde ne hissettikleri konuşulabilir. Gruplarını savunurken, fikirleri kabul edildiğinde, reddedildiğinde ne hissettikleri, nedenleri konuşulabilir.

AMAC

- : Grup Ortamlarında Artan Düzeyde Arkadaşlık ve Etkileşim Gösterme
- Yaşlılarıyla Arkadaşık Etme
- Uzun Süreli Arkadaşlık İlişkileri Kurma

ETKİNLİĞİN ADI

- : Elektrik Direği

UYGULAMA

- : Halka halinde 5 adım arkaya, iki adım öne, bir adım sağa, bir adım sola, 4 adım ortaya ilerlenir. Herkes birbirini düşürmeden ittirmeye çalışır. Bir kişi ortaya gelir, diğerleri onu omuzundan yavaşça iter. Düşürmeden kendi aralarında ittirmeye çalışırlar. Ortadaki ayağını iyice yere basıp dengesini sağlar. Tartışma kısmında ortaya geçtiklerinde ve onu itenler olduklarında ne hissettikleri, ortaya geçtiklerinde kendilerini neden rahat bıraktıkları ya da rahat bırakamadıkları tartışılabilir.

<u>AMAC</u>	: Başkalarının İsteklerine Yanıt Verme
<u>ETKİNLİĞİN ADI</u>	: Hayvanat Bahçesine Gezi
<u>MATERYAL</u>	: Aslan, maymun, zürafa, tavşan, fil resimleri
<u>UYGULAMA</u>	: Herkes kendisine bir eş seçer. Eşlerden biri gözlerini kapatır, o kördür. Diğeri onu hayvanat bahçesine götürür ve ona orada neler olduğunu anlatır. Önünde durdukları kafesin içindeki hayvanı tanıtmaya çalışır. Yürütmesine de yardımcı olur. Daha sonra roller değiştirilir. Tartışma kısmında her iki rolde de ne hissettikleri hangisini tercih ettikleri konuşulabilir.

<u>AMAC</u>	: Grup İçinde İşbirliğine Gitme
<u>ETKİNLİĞİN ADI</u>	: Gemi Kazası
<u>MATERYAL</u>	: Üç boyutlu gemi, kovalar ve can simitleri
<u>UYGULAMA</u>	: Çocuklarla beraber bir gemi maketi oluşturulur. Su dolu kabın içinde gemi yüzdürülür. Geminin içine yavaş yavaş su doldurulur ve gemideki değişiklik gözlenir. Ne olduğu ve neden olduğu gibi sorular çocuklara sorulur. Daha sonra çocuklar üç boyutlu gemi maketine binerler. Gemi maketinin içinde kova ve can simitleri bulunmaktadır. Ve lider anlatmaya başlar : Gemiyle bir seyahate çıktınız. Ancak gemide bir arıza oldu ve motorlar durdu. Ve gemi su almaya başladı. Geminin batmaması için hepinizin bir şeyler yapması gerekiyor. Şimdi geminizi kurtarmaya çalışın.

<u>AMAC</u>	: Zararlı Şeylerden Kendini Korma
<u>ETKİNLİĞİN ADI</u>	: Mikrobun Ettikleri
<u>UYGULAMA</u>	: Lider şöyle bir olay anlatır : "Bir mikrop yaşadığı çöp yığınının arasından dışarı baktı. Her mikrop gibi başkalarına kötülük etmek, onları hasta

etmek istiyordu. Bir kaç gündür yaşadığı bu çöp yığınları arasında artık canı sıkılmıştı. Bu sırada sokakta oynayan çocukların topu çöp yığına geldi. Ve mikrop hemen topun üzerine çıkıverdi. Çöp yığına kaçan topu almaya gelen Ahmet'in baş parmağının üstüne mikrop oturdu. Sokaktan eve gelince karnı çok acıktığından ellerini yıkamadan yemeğe oturdu Bu mikrobu çok sevindirdi. Çünkü Ahmet yemek yerken mikrop onun ağzından içeri girdi. Gece Ahmet karın ağrısıyla uyandı. Ateşi de çıkmıştı. Hemen doktor çağırıldılar. Doktor aşı olduğu halde Ahmet'in nasıl hasta olduğunu anlayamadı. Ancak Ahmet aşı günü sınıftan kaçtığını söyledi. Doktor aşı olmadığı için hasta olduğunu ancak iyileşmek için iğne olması gerektiğini söyledi. Bu olaydan sonra Ahmet sağlıklı olmak için gereken kuralların tümünü yerine getirmeye karar verdi".

Rol dağılımı yapılır ve olay canlandırılır. Tartışma kısmında üstlendikleri rollerde neler hissettikleri, sağlık kurallarının neler olduğu, sağlığını nasıl koruyacağımız, sağlığımızla ilgili zararlı ve yararlı şeyler v.b. konular konuşulabilir.

AMAC

: Bir Faaliyeti Başlatma ve Bitirme

ETKİNLİĞİN ADI

: Hikaye Oluşturma

MATERYAL

: Anne, baba, dede, nine, otobüs, mutfak, televizyon, manav, kuaför, postacı, çocuk, arkadaş, oyuncak, diş hekimi flaş kartları

UYGULAMA

: Lider hazırlanan flaşkartları halının üzerine serer. Çocuklardan istedikleri flaşkartları seçerek hikaye oluşturmalarını ister. Her çocuk kendi hikayesini oluşturur. Daha sonra oluşturulan hikayeler dramatize de edilebilir.

<u>AMAC</u>	: Arkadaşlarına Yardım Etme
<u>ETKİNLİĞİN ADI</u>	: Ses Çalışması
<u>UYGULAMA</u>	: Lider her iki çocuğa bir hayvan sesi verir (Örneğin 2 çocuğa koyun, 2 çocuğa kuş sesi). Eşler birbirlerini bilmezler. Gruptan bir çocuk eşlerin birbirlerini bulmalarına sözel olarak yardımcı olur. Etkinliğe katılan her çocuk bu rolü üstlenir. Tartışma kısmında şunlar konuşulabilir: üstlendikleri rollerde ne hissettikleri, birine yardım edince ya da birinden yardım alınca ne hissettikleri konuşulabilir. Eşlerin birbirlerini bulmada yardımcı rolü üstlendiklerinde yardım edemedikleri eşler için ne hissettikleri, eşler birbirini onların yardımıyla bulduklarında ne hissettikleri gibi sorular sorularak duygularını ifade etmeleri sağlanır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler, aşağıdaki istatistiksel tekniklerle analiz edilerek, hipotezler test edilmiştir :

1. Araştırmaya katılan deneklerin kişisel özelliklerini saptamak için frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

2. Drama çalışmalarının, sosyal-duygusal gelişime etkisini saptamak üzere, deney ve kontrol grubundaki deneklerinin Marmara Gelişim Envanterinin Sosyal-Duygusal Gelişim alt boyutundan elde ettikleri puanların karşılaştırılması için t-testi hesaplamaları yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma amacı doğrultusunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Anne-babaların demografik özellikleri ile ilgili veriler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

4.1. Kişisel Bilgilerle İlgili Bulgular

Annelerin eğitim durumlarına göre dağılımları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1
Annelerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Annenin Eğitim Durumu	f	%
İlkokul	9	9.5
Ortaokul	6	6.3
Lise	33	34.7
Üniversite	34	35.8
Lisansüstü	12	12.6
Cevapsız	1	1.1
Toplam	95	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi; ilkokul mezunu olan 9 kişi grubun % 9.5'ini, ortaokul mezunu olan 6 kişi grubun % 6.3'ünü, lise mezunu olan 33 kişi grubun % 34.7'sini, üniversite mezunu olan 34 kişi grubun % 35.8'ini, lisansüstü eğitim yapan 12 kişi % 12.6'sını, cevap vermeyen 1 kişi ise grubun % 1,1'ini oluşturmaktadır.

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan annelerin eğitim seviyesinin (üniversite % 35.8, lise % 34.7) yüksek olduğu söylenebilir.

Babaların eğitim durumlarına göre dağılımları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2
Babaların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Babanın Eğitim Durumu	f	%
İlkokul	2	2.1
Ortaokul	3	3.2
Lise	31	32.6
Üniversite	40	42.1
Lisansüstü	16	16.8
Cevapsız	3	3.2
Toplam	95	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi; ilkokul mezunu olan 2 kişi grubun % 2.1'ini, ortaokul mezunu olan 3 kişi grubun % 3.2'sini, lise mezunu olan 31 kişi grubun % 32.6'sını, üniversite mezunu olan 40 kişi grubun % 42.1'ini, lisansüstü eğitim yapan 16 kişi grubun % 16.8'ini, cevap vermeyen 3 kişi ise grubun % 3.2'sini oluşturmaktadır.

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda araştırmaya katılan babaların eğitim seviyesinin (lise % 32.6, üniversite % 42.1) yüksek olduğu söylenebilir.

Annelerin yaşlarına göre dağılımları Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3
Annelerin Yaşlarına Göre Dağılımları

Annelerin Yaşı	f	%
21-25	4	4.2
26-30	16	16.8
31-35	46	48.4
36-40	23	24.2
41 ve üstü	5	5.3
Cevapsız	1	1.1
Toplam	95	100

Tablo 3'de görüldüğü gibi; 21-25 yaş arası olan 4 kişi grubun % 4.2'sini, 26-30 yaş arası olan 16 kişi grubun % 16.8'ini, 31-35 yaş arası 46 kişi grubun % 48.4'ünü, 36-40 yaş arası 23 kişi grubun % 24.2'sini, yaşı 41 ve üstü olan 5 kişi grubun % 5.3'ünü, cevap vermeyen 1 kişi grubun % 1.1'ini oluşturmaktadır.

Babaların yaşlarına göre dağılımları Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4
Babaların Yaşlarına Göre Dağılımları

Babanın Yaşı	f	%
26-30	7	7.4
31-35	26	27.4
36-40	37	38.9
41 ve üstü	22	23.2
Cevapsız	3	3.2
Toplam	95	100

Tablo 4'de görüldüğü gibi; 26-30 yaş arası olan 7 kişi grubun % 7.4'ünü, 31-35 yaş arası olan 26 kişi grubun % 27.4'ünü, 36-40 yaş arası olan 37 kişi grubun % 38.9'unu, yaşı 41 ve üstü olan 22 kişi grubun % 23.2'sini, cevap vermeyen 3 kişi grubun % 3.2'sini oluşturmaktadır.

Çocukların kardeş sayılarına göre dağılımları Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5
Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları

Kardeş Sayısı	f	%
Kardeş yok	53	55.8
1 kardeş var	35	36.8
2 kardeş var	6	6.3
Cevapsız	1	1.1
Toplam	95	100

Tablo 5'de görüldüğü gibi; kardeşi olmayan 53 kişi grubun % 55.8'ini, 1 kardeşi olan 35 kişi grubun % 36.8'ini, 2 kardeşi olan 6 kişi grubun % 6.3'ünü, cevap vermeyen 1 kişi grubun % 1.1'ini oluşturmaktadır.

Çocukların ailenin kaçınıcı çocuğu olduklarına göre dağılımları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6
Çocukların Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduklarına Göre Dağılımları

Çocuk Sırası	f	%
1. Çocuğu	67	70.5
2. Çocuğu	21	22.1
3. Çocuğu	6	6.3
Cevapsız	1	1.1
Toplam	95	100

Tablo 6'da görüldüğü gibi; ailenin 1. çocuğu olan 67 kişi grubun % 70.5'ini, ailenin 2. çocuğu olan 21 kişi grubun % 22.1'ini, ailenin 3. çocuğu olan 6 kişi grubun % 6.3'ünü, cevap vermeyen 1 kişi grubun % 1.1'ini oluşturmaktadır.

Çocukların kendilerine ait bir odaya sahip olup olmamaları ile ilgili dağılımları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7
Çocukların Kendilerine Ait Bir Odaya Sahip Olup Olmamaları İle İlgili Dağılımları

Seçenekler	f	%
Kendisine ait odası olan	56	58.9
Kendisine ait odası olmayan	15	15.8
Odası kardeşi ile paylaşan	23	24.2
Cevapsız	1	1.1
Toplam	95	100

Tablo 7'de görüldüğü gibi; kendisine ait odası olan 56 kişi grubun % 58.9'unu, kendisine ait odası olmayan 15 kişi grubun % 15.8'ini, odasını kardeşi ile paylaşan 23 kişi grubun % 24.2'sini, cevap vermeyen 1 kişi grubun % 1.1'ini oluşturmaktadır.

Çocukların evde özgürce TV seyredip seyretmeme ile ilgili dağılımları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8
Çocukların Evde Özgürce TV Seyredip Seyretmeme İle İlgili Dağılımları

Seçenekler	f	%
Özgürce TV seyreden	65	68.4
Özgürce TV seyredemeyen	5	5.3
Bazen	24	25.3
Cevapsız	1	1.1
Toplam	95	100

Tablo 8'de görüldüğü gibi; evde özgürce TV seyreden 65 kişi grubun % 68.4'ünü, evde özgürce TV seyredemeyen 5 kişi grubun % 5.3'ünü, evde

bazen özgürce TV seyreden 24 kişi grubun % 25.3'ünü, cevap vermeyen 1 kişi grubun % 1.1'ini oluşturmaktadır.

Çocukların evde TV seyretme süreleri ile ilgili dağılımları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9
Çocukların Evde TV Seyretme Süreleri İle İlgili Dağılımları

Seçenekler	f	%
Yarım- 1 saat	22	23.2
1-3 saat	51	53.7
3 saat ve yukarısı	21	22.1
Cevapsız	1	1.1
Toplam	95	100

Tablo 9'da görüldüğü gibi; yarım-1 saat TV seyreden 22 kişi grubun % 23.2'sini, 1-3 saat TV seyreden 51 kişi grubun % 53.7'sini, 3 saat ve yukarısı TV seyreden 21 kişi grubun % 22.1'ini, cevap vermeyen 1 kişi grubun % 1.1'ini oluşturmaktadır.

Çocukların evde kullandığı bilgisayar olup olmaması ile ilgili dağılımları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10
Çocukların Evde Kullandığı Bilgisayar Olup Olmaması İle İlgili Dağılımları

Seçenekler	f	%
Bilgisayarı olan	22	23.2
Bilgisayarı olmayan	72	75.8
Cevapsız	1	1.1
Toplam	95	100

Tablo 10'da görüldüğü gibi; evde kullandığı bilgisayarı olan 22 kişi grubun % 23.2'sini, evde kullandığı bilgisayarı olmayan 72 kişi grubun % 75.8'ini, cevap vermeyen 1 kişi grubun % 1.1'ini oluşturmaktadır.

Çocukların ciddi bir sağlık sorunu bulunup bulunmaması ile ilgili dağılımları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11
Çocukların Ciddi Bir Sağlık Sorunu Bulunup Bulunmaması İle İlgili Dağılımları

Seçenekler	f	%
Sağlık sorunu olan	12	12.6
Sağlık sorunu olmayan	81	85.3
Cevapsız	2	2.1
Toplam	95	100

Tablo 11'de görüldüğü gibi; ciddi bir sağlık sorunu olan 12 kişi grubun % 12.6'sını, ciddi bir sağlık sorunu olmayan 81 kişi grubun % 85.3'ünü, cevap vermeyen 2 kişi grubun % 2.1'ini oluşturmaktadır.

Çocukların geçirdiği sağlık sorununun türü ile ilgili dağılımları Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12
Çocukların Geçirdiği Sağlık Sorununun Türü İle Dağılımları

Seçenekler	f	%
Zatürre	2	2.1
Ameliyat geçirme	9	9.5
Diğer	1	1.1
Cevapsız	83	87.4
Toplam	95	100

Tablo 12'de görüldüğü gibi; zatürre geçiren 2 kişi grubun % 2.1'ini, ameliyat geçiren 9 kişi grubun % 9.5'ini, diğer şikkını işaretliyen 1 kişi grubun % 1.1'ini, cevap vermeyen 83 kişi grubun % 87.4'ünü oluşturmaktadır.

Çocukların okul dışında arkadaşının bulunup bulunmaması ile ilgili dağılımları Tablo 13'de yer almaktadır.

Tablo 13
Çocukların Okul Dışında Arkadaşının Bulunup Bulunmaması İle İlgili Dağılımları

Seçenekler	f	%
Evet çok sayıda var	38	40
Hayır hiç yok	6	6.3
Yok denecek kadar az	47	49.5
Cevapsız	4	4.2
Toplam	95	100

Tablo 13'de görüldüğü gibi; çok sayıda arkadaşı olan 38 kişi grubun % 40'ını, hiç arkadaşı olmayan 6 kişi grubun % 6.3'ünü, yok denecek kadar az arkadaşı olan 47 kişi grubun % 49.5'ini, cevap vermeyen 4 kişi grubun % 4.2'sini oluşturmaktadır.

Çocukların görüştüğü akran veya akrabaların olup olmaması ile ilgili dağılımları Tablo 14'de yer almaktadır.

Tablo 14
Çocukların Görüştüğü Akran veya Akrabalarının Olup Olmaması
İle İlgili Dağılımları

Seçenekler	f	%
Evet çok sayıda var	36	37.9
Hayır hiç yok	7	7.4
Yok denecek kadar az	26	27.4
Var ama görüşemiyorlar	19	20
Başka	5	5.3
Cevapsız	2	2.1
Toplam	95	100

Tablo 14'de görüldüğü gibi; çok sayıda görüştüğü akran veya akrabaları olan 36 kişi grubun % 37.9'unu, hiç görüştüğü akran veya akrabası olmayan 7 kişi grubun % 7.4'ünü, yok denecek kadar az görüştüğü akran veya akrabası olan 26 kişi grubun % 27.4'ünü akran veya akrabası olan ama görüşemeyen 19 kişi grubun % 20'sini, başka seçeneğini işaretleyen 5 kişi grubun % 5.3'ünü, cevap vermeyen 2 kişi grubun % 2.1'ini oluşturmaktadır.

Çocukların evdeki işbölümüne dahil olup olmamaları ile ilgili dağılımları Tablo 15'de yer almaktadır.

Tablo 15
Çocukların Evdeki İşbölümüne Dahil Olup Olmamaları İle İlgili
Dağılımları

Seçenekler	f	%
İşbölümüne dahil olan	47	49.5
İşbölümüne dahil olmayan	10	10.5
İşbölümüne bazen dahil olan	36	37.9
Cevapsız	2	2.1
Toplam	95	100

Tablo 15'de görüldüğü gibi; evdeki işbölümüne dahil olan 47 kişi grubun % 49.5'ini, evdeki işbölümüne dahil olmayan 10 kişi grubun % 10.5'ini, evde işbölümüne bazen dahil olan 36 kişi grubun % 37.9'unu, cevap vermeyen 2 kişi grubun % 2.1'ini oluşturmaktadır.

Çocukların oyuncakları toplama görevini üstlenip üstlenmeme ile ilgili dağılımları Tablo 16'de yer almaktadır.

Tablo 16
Çocukların Oyuncakları Toplama Görevini Üstlenip Üstlenmeme İle İlgili Dağılımları

Seçenekler	f	%
Oyuncağını toplamayan	41	43.2
Oyuncağını toplayan	53	55.8
Cevapsız	1	1.1
Toplam	95	100

Tablo 16'da görüldüğü gibi; oyuncaklarını toplama görevini üstlenmeyen 41 kişi grubun % 43.2'sini, oyuncaklarını toplama görevini üstlenen 53 kişi grubun % 55.8'ini, cevap vermeyen 1 kişi grubun % 1.1'ini oluşturmaktadır.

Çocukların yatağını toplama görevini üstlenip üstlenmeme ile ilgili dağılımları Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17
Çocukların Yatağını Toplama Görevini Üstlenip Üstlenmeme İle İlgili Dağılımları

Seçenekler	f	%
Yatağını toplamayan	84	88.4
Yatağını toplayan	10	10.5
Cevapsız	1	1.1
Toplam	95	100

Tablo 17'de görüldüğü gibi; yatağını toplama görevini üstlenmeyen 84 kişi grubun % 88.4'ünü, yatağını toplama görevini üstlenen 10 kişi grubun % 10.5'ini, cevap vermeyen 1 kişi grubun % 1.1'ini oluşturmaktadır.

Çocukların sofrta hazırlama görevini üstlenip üstlenmeme ile ilgili dağılımları Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18
Çocukların Sofra Hazırlama Görevini Üstlenip Üstlenmeme İle İlgili Dağılımları

Seçenekler	f	%
Sofrayı hazırlamayan	57	60
Sofrayı hazırlayan	37	38.9
Cevapsız	1	1.1
Toplam	95	100

Tablo 18'de görüldüğü gibi; sofrta hazırlama görevini üstlenmeyen 57 kişi grubun % 60'ını, sofrta hazırlama görevini üstlenen 37 kişi grubun % 38.9'unu, cevap vermeyen 1 kişi grubun % 1.1'ini oluşturmaktadır.

Çocukların alışveriş yaparken anne-babaya yardım edip etmeme ile ilgili dağılımları Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19
Çocukların Alışveriş Yaparken Anne-Babaya Yardım Edip Etmeme İle İlgili Dağılımları

Seçenekler	f	%
Alışverişe yardım etmeyen	65	68.4
Alışverişe yardım eden	29	30.5
Cevapsız	1	1.1
Toplam	95	100

Tablo 19'da görüldüğü gibi; alışverişte anne-babaya yardım etmeyen 65 kişi grubun % 68.4'ünü, alışverişte anne-babaya yardım eden 29 kişi grubun % 30.5'ini, cevap vermeyen 1 kişi grubun % 1.1'ini oluşturmaktadır.

Çocukların temizlik işleri görevini üstlenip üstlenmeme ile ilgili dağılımları Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20
Çocukların Temizlik İşleri Görevini Üstlenip Üstlenmeme İle İlgili Dağılımları

Seçenekler	f	%
Temizliğe yardım etmeyen	62	65.3
Temizliğe yardım eden	32	33.7
Cevapsız	1	1.1
Toplam	95	100

Tablo 20'de görüldüğü gibi; temizlik işleri görevini üstlenmeyen 62 kişi grubun % 65.3'ünü, temizlik işleri görevini üstlenen 32 kişi grubun % 33.7'sini, cevap vermeyen 1 kişi grubun % 1.1'ini oluşturmaktadır.

Çocukların kardeşinin bakım görevini üstlenip üstlenmeme ile ilgili dağılımları Tablo 21'de görülmektedir.

Tablo 21
Çocukların Kardeşinin Bakım Görevini Üstlenip Üstlenmeme İle İlgili Dağılımları

Seçenekler	f	%
Kardeşinin bakımına yardım etmeyen	88	92.6
Kardeşinin bakımına yardım eden	6	6.3
Cevapsız	1	1.1
Toplam	95	100

Tablo 21'de görüldüğü gibi; kardeşinin bakım görevini üstlenmeyen 88 kişi grubun % 92.6'sını, kardeşinin bakım görevini üstlenen 6 kişi grubun % 6.3'ünü, cevap vermeyen 1 kişi grubun % 1.1'ini oluşturmaktadır.

Çocukların cinsiyete göre dağılımları Tablo 22'de yer almaktadır.

Tablo 22
Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kız	31	32.6
Erkek	64	67.4
Toplam	95	100

Tablo 22'de görüldüğü gibi; 31 kişi olan kız çocuklar grubun % 32.6'sını, 64 kişi olan erkek çocuklar grubun % 67.4'ünü oluşturmaktadır.

Çocukların yaşlara göre dağılımları Tablo 23'de yer almaktadır.

Tablo 23
Çocukların Yaşlara Göre Dağılımları

Yaş	f	%
60 ay	1	1.1
61 ay	6	6.3
62 ay	6	6.3
63 ay	6	6.3
64 ay	6	6.3
65 ay	11	11.6
66 ay	11	11.6
67 ay	12	12.6
68 ay	8	8.5
69 ay	5	5.3
70 ay	8	8.4
71 ay	7	7.4
72 ay	4	4.2
73 ay	4	4.2
Toplam	95	100

Tablo 23'de görüldüğü gibi; 60 aylık 1 kişi grubun % 1.1'ini, 61 aylık 6 kişi grubun % 6.3'ünü, 62 aylık 6 kişi grubun % 6.3'ünü, 63 aylık 6 kişi grubun % 6.3'ünü, 64 aylık 6 kişi grubun % 6.3'ünü, 65 aylık 11 kişi grubun % 11.6'sını, 66 aylık 11 kişi grubun % 11.6'sını, 67 aylık 12 kişi grubun % 12.6'sını, 68 aylık 8 kişi grubun % 8.5'ini, 69 aylık 5 kişi grubun % 5.3'ünü, 70 aylık 8 kişi % 8.4'ünü, 71 aylık 7 kişi grubun % 7.4'ünü, 72 aylık 4 kişi grubun % 4.2'sini, 73 aylık 4 kişi grubun % 4.2'sini oluşturmaktadır.

Drama çalışmaları 5-6 yaş grubu çocuklar üzerinde yapılmıştır. Dramanın çocuklar üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan istatistik analizler ve değerlendirmeleri aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

4.2. 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Gelişimlerine Dramanın Etkisi İle İlgili Bulgular

Hipotez 1 : "5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine drama çalışmalarının etkisi vardır."

Hipotez 1 ile ilgili bulgular Tablo 24'de yer almaktadır.

Tablo 24
Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların
Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	49	12.5918	7.900	93	8.10	.01
Kontrol Grubu	46	2.5435	2.994			

Tablo 24'de görüldüğü gibi; deney grubundaki öğrencilerin puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında .01 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur.

Hipotez 1 ile ilgili olarak yapılan deney ve kontrol grubu karşılaştırmalarına göre, drama çalışmaları 5-6 yaş grubunun tümünde sosyal-duygusal gelişime çok önemli katkılar sağlamaktadır.

Drama çalışmaları çerçevesinde, kurallara uyma, sorumlulukları yerine getirme, oyuncakları paylaşma, yetişkinleri taklit, komutları yerine getirme, kendine ait eşyaları koruma altına alma vb. ile ilgili olarak yapılan etkinlikleri, 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine geleneksel okulöncesi eğitim uygulamalarından daha olumlu gelişmeler sağlamaktadır. 5-6 yaş dönemleri, gerek gelişimsel özellikler, gerek kurumsal eğitim ve gerekse aile ortamları açısından çocuğun hayatında çok önemli etkiler ve değişimlerin yaşandığı bir süreci kapsar. Sosyal ve duygusal gelişim alanlarında yaşanan değişimler de en az zihinsel ve dil gelişimi alanlarındaki değişimler kadar önemlidir. Bu dönemdeki kazanımlar, daha sonraki yaş dönemlerine de yansımaktadır. Ayrıca sosyal ve duygusal gelişim boyutları kişiliğin ana yapısının oluşması açısından da büyük rol

oynamaktadır. Literatürde, kişiliğin önemli bir bölümünün 7 yaşlarına kadar oluştuğu söylenmektedir. Bütün bu değerlendirmeler dikkate alındığında, 5-6 yaş döneminde yapılacak eğitimin, insanın tüm hayatına yansıyacak etkileri olduğu gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Özellikle, bu dönemdeki kurumsal eğitimin etkili olabilmesi için kullanılacak öğretim yöntemlerinin bu yaş dönemlerine uygun ve amaca ulaştırıcı nitelikler taşıması son derece önemlidir.

Drama çalışmaları, 5-6 yaş döneminin gelişim özellikleri ve okulöncesi eğitimin hedeflerine ulaşma açısından çok etkili bir yöntem olduğu anlaşılmaktadır. Hatta, bu araştırmada ele alınan sosyal ve duygusal gelişim boyutlarının dışındaki gelişim boyutları içinde çok olumlu sonuçlar vereceği düşünülebilir. Bu boyutlarla ilgili yapılacak yeni çalışmalarla, drama yönteminin zenginleştirilmesi ve okulöncesi eğitim kurumlarında daha çok kullanılması gerekmektedir.

Sonuç olarak "5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine drama çalışmalarının etkisi vardır" hipotezi desteklenmiştir.

Hipotez 2 : "5-6 yaş çocuklarının farklı cinsiyet alt gruplarında drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi vardır."

Hipotez 2 ile ilgili bulgular Tablo 25 ve 26'da yer almaktadır.

Tablo 25
Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Kız Çocukların
Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	15	12.4000	10.315	29	3.62	.01
Kontrol Grubu	16	2.7500	2.671			

Tablo 25'de görüldüğü gibi deney grubundaki kız öğrencilerin puanları ile kontrol grubundaki kız öğrencilerin puanları arasında .01 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur.

Tablo 26
Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Erkek Çocukların
Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	34	12.6765	6.754	62	7.59	.01
Kontrol Grubu	30	2.4333	3.191			

Tablo 26'da görüldüğü gibi deney grubundaki erkek öğrencilerin puanları ile kontrol grubundaki erkek öğrencilerin puanları arasında .01 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur.

Okulöncesinde yapılan drama çalışmalarının 5-6 yaş grubundaki kız ve erkek çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine olumlu katkısı olduğu görülmektedir. 5-6 yaşlarında, çocukların gelişim özellikleri dikkate alındığında, aileye bağımlılığın azalması, cinsiyet rollerinin kazanılmaya başlanması sözkonusudur. Bu dönemde, çocukların sosyalleşme süreçlerinde belirgin gelişmeler olmaktadır. Drama çalışmalarının, bu sosyalleşme sürecini hızlandırdığı söylenebilir. 5-6 yaşlarında cinsiyet rolleri kazanılmakla birlikte, henüz ayrımlaşmalar çok kesin değildir. Kız ve erkek çocukları ayrımlarında, iletişim kurmada, sosyal ilişkilerinde cinsiyet seçimleri yapmamaktadırlar.

Bu yaşlardaki gelişimsel özellikler nedeniyle, her iki cinsiyet grubunda da, drama çalışmalarının etkili olması, beklentilere uygun bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

"5-6 yaş çocuklarının farklı cinsiyet alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi vardır" hipotezi desteklenmiştir.

Hipotez 3 : "5-6 yaş çocuklarının farklı kardeş sayısına sahip alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi vardır."

Hipotez 3 ile ilgili bulgular Tablo 27, 28 ve 29'da yer almaktadır.

Tablo 27

**Deney ve Kontrol Grubunda Kardeşi Olmayan Çocukların
Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları**

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	28	10.9643	7.942	51	5.33	.01
Kontrol Grubu	25	1.92000	3.121			

Tablo 27'de görüldüğü gibi deney grubunda kardeşi olmayan öğrencilerin puanları ile kontrol grubunda kardeşi olmayan öğrencilerin puanları arasında .01 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur.

Tablo 28

**Deney ve Kontrol Grubunda 1 Kardeşi Olan Çocukların
Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları**

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	18	14.9444	7.981	33	5.70	.01
Kontrol Grubu	17	3.3529	2.621			

Tablo 28'de görüldüğü gibi deney grubunda 1 kardeşi olan öğrencilerin puanları ile kontrol grubunda 1 kardeşi olan öğrencilerin puanları arasında .01 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur.

Tablo 29
Deney ve Kontrol Grubunda 2 Kardeşi Olan Çocukların
Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	3	13.6667	4.041	4	3.09	.01
Kontrol Grubu	3	4.0000	3.606			

Tablo 29'da görüldüğü gibi deney grubunda 2 kardeşe sahip olan öğrencilerin puanları ile kontrol grubunda 2 kardeşe sahip olan öğrencilerin puanları arasında .01 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur.

Farklı kardeş sayısına sahip grupların tümünde, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime oldukça önemli katkıda bulunduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan deneklerin tümü okulöncesi eğitim kurumunda bulunduklarından, gerek program hedefleri açısından gerekse arkadaş sayısı açısından sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu katkılar yapan bir ortamda yaşamaktadır. Ayrıca 5-6 yaş döneminin gelişimsel özellikleri dikkate alındığında, sosyal ve duygusal gelişim açısından, girişken, dışa dönük, arkadaşlık ilişkilerinin önem kazandığı görülmektedir. Bu nedenlerle, çocukların evdeki kardeş sayılarının drama çalışmalarının etkisini artırmak ya da azaltmak yönünde bir fark yaratmaması doğal karşılanabilir. Buna göre, drama çalışmaları, okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubunda, kardeş sayısından bağımsız olarak sosyal-duygusal gelişime oldukça olumlu katkılar yapması beklentilere uygunluk göstermektedir.

Sonuç olarak "5-6 yaş çocuklarının farklı kardeş sayısına sahip alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi vardır" hipotezi desteklenmiştir.

Hipotez 4 : "5-6 yaş çocuklarının kardeşler arasında farklı sırada bulunan alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi vardır."

Hipotez 4 ile ilgili bulgular Tablo 30, 31 ve 32'de yer almaktadır.

Tablo 30
Deney ve Kontrol Grubunda Ailesinin 1. Çocuğu Olan Çocukların
Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	35	11.9143	7.500	65	6.87	.01
Kontrol Grubu	32	2.2188	2.859			

Tablo 30'da görüldüğü gibi deney grubunda ailesinin 1. çocuğu olan öğrencilerin puanları ile kontrol grubunda ailesinin 1. çocuğu olan öğrencilerin puanları arasında .01 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur.

Tablo 31
Deney ve Kontrol Grubunda Ailesinin 2. Çocuğu Olan Çocukların
Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	10	15.3000	10.078	19	3.79	.01
Kontrol Grubu	11	3.1818	3.250			

Tablo 31'de görüldüğü gibi deney grubunda ailesinin 2. çocuğu olan öğrencilerin puanları ile kontrol grubunda ailesinin 2. çocuğu olan öğrencilerin puanları arasında .01 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur.

Tablo 32
Deney ve Kontrol Grubunda Ailesinin 3. Çocuğu Olan Çocukların
Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	4	11.7500	5.058	4	1.53	-
Kontrol Grubu	2	5.5000	3.536			

Tablo 32'de görüldüğü gibi deney grubunda ailesinin 3. çocuğu olan öğrencilerin puanları ile kontrol grubunda ailesinin 3. çocuğu olan öğrencilerin puanları arasında manidar bir fark olmadığı bulunmuştur.

Elde edilen bulgulara göre, drama çalışmaları ailede 1. çocuk ve 2. çocuk olanların sosyal-duygusal gelişimlerinde olumlu katkılarda bulunurken, 3. çocuklarda aritmetik ortalamalar açısından deney grubu lehine bir fark görülmüşse istatistiksel olarak manidar bir katkıda bulunmamaktadır. Araştırmada, ailesinin 3. çocuğu olanların sayısının yetersiz olduğu dikkate alınırsa bu sonucun temkinle ele alınması gerekir.

Kardeş sayısına bağlı olarak ele edilen bulgular için yapılan değerlendirme ve yorumlar, bu bulgular içinde genel olarak geçerli kabul edilebilir. 3. çocuklarda drama çalışmalarının etkisiz görünmesi, temkinle karşılanmakla beraber, yorumlanmaya değer görünmektedir. Buna göre ailesinin 3. çocuğu olanlar, kendisinden büyük 2 kardeşe sahiptir. Böylece doğumdan itibaren kalabalık sayılabilecek bir aile ortamında büyüdüklerinden, sosyal ve duygusal gelişimin yansıması olan ortak yaşama, kurallara uyma, paylaşma, işbirliği yapma, rekabet etme vb. yaşantılara sahip olmaktadır. Bu nedenlerle, ailesinin 3. çocuğu olanlar, sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen bir ortama sahip olduklarından, drama çalışmalarının yeterince katkısı olmadığı düşünülebilir.

Sonuç olarak "5-6 yaş çocuklarının kardeşler arasında farklı sırada bulunan alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi vardır" hipotezi büyük ölçüde desteklenmektedir.

Hipotez 5 : "5-6 yaş çocuklarının evde kendisine ait odası olan ve olmayan alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi vardır."

Hipotez 5 ile ilgili bulgular Tablo 33, 34 ve 35'de yer almaktadır.

Tablo 33

Deney ve Kontrol Grubunda Kendilerine Ait Özel Odası Olan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	31	11.4194	8.512	54	4.85	.01
Kontrol Grubu	25	2.8000	2.769			

Tablo 33'de görüldüğü gibi deney grubunda odası olan öğrencilerin puanları ile kontrol grubunda odası olan öğrencilerin puanları arasında .01 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur.

Tablo 34

**Deney ve Kontrol Grubunda Odasını Kardeşi İle Paylaşan
Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları**

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	10	13.9000	7.852	21	4.76	.01
Kontrol Grubu	13	2.8462	2.672			

Tablo 34'de görüldüğü gibi deney grubunda odasını kardeşi ile paylaşan öğrencilerin puanları ile kontrol grubunda odasını kardeşi ile paylaşan öğrencilerin puanları arasında .01 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur.

Tablo 35

**Deney ve Kontrol Grubunda Kendilerine Ait Özel Odası Olmayan
Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları**

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	8	15.5000	4.472	13	6.13	.01
Kontrol Grubu	7	1.4286	4.392			

Tablo 35'de görüldüğü gibi deney grubunda odası olmayan öğrencilerin puanları ile kontrol grubunda odası olmayan öğrencilerin puanları arasında .01 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur.

Hipotez 5 ile ilgili bulgular, özel odası olan, olmayan ve odasını kardeşi ile paylaşan grupların her üçünde de drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime olumlu katkısı olduğunu göstermektedir.

Bu bulgularda, aritmetik ortalamalar incelendiğinde dikkati çeken sonuç, drama çalışmalarının birinci olarak kendisine ait özel odası olmayan gruplarda (deney grubu $\bar{X}$: 15.50; kontrol grubu $\bar{X}$: 1,43, $\bar{X}$ fark : 14,07),

ikinci olarak odasını kardeşiyle paylaşan gruplarda (deney grubu $\bar{X}$: 13.90; kontrol grubu $\bar{X}$: 2.84, $\bar{X}$ fark : 11,06), üçüncü olarak da sadece kendisine ait özel odası olan gruplarda (deney grubu $\bar{X}$: 11.41; kontrol grubu $\bar{X}$: 2.80, $\bar{X}$ fark : 8,62) etkili olmaktadır.

Bu sonuç, drama çalışmalarının etkisini artırmada sosyal-duygusal gelişimi destekleyici ortamların payı olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca sadece kendi özel odası olan çocukların drama çalışmalarından, diğerlerine göre biraz daha az olumlu etkilenmiş olması özel oda uygulamasının, çocukların sosyal-duygusal gelişimi üzerindeki etkisi ile ilgili yeni ve ayrıntıları saptamaya dönük araştırmalar yapılmasını gerektirmektedir.

Sonuç olarak "5-6 yaş çocuklarının evde kendisine ait odası olan ve olmayan alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi vardır" hipotezi desteklenmiştir.

Hipotez 6 : " 5-6 yaş çocuklarının günde ortalama TV seyretme süresi farklı olan alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi vardır".

Hipotez 6 ile ilgili bulgular Tablo 36, 37, 38, 39, 40 ve 41'de yer almaktadır.

Tablo 36

**Deney ve Kontrol Grubunda TV Programlarını Özgürce Seyretme
İmkanına Sahip olan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim
Sonuçları**

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	37	12.0541	7.670	63	6.25	.01
Kontrol Grubu	28	2.5357	2.808			

Tablo 36'da görüldüğü gibi deney grubunda özgürce TV seyreden öğrencilerin puanları ile kontrol grubunda özgürce TV seyreden öğrencilerin puanları arasında .01 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur.

Tablo 37

**Deney ve Kontrol Grubunda TV Programlarını Özgürce Seyretme
İmkanına Bazen Sahip Olan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim
Sonuçları**

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	10	15.2000	9.307	22	4.68	.01
Kontrol Grubu	14	2.6429	3.342			

Tablo 37'de görüldüğü gibi deney grubunda özgürce bazen TV seyreden öğrencilerin puanları ile kontrol grubunda özgürce bazen TV seyreden öğrencilerin puanları arasında .01 manidar bir fark bulunmuştur.

Tablo 38

**Deney ve Kontrol Grubunda TV Programlarını Özgürce
Seyredemeyen Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları**

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	2	9.5000	0.707	3	1.99	-
Kontrol Grubu	3	3.0000	4.359			

Tablo 38'de görüldüğü gibi deney grubunda özgürce TV seyredemeyen öğrencilerin puanları ile kontrol grubunda özgürce TV seyredemeyen öğrencilerin puanları arasında manidar bir fark olmadığı bulunmuştur.

Tablo 39

**Deney ve Kontrol Grubunda Günde Yarım-1 Saat TV Seyreden
Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları**

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	9	13.6667	7.665	20	4.23	.01
Kontrol Grubu	13	3.1538	3.955			

Tablo 39'da görüldüğü gibi deney grubunda günde yarım-1 saat TV seyreden öğrencilerin puanları ile kontrol grubundaki günde yarım-1 saat TV seyreden öğrencilerin puanları arasında .01 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur.

Tablo 40
Deney ve Kontrol Grubunda Günde 1-3 Saat TV Seyreden
Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	26	13.5769	7.991	49	6.58	.01
Kontrol Grubu	25	2.5200	2.632			

Tablo 40'da görüldüğü gibi deney grubunda günde 1-3 saat TV seyreden öğrencilerin puanları ile kontrol grubunda günde 1-3 saat TV seyreden öğrencilerin puanları arasında .01 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur.

Tablo 41
Deney ve Kontrol Grubunda Günde 3 Saat ve Yukarısında TV
Seyreden Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	14	10.0714	7.869	19	2.67	.05
Kontrol Grubu	7	1.8571	2.410			

Tablo 41'de görüldüğü gibi deney grubunda günde 3 saat ve yukarısında TV seyreden öğrencilerin puanları ile kontrol grubunda günde 3 saat ve yukarısında TV seyreden öğrencilerin puanları arasında .05 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur.

Hipotez 6 ile ilgili bulguların yer aldığı Tablo 36, 37, 38, 39, 40 ve 41'in sonuçlarına göre, drama çalışmaları TV'yi "özgürce seyreden", "bazen özgürce seyreden", "yarım-1 saat seyreden", "1-3 saat seyreden" ve "3 saat ve yukarısı seyreden" gruplarda sosyal-duygusal gelişime katkıda bulunmakta; "özgürce seyretemeyen" gruplarda ise manidar bir katkıda bulunmamaktadır.

Televizyon, özellikleri açısından çocuklar üzerinde son derece etkisi olan bir araçtır. Bulgularda en fazla dikkati çeken sonuç özgürce TV seyretemeyen grupların sosyal-duygusal gelişimlerine drama

çalışmalarının, manidar bir katkı sağlayamamış olmasıdır. Gerçi ortalamalarda bir fark görünse de bu manidar değildir. Yine bu gruptaki deneklerin sayısının azlığı da, bulgunun dikkatle değerlendirilmesini gerektirmektedir. Buna karşın bu sonuç esas alındığında, özgürce TV seyretemeyen çocukların ailelerinin baskıcı bir tutum sergilediklerini düşündürmektedir. Baskıcı ortamlarda yetişen çocuklar, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının giderilmesinde pek çok engelle karşılaşmaktadırlar. Özellikle TV'nin, gelişimsel özellikleri nedeniyle 5-6 yaş grubu üzerindeki etkisi diğer yaş gruplarına göre daha fazla olması muhtemeldir. Bu nedenle, drama çalışmalarının, TV'nin etkisiyle birleştiğinde daha fazla etkili olduğu söylenebilir.

"5-6 yaş çocuklarının günde ortalama TV seyretme süresi farklı olan alt gruplarında, drama çalışmalarının, sosyal-duygusal gelişime etkisi vardır" hipotezi büyük ölçüde desteklenmiştir.

Hipotez 7 : "5-6 yaş çocuklarının bilgisayar kullanan ve kullanmayan alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi vardır."

Hipotez 7 ile ilgili bulgular Tablo 42 ve 43'de yer almaktadır.

Tablo 42

Deney ve Kontrol Grubunda Bilgisayar Kullanan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	11	11.7273	10.248	20	2.05	-
Kontrol Grubu	11	5.0000	3.606			

Tablo 42'de görüldüğü gibi deney grubunda bilgisayar kullanan öğrencilerin puanları ile kontrol grubunda bilgisayar kullanan öğrencilerin puanları arasında manidar bir fark olmadığı bulunmuştur.

Tablo 43
Deney ve Kontrol Grubunda Bilgisayar Kullanmayan Çocukların
Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	38	12.8421	7.232	70	8.49	.01
Kontrol Grubu	34	1.8235	2.355			

Tablo 43'de görüldüğü gibi deney grubunda bilgisayar kullanmayan öğrencilerin puanları ile kontrol grubunda bilgisayar kullanmayan öğrencilerin puanları arasında .01 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur.

Bulgular, drama çalışmalarının bilgisayar kullanmayan grupta etkili olmasına karşın, bilgisayar kullanan grupta etkili olmadığını göstermektedir. Bilgisayar, çocuklar için son derece ilgi çekici ve heyecan verici bir araçtır. Bu nedenle, bilgisayarı olan çocuklar, zamanlarının önemli bir bölümünü bilgisayar başında geçirebilmektedirler. Bilgisayar, genellikle tek başına kullanılan bir araçtır ve çok fazla dikkat yoğunluğu oluşturmaktadır. Böylece, bilgisayar başında geçen zaman dış dünya ve diğer insanlarla ilişkilerin en aza indiği bir süre anlamına gelebilmektedir. Sosyal ve duygusal gelişim de (dış dünyaya açılma ve duygusal tepkileri geliştirmede) önemli bir aşamada bulunan 5-6 yaş çocuğuna, tam bu dönemde de, bilinçsiz bir şekilde bilgisayar kullandırılır; ve zaman ve yöntem açısından önemli yanlışlıklar yapılırsa, gelişimsel açıdan olumsuz etkilenmeler yaşanabilir. Böyle bir durumda, drama çalışmalarının da etkililiği sınırlı kalmış olabilir.

Bilgisayarın, insanın sosyal ve duygusal gelişimine etkisi konusunda daha ayrıntılı araştırmalara ihtiyaç vardır. Bilgisayar başında geçirilen zaman, kullanılan programlar, bilgisayarın kullanıldığı ortam vb. değişkenlerin tüm gelişim alanlarına etkisini saptamak amacıyla yeni araştırmalar düzenlenmelidir.

"5-6 yaş çocuklarının bilgisayar kullanan ve kullanmayan alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi vardır" hipotezi büyük ölçüde desteklenmiştir.

Hipotez 8 : "5-6 yaş çocuklarının ciddi bir sağlık sorunu olan ve olmayan alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi vardır."

Hipotez 8 ile ilgili bulgular Tablo 44 ve 45'de yer almaktadır.

Tablo 44

Deney ve Kontrol Grubunda Ciddi Bir Sağlık Sorunu Olan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	8	14.5000	6.547	10	3.55	.01
Kontrol Grubu	4	2.0000	3.162			

Tablo 44'de görüldüğü gibi deney grubunda ciddi bir sağlık sorunu olan öğrencilerin puanları ile kontrol grubunda ciddi bir sağlık sorunu olan öğrencilerin puanları arasında .01 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur.

Tablo 45

Deney ve Kontrol Grubunda Ciddi Bir Sağlık Sorunu Olmayan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	40	12.5000	8.057	79	7.31	.01
Kontrol Grubu	41	2.6585	3.022			

Tablo 45'de görüldüğü gibi deney grubunda ciddi bir sağlık sorunu olmayan öğrencilerin puanları ile kontrol grubunda ciddi bir sağlık sorunu olmayan öğrencilerin puanları arasında .01 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur.

Tablo 44 ve 45 drama çalışmalarının ciddi sağlık sorunu olan ve olmayan gruplarda sosyal-duygusal gelişimi olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Araştırmanın sınırlılıkları nedeniyle, sağlık sorunlarının neler olduğu ve ne kadar sürdüğü ve buna bağlı olarak çocukların kurumdan ne kadar uzaklaştığına ilişkin ayrıntılar saptanamamıştır. Bu nedenle, drama çalışmalarının söz konusu ayrıntılı durumlara bağlı olarak etkililiği yeterince açık değildir. Ayrıca sağlık sorunu olan grubun sayısının az olması da, bulgunun değerlendirilmesi açısından dikkatli olmayı gerektirmektedir. Bunlara karşın, elde edilen bulgu, sağlık sorunu olan çocukların özellikle sağlık sorunu olmayan çocuklara göre yaşadıkları sosyal ve duygusal kayıpları gidermede drama çalışmalarının önemli bir katkısı olduğunu da düşündürmektedir.

"5-6 yaş çocuklarının ciddi bir sağlık sorunu olan ve olmayan alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi vardır" hipotezi desteklenmiştir.

Hipotez 9 : "5-6 yaş çocuklarının okulun dışında arkadaşı olan ve olmayan alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi vardır."

Hipotez 9 ile ilgili bulgular Tablo 46, 47 ve 48'de yer almaktadır.

Tablo 46

Deney ve Kontrol Grubunda Okulun Dışında Çok Sayıda Arkadaşı Olan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	16	10.7500	7.672	36	4.36	.01
Kontrol Grubu	22	2.8636	3.152			

Tablo 46'da görüldüğü gibi deney grubunda okulun dışında çok sayıda arkadaşı olan öğrencilerin puanları ile kontrol grubunda okulun dışında çok sayıda arkadaşı olan öğrencilerin puanları arasında .01 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur.

Tablo 47

**Deney ve Kontrol Grubunda Okulun Dışında Çok Az Arkadaşı
Olan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları**

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	27	13.6296	8.409	45	5.97	.01
Kontrol Grubu	20	2.0000	2.534			

Tablo 47'de görüldüğü gibi deney grubunda okulun dışında çok az arkadaşı olan öğrencilerin puanları ile kontrol grubunda okulun dışında çok az arkadaşı olan öğrencilerin puanları arasında .01 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur.

Tablo 48

**Deney ve Kontrol Grubunda Okulun Dışında Hiç Arkadaşı
Olmayan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları**

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	4	12.75000	7.805	4	1.00	-
Kontrol Grubu	2	6.5000	4.950			

Tablo 48'de görüldüğü gibi deney grubunda okulun dışında hiç arkadaşı olmayan öğrencilerin puanları ile kontrol grubunda okulun dışında hiç arkadaşı olmayan öğrencilerin puanları arasında manidar bir olmadığı fark bulunmuştur.

5-6 yaş grubunun, okulun dışındaki arkadaşlık ilişkilerine bağlı olarak drama çalışmalarının etkisi ile ilgili bulgulara göre, okul dışında çok sayıda ve okul dışında az sayıda arkadaşı olan gruplarda, drama çalışmalarının olumlu katkısı varken, okul dışında hiç arkadaşı olmayan grupta, drama çalışmalarının yeterince katkısı yoktur. Ancak, okul dışında hiç arkadaşı olmayanların sayısının az olması da sonucu dikkatle değerlendirmeye gerektirmektedir.

Buna karşın, elde edilen bulgu, sosyal açıdan daha geniş bir arkadaşlık ilişkisi ortamına sahip çocukların, drama çalışmalarına da daha kolay

katıldıkları ve uyum sağladıklarını akla getirmektedir. Oysa, sadece kurum içindeki ilişkilerle sınırlı bir sosyal çevresi olan çocuklar, buradaki ilişkileri diğer çevreleri tarafından desteklenmediğinde, istenen sonuçlara ulaşmada daha fazla zorlanıyor olabilirler. Bu da, özellikle okul-aile işbirliğini ön plana çıkarmakta; drama çalışmalarının etkililiğinin artırılmasında, destekleyici ortamların önemini ortaya koymaktadır.

"5-6 yaş çocuklarının okulun dışında arkadaşı olan ve olmayan alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi vardır" hipotezi büyük ölçüde desteklenmiştir.

Hipotez 10 : "5-6 yaş çocuklarının evde dahil olduğu bir iş bölümü olan ve olmayan alt gruplarında, drama çalışmalarının sosyal-duygusal gelişime etkisi vardır."

Hipotez 10 ile ilgili bulgular Tablo 49, 50 ve 51'de yer almaktadır.

Tablo 49

Deney Ve Kontrol Grubunda Evde Dahil Olduğu Bir İşbölümü Olan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	24	11.8333	8.943	45	4.66	.01
Kontrol Grubu	23	2.6087	3.16			

Tablo 49'da görüldüğü gibi deney grubunda evde iş bölümü olan öğrencilerin puanları ile kontrol grubunda evde iş bölümü olan öğrencilerin puanları arasında .01 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur.

Tablo 50

Deney Ve Kontrol Grubunda Evde Bazen Dahil Olduğu Bir İşbölümü Olan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	19	12.8421	6.466	34	5.84	.01
Kontrol Grubu	17	3.0000	2.669			

Tablo 50'de görüldüğü gibi deney grubunda evde iş bölümü bazen olan öğrencilerin puanları ile kontrol grubunda evde iş bölümü bazen olan öğrencilerin puanları arasında .01 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur.

Tablo 51

Deney Ve Kontrol Grubunda Evde Dahil Olduğu Bir İşbölümü Olmayan Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Sonuçları

	n	x	ss	sd	t	p
Deney Grubu	5	14.6000	9.450	8	3.00	.05
Kontrol Grubu	5	1.2000	3.271			

Tablo 51'de görüldüğü gibi deney grubunda evde iş bölümü olmayan öğrencilerin puanları ile kontrol grubunda evde iş bölümü olmayan öğrencilerin puanları arasında .05 düzeyinde manidar bir fark bulunmuştur.

Tablo 49, 50 ve 51'e göre, drama çalışmaları evde işbölümüne tamamen katılan ve biraz katılan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine .01 düzeyinde katkıda bulunurken, işbölümüne katılmayan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine .05 düzeyinde katkıda bulunmaktadır.

Önceki bulgulara paralel olarak, drama çalışmalarının etkili olmasında, destekleyici ortamların önemi ortaya çıkmaktadır. 5-6 yaşındaki çocuklar, evde oyuncak toplama, sofraya hazırlama, yatağını toplama, alış-verişe yardım, kardeşinin bakımına yardım vb. işleri yapabilirler. Bu tür faaliyetler, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu katkılar sağlayabilmektedir. Bu tür alışkanlıkları olan çocuklar, doğaldır ki, drama çalışmalarına da daha etkin bir şekilde katılabilirler. Böylece, drama çalışmaları, çocuklardaki bu yatkınlığı ve alışkanlıkları daha hızlı bir gelişim sürecine sokmaktadır. Yani, drama çalışmalarının tüm çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine olumlu katkısı olmakla birlikte gelişimsel ve çevresel faktörler açısından uygun bir alt yapıya sahip çocuklar üzerinde çok daha etkili sonuçlar vermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine dramanın etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan Marmara Gelişim Envanteri Sosyal-Duygusal Gelişim alt boyutundaki gelişim itemlerine hizmet eden drama etkinlikleri 9 hafta boyunca eğitimciler tarafından uygulanmıştır. Kişisel Bilgiler Formu ve Marmara Gelişim Envanteri Sosyal-Duygusal Gelişim alt boyutunun uygulanarak toplanan verilerin frekans, yüzde ve t-testi teknikleri kullanılarak elde edilen sonuçlarına göre;

Araştırmaya katılan çocukların annelerinin % 35,8'i, babalarının ise % 42,1'i üniversite mezunudur. Annelerin % 48,4'ü 31-35 yaş arası iken babaların % 38,9'unun 36-40 yaş arası olduğu görülmektedir. Annelerde 20 yaş altı, babalarda da 25 yaş altı bulunmamaktadır. Çocukların %55,8'inin kardeşi bulunmamaktadır. % 70,5'i de ailesinin 1. çocuğudur. % 58,9'unun kendisine ait odası bulunurken, % 24,2'side odasını kardeşi ile paylaşmaktadır. Çocukların % 68,4'ü özgürce TV seyrederken sadece %5,3'ü özgürce TV seyredelememektedir. % 53,7'si günde 1-3 saat arası TV seyretmektedir. Çocukların % 75,8'inin bilgisayarını bulunmazken, % 23,2'sinin bilgisayarını bulunmaktadır. % 85,3'ünün ciddi bir sağlık sorunu bulunmamaktadır. % 49,5'inin okul dışında yok denecek kadar az arkadaşı varken, % 40'ının çok sayıda arkadaşı vardır. Çocukların % 49,5'i evdeki işbölümüne dahil olurken, % 37,9'uda bazen dahil olmaktadır. Çocukların % 32,6'sı kız, % 67,4'ü erkektir.

Drama çalışmalarının 5-6 yaş grubunun tümünde sosyal-duygusal gelişime 0.01 düzeyinde katkı sağladığı görülmektedir. Bu sonuç drama çalışmalarına katılan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin katılmayan çocuklara göre anlamlı derecede farklılaştığını göstermektedir.

Drama çalışmalarının 5-6 yaş çocuklarının farklı cinsiyet alt gruplarında, sosyal-duygusal gelişimlerine 0.01 düzeyinde katkı sağladığı görülmektedir. Bu sonuç farklı cinsiyet alt gruplarında drama çalışmalarına katılan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin katılmayan çocuklara göre anlamlı derecede farklılaştığını göstermektedir.

Drama çalışmalarının 5-6 yaş çocuklarının farklı kardeş sayısına sahip alt gruplarında, sosyal-duygusal gelişimlerine 0.01 düzeyinde katkı sağladığı görülmektedir. Bu da göstermektedir ki farklı kardeş sayısına sahip alt gruplarda drama çalışmalarına katılan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin katılmayan çocuklara göre anlamlı derecede farklılaştığını göstermektedir.

Drama çalışmalarının 5-6 yaş çocuklarının kardeşler arasında farklı sırada bulunan alt gruplarında sosyal-duygusal gelişimlerine önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Ailesinin 1. ve 2. çocuğu olan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine drama çalışmalarının 0.01 düzeyinde katkı sağladığı görülmektedir. Ailesinin 3. çocuğu olan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin drama çalışmalarına katılan ve katılmayan gruplarda farklılaşmadığı görülmektedir.

Drama çalışmalarının 5-6 yaş çocuklarının evde kendisine ait odası olan ve olmayan alt gruplarında, sosyal-duygusal gelişimlerine 0.01 düzeyinde katkı sağladığı görülmektedir. Bu sonuç evde kendisine ait odası olan ve olmayan gruplarda drama çalışmalarına katılan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin katılmayan çocuklara göre anlamlı derecede farklılaştığını göstermektedir.

Drama çalışmalarının 5-6 yaş çocuklarının günde ortalama TV seyretme süresi farklı olan alt gruplarında, sosyal-duygusal gelişimlerine önemli katkılar sağladığı görülmektedir. TV programlarını özgürce seyredebilen, TV programlarını özgürce bazen seyredebilen, günde yarım-1 saat ve 1-3 saat TV seyredebilen çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine drama çalışmalarının 0.01 düzeyinde katkı sağladığı görülmektedir. TV programlarını özgürce seyredeleyen çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin drama çalışmalarına katılan ve katılmayan gruplarda farklılaşmadığı görülmektedir. Günde 3 saat ve yukarısında TV seyreden çocukların, sosyal-duygusal gelişimlerine dram çalışmalarının 0.05 düzeyinde katkı sağladığı görülmektedir.

Bilgisayar kullanan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin drama çalışmalarına katılan ve katılmayan gruplarda farklılaşmadığı görülmektedir. Drama çalışmalarının bilgisayar kullanmayan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine 0.01 düzeyinde katkı sağladığı görülmektedir.

Drama çalışmalarının 5-6 yaş çocuklarının ciddi bir sağlık sorunu olan ve olmayan alt gruplarında, sosyal-duygusal gelişimlerine 0.01 düzeyinde katkı sağladığı görülmektedir. Bu sonuç ciddi bir sağlık sorunu olan ve olmayan alt gruplarda, drama çalışmalarına katılan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin katılmayan çocuklara göre anlamlı derecede farklılaştığını göstermektedir.

Drama çalışmalarının okulun dışında çok sayıda arkadaşı olan ve çok az arkadaşı olan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine 0.01 düzeyinde katkı sağladığı görülmektedir. Hiç arkadaşı olmayan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin drama çalışmalarına katılan ve katılmayan gruplarda farklılaşmadığı görülmektedir.

Drama çalışmalarının 5-6 yaş çocuklarının evde dahil olduğu bir iş bölümü olan ve olmayan alt gruplarında, sosyal-duygusal gelişimlerine 0.01 düzeyinde katkı sağladığı görülmektedir. Buna göre evde dahil olduğu bir işbölümü olan ve olmayan alt gruplarda, drama çalışmalarına katılan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin katılmayan çocuklara göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir.

5. Bilgisayar başında geçirilen zaman, kullanılan programlar, bilgisayarın kullanıldığı ortam vb. değişkenlerin tüm gelişim alanlarına etkisini saptamak amacıyla yeni araştırmalar düzenlenmelidir.
6. Öğretmen yetiştirilirken lisans ve yüksek lisans programlarında drama derslerine ağırlıklı yer verilmelidir.
7. Hizmetiçi eğitim çalışmalarında, drama çalışmalarına ağırlık verilmelidir.
8. Okul öncesi eğitim programlarının drama etkinliklerinin daha aktif şekilde uygulanmasına yer verecek şekilde yeniden düzenlenmesi sağlanmalıdır.
9. M.E.B. okul öncesi eğitim programında drama etkinliklerine yer vermelidir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, Ömer, **Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1993.
- Akın, Meryem, **Farklı Sosyo Ekonomik Düzeylerdeki (SED) İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerin Sosyalleşme Düzeylerine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1993.
- Ataç, Füsün, **İnsan Yaşamında Psikolojik Gelişim**, Beta Basım, İstanbul, 1991.
- Atkinson, Rita, Atkinson, Richard, Hilgard, Ernest, **Psikolojiye Giriş I II**, Sosyal Yayınları, İstanbul, 1995. (Çevirenler : Kemal Atakay, Mustafa Atakay, Aysun Yavuz).
- Aynal, Songül, **Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ç.Ü. Sos. Bil. Ens., 1989.
- Bacanlı, Hasan, **Eğitim Psikolojisi**, Alkım Yayınevi, İstanbul.
- Başaran, İbrahim Ethem, **Eğitime Giriş**, Sevinç Matbaası, Ankara 1987.
- Başaran, İbrahim Ethem, **Eğitim Psikolojisi**, Gül Yayınevi, Ankara, 1990.
- Bolton, Gavin, **Drama as Education**, Longman, England, 1984.
- Bolton, Gavin, **Selected Writings**, Longman.
- Burgess, Roma., Gaudry, Pamela., **Time For Drama**, Open University Press, Philadelphia, 1986.

Can, Aytekin, "Okulöncesi Çocuklara Yönelik Televizyon Programları İçinde Çizgi Filmlerin Çocukların Gelişimine ve İletişimine Etkileri", Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul 1995.

Cottrell, June, **Creative Drama**, National Textbook Company, 1987.

Crow, Lester, D., Alice, **Child Psychology**, Barnes and Noble Inc., New York, 1953.

Cüceloğlu, Doğan, **İçimizdeki Çocuk**, Remzi Kitabevi, İstanbul 1994.

Çamlıyer, Hatice, Çamlıyer, Hüseyin, **Çocuk Hareket Eğitimi ve Oyun**, Can Ofset, İzmir, 1997.

Çileli, Meral, **Ahlak Psikolojisi ve Eğitimi**, V yayınları, Ankara, 1986.

Darıca, Nilüfer, "Okulöncesi Dönemde Sanat Eğitimi", **Ya Pa 9. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**, Ya Pa Yayıncılık, Ankara, 1993.

Dirim, Aygören, **Okulöncesi Eğitiminde Yaratıcı Drama**, Esin Yayınevi, İstanbul, 1998.

Dönmez, Necate, Dinçer, Çağlayan, Dereobalı, Nilay, Gümüşçü, Şebnem, Pişkin, Ülkü, **Okulöncesi Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri**, Ankara, 1993.

Erden, Münire, Akman, Yasemin, **Eğitim Psikolojisi**, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 1997.

Fişek, Güler, Yıldırım, Serap., **Çocuk Gelişimi**, M.E. Basımevi, İstanbul, 1983.

Gönen, Mübeccel, **Drama Semineri Notları**, İstanbul, 1992.

Gönen, Mübeccel, Dalkılıç, Nursel Uyar, **Çocuk Eğitiminde Drama**, Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 1998.

- Gönen, Mübeccel, **Özürlü Çocuklarda Drama ile Eğitim Programları**, Aşama Ltd. Şti., Ankara, 1998.
- Gövsal, İbrahim Alaettin, **Çocukta Duygusal Gelişim**, Hayat Yayıncılık, İstanbul, 1998.
- Güneysu, Sibel, "Eğitimde Drama" Ya Pa 7. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya Pa yayıncılık, İstanbul, 1991.
- Güven, Nergis, "Okulöncesi Dönemde Karar Verme ve Seçim Yapma", Ya Pa 9. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya Pa yayıncılık, Ankara, 1993.
- Heinig, Ruth Beall, **Creative Drama For The Classroom Teacher**, Prentice Hall, 1988.
- Holditch, Lesley, **Çocuğunuzu Tanıyın 5 Yaşında**, Altın Kitaplar, İstanbul, 1998.
- Kalkancı, Aylin, **Dramatizasyon Yönteminin Okulöncesi Eğitimde Kullanımı**, Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1991.
- Karadağ, Asiye, **Okulöncesinde Dramatik Etkinlikler**, Kök Yayıncılık, Ankara, 1997.
- Katz, Lilian G., **Current Topics in Early Childhood Education**, Ablex Publishing Corporation, New Jersey, 1984.
- Mc Caslin, Nellie, **Creative Drama in The Classroom**, Longman, New York, 1990.
- Morgan, Clifford, **Psikolojiye Giriş**, Çev. Hüsnü Arıcı ve Diğerleri, Meteksan Ltd. Şti, Ankara, 1980.
- Morgül, Mahiye, "Yaratıcı Drama Nedir?", **Yaratıcı Drama İle Oynayarak Yaşayarak Öğren**, Ya Pa Yayın Paz. İstanbul, 1995.
- Navaro, Leyla, **Beni Duyuyor musun?**, Ya Pa Yayınları, İstanbul, 1987.

- Nixon, John, **Teaching Drama**, Macmillan, 1987.
- Nutku, Özdemir, **Oyun Çocuk Tiyatro**, Özgür Yayınları, İstanbul, 1998.
- Oğuzkan, Şükran, "Okulöncesi Dönemde Dramatik Etkinlikler", **Ya Pa 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**, Ya Pa Yayıncılık, İstanbul, 1986.
- Oğuzkan, Şükran, **Anaokullarında Yaratıcı Dramatizasyon Uygulamaları**, Ya Pa Yayıncılık, İstanbul, 1988.
- Oktay, Ayla, "Okulöncesi Eğitimde Bazı Temel Kavramlar", **Ya Pa 1. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**, 1984.
- Oktay, Ayla, **"Okulöncesi Dönemi (3 6 yaş)"**, Ana Baba Okulu, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1998.
- Okvuran, Ayşe, **Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi**, Ankara, 1993.
- Onur, Bekir, **Çocuk ve Ergen Gelişimi**, İmge Yayınevi, Ankara, 1995.
- Ömeroğlu, Esra, "Okulöncesi Öğretmenin Niteliğinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Drama Eğitiminin Rolü", **Eğitimde Nitelik Geliştirme**, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1991.
- Ömeroğlu, Esra, **Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 1990.
- Ömeroğlu, Esra, "Yaratıcı Drama Eğitiminin İngiltere'de Okulöncesi Eğitiminde Kullanılmasıyla İlgili Bir İnceleme", **Ya Pa 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**, Ya Pa Yayıncılık, İstanbul, 1991.
- Öz, İlkin, **Çocuğun Gelişim Dönemleri**, Kök Yayıncılık, Ankara, 1997.
- Özer, Sevimay, Özer, Kamil, **Çocuklarda Motor Gelişim**, 1998.

San, İnci, "Eğitim Öğretimde Yaşayarak Öğrenme Yöntemi ve Estetik Süreç Olarak Yaratıcı Drama", **Eğitimde Nitelik Geliştirme**, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1991.

San, İnci, Coşkun, Hasan, Adıgüzel, Ömer, Deriş, Şükriye, **V. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri Drama ve Öğretim Bilgisi**, Öz Özen Matbaacılık, Ankara, 1994.

Selçuk, Ziya, **Eğitim Psikolojisi**, Atlas Yayınevi, Ankara, 1994.

Siks, Geraldine Brain, "Considering Child Development and Learning", "Drama With Four and Five Year Old", **Drama With Children Second Edition**, Harper and Row Publishers, New York, 1983.

Siks, Geraldine Brain, "Introducing Drama in the Role of the Player : Concentrating, Trusting, Relaxing", **Drama with Children Second Edition**, Harper and Row Publishers, New York, 1983.

Siks, Geraldine Brain, "Drama : An Art and a Language Art", **Drama With Children Second Edition**, Harper and Row Publishers, New York, 1983.

Siks, Geraldine Brain, "Using the Five Senses in the Role of the Player" **Drama with Children Second Edition**, Harper and Row Publishers, New York, 1983.

Tokol, Oylum, **Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen 3 6 Yaş Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve Anne Baba Tutumlarının Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 1996.

Trowell, Judith, **Çocuğunuzu Tanıyın 3 Yaşında**, Altın Kitaplar, İstanbul, 1998.

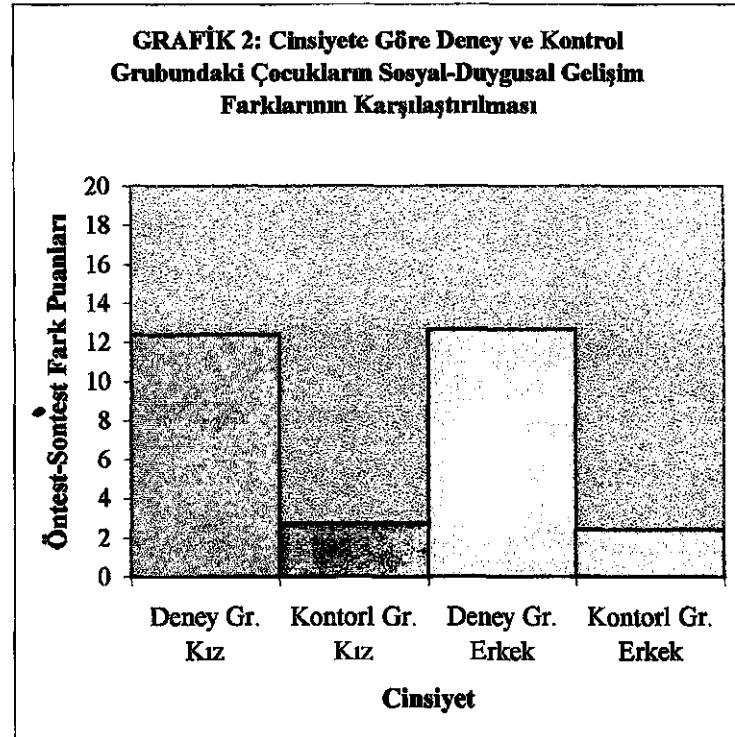
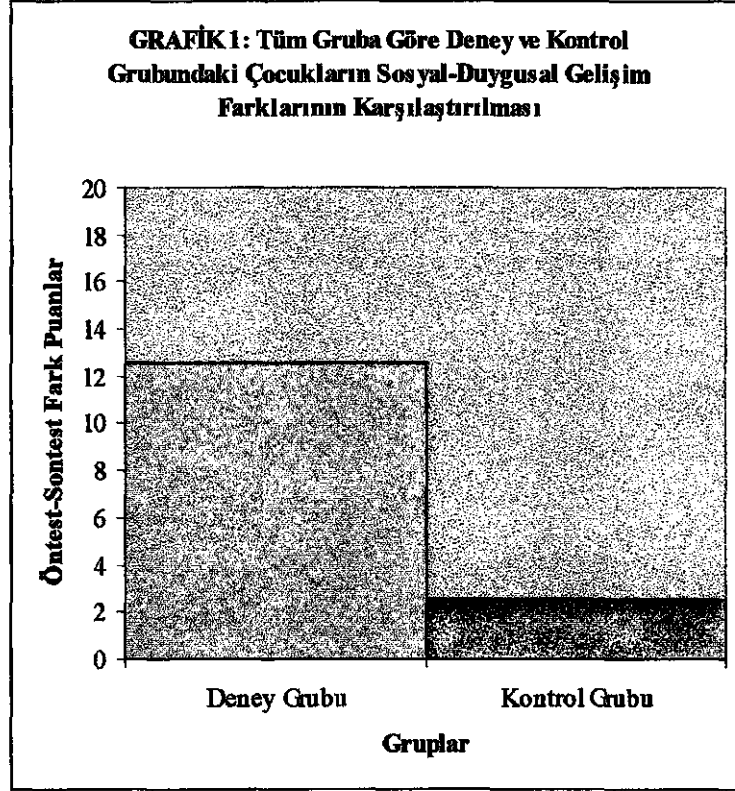
I. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi 1 2, 1997.

- Unutkan, Özgöl, **5 6 Yaş Grubu Aile Katılımlı Sosyalleşme Programı**,
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 1998.
- Üstündağ, Tölai, "Günümüz Eğitiminde Dramanın Yeri", **Yaşadıkça Eğitim**, Çınar Ofset, İstanbul, 1994.
- Üstündağ, Tölai, **Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği**,
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1988.
- Wessels, Charlyn, **Drama**, Oxford University Press, 1987.
- Yavuzer, Haluk, **Çocuk Psikolojisi**, Evrim Matbaacılık, İstanbul, 1987.
- Yavuzer, Haluk, **Çocuğunuzun İlk 6 Yılı**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1998.
- Yörükoğlu, Atalay, **Çocuk Ruh Sağlığı**, Doğuş Matbaası, Ankara, 1987.

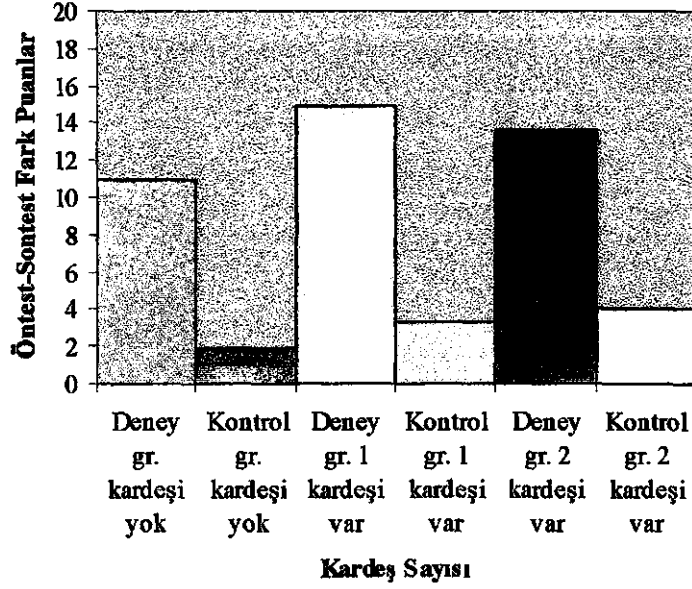
EKLER

Ek 1:

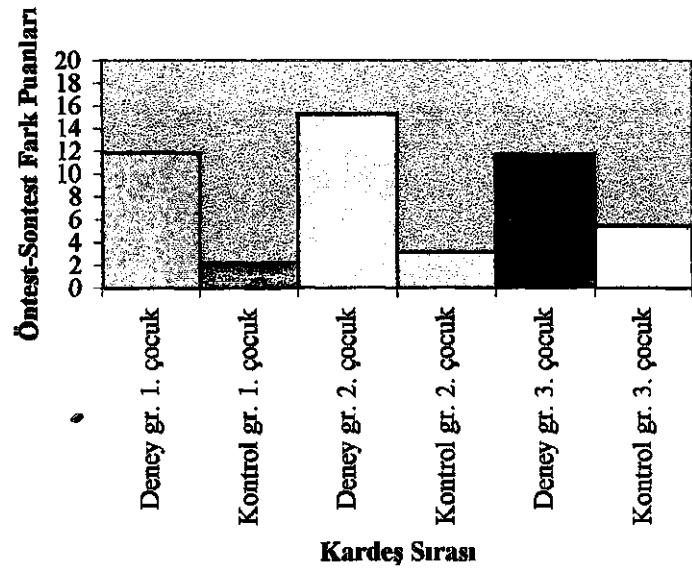
Değişkenlere Göre Dramanın Etkililiğinin Grafikselleştirilmesi



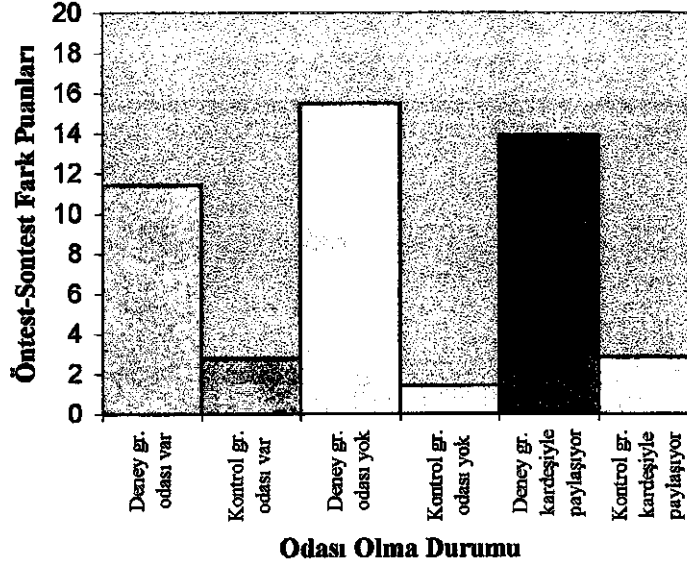
GRAFİK 3: Kardeş Sayısına Göre Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Farklarının Karşılaştırılması



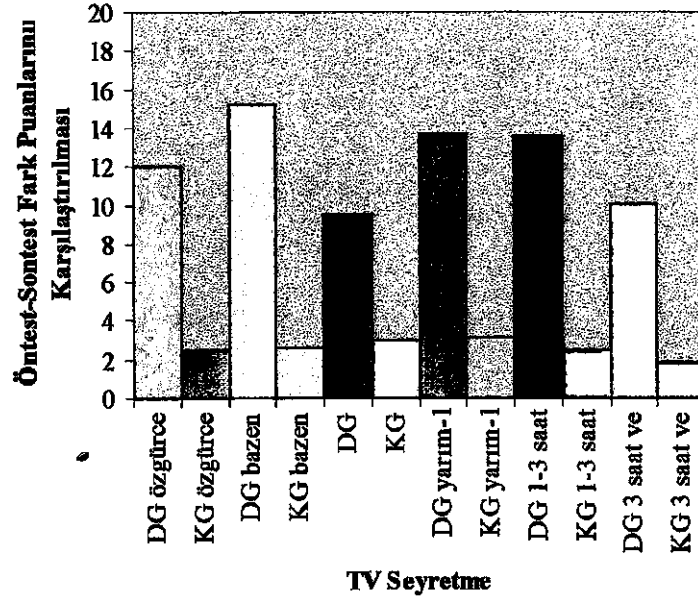
GRAFİK 4: Kardeşler Arasında Farklı Sırada Olmaya Göre Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Farklarının Karşılaştırılması



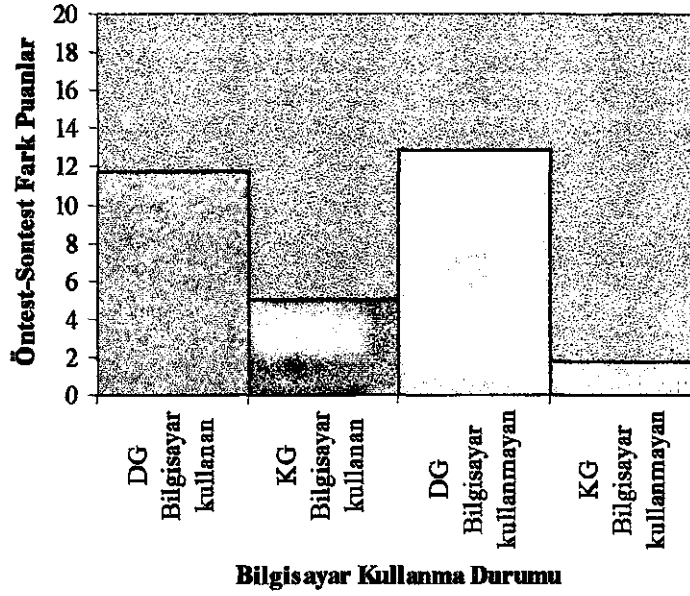
GRAFİK 5: Odası Olmaya Göre Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Farklarının Karşılaştırılması



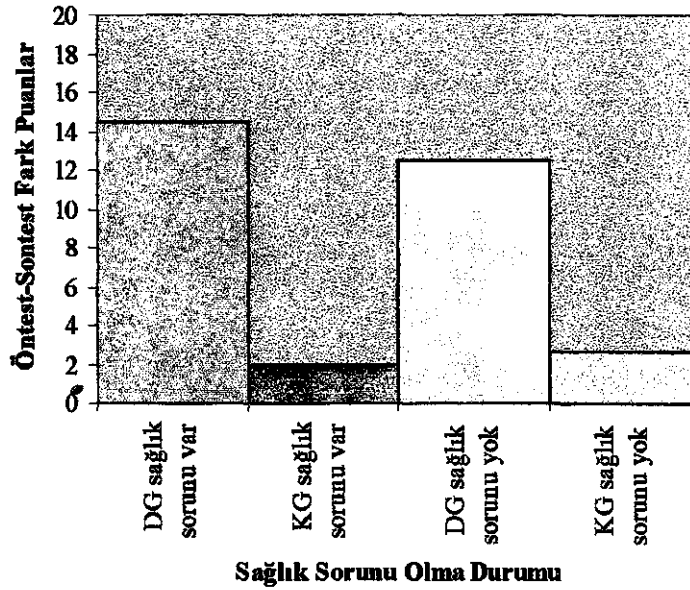
GRAFİK 6: TV Seyretmeye Göre Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Farklarının Karşılaştırılması



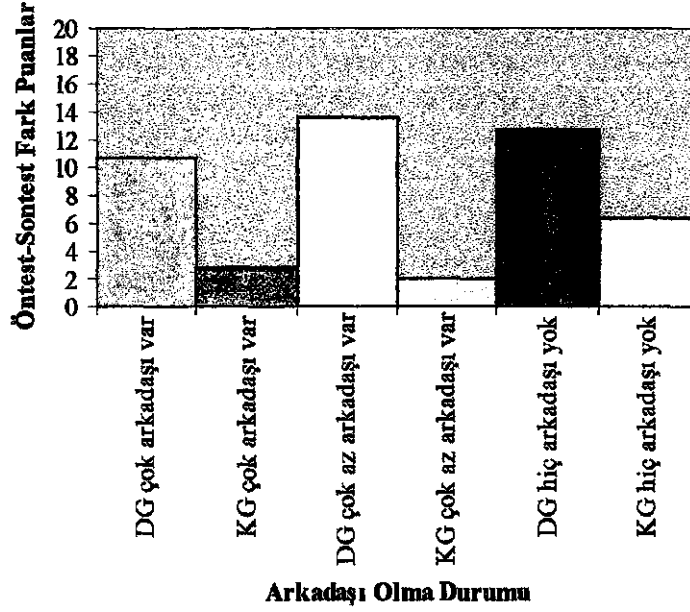
GRAFİK7: Bilgisayar Kullanmaya Göre Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Farklarının Karşılaştırılması



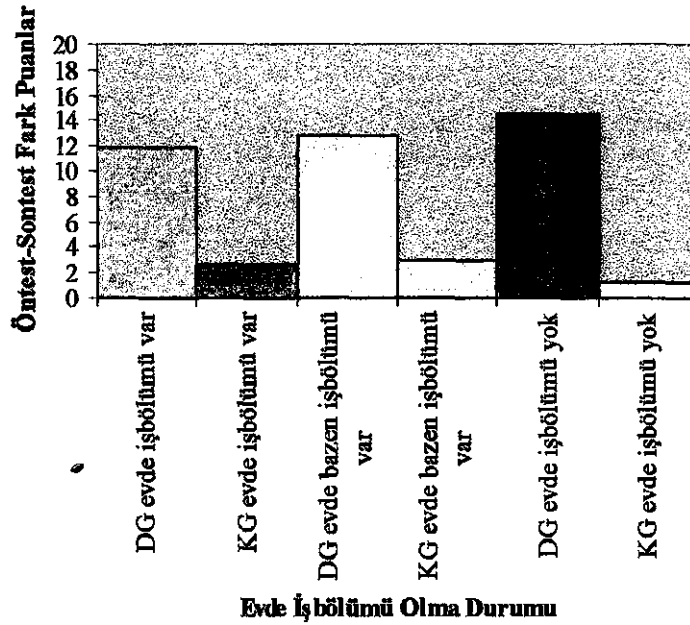
GRAFİK8: Sağlık Sorunu Olmaya Göre Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Farklarının Karşılaştırılması



GRAFİK 9: Arkadaşı Olmaya Göre Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Farklarının Karşılaştırılması



GRAFİK 10: Evde İşbölümü Olmaya Göre Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişim Farklarının Karşılaştırılması



EKLER

EK 2

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Sayın Veli,

Bu çalışmanın amacı 5-6 yaş dönemi çocuklarının sosyal-duygusal gelişimine dramanın etkisini belirlemeye yöneliktir. Drama, bir eylemin, bir olayın, duygunun, çeşitli rollerin, bir konunun yada öykünün hatta şiirin, canlı yada cansız varlıkların, sözel yada sözsüz davranışlarla taklit edilerek ifade edilmesi, yeniden canlandırılmasıdır. Tüm maddelerin işaretlenmesi çalışmanın niteliği açısından son derece önemlidir. Aşağıdaki soruları okuyarak size uygun gelen seçeneğin karşısında veya altında yer alan parantezin () içine (X) işareti koyunuz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

GÜLÇİN METİN

M.Ü. Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrencisi

Çocuğun Adı Soyadı :
Çocuğun Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl) :
Çocuğun Cinsiyeti : (1) Kız (2) Erkek

1. Eğitim Durumu :	Annenin	Babanın
Okur Yazar Değil	()	()
Okur Yazar	()	()
İlkokul	()	()
Ortaokul	()	()
Lise	()	()
Üniversite / Yüksekokul	()	()
Lisans üstü	()	()

2. Yaş :	Annenin	Babanın
20 ve altı	()	()
21 - 25	()	()
26 - 30	()	()
31 - 35	()	()
36 - 40	()	()
41 ve üstü	()	()

3. Kendisinden başka kaç kardeşi var?

() Kardeş yok () 1 () 2 () 3 () 4 ve daha fazla

4. Ailenin kaçınıcı çocuğu?

() 1. () 2. () 3. () 4. ve daha sonraki

5. Çocuğunuzun evde kendisine ait bir odası var mı?

() Evet () Hayır () Kardeşi ile paylaşıyor

6. Çocuğunuz evde özgürce TV seyredabiliyormu?

() Evet () Hayır () Bazen

7. Çocuğunuz günde ortalama kaç saat TV seyrediyor?

() Yarım - 1 saat () 1 - 3 saat () 3 saat ve yukarısı

8. Çocuğunuzun evde kullandığı bir bilgisayar var mı?

() Evet () Hayır

9. Devam ettiği okulöncesi eğitim kurumunda drama dersi var mı?

() Evet () Hayır () Daha önceki yıllarda vardı

10. Herhangi bir ciddi sağlık sorunu var mı?

() Evet () Hayır

Cevabınız evet ise belirtiniz.

() Zatürre () Sarılık () Ayak/bacak kırıklar vb.

() Ameliyat geçirmiş () Diğer (Belirtiniz).....

11. Okulun dışında (evde veya mahalle de) arkadaşı var mı?

() Evet çok sayıda var () Hayır hiç yok

() Yok denecek kadar az

12. Çocuğunuzun görüştüğü veya birlikte olduğu kendi akranı, akrabaları

(yeğen, kuzen vb) var mı?

() Evet çok sayıda var () Hayır hiç yok

() Yok denecek kadar az () Var ama görüşemiyorlar

() Başka (Yazınız).....

13. Evde çocuğunuzun da dahil olduğu bir iş bölümü var mı?

() Evet var () Hayır yok () Bazen.....

Cevabınız evet ise çocuğunuzun üstlendiği görevler nelerdir?

() Oyuncaklarını her zaman kendisinin toplaması

() Yatağını toplama

() Sofra hazırlama

() Alışverişte anne babaya yardım

() Basit temizlik işleri

() Kardeşinin (varsa) bakımına yardım

() Başka (Yazınız).....

EK 3

SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİM ÖLÇEĞİ

Sayın Eğitimci,

Bu çalışmanın amacı 5-6 yaş dönemi çocuklarının sosyal-duygusal gelişimine dramanın etkisini belirlemeye yöneliktir. Ölçeğin puanlanması, 5'li dereceleme ölçeğine uygun olarak düzenlenmiştir. Sizden istenen gözlemlediğiniz çocuğun aşağıdaki davranışları yapabilme düzeylerini ilgili kutucuğa "X" koyarak işaretlemenizdir. Tüm maddelerin işaretlenmesi çalışmanın niteliği açısından son derece önemlidir, bu nedenle lütfen işaretlenmemiş madde kalmamasına özen gösteriniz.

GÜLÇİN METİN

M.Ü. Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrencisi

Uygulamanın Yapıldığı Okulun Adı :
Uygulama Tarihi (Gün/Ay/Yıl) :
Çocuğun Adı Soyadı :
Çocuğun Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl) :
Çocuğun Cinsiyeti : () Kız () Erkek

SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİM

	Hiç Yapmaz	Çok Az Yapar	Biraz Yapar	Oldukça Yapar	Tamamen Yapar
Kurallara uyar					
Verilen sorumlulukları yerine getirir					
Oyuncaklarını paylaşır					
Yetişkinleri taklit eder					
İki aşamalı bir komutu yerine getirir					
Dramatizasyon çalışmalarına katılır					
Kendine ait eşyaları korur					
Okul saatlerinde ailesinden ayrı kalır					

SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİM

	Hiç Yapmaz	Çok Az Yapar	Biraz Yapar	Oldukça Yapar	Tamamen Yapar
Yetişkinlerle diyalog kurar					
Yetişkinlere bazı işlerde yardım eder					
Yaşlılarıyla arkadaşlık eder					
Kendisiyle ilgili duygularını belli eder (sevgi, mutluluk, kızgınlık vb)					
Yaşlılarının duygu ve düşüncelerine önem verir					
Kendi haklarını korur					
Grup ortamlarında artan düzeyde arkadaşlık ve etkileşim gösterir					
Esprî yapar					
Bakkala gidip basit alış veriş yapar					
Uzun süreli arkadaşlık ilişkileri kurar					
Başkalarının isteklerine yanıt verir					
Değişikliklere uyum sağlamaya çalışır					
Grup içinde işbirliğine gider					
Zararlı şeylerden kendini korur					
Bir faaliyeti başlatır ve bitirir					
Arkadaşlarına yardım eder					

EK 4

UYGULAMA ÖNCESİ ÖĞRETMENLERE DAĞITILAN DRAMA İLE İLGİLİ BİLGİLER

DRAMANIN TANIMI

Drama bir eylemin, bir olayın, duygunun çeşitli rollerin, bir konunun ya da öykünün, hatta şiirin, canlı ya da cansız varlıkların, sözel ya da sözsüz davranışlarla taklit edilerek, empati kurularak temsili olarak ifade edilmesi, yeniden canlandırılmasıdır.

Dramanın çocuk eğitiminde sağlayabileceği yararlarından bazıları şunlardır :

1. Drama çocuğun kendisi hakkında beceriler elde etmesini sağlar. Duygularını ayırtetmeyi ve farkına varmayı, bu duyguları uygun şekilde ifade etmeyi yaşantısal olarak öğrenir.

2. Çocuk, drama yolu ile işbirliğinin gerekli olduğunu öğrenir.

3. Drama diğer insanlarla daha etkin olarak iletişimde bulunmayı öğretir.

4. Drama, çocuğun kendi yaşantı ve duygularını başkaları le paylaşmasını sağlar. Başkalarının duygu, düşünce ve ihtiyaçlarına daha duyarlı olmayı öğretir.

5. Drama sayesinde çeşitli sosyal rolleri ve problemleri incelemek mümkün olur.

6. Drama sayesinde öğrenilecek her türlü konu, daha canlı daha yaşantısal hale gelir.

7. Drama çocuğun hayal gücünü, zihinsel kapasitesini ve yaratıcılığını geliştirir.

Drama uygulanırken dikkat edilmesi gereken koşullar :

1. Drama etkinlikleri, kolaydan zora doğru uygulanmalıdır. Çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınmalıdır.

2. Drama uygulaması sırasında öğretmenin de etkinliğin içinde aktif olarak katılımı yerinde olur. Öğretmenin rolü sadece denetleyici ve yön verici olmamalıdır. O'nun etkinliğin bir parçası olarak rol alması çocukları daha çok güdülendirir.

3. Dramada önemli olan süreçtir. Sonuç ya da yapılan etkinliğin mükemmel olması değil. Drama seyirciler için oynanmaz, katılanların kendi yaşadıkları önemlidir.

4. Drama uygularken öğretmen zamana karşı yarışmamalıdır. Zaman stresine girmemelidir. Hızlı bir çalışma hızı konsantrasyonu, anlama ve derinleşmeyi engeller.

5. Drama okulda uygulanırken günlük plan içinde diğer etkinliklerle uyumlu, onları tamamlar nitelikte yer almalıdır.

6. Çocukların katılımı isteklerine bağlı olmalıdır.

7. Çocukların etkinliklere kendiliklerinden birşeyler katmalarına elden geldiğince izin verilmelidir.

EĞİTİMDE DRAMANIN ÖZELLİKLERİ

Eğitimde dramanın sahip olduğu pek çok özellik vardır. Bu özellikler değişik başlıklar ile aşağıdaki gibi sıralanabilir :

Hayal Gücü ve Yaratma

Hayal gücü ve yaratma dramada başlıca öğelerdir. Bu kavramlar belli durumlar karşısında insanların nasıl hissettiğini ve nasıl davrandığını anlamaya ışık tutar.

Oyun

Oyun, kişiliğin gelişimi sürecinde diğer insanlarla paylaşarak ve onları taklit ederek gerçekleştirilen en önemli etkinliktir.

Dramanın Sosyal Görünüşü

Drama bireyin sorunların çözümü için çaba göstermesine, duyarlılığını artırma yoluyla çözüme katılmasına ve diğer insanlarla paylaşmasına, yaşamak için nasıl bir dünya istediğine karar vermesine yardım eder.

Drama Yoluyla Yaratıcı Problem Çözme

Drama bireylerin üzerinde birlikte çalışarak bir problemi çözebildikleri ve birlikte kendi çözümlerini yaratabildikleri sosyal bir süreçtir.

Gösteri

Drama etkinliklerinin amacı izleyiciye göstermek değildir ve her zaman izleyici önünde sergilenmeyebilir. Ancak dramatik etkinliklerin sergilenmesi durumunda, bireyler için onların başkalarıyla iletişim kurmasını kolaylaştırıcı bir rol oynar.

EĞİTİMDE DRAMANIN YARARLARI

Dramaya eğitimde yer vermenin ilk yararı, eğitimin hedeflerinden olan bireyin kendini gerçekleştirme için birlikte çalışma ve sorumlulukları paylaşma fırsatını vermesidir. Eğer birey kendini gerçekleştirebilmişse, yaratıcı, dürüst, iletişime açık ve bağımsız olabilir.

Dramada bireyler, kendi geçmiş yaşantılarında kazandıkları kavramların anlamlarıyla, anladıkları düzeyde etkin olarak karşı karşıya gelir. Bu yüzden, her drama etkinliği bireylere yeni yaşantılar ve yeni görüşler sağlar. Bu çeşit bir etkinliğin bir sonucunda bireyin kendini gerçekleştirmesi sağlanabilir.

Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin eşit olarak katılımı, dramanın başarısı için önemlidir. Bazı öğretmenler öğrencileri dışarıdan izlemek yerine drama sürecine etkin olarak katılır. Bu durum öğretmenlere ve öğrencilere, sınıfın öğretmen ve öğrenci iletişimindeki formal görünümünden farklı olarak, sosyal rolleri benimsemeleri için fırsat verir.

Dramanın öğretmenlere yararı, dramatik durumlar içinde oluşan tepkilerle daha somut düzeyde düşünerek öğrencilere yardım etmesidir. Öğretmenlerin birincil amacı, bağımsız düşünceleri için öğrencileri cesaretlendirerek dramatik durumlar yaratmaktır. Böylece, kendileri ve kendi dünyaları hakkındaki değişik görüşler bir araya getirilebilir.

Eğitimde drama yoluyla kendini geliştirmenin diğer yararları şöyle sıralanabilir :

* Bireylere kendi problemlerini yeni bir bakışla incelemeleri olanağını vermek.

* Bireylere kazandıkları, değiştirdikleri ya da düzelttikleri davranışları hakkında bilgi vererek gelişimlerini göstermek.

* Bireylere kendi yaşantılarını yansıtmaya ve diğer insanlarla ortak özelliklerinin neler olduğunu görmelerini sağlamak.

* Bireylere grupla çalışmanın getirdiği belli kurallarla ilgili sorumluluklar yanında sonsuz özgürlükler vermek.

* Bireylere hoşlanmadıkları şeyler ile nasıl başa çıkılacağını ve nasıl başarıya ulaşılacağını göstermek.

* Bireylerin söz dağarcığını genişletmek ve başkaları ile konuşma ve oynama yoluyla yeni yaşantılar kazanmalarına yardımcı olmak.

Eğitimde drama kullanmanın ikinci yararı bireysel ve duygusal gelişimdir.

Eğitime yeni bir bakış açısı ya da drama, özgür seçimler ve bireysel kararlar için olanaklar sunar. Drama, bireylerin kendi duygularını anlamaları yanında, çevresindeki değişik görüşleri keşfetmelerinde de yardımcı olur. Eğer drama; okulda, öğrenme ve öğretme yaşantıları içinde kullanılırsa, öğrencilerin değişik görüşler geliştirmelerini sağlayabilir. Drama öğrencilere, sınıf arkadaşları ile kendi sorumlulukları arasında bir köprü kurma fırsatını yaratır. Okulda bir dramatik etkinliği sergilemek, bireylerin işbirliğinde bulunmalarını, bir başkasının çabasına ortak olmayı, kendi

bireysel görüşleri ile başkaları arasındaki ilişkileri kurmayı gerektirir. Ayrıca drama, sınıfın dışındaki bireyler arası ilişkilerin kurulmasında hızlandırıcı olarak bireysel ve duygusal gelişimi de kolaylaştırır.

Bunun yanı sıra aşağıdaki yararlar sıralanabilir.

- * Bireylere önceden bildiklerini ve daha sonra öğreneceklerini keşfetmeleri için yardım etmek.
- * Bireyleri hayal ettikleri durumlar ışığında, yaşadıkları gerçek dünyayı daha somut olarak görmeleri için yönlendirmek.
- * Bireylere herhangi bir yaşantı kazanmada ve yaşantıyı anlamada yardım etmek.
- * Bireyler ve bireylerin düşünceleri arasındaki farklılıklarla ilgili hoşgörüyü geliştirmek.
- * Soyut kavramları ya da yaşantıları daha somutlaştırmak böylece bireylerin onları anlamalarını sağlamak.

Yukarıda sözü edilenler doğrultusunda eğitimde dramayı kullanmanın sayılamayacak pek çok yararı vardır. Bu nedenle, dramanın eğitimde kullanılması eğitim programları içinde ve her düzeyde öncelikle yer almalıdır. Drama, eğitimde yaratılan diğer ortamların çoğundan daha güçlü bir işleve sahip olması ve öğrenme öğretme sürecindeki etkililiği nedeniyle eğitim programlarının geliştirilmesi için de hızlandırıcı bir rol oynayabilir.

Eğitimde temel hedef daha çağdaş, daha demokratik, daha hoşgörülü ve birbirlerini anlayan insanlar yetiştirmektir. Bunun için drama önemli bir seçenektir..

EK 5

DRAMA UYGULAMA TAKVİMİ

I. HAFTA

18 ŞUBAT 1998 ÇARŞAMBA

AMAÇ : Kurallara Uyma

ETKİNLİK 1 : Arkadaşını Tanıt

20 ŞUBAT 1998 CUMA

AMAÇ : - Verilen Sorumlulukları Yerine Getirme

- Değişikliklere Uyum Sağlamaya Çalışma

ETKİNLİK 2 : Paketi Götür

II. HAFTA

25 ŞUBAT 1998 ÇARŞAMBA

AMAÇ : Dramatizasyon Çalışmalarına Katılma

ETKİNLİK 3 : Kayot

27 ŞUBAT 1998 CUMA

AMAÇ : Bir Faaliyeti Başlatır ve Bitirme

ETKİNLİK 4 : Hikaye Oluşturma

III. HAFTA

4 MART 1998 ÇARŞAMBA

- AMAÇ : – Yetişkinlerle Diyalog Kurma
– Yetişkinlere Bazı İşlerde Yardım Etme
– Bakkala Gidip Basit Alışveriş Yapma

ETKİNLİK 5 : Marmelat

6 MART 1998 CUMA

- AMAÇ : Yetişkinlerle Diyalog Kurma

ETKİNLİK 6 : Oyuncak

IV. HAFTA

11 MART 1998 ÇARŞAMBA

- AMAÇ : – Kendi Haklarını Koruma
– Kendisiyle İlgili Duygularını Belli Etme

ETKİNLİK 7 : Gazoz ve Çukolata

13 MART 1998 CUMA

- AMAÇ : Yaşlılarının Duygu ve Düşüncelerine Önem Verme

ETKİNLİK 8 : Fotoğraflar

V. HAFTA

18 MART 1998 ÇARŞAMBA

- AMAÇ : Arkadaşlarına Yardım Etme

ETKİNLİK 9 : Ses Çalışması

20 MART 1998 CUMA

AMAÇ : Başkalarının İsteklerine Yanıt Verme

ETKİNLİK 10 : Hayvanat Bahçesine Gezi

VI. HAFTA

25 MART 1998 ÇARŞAMBA

AMAÇ : – Yaşlılarıyla Arkadaşlık Etme

– Grup Ortamlarında Artan Düzeyde Arkadaşlık ve Etkileşim Gösterme

– Uzun Süreli Arkadaşlık İlişkileri Kurma

ETKİNLİK 11 : Elektirik Direği

27 MART 1998 CUMA

AMAÇ : Oyuncaklarını Paylaşma

ETKİNLİK 12 : Ali ve Arkadaşları

VII. HAFTA

1 NİSAN 1998 ÇARŞAMBA

AMAÇ : Kendi Haklarını Koruma

ETKİNLİK 13 : Benim Oyunağım

3 NİSAN 1998 CUMA

AMAÇ : Zararlı Şeylerden Kendini Koruma

ETKİNLİK 14 : Mikrobun Ettikleri

VIII. HAFTA

13 NİSAN 1998 PAZARTESİ

AMAÇ : Yetişkinleri Taklit Etme

ETKİNLİK 15 : Ayna Oyunu

15 NİSAN 1998 ÇARŞAMBA

AMAÇ : Grup İçinde İşbirliğine Götme

ETKİNLİK 16 : Gemi Kazası

IX. HAFTA

20 NİSAN 1998 PAZARTESİ

AMAÇ : İki Aşamalı Bir Komutu Yerine Getirme

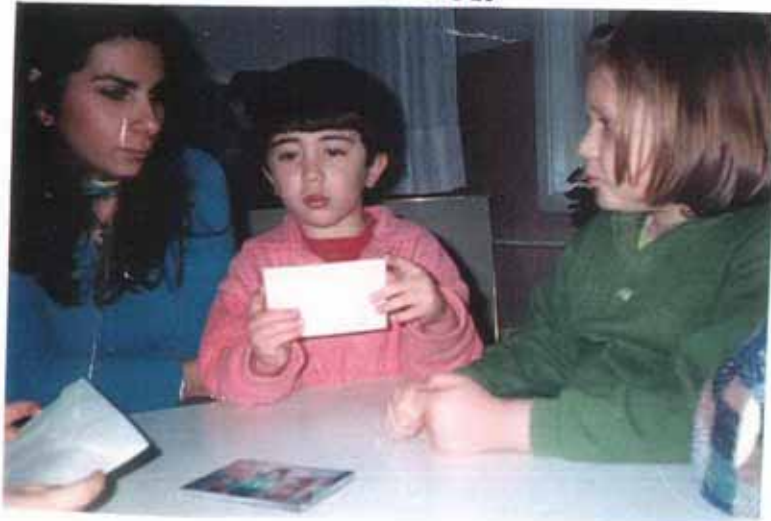
ETKİNLİK 17 : Yürüyüş

EK 6

UYGULAMA FOTOĞRAFLARI



PAKETİ GÖTÜR





MARMELAT



HİKAYE OLUŞTURMA



HİKAYE OLUŞTURMA



KAYOT

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ