



**YARATICI DRAMA ETKİNLİKLERİNİN
İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
DUYGUSAL ZEKÂ GELİŞİMİNE ETKİSİ**

Şeyma ŞEK BALANDI

**Temel Eğitim Anabilim Dalı
Doç. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ**

2017

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

YARATICI DRAMA ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL 4.SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ GELİŞİMİNE ETKİSİ

(The Effect of Drama Activities on 4th Grade Primary School Students
Development of Emotional Intelligence)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şeyma ŞEK BALANDI

Danışman: Doç. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ

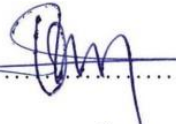
ERZURUM

Şubat, 2017

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ danışmanlığında, Şeyma ŞEK BALANDI tarafından hazırlanan “YARATICI DRAMA ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ GELİŞİMİNE ETKİSİ ” başlıklı çalışma 30 /03/ 2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Doç. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ

İmza: 

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Ali YILDIZ

İmza: 

Jüri Üyesi : Yard. Doç. Dr. Kemal BAKIR

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

31/03/2017



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK ve BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Gelişimine Etkisi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- ☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
Teziminyıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda
- ☐ uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

30.03.2017

Şeyma ŞEK BALANDI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YARATICI DRAMA ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ GELİŞİMİNE ETKİSİ

Şeyma ŞEK BALANDI

2017, 115 sayfa

Bu araştırmanın amacı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ becerilerini geliştirebilmek için yaratıcı drama etkinliklerinin ne derece etkili olduğunu belirlemek ve elde edilen sonuçlara göre öneriler geliştirmektir. Çalışma grubunu, 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Bolu ili Merkez ilçesinde MEB’e bağlı bir ilkokuldaki iki 4. sınıf şubesi oluşturmaktadır. 4/A sınıfı kontrol grubu, 4/B sınıfı ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma, ön-test son-test kontrol gruplu, deneme modelindedir. Araştırmanın kuramsal boyutu literatür taraması yapılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri; alt problemlere, ilgili kaynaklara dayanarak geliştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak da araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Küçükkaragöz ve Kocabaş (2012) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara 12 hafta süresince toplam 21 drama etkinliği uygulanmıştır. Kontrol grubunda günlük eğitim-öğretim etkinliklerine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. 12 haftalık sürecin ardından deney ve kontrol gruplarına aynı ölçekler son-test olarak tekrar uygulanmış ve toplanan veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Çalışmada, veriler SPSS(Statistical PackageforTheSocialScience) 21.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular tablo şeklinde sunularak yorumlanmıştır. Araştırmada bağımsız gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için T testi (Independent Samples T Test) kullanılmıştır. İstatistiksel sonuçların anlamlılığı $p<0,05$ düzeyinde incelenmiştir. Kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasındaki anlamlı farklılığı incelemek amacıyla da kovaryans analizi (MANCOVA) kullanılmıştır. Araştırmada kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasındaki fark incelenirken ön test puanları kontrol altında tutulmuştur.

Araştırma bulguları ilkokul 4. sınıf ğrencilerinin duygusal becerilerini geliştirmede yaratıcı drama uygulamalarının etkili olduğunu ortaya koymuştur. Verilerin analizi sonucunda; çalışmanın başında ölçülen duygusal zekâ seviyelerinin deney ve kontrol grubuna göre oldukça farksız olduğu gözlenirken, sonrasında deney grubunun yani yaratıcı drama etkinliği ile eğitim alan öğrencilerin adlıkları yaratıcı drama etkinliği sonucunda duygusal zekâ düzeylerinde artışlar olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zekâ, Drama etkinlikleri, ilkokul 4.sınıf.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE EFFECT OF DRAMA ACTIVITIES ON 4TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

Şeyma ŞEK BALANDI

2017, 115 pages

The purpose of this research is determining the effectiveness of creative drama activities and developing suggestions according to result obtained for improvement the amotional intelligence skills of the 4th grade primary school studentsThe research group constitutes two 4th grade branches in a primary school attached to MEB in the central district of Bolu in the academic year of 2015-2015. 4/A Class is specified as control group and 4/B class determined as experimental group(Class in which drama activities are held). The research has trial model of pre-test, post-test control group. The theoretical dimension of the research was formed by literature review. Data from the research; developed based on sub-resources, related resources. Personal data form developed by researchers and "Emotional Intelligence Scale for Children" developed by Küçükkaragöz and Kocabaş (2012) were used as data collection tools. Total of 21 drama activities were administered to the children in the experimental group for 12 weeks. The control group was not involved in any intervention in the day-to-day educational activities. After 12 weeks of follow-up, the same scales were re-administered as a post-test to the experimental and control groups and the collected data were analyzed and evaluated.

In the study, the data were analyzed using the SPSS (Statistical Package for the Social Science) 21.0 package program. The results are presented in the form of tables. The T test (Independent Samples T Test) was used to determine whether the difference between the independent groups was meaningful in the study. Significance of statistical results was studied at $p < 0.05$ level.

Research findings show that creative drama practices are effective in improving the emotional skills of 4th grade primary school students. As a result of the analysis of

the data; It was observed that emotional intelligence levels measured at the beginning of the study were not significantly different from those of the experiment and control group. Afterwards, it was seen that the experimental group, namely the students who were educated with the creative drama activity, increased their emotional intelligence levels as a result of the creative drama activity ($p<0,05$).

Key words: Emotional Intelligence, Drama activities, Primary school 4th grade.



ÖNSÖZ

Duygusal zekâ, bireyin çevresindeki insanlarla başarılı ilişkiler kurarak hayatla uyumunu sağlar. Yani hayatın içindeki kişileri kapsar. Bunu en açıklayıcı şekilde incelemek ve farkındalık yaratabilmek yaratıcı drama ile mümkün olabilir. Sürekli değişen eğitim sistemi içerisinde drama etkinlikleri, çocukların ruhsal doyumunu sağlarken; bedensel, beyinsel ve davranışsal gelişimlerine katkı yaparak, çocuklara toplum içerisinde kendilerini kabul ettirici alışkanlıklar ve beceriler kazandırmaya yardımcı olur. Bu durum da gösteriyor ki yaratıcı drama etkinlikleri çocukların duygusal zekâ gelişimine katkı sunmaktadır.

Bu çalışmada, yaratıcı drama etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ gelişimine etkisi araştırılmıştır.

Araştırmamın bütün aşamalarında yönlendirmeleri ve fikirleriyle büyük destek sağlayan, bana her konuda yardımcı olan, yol gösteren, işimi kolaylaştıran, hayata genel bakış açısını beğendiğim ve başarılarından ziyadesiyle etkilendiğim tez danışmanım Doç. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın her aşamasında sorularımı cevaplamaktan çekinmeyen, istatistiki konularda bana yardımcı olan Ceyhun OZAN' a çok teşekkür ederim.

Araştırmamı yürüttüğüm okulda bana kolaylık sağlayan sayın müdürüme ve değerli öğretmen arkadaşlarıma ayrıca çalışmam boyunca benden desteğini hiç esirgemeyen eşim Orhan BALANDI' ya da sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Erzurum-2017

Şeyma ŞEK BALANDI

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY TUTANAĞI.....	i
TEZ ETİK ve BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
TABLolar DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Drama.....	8
2.1.1. Drama etkinliğinde temel kavramlar	9
2.1.1.1.Yaratıcılık	9
2.1.1.2. Dramatik oyun	9
2.1.1.3. Dramatizasyon	10
2.1.1.4. Rol oynama.....	10
2.1.1.5. İletişim	10
2.1.1.6. Doğaçlama	11
2.1.1.7. Etkileşim.....	11
2.1.1.8. Drama (Yaratıcı drama).....	11
2.1.2. Yaratıcı dramanın tarihsel gelişim süreci	13

2.1.3. Eğitim sistemi içinde drama yöntemi	16
2.1.3.1. Yaratıcı dramanın bireye kazandırdıkları	17
2.1.4. Yaratıcı dramanın aşamaları	19
2.1.5. Drama ve öykü ilişkisi	20
2.1.5.1. Öykü seçimi	21
2.1.6. Yaratıcı dramada kullanılan teknikler	22
2.1.7. Oyunda kullanılan materyaller	24
2.1.7.1. Oyunda yetişkinin önemi	24
2.2. Duygusal Zekâ	26
2.2.1 Zekâ nedir?	26
2.2.1.1. Tek faktörlü zekâ anlayışı.....	26
2.2.1.2. Çok faktörlü zekâ anlayışı	27
2.2.2. Duygusal zekâ kavramı ve tarihsel geçmişi.....	28
2.2.3. Duygusal zekâ ile ilgili yanlış yaklaşımlar	30
2.2.4. IQ ve EQ karşılaştırması.....	31
2.2.5. Duygusal zekâ modelleri ve bileşenleri	32
2.2.5.1. Mayer ve Salovey duygusal zekâ modeli	32
2.2.5.2. Bar-on duygusal zekâ modeli	33
2.2.5.3. Goleman duygusal zekâ modeli.....	35
2.2.6. Duygusal zekâ ve eğitim.....	37
2.2.7. Duygusal zekâ ve yaratıcı drama	38

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırma Modeli	40
3.2. Araştırma Grubu.....	41
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	42
3.3.1. Verilerin elde edilmesi.....	42
3.3.2. Deney grubuna uygulanan drama etkinlikleri.....	43
3.3.3. Veri toplama aracı.....	44
3.4. Verilerin analizi.....	45
3.5. Güvenirlilik ve Geçerlik.....	46

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM.....	48
4.1. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Duygusal Farkındalık Alt Boyutuna Göre Ön Test Puanları Arasında Anlamalı Bir Fark Var mıdır? ” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	48
4.2. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Empati Alt Boyutuna Göre Ön Test Puanları Arasında Anlamalı Bir Fark Var mıdır? ” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	49
4.3. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Kişiler Arası İlişkiler Alt Boyutuna Göre Ön Test Puanları Arasında Anlamalı Bir Fark Var mıdır? ” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	49
4.4. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Öz Gerçekleştirme Alt Boyutuna Göre Ön Test Puanları Arasında Anlamalı Bir Fark Var mıdır? ” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	50
4.5. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Duygusal Zekâ Temel Boyutuna Göre Ön Test Puanları Arasında Anlamalı Bir Fark Var mıdır? ” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	51
4.6. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol Grubunun, Duygusal Farkındalık Alt Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamalı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	51
4.7. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol Grubunun, Empati Alt Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamalı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	52
4.8. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol Grubunun, Kişiler Arası İlişkiler Alt Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamalı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	53
4.9. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol Grubunun, Öz Gerçekleştirme Alt Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamalı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	53
4.10. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol Grubunun, Duygusal Zekâ Temel Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamalı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular.....	54

4.11. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Deney Grubunun, Duygusal Farkındalık Alt Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamli Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	54
4.12. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Deney Grubunun, Empati Alt Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamli Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	55
4.13. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Deney Grubunun, Kişiler Arası İlişkiler Alt Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamli Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular.....	56
4.14. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Deney Grubunun, Öz Gerçekleştirme Alt Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamli Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	56
4.15. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Deney Grubunun, Duygusal Zekâ Temel Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamli Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular.....	57
4.16. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Duygusal farkındalık Son-Test Puanlarına İlişkin Anlamli Bir Fark Var mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	58
4.17. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Empati Son-Test Puanlarına İlişkin Anlamli Bir Fark Var mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	58
4.18. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Öz Gerçekleştirme Son-Test Puanlarına İlişkin Anlamli Bir Fark Var mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	59
4.19. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Öz Gerçekleştirme Son-Test Puanlarına İlişkin Anlamli Bir Fark Var mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	60
4.20. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Duygusal Zekâ Son-Test Puanlarına İlişkin Anlamli Bir Fark Var mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	61

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	62
5.1 Sonuç, Tartışma.....	62
KAYNAKÇA	70
EKLER.....	76
EK 1. Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği(KVBDÖ)	76
EK 2. Drama Etkinlikleri	77
EK 3. İzin Belgesi.....	95
ÖZ GEÇMİŞ.....	97



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Mayer ve Salovey (1990) duygusal zeka modeli Goleman	33
Şekil 2.2. Bar-On (1997) Duygusal Zekâ Modeli	34
Şekil 2.3. Goleman (1998) Duygusal Zekâ Modeli	36



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1.	IQ Zekası ve EQ Zekası Karşılaştırması.....	32
Tablo 2.2.	Duygusal Zeka ve Yaratıcı Drama.....	39
Tablo 3.1.	Deney Tasarımı.....	41
Tablo 3.2.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	41
Tablo 3.3.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Cinsiyete ve Araştırma Grubuna Göre Dağılımı	42
Tablo 3.3.	Drama Etkinliklerinin Uygulama Sürelerine Dağılımı.....	43
Tablo 3.4.	Duygusal Zeka Ölçeği Ön-Son Test Dağılımının Normallik Testleri	45
Tablo 3.5.	Duygusal Zeka Alt Boyutları.....	46
Tablo 4.1.	Deney ve Kontrol Grupları Arasında Duygusal Farkındalık Ön-Test Ortalama Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	48
Tablo 4.2.	Deney ve Kontrol Grupları Arasında Empati Ön-Test Ortalama Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	49
Tablo 4.3.	Deney ve Kontrol Grupları Arasında Kişiler Arası İlişkiler Ön-Test Ortalama Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	50
Tablo 4.4.	Deney ve Kontrol Grupları Arasında Öz Gerçekleştirme Ön-Test Ortalama Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	50
Tablo 4.5.	Deney ve Kontrol Grupları Arasında Duygusal Zeka Ön-Test Ortalama Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4.6.	Kontrol Grubunun “Duygusal Farkındalık” Alt Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	52
Tablo 4.7.	Kontrol Grubunun “Empati” Alt Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	52
Tablo 4.8.	Kontrol Grubunun “Kişiler Arası İlişkiler” Alt Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	53
Tablo 4.9.	Kontrol Grubunun “Öz Gerçekleştirme” Alt Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	53

Tablo 4.10. Kontrol Grubunun “Duygusal Zeka” Alt Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	54
Tablo 4.11. Deney Grubunun “Duygusal Farkındalık” Alt Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	55
Tablo 4.12. Deney Grubunun “Empati” Alt Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	55
Tablo 4.13. Deney Grubunun “Kişiler Arası İlişkiler” Alt Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	56
Tablo 4.14. Deney Grubunun “Öz Gerçekleştirme” Alt Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	57
Tablo 4.15. Deney Grubunun “Duygusal Zeka” Alt Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	57
Tablo 4.16. Kontrol ve Deney Grupları Arasında Duygusal Farkındalık Son-Test Ortalama Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları.....	58
Tablo 4.17. Kontrol ve Deney Grupları Arasında Empati Son-Test Ortalama Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları.....	59
Tablo 4.18. Kontrol ve Deney Grupları Arasında Kişiler Arası İlişkiler Son-Test Ortalama Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları.....	60
Tablo 4.19. Kontrol ve Deney Grupları Arasında Öz Gerçekleştirme Son-Test Ortalama Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları.....	60
Tablo 4.20. Kontrol ve Deney Grupları Arasında Duygusal Zeka Son-Test Ortalama Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları.....	61

KISALTMALAR DİZİNİ

ÇDZÖ	: Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği
EQ	: Duygusal Zekâ
IQ	: Bilişsel Zekâ, Zihinsel Yeterlikler
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
Akt.	:Aktaran
s.	:Sayfa
TDK	:Türk Dil Kurumu
SPSS	:Statistical Package for TheSocial Science



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu araştırmada, yaratıcı drama etkinliklerinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ gelişimine etkileri incelenmiştir. Bu bölümde; araştırmanın problem durumu ve amacına, araştırmanın önemine, araştırmayla ilgili varsayım, sınırlılık ve bazı tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği okulların en temel görevi çocuklarda bilişsel zekâya (IQ) hizmet etmenin yanında çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini de desteklemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için günümüz eğitim sisteminde eğitim programları bu temel göreve paralel geliştirilmekte ve kendilerine güvenen, yeteneklerinin farkında, paylaşmaya hazır, diğer bireyleri de anlamaya açık, kendilerini her koşulda ifade edebilen, işbirliği içinde çalışabilen mutlu bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir.

Geçmiş dönemlerdeki başarı anlayışı incelendiğinde 1980'li yıllara kadar olan araştırmalar insanların hayatlarının bütün alanlarında başarılı olmaları için yüksek bir zekâ (IQ) seviyesine sahip olmaları gerektiğini en önemli koşul olarak gösteriyordu. Bu koşul bireylerin insana bakış açılarını belirleyen en önemli faktör haline gelmişti. Daha sonra yüksek bir zekâ (IQ) seviyesine sahip olmanın kesin başarıyı getirmeyeceği düşüncesi kabul edilmeye başlandı ve buna paralel olarak psikoloji ve yönetimde farklı bakış açıları gündeme geldi. Bunun sonucunda farklı araştırmalara yönelim başladı.

Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı özellikle 90'lı yıllarda etkisini göstererek, klasik zekâ anlayışını değiştirmiş ve bu konuya zekâ da çoğul bir bakış açısı getirmiştir. Gardner, zekâyı; bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıları problemleri keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Saban, 2003, s.5). Zekâya

getirilen bu yeni bakış açısı öncelikle eğitim sistemlerinde o zamana kadar benimsenen klasik öğretim tekniklerinin de tekrar değerlendirilmesi gereğini gündeme getirmiştir. Çünkü sosyal ve duygusal becerilerin hayattaki başarıya çok önemli etkileri olduğu; duygularını tanıyan, duygularını yönetebilen, başkalarının duygularına da duyarlı olup onları da anlayan ve bunları sosyal yaşantılarında da kullanabilen kişilerin kendi özel ve toplumsal yaşantılarında daha mutlu ve başarılı olacakları söz konusu edilmeye başlanmıştır.

Son yıllarda yapılan araştırmalar insanın yaşam süreci içerisindeki başarısında, bilişsel zekâ kadar duygusal zekânın da önemli yer tuttuğunu göstermektedir. Duygusal zekâ bir insanın kendisinin ve çevresindekilerin duygularını anlama, sezinleme, yönetme ve yönlendirme kapasitesi ve yetisinin ölçümünü tanımlamaktadır.

Duygusal zekâ zihinsel bir beceridir. Sadece duyguların anlamlandırılmasıdır. Duygusal zekâ kabaca duyguların doğru kullanılmasıdır. (Weisinger, 1998,s. 12). Eğitimde başarı sadece IQ' ya bağlı değil aynı zamanda EQ' ya da bağlıdır. IQ ve EQ sinerjik kaynaklar olmakla birlikte biri olmadan diğeri eksik ve etkisizdir. EQ olmadan IQ, bir sınavdan yüksek puan almayı sağlayabilir ancak hayatta ilerleme kaydetmeyi sağlamayabilir.

Öğrencilerin duygularına inebilmek ve duygularını anlamlandıracak bir iletişim kurmak için duygularını anlatmalarına olanak tanımak, birbirlerine karşı var olan duygularını anlamalarını sağlamak, olumlu duygusal tepkilerini ödüllendirmek, duygularına yönelik oyunlar oynamak, işbirliği içinde çalışmalarını sağlamak, bir olayı, durumu hikâyeyi duygusal açıdan değerlendirmek okulda yapılabilecek duygusal zekâ ile ilgili etkinliklerdir. (Ömeroğlu &Ulutaş, 2007, s. 55).

Duygusal zekânın öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir kavram olarak da ortaya çıkması, onu eğitimde de kullanılacak ve eğitim-öğretim yöntemlerine katkı sağlayacak bir unsur olarak kabul etmemize neden olmaktadır.

Teknolojik gelişmeler sayesinde günümüz çocuklarının her türlü bilgiye rahatlıkla ulaştığı şu dönemde, klasik öğretim yöntem ve teknikler öğretimde tatmin edici özelliğini kaybetmiştir. Öğretmen merkezli klasik yöntemlerle işlenen dersler çocuklar için sıkıcı olmakta, bu yüzden de öğrenciler derslerden zevk almamakta ve ilgileri çabuk dağılmaktadır. Çocukların bilgiye ulaşmada öğretmenin merkezde değil

rehber olarak yer aldığı ve kendi bilgilerinin kendilerinin bulduğu çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri eğitim sistemimizde artık klasik yöntemlerin yerini almıştır. Bu çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerimizin bilgi ve becerileri daha iyi anlamalarına ve kafalarında daha rahat şekillendirmelerine olanak tanımaktadır. Bu çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinden biri de “Drama Yöntemi” dir.

Eğitimdeki gelişmeler göz önüne alındığında, gerek dünyada gerek ülkemizde eğitim sisteminin en önemli ve gelişen öğelerinden birinin “eğitimde drama” olduğu görülür. Bu noktadan hareketle, öğrencilere günlük yaşantılarına aktarabilecekleri yaşantılar sunan eğitimde dramanın, günlük yaşam becerisi olan karar verme becerilerinin kazandırılmasında da etkili bir yöntem olacağı düşünülebilir. Çünkü drama, çocuğun sosyalleşmesine ilişkin niteliklerini, davranışlarını ele alan, kişilerarası yaşantıların rol oynama yolu ile incelendiği, grup süreçlerine dayanan bir eğitim tekniğidir (Çakmakçı, 2009, s.8).

Genel olarak drama etkinlikleri bireylerin ruhsal, bedensel, beyinsel ve davranışsal gelişimine katkıda bulunmakta ve onları kendine güvenen, toplum içerisinde kendini gerektirdiği gibi ifade eden özgüveni yüksek bireyler olmaya teşvik etmektedir. Drama etkinlikleri bireyin kendi ile iletişimini, bireyin bireyle iletişimini ve bireyin grupla iletişimini desteklemektedir. Dramanın bireye kazandırdığı bu aşamalar da duygusal zekânın öz bilinç, öz yönetim, sosyal bilinç ve ilişki yönetimi ile örtüşmektedir. Bu yönüyle drama etkinlikleri çocukların duygusal zekâ gelişimine katkı sunmaktadır.

Dramanın, en önemli hedeflerinden biri de çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek, kendine güvenen, kendini gerçekleştiren ve diğerlerinin duygularını da anlayan bireyler yetiştirmektir. Bu nedenle, bu araştırmada dramanın bu konu ile ilişkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Problem Cümlesi: İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ seviyelerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama etkinliklerinin etkisi nedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkokul 4. sınıflarda yapılan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin duygusal zekâ gelişimine etkisini incelemektir. Çalışmada duygusal zekâ

temel boyutu ve duygusal farkındalık, kişiler arası ilişkiler, öz gerçekleştirme ve empati alt boyutları ile ilgili olarak aşağıda sıralanan sorunsallar araştırılmak istenmektedir.

1. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol ve deney grubu arasında duygusal farkındalık boyutuna göre ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol ve deney grubu arasında kişiler arası ilişkiler boyutuna göre ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol ve deney grubu arasında öz gerçekleştirme boyutuna göre ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol ve deney grubu arasında empati boyutuna göre ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol grubu ve deney grubunun duygusal zekâ ön test toplam puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
6. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol ve deney grubu arasında duygusal farkındalık boyutuna göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol ve deney grubu arasında kişiler arası ilişkiler boyutuna göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol ve deney grubu arasında empati boyutuna göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol ve deney grubu arasında öz gerçekleştirme boyutuna göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol grubu ve deney grubunun duygusal zekâ becerisi son test toplam puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yaratıcı drama, bireye bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışları kazandırmak için kullanılabilecek en uygun yöntemlerden biridir. Bu özelliklerinin yanında duyguların eğitimi, estetik ve sanat anlayışı oluşturmada da kullanılabilecek bir disiplindir. Dramanın özünde var olan yaratıcılık, özgünlük, iletişim ve etkileşim gibi özellikler yaratıcı drama ve duygusal zekâ ilişkisini tam anlamda ortaya koyar. Genel anlamda yaratıcı drama kavramı içinde yer alan beceriler duygusal zekâ kavramıyla birebir örtüşmektedir (Üstündağ, 1999, s.21).

Bu araştırmada yaratıcı drama etkinliklerinin ilkokul 4.sınıf öğrencilerine uygulanması ve bu uygulama sonucunda yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin duygusal zekâ gelişimi üzerinde etkililiği incelenmeye çalışılacaktır. Araştırmada kullanılan yaratıcı drama yönteminin duygusal zekâyı geliştirdiğinin çıkması durumunda, dramanın eğitim kurumlarında yaygınlaşacağına ve drama yöntemiyle benzer beceri ve davranışların kazandırılmasına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Araştırma ile elde edilecek bulguların yaratıcı drama ve duygusal zekâ ile ilgili olarak yapılacak bilimsel çalışmalara kaynaklık etmesi, yaratıcı drama ve duygusal zekânın geliştirilmesi ile ilgili yapılacak çalışmalarda işe yarayacak sonuçlar getirmesi ve elde edilen sonuçların çocuklarla ilgili yeni düşünce, tartışma ve araştırma konuları getirmesi beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmada “Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği” nin uygulanması sırasında çocukların araştırmacıdan ve birbirlerinden etkilenmediği varsayılmıştır.
2. Öğrencilerin ölçek maddelerine samimi cevaplar verdiği varsayılmıştır.
3. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin, ölçmek istenenleri ölçebildiği varsayılmıştır.
4. Örneklemenin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Bolu İli Merkez İlçesi MEB'e bağlı bir ilkokulun iki 4.sınıf şubesindeki öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Araştırmanın çalışma grubu, 19'u deney 19'u kontrol olmak üzere toplam 38 öğrenciyle sınırlıdır.
3. Çalışma "Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği" ile sınırlıdır.
4. Araştırma 12 hafta, 21 ders saati süresi ile sınırlıdır.
5. Drama etkinlikleri oynatılan drama oyunları ile sınırlıdır.
6. Araştırmanın konu alanı ile ilgili kısım, yazın taraması ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Drama: Drama, yaşamdaki olayları doğrudan, anında yaratmaktır. Bir konunun, bir eylemin ya da bir duygunun yeniden canlandırılmasıdır. Canlı veya cansız varlıkların sözle veya sözsüz olarak taklit edilmesidir. Drama bir bakıma hayali oyundur. Bir adım sonra ne ile karşılaşacağını bilmeden yasama ait rolleri yeri gelince oynamak ve bu yolla yaşamı tanımak demektir (Gönen, 1999).

Duygusal Zekâ: Duygusal zekâ, kişinin kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme özelliğidir (Goleman,1995,s. 50).

İKİNCİ BÖLÜM

2.KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çağımızda meydana gelen bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, tüm dünya ülkelerini etkilemektedir. Tüm toplumlar bilgi ve teknoloji çağını yakalamak ve yaşamak için bir rekabet içine girmişlerdir. Bu gelişmeler sayesinde birçok ülke sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik açıdan değişir ve gelişir. Buna dayalı olarak eğitim ihtiyacı da giderek artmakta ve eğitim sistemleri de bu gelişmelerden payını almaktadır. Ülkemiz de bu gelişmelerden etkilenmekte ve eğitim sistemimiz gün geçtikçe farklı yaklaşımların etkisi altında kalmaktadır.

Bilindiği gibi eğitim ülkelerin gelişmişlik düzeyini belirlemede önemli bir konuma sahiptir. Bir ülkenin yetiştirdiği neslin kalitesi o ülkede verilen eğitimin kalitesiyle doğru orantılıdır. Her ülkenin kendine özgü bir eğitim sistemi ve bu sistemde de yer alan belli başlı amaçlar vardır. Eğitimin en mühim misyonlarından biri, bireyin içinde bulunduğu ortama dengeli bir biçimde uyum sağlamasının gerçekleştirilmesidir. Bu uyumun sağlanması için özellikle okulöncesi ve ilkokul dönemlerinde sağlam temeller atılması gerektir. Bu açıdan eğitim sistemimizin tabanını oluşturan ve eğitim gereksinimimizin önemli ve öncelikli bir bölümü olan bu dönemler, ülkemizin geleceği açısından yaşamsal önem taşımaktadır.

İlkokul çağındaki çocuğun ihtiyaçlarından biri de oyundur. Bu çağda çocuğa öğretilecek hemen her şey oyunlaştırılarak sunulduğunda daha kolay kavrandığı gözlemlenebilir. Eğitsel drama da çocuğun öğrenme yaşantılarını çeşitlendirmek, öğrenmesini daha da kolaylaştırmak ve topluma uyum sürecinde gerekli olan davranışları kazandırabilmek için kullanılan bir yöntem olarak bilinir. Eğitsel dramının çocuklarının eğitilmesinde birçok yararı vardır. Bunlar; çocukta yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirmesi, zihinsel kapasiteyi geliştirmesi, kendilik kavramının gelişmesine katkı, bağımsız düşünme ve karar verme, duyguların farkına varılması ve ifade edilmesi, iletişim becerilerine olumlu katkı, sosyal farkındalığın artması ve problem çözme yeteneğinin, gelişmesi, demokrasi eğitimine destek, grup içi süreçlere olumlu katkılar

(arkadaşlık), öğretmenle çocuklar arasında olumlu ilişkilere katkı, genel öğrenci performansına olumlu etkidir (Önder, 2002, s.71).

Erken yaşlarda kazanılması gereken, hayatın her aşamasında kişiler üzerinde büyük etkiye sahip olan davranışlardan birisi duygusal zekâ becerileridir. Duygusal zekâ bireyin kişiliği tüm hayatı boyunca etkileyecek bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukluk döneminden başlayarak, duygusal zekâ becerilerini geliştirebilmek için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır.

2.1. Drama

Drama gün geçtikçe yaygınlaşan ve gelişen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Dramanın farklı tanımlarına rastlamak mümkündür. Drama eski Yunancada "bir şey yapma" ve ya "yapılan bir şey" anlamına gelmektedir. Dramanın başka bir anlamı da rol yapmaktır. Günümüzde drama kelimesi kabaca belli bir kişinin anlamlı bir şeyler yapması olarak tanımlanmaktadır (Nutku, 1979).

Drama, yaratıcılık yeteneğini kullanarak hayatımızdaki olayları dolaysız, doğrudan ve anında ortaya koymaktır. Yaşamın içinde var olan bir durumun, bir olayın veya duyguların yeniden canlandırılmasıdır. Yaşamsal faaliyetlerine bakılmaksızın bütün varlıkların sözle veya sözsüz taklit edilmesidir. Hayalde canlandırılanların yansımasıdır. Bir adım sonra ne ile karşılaşacağını bilmeden hayata dair rolleri yeri gelince oynamak ve bu yolla hayatı tanımak demektir (Gönen,1999). Ayrıca drama, insanın düşündüklerini eyleme dönüştürebildiği bir yol olarak görülebilir.

Yaşam davranışların, belirli durumların arka arkaya meydana gelmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. İnsanlar belli bir durumda, o durumun gerektirdiği rolleri oynamaktayız. Önceden yazılmış bir senaryomuz yoksa sürekli doğaçlama yaparız. Cevat Çapan, drama için "konuşma ve eyleme dayanan bir gösteri sanatıdır" tanımını yapmıştır (Gönen & Dalkılıç, 2003).

Dramanın temelinde oyun kavramı bulunur. Kültürel ve evrensel oyunlardan yararlanır. Katılanlar oyun oynamanın hazzını yaşarlar. Ancak oyundan en büyük farkı dramanın sürekli değişebilir ve değiştirilebilir nitelikte olmasıdır. Dramada belli bir metin yoktur. Doğaçlamalar sayesinde geliştirilen ve orada o anda yaratılan metinler rol

olarak canlandırılır. Bu yolla yaratılan drama yansıtılması ile kişinin evrensel, sosyal, moral ve soyut kavramları anlamlandırması amaçlanmaktadır (San, 1989; Okvuran, 1993).

2.1.1. Drama etkinliğinde temel kavramlar

Dramada genellikle kullanılan kavramlar şu şekilde sıralanabilir (Gönen, 1999):

(Yaratıcı Drama Pantomim)

- Yaratıcılık
- Dramatik oyun
- Dramatizasyon
- Rol oynama
- İletişim
- Doğaçlama
- Etkileşim
- Yaratıcı drama

2.1.1.1.Yaratıcılık

Yaratıcılık, tüm insanlarda var olan ve kişinin doğuştan getirdikleri bir güç, bir özellik olarak tanımlanabilir. Yaratıcılık ancak uygun koşulları sağlandı sürece geliştirilebilir. Yaratıcılık şu şekilde de tanımlanabilir: önceden birbiriyle ilişkisi olmayan malzeme ve düşünceler arasında ilişki kurabilme, algılama, bilinenden bilinmeyene doğru düşünceleri yeniden düzenleyebilmedir. Yaratıcılık, çözülmesi gereken soruna, kendince bir çözüm yolu bulmasıdır. Drama yönteminin, bu yaratıcı gücün ortaya çıkmasında önemli bir rolü vardır (Gönen, 1999).

2.1.1.2.Dramatik oyun

Dramatik oyunlar genelde oyun temeline dayanır. Bu oyunlarda esas olan taklittir. Çocuk birilerinin davranışlarını, konuşmalarını, kendine özgü yapısını tekrarlayarak benzetmeye çalışır. Rahat olduğu bir ortamda kendini başka biri olarak ifade eder. Ayrıca farklı objeleri de canlandırarak konuşturabilir. Dramatik oyunların

belli bir zamanı yoktur. Çocuk oyunu kendi zihninde hazırlar ve bazen tek bazen de grup olarak oynar (Gönen, 1999, s. 13).

2.1.1.3.Dramatizasyon

Dramatizasyon yazılı bir metinden yola çıkarak ve kişilere roller verilerek var olan durumun ya da olayın canlandırılmasıdır. Canlandırma sırasında öğrenciler istedikleri rolleri seçebilirler. Öğretmen daha çok rehber konumundadır. Çocukların yaş ve gelişim durumlarını ön planda tutarak çocukları yönlendirir (Gönen, 1999).

2.1.1.4. Rol oynama

Rol oynama, oyun içinde karakter duygularını, düşüncelerini canlandırır. Çocuk rol yaparken o kişinin benliğine bürünür ve o karakterin davranışlarını daha iyi anlayabilir. Toplumdaki farklı kişilerin rollerini taklit etme, bire bir taklit etme anlamı taşımamaktadır (Karadağ & Çalışkan, 2005).

Rol oynama eğitimde kullanılabilecek önemli drama tekniklerinden biridir. Telefonla nasıl konuşulacağı, dondurmanın nasıl isteneceği, otobüse nasıl binileceği bu yolla öğrenilir. Örneğin anne rolü oynayan çocuk, annesinin davranışlarını anlayabilir. Şoför rolünü oynarken, bir şoförün davranışlarını daha iyi kavrayabilir. Konuşmayı gerektiren rol oynama sırasında çocuk, ses tonu, diksiyon, telaffuz gibi özellikleriyle dili iletişim kurallarına uygun olarak kullanmayı öğrenir.

2.1.1.5. İletişim

İletişim, duygu ve düşüncelerin söz, yazı, görüntü ve hareket aracılığı ile başka kişilere aktarılmasıdır. Dramanın iletişimin sürekli olarak kullanıldığı bir yöntemdir. Drama çalışmalarında çocuk, kendisiyle, arkadaşlarıyla ve grupla iletişim halindedir. Etkinlik sırasında duygular, düşünceler sözcükler ile anlatılırken çocuklar birbirleriyle iletişim halinde olmaktadır. Sözlü olarak iletişim, dilin gelişmesi ve zenginleştirilmesi için de önemlidir. Drama sırasında farklı sözcükler, diyalekt ve aksanlarla karşılaşılır. Zamanla sesleri bir birlerinden ayarlamayı, konuşma hızlarını ve vurgulamayı sözcüklerin doğru şekilde söylenmesini öğrenebilirler. Çocuklar ayrıca başlarını, ellerini ve kollarını kullanarak da iletişim kurabileceklerini keşfedebilirler.

Drama iletişim kurmanın yanı sıra duygu ve düşünceleri ifade etme yeteneğini kazandırabilmektedir (Gönen, 1999).

2.1.1.6. Doğaçlama

Doğaçlama kelime anlamı olarak; yazılı bir metin olmadan kişinin içinden gelerek bir konuyu, olayı veya durumu oynaması, canlandırması anlamına gelmektedir. Pantomimde olaylar canlandırılır iken, rol oynamada herhangi bir karakterin duygusal özellikleri tasvir edilir. Doğaçlamada ise her ikisi de vardır. Çocuktan canlandığı karakteri belirgin bir özelliği ile canlandırılması istenir. Örneğin, doktorun hastayı muayene etmesi, polisin trafiği yönetmesi değil, duygusal durumları neşeli, kızgın, şaşkın, düşünceli şekilde oynaması gerekir. Diyaloglar çocuklar tarafından doğal olarak oluşturulabilir. Replikler ilk baslarda kısa ve sınırlıdır. Daha sonraları çocuk uyum sağladıkça kazanmış olduğu dil becerisi ile istediği şekilde canlandırmalar yapabilir. Doğaçlama çocuğa toplumsal olaylarda olması gerekene uygun davranışlarda bulunması için olanak sunar. Aynı zamanda yaşamda karşılaşamayacağı düşsel durumları da oynama, canlandırma olanağı bulur (Gönen, 1999).

2.1.1.7. Etkileşim

Drama etkinliği sırasında çocuk, gruptaki diğer çocuklar ve öğretmenle iletişim ve etkileşim halindedir. Duyguların, düşüncelerin, ilgi ve alışkanlıkların drama sürecinde karşılıklı olarak paylaşılması etkileşimdir. Etkileşim, iletişim süreci içinde gönderilen mesajın karşısındaki tarafından yorumlanarak tepkide bulunulmasıdır. Karşılıklı etkileşimle konular daha derinlemesine öğrenilebilir, kişilerin birbirine bakışı daha açık hale gelir. Çocukların uyumlu ve başarılı bireyler olmasında karşılıklı iletişim ve etkileşimin önemli payı vardır (Gönen, 1999).

2.1.1.8. Drama (Yaratıcı drama)

Karadağ ve Çalışkan'a göre drama, birlikte yaratılan, yazılı bir metin olmadan yola çıkılan bir oyundur. Yaratıcı dramada çocukların yaratma becerilerinin geliştirilmesi için drama yönteminin kullanılması vardır. Yaratıcı drama çocukların sanatsal kabiliyetlerini geliştirilmek için kendilerini tanıyıp yönlendirmede kullanılır.

Yaratıcı drama yönteminde uygulayıcılar etkinlikleri gerçek bir olaymış gibi ciddiye alır ve canlandırırlar. Uygulayıcıların elinde yazılı bir metin veya olay örgüsü yoktur. Canlandırılanlar o anda yaratılmıştır ve doğrusu yanlış yoktur. Bu sebepten dolayı katılımcılar yanlış yapma kaygısı olmadan kendilerini olayın akışına bırakırlar.

Yaratıcı drama tabii bir süreçtir ve olay veya durum merkezlidir. Bu özelliğinden dolayı yazılı bir metne tabi olmadan ve sahnelenme kaygısı taşınmadan gerçekleştirilir. Drama etkinliklerine katılan kişilere katılımcı, sürece yön veren kişilere de lider denmektedir. Lider grubun duygu, düşünce ve fikirlerini dramatik oyunlarla ifade edebilmeleri için rehber olarak tayin edilir. Süreç içinde katılımcılara rehberlik eden lider katılımcılardan yaşadıkları ve hayal ettikleri olayları yaratıcı drama biçimiyle ortaya koymalarını bekler. Yaratıcı dramanın genel tavrının doğaçlama olması seyircilere sunulması gerekliliğini ortadan kaldırır (Karadağ & Çalışkan, 2005).

Yaratıcı drama etkinliklerinde hedeflenen amaçlar vardır. Çocuklar öğretmenleri yönetiminde rol alırlar, kendilerini ifade ederler, canlandırma yaparlar. Gruptaki bireyler sosyal ve bedensel etkileşimle etkinlikleri gerçekleştirirler (Önder, 2003).

Yaratıcı drama yöntemi, oyun çağı olarak adlandırılan dönemden (3 ile 6 yaş), yetişkinlik dönemine kadar değişik yaş gruplarından olan bireylerden oluşan gruplara uygulanabilen bir tekniktir. Ancak grup içinde yaş seviyeleri açısından bir denge olması gerekmektedir. Çünkü bu dönemlerde yaşa göre gelişim farklılık göstermektedir. Yetişkinlerde gelişim özellikleri arasındaki fark önemsizdir. Yaratıcı drama yöntemi genel anlamda önceden belirlenmiş belli amaçlara ulaşmak için grup özellikleri de göz önünde bulundurularak hazırlanmış etkinliklerin lider yönetiminde uygulanmasıdır. 1990'ların başında üçüncüsü düzenlenen "Eğitimde Drama" seminerinde katılımcılar drama yöntemini anlatırken hayatın ta kendisi olan ve yaşamı irdeleyen bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir (Uysal, 1996). Yaratıcı drama etkinlikleri çocukların kendilerini olduğu gibi ortaya koyduğu doğal bir oyun ortamı sunmaktadır. (Gönen,1999).

Oyun süreçlerindeki ve yaşam durumlarındaki dramatik anların uzmanlarca grup içi etkileşim süreçleri içinde yaratılması, yaratıcı drama çalışmaları olarak nitelenmektedir. "Yaratıcı drama" kavramı daha çok ABD'de kullanılan bir kavramdır. Birleşik Krallık yaratıcı dramanın eğitim süreçleri içinde kullanılması bakımından en

deneyimli ülkedir ve daha çok "eğitimde drama" kavramı kullanılmaktadır. Federal Almanya'da yerleşmiş kullanım ise, "okul oyunu" ya da "oyun ve etkileşim" olup, bu konu ile kavramsal ve uygulamalı olarak ilgilenen alanda "Oyun ve Tiyatro Eğitbilimi" ya da "Oyun ve Etkileşim Eğitbilimi" adını almaktadır (San, 1990).

San dramanın eğitimdeki yeri hakkında; gözlem yapma, doğaçlama, rol oynama, dramatizasyon gibi tiyatro tekniklerinden yararlanarak yaşama ait olay ve olguları canlandırma, yeniden analiz edip oluşturma ve bu süreçlerden bilgilenme ve öğrenmeye geçme çalışmaları diyebileceğimiz yaratıcı drama çalışmaları, kullanılabilirliğini ve etkililiğini en çok eğitimde kanıtlamıştır (San, 2003). Drama etkinliklerine her yaştan insanlar katılmakla beraber "Yaratıcı Drama" yaşı 5 ile 14 yaşlar arası bireyler için daha uygundur (Karadağ, 2003).

2.1.2.Yaratıcı dramanın tarihsel gelişim süreci

Dramanın eğitimde kullanılışı reformcu hareketlerle birlikte Fransa'da başlamıştır. J.J. Rousseou (1712-1778) bu yöntemin başlatıcısıdır. Dramayı herkese yayabilmek amacıyla festivaller düzenlemiştir. Dramada Rousseou' ya göre önemli olan duyguların üst düzeyde yaşanması, öznel olabilme ve eğlenebilme.

Rousseou' nun inandığı eğitim anlayışına göre çocuğu denetlemek, yönlendirmek, zorlamak, nasihat etmek yerine çocuğun bedeni, kavrayışı ve hislerinin gelişiminin doğal ve düzgün olduğunu, eğitiminin görevinin ise bu gelişim sürecine saygı göstermek ve bunun doğru bir şekilde ortaya çıkmasını sağlayacak ortamı yaratmak olduğunu söyler. Bu sayede çocuk farkında olmadan doğal süreç içinde öğrenecektir (www.olusumtiyatrosu.com).

Daha sonraları çocuğun kendini daha iyi ve rahat ifade edebilmesi düşüncesinden hareketle Avrupa' da eğitimde ve psikoterapide drama yöntemi ve yaratıcı drama etkinlikleri kullanılmaya başlanmıştır. Amerika'da "Yaratıcı Drama", Almanya'da "Okul Oyunu" ve Birleşik Krallıkta "Eğitimde Drama" olarak adlandırılmıştır. Ülkemizde ise ilk kez köy enstitülerinde temsiller, piyesler eğitim programına alınarak uygulanmış, ancak dramanın yönteminin kullanımı pek yer almamıştır. Yaratıcı dramanın ülkemizde bir yöntem olarak kullanılmaya başlanması 1980 yıllarına rastlar (Gönen, 1999).

Cook, oyunu insanın yaratılış etkinliği olarak ele alıp, okullarda yapmaya değer tek etkinlik olarak kabul etmiştir. Böylece eğitimde dramanın kuramsal temelleri atılmıştır. Cook okullarda dramanın yapıldığı özel mekânlar olması gerektiğini vurgulamış ve bu mekânları "Mum Mery" (maskeli eğlence, soytarılık yapılan yer) olarak isimlendirmiştir. Ayrıca Cook çocukların kendi oyunlarını kendilerinin yazmaları gerektiğini anlatan iki kitap yayımlamıştır. "Dramanın en çok kullanıldığı ders, dil dersleridir." Konusuna vurgu yapan Cook, yazdığı bir yazıda; çocukların kendi eserlerini kendilerinin yazmalarını istemiştir (Çetinkaya, 2005).

20. yüzyılın başlarında bir köyde öğretmenlik yapan Harriet Finlay Johnson, okulda öğrencilere geleneksel biçimde davranıldığını gözlemleyerek, öğretimde dramayı kullanarak bazı tecrübeler oluşturmuş ve bu süreci "dramatik yöntem" olarak adlandırmıştır (Sağlam, 1997).

İngiliz Peter Sade, 1920'lerden başlayarak çocuk gruplarına drama etkinlikleri uygulayarak denemeler yapmıştır. Peter Sade 1954 yılında "Çocuk Draması" adını verdiği kitabında geliştirdiği kendine ait drama yöntemini tanıtmıştır. Çocuk dramasını özel bir sanat türü olarak ele almış ve tiyatroya bir alternatif olduğunu belirtmiştir. Ancak tiyatro ile benzerliğini de tamamen yadsımaz (Önder, 2004).

Birleşik Krallıkta 1943 yılında Eğitsel Drama Derneği kurulmuş ve 1951'de Eğitim Bakanlığı'na okulda drama önemli bir alan olarak tanımlanmıştır (San, 1990).

Dorothy Heathcote ise 1970'li yıllarda eğitimde drama konusu üzerine çalışmalar yapmışlardır. Betty Jane Wagner 1976'da Heathcote' un yaklaşımını anlatan bir kitap yazmıştır. Drama okul programının her alanında kullanılabilmektedir. Heathcote, oyun ve dramanın özdeş olmadığını belirtmiş, oyunun, dramanın temelini oluşturduğu fakat tam anlamı ile dramanın kendisi olmadığını belirtmiştir (Çebi, 1996).

Cumhuriyet döneminde, dramatik sunumlar özellikle ilkokulların eğitim öğretim ilkeleri açısından temel olarak kabul edilmiştir. İlerleyen zamanlarda ilköğretim programlarında drama yöntemini kullanarak canlandırma etkinlikleri yapılmıştır. Özellikle Türkçe, Tarih gibi derslerin bu yöntemle verilmesi önerilmiştir (San, 2001). Dramatik sunumların dersler içinde gerçek bir öğretim vasıtası olması Cumhuriyet döneminde görülmektedir (Çoruh, 1950).

1980'li yıllara kadar "drama" kavramı Milli eğitim Bakanlığı'nda "temsil" ve "dramatizasyon" olarak ele alınmaktaydı. 1980'li yıllarda, Devlet Tiyatrosu oyuncusu Tamer Levent'in ergen ve genç gruplarıyla başlattığı "Eğitimde Drama" çalışmaları, Ankara Üniversitesi eğitim Bilimleri Fakültesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. İnci San'ın katkılarıyla güç kazanmış ve sürdürülen çalışmaları sürekli gelişme göstermiş, bu sayede ezberci yöntemler yerini, aktif katılımcı, yaratıcı, yorumlayıcı yöntemlere bırakmıştır. Günümüzde "Eğitimde Yaratıcı Drama" olarak yerleştirilmeye çalışılan kavram, ülkemizde de ileri dünya ülkelerindekine benzer bir gelişme çizgisine girmektedir.

1985 yılı bir anlamda Türkiye'de yaratıcı drama yönteminin kamuoyunda kullanımına açılma yılıdır. Nitekim söz konusu yılda "Uluslar Arası Eğitimde Drama Semineri" nin ilki düzenlenmiş, 1986'dan bu yana sanat eğitimi kapsamında bir öğretim yöntemi olarak dramaya yer veren yayınlar çıkmaya başlamış ve birçok lisansüstü tez hazırlanmıştır (Çetinkaya,2005).

Genel anlamda ülkemizde drama “Bilimin ve Aklın Işığında eğitim” adlı dergide yayınlanan makalesinde dramanın eğitimimize ilk kez ne zaman ve nasıl girdiğine değinilmiştir. Akyüz'ün incelediği Maarif Nezareti tarafından ilköğretim öğretmenleri ve yöneticileri için yayınlanmış olan 1914 tarihli belge "yaratıcı drama” nın ilk izlerini Osmanlı'nın son dönemlerinde yapılan ilköğretimde kullanıldığını görmekteyiz. Bu belgenin özellikle yabancı dil ve beden eğitimi derslerinde uygulanışında, çocukların özgür, kendilerini serbestçe ifade edebilen, kendi dünyalarını tasvir etmeye dayanan bir yaklaşımın önerildiği görülecektir. Fakat bu terim henüz kullanılmamakta ve dramatizasyon teknikleri de ayrıntılı ele alınmamaktadır (Akyüz, 2004).

Geçmişte Türkiye'de köy enstitülerinde drama çalışmalarına benzer bir takım uygulamaların yapıldığı, okul temsilleri verildiği ve ise yönelik eğitimlerin yapıldığı görülür. Milli eğitim Bakanlığı 1951 yılında dramanın önemini belirten bir rapor hazırlamıştır. İsmail Hakkı Baltacıoğlu yapılan müfredat programlarında, Türkçe derslerinde dramanın kullanılabileceğini belirtmiştir, ama kullanılmadığı görülmektedir (Gönen, 1999).

1985 yılında gerçekleştirilen Eğitimde Drama Semineri'nin amacı, eğitimde dramanın tanıtılmasıyken, 1987 yılında düzenlenen 2.Eğitimde Drama Seminerinde, yaratıcı dramanın yaşamsal önemi olmuştur.1989 yılında üçüncüsü düzenlenen Drama

Seminerinin konusu "Çocuklarla oyun, çocuklara oyun" olarak belirlenmiş ve seminer eğitimciler ve çocuk tiyatrosu alanında çalışan kişilerden oluşan bir grupta gerçekleştirilmiştir. 1991 yılında 4.Eğitimde Dramatizasyon semineri düzenlenmiş, oyun yönetmeninin ve drama liderinin sahip olması gereken nitelikler üzerinde çalışılmıştır (Akyüz, 2004).

Seçmeli ders olarak 1998'de ilköğretim 4. sınıf seviyesinden itibaren dramanın müfredata eklenmesi, drama öğretmeni yetiştirmeyi, eğitim fakültelerinin gündemine getirmiştir. 1990'lı yıllarda askeri okullarda drama dersleri verilmeye başlanmış olup, dramada yeni alanlar oluşmuştur. 1980'li yıllardan itibaren, yuva ve anaokullarında, dramaya giderek daha çok yer verilmiş, dramatik etkinlikler ve oyun ağırlıklı dersler konulmuştur. İlkokul öğretmenleri tarafından, bu alanda çokça kitap yazılmıştır. Ülkemizde drama ile eğitimin temelleri Cumhuriyetle birlikte atılmıştır. Sonrasında Köy Enstitüleri döneminde "Yaparak Yasayarak Öğrenme" modeli eğitimde dramaya uyarlanmıştır. Sanat eğitimi öğretmeni yetiştirmek üzere Birleşik Krallık'ta eğitim gören Nevide Gök Aydın'ın yaptığı çalışmalar, ülkemizde yapılmış olan ilk drama çalışmasıdır (Morgül, 2004).

2.1.3. Eğitim sistemi içinde drama yöntemi

Yaratıcı drama yöntem ve bir sanat biçimidir. Drama eğitimde, bir ders konusunu öğretmek için yöntem olarak kullanılması ise eğitimde yaratıcı dramayı tanımlar (Kocayörük, 2004, s. 26).

Eğitimde dramanın kullanılması çocuğun kendini ve başkalarını tanımasını, kendi yeteneklerinin farkına varmasını, kendisini başkalarının yerine koyabilmesini, olayları ve durumları çeşitli yönleri ile ele alabilmesini, oyun içerisinde keşfederek ve aktif katılımı desteklenerek öğrenebilmesini gerçekleştirmek için önemli fırsatlar sağlamaktadır (San, 1991).

Dramayı bir eğitim aracı olarak kullanan öğretmenler ve öğrenciler hayatı yeniden yapılandırma becerisine sahip olacaklardır. Oyun ve drama öğretmenin elinde sihirli bir anahtar gibidir. Drama çocuğun doğasında mevcuttur. Dramayla çocuk yaşadığı dünyayı araştırır, keşfeder. Bunu yaparken duyguları, düşünceleri, beş duyusu ve benliği ile olaya katılır (Gönen, 1999).

Oyun yaşamda gerçekleşen olayları, olguları taklit ederek yaşamı anlamaktır ve ilk öğrenme şeklidir. Araştırmalar oyunun insan yaşamındaki önemli rolünü ortaya koymaktadır. Geçmişten günümüze kadar oyunlardan farklı şekillerde yararlanılmıştır. Bilim adamları yaptıkları araştırmalarda oyun oynamanın insanların düşünme, kanıtlama, rahatlama, çalışma, hatırlama, cesaret etme, deneme, yaratma ve anlama gibi birçok alanda faydalı olduğunu göstermiştir. Fiziksel aktiviteye dayanan oyunlar, zekâ oyunları, dramatik oyunlar, tiyatro şeklinde farklı biçimleri olduğu araştırılmış ve bunların eğitim ve eğlence amacıyla kullanılması gerektiği savunulmuştur. Dramatik faaliyet, bir insanın dünyayı ve onun içinde kendi yerini öğrenmesini sağlayan doğal ve etkin bir yöntemdir (San, 1991).

Son yıllarda yapılan araştırmalara ve geliştirilen eğitim yöntemlerine bakıldığında yaratıcı drama, kalıcı öğrenmeye ve davranışı geliştirmeye yönelik olması açısından, çağdaş ve modern eğitimin vazgeçilmez yöntemlerinden biri haline geldiği görülmektedir. Birçok araştırmacı ve eğitimci, yaratıcı dramanın eğitim sisteminde oluşturacağı gelişmelerin ve eğitim programlarına sağlayacağı katkıların yanında, eğitimin her alanda her basamağında yararlanılabileceği üzerinde de önemle durmaktadır (Kocayörük,2004, s. 29).

2.1.3.1.Yaratıcı dramanın bireye kazandırdıkları

Yaratıcı dramanın bireye kazandırdığı özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Kocayörük, 2004).

- Yaratıcı drama etkinlikleri çocukların hayal gücünü, yaratıcılığını, sanatsal duyarlılığını, zihinsel kapasitesini geliştirir.
- Çocuğun kendisi hakkında beceriler elde etmesini sağlar, ilgi ve yeteneklerinin ipuçları belirlenir.
- Duygularını ayırt etme, uygun şekilde ifade etme becerisi kazandırır. Aynı zamanda hata yapma korkusu olmaksızın yeni davranışları geliştirir.
- Kelimeleri doğru ve yerinde kullanmasını, sözlü anlatımın gelişmesini, kelime dağarcığının zenginleşmesini sağlar.
- Oyun sırasında seyirci olmadığından, çocuk kendisini baskı altında hissetmez ve böylece utanma duygusunu yenmiş olur.

- Çocuk drama yoluyla işbirliğinin gerekli olduğunu öğrenir. çeşitli sosyal farklılıklara rağmen birlikte oynamanın keyfine varır.
- İşbirliği, paylaşma ve yardımlaşmayı yasayarak öğrenir.
- Çevresindeki insanlarla daha etkin iletişimde bulunmayı, kendi duygu ve düşüncelerini başkaları ile paylaşmayı öğrenir. Onların duygu ve düşüncelerine karşı daha anlayışlı olur.
- Konular drama yöntemiyle kolayca somutlaştırılabileceğinden çocuk daha rahat öğrenir.
- Oyun sırasında çocukları gözlemleyen öğretmen, onların duygusal yapıları ve gereksinimleri konusunda önemli ipuçları elde eder. Bu yolla bazı duygusal sorunlarını daha kolay çözebilir.
- Yaratıcı drama sayesinde çocuklar karar verirler ve verdikleri kararı uygularlar. Böylece de kendi yaşantıları üzerinde etkin olarak kişisel güçleri gelişir.
- Çocukların ahlaksal değerleri keşfetmelerine yardımcı olur; tanımlama, tartışma ve değerlendirme becerilerini geliştirir.
- Edilgenlik yerine katılımcı olma, bağımlılık yerine bağımsız olma, başkalarına karşı hoşgörülü olma nitelikleri kazandırır.
- Çocuklar arasındaki sert, kırıncı ilişkiler yerini daha yumuşak, daha anlayışlı ilişkilere bırakır. Birbirlerine karşı sözel ifadeleri daha olumlu hale gelir.
- Bedensel hareketleri daha uyumlu olur. Kasları hareket ettirerek verimli araç-gereç kullanımı bedeni çok yönlü geliştirmeyi sağlar.
- Çaba harcamayı, gücünden yararlanmayı, başladığı işi bitirmeyi ve bundan zevk almayı öğrenir.
- Bilgi edinme ve öğrenme isteği artar.
- Sınıfta yalnızlık hissedenden çocuklar diğer çocuklarla kaynaşır, arkadaşlıklar kurarlar (Gönen, 1999).

İletişim becerilerini geliştirebilecek büyük etkilere sahip olan drama, çocuk gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Yaratıcı dramanın çocuğun gerek zihinsel gerek bedensel gelişiminde birçok faydası yukarıda sıralanmıştır ve bu becerilerin uygun bir

şekilde ve yeterli sürede çocuğa aktarılması için profesyonel bir drama lideri gerekmektedir.

Wessels' a (1987) göre drama etkinliklerinin öğrenmede etkili olmasının nedeni yapılacak işin eğlenceli olmasıdır. Öncelikle öğrenciler yapılan oyunlar alıştırmalar, nefes alıştırmaları, ses açma çalışmaları, doğaçlama çalışmaları ile genellikle rahatlama imkânı bulur. Bunun yanı sıra ders sırasında aralarındaki engelleri ve içlerindeki sıkılganlığı ortadan kaldıran, kendilerinde mutluluk yaratan ve işbirliğini sağlayan fiziksel iletişim kurabilecekleri ortam yaratılır. Öğrenme ortamı tümüyle değişir. Provalar, ya bir drama stüdyosunda ya da genellikle sıraların hareket edebilmek ve koşabilmek için bir yana itildiği yerde gerçekleşir. Her bir oturumda öğrenciler katkıları ne kadar az olursa olsun proje için katkılarının ne kadar önemli olduğunu bilir ve duygularını dile getirebilme şansını elde ederler. En içine kapanık öğrenci bile bir kez bile olsa ilgi odağı olmaktan hoşlanır ve böylelikle “herkes beş dakikalığına bir yıldız olacak” sözü gerçekleşir (Poyraz, 2003, s. 16).

İngilizcede ayrı bölümler olarak öğretilen işlev ve kavramlar yerine, katılımcılar oyun aracılığı ile odak dili kendi doğal ortamı içerisinde tam bir metin ve hareketlerle daha çok kullanım şansına sahip olurlar. Drama çalışması; öğrenciler bir amaç için çalıştıklarından provaların oluşturduğu rahat ortam daha kolay arkadaş edinebilmelerini sağlamaktadır. Grup birlikte daha fazla toplumsallaşır, uzun süreli arkadaşlıklar doğar. Eğer böyle bir çalışmaya katılmışsa uzun süre gruptan uzak durulamaz ve aynı zamanda drama etkinliğinin olanak sağladığı çalışmaları yaparken kişinin kendisini rahat hissetmemesi olanaksızdır (Peker, 1995, s. 51).

2.1.4. Yaratıcı dramanın aşamaları

Yaratıcı drama çalışmaları sürecinde parçalar birbiriyle ilişkili, birbirini takip ederek bütünü oluşturacak şekilde planlanmalıdır. Bu açıdan etkinlikler belli aşamaları takip ederek birbirini desteklemelidir. Literatür taramaları incelendiğinde yaratıcı drama çalışmalarının dört aşamalı olduğu görülmektedir (San, 1991).

- 1. Isınma aşaması;** adapte olma, güven kazanma, gözlem becerisini geliştirme, beş duyuyu kullanma ve özümseme çalışmalarından yola çıkarak bir sonraki aşama için zemin oluşturur.

2. **Oynama aşaması;** belli kurallar çerçevesinde istenildiği gibi oyun kurup bu oyunları hayal gücüyle geliştirme çalışmalarıdır. H. Finlay Johnson'un "maka beli eve plaj, öyleymiş gibi yapma, yaratıcılık ve imgelem" aşamalarından oluşur.
3. **Doğaçlama aşaması;** kişisel ve grup yaratıcılığının en belirginleştiği bölümdür. Saptanmış bir hedef ve konu vardır. Sınırları çok keskin olmayan kurallarla sonuca gidilir.
4. **Oluşumlar;** Sürecin nasıl işleyeceği, gelişeceği ve varılmak istenen nokta önceden belirsizdir. Olayın veya olgunun nereye bağlanacağı belirsiz olduğundan daha öncesinden hiç belli olmayan bir çıkış noktasından hareket edilmelidir.

Ayrıca yaratıcı dramada yukarıdakine benzer ve yine dört basamaklı olarak bazı çalışmalarda; 1. Isınma, 2. Kaynaştırma, 3. Uygulama, 4. Değerlendirme aşamalı (Gönen,1999,s. 37); bazı çalışmalarda da; 1. Isınma, 2. Rol oynama Pantomim, 3. Doğaçlama, 4.Değerlendirme aşamalı olarak tasarlanmış çalışmalar görülebilir (Adıgüzel, 2002,s. 6-8).

2.1.5. Drama ve öykü ilişkisi

Dramada çocukların sevebilecekleri doğaçlama çalışmalarına katılımlarını sağlayarak dil gelişimlerini arttırıp onları dil öğrenmeye teşvik etmek amacıyla öykü gibi kaynaklardan faydalanılabilir. Bu çalışmalar çocukların ilgilerini fazlasıyla cezbeder. Öyküler, hayal gücünün gelişimini, yaratıcılığı, olayları kritik edebilme becerisini ve eleştirel düşünciyi arttırmaktadır. Çocuk öykü canlandırmalarında kendisini başkasının yerine koyarak empati yapar. Buna bağlı olarak ortaya konan olay veya durumda kendisi olsaydı nasıl davranabileceği ve becerilerini nasıl kullanabileceği sorularını sorgular. Bu özelliğinin dışında sözcüklerin yönlendirmesiyle hareket etmeyi ve canlandırmada yer alan diğer kişileri de fiziksel olarak takip etmeyi öğrenir. Canlandırmanın her aşamasında içinde bulundukları durumu sorgulayarak hem kendilerini hem de durumu düşünürler. Böylece, olaylara bakış açıları gelişir ve olaylar veya durumlar için daha iyi çözüm üretebilme becerileri gelişir.

Yenici (2003) öykülerin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının birçok yararı olduğunu savunur. Bu tür metinler öğretilmeye çalışılan yabancı dilin balgam içerisinde sunumunu sağlar. Öğrencileri güdülemenin yanı sıra öğrenilen konuyu eğlendirici kılar. Dahası öyküler öğrencilerin hayal gücünü geliştirirken gerçek ile hayal olanı birleştirmelerini sağlar çünkü öğrenciler öyküyü hep birlikte aynı ortam içerisinde dinlemektedirler ve öğrenenler bir öyküyü defalarca dinlemeyi seveceklerdir (Gönen,1999, s. 37).

2.1.5.1. Öykü seçimi

Çocukların canlandıracağı öykülerin seçimi önemlidir. Tercih edilen öykülerin, çocukların yaş seviyelerine uygun, ilgilerini çekebilecek ve becerilerini geliştirici nitelikte olmasına özen gösterilmedir. Öykülerin canlandırma sırasında katılımcıların etkinlikten alacakları zevki yok edecek şekilde sıkıcı olmaması gerekmektedir. Öykü, oynatıldığında çocukların etkili olabilecekleri ve kendilerini gerektiği gibi ortaya koyabilecekleri seviyede olmalıdır. Bu sayede çocuklar öğrenmekten zevk duyduklarının farkına varacaklardır. Farklı yaş düzeyindeki ve farklı cinsiyetteki çocukların neleri öğrenirken zevk aldıklarını araştırmalı, ancak yaş faktörünün dışında çevre, yaratılış, önceki deneyimler ve anlık ruh durumu gibi faktörlerin de önemli olduğunu unutmamamız gerekir (Gönen,1999,s.37).

Öyküdeki karakterler ilgi çekici ve doğal olmalıdır. Ayrıca diyaloglar açık, anlaşılır, doğal ve tutarlı olmalıdır. Öyküler eğlendirmek gerçekten amacıyla yazılmışsa bu özelliklere sahip olmalıdır. Öykünün her zaman bir duygusal çekiciliği de olmalı; ancak bu duygu tek bir duygu üzerinde yoğunlaşmamalıdır. Seçilecek olan öyküler büyükler için yazılmış olan nitelikli yazın türlerinin özelliklerini taşımalıdır. Birçok öyküde hem “iyi” hem de “kötü” vardır. Hiçbir zaman doğrudan ahlaki değerler üzerinde açıkça açıklama yapılmaması gerekir. Çocuklar, neden sonuç ilişkisini görmek ve olayları kendileri yargılamak ister. Öykü, buna izin verdiği ölçüde etkili olacaktır (Akar, 2000, s. 16).

2.1.6. Yaratıcı dramada kullanılan teknikler

Yaratıcı drama etkinliklerini tatbik ederken bazı özel yöntemler kullanılmalıdır. Bu yöntemler şu şekildedir (Çakır-İlhan, Okvuran & Adıgüzel, 2004, s. 6-8):

1. **Eşli /Paralel Çalışmalar:** Belirlenen ortak bir etkinlik, etkinliğe katılacak tüm çocuklar tarafından ikişerli, üçerli, dörderli gruplar şeklinde aynı anda yapılır. Gruplar kendi tarzlarını ortaya koyarak ortak etkinliği özgün bir şekilde yapabilirler. Çocukları bu sırada izleyen kimse yoktur.
2. **Bilinç Koridoru:** Bir kişinin seçim yapması gereken ikileme düştüğü bir durumda kullanılabilecek bir tekniktir. Öğrenciler karşı karşıya dizilerek aralarında bir mesafe bırakırlar ve bir koridor oluşur. Kişi bu koridorda ilerlerken öğrenciler tıpkı bir vicdan sesi gibi değişik duygular ve düşünceler dile getirirler. Kişi bu duygu ve düşüncelerden bir çıkarıma varır.
3. **Zihinde Canlandırma:** Etkinliğe rehberlik edecek kişi katılımcıların gözlerini kapatır. Rehber verdiği yönergeler doğrultusunda katılımcılardan belirlenen görüntüleri zihinlerinde canlandırmalarını ister. Bu teknik rahatlama çalışmaları sırasında kullanılır. Amaç katılımcıların konsantre olmalarını sağlamaktır.
4. **Doğaçlama (Improvisation):** Doğaçlamanın temelinde özgür ve özgün yaratma eylemi vardır. Belli kalıplar yoktur ve hayal gücüne dayalıdır. Doğaçlamanın asıl amacı oyuncunun tecrübe kazanmasıdır. Doğaçlama oyunun işleyişinde bir araç olarak kullanılır. Oyuncuya yeniden deneme cesareti verdiği için denemeler başarısızlık olarak adlandırılmaz.
5. **Rol Yazma:** Belirlenen içeriğe uygun ve canlandırılan kişinin ağzından mektup, rapor, kartpostal, toplantı duyurusu, çağrı yazısı vs. yazmayı içeren bir tekniktir. Katılımcılar yazma işlemini ayrı ayrı veya gruplar halinde yapabilirler. Katılımcıların okuma-yazma becerisini ilerletmeye yönelik etkin bir yöntemdir.
6. **Rüya Tekniği:** Gruptaki karakterlerden birinin gördüğü rüyayı diğerlerinin yorumlayıp canlandırması yöntemine dayalı bir tekniktir.
7. **Geriye Dönüş:** Uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinde geriye dönüş sahneleri sergilenerek geçmiş ve şimdi arasında bağ kurulur.

8. **Donuk İmgeler:** Etkinlik devam ederken katılımcılar donuk bir fotoğraf karesi oluştururlar. Öğretmen liderliğinde oluşturulan bu donuk kareler anlaşılır olmalıdır.
9. **Aradaki Boşluk (Space Between):** Katılımcılar karakterlerin birbirlerine olan yakınlık derecelerine göre aralarındaki mesafeleri düzenlerler.
10. **Telefon Görüşmeleri:** Katılımcılar görüşme sırasında bir tarafı veya aynı anda iki tarafı birden dinler. Öğretmen bu konuşmaları hikâyeyi geliştirmek için kullanabilir.
11. **Resim Yapma:** Drama etkinlikleri sonrasında, katılımcıların yaşantıları ile ilgili resimler yapmalarını ve öğrendikleri kavramları da farklı bir biçimde anlatmalarını sağlamaktadır.
12. **Sıcak Sandalye/Kırmızı koltuk (Hot Sittin):** Kişi yüzü dönük bir şekilde katılımcıların karşısında sandalyede oturur ve karakterin davranışları, kişiliği, ilişkileri ve değerleri hakkında sorular sorulur.
13. **Forum Tiyatrosu:** Katılımcıların veya izleyenlerin oyunu izlerken oyunun gidişatını tayin edebilecekleri değişimlere imkan tanıyan bir yöntemdir.
14. **Görüşmeler (Interviews-Interrogations):** Karakter hakkında daha fazla bilgi edinmek için otorite tarafından sorgulanmasına yönelik bir yöntemdir.
15. **Yarım Kalmış Materyaller (Unfinished Materials):** Gruba eksik metin veya şekiller sunulmaktadır. Grup bunları tamamlayarak, bitmemesine yol açan problemi çözmeyi amaçlamaktadır.
16. **Gerçek An (Moment of Truth):** Etkinlikte son sahne hazırlamayı amaçlayan bir yöntemdir.
17. **Tüm Grupla Drama:** Katılımcı ve liderin aynı zamanda aynı etkinlikte yer aldığı bir tekniktir.
18. **Liderin Role Girmesi (Leader In Role):** Uygulama sırasında hem katılımcı hem de liderin birlikte etkinliğe katılması demektir. Dramada durumun amaçtan sapmasını önlemek için lider uygulamaya katılır ve bunun sonucunda katılımcıların motivesi artar.
19. **Mektuplar (Letters):** Uygulama sırasında olayın akışı dışında grubun tüm üyelerine lider mektuplar verir. Amaç yeni bir düşünce, odak veya gerilim katmaktır.

- 20. Öykü Canlandırma (Acting Story):** Önceden grup üyeleri tarafından bilinen veya bilinmeyen öykülerin canlandırılmasıdır. sadece öykü canlandırmaya dayanan bir teknik değildir. Grup üyeleri ilginç bir durum veya olay da canlandırabilir.
- 21. Pantomim:** Duygu ve düşüncelerin, sadece jest ve mimiklerle ifade edilmesidir. Sözlü ifade yoktur. Katılımcılar bedenlerini tanır ve beden dillerini etkili bir şekilde kullanır. Ayrıca katılımcıların etkinliğe odaklanarak iyi bir gözlemci olmalarını sağlar.
- 22. Rol Oynama (Role playing):**Katılımcının kendine ait olmayan bir rolü canlandırırken normal hayatta söyleyemedikleri ve yapamadıkları durumları ifade edebilmelerine olanak tanıyan bir tekniktir(Akar, 2000, s. 16).

2.1.7. Oyunda kullanılan materyaller

Eğitim sürecinde, çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmak üzere çevrenin düzenlenmesi oldukça önemlidir (Koç, 2002, s.24). Eğitim kurumunda çevrenin düzenlenmesi, uygun yöntemler ile birlikte eğitim materyallerinin kullanımını içermektedir. Eğitim sürecinde, kullanılan materyaller öğrenmenin aktif olarak gerçekleşmesini sağlar. Çocukların istedik amaç ve kazanımlara ulaşması, materyallerin kullanılması ile yaratıcılık ve kritik düşünme özelliklerinin açığa çıkarılması sonucunda mümkün olmaktadır (Koç, 2002, s.24). Materyal kullanımı; çocukların güdülenmesini, dikkatin canlı tutulmasını, soyut kavramların somutlaştırılmasını ve bilginin zihinde daha kolay kodlanmasını sağlayarak öğrenmenin daha zevkli ve sürekli olmasını sağlamaktadır (Yıldız, 2002, s.52). Okul öncesi dönemde materyallerle çevrenin uygun hale getirilmesi, çocukların, tüm gelişim alanlarındaki potansiyellerini açığa çıkarmalarına yardımcı olmaktadır.

2.1.7.1. Oyunda yetişkinin önemi

Çocuğun etrafında var olan nesneler onun boyutuyla kıyaslanınca çok büyük ve erişilmezdir. Kendisine hitap etmeyen bu nesneler çocuğun ilgisini çekmez. Bu açıdan çocuğun ilgisini çekebilecek uygun materyaller temin edilmelidir. Yetişkinin görevi boş kalan bu alanı uygun bir şekilde doldurmaktır (Razon, 1985, s.4). Çocuğun ilgi alanına

girmeyen oyuncaklar çocuğu mutlu etmez ve bir döküntü olmanın dışına çıkmaz. Her çocuğun farklı ilgi alanları vardır. Ayrıca her yaştan ve dönemin becerileri farklıdır. Çocuk için uygun oyuncak seçilirken öncelikle çocuğun içinde bulunduğu yaş ele alınmalı, o yaştan becerileri bilinmeli ve çocuk çok iyi tanınarak ilgi alanları tespit edilmelidir. Bu şekilde hareket edilerek çocuk için doğru ve uygun materyal sağlanabilir. Çocuğun olgunluk düzeyinin altında olan oyun materyalleri ilgisini çekmez (Razon, 1985, s.4). Yaş döneminin üstündeki oyuncaklar da çocuğa cazip gelmez. Algısının üstünde kalabilir ve mutsuzluk kaynağı olur. Bu açıdan yetişkinler oyun materyali seçiminde çok dikkatli olmalıdır.

- Oyun eğitime yardımcı bir unsurdur, oyunla öğrenmenin sağlanması için çocuğa imkân yaratılmalı ve uygun materyaller temin edilmeli,
- Sadece bireysel oyunlar tercih edilmemeli grup oyunu ortamları da oluşturulmalı ve çocuğun akranlarıyla oynamasına fırsat sağlanmalı,
- Yetişkin belli zamanlarda çocuğun oyununa dâhil olmalı belli zamanlarda da izleyici konumuna geçmeli,
- Sadece kapalı alan oyunlarına yer verilmemeli, çocuk doğayla da bütünleştirilmeli,
- Çocuğa bir oyun alanı yaratılmalı
- Çocuğun oyununa müdahale edilmemeli,
- Çocuğun yaratıcılığı ve üreticiliği desteklenmeli,
- Bazen oyun süresini birlikte belirlemeli bazen de çocuğa bırakılmalı,
- Çocuğa fazla oyuncak vererek doyuma ulaştırmamalı, belli oyuncaklar belli dönemlerde saklanmalı ve unutulmasına fırsat verilmeli
- Çocuğun becerilerinin ve kapasitesinin üstünde işler beklenmemeli,
- Çocuk oyun sırasında özgür bırakılmalı ve sık müdahale edilmemeli,
- Oyun sırasında emir vermemeli,
- Oyun sırasında sorduğu bütün sorulara cevap verilmeli ve merak duygusu doyurulmalı,
- Kendisinin yapmasına fırsat verilmeli ve sabır gösterilmeli,
- Aşırı ilgi ve ilgisizlik arasında bir denge kurulmalı,

- Oyuncak seçerken cinsiyet ayrımı yapılmamalı ve oyuncaklarını toplarken kutu ve raflardan faydalanmalı,
- Oyuncak paylaşımı konusunda destek olunmalı,
- Oyun ve oyuncacı sadece ödül olarak kullanmamalı
- Oyuncaklarını toplarken baskı kurarak oyun oynama zevkine müdahale edilmemeli
- Oyuncasını seçerken özgür bırakılmalı ve heyecanı paylaşılmalıdır (Razon, 1985, s.5).

2.2. Duygusal Zekâ

Geçmişten günümüze kadar bilim insanları uzman oldukları alanlara göre zekâyı farklı açılardan tanımlamışlardır. Biyologlar zekâyı adaptasyon yeteneği olarak tanımlarken, eğitim bilimciler öğrenme, psikologlar ilişkileri anlamlandırma, bilgisayarlılar ise bilgiyi işleme becerisi olarak tanımlamaktadır (Dağ, 1995, s. 52). Zekâyı açıklamak ve başlıca niteliklerini ortaya koymak amacıyla çok geçmişe dayanan birçok çalışma vardır. Yapılan incelemelerde bu çalışmaların daha çok zekânın yapısını ortaya koyduğuna rastlanmıştır.

2.2.1 Zekâ nedir?

Zekâ yapısının nasıl olduğunu ortaya koyan iki farklı kuram vardır. Bu kuramlardan biri zekâyı tek faktörlü bir güç olarak tanımlarken diğeri birden fazla çeşidi olan bir yapı olarak tanımlar. (Kuzgun & Deryakulu, 2004, s. 15-26) bu kuramları şu şekilde açıklamıştır:

2.2.1.1. Tek faktörlü zekâ anlayışı

Zekâ kavramının araştırılmaya başlandığı ilk zamanlarda genellikle zekânın tek tip bir yapı olduğu kuramı savunulmuştur. Zekâyı deneysel olarak ele alan ilk araştırmacılardan biri Galton' dur. Galton istatistiksel veriler kullanarak kişiler arasındaki zekâ kaynaklı yetenek farklarını incelemiştir. Galton ile başlayan bu süreçte Binet de zihinsel yetenek farklarının araştırılması akımına büyük katkı sağlamıştır. Binet araştırmalarında zekâyı duyum keskinliğini tespit etmeye yarayan araçlarla

ölçmeye çalışmıştır. Ancak kendisinden öncekilerin de kullandığı bu yöntemden aldığı sonuçlardan hoşnut olmamıştır. Binet bellek alanı, duyum keskinliği ve tepki hızı gibi zihinsel unsurların dakik olarak ölçülebilme imkânının olduğunu ve bu bağlamda kişiler arasında farklar olduğunu benimsemiştir. Ancak Binet’ e göre bu beceriler zekânın gücünün gösteren güvenilir işaretler değildir. Yine Binet’ e göre zekâ tüm kişilerde birbirinden bağımsız ve farklı derecelerde zihinsel becerilerden oluşmaktadır. Bunun için Binet testini tek puan veren bir araç olarak hazırlamıştır. Piaget’ e göre zekâ insanın çevresine adaptasyonunu sağlayan, özümleme ve uyma süreci ile işleyen tek bir güçtür. Piaget zekânın bireysel farklara göre değişiklik gösterdiği göstermesi konusu ile ilgilenmemiştir (Kuzgun & Deryakulu, 2004, s. 15-26).

2.2.1.2. Çok faktörlü zekâ anlayışı

Spearman kişinin zekâsı ile çeşitli alanlardaki başarıları ve duyum keskinlikleri arasındaki ilişkiyi uzun zaman incelemiştir. Spearman daha zekâ testlerinin bulunup kullanılmadığı zamanlarda araştırmalarında öğrencilerin genel zekâ düzeylerini, öğretmenin öğrenciler hakkındaki görüşlerine ve öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerine bağlı olarak saptamıştır. Zekâ ölçme araçlarının geliştirilmesi ve bu alanda ilerlemeler kaydedilmesiyle, Spearman’ ın genel zekâ kavramını geliştirme imkânı artmıştır. O dönemde bulunduğu faktör analizi yöntemi de çalışmalarına ışık tutmuş ve “İki Faktör” kuramını ortaya koymuştur. Spearman bu kurama göre genel bir zihinsel enerjinin var olduğunu ileri sürmüştür.

Thurstone zekâyı inceleyen başka bir araştırmacıdır. O da yetenek veya temel faktör adı verilen farklı gruplardan bahsetmiştir. Bu gruplarda yer alan işler birbirlerinden farklı bir zihinsel güç gerektirir. Çalışmalarında 12 faktör bulmuştur ancak 7 tanesini adlandırabilmiştir. Bu 7 temel faktör; sayısal, sözel, uzaysal, sözcük akıcılığı, akıl yürütme, anlamsız belleme ve algısal faktörleridir. Ayrıca bulduğu temel faktörleri ölçebilmek için temel yetenekler testi adını verdiği bir test geliştirmiştir (Kuzgun & Deryakulu, 2004, s. 15-26).

Guilford çoklu zekâ anlayışını benimsemiştir ve Thrustone ‘un belirlediği 7 yetenek alanının daha küçük parçalara ayrılması gerektiğini savunmuştur. Ayrıca bu küçük parçaların bir bütün içinde değerlendirilmesi gerektiğini söylemiştir. İnsanın

zihinsel yapısını dikdörtgenler prizması biçimi ile açıklamaya çalışmıştır. Prizmanın eninde dört çeşit içerik vardır. Bunlar; şekiller, semboller, anlamlar ve davranışlardır. Prizmanın boyunda işlemler yer alır. Bunlar; biliş, bellek, alışılmamış düşünme, alışlagelmiş düşünme ve değerlendirmedir. Zihni işlemler sonucu ortaya 6 çeşit ürün çıkar. Bunlar: birimler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, dönüşümler ve doğurgular terimleriyle ifade edilmiştir.

Bu konuda araştırma yapan başka bir araştırmacı da Cattell’ dir. Cattell ‘a göre zekâ tek başına bir tek beceriden oluşmaz. Ayrıca Cattell faktör analizi yöntemi ile ortaya konan zekâ etmenlerinin birbiriyle bağlantılı olduğunu da düşünür. Yaptığı araştırmalar neticesinde akışkan ve billurlaşmış zekâ olarak nitelendirdiği iki yapı ortaya koymuştur. İlerleyen zamanlarda Cattell’ in teorisi genel görsel tasarım, genel akıcılık, genel çabukluk zekâ türlerini de kapsayarak genişletilmiş ve geliştirilmiştir.

Sternberg, diğer araştırmacılardan farklı bir zekâ modelinden bahsetmiştir. Sternberg zekâyı analitik, yaratıcı ve pratik olarak ayırmıştır. Araştırmalarında ortaya koyduğu zekâ türlerinin arasında bir denge olması gerektiğini vurgulamıştır (Kuzgun &Deryakulu, 2004, s. 15-26).

Goleman (1995, s. 23), kişilerin düşünen-akılcı ve hissedilen-duygusal olmak üzere iki türlü zihne sahip olduğunu ileri sürmüştür. Akılcı zihin, düşüncelidir ve tartar. Daha çok bilincinde olduğumuz bir kavrama şeklidir. Duygusal zihin ise fevri ve güçlüdür. Ayrıca duygusal zihin bazı zamanlarda da mantıksız bir kavrama şeklidir. Bu duygusal /akılcı zihin ikilisi halk arasında “kalp” ve “kafa” olarak adlandırılır. Goleman’ a göre duygusal /akılcı zihin birbiriyle bir denge içindedir.

2.2.2. Duygusal zekâ kavramı ve tarihsel geçmişi

Araştırmacılar insan hayatındaki başarının okulda alınan yüksek puanlardan ibaret olmadığı gerçeğinden yola çıkarak zekânın sosyal alanlardaki ve duygusal alanlardaki becerileri de kapsadığını kabul etmişlerdir. Bu sayede duygusal zekâ kavramı 90 ‘lı yıllarda güncellik kazanmıştır.

Duygusal zekâ (EQ) kavramı ilk olarak 1990’ da Salovey ve Mayer tarafından kullanılmıştır. İnsanın kendinin ve diğer kişilerin duygularını gözlemlemesi, ayırt etmesi ve bu bilgileri kişinin kendi düşünceleri ve davranışlarına yol gösterici olarak

kullanması bir yetenektir ve bu yetenek duygusal zekâ olarak tanımlanmıştır. (Shapiro, 1998).

(Goleman,1995,s. 50) duygusal zekâyı empati yapabilme, kişinin içsel motivasyonla kendini harekete geçirmesi, her türlü olumsuzluğa rağmen yılmamak, ruh halini düzenlemek ve sıkıntılarla başa çıkabilmek olarak tanımlar.

Goleman (1995, s. 53) duygusal zekayı özdenetim, azim, motivasyon, sabır ve duyguları anlamlandırma becerisi olarak görmüştür. Duygusal zekâ, zekâ ile diğer yeteneklerin ne kadar ve nasıl kullanabileceğimizi ortaya koymuştur. Daha sonraları Goleman' ın 1995 yılında yayımladığı “Duygusal Zeka Neden IQ’ dan Daha Önemlidir?” kitabı ile duygusal zekâ kavramı popülerite kazanmıştır.

Duygusal zekâ bilişsel bir süreçtir. Sahip olunan duyguların ne anlama geldiğini anlamlandırmadır. (Weisinger, 1998, s. 12).

Acar (2001, s. 55)’ a göre duygusal zekâ bireyin kendi duygularının farkında olması ve duygularını kontrol altına alabilmesidir. Ayrıca duygusal zeka kişinin başarılı olabilmesi için içsel motivasyon oluşmasını sağlamak amaçlı kullanılabilen bireysel yeteneklerdir. Böylece kişi duygularının farkında olur empati yapar ve kişiler arası etkili iletişim kurar.

Duygusal zekâ, kişinin gerçeği deneye veya akla vurmadan doğrudan doğruya kavrayarak öğrendiği becerilerdir (Merlevede, Vandamme&Bridoux, 2003, s. 29).

“Duygusal zekâ, bireyin kendisinin ve başka insanların duygularını diğerlerinden ayırt edebilme ve bu duyguları düşünce ve hareketlerinde bir yol gösterici olarak kullanmak için izleme yeteneğini kapsayan sosyal zekânın bir tipidir” (Jeager, 2003).

Baltaş (2006)’ a göre bireyin kendisiyle ve başkalarıyla ilişkilerinde kendi istediği yönde olayları sonuçlandırmasını kolaylaştıran duyguları etkili bir şekilde kullanma becerisi duygusal zekâ olarak tanımlanır.

Çoklu Zekâ Teorisi kitabında Gardner (1999) zekâyla ilgili yeni bir model ortaya koymuştur. Bu modelde zekâ kavramı çok geniş bir açıdan incelenmiş ve insanların sahip oldukları yetenekler “zekâ alanları” olarak isimlendirilmiştir. Bu zekâ alanları şöyle sıralanmıştır:

- Sözel-dilsel zekâ,

- Mantıksal-matematiksel zekâ,
- Görsel-uzamsal zekâ,
- Müziksel-ritmik zekâ,
- Bedensel kinestetik zekâ,
- Kişiler arası-sosyal zekâ,
- Kişisel-özedönük zekâ
- Doğacı zekâ.

Gardner' a göre zekâ alanları bu sekiz alandan hatta çok daha fazlasından oluşabilir (Selçioğlu, 2005, s. 33-37).

Yavuz (2002, s.15),araştırmacıların duygusal zekâyı duyguları kontrol altına alma ve kişiler arası dengeli ilişkiler kurabilme olarak tanımladıklarını belirtmiş ve Çoklu Zekâ Kuramında var olan kişisel ve sosyal zekâyı duygusal zeka olarak isimlendirdiklerini söylemiştir. Aynı şekilde Wells, Torrie ve Prindle (2000)' de kişisel zekâ ve kişilerarası sosyal zekâsının duygusal zekâ kuramının gelişiminin temelini oluşturduğunu belirtmektedirler.

Bar-on (1997), “duygusal zekâyı bireyin, çevresel talepler ve baskılarla başa çıkabilme yeteneğini etkileyen kişisel, duygusal, sosyal yetenekler ve beceriler dizisi olarak betimlemektedir”(Mumcuoğlu, 2002, s. 27).

2.2.3. Duygusal zekâ ile ilgili yanlış yaklaşımlar

Duygusal kavramı bazı insanlar tarafından öpmek, sarılmak gibi farklı yorumlanabilir. Aynı şekilde duygusal zekâ genel olarak bazı psiko-sosyal kavramlarla karıştırılır. Duygusal zekâ bireyin yeteneklerini ve bilgisinin düzeyini ortaya koyan etkinlikler anlamına gelmez. Bazı yaklaşımlara göre EQ her türlü problemin çözümü olarak algılanır. Hatta IQ ‘dan daha öne çıkarak tek başına bir yeterlilik gösterdiği de düşünülür. Ancak asıl olan bu iki kavramın birbiriyle ilişkili olmasıdır. İkisi birden bireyde denge içinde var olurlarsa kişi başarıya ulaşır. Yani EQ’ nun kişi için yapabilecekleri, kişiyi taşıyacağı nokta IQ olmadan ortaya çıkmaz. IQ olması gereken bir ölçüt olup EQ’ yu desteklerse beceriler geliştirilebilir ve kişi tam manada kendini ortaya koyabilir (Stein &Book, 2003, s. 35 ve 43).

İnsanlar her zaman iyi ve güzel şeyler yaşamazlar. Duygusal zekâya sahip insanlar istemedikleri durumlarla karşılaştıklarında olumsuz duygularının farkında olur ve karşısındakine zarar vermeyecek üslupla duygularını ifade ederler. Bu durum duyguların kontrol altına alınabilmesi anlamına gelmez. Kişiler sorunları görmezden gelerek veya sorunların üstünü kapatarak duygusal zekâlarını kullanmış olmazlar. Asıl olan doğru anda doğru duyguların ortaya konmasıdır. Aristo’ nun belirttiği gibi; “doğru kişiye, doğru oranda, doğru zamanda, doğru nedenlerle ve doğru şekilde kızmayı başarmak gerekir” (Selçioğlu, 2005, s. 33-37).

2.2.4. IQ ve EQ karşılaştırması

Bilişsel zekâ (IQ) ve duygusal zeka (EQ) birbirleriyle ilişkili kavramlardır ve birbirlerinden ayrı düşünülemezler. Aralarındaki en büyük fark IQ’ nun sınırları net ve bellidir. Örneğin bir birey 17 yaşındayken IQ kullanabilme açısından doruk noktadadır. Yetişkinlikte durgunlaşır, yaşlılıkla birlikte azalan bir ivme kazanır. Ancak duygusal zekâda (EQ) böyle keskin sınırlar yoktur. Kanada ve ABD’ de 4000 kişi üzerinde yapılan araştırmalarda EQ puanlamasının 95,3’ ten 102,7’ ye kadar çıkabildiği görülmüştür. Yapılan bu araştırmalara göre hem kadın hem de erkeklerde duygusal zekâ ergenlik döneminin sonuna rastlayan dönemden kırklı yaşlara kadar yükselir, kırklı yaşlarda sabitleşir ve elli yaşını geçtikten sonra az bir miktar geriler ama bu iniş keskin bir iniş olmaz (Stein&Book,2003, s. 32-33).

Bilişsel zekâ (IQ) kişisel dünyada yetersiz bir entelektüelin karikatürü olarak adlandırılabilir. Erkek ve kadınlarda hafif farklı olduğu düşünülmektedir. Yüksek IQ sahibi erkekler geniş genel kültür ve yeteneklere sahiptir. Azimlidir, üretkendir, istikrarlıdır ve sorun çözer. Ayrıca titiz, duygularını kontrol edebilen bireylerdir. Yüksek EQ’ lu erkekler sosyal olarak uyumlu, dışa dönük, sosyal sorumluluk sahibi, ilişkilerinde neşelidir. IQ’ su yüksek olan kadınların kendilerine olan özgüvenleri çok yüksektir. Akıcı bir dille kendilerini ifade edebilirler. Estetik anlayışları çok gelişmiştir ve öfkelerini açıkça belli etmezler. EQ’ su yüksek kadınlar kendilerini olduğu gibi ortaya koyarlar ve kendilerini çok iyi ifade edebilirler. Hayata ve olaylara çok olumlu bakarlar. (Goleman, 1995, s. 63-64). Titrek Titrek (2004, s. 35) IQ ve EQ arasındaki ilişkiyi açıklamak için Brockert ve Braun (2000, s. 20-21)’ un oluşturduğu çizelgeyi şöyle aktarmıştır.

Tablo 2.1.

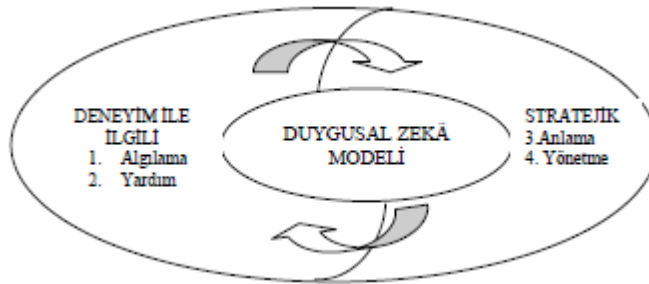
IQ Zekası ve EQ Zekası Karşılaştırması

IQ zekâsı	EQ zekâsı	IQ zekâsı	EQ zekâsı
Düşünmek, tartmak	Birleştirmek	Düşünmek	Hissetmek
Bütün verileri toplamak	Yeni fikirler bulmak	Tartarak karar vermek	Anında karar vermek
Anlamını kavramak	Yeni anlam yaratmak	Denemek, kontrol etmek	Verilen kararın doğruluğuna inanmak
Mantıkla karar vermek	Deneme-yanılma yöntemiyle karar vermek	Kelimeler ve sayılar	İnsanlar ve durumlar
Zaman ve sükunet	Acele ve sabırsızlık	Geçmiş anlamak	Geleceği etkilemek
Beyinle	Karineden (duruma göre)	Mantık	Psiko-mantık
Gerçek veriler	Esnek bilgi	Soğuk, kesin	Sıcak ve bulanık
Analitik	Bütüncül	Mesafeli	Yakın ve sıcak
Mantıkla yönetilen	Duygusal	Ben-merkezci	Çoğulcu
Beynin sol yarısı	Beynin sağ yarısı	Yalıtılmış	Bağımlı
“eğer ve fakat”	“burada ve şimdi”	Eril	Dişil
Anlayış	Duygu	Eğitim	Yürek

2.2.5. Duygusal zekâ modelleri ve bileşenleri**2.2.5.1. Mayer ve Salovey duygusal zekâ modeli**

Mayer ve Salovey (1990, s. 185)’e göre duygusal zekâ duyguları anlamlandırma, algılama, açıklama, kendisinin ve diğer bireylerin duygularını organize edebilme becerisi demektir. Bu tanım kapsamında duygusal zekâyı dört boyutlu bir model olarak açıklamışlardır: 1-Duyguları algılama becerisi, 2- Duyguların işaretlerini ve etkilerini dikkate alma, 3- Duygusal işaretler, zamana ait belirtiler ve onların etkileşimiyle ilgili anlamlandırma, 4- Hislerden anlama doğru duyguların yönetimi.

Süreç bu döngüyle devam etmektedir(Köroğlu, 2006, s. 31). Aşağıda bahsedilen modelin şekilsel ifadesi gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Mayer ve Salovey (1990) duygusal zeka modeli Goleman (1995, s. 61)

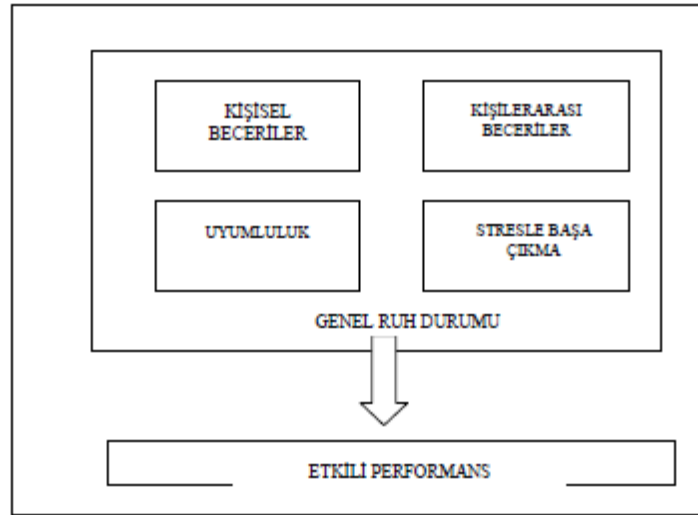
Salovey duygusal becerileri beş ana başlık altında toplamıştır.

- 1. Kendini Bilme (Öz bilinç) :** Kendini tanıyan bireyler yaşamlarını daha iyi organize edebilirler. Duygular henüz oluşurken ne olacağının farkında olabilen kişiler olayları ve durumları idare edebilme açısından emin bir tavır sergilerler. Yani kısaca kendinin farkındadır.
- 2. Duyguları Yönetmek:** Kendini tanıyan birey duygularını idare edebilir. Duygularını yönetebilen bireyler olumsuz durumlarla karşılaşsalar da kendilerini kolay toparlarlar ancak bu yönden zayıf kişilikler sürekli mutsuz ve huzursuzdur.
- 3. Kendini Harekete Geçirmek:** Duygularını organize edebilme, bir amaca bağlama, kendini kontrol edebilme ve kendini harekete geçirerek üretebilme yeteneğidir.
- 4. Empati Yapabilme:** Başkalarının duygularını anlayabilme becerisidir.
- 5. İlişkileri Yürütebilmek:** Sosyal anlamda yeterli kişiler kişilerarası sağlıklı iletişim kurabilirler ve genel anlamda başarılı olabilirler.

2.2.5.2.Bar-on duygusal zekâ modeli

Bu model şöyle şematize edilmiştir.

Bar- On duygusal zekâ modeli kişilerden bazılarının neden daha başarılı olduğunu ve duygusal açıdan daha iyi olduklarını ortaya koyduğu duygusal zekâ ve sosyal zekâyı içine alan karma bir modeldir. Aşağıdaki şekilde şematize edilmiştir:



Şekil 2.2. Bar-On (1997) Duygusal Zekâ Modeli

Duygusal zekâyâ dair ilk ölçeği geliştiren araştırmacı Bar-On (1997)' dur. Ortaya koyduğu duygusal zekâ ve sosyal zekâyı kapsayan karmaşık modelde on beş duygusal zekâ boyutunun gruplandırıldığı beş ana boyuttan oluşmaktadır. Bu ana boyutlar şöyledir:

- 1- Kişisel beceriler
- 2- Kişilerarası beceriler
- 3- Uyumluluk
- 4- Stres yönetimi / denetimi
- 5- Genel mizaç (Acar, 2001).

1. Kişisel Beceriler: kişisel beceriler ana boyutunun alt boyutları şunlardır:

- Duygusal benlik bilinci
- Kendine güven
- Kendine saygı
- Kendini gerçekleştirme
- Bağımsızlık

Bu alt boyutlardan ve ana boyuttan yüksek puan alan bireyler kendini bilen, tanıyan, duygularının farkında olan, ve yaşadıkları hakkında olumlu düşünceye sahip bireylerdir. Kendilerine güvenleri fazladır, duygularını ifade ederken cesurdur ve güçlü bireylerdir.

2. Kişilerarası Beceriler: Alt boyutları şunlardır:

- Empati
- Kişiler arası ilişkiler
- Sosyal sorumluluk

Bu alt boyutlardan ve ana boyuttan yüksek puan alan bireyler kendilerini diğer bireylerin yerine koyabilirler, kişileri anlar, sosyal becerileri gelişmiştir ve sorumluluk sahibidir.

3.Uyumluluk: Bu ana boyutun alt boyutları şunlardır:

- Problem çözme
- Gerçeklik ölçüsü
- Esneklik

Bu alt boyutlardan ve ana boyuttan yüksek puan alan bireyler problem çözebilme yeteneğine sahiptir. Problemi çözerken esnek, gerçekçi ve etkindirler.

4.Stresle Başa Çıkama: Bu ana boyutun alt boyutları şunlardır:

- Stres toleransı
- Dürtü kontrolü

Bu alt boyutlardan ve ana boyuttan yüksek puan alan bireyler stresli ve kritik işlerde çalışabilme yeteneğine sahiptirler. Umutsuzluğa kapılmadan, soğukkanlı bir şekilde stresle baş edebilirler.

5.Genel Ruh Durumu: Bu ana boyutun alt boyutları şunlardır:

- Mutluluk
- İyimserlik

Bu alt boyutlardan ve ana boyuttan yüksek puan alan bireyler iyimser, hayata pozitif bakabilen, hayattan zevk alan, genel ruh hali olumlu, kişiler arası ilişkilerde bir araya getiren, olaylara iyi tarafından bakan kişilerdir(Acar, 2001).

2.2.5.3. Goleman duygusal zekâ modeli

Goleman (1995) duygusal zekâ modelini iki ana boyutta incelemiştir.

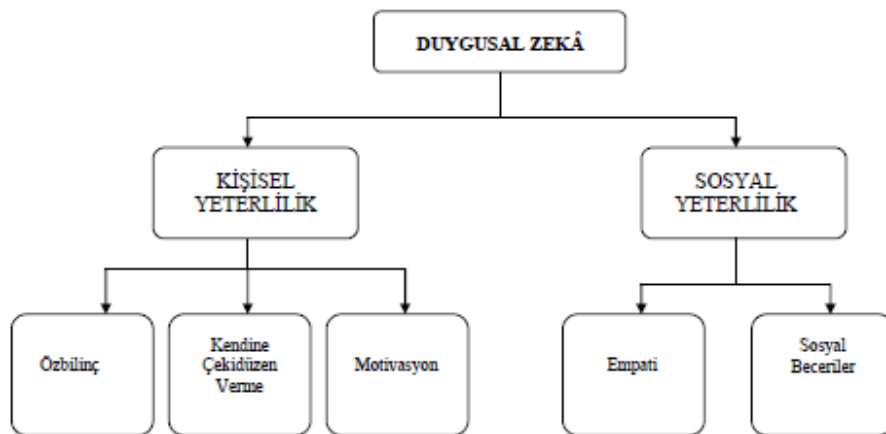
1.Kişisel Yeterlilik: Kişisel yeterlilik içinde ele alınan yetenekler şu şekildedir:

- Duygularını açıklayabilme
- Duygularını organize edebilme
- Duygularını değerlendirme
- Yeniliklere açık olma
- Başarı elde edebilmek için kendine şekil verme
- Kendini yönlendirebilme
- İç motivasyona sahip olma (Köroğlu &Semiz, 2006, s. 31).

2. Sosyal Yeterlilik: Sosyal yeterlilik içinde ele alınan yetenekler şu şekildedir:

- Empati yapabilme
- Başkalarının gelişimi için çaba harcama, hizmet bilincine sahip olma
- Siyasi tercihleri olma ve her ortamda rahatça savunabilme
- İletişime açık olma
- Liderlik vasfına sahip olma
- İş birliği yaparak takım oluşturma
- Çeşitliliğin zenginlik olduğu düşüncesini benimseme
- Etkili olabilme(Köroğlu &Semiz, 2006, s. 31).

Goleman'ın ortaya koyduğu bu duygusal zeka modeli aşağıdaki şekilde şematize edilebilir (Goleman, 1998, s. 38-39'dan uyarlanmıştır).



Şekil 2.3. Goleman (1998) Duygusal Zekâ Modeli

Goleman'ın ortaya koyduğu duygusal zekâ modelini genel olarak ele alırsak kişisel yeterlilikleri bireyin toplumdaki yeriyle; sosyal yeterlilikleri ise bireyin çevresiyle kurduğu iletişimle ilişkilendirebiliriz. Kişisel yeterlilikler kişinin güçlü yönlerini ortaya çıkarıp zayıf yönlerini azaltarak başarıya ulaşmasında önemli rol oynar. Sosyal yeterlilikler ise kişiler arası ilişkilerdeki etkililik kişinin başarısını ortaya koyar.

2.2.6. Duygusal zekâ ve eğitim

Geçmişte uzun yıllar boyunca bir öğrencinin yeterli olduğu düşüncesi sadece akademik başarısıyla ilişkilendirilmiştir. Kendini iyi ifade edebilme, iletişim kurabilme, sosyallik, müzik ve resim alanındaki yetenekler arka planda kalmış ve bu alandaki başarılarla gereken değer verilmemiştir. Seksenli yıllarda çoklu zekâ modelleri ortaya çıkmış ve özellikle iş yaşamındaki başarının sadece matematik, dil ve akademik başarıya bağlanamayacağı görülmüştür. Bu bağlamda farklı zekâ kategorileri gereken önemi görmeye başlamıştır.

Shapiro (1998, s. 6), yaptığı tüm araştırmalarda yüksek IQ' nun tek başına yeterli olmadığını, yüksek EQ' lu çocukların daha başarılı, daha mutlu olduklarını görmüştür. Ayrıca sahip olunan bu yeteneklerin çocukların ileriki yaşamlarında üretken, ilgili ve sorumlu bireyler olmalarına temel olacağını belirtmiştir.

Bender (2006, s. 40) ise yaptığı çalışmalarda eğitimde duyguların önemli rol oynadığını belirtmiş ve duygusal zekâ becerilerinin eğitimde mutlaka kullanılması gerektiğini söylemiştir.

Özellikle akademik zekâyı merkeze alan eğitim programlarında maalesef duygusal zekâyı gerekli önem verilmemektedir. Çocukların aldıkları eğitimler bilgi birikimi üzerine kurulmakta sosyal beceriler geri plana atılmaktadır. Böylece geleceğe ışık tutacak bireyler sadece akademik başarıya odaklı, duygulardan yoksun ve duyarsız yetiştirilmektedir.

Duygusal zekâ ders içi ve ders dışı etkinliklerle yeterince desteklenebilir. Bunun için eğitimin temeline duygular alınmalıdır. Örneğin duygusal zekâyı desteklemek için, öğrencilere duygularını ifade edebilecekleri ortamlar sağlamak, öğrendiklerini duygusal açıdan değerlendirme fırsatı vermek, onları daha çok bir araya getirecek ve duygularını

birbirleriyle paylaşabilecekleri grup ödevleri vermek, duygusal ve sosyal içerikli oyunlar oynatmak... gibi çalışmalar yaptırılabilir (Ömeroğlu & Ulutaş, 2007, s. 55).

Chernis'e (2000, s. 7) göre eğitimde öğretmenin rolü tartışılmazdır. Bu açıdan öncelikle öğretmenler duygusal ve sosyal yeteneklere sahipler mi, eğer sahiplerse bunu doğru şekilde öğrencilerine aktarabiliyorlar mı sorularının cevapları duygusal zekânın geliştirilmesi açısından büyük önem taşır. Çünkü Yüksek EQ' ya sahip öğretmenler çocuklara bu duygusal ve sosyal yetenekleri çok farklı yöntemlerle öğretebilirler. Zaten yapılan araştırmalar da duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik aktivitelerin öğretilmesinde uygulayıcının rolünün büyük olduğunu göstermektedir. Yani öğretmen ve öğrencilerin aktarım esansındaki davranış ve tutumlarının birbiriyle uyumu öğrencilerin kendilerini o kadar ilgili, istekli, mutlu ve rahat hissettiklerini ortaya koymuştur (Bender, 2006, s. 40).

Yeşilyaprak (2001) duygusal zekânın gelişiminde kritik dönemlerden bahsetmiştir. 6-11 yaş arası olarak belirttiği bu kritik dönemlerde okul önemli bir rol oynamaktadır. Bu açıdan duygusal zekâ yeterliliklerini geliştirmek için anaokulu döneminden başlanarak özellikle ilkököl ve orta okul dönemi eğitim programlarında gerekli aktivite ve yaklaşımlara yer verilmedir. Kocabaş (2007, s. 33) da bu görüşe benzer bir görüş benimsemektedir. Duygusal zekâyı geliştirme eylemi ilkököl döneminden başlayarak hayat boyu öğrenmeye kadar tüm kurumlarda yaparak yaşayarak öğretilmelidir.

2.2.7. Duygusal zekâ ve yaratıcı drama

Duygusal zekâ genel anlamda kişi ile ilgilidir. Kişinin kendisi ve çevresiyle olan etkileşimini ve iletişimini kapsar. Bunu en iyi şekilde ortaya koymak yaratıcı drama ile mümkün olabilir. Çünkü dramanın aşamaları ve duygusal zekânın bölümleri kabaca örtüşmektedir. Dramanın aşamalarındaki kişinin kendiyle, diğerleriyle ve grupla etkileşimi ve sonucunda grup ürünü oluşturma durumu; duygusal zekâdaki kendini tanıma, öz yönetim, sosyal bilinç ve ilişki yönetimi ile benzeşmektedir (Beceren, 2005, s. 123).

Yaratıcı drama, bireye bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışları kazandırmak için kullanılabilecek en uygun yöntemlerden biridir. Bu özelliklerinin

yanında duyguların eğitimi, estetik ve sanat anlayışı oluşturmada da kullanılabilecek bir disiplindir. Dramanın özünde var olan yaratıcılık, özgünlük, iletişim ve etkileşim gibi özellikler yaratıcı drama ve duygusal zekâ ilişkisini tam anlamda ortaya koyar. Genel anlamda yaratıcı drama kavramı içinde yer alan beceriler duygusal zekâ kavramıyla birebir örtüşmektedir (Üstündağ, 1999, s.21).

Tablo 2.2.

Duygusal Zeka ve Yaratıcı Drama

Duygusal zeka	Yaratıcı drama
Sabır, tutarlılık	Eleştirel düşünme
Öz denetim	Kendine güven
Harekete geçme	Karar verme
Duyguları denetleme	Kendini tanıma
Empati, hoş görü	Grupla çalışma
Öz bilinç, kararlılık	Özgün, öznel
Esneklik	Yaratıcılık

Yukarıdaki şemadan da anlaşılacağı üzere yaratıcı drama kavramları ve duygusal zekâ uygulamaları birbiriyle örtüşmektedir. Yaratıcı drama uygulamalarında birey kendine güvenir, kendini anlamlandırır, kişilere saygı duyar, eleştirel düşünür, yaratıcılıkları üst düzeye çıkar, işbirliği yapabilir ve doğru zamanda doğru kararlar alır (Üstündağ, 1999, s. 23).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, izlenen yönteme yer verilmiştir. Sırasıyla araştırmanın modeli, araştırma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, özellikleri ve uygulanması, araştırma verilerinin toplanması ve bu verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlerle ilgili açıklamalar sunulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Drama etkinliklerinin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ üzerindeki etkisinin sınındığı bu çalışmada gerçek deneme modellerinden biri olan ön-test ve son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

Ön test – son test kontrol gruplu deney modelinde, yansız olarak oluşturulmuş iki grup vardır. Bu gruplardan biri kontrol diğer ise deney grubudur. Deney öncesi ve sonrasında her iki grup için de ölçümler yapılır. Ön testlerin varlığı gruplar arasında deney öncesinde benzerlik olup olmadığına ve son test sonuçlarının da var olan duruma göre düzenlenmesine yardımcı olur. Ön test ve son test sonuçları deneyin ne kadar etkili olduğuna karar vermek için bir arada kullanılır (Karasar, 2013).

Tablo 3.1.1. Ön-test ve Son-test Kontrol Gruplu Model

Grup		Ön -Test	Uygulama	Son-Test
D(Deney)	R	O ₁	X	O ₃
K(Kontrol)	R	O ₂		O ₄

D: Deney grubu **K:**Kontrol grubu **R:**Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık
O1, O2, O3, O4: Ölçme **X:** Uygulama

Araştırma iki grup vardır. Gruplardan biri deney grubu diğeri ise kontrol grubudur. Deney grubuna önceden belirlenmiş duygusal zekâya yönelik drama etkinlikleri uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır.

Tablo 3.1.

Deney Tasarımı

Grubun Adı	Deney Öncesi	Deney Süreci	Deney Sonrası
Deney Grubu	Duygusal Zeka Ölçeği	Drama Etkinlikleri	Duygusal Zeka Ölçeği
Kontrol Grubu	Duygusal Zeka Ölçeği	Klasik Eğitim	Duygusal Zeka Ölçeği

3.2. Araştırma Grubu

Bu çalışma 2014–2015 eğitim öğretim yılında Bolu İli Merkez İlçesinde belirlenmiş bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubundaki öğrenci seçimi konusunda basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu Milli Egemenlik İlkokulu'nda okuyan 4-A (kontrol) ve 4-B (deney) sınıflarında eğitim öğretim gören 38 öğrenci oluşturmuştur. Deney ve kontrol grupları eşit sayıda olup 19 öğrenciden oluşmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 3.2' de sunulmuştur.

Tablo 3.2.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde %
Kız	20	53
Erkek	18	47
Toplam	38	100

Kontrol grubu olarak belirlenen 4-A sınıfında deney süresince herhangi bir drama etkinliği uygulanmamış ve bu sınıfın sınıf öğretmeni klasik eğitime devam etmiştir. Deney grubu olarak belirlenen 4-B sınıfında ise araştırmacı tarafından haftalık olarak drama etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulama 12 hafta boyunca devam ettirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin cinsiyete ve araştırma gruplarına göre dağılımları Tablo 3.3'de sunulmuştur.

Tablo 3.3.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Cinsiyete ve Araştırma Grubuna Göre Dağılımı

Gruplar	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Kontrol grubu (4-A)	10	9	19
Deney grubu (4-B)	10	9	19
Toplam	20	18	38

Çalışmaya katılan öğrencilerin yaklaşık %53'ü kız öğrencilerden oluşurken, erkek öğrencilerin oranının yaklaşık olarak %47 olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşların dağılımı ise 10 yaşında olan %85 ve 11 yaşında olan öğrencilerin %15 olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

3.3.1. Verilerin elde edilmesi

İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeylerini belirlemek için bu çalışmada Küçükkaragöz ve Kocabaş (2012) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Deney grubu için toplamda 37 adet drama belirlenmiş bunların içinden çalışma grubuna en uygun olduğu düşünülen 21 drama etkinliği uygulanmıştır. “Duygusal Zekâ Ölçeği” ilk olarak 2014-2015 eğitim öğretim yılı Aralık ayının ilk haftasında deney ve kontrol grubunda yer alan toplam 38 öğrenciye ön-test olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna duygusal zekâyı dayalı drama etkinlikleri uygulaması yapılırken, kontrol grubuna hiçbir işlem uygulanmamıştır. Deney grubuna oynatılan drama etkinlikleri 12 hafta boyunca araştırmacı tarafından ders saatinde yürütülmüştür. Drama etkinliklerinin uygulanmasının bitmesi ile birlikte aynı ölçek bu defa son-test olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine yine araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

3.3.2. Deney grubuna uygulanan drama etkinlikleri

Deney grubuna, oturum süresi 40 dakika olmak üzere 12 hafta boyunca sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarını geliştirici 21 drama etkinliği uygulanmıştır.

Tablo 3.3.

Drama Etkinliklerinin Uygulama Sürelerine Dağılımı

Tarih	Deney Grubu	Süre	Etkinlik Adı	Kazanımlar
02.01.2015	4-B Sınıfı	40 dak.	ARKADAŞINI BUL	Kendileriyle diğer akranlarının benzer ve farklı yönlerini keşfeder.
05.01.2015	4-B Sınıfı	40 dak.	AYNA AYNA SÖYLE BANA	Bedeni kullanarak kendini anlatır. Gözlem yapma becerisi ve inceleme gelişir. Yönetme ve yönetilme ilişkisini kavrar.
07.01.2015	4-B Sınıfı	40 dak.	BENİM İÇİN ÜÇ	Kişiler hakkında olumlu beyanlarda bulur. Öz saygı becerileri gelişir.
08.01.2015	4-B Sınıfı	40 dak.	BİTMEYEN RESİM	Yarım bırakılmış bir işi devam ettirebilme becerisi kazanır. Duygularını resimleyerek ifade eder. Grupla işbirliği içerisinde çalışır.
12.01.2015	4-B Sınıfı	40 dak.	BİRLİKTE YÜRÜ	Oyunu belirlenen kurallara göre oynar. Oyun ve fiziki etkinlikler sırasında çeşitli iletişim becerileri gösterir.
14.01.2015	4-B Sınıfı	40 dak.	BİZİM HİKÂYEMİZ	Yaratıcı düşünerek özgün ürünler ortaya koyar. Sosyal beceriler gösterir. Rolüne uygun davranır.
09.02.2015	4-B Sınıfı	40 dak.	BÜYÜK RÜZGÂR ESER	Başkalarıyla ortak yönlerinin ve farklılıklarının neler olduğunu keşfeder. Başkalarının karşısında daha rahat olur. Risk alabilme cesareti gösterir.
11.02.2015	4-B Sınıfı	40 dak.	DUYGULARIN DİLİ	Sözel olmayan davranışların önemini kavrar. Sözel davranışları gözleyerek karşıdaki kişinin duygularını anlar. Kendi bedenindeki duygu yansımalarının farkına varır.
16.02.2015	4-B Sınıfı	40 dak.	DUYGUNU GÖSTER	Dramatik aktiviteleri hayal eder, etkin olur ve ifade etme çalışmaları esnasında kendini keşfeder. Kişisel gözlemler oluşturup karaktere yansıtma becerisi kazanır. Alıcı ve ifade edici dil gelişimleri desteklenir.
18.02.2015	4-B Sınıfı	40 dak.	EŞLEŞTİRME OYUNU	Sorulan soruları cevaplandırır. Çevresindekilerin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade eder.
23.02.2015	4-B Sınıfı	40 dak.	GERİLİN ve RAHATLAYIN	Farklı duygu ve hareketleri fark eder. Kasları gelişir.

Tablo 3.3. (Devamı)

25.02.2015	4-B Sınıfı	40 dak.	GİZLİ KALP	Sahip olup içinde gizlediği duygunun hayatını nasıl etkilediğini fark eder. Sahip olduğu olumlu duyguların farkına varır. Duygularını başkalarıyla paylaşma fikrine sıcak bakar.
02.03.2015	4-B Sınıfı	40 dak.	MASAJ ÇEMBERİ	Arkadaşlarının rahatlaması ve sakinleşmesinde görev alır. Grup içi duygusal etkileşimin bir parçası olur.
04.03.2015	4-B Sınıfı	40 dak.	NASIL DİZECEĞİZ?	Bir grup etkinliğini paylaşırken öz disiplin geliştirir ve bunu günlük yaşantısına uyarlar. Aktiviteler yoluyla işbirliği yapma becerisi kazanır.
09.03.2015	4-B Sınıfı	40 dak.	O GÖRMESİN	Bir grup etkinliğini paylaşırken öz disiplin geliştirir ve bunu günlük yaşantısına uyarlar. Aktiviteler yoluyla işbirliği yapma becerisi kazanır.
11.03.2015	4-B Sınıfı	40 dak.	SEN OLSAYDIN	Kendisini objektif bir şekilde ifade eder. Günlük hayatta kullandığı nesnelere karşı duyarlılık geliştirir.
16.03.2015	4-B Sınıfı	40 dak.	SEVGİ HATTI	Duygularını belirtmeyi ve başkalarına saygı göstermeyi öğrenir.
18.03.2015	4-B Sınıfı	40 dak.	SOKAK ÇOCUKLARI	Sokağı yaşam alanı edinen çocukları tanır. Sokağı yaşam alanı edinen çocukların duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışır. Empati becerisi geliştirir.
23.03.2015	4-B Sınıfı	40 dak.	SORUYU CEVAPLA	Grup içinde rahat davranır.
30.03.2015	4-B Sınıfı	40 dak.	YILDIZLAR	Bir grup etkinliğini paylaşırken öz disiplin geliştirir ve bunu günlük yaşantısına uyarlar. Aktiviteler yoluyla işbirliği yapma becerisi kazanır.
06.04.2015	4-B Sınıfı	40 dak.	YÜZSÜZ MASKELE	Duygularını fark eder. Rolüne uygun konuşur ve davranır. Dikkati gelişir.

3.3.3. Veri toplama aracı

Öğrencilerin duygusal zekâ düzeyleri ve etkileyen faktörlerin tespit edilmesi için oluşturulan anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümündeki demografik özellikler katılımcıların tanıtıcı bilgilerini içermektedir. İkinci bölümde ise çocukların EQ düzeylerini belirlemek için Küçükkaragöz ve Kocabaş (2012) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde 4’ lü Likert türü bir ölçek üzerinden puanlanmaktadır (4 “Her zaman”, 3 “Sık Sık”, 2 “Ara Sıra”, 1 “Hiçbir Zaman”). Alınan cevapların ortalaması ve standart

sapması ölçülmüştür. Böylece deneklerin ifadeye hangi derecede katıldıkları belirlenmektedir. İlgili sorulara verilen cevapların tanımlayıcı istatistiği olarak ortalama ve standart sapma değerinden yararlanılmıştır.

3.4. Verilerin analizi

Araştırmada ele edilen veriler, SPSS 18 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde hangi testlerin kullanılacağına belirlenmesi için normallik varsayımları sınanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin her bir ölçek için kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test sonuçlarına göre Shapiro-Wilk Testi uygulanmıştır. Duygusal Zekâ ölçeği ön ve son testinden elde edilen dağılımın normalliğine ilişkin sonuçlar Tablo 3.4`de gösterilmiştir.

Tablo 3.4.

Duygusal Zeka Ölçeği Ön-Son Test Dağılımının Normallik Testleri

Boyutlar	Deney Grupları	N	Shapiro-Wilk Normallik Testi		
			İstatistik	s.d.	p Değeri
Duygusal farkındalık	Deney	19	.934	18	.182
	Kontrol	19	.955	18	.338
Empati	Deney	19	.966	18	.349
	Kontrol	19	.954	18	.341
Kişiler Arası İlişkiler	Deney	19	.900	18	.060
	Kontrol	19	.909	18	.068
Öz Gerçekleştirme	Deney	19	.913	18	.076
	Kontrol	19	.914	18	.077

Tablo 3.4` e göre anlamlılık değerleri incelendiğinde ölçeğin her bir boyutu için ön test ve son test dağılımlarının normallik varsayımı karşılandığı söylenebilir ($p>0,05$). Dağılımın normalliğine yaklaşımları konusunda yapılan analizlerden sonra normallik varsayımının karşılandığı görülmüştür. Buna göre verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının ön test puanları arasındaki farkı incelemek için bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplar için t testi,

kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki farkın araştırılması amacıyla eşleştirilmiş t-testi analizi kullanılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasındaki anlamlı farklılığı incelemek amacıyla kovaryans analizi kullanılmıştır. Araştırmada da kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasındaki fark incelenirken ön test puanları kontrol altında tutulmuştur.

3.5. Güvenirlik ve Geçerlik

Çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin EQ düzeylerini belirlemek için Küçükkaragöz ve Kocabaş (2012) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Duygusal farkındalık, empati, öz gerçekleştirme, kişiler arası ilişkiler alt boyutu ve bu tüm alt boyutların hepsini kapsayan duygusal zeka temel boyutu bulunmaktadır. Beceren (2005) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan ve Küçükkaragöz ve Kocabaş (2012) tarafından çocuklar için düzenlemesi yapılan “Duygusal Zeka Ölçeği” ilgili olarak elde edilen boyutlar tablo 3.5’ de verilen sonuçlar oluşmuştur.

Tablo 3.5.

Duygusal Zekâ Alt Boyutları

İfadeler	1	2	3	4	Boyut Adı	Toplam Varyansı Açıklaması	İç güvenirlik
4.Kızgınlığımı kontrol etmekte zorlanırım.	0,484						
13.Başarısız olsam bile çalışmaya devam ederim.	0,511						
6.İlgimi çeken şeyleri yapmaktan hoşlanırım.	0,605						
7.Öfkelendiğimde ne yaptığımı bilmem.	0,623				Duygusal farkındalık	28%	0,85
11.Genellikle mutlu bir insanım.	0,660						
12.Kolaylıkla kızarım.	0,663						
14.Kızdığımında düşünmeden davranırım.	0,700						

Tablo 3.5. (Devamı)

3.Arkadaşım başarısız olduğunda üzüldüm.	0,705			
9.Arkadaşlarımın yerine kendimi koyarım.	0,720			
10.Arkadaşlarımın duygusal gereksinimlerini kolayca anlarım.	0,835	Empati	11%	0,74
1.Grup içerisinde konuşmak istediğimde diğerlerinden izin alırım.	0,847			
5.Arkadaşım mutsuz olduğunda ben de mutsuz olurum.	0,432			
8.Çevremde sevilen bir kişiyim.	0,481	Kişiler Arası İlişkiler	14%	0,76
2.Bir konuyu öğrenmediğimde arkadaşşımdan yardım isterim.	0,672			
15.Bir işe başladığımda sonunu getirmeye çalışırım.	0,733			
17.Kendi kendime çalışmamı yönlendiririm.	0,791	Öz Gerçekleştirme	26%	0,82
16.Bildiğim doğruları söylemekten çekinmem.	0,850			
18.Kendi çalışma planımı kendim yaparım.	0,846			

Dört adet boyutun oluştuğu yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda görülmektedir. Bu faktörler öğrencilerin duygusal zeka temel boyutu ve duygusal farkındalık, kişiler arası ilişkiler öz gerçekleştirme ve empati alt boyutları olarak adlandırılmıştır. Bu dört boyut toplam varyansın %79'luk kısmını oluşturduğu görülmektedir. KMO katsayısı (0,81) ve Barlett testi sonuçlarıncı faktör yapılarının istatistiksel anlamda geçerli olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin duygusal zekâ boyutu alt boyutunun iç tutarlılıkları $\alpha = 0,85$ ile 0,76 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Elde edilen katsayıların oldukça yeterli olduklarını görmekteyiz. Sonuçlara göre ölçek oldukça güvenilir ve yapısal olarak ta geçerli olduğunu görmekteyiz.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.1. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Duygusal Farkındalık Alt Boyutuna Göre Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır? ” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile herhangi bir drama etkinliğinin uygulanmadığı kontrol grubu arasında uygulama öncesi duygusal farkındalık alt boyutlarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin özet veriler Tablo 4.1’ de verilmiştir.

Tablo 4.1.

Deney ve Kontrol Grupları Arasında Duygusal Farkındalık Ön-Test Ortalama Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Grup	N	X	Ss	sd	T	p
Kontrol	19	3.06	.55	36	1.533	.134
Deney	19	2.74	.74			

Analiz sonuçlarına göre duygusal farkındalık alt boyutunda deney ve kontrol grubunun farklı olmadığı görülmüştür ($t_{(36)} = 1,533$; $p > 0,05$). Duygusal Farkındalık alt boyutunda deney grubu ve kontrol grubunun ön test puanları birbirinden farklıdır.

4.2. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Empati Alt Boyutuna Göre Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır? ” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile herhangi bir drama etkinliğinin uygulanmadığı kontrol grubu arasında uygulama öncesi empati alt boyutlarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin özet veriler Tablo 4.2.’ de verilmiştir.

Tablo 4.2.

Deney ve Kontrol Grupları Arasında Empati Ön-Test Ortalama Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	X	Ss	sd	T	P
Kontrol	19	2.74	.78	36	,999	.324
Deney	19	2.49	.73			

Analiz sonuçlarına göre empati alt boyutunda deney ve kontrol grubunun farklı olmadığı görülmüştür ($t_{(36)} = ,999$; $p > 0,05$). Empati alt boyutunda deney grubu ve kontrol grubunun ön test puanları birbirinden farksızdır.

4.3. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Kişiler Arası İlişkiler Alt Boyutuna Göre Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır? ” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile herhangi bir drama etkinliğinin uygulanmadığı kontrol grubu arasında uygulama öncesi kişiler arası ilişkiler alt boyutlarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 4.3.’ te verilmiştir.

Tablo 4.3.

Deney ve Kontrol Grupları Arasında Kişiler Arası İlişkiler Ön-Test Ortalama Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	X	Ss	Sd	T	P
Kontrol	19	2.88	.57	36	,875	.388
Deney	19	2.71	.63			

Analiz sonuçlarına göre ön test puanlarında kişiler arası ilişkiler alt boyutunda deney ve kontrol grubunun farklı olmadığı görülmüştür ($t_{(36)} = ,875$; $p > 0,05$). Kişiler arası ilişkiler alt boyutunda deney grubu ve kontrol grubunun ön test puanları birinden farksızdır.

4.4. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Öz Gerçekleştirme Alt Boyutuna Göre Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır? ” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile herhangi bir drama etkinliğinin uygulanmadığı kontrol grubu arasında uygulama öncesi öz gerçekleştirme alt boyutlarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 4.4’ te verilmiştir.

Tablo 4.4.

Deney ve Kontrol Grupları Arasında Öz Gerçekleştirme Ön-Test Ortalama Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	X	Ss	sd	T	P
Kontrol	19	3.05	.75	36	1,085	.285
Deney	19	2.80	.67			

Analiz sonuçlarına göre ön test puanlarında öz gerçekleştirme alt boyutunda deney ve kontrol grubunun farklı olmadığı görülmüştür ($t_{(36)} = 1,085$; $p > 0,05$). Öz gerçekleştirme alt boyutunda deney grubu ve kontrol grubunun ön test puanları birbirine benzerdir.

4.5. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Duygusal Zekâ Temel Boyutuna Göre Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır? ” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile herhangi bir drama etkinliğinin uygulanmadığı kontrol grubu arasında uygulama öncesi duygusal zekâ temel boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 4.5’ te verilmiştir.

Tablo 4.5.

Deney ve Kontrol Grupları Arasında Duygusal Zeka Ön-Test Ortalama Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	X	Ss	Sd	T	p
Kontrol	19	2.96	.43	36	1,677	.102
Deney	19	2.70	.52			

Analiz sonuçlarına göre ön test puanlarında duygusal zekâ temel boyutunda deney ve kontrol grubunun farklı olmadığı görülmüştür ($t_{(36)} = 1,677$; $p > 0,05$). Duygusal zeka temel boyutunda deney grubu ve kontrol grubunun ön test puanları birbirine benzer oldukları tespit edilmiştir.

4.6. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol Grubunun, Duygusal Farkındalık Alt Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Kontrol grubunun, duygusal farkındalık alt boyutuna göre ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.6’ da verilmiştir.

Tablo 4.6.

Kontrol Grubunun “Duygusal Farkındalık” Alt Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	X	Ss	Sd	t	p
Ön Test	19	3.06	.54	18	-,940	.359
Son Test	19	3.09	.56			

Tablo 4.6’ da duygusal farkındalık alt boyutunda kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(18)} = -,940$; $p > 0,05$). Buna göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin çalışmanın başında ve sonunda ölçülen duygusal farkındalık algılarının önemli ölçüde değişmediği söylenebilir.

4.7. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol Grubunun, Empati Alt Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Kontrol grubunun, empati alt boyutuna göre ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7.

Kontrol Grubunun “Empati” Alt Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	X	Ss	Sd	t	p
Ön Test	19	2.72	.77	18	-,616	.545
Son Test	19	2.77	.79			

Tablo 4.7’de empati alt boyutunda kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t_{(18)} = -,616$; $p > 0,05$). Buna göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin çalışmanın başında ve sonunda ölçülen empati algılarının farksız olduğu görülmüştür.

4.8. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol Grubunun, Kişiler Arası İlişkiler Alt Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Kontrol grubunun, kişiler arası ilişkiler alt boyutuna göre ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.8’ de verilmiştir.

Tablo 4.8.

Kontrol Grubunun “Kişiler Arası İlişkiler” Alt Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	X	Ss	Sd	t	p
Ön Test	19	2.85	.58	18	-,809	.428
Son Test	19	2.90	.49			

Tablo 4.8’ de kişiler arası ilişkiler alt boyutunda kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t_{(18)} = -,809$; $p > 0,05$). Buna göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin çalışmanın başında ve sonunda ölçülen kişiler arası ilişkiler algılarının farksız olduğu görülmüştür.

4.9. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol Grubunun, Öz Gerçekleştirme Alt Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Kontrol grubunun, öz gerçekleştirme alt boyutuna göre ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.9’ da verilmiştir.

Tablo 4.9.

Kontrol Grubunun “Öz Gerçekleştirme” Alt Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	X	Ss	Sd	t	p
Ön Test	19	3.00	.77	18	-1.165	.258
Son Test	19	3.10	.69			

Tablo 4.9’ da öz gerçekleştirme alt boyutunda kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($t_{(18)} = -1.165$; $p > 0,05$). Buna göre kontrol grubunda drama yöntemi ile eğitim görmeyen öğrencilerin çalışmanın başında ve sonunda ölçülen öz gerçekleştirme seviyelerinin farksız olduğu görülmüştür.

4.10. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol Grubunun, Duygusal Zekâ Temel Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Kontrol grubunun, duygusal zekâ temel boyutuna göre ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10.

Kontrol Grubunun “Duygusal Zekâ” Alt Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	N	X	Ss	Sd	t	p
Ön Test	19	2.94	.44	18	-1.027	.317
Son Test	19	2.99	.43			

Tablo 4.10’da duygusal zekâ temel boyutunda kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($t_{(18)} = -1,027$; $p > 0,05$). Buna göre kontrol grubundaki öğrencilerin duygusal zeka seviyelerinin önemli sayılabilecek bir gelişme göstermedikleri tespit edilmiştir. Drama yönetimi ile eğitim görmemiş grubun ön test ve son test puanları birbirine oldukça yakındır.

4.11. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Deney Grubunun, Duygusal Farkındalık Alt Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney grubunun, duygusal farkındalık alt boyutuna göre ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11.

Deney Grubunun “Duygusal Farkındalık” Alt Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	19	2.74	.74	18	-4,712	.000
Son Test	19	3.44	.35			

Tablo 4.11’de duygusal farkındalık alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(18)}=-4,712$; $p<0,05$). Buna göre deney grubunda verilen eğitimin öğrencilerin duygusal farkındalık algılarını önemli ölçüde artırdığı söylenebilir.

4.12. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Deney Grubunun, Empati Alt Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney grubunun, empati alt boyutuna göre ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12.

Deney Grubunun “Empati” Alt Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	N	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	19	2.49	.73	18	-5,846	.000
Son Test	19	3.38	.54			

Tablo 4.12’de empati alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin ön test ve son testlerinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($t_{(18)}=-5,846$; $p<0,05$). Buna göre deney grubunda drama yöntemi ile eğitim gören öğrencilerin empati algılarını drama yöntemi ile eğitim görmeyen öğrencilere göre önemli ölçüde yükseldiği görülmüştür.

4.13. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Deney Grubunun, Kişiler Arası İlişkiler Alt Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney grubunun, kişiler arası ilişkiler alt boyutuna göre ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13.

Deney Grubunun “Kişiler Arası İlişkiler” Alt Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	X	Ss	Sd	t	p
Ön Test	19	2.71	.63	18	-6,539	.000
Son Test	19	3.64	.38			

Tablo 4.13’te kişiler arası ilişkiler alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin ön test ve son testlerinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($t_{(18)}=-6,539$; $p<0,05$). Buna göre deney grubunda drama yöntemi ile eğitim gören öğrencilerin kişiler arası ilişkiler konusunda drama yöntemi ile eğitim görmeyen öğrencilere göre önemli ölçüde gelişim gösterdikleri görülmüştür.

4.14. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Deney Grubunun, Öz Gerçekleştirme Alt Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney grubunun, öz gerçekleştirme alt boyutuna göre ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14.

Deney Grubunun “Öz Gerçekleştirme” Alt Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	X	Ss	Sd	t	p
Ön Test	19	2.80	.67	18	-5,670	.000
Son Test	19	3.49	.46			

Tablo 4.14’e göre öz gerçekleştirme alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin ön test ve son testlerinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($t_{(18)}=-5,670$; $p<0,05$). Buna göre deney grubunda drama yöntemi ile eğitim gören öğrencilerin öz gerçekleştirme konusunda drama yöntemi ile eğitim görmeyen öğrencilere göre önemli ölçüde gelişim gösterdikleri görülmüştür.

4.15. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Deney Grubunun, Duygusal Zekâ Temel Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney grubunun, duygusal zekâ temel boyutuna göre ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15.

Deney Grubunun “Duygusal Zekâ” Alt Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	X	Ss	sd	T	p
Ön Test	19	2.70	.52	18	-6,550	.000
Son Test	19	3,49	.18			

Tablo 4.15’e göre duygusal zekâ temel boyutunda deney grubu öğrencilerinin ön test ve son testlerinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($t_{(19)}=-6,550$; $p<0,05$). Buna göre deney grubunda drama yöntemi ile eğitim gören öğrencilerin duygusal zekâ konusunda drama yöntemi ile eğitim görmeyen öğrencilere göre önemli

ölçüde gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak drama yönteminin duygusal zekâ üzerinde pozitif yönde etkili olduğu görülmektedir.

4.16. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Duygusal farkındalık Son-Test Puanlarına İlişkin Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile herhangi bir drama etkinliğinin uygulanmadığı kontrol grubu arasında uygulama sonrası duygusal farkındalık alt boyutlarındaki puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi (MANCOVA) uygulanmıştır. Duygusal farkındalık alt boyutuna göre son-test ortalama puanları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16.

Kontrol ve Deney Grupları Arasında Duygusal Farkındalık Son-Test Ortalama Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	3.870	1	3.870	32.708	.000
Grup	2.591	1	2.591	21,900	.000
Hata	4.141	35	.118		
Toplam	412.122	38			

Tablo 4.16’a göre ön testler kontrol altındayken, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin duygusal farkındalık puanları arasında anlamlı farka ulaşılmıştır ($F=21,900$; $p<0,05$). Buna göre deney grubunda verilen drama eğitiminin öğrencilerin duygusal farkındalık becerilerini kontrol grubuna göre önemli ölçüde artırdığı tespit edilmiştir.

4.17. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Empati Son-Test Puanlarına İlişkin Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile herhangi bir drama etkinliğinin uygulanmadığı kontrol grubu arasında uygulama sonrası empati alt

boyutlarındaki puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi (MANCOVA) uygulanmıştır. Empati alt boyutuna göre son-test ortalama puanları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17.

Kontrol ve Deney Grupları Arasında Empati Son-Test Ortalama Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d	Kareler Ortalaması	F	p
Ön test	9.481	1	9.481	50.010	.000
Grup	6.415	1	6.415	33.837	.000
Hata	6.636	35	.190		
Toplam	374.444	38			

Tablo 4.17’e göre ön testler kontrol edilirken, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin empati puanları arasında anlamlı farka ulaşılmıştır ($F=33,837$; $p<0,05$). Buna göre deney grubunda verilen drama eğitiminin öğrencilerin empati becerilerini kontrol grubuna göre önemli ölçüde artırdığı tespit edilmiştir.

4.18. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Öz Gerçekleştirme Son-Test Puanlarına İlişkin Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile herhangi bir drama etkinliğinin uygulanmadığı kontrol grubu arasında uygulama sonrası kişiler arası ilişkiler alt boyutlarındaki puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi (MANCOVA) uygulanmıştır. Kişiler arası ilişkiler alt boyutuna göre son-test ortalama puanları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18.

Kontrol ve Deney Grupları Arasında Kişiler Arası İlişkiler Son-Test Ortalama Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	3.075	1	3.075	26.841	.000
Grup	6.659	1	6.659	58.122	.000
Hata	4.010	35	.115		
Toplam	417.250	38			

Tablo 4.18`de verildiği üzere ön testler kontrol edilirken, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin kişiler arası ilişkiler alt boyutu ortalama puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. ($F=8,122$; $p<0,05$). Buna göre deney grubunda verilen drama eğitiminin öğrencilerin kişiler arası ilişkiler becerilerini kontrol grubuna göre önemli ölçüde artırdığı tespit edilmiştir.

4.19. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Öz Gerçekleştirme Son-Test Puanlarına İlişkin Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile herhangi bir drama etkinliğinin uygulanmadığı kontrol grubu arasında uygulama sonrası öz gerçekleştirme alt boyutlarındaki puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi (MANCOVA) uygulanmıştır. Öz gerçekleştirme alt boyutuna göre son-test ortalama puanları Tablo 4.19`da verilmiştir.

Tablo 4.19.

Kontrol ve Deney Grupları Arasında Öz Gerçekleştirme Son-Test Ortalama Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	8.607	1	8.607	76.089	.000
Grup	3.095	1	3.095	27,365	.000
Hata	3.959	35	.113		
Toplam	423.688	38			

Tablo 4.19'a göre ön testler kontrol altındayken, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin öz gerçekleştirme ortalama puanları arasında anlamlı farka ulaşılmıştır ($F=27,365$; $p<0,05$). Buna göre deney grubunda verilen drama eğitiminin öğrencilerin öz gerçekleştirme becerilerini kontrol grubuna göre önemli ölçüde artırdığı tespit edilmiştir.

4.20. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Duygusal Zekâ Son-Test Puanlarına İlişkin Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile herhangi bir drama etkinliğinin uygulanmadığı kontrol grubu arasında uygulama sonrası duygusal zekâ temel boyutlarındaki puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi (MANCOVA) uygulanmıştır. Duygusal zekâ temel boyutuna göre son-test ortalama puanları Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20.

Kontrol ve Deney Grupları Arasında Duygusal Zekâ Son-Test Ortalama Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d	Kareler Ortalaması	F	p
Ön test	1.517	1	1.517	22.341	.000
Grup	3.489	1	3489	51.367	.000
Hata	2.388	35	.068		
Toplam	402.775	38			

Tablo 4.20’e göre ön testler kontrol edilirken, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ortalama duygusal zekâ temel boyut puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. ($F=51,367$; $p<0,05$). Buna göre deney grubunda verilen drama eğitiminin öğrencilerin duygusal zekâ gelişimleri kontrol grubuna göre önemli ölçüde artırdığı tespit edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde; bulgulardan elde edilen sonuçlar, sonuçlarla ilgili tartışmalar ve bunlardan hareketle ileri sürülebilecek önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuç, Tartışma

Bu araştırma ile Bolu Merkez’ e bağlı Milli Egemenlik İlkokulu’ nda okuyan 4.sınıf öğrencilerine uygulanan drama etkinliklerinin duygusal zekâ düzeylerine etkisini araştırmak hedeflenmiştir. Bu çalışmada gerçek deneme modellerinden biri olan ön-test ve son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır ve öğrencilere “Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği” uygulanmıştır. Kullanılan ölçek 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte duygusal farkındalık, empati, öz gerçekleştirme, kişiler arası ilişkiler alt boyutları ve tüm bu alt boyutların hepsini kapsayan duygusal zeka temel boyutu bulunmaktadır.

Yapılan araştırmada kontrol ve deney grubu öğrencilerinin “Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği” nin “duygusal farkındalık” alt boyutundaki sorulara verdikleri cevaplardan yola çıkarak duygusal zekâ gelişimine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirilmiş, uygulama öncesi drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ve hiçbir uygulamanın yapılamadığı klasik eğitime devam edilen kontrol grubuna uygulanan ön testler sonucu iki grubun da ön test puanlarının birbirinden farksız olduğu görülmüştür. Bu değerlendirmeye bağlı olarak seçilen grupların duygusal farkındalık açısından birbirine benzer olduğu görülmüştür.

Duygusal farkındalık alt boyutunda kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri değerlendirildiğinde çalışmanın başında ve sonunda ölçülen duygusal farkındalık algılarının önemli ölçüde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yine duygusal farkındalık alt boyutunda deney grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel bir değerlendirme yapıldığında deney grubuna verilen eğitimin öğrencilerin duygusal farkındalık algılarını önemli ölçüde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol ve deney grubu arasında uygulama sonrası duygusal farkındalık alt boyutlarındaki puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi (MANCOVA) uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucu kontrol ve deney grubu öğrencilerinin duygusal farkındalık puanları arasında anlamlı farka ulaşılmıştır. Buna göre deney grubunda verilen drama eğitiminin öğrencilerin duygusal farkındalık becerilerini kontrol grubuna göre önemli ölçüde artırdığı ve pozitif yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Bir bireyin kendini tanıması, kendinin farkında olması için duygularının farkında olması gerekir. Duygularının farkında olan, duygularını açıklayabilen ve organize eden kişiler belli bir ilerleme kaydedebilirler. Duygusal zekâsı yüksek kişiler duygularının farkındadırlar ve bunları verimli kullanabilirler. Böylece hem özel hem de mesleki hayatlarını kendilerine kolaylaştırırlar. Kendi hislerinin ve çevresindekilerin duygularının farkında olan bireyler günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin daha kolay üstesinden gelebilirler (Konrad, 2001).

Drama etkinliklerinin duygusal gelişim üzerindeki etkilerini görebilmek için Yasar ve Aral'ın (2011) "Türkiye'de Okul Öncesinde Drama Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi" adlı araştırmasında; deneysel çalışma yönteminin kullanıldığı tezlerde okul öncesi gruba uygulanan drama etkinliklerinin çocukların sosyal - duygusal gelişimlerini desteklemede etkili olduğu ortaya konmuştur.

Drama etkinliklerinin duygusal, sosyal, zihinsel gelişim ve iletişim becerisi üzerindeki etkileriyle ilgili araştırmalara bakıldığında Malleou (1994) çocukta dramatik oyunun önemini araştırmıştır ve sonuç olarak dramatik oyunun duygusal, sosyal ve zihinsel gelişim üzerinde çok etkili olduğunu ortaya koymuştur (Tulgay, 1997, s.47). Yaratıcı drama tekniğinin duygusal gelişimi olumlu yönde etkilediği sonucunu bu çalışmalardan da görmekteyiz. Araştırmalardan çıkan sonuçlar bizim araştırmamızın duygusal farkındalık alt boyutuyla ilgili çıkan sonuçlarla örtüşmektedir.

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin "Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği" nin "empati" alt boyutundaki sorulara verdikleri cevaplardan yola çıkarak duygusal zekâ gelişimine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde iki grubun da empati algılarının birbirinden farksız olduğu görülmektedir. Bu değerlendirmeye bağlı olarak seçilen grupların empati becerileri açısından birbirine benzer olduğu sonucuna varılır.

Empati alt boyutuna göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında bir değerlendirme yapıldığında çalışmanın başında ve sonunda ölçülen empati algılarının farksız olduğu sonucuna varılır. Drama uygulamaları yapılan deney grubu öğrencilerinin empati alt boyutuna göre ön test ve son testleri değerlendirildiğinde uygulanan dramaların öğrencilerin empati algısını önemli ölçüde arttırdığı görülmektedir.

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son test puanları değerlendirildiğinde deney grubuna verilen drama eğitiminin öğrencilerin empati algılarını önemli ölçüde arttırdığı sonucuna varılır.

Drama yöntemi eğitimde kullanılırken öğrencilerin aktif katılımını gerektirir. Drama etkinlikleri özü gereği genelde sağ beyini etkin kılar ve yaratıcılık ortaya çıkar. Öğrenciler farklı ve yeni deneyimler ortaya koyarlar. Wasyko and Stickley (2003) hemşirelik eğitiminde dramanın kullanılması ve duygusal zeka gelişimini takip ettikleri çalışmalarında drama tekniğinin uygulandığı öğrencilerin mesleki ve kişisel gelişimlerinde olumlu gelişme gösterdiğini görmüşlerdir. Yine aynı çalışmada öğretmen eğitiminde drama yönteminin kullanılmasının empati duygusunu geliştirdiği görülmüştür.

Drama uygulamalarının çocuklarda ve yetişkinlerde pek çok kazanım gerçekleştirdiği yapılan araştırmalarla görülmektedir. Bu durumu ortaya koyan araştırmayı Ören ve Ormanlı (2010), Dramanın İlköğretimde Kullanılabilirliğine Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri: Demirci Eğitim Fakültesi Örneği adlı çalışmalarıyla ortaya koymuştur. Bu çalışmada öğretmen adaylarının drama etkinliklerinin ilköğretimde kullanılmasıyla öğrencilerin empati kurma, yaratıcı ve eleştirel düşünme, sosyalleşme ve iletişim kurma becerilerinin gelişebileceğini öngördükleri tespit edilmiştir. Biz de araştırmamızda öğrencilere uygulanan drama etkinliklerinin öğrencilerin empati algılarını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaştık. Bu çalışmalardan çıkarılan sonuçlar da bizim araştırma sonuçlarımızla örtüşmektedir.

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin “Çocuklar için Duygusal Zekâ Ölçeği” nin “kişilerarası ilişkiler” alt boyutundaki sorulara verdikleri cevaplardan yola çıkarak duygusal zekâ gelişimine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde iki grubun da ön test puanlarının kişilerarası ilişkiler yönünden birinden farksız olduğu görülmüştür.

Bu değerlendirmeye bağlı olarak seçilen grupların kişiler arası ilişkiler açısından birbirine benzer olduğu tespit edilmiştir.

Kontrol grubu ğrencilerinin ön test ve son testleri arasındaki analiz sonuçları çalışmanın başına ve sonunda birbirinden farksızdır. Ancak deney grubu ğrencilerinin ön test ve son testleri arasında bir değerlendirme yapıldığında uygulanan drama etkinliklerinin öğrencilerin kişilerarası ilişkiler becerisini önemli ölçüde geliştirdiği grlmştir.

Kontrol ve deney grubunun son testlerinin sonucuna bakıldığında ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş ve drama etkinliklerinin kişilerarası ilişkiler becerileri pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bireyler ancak sağlıklı iletişim kurarak duygularını açık ve doğru bir şekilde ifade edebilirler yani kendilerini ortaya koyabilirler. İletişim kurabilme becerileriyle toplum içinde varlıklarını korurlar, işlevsel olurlar ve başarı elde edebilirler.

İnsanoğlu varlığını ve toplumsal ilişkilerini iletişim yoluyla sürdürür. Toplumsal bir varlık olan insan kurduğu tüm ilişkilerde, iletişim ve etkileşim halindedir. Birey iletişim aracılığıyla kendisi ve diğer kişiler hakkında bilgi edinir. Her bireyin diğer kişilerle kurduğu iletişim kendine hastır. Bu açıdan kişilerin iletişim kurma tarzları kişinin kendisini, diğer kişileri ve dış dünyayı algılama tarzı ile yakından ilişkilidir (am, 1997). Kişilerarası iletişim ve buna bağlı olarak gelişen ilişkiler kişinin kendini ifade edebilme sanatı olarak nitelendirilebilir.

Bayrakçı (2007) “Okulöncesinde Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İletişim Becerilerinin Gelişmesi zerindeki Etkisi” araştırmasında okul öncesi grubu öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesinde drama etkinliklerinin etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Akoğuz (2002) “İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi” adlı araştırmasında, 12 hafta boyunca yürütülen yaratıcı drama atölye çalışması sonrasında, gruplarda yer alan deneklerde, yaratıcı dramanın iletişim becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Kontrol ve deney grubu ğrencilerinin “ocuklar için Duygusal Zekâ leği” nin “z gerçekleştirme” alt boyutundaki sorulara verdikleri cevaplardan yola çıkarak

duygusal zekâ gelişimine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde deney ve kontrol grubunun ön test puanlarının birbirinden farksız olduğu görülmüştür. Yani seçilmiş deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin öz gerçekleştirme algılarının birbirine benzer olduğu yorumu yapılabilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonuçları değerlendirildiğinde drama etkinlikleri uygulanmayan bu grubun çalışmanın başında ve sonunda öz gerçekleştirme seviyeleri birbirinden farksız olduğu sonucuna varılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonuçları incelendiğinde drama uygulamalarının çalışmanın başında ve sonunda bu öğrencilerin öz gerçekleştirme algılarını büyük ölçüde etkilediği ve pozitif yönde bir gelişim gösterdiği görülmüştür.

Ayrıca deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalama puanlarına bakıldığında uygulanan drama etkinliklerinin kontrol grubuna göre öz gerçekleştirme becerilerini önemli ölçüde arttığı görülmüştür. Bu açıdan seçilen drama etkinlikleri ve yapılan uygulamaların pozitif yönde bir etki yaptığını görülmektedir.

Yaptığımız araştırmayı duygusal zekâ” temel boyutuna göre değerlendirecek olursak, deney ve kontrol grubunun duygusal zekâ temel boyutuna göre ön test puanlarının birbirinden farksız olduğu görülmektedir. Yani seçilen iki grubun da duygusal zekâ düzeylerinin birbirine benzer olduğu durumu ortaya çıkmıştır. Bu durum yapılan araştırma için de olumlu bir durumdur.

Kontrol grubunun duygusal zekâ ön test ve son test puanları sonucuna bakılarak öğrencilerin yapılan uygulama süresinde önemli bir gelişme göstermediği görülmektedir. Ancak deney grubunun ön test ve son test puanları sonucuna bakılarak yapılan uygulamaların bu grubun duygusal zekâ düzeylerini oldukça arttırdığı tespit edilmiştir. Bu açıdan seçilen drama etkinliklerinin duygusal zekâyı geliştirici etkinlikler olduğu sonucuna varılmıştır.

Son olarak kontrol ve deney grubun son testleri değerlendirildiğinde drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun duygusal zekâ düzeyinin drama etkinliklerinin uygulanmadığı kontrol grubuna göre ciddi bir artış gösterdiği gözlemlenmiş ve araştırma için de uygulanan drama etkinliklerinin çocukların duygusal zeka düzeylerine pozitif bir etki yapmıştır sonucuna varılmıştır.

Drama ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla Özdemir (2003) tarafından yazılan yüksek lisans tezinde yaratıcı drama dersinin öğretmen adaylarının duygusal zekâ gelişimine katkısının olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda drama etkinliklerinin deney grubundaki öğretmen adaylarının duygusal zekâlarını arttırdığı görülmüştür. Küçükkaragöz ve Selçioğlu Demirsöz (2007) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise yaratıcı drama ile eğitim alan öğretmen adaylarının duygusal zekâları uyumluluk ve stresle başa çıkma boyutlarında ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen pozitif sonuçlar yaratıcı drama etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin duygusal zekâlarına etkisi araştırmasındaki pozitif yönlü çıkan sonuçları destekler niteliktedir.

Duygusal zekâ ve iletişim becerilerinin gelişiminin desteklenmesinde pek çok yöntem kullanılabilir. Dramanın yönteminde birlikte iş yapma, üretme ve ürettiğini paylaşma vardır. Kişinin duygularını anlaşılır ve doğru yolla ortaya koyması ve alıcının da bunu anlamlandırması dramanın özünü bütünlüştürmektedir. Bu amaçla günümüzde okul öncesi eğitimden başlayarak üniversite ve lisansüstü eğitime kadar bütün eğitim kademelerinde kullanılan yöntemlerden biri de eğitimde drama çalışmalarıdır. Yalnızca eğitimde değil başka birçok alanda da drama önem kazanmıştır. Sihirli bir yöntem olarak nitelendirilen drama ile insanlar kendilerini daha iyi tanıyabilmekte, yeteneklerini ortaya çıkarabilmektedirler. Dramada temel amaçlar arasında katılımcının kendini diğer bireylerin yerine koyması, böylece de kendisini ve çevresini daha iyi bir şekilde tanıyabilmesi, anlayabilmesi yer almaktadır (Güneysu, 1999; Öztürk, 1999; Sağlam, 1997).

Yaratıcı drama etkinliklerinin birçok alanda kişiler üzerindeki olumlu etkileri incelenen araştırmalarda da görülmektedir. Drama etkinliklerinin 4. Sınıf öğrencilerinin sözel becerilerine etkisini araştıran Ulaş ve Topal (2006) klasik yöntemin uygulandığı kontrol grubuna göre drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda sözel becerilerin arttığını gözlemlemiş ve drama yönteminin etkililiğini ortaya koymuştur.

Yine alan yazın incelendiğinde daha küçük yaşlardaki öğrencilere uygulanan drama tekniği ve olumlu sonuçları benzer yöndedir. Wright (2006) 11,5 yaş ortalamasına sahip 123 katılımcıya 10 hafta süren oyun temelli drama programı uygulamış, ön test ve son test sonuçlarını değerlendirmiş ve öğrencilerin bireysel ve

sosyal gelişimlerinde anlamlı farklılık bulmuştur. Özellikle rol alma ve sözel ifade becerisi gelişiminde dört ayrı test sonucuna göre olumlu etki gözlenmiştir. Dalkılıç (1998), araştırmasında çocuklarda var olan enerjinin doğru harcanması için drama tekniğinin uygun bir yöntem olduğunu ve bu uygulamalarla çocuğun kendisini tanıdığını belirtmiştir.

Yaratıcı drama ile ilgili yurt içi ve yurt dışı literatür tarandığında çok zengin alan yazın olduğu görülmekte ancak yaratıcı drama - duygusal zeka ilişkisine dair çok az çalışma yapıldığı göze çarpmaktadır. Bu durum bu çalışmanın özgün olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak diyebiliriz ki drama yöntemi günümüz eğitim sistemi içinde kullanılan teknikler arasında önemli bir yere sahiptir. Çünkü dramanın özünde kendini doğru ifade edebilmek, duygularının farkında olup yönetebilmek, empati yapabilmek, iletişim ve güçlü sosyal ilişkiler kurabilmek en önemlisi kendine güvenmek vardır. Bu amaçları gerçekleştirebilmek için drama tekniği eğitimin her alanında kolaylıkla kullanılabilecek vazgeçilmez bir yöntem olmalıdır.

5.2 Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şu önerilerde bulunabilir.

1. Bu çalışmada yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin duygusal zekâları üzerindeki etkilerini incelemek Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği kullanıldı. Yapılacak benzer araştırmalarda bu becerileri ölçmek için farklı ölçeklerin kullanılması veya yeni ölçeklerin geliştirilmesi önerilebilir.
2. Drama uygulamaları sırasında öğretmenlerin öğrencilerle yapacağı görüşmeler ve gözlemler değişimi daha net ortaya koyacağından çalışmada kullanılan ölçeklerle birlikte farklı veri toplama araçlarının da (görüşme, gözlem vb.) kullanılması önerilebilir.
3. Bu çalışmada araştırmacı tarafından belirlenen 21 drama etkinliği 12 hafta içerisinde uygulanmıştır. Drama etkinliklerinin zamana yayılarak uzun süre devam etmesi, duygusal zekânın arttırılabilmesi açısından daha etkili olabilir.
4. Araştırma örneklemini, ilkökul 4. sınıflardan oluşan 38 öğrenciyle sınırlıdır. Yapılacak benzer araştırmalarda farklı sınıf seviyeleri kullanılabilir, denek sayısı arttırılabilir.

5. Eğitim- öğretim yılı içerisinde drama etkinliklerinin sürekli uygulanması çocukların duygusal zekâlarına pozitif etki yapacağı düşünülmektedir. Hatta uygulanan drama etkinliklerinin ders zamanları dışında da öğrencilere ne derece faydalı olduğu yönünde araştırmalar yapılabilir.
6. Bu araştırmada drama etkinliklerinin duygusal zekâ üzerindeki etkileri, kullanılan ölçeklerdeki alt boyutlar açısından incelenmiştir. Yapılacak benzer çalışmalarda farklı değişkenlerin(yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, sosyal-ekonomik durum vb.) kullanılması önerilebilir.
7. Dramanın derslerde kullanılmasının yaygınlaştırılması için; MEB tarafından öğretmenlere yönelik seminerlerin düzenlenmesi, hizmet içi eğitim kurslarının arttırılması önerilebilir. Ayrıca ilköğretim müfredatında seçmeli ders olarak yer alan dramanın, zorunlu ders haline getirilmesi için çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, T.F. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Adıgüzel, H.Ö. (2002). *Yaratıcı drama* (1985-1995 yazılar). Ankara: Naturel
- Akar, V.L.R. (2000). Bertolt Brecht'in öğretici oyunları ve eğitimde drama: Eleştirel düşünmeye yönelik tutumlar üzerine yönelik deneysel bir çalışma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1),131-147.
- Akoğuz, M. (2002). İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyüz, Y. (2004). Anaokullarının Osmanlı'da ilk programları ve ders uygulamaları ile yaratıcı dramanın ilk izleri. *Bilim ve Aklın Işığında Eğitim Bilimleri*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Baltaş, Z. (2006). *Duygusal zekâ*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bayrakçı, M. (2007). Okul öncesinde yaratıcı drama etkinliklerinin iletişim becerilerinin gelişmesi üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Beceren, E. (2005, Haziran). *Drama yöntemi ile duygusal zekâ atölyesi*. Türkiye 7. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri'nde sunulan bildiri, Ankara.
- Brockert, S. ve Braun, G. (2000), *Duygusal zekâ testleri*, (Çev. Nurettin Süleymangil), MNS Yayıncılık, İstanbul
- Cherniss, C. (2000). *Emotional intelligence, What it is and why it matters?* Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations.
- Çakır İ, A.,Okvuran, A. ve Adıgüzel, Ö. (2004). *Drama*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çakmakçı, E. (2009). *Karar verme becerilerinin kazandırılmasına drama dersinin ilköğretim 4.sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerin incelenmesi*.

- (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çam, S. (1997). *İletişim becerileri eğitim programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Çebi, A. (1996). *Öğretim amaçlı yaratıcı drama yoluyla imgesel dil becerisinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, H. (2005), *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Trabzon: Derya Kitabevi.
- Çoruh, S. (1950). Okullarda dramatizasyon. Ankara: Ankara Kitabevi
- Dağ, İ. (1995). Zekâyı ölçmek. *Bilim ve Teknik*, 333.
- Dalkılıç, N.U. (2002). *Çocuk eğitiminde drama yöntem ve uygulamalar*. İstanbul: Epsilon.
- Gardner, H. (1999). *Çoklu zekâ, görüşmeler ve makaleler* (Çev. M. Tüzel).. İstanbul: Enka Okulları Eğitim Dizisi.
- Goleman, D. (1995). *Duygusal zeka, neden IQ' dan daha önemlidir?* İstanbul: Varlık.
- Goleman, D. (1998). *İş başında duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık..
- Gönen, M. (1999). Çocuk eğitiminde drama yönteminin kullanılması, Türkiye Drama Liderleri Buluşması, Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.
- Gönen, M. ve Dalkılıç, N. (2003). *Çocuk Eğitiminde Drama Yöntem ve Uygulamalar*. İstanbul: Epsilon.
- Gönen, M. (1999), Çocuk eğitiminde drama yönteminin kullanılması, Türkiye I. Drama Liderleri Buluşması, Oluşum Tiyatrosu Drama Atölyesi Yayınları, Ankara.
- Güneysu, S. (1999). Çok yönlü zekâ ve eğitimde drama. Türkiye 1. Drama Liderler Buluşması. Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi, 45-52.

- Jeager, A.J. (2003). Job competencies and the curriculum: an inquiry in to emotional intelligence in graduate. *Professional Education. Research in Higher Education*, 44(6), 615-639.
- Karadağ, A. (2003). *Okulöncesinde dramatik etkinlikler*. Ankara, Kök Yayıncılık.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2005). *Kuramdan uygulamaya ilköğretimde drama*, Ankara: Anı.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. baskı).Ankara: Nobel.
- Kocabaş, A. (2007). Duygusal zekâ ve köy enstitüleri. *Yeniden İmece Eğitim-Bilim-Sanat-Kültür Dergisi*, 16, 30-33.
- Kocayörük, A., (2004). *Duygusal zekâ eğitiminde drama etkinlikleri*. Ankara: Nobel.
- Koç, F. (1999). *Eğitimde yaratıcı dramanın öğrenmeye etkisi (Sosyal bilgiler öğretiminde bir yöntem olarak)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Konrad, S. (2001). *Duygusal zekâ sayesinde başarılı bir hayat: Duygularla güçlenmek*. İstanbul: Hayat.
- Köroğlu Semiz, G. (2006). *Sınıf rehber öğretmenlerinin algılarına göre psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel.
- Küçükkaragöz, H. ve Selçioğlu Demirsöz, E. (2007, Mayıs). *Öğretmen adaylarında duygusal zekâ ve yaratıcı drama*. Ege Üniversitesi Uluslararası Duygusal Zekâ Sempozyumu, İzmir.
- Mayer, J.,Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* Emotional Intelligence Test: Research Version I.I, (3rd ED.) Toronto Canada: MHS.
- Merlevede, P.E., Vandamme, R. ve Bridoux, D. (2003). *7 adımda duygusal zekâ*. İstanbul: Omega.
- Morgül, M. (2004). *Eğitimde yaratıcı dramaya merhaba*. Ankara: Kök.

- Mumcuoğlu, Ö. (2002). *Bar-on duygusal zekâ testi Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İstanbul.
- Nutku, Ö. (1979). *Çocuk tiyatrosu üzerine düşünceler*. Ulusal Kültür Semineri Kitabı, İstanbul.
- Okvuran, A. (1993). Yaratıcı dramının kullanılabileceği alanlar. *Kültür Gençlik Dergisi*. 60.
- Ormancı, Ü., ve Ören Şaşmaz, F. (2010). Dramanın ilköğretimde kullanılabilirliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: Demirci Eğitim Fakültesi örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 165-191.
- Ömeroğlu, E. ve Ulutaş, .. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi*. İstanbul: Morpa.
- Önder, A. (2003). *Yaşayarak öğrenmek için eğitici drama. Kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Önder, A. (2004). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. İstanbul: Epsilon.
- Özdemir, L. (2003). *Yaratıcı drama dersinin duygusal zekâ gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Öztürk, A. (1999). Öğretmen yetiştirmede yaratıcı drama yöntemiyle işlenecek tiyatro dersinin öğretmen adaylarındaki sözel iletişim becerilerine etkileri. *Eğitimde Tiyatroda Yaratıcı Drama, Çağdaş Drama Derneği Bülteni*, 3(4), 33-35.
- Peker, R. (1995). Küçük çocukların özel olarak düzenlenmiş bir ortamdaki sözlü iletişim yeterlikleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 51-57.
- Poyraz, H., ve Dere, H. (2003). *Okulöncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Rozan, N. (1985). Okul öncesi eğitimde oyunun ve oyunda yetişkinin işlevi. *Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Dergisi*, II-III.
- Saban, A. (2003). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel.
- Sağlam, T. (1997). *Eğitimde drama*. VI. Uluslararası Eğitimde Drama Semineri, Drama Maske Müze. Ankara: Çağdaş Drama Derneği, 33-35.

- Salovey, P. ve Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. imagination, *Cognitionand Personality*, 9, 185-211.
- San, İ. (1990). *Eğitimde yaratıcı drama. Ankara'da yaratıcı drama*. Alman Kültür Merkezi.
- San, İ. (1991). Yaratıcı drama - eğitsel boyutları. H. Ömer Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama içinde*, Ankara: Naturel.
- San, İ. (2001). Türkiye’de eğitimde yaratıcı drama çalışmalarının gelişimi. Ankara: Gazi Üniversitesi, İletişim Fakültesi Basımevi. Bahar, 9.
- San, İ. (2003). V. Uluslararası Eğitimde Drama. (Yayına Hazırl.) Ankara: Naturel, No. 12
- Selcioğlu, E. (2001). Cumhuriyetimizin en önemli eğitim projesi modeli: Köy enstitüleri. İzmir: Yeni Kuçak Köy Enstitüleri Derneği Etkinlik Kitapçılık
- Shapiro, L.E. (1998). Yüksek EQ’lu bir çocuk yetiştirmek (Cev. U. Kartal). İstanbul: Varlık.
- Stein, S.J. ve Book, H.E. (2003). *EQ: Duygusal zekâ ve başarının sırrı*. İstanbul: Özgür.
- Tekin Bender, M. (2006). *Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tulgay, B. (1997). *Yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan ergenlerin yaratıcılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulaş, A. H., Topal, Y. (2006). Effects of creative, educational drama activities to develop oral skills in primary school . [Electronic version]. *EKEV Akademi Dergisi*, year: 10, 29.
- Uysal, Nurten. (1996). *Anaokuluna giden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Yaratıcı Drama Çalışmalarının Sosyal Gelişim Alanına Olan Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Üstündağ, T. (1999). Çoklu zekâ, duygusal ve bireysel farklılıklar kavramlarından yaratıcı dramaya, Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması, Ankara: Oluşum Yayınları.
- Wasylo, Y., Stickley, T. (2003). Theatre and pedagogy: using drama in mental health nurse education. *Nurse Education today*(23), 443-448.
- Weisinger, K. (1998). Effects of teaching metacognitive skills to students with low mathematics ability, *Teaching and Teacher Education*, 8, 12-121.
- Wells, D.; Torrie, J. and Prindle, L. (2002). *Explorign emotional intelligence correlates in selected populations of collage students*, Lethbridge Community College
- Wright P. R. (2006). Drama education and development of self: Myth or reality?, *Social Psychology of Education*. 9:43-65 DOI: 10.1007/s11218-005-4791-y
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, yıl:7, sayı: 25, (Kış).
- Yasar, M. C. ve Aral, N. (2011, Aralık). Türkiye’de okulöncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22, s. 83.
- Yavuz, K.E.(2002). *Eğitim öğretimde çoklu zekâ teorisi ve uygulamaları*. Ankara: Özel Ceceli Okulları Eğitim Dizisi Yayını, Ankara.

EKLER

EK1. Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği (ÇDZÖ)

Sevgili Çocuklar,

Bu ölçek sizin duygusal zekâ düzeyinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu ölçeğin sonuçları bir araştırmada kullanılacaktır. Araştırmanın doğru ve kesin sonuçlar vermesi için mutlaka soruları eksiksiz ve samimi cevaplamanız gerekmektedir. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak, kesinlikle öğretmeninizle paylaşılmayacaktır. İfadeleri tek tek okuyarak size en uygun seçeneğe **X** işareti koymalısınız. Katılımınız için teşekkür ederim.

Şeyma ŞEK BALANDI

Atatürk Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği (ÇDZÖ)

	4	3	2	1
1.Grup içerisinde konuşmak istediğimde diğerlerinden izin alırım.				
2.Bir konuyu öğrenmediğimde arkadaşımın yardım isterim.				
3.Arkadaşım başarısız olduğunda üzülürüm.				
4.Kızgınlığımı kontrol etmekte zorlanırım.				
5.Arkadaşım mutsuz olduğunda ben de mutsuz olurum.				
6.İlgimi çeken şeyleri yapmaktan hoşlanırım.				
7.Öfkelendiğimde ne yaptığımı bilmem.				
8.Çevremde sevilen bir kişiyim.				
9.Arkadaşlarımın yerine kendimi koyarım.				
10.Arkadaşlarımın duygusal gereksinimlerini kolayca anlarım.				
11.Genellikle mutlu bir insanım.				
12.Kolaylıkla kızarım.				
13.Başarısız olsam bile çalışmaya devam ederim.				
14.Kızdığımda düşünmeden davranırım.				
15.Bir işe başladığımda sonunu getirmeye çalışırım.				
16.Bildiğim doğruları söylemekten çekinmem.				
17.Kendi kendime çalışmamı yönlendiririm.				
18.Kendi çalışma planımı kendim yaparım.				

EK2. Drama Etkinlikleri

1.Etkinlik Adı: Arkadaşımı Bul

Kazanım: Kendileriyle diğer akranlarının benzer ve farklı yönlerini keşfeder.

Dramatik benzetme yoluyla kişilik vurgulama, kendini tanıma ve ifade etme becerisi kazanır.

Yaş aralığı: 8-10

Oyunun oynandığı yer: Kapalı alan

Araç gereçler: Bu oyun malzemesizdir.

Hazırlık: Lider iki grup oluşturur ve gruplar karşılıklı oturur. Her grup kendine bir isim verebilir. (A ve B grupları olsun) Lider tarafından bir grup seçilir. (A grubu olsun) Bu grup diğer gruptan (B grubu) bir kişiyi belirler ve bunu diğer gruptaki kişiler duymayacak şekilde lidere söyler.

Nasıl oynanır: Gruplar oyuna hazırdır. B grubundaki kişiler içlerinden belirlenen kişiyi bulmak için A grubundakilere aşağıdaki soruları sorar:

- Bir renk olsaydı, hangi renk olurdu.
- Bir eşya olsaydı, hangi eşya olurdu.
- Bir yemek olsaydı, hangi yemek olurdu.
- Bir bitki olsaydı, hangi bitki olurdu.
- Bir hayvan olsaydı, hangi hayvan olurdu.

Bu soruların yanına her gruba kendinden iki soru daha ekleme şansı verilir ve yaratıcılıklarını kullanarak yeni sorular üretmeleri istenir. Bu iki soru katılımcıların dilediği gibi değiştirilebilir. Bu sorular karşı gruptan (A grubu) her üye tarafından ayrı ayrı cevaplanır. Diğer grup (B grubu) kendi içinde bulunan bu üyeyi bulmaya çalışır. Tahmin hakkı yoktur. Katılımcılar soruların bitiminden sonra topladıkları bilgilerden kim olabileceğini önce kendi aralarında kararlaştırırlar ve bir defada bir tek isim söylerler. Bildiklerinde puan alırlar.

Üyeler soruların cevaplarını verirlerken o kişiyi algıladıkları biçimde, çağrışımlarından hareket ederek, benzetmeler yaparlar. Lider bu işlemi gruplar arasında sırayla yapar. Paylaşım zaman kalacak şekilde oyun sonlandırılır. Eğer hiç seçilmemiş katılımcı kalmışsa kendileriyle ilgili bu benzetmeleri merak eden olursa lider grubun bunu hızlıca yapmasını isteyebilir.

Oyun bittikten sonra “Paylaşım kısmında en ilginç benzetmeler sizin için hangisiydi? , Sürprizler var mıydı? , Uymayan benzetmeler hangisiydi?” soruları üzerine konuşulur. Ayrıca katılımcılara “Üyelerin bu benzetmeleri sırasında ne hissettiniz? ,Kendinizle ilgili yeni şeyler öğrendiniz mi?” gibi başlıklar altında sorular sorulabilir.

2.Etkinlik Adı: Ayna Ayna Söyle Bana

Kazanım: Bedeni kullanarak kendini anlatır.

Gözlem yapma becerisi ve inceleme gelişir.

Yönetme ve yönetilme ilişkisini kavrar.

Yaş aralığı: 6-10

Araç gereçler: Müzik çalar, ayna çalışması için hareketli bir müzik parçası

Hazırlık: Her katılımcı kendine birer eş seçer. Sonra eşler karşı karşıya gelecek şekilde dururlar. Karşılıklı oluşturulan grupların biri A diğeri de B grubu olarak adlandırılır. A grubundaki kişiler B grubunda bulunan eşlerinin yüzünü, elini, üstünü iyice gözlemleyip inceler.

Nasıl oynanır: A grubundakiler gözlerini kapatır. B grubundakiler de aralarında yer değiştirerek başka bir kişinin önüne geçerler. A grubunda bulunan kişiler karşılarına geçen kişilerin eline, yüzüne, üstüne dokunarak eşini bulmaya çalışır. Eğer A grubundaki kişi eşinin bulduğunu söylerse bunu önce lidere söyler, bulduğu eş doğruysa gözünü açar. Bütün A'lar eşlerini bulana kadar oyun devam eder. Çalışma bir kez daha rol değiştirilerek oynanır. Bu kez B grubundakiler gözlerini kapatarak aynı şekilde eşlerini bulmaya çalışırlar.

Çalışmaya ayna temrini ile devam edilir. Katılımcılardan tekrar ikili eş olup yüz yüze bakacak şekilde ikili sıra olmaları istenir. Bu kez bir önceki çalışmadan farklı bir eş seçmelidirler. Sıralardan biri A, diğeri B olur. Eşler çalışma mekânında kendilerine başka eşlere çarpmadan hareket edebilecekleri bir yer seçerler. A'lar ayna B'ler ise aynadaki kişilerdir. A'lar B'lerin yaptığını yapmak zorundadırlar. Bu çalışma sırasında göz kontağı önemlidir. Dilenirse çalışmaya bir müddet müzik de eklenebilir. A'lar B'lerin devinimini taklit ederler -yansılarlar-. Daha sonra roller değişir A'lar B, B'ler ise A olur.

Çalışmanın bir başka aşamasında A'lar B'lere bir olay ya da durumu anlatırlar, bu olay ya da durum son günlerde başlarından geçen her hangi bir şey olabilir. Örneğin; evden

çıkıp taksiye binmek ya da uzun zamandır görmediği bir arkadaşı ile karşılaşmak gibi. A'lar bu olayı ya da durumu pandomim yolu ile anlatırken B'ler ayna olarak bunu eş zamanda taklit ederler. Daha sonra roller değişir A'lar B, B'ler ise A olur.

3.Etkinlik Adı:Benim İçin Üç

Kazanım: Kişiler hakkında olumlu beyanlarda bulur.

Öz saygı becerileri gelişir.

Yaş aralığı: 7-10

Araç gereçler: Frizbi, hulahop (veya herhangi bir hedef türü), futbol topu, iki turuncu koni, sınır işaretleyiciler veya bir futbol kalesi, iki büyük sayfa kâğıt ve iki kalın uçlu keçeli kalem, süre ölçer veya kronometre

Hazırlık: Katılımcılar iki gruba ayırın. Kuralları hatırlatın ve oyuna başlayın.

Nasıl oynanır : Grubun aşağıdaki üç etkinliği (peş peşe) yapmasını sağlayın:

1. FRİZBİ FIRLATMA: Hulahopu bir duvara veya başka bir düz yüzeye dayanır. Her kişi önceden belirlenmiş bir yerden hedefe frizbi fırlatmak üzere sıraya girer. Eğer frizbi hulahopun içinden geçerse bunu fırlatan kişi kendisi hakkında hoş bir şey söylemelidir; eğer hedefi ıskalarsa gruptaki başka birini gösterip o kişinin kendisi hakkında hoş bir şey söylemesini sağlar.
2. FUTBOL ŞUTU: Aşırı zor olmayacak ama biraz zorlayıcı olacak şekilde bir futbol kalesi kurulur. Her kişi önceden belirlenmiş bir yerden hedefe gol atmak üzere sıraya girer. Eğer şutu çeken kişi gol atarsa gruptaki herkes onun hakkında hoş bir şey söyler. Eğer golü kaçırsa sıradaki kişi hakkında hoş bir şey söyler.
3. YAZ ve KOŞ: Grubu iki takıma ayırın ve her bir takıma bir dosya hattı oluşturması bildirilir. Her takım için odanın diğer köşesinde büyük bir parça kâğıdı ve kalın uçlu keçeli kalem bırakılır. Gruba üç dakika süre verilir ve onlara bunun, hangi takımın kâğıtlarının üzerinde en çok sayıda olumlu şey yazabildiğini görmek üzere bir yarış olduğunu belirtilir. Bunu gerçekleştirmek amacıyla her sıradaki ilk kişi, kendi takımının kâğıdına doğru koşup sahip olduğu özel bir nitelik veya iyi yapmakta olduğu bir şeyi yazar. Bir şeyler yazdıktan sonra kalemle kâğıt bırakır ve sıralarına geri koşar ve aynı şeyi yapacak olan bir sonraki kişiye dokunur. Takım, diğer takımdan daha çok kelime yazmış olmak için verilen zaman sınırı içinde olabildiğince çok tur atmalıdır. Yarış

bittikten sonra her iki takım bir araya getirilir ve grubun ne kadar şeyi listeleyebildiğine bakılır.

4.Etkinlik Adı: Birlikte Yürü

Kazanım: Oyunu belirlenen kurallara göre oynar.

Oyun ve fiziki etkinlikler sırasında çeşitli iletişim becerileri gösterir.

Yaş aralığı:8-10

Nasıl oynanır: Bu oyun grup hassasiyetini teşvik etmek için mükemmel bir alıştırmadır. Herkes odada bir alan bulur. Verilen bir işaret üzerine odadaki tüm alanı kullanarak yürümeye başlar. İkinci bir işaret üzerine herkes durur. Daha sonra herkes konuşmadan aynı anda yürümeye başlamaya – ve ardından grup olarak aynı anda durmaya karar vermelidir. Birkaç pratikten sonra hareketler arasında koordinasyon sağlanacaktır.

Tekrar grup alana dağılır. Bir kişi yürür ve durur. Ardından konuşmadan – iki kişi aynı anda yürür ve durur. Sonra aynı hareketi üç, ardından dört, ardından beş kişi yapar. Beşe kadar ulaşırsanız, dört, üç, iki, ardından da yine tek başına bir kişinin yürümesiyle oyuna devam edebilirsiniz. Oyun herhangi bir anda ters giderse, bir kişinin yürümesiyle yeniden başlar. Genellikle olan şey, yanlış sayıda kişinin yürümeye başlaması ya da aynı anda başlamamaları veya durmamalarıdır. Biraz zorlayıcı olabilir ama hassasiyet ve karşılıklı uyum dili olunca yapılabilir. Grup üyeleri bunu başardıklarında kendileriyle çok gurur duyacaklardır.

5.Etkinlik Adı: Bitmeyen Resim

Kazanım:Yarım bırakılmış bir işi devam ettirebilme becerisi kazanır.

Duygularını resimleyerek ifade eder.

Grupla işbirliği içerisinde çalışır.

Yaş aralığı: 5- 10 yaş

Araç gereçler:Resim kağıdı ve her oyuncu için çeşitli renklerde kalem, kronometre

Hazırlık: Bu oyun için bir ön hazırlığa gerek yoktur.

Nasıl oynanır: Oyuncular çizim yapabilecekleri bir yüzeyin etrafında birbirlerine ulaşabilecekleri şekilde otururlar. Her oyuncu bir resim kağıdı ve oyun süresince kullanacağı bir kalem ile oyuna başlar. Oyun yöneticisi kronometreyi 1dk ya ayarlayıp

işaret verdiğinde her oyuncu kağıt üzerinden kalemi kaldırmadan ve aynı çizgiyi devam ettirerek çizim yapmaya başlar. Çizim soyut bir şekil, bir çokgen veya bir nesne olabilir. Çizginin uzunluğu konusunda bir sınırlama yoktur. Süre bittiğinde oyuncular kağıtlarını bir yandaki oyuncuya verirler. Oyuncular mevcut çizimlere aynı mantıkla devam ederler. Her oyuncu her kağıda çizim ekleyinceye kadar oyun devam eder. Oyuncular sırayla tamamlanan resimleri gösterir, her birine bir isim verir ve gördüklerini anlatırlar.

6.Etkinlik Adı: Bizim Hikâyemiz

Kazanımlar: Yaratıcı düşünerek özgün ürünler ortaya koyar.

Sosyal beceriler gösterir.

Rolüne uygun davranır.

Yaş Aralığı: 9-11

Araç Gereçler: Her oyuncu için kalem, birkaç kâğıt

Hazırlık: Her oyuncuya kalem verilir ve birlikte hikâye yazmaları istenir. Yazıp oluşturulan hikâyeyi canlandıracakları söylenir.

Nasıl Oynanır: Oyuncular çember oluşturacak şekilde oturur. Tüm oyunculara kalem, 5-6 oyuncuya ise kalem ile birlikte kâğıt dağıtılır. Kâğıt dağıtılan oyunculara bir hikâyenin başlangıcı olan bir cümle yazmaları, sonra kâğıtları sol taraflarında oturan arkadaşlarına vermeleri istenir. Eline kâğıt ulaşan kişilerin hikâyeyi devam ettiren diyalog cümlesi yazmaları istenir. Her kâğıtta 15-20 diyalog olana kadar yazma işlemine devam edilir. Yaklaşık 20 satır yazıldıktan sonra sıradaki oyuncudan hikâyeyi sonlandıracak bir diyalog yazması istenir. Oyuncular 5-6 kişilik gruplara ayrılır. Rastgele yazılan hikâyeler gruplara verilir. Kısa bir provadan sonra hikâyeler canlandırılır.

7.Etkinlik Adı: Büyük Rüzgâr Eser

Kazanım: Başkalarıyla ortak yönlerinin ve farklılıklarının neler olduğunu keşfeder.

Başkalarının karşısında daha rahat olur.

Risk alabilme cesareti gösterir.

Yaş aralığı: 8 – 10 yaş

Araç gereçler: Küçük müsvedde kâğıtlar

Nasıl oynanır: Grubu halka şeklinde toplayın ve herkese bir parça kâğıt verin. Herkesin kendi kâğıt parçasının üzerinde durmasını isteyin. Lider olan kişi oyuna halkanın ortasında başlar. Lider ortada olmak istemez, görevi kişileri yerlerinden çıkarıp ortaya alabilmektir.

Ortadaki kişi kendisi veya hayatı hakkında doğru olan bir şey söylemelidir. Örneğin futbol oynamayı seven kişi “Futbol oynamasını seven herkes için büyük rüzgâr eser” diyebilir ve futbolu seven herkes kendi yerinden hareket etmeli ve üzerinde duracak başka boş bir yer bulmalıdır. Daima kişi sayısından daha az sayıda yer olmalıdır ki her turun sonunda yeni bir kişi ortaya geçsin. Herkese yerlerini terk ettikten sonra başka bir yer bulmaları gerektiğini, o tur için kendi yerlerine geri dönemeyeceklerini söyleyin.

“Büyük Rüzgâr Eser” oyununu birkaç tur boyunca oynadıktan sonra bunu daha zorlayıcı, açıklayıcı kılmak ve grubun risk alma unsurunu geliştirmek için aşağıdaki değişiklikleri ekleyin. Oyun boyunca değişikliği sağlayın ve yüksek risk almak için oyunu geliştirin. Ortadaki kişi, kendi hayatına uygun nesneyle ilgili bir şeyi parantez içine doldurmalıdır.

Rüzgâr Eser (kendiniz hakkında sevdiğiniz bir şey)

Rüzgâr Eser (gelecekte yapmak istediğiniz bir şey)

Rüzgâr Eser (korktuğunuz bir şey)

Rüzgâr Eser (hiç kimsenin hakkınızda bilmediği bir şey)

Rüzgâr Eser (sizi üzen veya sinirlendiren bir şey)

Rüzgâr Eser (sinirlendiğinizde yaptıklarınız)

Rüzgâr Eser (grubun risk almasını sağlayın)

Grubun risk almasını sağlarken ilk kişi tarafından alınan risk ne kadar büyükse insanların açık olmaya ve kendileri için risk almaya o kadar istekli olduğu görülür. Unutmayın ki bu bir “meydan okuyuş” olmalı; insanların yapmak zorunda olduğu bir şey olmamalıdır. Eğer lider risk almakta ilk kişi olursa risklerinin derinliği, risk miktarının yükseltilmesini gerektirebilir. Örnekler vermek de kişilere yardım eder. Size fikir vermesi için bu oyun sırasında alınmış büyük risklerden bazıları şunlardır:

“Aileden birini kaybetmiş”, “boşanmış”, “uyuşturucu kullanmış”, “aknesi olan”, “kilo sorunuyla mücadele eden” ve “geçen hafta depresyona girmiş” herkes için büyük rüzgâr eser. Koşmak kadar ortada olup insanlara dürüst olmak üzere meydan okuyarak yarıştırmamanın da bir risk olabildiğini hatırlatın.

8.Etkinlik Adı: Duyguların Dili

Kazanım: Sözel olmayan davranışların önemini kavrar.

Sözel davranışları gözleyerek karşıdaki kişinin duygularını anlar.

Kendi bedenindeki duygu yansımalarının farkına varır.

Yaş sınırı: 8-10

Araç gereçler: Küçük boyutta kesilmiş kağıtlar

Hazırlık: Lider oyuna başlamadan önce katılımcılarla “Kimsesiz bir çocuk görürseniz ne hissedersiniz? Öğretmenin başınızı okşarsa ya da size aferin derse neler hissedersiniz?” gibi sorular sorarak duygular hakkında konuşun. Bu etkinlik ilk drama uygulamanız olabilir ve tüm dramalara ısındırmak, bir başlangıç yapmak için, genel olarak duygulara ve duygusal zekâyâ bakmak yararlı olacaktır.

Lider aynı ölçülerde kesilmiş küçük oyun kâğıtlarının yalnızca bir yüzlerine aşağıdaki duyguları yazar:

♦ Ümitliyim, korkuyorum, neşeliyim, üzüntülüym, hüzünlüyüm, iğreniyorum, nefret ediyorum, hoşnutsuzum, öfkeliyim, aşığım, memnunum, ümitsizim, şaşkınlım, seviyorum, mahcubum, kıskanıyorum, endişeliyim, güveniyorum, beğeniyorum, gururluyum, sinirliyim, saygılıyım, imreniyorum, acıyorum, kırgınım, özlüyorum, gerginim, heyecanlıyım, karasızım, meraklıyım, mutsuzum, sıkıntılıyım.

Nasıl oynanır: Lider katılımcıları beş altı kişilik gruplara ayırır. Gruplara numara verir. Önceden hazırlamış olduğu duyguların yazılı olduğu kâğıtları ters şekilde masanın üzerine koyar. Sırayla her gruptan bir kişi gelip bu kâğıtlardan en üste duranı alır ve ait olduğu gruba dönerek kâğıttaki duyguyu anlatmaya çalışır. Bu duygunun ne olduğunu kendi grubu kendi aralarında düşünüp karar verdikten sonra bir defada söylerler. Eğer bilememişlerse hemen ardında ki gruba sorulur onlarda bilememişlerse bir sonraki numaralı gruba sorulur bilen puan alır. Gruba her sıra gelişinde farklı üyeler çıkıp anlatırlar. Her katılımcı bir duygu anlatmış olmalıdır. Bilinen ve bilinmeyen kâğıtlar kenara ayrılır. Bilinmeyen duyguları, oyun bittikten sonra gönüllü kişiler yeniden anlatır.

Lider katılımcılarla “Canlandırması en zor olan duygular hangileriydi? , En kolay olanlar hangileriydi? , Kimler daha kolay anlatabildiler? , Bu duygulardan en çok

hangilerini taşıyorsunuz? , Sözel olmayan davranışlardan duygular anlaşılıyor mu?” gibi konularda paylaşımlarda bulunur.

9.Etkinlik Adı: Duygunu Göster

Kazanım: Dramatik aktiviteleri hayal eder, etkin olur ve ifade etme çalışmaları esnasında kendini keşfeder.

Kişisel gözlemler oluşturup karaktere yansıtma becerisi kazanır.

Alıcı ve ifade edici dil gelişimleri desteklenir.

Yaş sınırı: 8-10

Araç gereçler: Malzemesizdir.

Hazırlık: Odada dört ayrı bölge belirlenir ve çocuklara sözel olarak tanımlanır:

1. bölge; soğuk /yalnız/ üzgün
2. bölge; sıkıntılı /gergin/ korkmuş
3. bölge; rahatsız / kızgın
4. bölge; hoş/ yumuşak

Nasıl oynanır: Katılımcılar birer birer bir bölgeden diğerine geçerler. Bu geçişler sırasında her bölgede o bölgeye uygun hareketler yaparlar. O bölgede ne hissettiklerini, konuşmadan davranışlarıyla gösterirler. Bu sırada öğretmen o bölgenin hangi bölge olduğunu hatırlatabilir. Daha sonra çocuklarla şu sorular çerçevesinde konuşulur.

- Kendinizi ne zaman yalnız hissedersiniz?
- Ne olunca yalnız hissedersiniz?
- Kendinizi yalnız hissettiğiniz bir durumu anlatır mısınız?
- Sizi neler kızdırır?
- Ne olunca kızarsınız?
- Sizi en çok kızdıran bir olayı anlatır mısınız?
- En çok sıkıldığınız bir durumu anlatır mısınız?
- Ne zaman sıkılırsınız?
- Ne olunca mutlu olursunuz?
- Sizi en çok mutlu eden bir olayı anlatır mısınız?

10.Etkinlik Adı: Eşleştirme Oyunu

Kazanım:Sorulan soruları cevaplandırır.

Çevresindekilerin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade eder.

Yaş aralığı: 9-11

Araç gereçler:Kağıt ve kalemler

Hazırlık: Aşağıdaki gibi tüm oyuncuları ilgilendiren sorularla bir liste hazırlayın:

- Arkadaşınızın en beğendiği kitap nedir?
- Arkadaşınızın en iyi özelliği nedir: gülümsemesi, kişiliği veya dinleme becerisi?
- Arkadaşınızın büyürken yaşamıyla ilgili en güzel bölümü nedir?
- Arkadaşınızın güzel mesaj verdiğini düşündüğü film nedir?
- Arkadaşınız için önemli olan konu nedir?
- Arkadaşınız insanların hangi konu hakkında endişelenerek çok zaman harcadığını düşünüyor?
- Arkadaşınız pizza mı hamburger mi yemek ister?
- Arkadaşınızın gözleri ne renk?
- Arkadaşınız daha çok hangi müzik türünden hoşlanır?
- Arkadaşınızın kaç kardeşi var?
- Arkadaşınızın okulda en iyi olduğu ders nedir?
- Arkadaşınızın en çok beğendiği süper kahraman kimdir? Batman, örümcek adam, süperman vs.

Oyunun her iki turu için de dört ya da beş soru hazırlayın. Eğer grup genişse bazı oyuncuların seyirci olmasını, bazı oyuncuların takımların puanlarını tutmasını ve bir çiftin de odaya gelecek eşleri çağırmak için kapıda beklemelerini isteyin.

Nasıl oynanır: Oyunculardan iyi tanıdıkları bir kişiyi düşünmelerini isteyin. Oyuncuları eşleştirin. Çiftlerden kimin içerde kalıp kimin dışarı çıkacağını belirlemelerini isteyin. Diğer oyuncular hazır olduğunda dışarı çıkacak oyuncuyu söylemesi için oyuncularla bekleyecek bir lider ayarlayın. Oyunculardan soruları eşlerinin verebileceği cevapları düşünerek cevaplamalarını isteyin. Oyunculara soruları yüksek sesle cevaplamalarını ve kağıda yazmalarını söyleyin. Bütün oyuncular soruları cevapladığında takım arkadaşlarını içeri çağırın. Takım arkadaşlarının birbirleriyle jest ve mimiklerle iletişim kurmalarını engellemek için sırt sırta oturmalarını isteyin. İçeri gelen oyuncudan arkadaşının önceden cevaplandığı soruları yüksek sesle cevaplamasını isteyin. Eşler yazılı yanıtları ortaya koysun. Eşleşen her cevap için takıma bir puan verin. Roller

değiştirin ve yeni soru seti için ikinci tura başlayın. En fazla eşleştirmesi olan takım “Arkadaşlık Ödülü” nı kazanır.

11.Etkinlik Adı:Gerilin ve Rahatlayın

Kazanım: Farklı duygu ve hareketleri fark eder.

Kasları gelişir.

Yaş aralığı: 5-10

Araç gereçler:Bu oyun için malzemeye gerek yoktur.

Hazırlık: Farklı türde egzersiz çeşitleri bulunur. Isınma hareketleri yapılır. Bunlara müzik de eklenip oyuna başlanılabilir.

Nasıl oynanır: Aşağıdaki talimatları oyuncularınıza gösterin ve bunları söylerken ses kaydı yapın ve bu aktivitede siz de onlara katılın.

“Sırt üzeri uzanın ve gözlerinizi kapatın. Bu şekilde bir dakika kadar durun. Herhangi bir şey yapmak ya da herhangi bir yere gitmenize gerek yok. Hiç bir şey yapmadan ve sadece yatarak durmanız gereken sessiz bir an bu.”

Ara verin.

“Şimdi sizden alnınızı çok endişeliymiş gibi germenizi istiyorum. Alnınızı iyice buruşturun. Alnınızı sıkın daha da sıkın, gerin ve daha sonra rahat bırakın. Kendinizi rahat bir şekilde bıraktığınızda üzerinizden su akıyormuş gibi hissedeceksiniz.”

Ara verin.

“Şimdi bütün yüzünüzü gerin. Dudaklarınızı ısırın, yanaklarınızı içten emin ve ısırın, gözlerinizi sıkı sıkı kapatın ve alnınızı buruşturun. Yüzünüzü gerin, daha çok gerin ve daha çok gerin...ve şimdi rahat bırakın. Yüzünüzü tamamen rahat bıraktığınızda yanaklarınızın gevşediğini, göz kapaklarınızın sarktığını ve yüzünüzün tamamen rahatladığını hissedeceksiniz.”

Ara verin.

“Şimdi omuzlarınızı kulaklarınıza kadar çekin ve iyice gerilin. Omuzlarınızı yukarıya doğru çekip iyice sıkın, sıkın, daha çok sıkın...ve şimdi aşağı bırakın omuzlarınızı. Omuzlarınızı tamamen rahat bırakın ve ellerinizi arkaya doğru yere koyun sırt üstü uzanır gibi. Şimdi omuzlarınızı hiç hissetmeyeceksiniz. Kollarınızı bırakın ve omuzlarınızın tamamen rahatlamasına izin verin.”

Ara verin.

“Şimdi kollarınızı gerin. Omuzlarınızdan gelen enerjiyi bırakır gibi kollarınızı yere doğru sarkıtın ve bir süre böyle durun. Kollarınız öyle uyuşacaktır ki bir yere bile dokunamayacaksınız. Kollarınızı gerin, gerin ve daha çok gerin. Şimdi rahat bırakın kollarınızı. Kollarınızdaki tüm gerginliği tamamen atın böylece kollarınızı yere koyduğunuzda kollarınızı yerde eriyormuş gibi hissedeceksiniz ve tamamen rahatlayacaksınız.”

Ara verin.

“Göğsünüzü ve sırtınızı gerin. Bir robot gibi hareket ettiğinizi düşünün, sırtınızın ve göğsünüzün gittikçe daha çok tutulduğunu hissedin. Şimdi vücudunuzu rahat bırakın ve omurga kemiğinizin tamamen gevşemesi için yere uzanın ve rahatlamaya çalışın.”

Ara verin.

“Şimdi her iki bacağınızı ve her iki ayağınızı gerin. Parmak uçlarınıza basın, basın ve daha çok basın. Bacaklarınızı ve ayaklarınızı o kadar çok sıkın ve gerin ki yere basamayacak hale gelsinler. Şimdi rahat bırakın. Bacaklarınızı ve ayaklarınızı tamamen rahat bıraktığınızda yerde eriyormuş gibi hissedeceksiniz.”

“Sadece yere uzanın ve bir rahatlama dalgasının üstünüzden geçtiğini ve bu sayede vücudunuzun üzerindeki ağırlığın gittiğini tamamen rahatladığınızı hissedin. Sadece nefes alıp verişinizi dinleyerek vücudunuzun tamamen gevşediğini hissedin. Daha sonraki dakikalarda da hiçbir şey yapmadan sadece nefes alıp verişinizi dinleyin.”

12.Etkinlik Adı: Gizli Kalp

Kazanım: Sahip olup içinde gizlediği duygunun hayatını nasıl etkilediğini fark eder.

Sahip olduğu olumlu duyguların farkına varır.

Duygularını başkalarıyla paylaşma fikrine sıcak bakar.

Yaş aralığı: 10 – 11 yaş

Araç gereçler: Kâğıt, mürekkepli veya kurşun kalem, makas, ince kurdele parçaları, herkes için küçük ve büyük bir balon (şişirilmemiş), kalıcı renkli keçeli kalemler

Nasıl oynanır: Herkese küçük bir balon, kurdele parçası, kâğıt, makas ve mürekkepli veya kurşun kalem verin. Oyunculara bu balonun, onların kalplerini ve içlerinde bulunabilen tüm acı, ağrı ve öfkeyi temsil ettiğini açıklayın. Balonun içine girmeye yetecek kadar küçüklükte kâğıt parçaları kesmelerini, bunların üzerine acı ve öfkelerini yazmalarını, kâğıtları balonların içine koymalarını ve balonu kurdeleyle bağlamalarını

söyleyin (balonu şişirmeyin). Bu kâğıtlar kimseye gösterilmek zorunda değildir. Herkese büyük balonlardan birer tane verin “kalplerini” (küçük balonu) büyük balonun içine koymalarını isteyin. Herkesin büyük balonu iyice şişirip bağlamasını isteyin. Onlara balonun dışına kendilerini başkalarına nasıl sunduklarını yazacaklarını, içlerinde gizli olan şeyleri herkesin göremediğini söyleyin. Bazı kişiler acıyı gizlemek için mizahı kullanır; başkaları güvensiz ve yalnız hissediyor olmalarına rağmen hep kendinden emin hareket eder. Bunlar, kişilerin balonlarının dışına yazmaları gerektiği şeyler olabilir. Tüm balonların üzeri yazıldıktan sonra grubu toplayın ve balonların dışına ne yazıldığını görüşün. Grup üyelerinin, balonların dışına yazmış olduklarından en az bir tanesini paylaşmasını sağlayın. Sonra her kişiden içlerinde olanı gizlemenin iyi bir şey olup olmadığını ya da hayatlarında devam etmekte olan olaylar hakkında insanların da daha fazla şeyi bilmesini isteyip istemediklerini ifade etmelerini ve eğer istiyorlarsa bunu nasıl yapacaklarının yolunu düşünmelerini isteyin. Görüşmeden sonra acılarını gizlemek için kullandıkları duvarlar ile aletlerin tamamından kurtulmanın sembolik bir yolu olarak balonlarını patlatmalarını sağlayın. Balonlar patlatıldıktan sonra kurdeleyle bağlı kalpler kalmalıdır. Gruptaki herkesin, sonraki bir hafta boyunca kalplerini vermek üzere yeterince güvendikleri birini bulmasını sağlayın. Bu kişiye balonun neyi temsil ettiğini ve neden bunu onlara verdiklerini açıklamalıdır; sonra o kişinin içerde olanı görmek üzere kurdeleyi açmasına izin vermelilerdir. Mümkünse grubu bir hafta sonra bir araya getirin ve kalplerini vermek üzere kimi bulabildiğini öğrenmek üzere grubu dinleyin. Ya da “kalplerinde” olanı gruba okumalarını sağlayın.

13.Etkinlik Adı: Masaj Çemberi

Kazanım: Arkadaşlarının rahatlaması ve sakinleşmesinde görev alır.

Grup içi duygusal etkileşimin bir parçası olur.

Yaş aralığı: 5-10

Araç gereçler: Yok

Hazırlık: Öğrenciler çember oluşturacak şekilde sıralanırlar. Çemberde herkes önündeki arkadaşının sırtını görecektir. Amaçlarının birbirlerini rahatlatmak, sakinleştirmek olduğu ve bunu yaparken de ortamın çok sessiz olması gerektiği söylenmelidir.

Nasıl oynanır: Her oyuncu arkasındaki arkadaşından kendisine masaj yapmasını rica eder. Oyuncular birbirlerinin sırtlarına, boyunlarına ve omuzlarına iki dakika sessizce masaj yaparlar. Bu masaj, yapanın ve yapılanın olan bitene gerçekten konsantre olmasını sağlar. Her çocuk kendisine masaj yapan arkadaşından masajı değiştirmesini, örneğin daha yumuşak veya daha yavaş yapmasını isteyebilir. Zaman bitince herkes, kendisine masaj yapan arkadaşına teşekkür eder.

Masaj tamamlandıktan sonra ikinci aşamada öğrencilerin dikkatlerini ve algılarını geliştirecek bir başka çalışma yapılır. Lider oyunun bu aşamasını başlatacak bir çocuk seçer. Seçilen çocuk kendi seçtiği herhangi bir kelimeyi parmağıyla önündeki arkadaşının sırtına yazar. Sırtına yazı yazılan çocuk arkadaşının yazdığı kelimeyi tahmin etmeye çalışır. 3 tahmin hakkı vardır. Tahmin sonucunun doğru olmasına karşılık grup tarafından alkışlanabilir. 3 tahmin hakkından sonra yazı yazma sırası biraz evvel tahminde bulunan çocuğa geçer. O da seçtiği herhangi bir kelimeyi parmağıyla önündeki arkadaşının sırtına yazar. Çember tamamlanana kadar böyle devam edilir.

14.Etkinlik Adı:Nasıl Dizeceğiz?

Kazanım: Bir grup etkinliğini paylaşırken öz disiplin geliştirir ve bunu günlük yaşantısına uyarlar.

Aktiviteler yoluyla işbirliği yapma becerisi kazanır.

Yaş aralığı: 8-10

Araç gereçler:Her takım için 12 plastik bardak, kronometre

Hazırlık: Eğer grupta oyuncu sayısı fazlaysa grubu yedi kişilik takımlara bölün. Her takıma 12 plastik bardak verin. Sonra, bardaklardan üç piramit yaparak bardakların nasıl dizileceğini ve geri alınacağını gösterin. Soldaki ve sağdaki piramitlerde tabanda iki, üstte bir bardak, ortadaki kümede ise üç-iki-bir (üç altta, iki ortada, bir üstte) bardak dizilişiyle piramit oluşturacaklarını anlatın. Her takım için altı dizici, bir de zaman tutucu seçin. Fazladan takım üyesi varsa şartları kendiniz yaratabilir veya bir veya iki “gözlemci” atayabilirsiniz. Takımlar görevi yerine getirirken zaman tutar ve ardından süreyi geliştirmek için iki deneme daha yapar.

Nasıl oynanır: Oyun şu akışla oynanır: İlk kişi dizer, ikinci geri alır, üçüncü dizer, dördüncü geri alır, beşinci dizer, altıncı geri alır. Başlamak için ilk kişi ellerini masaya koyar ve “Başla” komutuyla dizmeye başlar. Altıncı kişi ellerini masaya koyduğunda

zaman durdurulur. Geri alma, sadece dizen kişi üç kümeyi de tamamladıktan sonra başlayabilir. En kısa sürede görevi tamamlayan grup oyunu kazanır.

15.Etkinlik Adı: O Görmesin

Kazanım: Bir grup etkinliğini paylaşırken öz disiplin geliştirir ve bunu günlük yaşantısına uyarlar.

Aktiviteler yoluyla işbirliği yapma becerisi kazanır.

Yaş aralığı: 10-11

Araç gereçler: Elde saklanabilecek büyüklükte bir nesne

Hazırlık: Oyunun oynanacağı alana yaklaşık 10’ar metrelik mesafe ile üç çizgi çizilir.

Nasıl oynanır: Takım bir çizgide, ebe olarak seçilen oyuncu ise diğer çizgide oyunculara arkası dönük olacak şekilde yer alır. Nesne ise ortadaki çizgiye koyulur.Amaç sahada ilerlemek ve ebenin olduğu çizgiye, nesnenin kimde olduğunu ebe bilmeden götürmektir. Herkes başlangıç çizgisine geçtiğindeebe sırtını döner, üçe kadar sayar, yüzünü takıma döner ve “Don” der. Biri hareket halinde yakalanırsa takım baştan başlar. Ebe sırtını dönüp takım sahada nesneyi almak için ilerlerken de “1, 2, 3, don” demeye devam eder. Esas mücadele, takım nesneye ulaştığında başlar. Bu aşamada ebe, kimde olduğunu tahmin ederek nesneyigeri almaya çalışmalıdır. Ebe arkasını dönüp “Don” diye bağırdığında, nesnenin kimde olduğunu tahmin etmeye çalışır. Ebe sırtını her döndüğünde nesneyi tutan kişi değişir.Ebe doğru tahmin ederse tahmin ettiği oyuncu ebe olur ve oyun tekrar başlar. Eğer yanlış tahmin ederse tahmin ettiği kişi iki kolunu kaldırıp nesnenin kendisinde olmadığını ispatlamalıdır. Takım, nesneyi tutan kişiyi ebe tahmin edemeden çizginin diğer tarafına geçirirse kazanır.

16.Etkinlik Adı: Sen Olsaydın...

Kazanım: Kendisini objektif bir şekilde ifade eder.

Günlük hayatta kullandığı nesnelere karşı duyarlılık geliştirir.

Yaş aralığı: 6 - 10 yaş

Araç gereçler:Bu oyun için herhangi bir malzemeye ihtiyaç yoktur.

Nasıl oynanır: Grubu bir araya getirin ve onlara “Eğer bisikletiniz konuşuyor olsaydı hakkınızda ne söylerdi?” sorusuna sırayla yanıt vermelerini isteyin. Bu şekilde birkaç tur yapın ve “bisiklet” kelimesini insanların sıklıkla irtibat hâlinde olduğu farklı nesnelerle değiştirin. Bu nesneler şunlar olabilir:

Bisiklet, mont, kaşık, televizyon, telefon, müzik çalar, kurşun kalem, ders kitabı, buzdolabı, ev, oyuncak, ayakkabı, araba, bilgisayar vb...

17.Etkinlik Adı: Sevgi Hattı

Kazanım: Duygularını belirtmeyi ve başkalarına saygı göstermeyi öğrenir.

Yaş aralığı: 7-10

Araç Gereçler: Her kişi için 1 büyük zarf, bir 3x5 kart destesi, mürekkepli veya kurşun kalemler, bir parça ağır ip veya halat (grup büyüklüğüne bağlı uzunlukta)

Hazırlık: Bu etkinlik kısa bir süreliğine devam edebileceği gibi uzun bir zaman zarfına da yayılabilir. Gruptaki her kişi adını bir zarfa koyar, köşesine bir delik açar ve ipi içinden geçirir. Zarfların hepsi orta kısımda ve serbestçe sallanabilir olacak şekilde halatı veya ağır iş ipine geçirilir. Daha sonra bir duvara veya iki sandalye arasına bağlanır.

Nasıl Oynanır: Grup üyelerine dilediği zamanda kullanmak üzere bir deste 3x5 kart ve mürekkepli veya kurşun kalem verin. Herkese boş zamanı olduklarında bu kartların üzerine gruptaki başkaları hakkında hoş bir not veya yorum yazıp bunu o kişinin zarfına koymak üzere kartları kullanabileceklerini belirtin. Gruba yapabildikleri kadar çok kişi hakkında olumlu not yazmalarını teşvik edin. Belirlenen bir süre içinde herkesin "sevgi hattı" notlarını okunmalarına izin verin. Ya da bir grup üyesi gruptan ayrıldığında olumlu bir not üzerinde grubu bırakma yolu olarak kendi zarfını alabilir içindeki notları okuyabilir.

18.Etkinlik Adı: Sokak Çocukları

Kazanım: Sokağı yaşam alanı edinen çocukları tanır.

Sokağı yaşam alanı edinen çocukların duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışır.

Empati becerisi geliştirir.

Yaş aralığı: 9-11

Araç gereçler: Sokak çocukları ve dilenen çocuklarla ilgili fotoğraflar ve resimler, sokak çocukları ve dilenen çocuklarla ilgili gazeteden kesilmiş haber ve yazılar, Küçükleri Koruma Şubesinin tanıtım bilgilerini içeren kitapçıklar,

Hazırlık: Sokak çocukları ile ilgili hazırlanan görseller sınıfın belirli yerlerine ya da panolara asılır.

Nasıl oynanır: Öğrencilerden sınıfın değişik yerlerine yerleştirilen fotoğraflar, resimler, gazete ya da dergiden kesilmiş haber, yazı ve çeşitli duyuruları gezip incelemeleri istenir. Bu zaman dilimi içinde birbirleriyle konuşmamaları söylenir. Öğrenciler dikkatle gözlenir, bu inceleme sırasında onların duygu ve düşünceleri anlamlandırılmaya çalışılır. Yeterli süreden sonra öğrencilerden çember olmaları istenir. Onlara aşağıdaki durum okunur:

“24 saatini sokakta geçiren, bir ailenin yanında kalmayan sokak çocukları ortama uyarak dilenirler, hırsızlık yaparlar ve zararlı maddeler kullanırlar. Zararlı maddeler kullanan bu çocuklar utanma duygusu bilmezler. Bunun için rahatlıkla dilencilik yaparlar. Bu çocuklar sabaha karşı 04.00-05.00 saatlerinde uykuya dalarlar. Uyumak için seçtikleri yerler sokaktaki havalandırma mazgalları, ATM kulüpleri (bankamatikler), pasaj kapı aralıkları ya da bir banktır yalnızca...”

Ardından öğrenciler dört gruba ayrılır ve kümelere birer fotoğraf verilir:

- Birinci küme ve fotoğrafı: Sokağı mesken edinen çocuklar
- İkinci küme ve fotoğrafı: Dilenci çocuklar
- Üçüncü küme ve fotoğrafı: Küçükleri Koruma Şubesi Görevlileri
- Dördüncü küme ve fotoğrafı: Sosyal Hizmet Uzmanları

Öğrencilerden bu fotoğrafları dikkatle incelemeleri, fotoğrafta gördüklerini yorumlamaları ve bu kişilerin günlük yaşamlarından bir kesit canlandırmaları istenir. Doğaçlamanın günün hangi saatini yansıttığını belirlemeleri ve bunun için gerekirse çevredeki malzemelerden yararlanabilecekleri anımsatılır. Öğrencilere hazırlık için yeterli süre verilir. Kümelerin fotoğraflardan yola çıkarak hazırladıkları canlandırmalar sırasıyla izlenir. Her kümenin doğaçlaması bittiğinde, süreçle ilgili olarak görüş, duygu ve düşünceleri paylaşılır.

19.Etkinlik Adı:Soruyu Cevapla

Kazanım: Grup içinde rahat davranır.

Yaş aralığı: 10-11

Araç gereçler:Yok

Hazırlık: Takımınızı çember halinde oturtun veya çember halinde ayakta dursunlar. Takımdakilere bu faaliyetin soru ve cevaplardan oluşacağını ve yanlarındaki kişiye açık uçlu (evet/hayır dışında yanıt gerektiren) bir soru soracaklarını belirtin. Kişilerin tek bir kelime yerine bir cümleyle cevaplaması gereken cinsten sorularsormalarını sağlayın. Her katılımcıya sorduğu soruyu ve verilen yanıtı hatırlaması yönünde talimat verin.

Nasıl oynanır: Takım üyelerine sağındaki veya solundaki kişilere bir soru sormasını söyleyerek oyunu başaltın. Örneğin; takım üyesi sağındaki kişiye soru sorsun. Bu kişi soruyu yanıtlasın ve kendi sağındaki kişiye bir soru sorsun ve bu durum çember halinde ilerlesin. Siz çemberin etrafında dolaşana dek herkes bir soru sormuş ve yanıtlamış olmalıdır. Takım üyelerine sordukları soruyu ve verdikleri yanıtları unutmamaları gerektiğini hatırlatın. Bu işlem bittikten sonra herkesi ayağa kaldırın ve yanlarında yeni kişiler olacak şekilde çemberde farklı bir yer almalarını sağlayın. Bu turu başlatmak için yönlendirmeyi tekrar başlatarak bir takım üyesinin sağındaki veya solundaki kişiye bir önceki dizilişte sorduğu soruyu sormasını sağlayın ve herkesin soru ne olursa olsun bir önceki dizilişte verdiği yanıtlarını vermesini sağlayın. Kahkahalara hazır olun! Oyun bittikten sonra oyuncularla aşağıdaki soruları tartışın:

Tartışma Soruları

1. Bu faaliyette en çok neyi sevdiniz? Zor unsurlar nelerdi?
2. Kahkaha atmak enerjinizi, üretkenliğinizi, takım çalışmanızı ve stres düzeyinizi nasıl etkiliyor?

20.Etkinlik Adı: Yıldızlar

Kazanım: Bir grup etkinliğini paylaşırken öz disiplin geliştirir ve bunu günlük yaşantısına uyarlar.

Aktiviteler yoluyla işbirliği yapma becerisi kazanır.

Yaş aralığı: 10 yaş ve üzeri

Araç gereçler: Kağıt ve kalem

Hazırlık: Bu oyun için bir ön hazırlığa gerek yoktur.

Nasıl oynanır: 4-6 kişilik gruplar oluşturun. Bu oyunun daha zevkli hale gelmesi için en az üç performans görebileceğiniz büyük bir grubunuz olmalıdır. Katılımcılardan

bildikleri bir şarkıyı düşünmelerini isteyin. Herkes şarkının bir dizesini hatırlasın. Gruplardan tüm dizeleri birleştirip bir potpori üretmelerini, bunun yanında tüm takıma sunacakları harika bir koreografi (bir rutin veya dans) de eklemelerini isteyin. Grupların dağıtın ve çalışmaları için 10-15 dakika verin sonra, herkesi performanslarını sergilemeleri için bir araya getirin. Her grubun gösterisini sergilemesi için 2 dakikası vardır.

21.Etkinlik Adı: Yüzsüz Maskeler

Kazanımlar: Duygularını fark eder.

Rolüne uygun konuşur ve davranır.

Dikkati gelişir.

Yaş Aralığı: 8-10

Araç Gereçler: İfadesiz maskeler, oynamak için bir hikâye

Hazırlık: Lider hikâye ile ilgili bilgi verir. Oyuncular hikâyedeki kahramana göre oyunlarına çalışırlar.

Nasıl Oynanır: Oyuncular oyunlarında şaşırma, sevinme vb. duyguları hiç yaşamıyormuş gibi oyunu oynarlar. Tekrarlayan hareketler yaparlar, aynı ses tonuyla tek düze konuşurlar. Daha sonra duyguları iyi ifade edebilen bir aktör maskeli oyuncularla oyunu tekrar eder. Aktör maskesizdir, tekdüze konuşmaz, tekrarlayan hareketler yapmaz. Böylece grup aradaki zıtlığı görür.

EK3. İzin Belgesi

	T.C. BOLU VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 93554413-605.01-E.1318450 Konu : Araştırma İzin İstemi (Şeyma ŞEK BALANDI)	01.02.2017
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)	
İlgi: 24/01/2017 tarih ve 1700030142 sayılı yazınız.	
İlgi yazınız ile Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şeyma ŞEK BALANDI'ya ait makam oluru ekte gönderilmiştir. Bilgilerinize arz ederim.	
İbrahim KUNUK Millî Eğitim Müdür V.	
Ek:Olur (1 Sayfa)	
Murat AYDIN Bolu M.E.M. Destek Hizmetleri	
Güvenli Elektronik İmzalı Aslı ile Aynıdır. 01.02.2017	



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 93554413-605.01-E.1224709
Konu : Araştırma İzin İstemi
(Şeyma ŞEK BALANDI)

31.01.2017

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 24/01/2017 tarih ve 1700030142 sayılı yazısı.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şeyma ŞEK BALANDI'nın, "Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zeka Gelişimine Etkisi" konulu tez çalışmasına "Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği" uygulamasına veri sağlamak için 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı 2.yarıyılında Müdürlüğümüze bağlı Milli Egemenlik İlkokulunda uygulama yapmak istemektedir.

Uygulanması talep edilen araştırma izni, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 sayılı Genelgesi gereği uygun mütalaa edilmektedir. Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa GÜLDEMİR
Şube Müdürü

OLUR
31.01.2017

İbrahim KUNUK
Millî Eğitim Müdür V.

EK: İlgi Dilekçe (4 Sayfa)

ÖZ GEÇMİŞ

1984 yılında Iğdır ilinin Merkez ilçesinde doğdu. İlkokulu Antalya’da, orta okulu Ankara’da ve liseyi Iğdır ilinde tamamladı. 2002 yılında liseden mezun oldu. 2004 yılında Atatürk Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü kazanarak lisans eğitimine başladı. 2008 yılında lisans eğitimini tamamladı. Aynı yıl Iğdır’ın Merkez ilçesine bağlı bir okulda sınıf öğretmeni olarak göreve başladı. 2013 yılında Bolu’nun Merkez ilçesine bağlı bir okula atandı. Bu okuldaki görevine halen devam etmektedir.

Araştırmacı, 2012 yılında Doç. Dr. A. Halim ULAŞ danışmanlığında İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı ve bu eğitime halen devam etmektedir.

İletişim Bilgileri

Adres: Milli Egemenlik İlkokulu. Merkez/BOLU

E-Posta: symblnd@hotmail.com

Tel: 0530 523 3151

Tarih: 27.02.2017