

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ANASINIFINA DEVAM EDEN ALTI YAŞ ÇOCUKLARINA
VERİLEN YARATICI DRAMA EĞİTİMİNİN ÇOCUKLARIN
İŞİTSEL MUHAKEME VE İŞLEM BECERİLERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Filiz ERBAY

DOKTORA TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU

Konya–2009

İÇİNDEKİLER

İçindekiler	I
Bilimsel Etik Sayfası	III
Tez Kabul Formu	IV
Ön Söz	V
Özet	VII
Summary	IX
Kısaltmalar Sayfası	XI
Tablolar Listesi	XII

BÖLÜM I

Giriş	1
Araştırmanın Amacı	3
Alt Amaçlar	3
Denenceler	4
Önem	5
Sayıtlar	5
Sınırlılıklar	6
Tanımlar	6

BÖLÜM II

Araştırmanın Kuramsal ve Kavramsal Temeli	8
1. Muhakeme Becerileri	8
1.1. Muhakeme Yaklaşımları	12
1.2.Okul Öncesi Dönemde İşitsel Muhakeme Ve İşlem Becerileri	13
2.Yaratıcı Drama	21
2.1.Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinlikleri	23
2.2.Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Değerlendirilmesi	30
3.İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Ve Yaratıcı Drama İlişkisi	31
4. İlgili Araştırmalar	33

BÖLÜM III

Yöntem	45
1. Araştırma Modeli	45
2. Deneklerin Belirlenmesi	46
Çalışma Grubu	46
3. Veri Toplama Araçları	50

3.1. Genel Bilgi Formu	50
3.2. İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi (İMİBT)	51
3.3. İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi (İMİBT)'nin Türkçeye Uyarlama, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları	54
3.4. Yaratıcı Drama Eğitim Programının Hazırlanması	65
4. Verilerin Toplanması	68
4.1. Öntestlerin Uygulanması	68
4.2. Yaratıcı Drama Eğitimi Programının Uygulanması	68
4.3. Sontestlerin Uygulanması	71
4. 4. İzleme Testlerinin Uygulanması	71
5. Verilerin Analizi	71
BÖLÜM IV	
Bulgular	73
BÖLÜM V	
Tartışma ve Yorum	82
BÖLÜM VI	
Sonuç ve Öneriler	89
1. Sonuçlar	89
2. Öneriler	90
2.1. Anne Babalara Yönelik Öneriler	90
2.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler	91
2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	92
KAYNAKLAR	94
EKLER	107
Ek 1: Yaratıcı Drama Eğitim Programı Örnek Etkinleri	108
ÖZGEÇMİŞ	116



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Filiz ERBAY

Doktora Tezi Kabul Formu



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Filiz ERBAY tarafından hazırlanan “*Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Verilen Yaratıcı Drama Eğitiminin Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*” başlıklı bu çalışma 24/04/2009 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı, Adı Soyadı	Başkan / Üye	İmza
Prof. Dr. Ramazan ARI	Başkan	
Prof. Dr. Esra Ömeroğlu	Üye	
Doç. Dr. Yasemin Dündar	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Cenk Arslan	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Ayşe Çakır	Üye	

ÖN SÖZ

İçinde yaşadığımız çağda bireylerin bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişim ve değişimlere ayak uydurabilmeleri için bir takım beceri ve davranışlara sahip olmaları gerekmektedir. Bu becerilerden biri de muhakemedir. Muhakeme becerileri insanların doğruya akıl yürüterek, sonuç çıkararak ulaşmalarını sağlayan becerilerdir. Uzmanlar muhakeme becerilerinin çocukluk dönemlerinden başlanarak uygun eğitim programları ile desteklenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Günümüzde artık geleneksel eğitim yöntemleri geçerliğini kaybetmeye ve yaparak yaşayarak öğrenme daha da anlam ve önem kazanmaya başlamıştır. Çocukların aktif katılımlarının sağlandığı, bilgiye kendilerinin ulaşmalarını sağlayan ve yaparak yaşayarak öğrenme temeline dayanan eğitim etkinliklerinden bir tanesi de yaratıcı dramadır.

Bu araştırmada muhakeme becerilerinin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemlerde, altı yaş çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerilerini desteklemek amacıyla hazırlanan yaratıcı drama programının çocukların bu becerilerinin gelişimlerine etkileri incelenmiştir. Bu nedenle çalışmadan elde edilecek sonuçların özellikle yaratıcı drama ile ilgili farklı becerileri destekleyecek daha fazla programın geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Öncelikle çalışmamın her aşamasında beni yönlendiren, çalışmalarımı sabırla takip eden ve bana yaratıcı drama hakkında bir bakış açısı kazandıran danışmanım Sayın Prof. Dr. Esra Ömeroğlu'na teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca bilimsel bakış açısıyla çalışmama katkı sağlayan ve önerileriyle bana yol gösteren sayın hocam Prof. Dr. Ramazan Arı'ya; çalışmamın pek çok aşamasında zamanını ve düşüncelerini benden esirgemeyen sayın hocam Doç. Dr. Adalet Kandır'a, teşekkür ederim.

Tez hazırlama dönemlerim boyunca benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili oda arkadaşım Dr. Emel Arslan'a ve istatistiksel yardımlarıyla beni yalnız bırakmayan eşi Yrd. Doç Dr. Coşkun Arslan'a da ayrıca teşekkür ederim.

Her konuda olduğu gibi tez çalışmalarım da elinden gelen tüm yardımı sevgiyle benimle paylaşan canım kardeşim Arş. Gör. Yeliz Saygın'a da binlerce teşekkürler.

Her ne kadar yanımda olamasalar da sevgilerini hep yüreğimde hissettiğim ve sevgileriyle içimi ısıtan, kızım İlsu'ya ve hedeflerimi hep yüksek tutmamı öğütleyen babama da çok teşekkür ediyorum.

Çalışmamın uygulama ve yazma aşamalarını henüz dünyaya gözlerini açmadan benimle paylaşan, dramadan, muhakemeden ve tezden daha doğmadan haberdar olmak zorunda kalan oğluma, sabrıyla beni kendine hayran bırakan, o olmadan başaramazdım dediğim ve en sıkıntılı dönemlerimde sayesinde gülümseyebildiğim sevgili eşim Yrd. Doç. Dr. Fatih Erbay'a ise sonsuz teşekkürler.

Filiz ERBAY



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Filiz ERBAY	Numarası 034138032003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı	
	Danışmanı	Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU	
Tezin Adı		Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Verilen Yaratıcı Drama Eğitiminin Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerilerine Etkisinin İncelenmesi	

ÖZET

Bu araştırmada yaratıcı drama eğitiminin anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının “işitsel muhakeme ve işlem becerileri”; bağımsız değişkeni ise “yaratıcı drama” eğitimidir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Mustafa Necati İlköğretim Okulunun dört anasınıfını oluşturan çocuklar arasından seçilen 15 deney 15 kontrol grubu olmak üzere 30 çocuk oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak genel bilgi formu ile Gardner (1992) tarafından geliştirilen ve bu çalışmada altı yaş çocukları için Türkçeye uyarlaması yapılan “İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi -İMİBT (Test of Auditory Reasoning and Processing Skills -TARPS)” kullanılmıştır. Test çocuklara deneme öncesi ve sonrasında verilmiş; ayrıca deneme grubuna denemeden dört hafta ve 14 hafta sonra tekrar uygulanmıştır.

İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testinden elde edilen verilerin analizinde; araştırmanın amaçlarını test etmek amacıyla Mann Witney U analizi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi işlemleri kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

- Deneme ve kontrol gruplarının öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.
- Deneme ve kontrol gruplarının işitsel muhakeme ve işlem becerileri sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.
- Deneme grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunurken, sontestlerin öntestlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.
- Kontrol grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.
- Deneme ve kontrol grubunu oluşturan çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri ölçeği toplam fark puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Deneme grubu çocukların sontest- izleme testi 1 ile sontest-izleme testi 2 ölçümleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Sontestten sonra çocukların puan ortalamalarında düşüş gözlenmiştir.

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda ulaşılan genel sonuç; yaratıcı drama eğitiminin çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin gelişimini desteklediğidir.



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Filiz ERBAY	Numarası 034138032003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı	
	Danışmanı	Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU	
Tezin Adı		The Investigation of Effects of Creative Drama Education on Six Year Old Kindergarten Students Auditory Reasoning and Processing Skills	

SUMMARY

This study researched the effects of creative drama on six-year- old kindergarten students' Auditory Reasoning and Processing Skills. The dependable variable of the research was six-year- old kindergarten students' "Auditory Reasoning and Processing Skills"; independant variable was "creative drama" training.

The study group of this research consisted of 30 students, 15 students in study group and 15 in control group, chosen among 4 kindergarten classes at Mustafa Necati primary Education school in Konya as control and study group.

As data collection tool we used general information form and Gardner's (1992) Test of Auditory Reasoning and Processing Skills -TARPS translated and adapted into Turkish for six year old students for this study. The test was given as pre test and post test. In addition, the test was given to the control group before the 4th and redone after the 14th week of the control.

In the analysis of the data obtained from TARPS, to test the aim of the research Mann Whitney analysis and Wilcoxon Signed Rank Test were used.

The findings of the research were summarized below.

- No meaningful difference was found on the average scores of pre test between the study and control group.
- A meaningful difference was found on the Auditory Reasoning and Processing Skills posttest scores of the groups, in favor of the study group.
- There was a meaningful difference in Auditory Reasoning and Processing Skills pre and post test scores of study group students. It is found that post test scores were meaningfully higher than pretest scores.
- No meaningful difference was found between Auditory Reasoning and Processing Skills pre and post test scores of the control group.
- There was a meaningful difference on the total difference scores of the both groups' Auditory Reasoning and Processing Skills.
- There was a meaningful difference between the scores of post test follow up-1 and post test follow up-2 measurements of the study group. After the posttest, it was observed that the scores of the students fell.

According to the obtained results, we can conclude that Creative Drama training supports the development of Auditory Reasoning and Processing Skills of the students.

KISALTMALAR

İMiB	: İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri
İMiBT	: İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TARPS	: Test of Auditory Reasoning and Processing Skills

ŞEKİLLER VE TABLOLAR LİSTESİ

Şekil 1: Örüntü Oluşturma Örnek Şekilleri

Tablo 1: Yaratıcı Drama Eğitim Programı Uygulamasında Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	46
Tablo 2: Yaratıcı Drama Eğitim Programı Uygulamasında Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Kardeş Sayısına Göre Dağılımı.....	47
Tablo 3: Yaratıcı Drama Eğitim Programı Uygulamasında Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Doğum Sırasına Göre Dağılımı.....	48
Tablo 4: Deneme ve Kontrol Grubu Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Durumlarına Göre Dağılımı.....	48
Tablo 5: Yaratıcı Drama Eğitim Programı Uygulamasında Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	49
Tablo 6: Yaratıcı Drama Eğitim Programı Uygulamasında Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	50
Tablo 7: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması İçin Uygulama Yapılan Okullar Ve Cinsiyetlerine Göre Çocuk Sayıları.....	59
Tablo 8: İMİBT Madde Analizi Sonuçları.....	60
Tablo 9: İMİBT Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	64
Tablo 10: Deneme ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Öntest Puanlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	73
Tablo 11: Deneme ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Sontest Puanlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	74

Tablo 12: Deneme Grubunu Oluşturan Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Öntest- Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	75
Tablo 13: Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Öntest- Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	76
Tablo 14: Deneme ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Toplam Fark Puanlarına Göre Mann Witney U Testi Sonuçları.....	77
Tablo 15: Deneme Grubunu Oluşturan Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Sontest- İzleme Testi 1 Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	78
Tablo 16: Deneme Grubunu Oluşturan Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Sontest- İzleme Testi 2 Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	79
Tablo 17: Deneme Grubunu Oluşturan Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri İzleme Testi 1 - İzleme Testi 2 Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	80
Tablo 18: Deneme Grubunu Oluşturan Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Sontest-İzleme Testi 1-İzleme Testi 2 Puanlarının Aritmetik Ortalama Değerleri.....	80

BÖLÜM I

GİRİŞ

İçinde yaşanılan çağın gerekleri, bireylerin kendilerini ve çevrelerini iyi tanımasını, karşılaştıkları durumlar ve olaylar arasındaki neden sonuç ilişkilerini anlamlandırıp çözümleyebilmesini, farklı problemlere kendine özgü çözümler getirebilen kişiler olmasını zorunlu kılmaktadır. Aynı zamanda toplumda öğrenmeyi öğrenmeye istekli, toplumsal bilgi düzeyine ulaşmak için hazır bilgilerle yetinmeyen, bilgiyi araştıran, sorgulayan, sınayan, çıkarımlar yapan, yani muhakeme becerileri gelişmiş kişilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Muhakeme genel anlamda herhangi bir durum, olay ya da konu hakkında eldeki bilgilerden yeni çıkarımlara ulaşarak, akıl süzgecinden geçirerek yeni bir karar verme süreci olarak açıklanabilir.

Muhakeme becerileri insanların doğruya ve doğrunun anlamına ulaşmalarına yardım eden becerilerdir. İnsanlar doğruya ya başkalarının doğrularını kabul ederek ya da doğruluğu açık ve net olarak kanıtlanabilecek şeylerden, durumlardan çıkarımlar yaparak veya bunları muhakeme ederek ulaşırlar (Criner, 1992).

Özellikle okul öncesi dönemlerden itibaren desteklenmesi gereken muhakeme becerilerinden biri de işitsel muhakeme ve işlem becerileridir. İşitsel muhakeme ve işlem becerileri, çocukların işitsel olarak duyduğu şeyleri nasıl algıladığı, bunlar hakkında nasıl yorum yapabildiği, sıralayabildiği, anlayabildiği, ilişkilendirebildiği gibi bilişsel alana ait becerilerdir (Gardner,1993). Tüm bu beceriler, çocukların düşünerek, sebep-sonuç ilişkisi kurarak, yeni anlamlar çıkararak, karşılaştıkları problemleri kolayca çözebilmelerine fırsat tanımaktadır. Çocukların yeni fikirler üretmek yaratıcı ve üretken bir kişilik geliştirmelerini desteklemektedir. İşitsel muhakeme ve işlem becerileri çocukların kendileri için gerekli olan bilgi ve deneyimlere sahip olabilmelerini sağlar. Aynı zamanda bu beceriler, çocukların edindikleri tüm bu bilgi ve donanımları kendi yaşamlarında nasıl uygulamaya geçirebileceklerine rehberlik eder.

Uzmanlar muhakeme becerilerinin küçük yaşlardan itibaren desteklenmesi ve geliştirilmesi gereken bir beceri olduğunu, bu becerilerin desteklenmesi için eğitimcilerin uygun eğitim modellerini dikkate alarak programlar geliştirmeleri ve uygulamaları gerektiğini vurgulamaktadırlar (Criner,1992).

Çocuklara muhakeme becerilerinin kazandırılabilmesi için, bilgiye nasıl ulaşacaklarının öğretilmesi, sınırlı bir alan ve zamanda değil, yaşam boyu öğrenme felsefesinin benimsetilmesi gerekmektedir. Bu da ancak yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımlarına dayalı bir eğitim modeli ile gerçekleştirilebilir.

Etkili, verimli ve kalıcı öğrenmenin en önemli yolu, çocuğun aktif olduğu yaparak ve yaşayarak öğrenme yöntemidir. Bu yöntemde çocuklar, etkinliklere doğrudan katılırlar. Duygu ve düşüncelerini etkinliklerde rahatlıkla ifade ederler. Gözlem yaparak ve deneyerek bilgiye kendileri ulaşırlar. Bu anlamda “yaratıcı drama” konu merkezli, ezberci ve yapılandırılmış eğitim anlayışına karşı güçlü bir alternatiftir (Kandır, 2003; Güngör ve diğerleri, 2004; Önder, 2003).

Yaratıcı drama, bir grup çalışması içinde, çocukların olgu ve olayları kendi yaşantılarından, gözlemlerinden yola çıkarak yeniden düzenlenmesi ve oyunsu süreçlerde doğaçlama, rol oynama gibi teknikleri kullanarak yorumlamaları ve canlandırmalarıdır (Ömeroğlu ve diğerleri, 2003).

Yaratıcı drama süreçlerine katılan çocuklar özbakım becerileri, sosyal duygusal, dil, psikomotor, ve bilişsel alanda pek çok becerilere sahip olmaktadır (Freeman, 2000; Brown ve Pleydell, 1999; Ömeroğlu ve diğerleri, 2003; Önder, 2002; Gönen ve Dalkılıç, 2002). Bu bilişsel becerilerden biri de muhakeme becerileridir.

Yaratıcı drama etkinliklerinde çocuklar pek çok konu ile ilgili yeni bilgiler elde ederler. Elde ettikleri bu bilgileri eski bilgileri ile kıyaslarlar; yeni anlamlara ve yeni sonuçlara ulaşırlar. Olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurarlar. Durumlar, karakterler, nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıkları fark ederler.

Bu çalışmada yaratıcı drama eğitiminin altı yaş çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerilerinden genel bilgi, aritmetik muhakeme, sebepler bulma, analogik tamamlamalar, sözel anlamsızlıklar, benzerlikler ve anlama becerilerine etkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

İşitsel muhakeme ve işlem becerileri, çocukların işitsel olarak algıladıklarını anlama ve bunlar hakkında düşünebilme, algıladıkları bu durumlarla ilgili problemleri neden sonuç ilişkisi çerçevesinde yorumlayıp yeni çıkarımlara giderek çözebilme, var olan bilgi birikimlerinden yola çıkarak benzerlikleri, farklılıkları ve daha başka ilişkileri fark edebilme, bu ilişkileri sıralayabilme gibi becerileri ifade etmektedir.

Özellikle okul öncesi dönemden itibaren çocukların bu becerileri desteklenmelidir. Çocukların aktif katılımının sağlandığı, doğrudan gözlemleyerek, deneyerek yani yaşayarak öğrenmelerine en uygun zemini hazırlayacak olan yaratıcı drama programları ile tüm bu becerilerin destekleneceği düşünülmektedir.

Bu nedenle araştırmanın temel amacını; “yaratıcı drama eğitimi, anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerilerini (genel bilgi, aritmetik muhakeme, sebepler bulma, analogik tamamlamalar, sözel anlamsızlıklar, anlama ve benzerlikler) etkilemekte midir?” sorusuna cevap aramak oluşturmaktadır.

Alt Amaçlar

1. Deneme ve kontrol grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri öntest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?
2. Deneme ve kontrol grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?
3. Deneme grubunu oluşturan çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri öntest- sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?

4. Kontrol grubunu oluşturan çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri öntest- sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?

5. Yaratıcı drama eğitim programına katılan deneme grubundaki çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri öntest- sontest puan farklarının ortalaması ile kontrol grubu çocukların öntest- sontest puan farklarının ortalaması arasında anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?

6. Deneme grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri sontest – izleme testi 1 ve izleme testi 2 puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma var mıdır?

Denenceler

1. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerileri öntest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma yoktur.

2. Deneme grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri sontest puan ortalamaları, kontrol grubu çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerileri sontest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

3. Yaratıcı drama eğitim programına katılan deneme grubu çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerileri sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

4. Kontrol grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri son-test puan ortalamaları ile öntest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma yoktur.

5. Yaratıcı drama eğitim programına katılan deneme grubundaki çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri ön test- son test puan farklarının ortalaması, kontrol grubu çocukların öntest- sontest puan farklarının ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir.

6. Deneme grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri sontest puan ortalamaları ile – izleme testi 1 ve izleme testi 2 puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Önem

Okul öncesi dönem, çocuklar için, işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin kazanıldığı bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun, gelişimini tam anlamıyla tamamlayabilmesi için okul öncesi eğitim programlarıyla desteklenmesi gerekmektedir.

Bu araştırmadan elde edilecek bulguların;

1. Yaratıcı drama etkinliklerinin öneminin, eğitimciler ve araştırmacılar tarafından daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağı,
2. Altı yaş çocuklarında işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin öneminin anlaşılmasına katkı sağlayacağı,
3. Okul öncesi dönemde yaratıcı drama eğitiminin çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinden genel bilgi, matematiksel muhakeme, sebepler bulma, analogik tamamlamalar, sözel anlamsızlıklar, benzerlikler ve anlama becerilerinin desteklenmesindeki öneminin anlaşılmasına yardımcı olacağı,
4. Çocukların tüm gelişim alanlarının geliştirilmesinde yaratıcı drama etkinliklerinin kullanılmasını destekleyeceği,
5. Konu ile ilgili bundan sonra yapılacak çalışmalarda araştırmacılara yol gösterici olacağı umulmaktadır.

Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları aşağıda belirtilmiştir

1. Çocuklarda genel bilgi, aritmetik muhakeme, sebepler bulma, analogik tamamlamalar, anlama ve benzerlikler gelişim düzeylerini ölçmek için uygulanacak “İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi- (İMİBT)” nin araştırma için gerekli verileri sağlayacağı,
2. Çalışma grubunu oluşturan çocukların normal gelişim gösterdikleri,
3. Araştırmacının çocuklara sorduğu sorulara (uyaranlara) verilen tepkileri değerlendirmede yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Çalışma gruplarından toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Araştırmada kullanılacak İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi'nin ölçtüğü becerilerle sınırlıdır.

Tanımlar:

Okul Öncesi Eğitim: Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli roller oynayan; bedensel, psiko-motor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitimle kişiliğin şekillendiği gelişim ve eğitim süreci (Aral ve diğerleri, 2000).

Bilişsel Gelişim: Beyin ve sinir sisteminin olgunlaşmasıyla bireyin çevresine adapte olmasına yardımcı olan deneyimlerinin bir birleşimidir (Bayhan ve Artan, 2004).

Yaratıcı Drama: Çocuk oyunlarından ve benzer etkinliklerden yola çıkarak çeşitli yaşam durumlarını canlandırma, olayları yeniden yaratıp irdeleme, bu yaşam durumlarında bilgilenme ve öğrenmeye geçme çalışmaları (Çağdaş ve diğerleri, 2003).

Muhakeme Becerileri: Bütün etmenleri dikkate alarak düşünüp akılcı bir sonuca ulaşma sürecidir (Umay, 2003).

Genel Bilgi: Çocuğun okuldaki eğitimden, kendi gözlemlerinden, araştırmalarından, deneyimlerinden ve evden elde ettiği olaylar bilgisidir.

Anlama: İlişkileri görme, sosyal durumları çözme ve verilen olaylardan kesintiler yapma ile ilgisi bulunan anlama, düşünceleri kavrama ve konuyu kavramsallaştırma yeteneğidir.

Analojik Tamamlamalar: Birinci terimin ikinci terimi tamamladığı gibi üçüncü terimle de aynı ilişkiye sahip dördüncü terimle, üçüncü terimi tamamlama yeteneği; benzeri tamamlanmış bir düşünce ile ilgili bir düşünceyi tek kelime ile tamamlama becerisi.

Benzerlikler: İki ya da daha fazla nesne veya düşünce arasındaki özdeşlik ve benzerlikleri fark edebilme yeteneği; birbirine benzeyen iki veya daha fazla nesne veya düşünce arasındaki tek bir kavramı ya da ortak unsuru belirleyebilme yeteneği.

Aritmetik Muhakeme: Aritmetik bir problemi çözmekte mantık kullanma yeteneği ya da sayısal ilişkiler kurma veya sayı ilişkilerinde bulunan aritmetik problemleri çözme yeteneği.

Sözel Anlamsızlıklar: Sözlü bir açıklamanın anlamsızlıklarını veya saçmalıklarını bulma ve bunun neden anlamsızlık ve saçmalık olduğunu muhakeme edebilme yeteneği.

Sebepler Bulma: Bir şeyin varlığındaki sebeplerin nedenini göstermekte sağduyu ve pratik fikirler uygulayabilme yeteneği (Gardner, 1993).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL VE KAVRAMSAL TEMELİ

1. Muhakeme Becerileri

Muhakemenin kelime anlamı, bir konuyu zihinde iyice düşünüp inceleyerek karar vermek, akıl süzgecinden geçirmek ya da bir sorunu çözmek için çıkar yol aramaktır (Türkçe Sözlük, 1998).

Altıparmak ve Öziş (2005), muhakemeyi sonuçlardan, yargılardan, gerçeklerden ya da önermelerden bir sonuç çıkarmak ve bu sonuçlardan emin olmak şeklinde tanımlamaktadırlar. Sonuç çıkarma ise bir kişinin bir şeyin neden olduğuna dair en iyi tahminidir. Sonuç çıkarmada kişi bir şeyin oluş sebebini tahmin eder. Kişi bu tahminleri sahip olduğu bilgilere göre yapar (Aktaş Arnas ve diğerleri, 2007).

Thornton ve bazı araştırmacılar çocukların çok küçük yaşlardan itibaren çıkarımlar yapabildiklerini gözlemişlerdir. İki yaşındaki bir çocuk annesiyle arasında geçen diyalogda arabasını Jack'in kırdığını ve bundan emin olduğunu, Harry'nin arabanın bulunduğu odaya hiç gitmediğini söylemektedir. Çocuk bu örnekte şaşırtıcı bir sonuç ve anlam çıkarma zinciriyle sonuca ulaşmıştır: Eğer araba kırılmışsa, birinin onu kırmak için bir şey yapmış olması gerekir; biri arabayı kırdıysa, o zaman, onun o anda arabanın olduğu yerde olması gerekir. Eğer Jack odaya gitmiş, ama Harry gitmemişse o zaman arabayı Jack kırmıştır (Thornton, 1998).

Çocuklar sonuç çıkarırken bir dizi inceleme yaparlar; elde ettikleri verileri gruplara ayırırlar ve sonra bazı anlamlar vermeye çalışırlar. Yani çocuklar gözlem ve incelemeleri sonucunda çevrelerindeki olaylar hakkında kendi kendilerine bazı sonuçlar çıkarabilirler (Aktaş Arnas ve diğerleri, 2007).

Muhakemenin başka bir tanımında ise mantıkla ilgili özelliklerinden bahsedilmektedir. Muhakeme, mantıksal yolla bir şeyler hakkında düşünme süreci olarak tanımlanabilir; bu yönüyle görüş ve düşünceler mantıksal düşünmeye dayalıdır (Pilten,2008). Mantık ise ,“doğru düşünmenin yolu ve yöntemi”; “bir şeyi

düşünmek ve açıklamak için bir yol”; “bir şey yaparken kullanılan akla uygun gerçekler” olarak tanımlanır. Tam olarak doğru yargıda bulunma ya da anlam çıkarmanın kurallarını oluşturma amacıyla eski Yunanlı filozoflar tarafından bulunmuştur. Mantığın en temel özelliği var olan bilgidен anlam çıkararak bir sonuca ulaşmayı sağlamaktır (Pilten, 2008; Türkçe Sözlük, 1998; Thornton, 1998). Donaldson, küçük çocukların mantıksal yeteneklere sahip olduklarını belirtmiştir. Eğer bir çocuk tek bir durumda bile mantıksal bir sorunu başarıyla çözebiliyorsa, bu onun mantıksal yeteneklere sahip olduğunu göstermektedir (Akt. Thornton, 1998).

Piaget, dört-yedi yaş döneminin çocukların mantıksal düşünmeye geçiş dönemi olduğunu belirtmiştir. Mantıksal düşünmeye geçiş, sınıflama, eşleştirme, sıralama, karşılaştırma, örüntü oluşturma kavramlarıyla sağlanmaktadır.

Sınıflama, nesneleri genel niteliklerine ve özelliklerine göre bir araya getirerek gruplara ayırma sürecidir ve çocukların nesneleri, insanları ve olayları düzenlemek için kullandıkları temel bir yöntemdir. Sınıflama kavramının muhakeme ile ilişkisini açıklamak için çocuğa bazı önermeler sunulmuş ve çocuğun bu önermelerden yeni bir sınıflama yaptığı görülmüştür. Çocuğa “kartalın havada uçan bir canlı olduğu, havada uçan tüm canlılar kanatlı olduğu” söylendiğinde, çocuk “kartalların kanatlı olduğunu” söyleyebilmektedir. Bu örnekte çocukların sınıflama becerilerinin varlığı açıkça görülmektedir. Çocuklar kartalları kanatlılar olarak sınıflandırmıştır (Altıparmak ve Öziş, 2005).

Eşleştirme ise genelde bire bir eşleştirme kavramı yerine kullanılır. Bir kümedeki her nesneyi diğer kümedeki bir nesne ile eşleme işlemine birebir eşleme denir. Birebir eşleme becerisi Piaget’e göre sayının korunumu kavramının da temelini oluşturur. Yapılacak olan birebir eşleme etkinlikleriyle çocukların saymayı anlamlı olarak öğrenmeleri mümkündür. Diğer durumda sayma ezbere olacaktır. Bir anlamda sayı korunumu oluşmayacaktır. Sayı kavramı bir mantık sistemidir; çocuklar sayı kavramını kazanmadan ve diğer mantıklı düşünme becerileri gelişmeden önce, sayı kavramını anlayamazlar ve mantıklı saymayı öğrenemezler (Altıparmak ve Öziş, 2005).

Piaget'e göre mantıklı düşünmeye geçiş sürecinde önemli kavramlardan biri de kıyaslama yapma ya da karşılaştırma yapma kavramıdır. Kıyaslama, iki olay, durum, nesne, problem arasındaki benzerlik ve farklılıkların farkına vararak, bunları birbirinden ayırt etmek olarak tanımlanabilir. Piaget, çocukların 10-11 yaşlarına gelene kadar kıyaslama yapma becerilerine sahip olmadıklarını savunur. Ancak Goswami ve Brown küçük çocukların kıyaslanan iki konu hakkındaki kilit noktayı anlayabilecek bilgilere sahip olduklarında kıyaslama yapabildiklerini öne sürmekte ve üç yaşındaki çocukların, "Çikolata eriyince çokokrem, kar eriyince..... olur?" şeklindeki kıyaslamaları çözebildiklerini belirtmektedirler (Akt.Thornton,1998).

Mantısal düşünmeye geçiş sürecinde örüntü oluşturma da önemli bir yere sahiptir. Örüntü oluşturmada çocuklar sınıflama, eşleştirme, karşılaştırma ve sıralama kavramlarını bir arada kullanırlar. İçerisinde bağlantı kavramının bulunduğu örüntüler, çocukların yaratma, tanımlama, sık sık varsayımlarda bulunmalarına fırsatlar verir.

Şekil 1:

—■ • —■

○ ☺ ▲ • ○ ☺

Okul öncesi çocuklardan yukarıdaki şekillerden sonra hangi şeklin geleceğini bulmaları istendiğinde, bu şekilde bir örüntüyü kolaylıkla tamamlayabilmektedirler (Altıparmak ve Öziş, 2005).

Piaget sınıflama, eşleştirme, sıralama, karşılaştırma, örüntü oluşturma kavramlarının mantıksal düşünmeye geçiş için köprü görevi gördüğünü vurgulamaktadır. Bu köprünün okul öncesi dönemde oluşturulmadığı takdirde ileriki dönemlerde sorunlar ortaya çıkacağını belirtir (Altıparmak ve Öziş, 2005). Mantıksal düşünme ise muhakemenin temelini oluşturur.

Krulik ve Rudnick (1999)'e göre muhakeme, bütün etmenleri dikkate alarak düşünüp akılcı bir sonuca ulaşma sürecidir. Bir konuda muhakeme yapabilenler, o

konuda yeterli düzeyde bilgi sahibidir ve yeni karşılaştığı durumu tüm boyutlarıyla inceler, keşfeder, mantıklı tahminlerde, varsayımlarda bulunur, düşüncelerini gerekçelendirir, bazı sonuçlara ulaşır, ulaştığı sonucu açıklayabilir ve savunabilirler (Akt. Umay, 2003).

Muhakeme, çeşitli düşünme tarzlarını içeren bir etkinliktir. Bunlardan bazıları “anımsama”, “basit düşünme”, “kritik düşünme” ve “yaratıcı düşünme” dir. Tüm bunlar olmadan muhakeme gerçekleştirilemez. Bir başka deyişle muhakeme, ancak düşünmenin ileri basamaklarında ortaya çıkan bir yetenek ve beceridir. Ancak her kritik düşünme ya da yaratıcı düşünme süreci “muhakeme” özelliği taşımaz. Eğer ileri düzeylerde de olsa bir düşünce bilgi temeline dayanmıyorsa, gerekçelendirilemiyorsa, mantıklı yaklaşımlar içermiyorsa muhakeme olarak kabul edilemez (Umay, 2003).

Öğrenme gibi düşünme ve muhakemenin de birikim, alışkanlıklar, genetik yapı, içinde yaşanılan kültür, kişilik, çevresel özellikler ve eğitimden etkilendiği bilinmektedir (Pilten, 2008).

Lipman (1988), muhakeme becerilerinin geliştirilmesinin kolay ve hızlı bir süreç olmadığına inanmaktadır. Bu becerilerin kazandırılabilmesi için eğitim programlarının kullanılması zorunludur (Akt. Criner, 1992).

Sofa (1986)'ya göre iyi bir muhakeme eğitimi öğrencilerin nedenleri fark edebilmelerine, nedenleri analiz edebilmelerine ve anlamları açıklayabilmelerine yardım etmeli ve öğrencilere bu konularda yarar sağlamalıdır. Aynı zamanda öğrencilerin okuma, yazma ve anlama becerilerini geliştirmelidir (Akt. Criner, 1992).

Alan yazında uzmanlar muhakeme yapan kişilerin bazı muhakeme yaklaşımlarını kullandıklarını belirtirler. Bu yaklaşımlar tümevarıma dayalı muhakeme yaklaşımı ile tümdengelim dayalı muhakeme yaklaşımıdır.

1.1. Muhakeme Yaklaşımları

Tümdengelim Dayalı Muhakeme

Tümdengelim dayalı muhakeme mantık olarak kesin sonuçlara ulaşmak için bir veya daha fazla önermeden muhakeme geliştirme sürecidir (Pilten, 2008).

Tümdengelim, geçici de olsa doğruluğu kabul edilen bir genellemeden, gözlemlerden ya da akıldan kaynaklanan bir doğrudan hareket edilerek tekil olayların alacağı şeklin kararlaştırıldığı akıl yürütme sürecidir (Karasar, 2008). “Yağmur yağıyorsa şemsiyemi alırım. Yağmur yağıyor. O halde şemsiyemi alıyorum,” şeklindeki akıl yürütme süreci tümden gelime dayalı yaklaşımla izlenmiş muhakemedir (Atkinson ve diğerleri, 2002).

Tümevarıma Dayalı Muhakeme

Poyla (1988), tümevarıma dayalı muhakemeyi, bilimsel bilginin elde edilmesine imkân veren doğal bir muhakeme türü olarak tanımlar (Akt. Pilten, 2008).

Tümevarıma dayalı muhakeme, olguları açıklanabilen genel bir sonuca ulaşmak için belirli olayları ve gözlemleri kullanarak muhakeme geliştirme sürecidir. Tümevarıma dayalı muhakemede mantıksal olarak kesin sonuçlara ulaşmak mümkün değildir. Bu yaklaşımda birey, önce kendi kişisel ve çevresindekilerin gözlem ve deneyimlerinden yararlanarak olayların ve olguların açıklanmasında kullanılabilecek “denemelik genellemelerde” bulunur. Bunlar dikkatli gözlemler sonucu yapılmış kestirilerdir. Tekil olaylardan hareket edilerek bir genellemeye ulaşılmıştır. Bir başka deyişle tümevarım yaklaşımı izlenmiştir (Atkinson ve diğerleri, 2002; Karasar, 2008).

Tümdengelim dayalı muhakeme ile tümevarıma dayalı muhakeme arasında önemli bir fark vardır. Tümdengelim dayalı muhakeme diğer önermelerin doğru kabul edilmesi şartıyla kesin sonuçlar çıkarmamızı sağlar. Örneğin A’nın B’den ve B’nin de C’den daha uzun olduğunu varsayarsak, A’nın C’den daha uzun olduğu sonucu kesinlikle doğrudur. Tersini düşünülüğünde tümevarıma dayalı muhakeme

özel bilgilerden genel yargılara ulaşmayı içerir fakat elde edilen sonuçların kesinlikle doğru olduğu söylenemez (Piltan, 2008).

Farklı araştırma sonuçlarında iki, üç, dört yaşlarındaki çocukların, yetişkinler gibi tümevarıma dayalı muhakeme geliştirebildiklerini vurgulanmıştır (Piltan, 2008). Ancak Piaget işlem öncesi dönemde çocukların ne tümdengelim, ne de tümevarımı kullandıklarını belirtir. Piaget'e göre bu dönemde çocuklar genel olana hiç dokunmadan, bir özelden başka bir özele geçerek, "özelden özele akıl yürütme" sistemini kullanırlar. Piaget bunu "transduction" olarak isimlendirir. Bu süreç çocuklarda tümevarım ve tümdengelim gibi sistemli düşünme başlayıncaya kadar görülen tipik bir muhakemedir. Transductionda tümevarım ve tümdengelimde olan mantıksal katılık ve genelleme olmaz. Örneğin, güneş ve ayın hareket etmeleri nedeniyle, çocuk bunların canlı olduklarını düşünür. Ancak, bisikletin itilerek hareket ettirilmesi ya da ateşin başkaları tarafından yakılması sebepleri ile çocuk bunların canlı olmadığını bilir. Bir başka örnekle açıklanacak olursa çocuk, annesinin manda dediği bir hayvanın bir köpekten daha büyük olduğunu, dört ayağı ve bir çift boynuzu bulunduğunu için bir boğa olduğunu sonucunu çıkarabilir (Gander ve Gardiner, 2001; Yavuzer, 1998).

1.2. Okul Öncesi Dönemde İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri

İşitsel muhakeme ve işlem becerileri, çocukların işitsel olarak duyduğu şeyleri nasıl algıladığı, algıladıklarını nasıl anladığı, var olan bilgi birikimlerinden yola çıkarak yeni bilgilere nasıl ulaştığına dair becerileri kapsar. Ayrıca bu beceriler, edindiği bilgiler hakkında nasıl yorum yapabildiği, onları sıralayabildiği, anlayabildiği, ilişkilendirebildiği, problem durumlarını nasıl değerlendirip çözebildiği, akıl yürüterek yeni çözüm ve sonuçlara nasıl ulaştığı ile ilgili becerilerdir (Gardner, 1993).

Okul öncesi dönem çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerileri genel bilgi, analogik tamamlama, benzerlikler, sebep bulma, anlama, matematiksel muhakeme, sözel anlamsızlıklar bölümlerinden oluşmaktadır.

Genel Bilgi:

Bilgi; insan aklının erebileceği olgu, gerçek ve ilkelerin bütününe verilen ad olarak tanımlanır. Bir başka ifade ile bilgi; öğrenme, araştırma veya gözlem yolu ile elde edilen gerçekler ya da malumatlardır (Türkçe Sözlük, 1998).

Bilgi, insanın bilgiyi algılama, yorumlama, kodlama, sınıflama, bellekte saklama, gerektiğinde kullanmadan oluşan biliş sisteminin bütünündedir. Birey dikkatine dayalı olarak nesne ve olaylarla ilgili algılarını yaratır. Bilişsel işlemler sürecinde kararlar vererek yeni bilgiler üretir. Belli bir kapsamda anlamlı olan bilgi, belleğin malzemesini oluşturur. Bu malzeme yani bilgi, gerekli durumlarda kullanılır. Birey bu bağlamda tecrübe kazanır (Ülgen,1996).

Bilgi, problem çözme sürecinin en gerekli öğelerinden biridir. İnsanlar sürekli olarak, kendilerini ve çevrelerini aydınlatma, tanıma, olay ve oluşumları açıklama ve karşılaştıkları problemlere güvenilir çözümler arama uğraşı içindedirler. Her problem çözümü, belli kararların alınmasını; her karar belli bilgilerin elde edilmesini gerektirir. Problemlere güvenilir çözümlerin bulunabilmesi, her şeyden önce, doğru kararların alınabilmesine; doğru kararların alınabilmesi ise doğru bilgilerin kullanılabilmesine bağlıdır (Karasar, 2008). Problem çözme sürecinde hem bilgi üretilir; hem bilgi tüketilir. Bilgi üretilir çünkü bir alanda bilgi sahibi olunmazsa, problemler ne görülebilir ne de çözülebilir. Eğer problemler çözülmezse yeni bilgilerde üretilemez (Ülgen,1996).

Genel bilgi, belli bir alanda, belli bir konu ile doğrudan ilgili olan spesifik bilgilerin dışında kalan bilgiler olarak tanımlanabilir. Genel bilgiler spesifik bilgilerin öğrenilmesini desteklerler. “Narenciye Türkiye’nin hangi bölgesinde yetişir?” sorusunu yanıtlamak için, öğrencinin narenciye, iklim kavramlarını anlamış olması gerekir ki bunlar spesifik bilgilerdir. Ancak problemin çözümünde kullandığı sözcük dağarcığının zenginliği genel bilgi niteliğindedir. Başka bir örnekle açıklamak gerekirse, öğrencinin bilgisayarda bir ödev yazması istenirse, ödevin içeriği ile ilgili bilgi spesifik bilgi; bilgisayar yazım programının kullanılması ise genel bilgi niteliği taşır (Ülgen, 1996).

Bloom, çocuğa iki bilgi kaynağının gerekli olduğunu öne sürer. Birincisi, şahit olduğu, gördüğü, yaşadığı olaylar ve deneyim, ikincisi işittiği konuşmalardır. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuklar genel bilgilerini okuldan, ailelerinden, kendi gözlem ve araştırmalarından elde ederler. Bir-iki yaş arasındaki çocuklar bile olayları anlar; insanları nesnelerle, eylemleri sonuçları ile ilişkilendirirler. Olayların nasıl olduğu, insanların bu olaylarla bağlantısı ya da basit amaçlara nasıl ulaşılacağı gibi çocuğa verilen her ek bilgi çocuğun bilgi deposunun içeriğini hazırlar (Gardner, 1993; Maviş, 2006).

Bilgi çocuk için bir anlam ifade etmeli ve çocuk bu bilgiyi, soruna yeni bir anlam kazandırmak ya da yeni bir strateji geliştirmek için kullanmalıdır. Çocuklar yeni deneyimler elde ettikçe daha zengin bilgiler toplar ve sorun çözümü için yeni araçlar keşfeder. Bu onlara önlerindeki sorun için yeni stratejiler sağlar. Böylece kavramları anlama ve çıkarımda bulunmada yeni yollar geliştirirler. Yani çocuğun bilgisi ne kadar geniş ise sorunun üstesinden nasıl geleceğini o kadar kolay planlar (Thornton, 1998).

Analoji ve Analojik Tamamlama:

Analoji, bir durum hakkındaki fikir ve düşünceleri başka bir duruma uyarlayabilme ve bir sorun için geliştirilen çözüm önerilerini başka bir sorunun çözümüne aktarma yeteneğidir. Başka bir ifadeyle analoji, yabancılık çekilen bir olgunun yabancılık çekilmeyen, bilinen bir olguya benzetilerek açıklanmasıdır. Bilinen durum, kaynak; bilinmeyen durum ise hedeftir. Hedefe ulaşmak için var olan kaynaklardan çağrışımlar yapılır. Analoji ile çocuklar yeni bilgiler öğrenirken, onların önceden sahip oldukları bilgilerle olan benzerliğinden yararlanmaktadırlar. Analoji, özellikle soyut kavramların öğrenilmesine yardımcı olan bir tekniktir (Dağlıoğlu, 2007; Aktaş Arnas ve diğerleri, 2007; Kaptan ve Arslan, 2009; Bilgin ve Geban, 2001).

Analoji öğrencilerin sınıf içerisinde konuyu gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde çalışma yapmalarına olanak sağlar. Gerçek durumların boyutları bir model üzerinde

veya sembolik yollarla gösterilir. Askerlerin harp oyunları, pilotların uçak modelleriyle yetiştirilmesi gibi örnekler öğrencinin “gerçek durumun bir benzeri” üzerinde eğitilmesine olanak veren analogi tekniğinin en bilinen uygulamalarındandır (Dağlıoğlu, 2007).

Analojiler ile kavramların öğretilmesi öğrencilerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları benzer olaylar kullanılarak onların aktif bir şekilde katılımın sağlanması ile olur. Uzmanlar analoginin kavram öğrenmede etkili bir öğretim tekniği olduğunu düşünmektedirler. Gabel yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin kullanılan analogi ile öğretilmesi hedeflenen kavramlar arasında bağlantı kurabildikleri takdirde, kavram yanlışlarının azaldığını ve onların kavramları daha kolay öğrendiklerini tespit etmiştir. Maxwell, Rutherford ve Einstein öğretim aracı olarak analogiler kullanarak problemlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamışlardır (Akt. Bilgin ve Geban, 2001; Aktaş Arnas ve diğerleri, 2007; Mathoca ve diğerleri, 1998).

Analojilerin kullanılmasında; analogilerin konuyla yakından ilgili olmasına, öğrencilerin günlük yaşantılarından izler taşımasına, öğrencilerde kavram yanlışısına yol açmamasına dikkat edilmeli; öğrencilerin önbilgileriyle bağlantı kurmalarına imkân tanınmalıdır. Eğer çocuk yeni konu ile ilişkisi kurulan olay hakkında az da olsa ön bilgiye sahip değilse, yeni konuyu anlaması güçleşecektir. Aynı zamanda analogiler öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun, onların anlayabileceği seviyede olmalıdır (Kaptan ve Arslan, 2009; Aktaş Arnas ve diğerleri, 2007).

Analojik tamamlama; analogilerin kullanılarak eksik bırakılan unsurların tamamlanması anlamına gelir. Birinci terimin ikinci terimi tamamladığı gibi, verilen üçüncü terimle de aynı ilişkiye sahip dördüncü terimi bulma, bu terimle üçüncü terimi tamamlama becerisidir. “Elma bir meyvedir, peki ya kabak.....” cümlesinde elma birinci terim, meyve ikinci terim, kabak üçüncü terimdir. Analojik tamamlamada çocuktan istenen elma ve meyve arasındaki benzer ilişkiyi, kabak ve bulacağı dördüncü terim arasında da kurarak cümleyi tamamlamasıdır.

Benzerlikler:

İki ya da daha fazla nesne veya düşünce arasındaki özdeşlik ve benzerlikleri fark edebilme ve bunlar arasındaki ortak unsuru belirleyebilme becerisi olarak tanımlanabilir (Gardner, 1993).

Bireyin genelleme yapabilmesi için nesne ve olayların ortak elemanlarını soyutlayarak algılaması ve bunların benzer ve ayrı yönlerini ayırt etmesi gerekir. Çocuklar gözlem becerisini geliştirirken, benzerlikleri, farklılıkları, zıtlıkları karşılaştırmaya başlarlar. (Cantekinler ve diğerleri, 1999; Aktaş Arnas ve diğerleri, 2007).

Doğuştan itibaren bebekler, çok karmaşık işlemler olmasına rağmen nesneler arasındaki benzerlikleri tanıyabilir ve geçmiş olaylarla bağlantı kurabilirler. Çok küçük çocuklar yetişkinler gibi benzerliklerden ve hatırlayabildiklerinden çıkarımlar yapabilirler. Bu gibi temel beceriler olmadan çocuk öğrenemez ve gelişemez. Örneğin dört - yedi yaş arasındaki çocuklar maymunların ve köpeklerin insanlar gibi yeme içme, nefes alma davranışlarına sahip olduklarını gözlemler. Bu davranışların en iyi bildikleri canlı örneği olan insanlarla benzerliklerini anladıklarında maymunlarla köpeklerin de canlı olduğu çıkarımını yapabilirler (Thornton,1998).

Sebep Bulma:

Benzerlikler ve analogi bir durumu anlamlandırmada tek yol değildir; diğer bir yol nedenselliğe göre keşfetme ve anlamlandırmadır. İnsanlar bir durumu veya durumun gerçekleşme olasılığını, o durumun içindeki olaylar arasındaki neden-sonuç bağlantısının gücüne göre değerlendirirler (Atkinson ve diğerleri, 2002).

Sebep bulma, bir şeyin varlığındaki sebeplerin nedenini göstermekte sağduyu ve pratik fikirler uygulayabilme yeteneğidir (Gardner,1993).

Araştırmalar, bebeklerin altı aylık olduklarında sebep-sonuç ilişkisini anlayabildiklerini göstermektedir. Bir deneyde bebelere, hareket eden bir nesnenin sabit bir nesneyi oynattığı filmi izletilmiştir. Ardından bebelere sebep sonuç

ilişisini bozan görüntüler izletilmiştir. Bebekler ilkenin ihlal edildiği filmi, yalnızca bu ilkenin gösterildiği filme göre daha fazla izlemişlerdir. Çocuklar büyüdükçe sebep-sonuç ilişkisi hakkındaki bilgileri de artar (Ömeroğlu ve Kandır, 2005). Farklı konularda sebep sonuç ilişkisine dayalı çıkarımlar yapabilirler. Örneğin altı yaşındaki bir çocuk sigara içmemek gerektiğine ilişkin iki-üç sebep öne sürebilir. Çocuklar olaylar ve durumlar arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini kendi düzeylerine uygun olarak kavradıkları zaman muhakeme becerilerinde de gelişme kaydedeceklerdir.

Anlama:

Anlama, bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak; yeni bilgileri eski bilgilerle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek olarak tanımlanabilir (Türkçe Sözlük, 1998). İlişkileri görme, sosyal durumları çözme ile ilgisi bulunan anlama, düşünceleri kavrama ve konuyu kavramsallaştırma becerisi olarak da ifade edilebilir (Gardner, 1993).

Çocuklarda anlama becerisinin gelişebilmesi için, çocuğun o nesne, durum, olay ile deneyimi olmalı; yani onu gözlemeli, algılamalı, kullanmalı, yaşamalıdır (Maviş, 2006).

Matematiksel Muhakeme:

Muhakemenin en yoğun olarak kullanıldığı alanlardan biri de matematiktir. Matematiksel muhakeme, matematiğin temelini oluşturur. Matematik sayıları, işlemleri, cebiri, geometriyi, orantıyı, alan hesaplamayı ve daha birçok konuyu öğretirken, doğası gereği örüntüleri keşfetmeyi, akıl yürütmeyi, tahminlerde bulunmayı, gerekçeli düşünmeyi, sonuca ulaşmayı da öğretir (Umay, 2003).

Matematiksel muhakeme, matematiksel tahminleri oluşturma, matematiksel tartışmaları geliştirme ve değerlendirme, matematiksel bilgileri çeşitli şekilde sunma becerilerini içermektedir (Pilten, 2008).

Matematiksel muhakeme bireysel bir etkinliktir ve pek çok şekilde yapılabilir. Herkesin kendine özgü düşünme stratejileri vardır. Birisi için kolay gelen düşünme biçimi bir başkası için karışık ve zor olabilir (Umay, 2003).

Okul öncesi dönem çocuklarının matematik öğretimi için Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlemiş olduğu hedefler incelendiğinde sınıflama, eşleştirme, sıralama, karşılaştırma kavramları bu hedeflerin temelini oluşturmaktadır. Bunlar mantıklı düşünme için bireylerde eksiksiz olarak bulunması gereken ana kavramlardır (Altıparmak ve Öziş, 2005). Okul öncesi dönemde matematiksel muhakeme becerileri sayı, geometrik şekiller, ölçme, örüntüler, problem çözme, sonuç çıkarma, tahmin etme, ilişkileri anlama ve bağlantı kurma gibi becerileri kapsamaktadır.

Okul öncesi dönemde çocuklar, soyut düşünme becerisine sahip olamadıkları için matematiğin soyut yönünü doğal olarak algılayamazlar. Sayı saymayı bilirler, toplama ve çıkartma yapabilirler ama bunu kâğıt üzerinde gösteremezler. Piaget'e göre beş-altı yaş çocukları 5 sayısının 2 ve diğer 3 parçadan oluştuğunu, yine 5 sayısının 3 ve 2 parçadan oluştuğunu görebilirler. Bu nedenle $2+3=3+2$ sonucunun doğruluğundan emin olabilirler. " $a+b=b+a$ " kavramı bu yaşlarda oluşmaya başlar. Ayrıca bu dönemde çocuklar bir nesnenin büyüklüğü ve ağırlığı ile ilgili olarak fikir yürütebilirler. Bu tahminler yapılırken sayılar ve ölçüler kullanılır. Çocuklar basit düzeyde grafikleri ve tabloları kullanarak ilişkileri görebilme ve kıyaslama yapabilme becerilerine sahiptirler. Bu sayede çocuklarda istatistiğin ve olasılıkların temelleri atılır. Küçük çocuklar nesnelerin kendi içinde parçalara ayrılabilirdiğini görürler ki bu onların parça-bütün ve kesir kavramlarını anladıkları anlamına gelir. Şekillerin birbirine benzer ve farklı yönlerini yaşları ilerledikçe daha iyi kavrarlar. Piaget üç yaş çocuklarının geometrik şekilleri kapalı ve eğimli düzeyler olarak algıladıklarını ve birbirinden farklı şeyler olduklarını fark etmediklerini belirtir. Dört-beş yaşlarında ise üç boyutlu algının, mesafe, pozisyon ve doğru/düz kavramlarının gelişimiyle şekillerin farklılıklarına ve benzerliklerine ilişkin çıkarımlar yapabilirler. Tüm bu anarlarda karşısına çıkan problemleri çözebilmek için çocuklar mantıksal düşünme ve keşfetme becerilerine ihtiyaç duyarlar.

Çocukların matematik etkinlikleri sırasında ulaştıkları sonuçları sınıf içinde tartışıp fikirlerini paylaşmaları, çocukların bu konulardaki bilgilerini inşa etmelerine, neden-sonuç ve iletişim becerilerini geliştirmelerine, farklı şekilde düşünmeyi görebilmelerine ve kendi matematiksel düşüncelerine güvenmelerine neden olur (Arı ve Çelebi Öncü, 2005; Altıparmak ve Öziş, 2005; Akman, 2002; Louis, 2006).

Sözel Anlamsızlıklar:

Sözlü olarak verilen bir cümlelin ya da bir açıklamanın anlamsızlıklarını bulma becerisidir. Sözel anlamsızlıklarda çocuklardan açıklamanın neden anlamsız ya da saçma olduğunu da kavraması ve anlatması beklenir (Gardner, 1993).

Okul öncesi dönemde çocukların sözel anlamsızlıkları fark edebilmeleri için muhakemeyle ilgili genel bilgi, anlama, neden sonuç ilişkisi kurma, sıralama gibi bazı temel becerilere sahip olması gerekir. Çocuğa “*Uçağın motorları durduktan sonra uçak uçmaya devam etti.*” cümlesinin neden anlamsız olduğu sorulur. Çocuğun bu soru hakkında fikir yürütüp doğru cevabı verebilmesi için uçak, motor gibi genel düzeyde bir bilgi birikimine sahip olması gerekir. Aynı zamanda uçakları çalıştıran unsurun motorlar olduğunu yani uçak ve motor arasındaki ilişkiyi doğru olarak anlamalıdır. Ardından çocuktan uçağın motoru durduğunda ne olacağını bilmesi, yani olay sıralaması yapması beklenir. En son olarak da tüm bu durumları bir neden sonuç çerçevesi içinde değerlendirebilmelidir.

Bu nedenlerle sözel anlamsızlıklar çocukların pek çok muhakeme becerilerini kullanmalarını gerektirirken, kullanılan bu becerileri de desteklemekte ve gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

Okul öncesi dönemde çocuklar işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin geliştirilebilmesi için eğitim programları ile desteklenmeye ihtiyaç duyarlar. Ancak bu becerilerin çocuklara tam olarak kazandırılabilmesi için öğretmen merkezli geleneksel eğitim anlayışının tersine, çocukların yaparak yaşayarak öğrendikleri etkinliklerden oluşan eğitim programlarının kullanılması gerekmektedir. Yaratıcı

drama etkinlikleri çocuklarda yaparak yaşayarak kalıcı öğrenmeye zemin hazırlayan etkinliklerden bir tanesidir.

2.Yaratıcı Drama

Günümüz eğitim anlayışında öğretmenin rehberlik süreci, konuları amaç edinerek çocuklara bilgiler aktarmayı değil; çocukların gelişim özelliklerini, ilgi, istek, yetenek ve gereksinimleri doğrultusunda, onlara; bilgiyi keşfetme, anlama, uygulama olanağı vermeyi, bilgiler arasında neden sonuç ilişkileri kurabilmeyi, problem çözme becerilerini geliştirmeyi, iyi bir gözlemci olabilmeyi, duygu ve düşüncelerini çeşitli yollarla ifade edebilmeyi, grupla birlikte çalışmayı, yaratıcı ve estetik bir bakış açısı kazandırmayı hedeflemektedir (Kandır, 2003). Çocuklarda hedeflenen bu davranış ve becerilerin kazandırılması yaparak yaşayarak eğitim yöntemlerinden ve etkinliklerinden geçmektedir. Bu etkinliklerden bir tanesi de yaratıcı dramadır.

Günümüzde yaratıcı drama özellikle eğitim sistemi içerisinde sık kullanılan kavramlardan biri haline gelmiştir. Bu nedenle alan yazında yaratıcı drama ile ilgili pek çok farklı yaklaşıma ve tanıma rastlamak mümkündür.

Isenberg ve Jalongo (1993) yaratıcı dramayı, çocukların bedensel ve kinestetik kapasitelerini arttırarak, grupla çalışma becerilerini ve birlikte öğrenme becerilerini geliştirdikleri bir süreç olarak tanımlarken, Starko (2004)'ya göre yaratıcı drama çalışmaları, öğrencilerin kendi düşünce ve vücutlarını kullanarak fikirlerini açığa çıkarmalarıdır.

Hornbrook (1998)'a göre drama, hayatta karşılaştıklarımızın basit bir parçasını oluşturur. Verriour (1989) ise dramanın, çocukların öğrenme sürecinde ceza almaktan korkmaksızın risk almalarında önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Çocuklar drama etkinliklerinde, insanlarla ilgili her türlü konu ve problemde verdikleri kararları ve yaptıkları seçimleri dramatik bir bağlam içinde yansıtmaktadır (Akt. Farris ve Parke, 1993).

Burton (1981)'a göre drama, insanın içindeki ve çevresindeki fiziksel, zihinsel, bireysel ve toplumsal aktivitelerinin bir toplamıdır (Akt. Freeman, 2000).

Chen (1997)'e göre geleneksel eğitim anlayışının karşıtı olan yaratıcı drama, çocukların pasif öğrenmelerine izin vermezken, kendi eğitimlerine aktif katılımlarını zorunlu kılmaktadır. Howell (1999), dramaya ilişkin şu açıklamaları getirmiştir: Drama doğal bir öğrenme yoludur. Dramada insanlar kendilerini başka yere koyarlar, imgelerle öğrenirler. İmgelerle öğrenmenin yolu dramadır.

Guli (2004)'e göre yaratıcı drama çalışmalarının amacı, çocukların hayallerini keşfedebilmeleri, keşiflerine yeni anlamlar verebilmeleri ve bunları paylaşabilmeleri için güvenli bir ortam yaratmaktır.

San'a göre yaratıcı drama çalışmaları, ne tiyatro yapmak ne de oyunculuktur. Yaratıcı drama tiyatro formları kullanır, özünde de oyunculuk sözcüğünün kökündeki "oyun" kavramı bulunur. Tıpkı bir tiyatro ürününün sahneye konuş süreçlerinde yaşandığı gibi, drama çalışmalarında da katılımcılar belli bir atmosferi, oyun oynamadan duyulan hazzı paylaşırlar. San, oyun ya da drama yönlendiricisini de bir bakıma tiyatro yönetmenine benzetir. Fakat drama olgusu bir tiyatro ve oyunculuk sergilemek değildir. Yazılı bir metne dayanmaz; sahneye konmaz. Drama etkinliğine katılanların, en başta grup içi bir çalışmaya hazır olmaları, kendilerini rahat ve güvenli duyumsamaları, yeni ve değişik şeyler keşfetmeye hazırlıklı olmaları gerekli ve yeterli önkoşuldur (Akt. Adıgüzel, 1999).

Genel olarak yaratıcı drama, katılımcıların kendi yaşantılarından yola çıkarak yaptıkları canlandırmaları içeren ve bir eğitimci/lider eşliğinde gerçekleşen planlı etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir.

Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama çalışmaları hareket çalışmaları, pantomim, rol oynama, doğaçlama ve hikâyelerden oyunlar oluşturma etkinliklerinden oluşmaktadır.

2.1.Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcı Drama Etkinlikleri

Hareket Çalışması

Çocuklar evde veya okulda oynarlarken sürekli bir motor hareketlilik içindedirler. Hoplarlar, zıplarlar, koşarlar, tırmanırlar, gün boyu hareketlilikleri sürer. Bu hareketlilik her zaman tek başına görülmez. Bazen oyunları içinde de bu hareketlilik devam eder. Çocuklar astronot olup uzay gemisi yaparlar ve üzerinden yere atlarlar. Veya bloklarla inşa ettikleri köprünün altından sürünerek geçerler (Bayhan ve Artan, 2004).

Okul öncesi dönemde çocuklar duygularını, iletişim ihtiyaçlarını ve isteklerini dile getirmek için bedenlerini kullanırlar. Çocuklar için hareket, duygularını dile getirmenin bir yoludur ve bu yaşlardaki çocuklar duygu ve düşüncelerini hareketlerle anlatmaktan büyük keyif duyarlar. Bu nedenle hareket çalışmaları drama etkinliklerine başlamanın en iyi yoludur (McCaslin, 2006).

Öğretmenler genellikle yaratıcı dramanın bilişsel ve dille ilgili becerileri geliştirdiğini düşünmelerine karşın, hareket etkinliklerinin sadece beden kullanımı ve kontrolü ile ilgili olduğunu düşünürler. Ancak hareket çalışmaları da yaratıcı drama etkinliklerinin bir parçasıdır ve çocuğun bilişsel, duygusal, fiziksel ve dil gelişimlerini birlikte destekler. Eğer eğitimciler amaçlarına kolay ve çabuk bir yoldan ulaşmak istiyorlarsa sözel çalışmaların yerine hareket çalışmalarını tercih ederek grubu daha rahatlatmış ve motive olmuş bir duruma getirebilirler (McCaslin, 2006).

Hareket çalışmaları çocukların motor becerilerini geliştirecek ve güçlerini kontrollü kullanmalarını sağlayıp, esnekliklerini de destekleyecek şekilde planlanmalıdır. Hareket çalışmasında etkinliklerin yaratıcı hareketlerden oluşmasına dikkat edilmelidir (Brown ve Pleydell, 1999).

Eğitimciler hareket çalışmalarına başlarken çocuklarda bir takım temel becerilerin kazanılmasına yönelik etkinliklere yer vermelidir. İlk olarak çocukların çalışılan mekânı tanıyıp farkında olmalarını sağlayacak etkinliklere öncelik

vermelidir. Çocukların özgürce hareket edip kendilerini ifade edebilmeleri ancak içinde bulundukları ortamı tanıyıp bu ortamda kendilerini güvende hissettikleri zaman gerçekleşir. Ardından eğitimci çocukların dikkatini farklı şekillerde fiziksel enerjilerine çekmelidir. Örneğin, bunu yumuşak ve sert, durağan ve hareketli gibi aynı etkinlik içinde zıt hareketlere yer vererek sağlayabilir. Üçüncü aşamada çocukların bu hareketleri kullanarak kendilerini ifade etmelerini ve son olarak da tüm bunları yaparken kullandıkları zamanın farkına varmalarını sağlamalıdır (Lee, 1991).

Hareket çalışmaları çocuğun vücudunu nerede ve nasıl kullandığı ile ilgili etkinliklerdir;

Vücudun kullanıldığı yerle ilgili, seviye (yukarıda, ortada, aşağıda), yön (önde, arkada, sağda, solda), hareketin şekli akla gelirken; vücudun nasıl kullanıldığı ile ilgili, enerji (çok veya az), zaman (ani veya durağan), akıcı (serbest veya kasılmış, gergin) hareketler akla gelir (McCaslin, 2006).

Hareket çalışmaları eğer geniş bir mekânda yapılıyorsa çok daha başarılı olur. Böylelikle çocuk kolayca hareket edebileceği geniş bir mekâna sahip olmuş olur. Jimnastik salonu veya okulun bahçesi gibi çok büyük bir alan, hareket çalışmaları için tavsiye edilmez. Hareket çalışmalarında sınıfta çalışmaya bütün grupla beraber başlanılmalıdır. Eğer sınıf alanı küçükse öğretmen grubu ikiye bölebilir. Önce bir grupla sonra da diğer grupla çalışmayı yaptırır (Ömeroğlu, 2004).

Öğretmen, hareket çalışmalarında, güvenliği, ilgiyi ve katılımı sağlama gibi koşulları yerine getirmelidir. Çocuklar kendilerini güven veren, destekleyen bir ortamda sınırsız yaratıcı ifadelerle ortaya koyarlar. Ayrıca, keşfetmek ve denemek için kendilerini özgür hissederler. Hareket çalışmalarına başlarken bilinen şeyleri taklit etmek ya da hareketleri oluştururken vücutlarını kullanmalarını sağlamak çocuklara cesaret verecektir (Carol Edwards, 2006).

Hareket çalışmalarında katılımı artırmak, etkinliğe dikkati çekmek, çocukların kendilerini daha rahat ve kolay ifade edebilmelerini sağlamak için materyaller kullanılabilir. Ritim aletleri, eşarplar, kurdeleler, çemberler, müzik Cd leri gibi materyallere etkinlik içerisinde yer verilebilir.

Hareket çalışmalarına; “Rüzgârda uçan bir tüy gibi hareket etme; ayı gibi karda yuvarlanma; bir yağmur damlasının toprağa, suya, kâğıda, ağaca düşmesi; kâğıt gibi ikiye, üçe katlanma; elmaların daldan düşmesi” gibi hareketlerle başlanabilir.

Pantomim

Çocuklar hareket çalışmalarına alıştıktan sonra yaratıcı drama etkinliklerinin bir sonraki aşaması olan pantomim çalışmalarına geçilebilir. Sözsüz ifade olarak bilinen pantomim çocukların çok hoşlandığı bir drama etkinliğidir. Pantomim duyularla algılananları (görüntü, ses, tat, koku, dokunuş), duyguları, düşünceleri ve yaşantıları sözcük kullanmadan anlatmadır. Bu etkinlik konuşmaktan çok hareketi, eylemi ve fiziksel tepkileri vurgular. Çocukların eyleme uygun hareketleri, jestleri ve beden dilini kullanmalarına yardım eder. Konuşmanın baskısını kaldırarak fiziksel ifadelerin anlaşılmasını kolaylaştırır (Güneysu, 2007; Karadağ, 2005).

Pantomim etkinlikleri çocukların sözsüz iletişim, konsantrasyon, birlikte düşünme becerilerinin desteklenmesine ve çocukta kendine güven duygusunun oluşmasına yardımcı olur. Bu nedenle pantomimde yüz ifadeleri, ellerin kullanımı ve bütün vücudun duruşu çok önemlidir. Çocuklar pantomim ortamında geçmiş yaşantılarını hatırlamak için dikkatlerini yoğunlaştırırlar. Daha önce edindikleri bilgileri hatırlamaya çalışırlar ve zihinsel olarak bunları resimleyip, şekillendirirler (McCaslin, 2006; Fulford ve diğerleri, 2001).

Pantomimde grup büyüklüğü 15–20 kişiyi aşmamalıdır. Eğer grup sayısı daha fazla ise öğretmen grubu ikiye bölerek etkinliği uygulayabilir. Pantomimde bireysel dikkat önemlidir. Bu nedenle küçük çocuklarla çalışırken 10–15 dakikalık etkinlikler

çoğu zaman yeterli olabilmektedir. Pantomim etkinliklerinde kullanılan mekânın çocukların hareketlerini kısıtlamayacak ölçüde büyük olması gerekmektedir. Eğer etkinlik sınıf ortamında yapılacaksa masa, sandalye gibi malzemelerin ortadan kaldırılarak alanın boşaltılmasında fayda vardır (McCaslin, 2006).

Rol Oynama

Rol oynama çocuğun kendini başka bir kişi yerine koyması ve onun duygu, düşünce ve davranışlarını anlaması demektir. Rol oynama etkinlikleri çocuğun önüne farklı karakterler yaratması ve bunlardan birini seçmesi konusunda sınırsız fırsatlar sunan son derece önemli bir eğitim materyali olarak da nitelendirilebilir (Cormack, 2003).

Çocuk bu etkinlikte bir başkasının düşünce ve zihninin, bedeninin yani başkasının yaşamının içine girmiş olur. Çocuklar toplumdaki pek çok insanın veya aile üyelerinin rollerine girdikleri zaman, bu insanların nasıl düşünüp ne yaptıklarına ilişkin kararlar verirler. Bu karar verme süreci onların bilişsel becerilerine katkı sağlar, onların dünyayı anlamlandırma sürecinde oldukça etkili bir etkinliktir. Bu sürecin gerçekleşmesi çocukların iyi birer gözlemci olmaları ile mümkündür. Çünkü çocuklar çevrelerindeki rolleri gözlemleyerek öğrenirler. Ayrıca çocuklar rol oynama etkinliklerinde kendi düşüncelerini de dile getirirler ve böylelikle pek çok tecrübe çocuklar arasında paylaşılmış olur (Myhre, 1993; Ford, 1993; Cormack, 2003).

Blatner (1997)' e göre rol oynama etkinliklerinin çocuk açısından en belirgin ve en önemli kazanımı empati konusunda gerçekleşir. Çocuğun rolüne girdiği karakter gibi düşünüp hissetmesi onun başkalarının bakış açılarını anlamasına ve böylelikle farklı bakış açıları geliştirmesine öncülük eder. Tüm bunlar özellikle okul öncesi çocuklarda fazlasıyla desteklenmeye ihtiyaç duyulan empati becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Akt. Cormack, 2003).

Rol oynama etkinliklerine başlarken çocukların basmakalıp, yüzeysel karakterleri oynamalarından çok farklı meslek gruplarından ve bu meslek grupları

içinde de görevleri farklı insanlardan oluşmuş toplumu tanımaları ve bu kişilerin toplum içindeki rollerini kavramaları daha çok önemlidir (Tezel Şahin, 2004).

Öğretmen rol oynama etkinliğinde çocukların rollere daha çabuk girip benimsemelerine yardımcı olmak için, farklı nesneler, aksesuarlar, resimler gibi materyalleri sınıfa getirebilir. Materyaller hakkında yapılan sohbetlerin ardından çocukların bunları kullanarak rol oynama etkinliğine katılımlarını sağlayabilir.

Doğaçlama

Doğaçlama, verilen bir durum ya da nesnenin göz önünde bulundurularak kalıpları önceden belirlemeksizin herhangi bir şey ya da durumla ilgili olarak anında kendiliğinden yapılan canlandırmalardır (Öztürk, 2007). Bir başka deyişle doğaçlama, çocukların içlerinden geldiği gibi, konuşarak, canlandırarak, kendilerini ve duygularını serbestçe ifade etmeleri, kavramlarla oynamaları, ilişkilere, sorunlara kendi kendilerine çözüm bulmaya çalışmalarıdır (Önder, 2002).

Doğaçlamayla ortaya çıkan bir durumun aynısını yeniden canlandırmak mümkün olmaz. Çünkü doğaçlama kişilerin o anlık duygu, düşünce ve yaratıcılıklarından ortaya çıkan bir ürün olduğundan dolayı aynı doğaçlamaları yaratmak mümkün olmayacaktır. Doğaçlama yapan kişi, kendi yaşantıları ile gerçek yaşantı arasında ilişki kurar. Kişi düşüncelerini sıraya sokarak, içerik belirleyerek, konuşmaları oluşturarak çalışmasını nasıl planlaması gerektiğini, yaratıcı olmayı ve olayları geliştirmeyi, durumlar yaratmayı öğrenir. Bağımsız düşünebilme, karar alabilme, sorumluluk üstlenme, işbirliğine girebilme, sosyal duyarlılık yaratma, sözel ve eylem olarak daha iyi anlatım kazanma, gösterim becerisi kazanma ve güven geliştirmeye yardımcı olur. Doğaçlama yapmada başarısız olmak diye bir şey yoktur. Doğaçlama aksine tekrar tekrar deneme fırsatı verir. Doğaçlama yapan kişi hatalarından yola çıkarak yeni şeyler öğrenir ve başka oyuncuları da gözlemleyerek doğruları bulmaya çalışır. Edinilmiş düşünce alışkanlıklarının her zaman sonuca ulaşmada başarı getirmeyeceğini göstererek, yeni düşünme yolları kazandırır (Aykaç, 2005; Güneysu, 2007; Tezel Şahin, 2004).

Doğaçlamada ilk başlarda hareket ve konuşma doğal olarak akıcı olmayabilir. Zamanla gruptaki kişiler birbirini tanıdıkça, kendine ve diğerlerine güven duydukça, düşüncelerini kelimeler ve hareketler yoluyla rahatlıkla ifade ederler (Ömeroğlu Turan ve Can Yaşar, 2001).

Doğaçlamada bazı materyallerin kullanılması düşüncelerin oluşmasında ve hayal gücünün uyarılmasında etkin olur. Etkinliğe eğlenceli ve mizahi bir hava getirerek çocukların rahatlamalarını sağlar (Çağdaş ve diğerleri, 2003).

Hikâyelerden Oyunlar Oluşturma

Çocuklar için tüm dramatik etkinlikleri uygulamış, programlarında diğer drama etkinliklerine yer vermiş ve çocukları drama çalışmalarına alıştırmış bir eğitimci artık çocuklarla hikâyelerden oyunlar oluşturma etkinliğine geçebilir. Çünkü pantomim, rol oynama ve doğaçlama etkinlikleri hikâyelerden oyunlar oluşturma etkinliğinin temelini oluşturan etkinliklerdir (Ceylan, 2009).

Çocuklar bu etkinlikte kendi hikâyelerini kendileri oluştururlar. Bazen nesnelerden, bazen resimlerden, bazen dinledikleri bir müzikten, bazen maskelerden, kuklalardan ya da kostümlerden, bazen de sadece bir cümleden yola çıkarak kendi hikâyelerini yaratırlar. Ardından oluşturdukları bu hikâyeyi canlandırırlar.

Çocukların kendi hikâyelerini oluşturmaları onlarda var olan yaratıcı düşüncenin daha da geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda, çocuklarda karar verme, problem çözme gibi becerilerin kazandırılmasında da önemli bir yere sahiptir. Çocukların ortak bir amaç çerçevesinde birlikte iş yapabilme becerilerini desteklemektedir. Küçük gruplara ayrılarak yapılan çalışmalarda, tüm çocukların, “bir gruba ait olma” duygusunu yaşamalarına fırsat tanımaktadır. Bu duyguyu yaşayan, kendi kararları doğrultusunda ortaya çıkan hikâyelerini canlandırmaları çocukların kendilerine güven duymalarını sağlamaktadır (Ceylan, 2009). Aynı zamanda çocukların neden sonuç ilişkilerini algılayarak kendi yarattıkları olaylardan yeni çıkarımlar yapmalarına ve böylece muhakeme becerilerinin desteklenmesine katkı sağlamaktadır. Çocukların kendi oluşturdıkları hikâyelerle yaptıkları

etkinliklerde okul öncesi yaşlardaki çocuklarda meydana gelen en önemli değişikliklerden biri imgesel durumları zihinde canlandırabilme yeteneğinin desteklenmesidir. Bu etkinlikler, çocukların kendi oluşturdukları olayları, olayların içerisindeki tekrarlayan hareketleri zihinde canlandırabilmelerine ve imgesel düşünmeye adım atmalarına yardımcı olur. Ayrıca çocukların dil gelişimlerinin de desteklenmesine katkı sağlar (Bredikyte, 2008; Zipes, 2004; Walter, 1992).

Hikâyelerden oyunlar oluşturma etkinliği tüm grupla yapılabileceği gibi bazen küçük gruplara ayrılarak da yapılabilir. Böylece çocukların etkinlik üzerine yoğunlaşmaları kolaylaşır (Toye ve Prendiville, 2000). Tüm grupla oluşturulan hikâyelerin canlandırılmasının ardından öğretmen çocuklara “Peki bundan sonra ne olmuş olabilir?” gibi bir soru yönelterek hikâyenin devamının oluşturulmasına rehberlik eder. Bu şekilde belki birkaç kez devamı sağlanan hikâye beklenmedik gelişme ve sonlara kucak açmış olur.

Etkinlik sırasında materyal kullanımı çocukların etkinliğin içine daha kolay girmelerine ve hikâyenin daha kolay şekillenmesine yardımcı olur. Kostümden kuklaya, farklı nesnelerden maskelere, afişlerden resimlere pek çok materyal bu etkinliğe zenginlik katar. Seçilen resim ve fotoğraflarda öncelikle çocukların tanıdıkları bildikleri çevrelerden, yaşantılarından kesitler olmasına özen gösterilmelidir. Kullanılan resimler renk, şekil gibi kavramlar ve yeni kelimeler çocuğun karakterlerle tanışmada görsel bilgiler edinmesini sağlarlar (Turla, 2004).

Hikâyelerden oyunlar oluşturma etkinliği eğitimcinin müdahalesine gerek duyulmadan, kendiliğinden oluşmaktadır. Eğitimci eğer çocuklar gruplara ayrılacaksa gruplama yöntemlerini belirlemelidir. Belirlediği yöntemlerle oluşan grupların sınıf içinde bir araya gelerek yerleşmelerine rehberlik etmelidir. Böylece, eğitimci olası bir tartışmayı da önlemiş olur. Her grubun kendi hikâyesini oluşturma için çocuklara ihtiyaç duydukları süre verilmelidir. Eğitimci, bu süre içinde grupların yanlarına giderek ihtiyaç duydukları konularda onlara rehberlik edebilir (Ceylan, 2009).

2.2. Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Değerlendirilmesi

Yaratıcı drama etkinliklerinin uygulanmasının ardından mutlaka değerlendirmeye yer verilmelidir. Değerlendirme yapılmadan drama çalışmaları tamamlanmış kabul edilmez.

Değerlendirme, drama çalışmalarının özü, önemi, niteliği ve niceliğidir. Duygu ve düşüncelerin paylaşımı ile genel olarak eğitsel kazanımlar ya da ortaya çıkan oluşumlar değerlendirme ile paylaşılır. Öğrenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği ve bu durumun gelecek yaşantılara etkisinin olup olmayacağı, tüm drama yaşantı ve süreçlerinin nasıl algılandığı, anlaşıldığına yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşılması değerlendirme ile sağlanır (Adıgüzel, 2006).

Yaratıcı drama çalışmalarında değerlendirme çocuk, öğretmen ve plan dikkate alınarak üç boyutta gerçekleştirilir:

Çocuk açısından değerlendirmede, öğretmen, etkinliklerin ardından çocuğa “Ne yaşadınız?”, “Neler hissettiniz?”, “Nerede güçlük çektiniz?” gibi sorular sorar. Olay, durum, öykü ve roller yalnızca yaşanıp bırakıldığında öğrenme için yeterli olmayabilir. Herhangi bir durumda yaşananlar, tartışılıp üzerinde konuşulduğunda daha etkili olarak etiketlenir, ayırt edilir, kümelenir, genellenir, analiz ve sentez edilir. Bu sayede tüm çocuklar başkalarının davranış biçimleri, duyguları ve düşünceleri, deneyimleri ile ilgili bilgi sahibi olurlar. Değerlendirmenin bir diğer amacı da çocukları içinde bulundukları ortamdan kurtararak gerçeğe döndürmektir. Böylece çocuk yaşadığı süreci daha iyi gözlem ve analiz etme imkânı bulabilecektir. Değerlendirmenin etkinliklerin hemen ardından yapılması, çocukların yaşananlar henüz belleklerde çok yeni izler bırakmışken, onlar hakkında düşünmesi ve tartışmasını kolaylaştırması açısından önemlidir. Ayrıca etkinlikler sırasında çocukların davranışlarının, öğretmen tarafından gözlenmesi ve düzenli olarak kaydedilmesi değerlendirme için farklı bir yaklaşımdır (Okvuran, 2001; Önder, 2003; Önder, 2007).

Plan açısından değerlendirme, yeni drama örneklerinin hazırlanması için önem taşımaktadır. Daha önceden geliştirilmiş drama örneklerinden sağlanan yararların dikkate alınması yeni planların hazırlanmasını kolaylaştırır. İstenilen sonuçları elde etmede etkili olan drama örneklerinin tekniği ve uygulanış biçimi, yeni örneklerin geliştirilmesine ışık tutabilir.

Değerlendirmenin son boyutunda öğretmen kendi öğretmenlik davranışı ve etkinliklerini geliştirebilmek için dayanak noktaları elde etme olanağı bulabilir (Önder, 2003).

Küçük çocuklarla yapılan çalışmalarda, değerlendirme kısmı için ayrılan süre çok iyi ayarlanmalıdır. Çünkü çocukların yaşı yükseldikçe, dikkat süresi uzun ve soyut düşünme yeteneği arttığından bu gruplara süre daha uzun verilmeli; küçük çocuklar için daha kısa tutulmalıdır (Gönen ve Dalkılıç, 2002).

3. İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri ve Yaratıcı Drama İlişkisi

İşitsel muhakeme ve işlem becerileri çocuklarda desteklenmesi gereken düşünme becerilerinden bir tanesidir. Bilgi çağında eğitim sisteminin temel amacı, öğrencilere mevcut bilgileri aktarmaktan çok, bilgiye ulaşma, bilgiyi elde etme becerilerini kazandırmaktır. Bu ise ancak üst düzey zihinsel süreç becerileriyle gerçekleşmektedir. Bu nedenle geleneksel eğitim anlayışı yerini çağın ihtiyaçlarına cevap verebilen yaklaşımlara bırakmaktadır. Bu yaklaşımda hedef, akademik becerilerin yaşam becerilerine dönüşmesini ve yaşamda kullanılmasını sağlamak, ayrıca öğrenmeyi öğrenmek için düşünme ve muhakeme becerilerinin gelişimini desteklemektir (Pilten, 2008).

Drama çocukların düşünme ve muhakeme becerilerinin gelişiminde önemli etkinliklerden biridir. Çocuklar bu süreçte dünyayla ilgili sorularına cevap bulur; yeni fikir ve kavramları test eder ve mantık yürütme yeteneklerini uygulamaya geçirirler. Özellikle küçük yaşlardaki çocuklarla yapılan drama çalışmaları yaşantılara dayalı deneyimleri harekete geçirmeyi hedeflemektedir. Çünkü bu deneyimler çocuklar için gerçek, somut ve kişiye özeldir. Çeşitli konulardaki birçok

kavram, bu kavramlara ait tanımlayıcı, açıklayıcı bilgiler drama ile daha çabuk ve kalıcı olarak öğrenilebilir (Tuğrul, 2006; Önder,2002; Akman, 2002).

Yaratıcı dramada özellikle öykülerle yapılan çalışmalarda “ne, neden, nerede, ne zaman, nasıl ve kim” sorularıyla (5n+1k) çocukların olaylarla ilgili akıl yürütmeleri sağlanmaktadır (Tuğrul, 2006).

Guffin (1978)’e göre yaratıcı drama bir anlamda bilişsel gelişim demektir. Fikirleri uygulamaya koyabilmek ve mevcut durumları sağlıklı bir şekilde değerlendirebilmek ancak kritik düşünme ve problem çözme tekniklerinin geliştirilmesiyle mümkündür. Yaratıcı drama da yaratılan problem durumlarıyla çocuklar günlük yaşamda karşılaştıkları ve karşılaşılabilecekleri problemlerin daha fazla farkında olmaktadır. Yaratıcı drama çocukları kendileri için gerekli olan tüm bu beceri ve davranışlarla donatmaktadır (Akt. Yassa,1997; Andersen, 2004).

Çocuğun, karşısına çıkan bir tecrübe ile başa çıkacak yeni yolları öğrenmesi için, çocuğun problemi tanımaya ve onunla nasıl uğraşacağını anlamaya ihtiyacı vardır. Yaratıcı drama, çocuğun sahip olduğu alternatif davranışların neler olduğunu anlamasına, çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak için kullandığı diğer stratejilerden haberdar olmasına ve hangi şartlarda çocuğun bunları kullandığını tespit etmesine de fırsat vermektedir (Şahin ve Genç, 2001).

Yaratıcı drama etkinlikleri sırasında çocukların anlama becerileri de desteklenmektedir. Öğretmen tarafından söylenen, ne yapmaları gerektiğini tanımlayan yönergeleri anlamadan çocuklar sürece dâhil olamazlar. Yönergeleri anlayabilmek, dikkati konuşana yoğunlaştırabilmeye, hem art arda söylenenleri akılda tutabilmek için yeterli bir belleğe, hem de söylenenleri anlamlandırabilecek pasif dil yeteneğine sahip olmaya bağlıdır (Önder, 2002).

Okul öncesi dönemde matematiksel muhakeme becerilerinden sayılar, şekiller ve parça-bütün gibi kavramların kazanımı içinde drama önemli etkinler arasında yer almaktadır. Çocuklar drama etkinlikleri sırasında özellikle hareket çalışmalarında sayıları ve saymayı sıklıkla kullanırlar. Aynı şekilde geometrik

şekiller, nesnelerin şekilleri oluşturdukları doğaçlamalarda, etkinlik öncesi dikkati yoğunlaştırmak için yapılan sohbetlerde sıklıkla yer almaktadır. Böylelikle çocuklar bu kavramlara ilişkin yaşantı zenginliklerini artırmış olurlar.

Genel olarak yaratıcı drama çalışmaları içinde yer alan tüm etkinliklerle çocukların akıl yürütme, sonuç çıkarma, ilişki kurma, anlama gibi muhakeme becerileri desteklemektedir.

4. İlgili Araştırmalar

Muhakeme becerileri, yaratıcı drama ve bilişsel gelişimle ilgili araştırmalar tarih sıralamasına göre aşağıda verilmiştir:

Bountrogianni (1983), araştırmasında Kanadalı ve Yunan asıllı Kanadalı çocukların parça-bütünle ilgili muhakeme becerilerini kullanmalarını incelemiştir. Araştırmacı, yaşları 5,8 ve 11 arasında değişen, birinci dili İngilizce olmayan 45 Yunan asıllı Kanadalı çocukla ve yaşları 5,8 ve 11 arasında değişen, birinci dili İngilizce olan 45 Kanadalı çocukla çalışmıştır. Çalışmasında çocukların parça-bütünle ilgili muhakeme becerilerini manüpülatif bir set kullanarak değerlendirmiştir. İstatistiksel analizler sonucunda; çocukların yaşları arttıkça muhakeme becerilerinin de arttığını, cinsiyete göre bu becerilerde bir değişme olmadığını, iki farklı kültüre ait çocukların becerilerinde anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmiştir.

Klein (1984), yaptığı çalışmada dört altı yaş çocuklarının sayma ve şekilsel eşleştirme (uygunluk) ile ilgili becerilerini incelemiştir. Araştırmacı çocuklara hesaplama ve şekillerle ilgili bir dizi problem sunmuş ve bunları mantıksal çıkarımlarla ve daha önceki bilgileriyle ilişkilendirerek çözmelerini beklemiştir. Çocuklar problemleri çözerken her iki yolu da kullanmışlardır. Çocukların matematiksel muhakemelerinin onların farklı tiplerdeki matematiksel problemleri çözebilme becerileriyle ve bu problemleri anlamlandırabilmeleri ile ilgili olduğunu vurgulamıştır.

Djamp (1984), yaşları 8–15 arasında değişen çocuklara atasözlerini nasıl anladıklarını değerlendiren, Düşünme Becerilerinin Linguistic Analizi testini

uygulamıştır. Araştırmacı çocukların yaşları arttıkça atasözlerini daha doğru anlayıp yorumladıkları ve bu anlamlandırmanın cinsiyet değişkeninden etkilenmediği sonucunu ortaya koymuştur.

Goswami ve Brown (1989), 3–6 yaş çocuklarının biçimsel benzerliklerle ilgili becerilerini değerlendirmek için yaptıkları araştırma sonucunda çocukların problem durumları arasındaki ilişkilerle ilgili detaylı bilgiye sahip olmasının onların benzerlikle ilgili çıkarım yapmalarını engellediğini belirtmişlerdir (Akt. Singer-Freeman, 2005).

Ömeroğlu (1990), çalışmasında anaokuluna devam eden beş-altı yaş çocukların sözel yaratıcılıklarına yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelemiştir. Araştırmacı, oluşturduğu deney ve kontrol gruplarına öntest olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin Sözel A formunu uygulamış, ardından deney grubuna yaratıcı drama etkinliklerinden oluşan eğitim programını uygulamıştır. En son olarak deney ve kontrol gruplarına tekrar aynı test; sontest olarak uygulamıştır. Çalışmasının sonunda yaratıcı drama eğitiminin çocukların sözel yaratıcılıkları üzerinde etkili olduğunu gözlemiştir.

Beyazitoğlu (1996), ilköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde Trafik ve Taşıtlar ile Haberleşme ünitesinde, drama benzeri eğitsel oyunların kullanıldığı grupla, programlandırılmış ve geleneksel öğretimin yapıldığı grupları, erişim ortalamaları ile öğrenmelerin kalıcılığı açısından karşılaştırmıştır. Çalışma sonucunda deney grubunda bilişsel alanın bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerinde ve öğrenmenin kalıcılığıyla ilgili sonuçlarda kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur (Akt.Gürol, 2002).

Karabacak (1996), ilkokul dördüncü sınıf çocukları ile yaptığı çalışmada, ‘Sosyal Bilgiler’ dersinin ‘Karadeniz Bölgesi’ konusunda deney grubuna eğitsel oyunlarla, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlerle eğitim vermiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların bilgi düzeyi erişim ortalamaları ile kavrama düzeyi erişim ortalamalarının kontrol grubundakilerden önemli düzeyde yüksek olduğunu vurgulamıştır (Akt. Gürol, 2002).

Tulgay (1997), araştırmasında 100 ergenle çalışarak yaratıcı drama eēitiminin ergenlerin yaratıcılıklarına etkisini incelemiştir. Ergenlerin yaratıcılıklarını akıcılık, esneklik, orjinallik ve detaylara girme boyutlarında Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ile deēerlendirmiřtir. Araştırma sonucunda yaratıcı drama eēitimine katılan çocukların katılmayan çocuklara kıyasla anlamlı düzeyde yüksek puanlar elde ettiklerini tespit etmiştir.

Ni (1998), yaptıēı çalışmada çocukların sınıflama ile ilgili muhakeme becerilerini deēerlendirmeyi amaçlamıştır. Bunun için yaşları yedi ile sekiz arasında deēiřen 60 çocukla çalışmıştır. alışması sonucunda çocukların konu ile ilgili bilgi düzeyleri ve bilişsel gelişim düzeylerinin onların sınıflama ile ilgili muhakeme becerilerini olumlu olarak etkilediēini belirtmiştir.

Welch-Rose, (1999) alışmasında 51 okul öncesi ocuēına bir hikâye dinletmiş ve hikâyenin detayları ile ilgili çocuklara sorular yöneltmiştir. Soruların yarısı yanıltıcı içerikli olup, yarısında böyle bir özellik bulunmamaktadır. Çocuklara soruları araştırmacının biri bilgili, diēeri tecrübesiz olarak tanıttıēı iki kişi sormuştur. Çocuklar cevaplarında bilgili olarak tanıdıkları kişinin sorduēu yanıltıcı sorulardan etkilenererek yanlış cevaplar vermişlerdir. Bir hafta sonra çocuklara hatırlama düzeylerini belirlemek için aynı sorular yöneltirmiştir. Çocuklar tekrar bilgili kişinin yanıltıcı sorularına yanlış cevap verme eēilimi göstermişlerdir fakat çocukların yanlış cevaplarında azalma olduēu gözlenmiştir. Çocukların geçen süre içinde yaptıkları kendi çıkarımları doēru cevapları bulmalarına rehberlik etmiştir.

Omniowski (1999), çalışmasında içinde dramasında bulunduēu müzik, dans gibi sanat etkinlikleri ile ikinci sınıfa devam eden çocukların matematik başarılarını geliştirmeyi amaçlamış ve çalışması sonucunda bu eēitimin etkili olduēunu vurgulamıştır.

Lin (1999), Tayvan’da okul öncesi dönemde beş-altı yaşında 85 çocukla yaptıēı drama çalışmalarının, çocukların hikâyeleri anlama düzeylerine etkisini

incelemiştir. Araştırma sonunda yaratıcı dramanın çocukların hikâyeleri anlama düzeylerini artırdığını gözlemiştir.

Richards ve Sanderson (1999), birlikte yaptıkları çalışmada iki, üç ve dört yaş çocuklarının sonuç çıkarmaya (tündengeline) dayalı muhakeme becerilerinde hayal gücünün etkisini araştırmışlardır. Toplam 84 çocuk hiç ipucunun olmadığı, sözel ipucunun olduğu, hayal gücünün kullanıldığı ve benzetmelerin yer aldığı dört gruba atanmışlardır. Çocuklara içinde birbiriyle uyuşmayan bilgilerin ve anlamsızlıkların bulunduğu altı problem durumu verilerek bunları çözmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda hayal gücünün kullanıldığı grupta yer alan iki-üç yaşındaki çocukların problemleri çözmede dört yaşındakilerle rekabet edecek derecede olduklarını belirtmişlerdir. Bunu da iki-üç yaş çocuklarının bile gerçek dışı olayları doğru anlamlandırabilme becerilerine sahip olmasıyla açıklamışlardır.

Cockett (1999), ilköğretime devam eden 7–11 yaş çocuklarının öğretmenleri ile yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin yaratıcı drama ile ilgili görüşlerini almıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin dramanın öğrencilerin düşünme becerileri ve düşüncelerini açıklama becerilerini geliştirdiği görüşünü yansıttıklarını vurgulamışlardır.

Koç (1999), yaratıcı dramanın öğrenmeye etkisini incelediği çalışmasında 18 deney, 26 kontrol grubu olmak üzere toplam 44 dördüncü sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırması sonucunda yaratıcı dramanın uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemlerle eğitim verilen kontrol grubu arasında öğrenmenin bilgi basamağı açısından deney grubu lehine anlamlı farklılıkların olduğunu tespit etmiştir.

Tanrıseven (2000), dramatizasyonun matematik öğretiminde bir problem çözme stratejisi olarak kullanılmasının öğrencilerin başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisini incelemek amacı ile yaptığı çalışmada deney ve kontrol gruplarını oluşturan toplam 76 ilkokul beşinci sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Kontrol grubunda problemler doğrudan okunarak tahtada geleneksel problem çözme aşamaları izlenerek çözülürken, deney grubunda dramatizasyon yoluyla çözülmüştür.

Çalışma sonunda dramatizasyon yoluyla problem çözmenin geleneksel yöntem ile kıyaslandığında öğrencilerin matematik dersi başarılarını arttırdığı bulunmuş ve hatırlamayı olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır (Akt. Duatepe ve Akkuş, 2006).

Yazkan (2000), ilköğretim üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerinin kazandırılması için yaratıcı drama ve okuma yöntemlerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasında yaratıcı drama yöntemi, okuma yöntemine göre daha başarılı bulunmuştur. Ayrıca dramanın öğrencilerde anlamayı kolaylaştırarak unutma miktarını azalttığı da belirtilmiştir (Sözer, 2006).

Innes, Moss ve Smigel (2001), yaptıkları çalışmada yaratıcı drama süreçlerine katılan çocukların bu süreçten kazanımlarını ve dramanın onlar için neden önemli olduğunu anlamak için çocukların bu konulardaki düşüncelerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaları sonucunda çocukların kritik düşünme, problem çözme, sorgulama, tartışma becerilerinin geliştiği, genel bilgi düzeylerinin arttığı ve bu bilgileri günlük yaşantılarına transfer edebildiklerini ifade ettiklerini belirtmişlerdir.

Bilgin ve Geban (2001), çalışmalarında analogi kullanarak lise ikinci sınıf öğrencilerinin kimyasal denge konusunu daha iyi anlamalarını sağlamaya ve kavram yanılgılarını gidermeye çalışmışlardır. Bunun için deney grubundaki öğrencilere 5 analogi öğretim sürecinde yaptırılmış, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlar deney grubunun kavram başarısının istatistiksel olarak kontrol grubuna göre daha anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca deney grubunda bulunan öğrencilerin kavram yanılgılarının kontrol grubunda bulunan öğrencilerden daha az olduğu bulunmuştur.

Akkuş Çıkla ve Duatepe (2002), çalışmalarında Matematik Eğitimi Anabilim dalı 5 erkek ve 7 kız olmak üzere 12 birinci sınıf öğretmen adayının orantısal akıl yürütme becerilerini ve oran orantı içeren problemlere getirdikleri çözüm stratejilerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının, problemlerin gerektirdiği işlemsel becerileri tam olarak gösterirken, aynı soru için kavramsal bilgiye sahip olmadıklarını gözlemişlerdir.

Akın ve Önder (2003), eğitici drama programının altı yaş çocuklarının bakış açısı alma yetisi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar 15 deney 15 kontrol grubu olmak üzere toplam 30 çocukla çalışmışlardır. Deney grubuna 25 etkinlikten oluşan drama programını, kontrol grubuna ise genel eğitim etkinliklerini uygulamışlardır. Veri toplama aracı olarak Bakış Açısı Alma Testini öntest ve sontest şeklinde kullanmışlardır. Araştırma sonucunda eğitici drama programının algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Nunez (2003), dördüncü sınıf öğrencilerine verdiği yaratıcı drama eğitiminin, öğrencilerin karmaşık ilişkileri anlama, daha derin ve yeni anlamlar bulma ve zihinde canlandırma becerilerini geliştirdiğini ve bu gelişmenin kalıcı olduğunu belirtmiştir.

Özdemir (2003), yaratıcı drama dersinin duygusal zekâ gelişimine katkısını araştırmak amacı ile yaptığı çalışmada sınıf öğretmenliği bölümüne devam eden 64 öğrenci ile çalışmıştır. Deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeğini uygulamıştır. Verilerin değerlendirilmesi sonucunda yaratıcı drama dersinin öğrencileri duygusal zekâ gelişimlerini etkilediği sonucunu ortaya koymuştur.

Danner (2003), araştırmasında dramanın çocukların problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmacı yaş ortalaması 12.9 olan toplam 47 çocukla çalışmıştır. Çocuklara haftada iki gün olmak üzere 20 oturumdan oluşan 45'er dakikalık drama eğitimi vermiştir. Elde ettiği bulgularla drama eğitiminin çocukların problem çözme becerilerini geliştirdiği sonucunu ortaya koymuştur.

Duatepe (2004), çalışmasında yaratıcı drama eğitiminin yedinci sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerine, matematiğe ve geometriye karşı tutumlarına etkisini araştırmıştır. Deney grubuna verilen 30 saatlik (yedi buçuk hafta) bir drama eğitiminin ardından bu eğitimin öğrencilerin geometrik başarılarında ve geometrik düşünme düzeylerinde etkili olduğu, bu etkinin kalıcı olduğu, öğrencilerin

geometriye karşı tutumlarını olumlu etkilediği sonucu bulunmuştur (Akt. Duatepe ve Akkuş, 2006).

Yılmazoğlu (2004), çalışmasında öğrencilerin kavram haritası destekli benzetim yöntemi ve geleneksel öğretimin asit-baz konusunu anlamalarına ve kimya dersine karşı olan tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki ilköğretim sekizinci sınıfından 81 öğrenciyi örneklemine dâhil etmiştir. Deney grubuna verdiği eğitimde kavram haritaları destekli benzetim yöntemini kullanmış, kontrol grubunun eğitiminde ise geleneksel yöntemleri kullanmıştır. Çalışması sonucunda benzetim yönteminin geleneksel yöntemle kıyasla öğrencilerin konuları anlaması bakımından daha etkili olduğu ve öğrencilerde derse karşı olumlu bir tutum geliştirdiği sonucunu ortaya koymuştur.

Fleming, Merrell ve Tymms (2004), yaptıkları çalışmada çocukların okuma, yaratıcı yazma, matematik becerilerini ve kendilerine güven duygularını kazandırmada yaratıcı drama eğitiminin etkililiğini araştırmışlardır. Çalışmalarında ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubuna, aldıkları iki yıllık drama ve tiyatro eğitiminin kontrol grubundaki çocuklara oranla anlamlı düzeyde katkılar getirdiğini, bu katkılarının ise okuma, yaratıcı yazma, matematik becerilerini ve kendilerine güven duyma alanlarında olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmacılar, böyle bir gelişim kaydedilmesinin çocuklarda eğitim yoluyla bilişsel gelişimlerinin desteklenmesiyle ilişkili olabileceğini vurgulamışlardır.

Mc Naughton (2004), yaratıcı drama yoluyla 10–11 yaş çocuklarına çevre eğitimi vermiştir. Oluşturduğu üç gruptan ikisinde çevre ile ilgili konuları yaratıcı drama yöntemi ile, üçüncü gruba ise geleneksel yöntem ile eğitim vermiştir. Araştırması sonucunda geleneksel yöntem ve yaratıcı drama yöntemi ile eğitim verilen grupları karşılaştırmış ve yaratıcı drama ile eğitim alan grubun çevre ilgili genel bilgilerinin ve düşüncelerinin daha yüksek ve daha olumlu olduğunu belirtmişlerdir (Sözer, 2006).

Laupa ve Becker (2004) tarafından ikinci sınıftan beşinci sınıfa kadar 98 çocuktan matematik problemlerinde mantık kurallarından ya da geleneksel

kurallardan elde edilen cevapların uygunluğu hakkındaki görüşleri alınmıştır. Görüşleri alınan çocukların yarısı geleneksel kuralları kullandıklarını belirtirken, yaş artışı ile birlikte mantık kurallarının tercih edildiğini gözlenmiştir.

Hong ve diğerleri (2005), Çin’de 3,5–4,5 yaşlarındaki 86 çocukla yaptıkları çalışmada çocukların nedensel muhakeme becerilerini incelemişlerdir. Çalışmaları sonucunda çocukların tek bir nedene bağlı olarak sonuç çıkarma işleminde, iki veya üç nedene bağlı sonuç çıkarma işleminden daha başarılı olduklarını gözlemişleridir. Ayrıca, nedensel muhakeme becerilerinin 3,5–4 yaşlarında hızlı bir gelişim gösterdiğini belirtmişler ve çalışmalarını diğer çalışmalarla kıyasladıklarında nedensel muhakeme becerilerinin kültürden etkilendiğini vurgulamışlardır.

Erkan (2005), anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına verdiği yaratıcı drama eğitimin ve rahatlama etkinliklerinin çocukların yaratıcılıklarına etkisini incelemiştir. Araştırmasında 20’si deney 1; 20’si deney 2 ve 20’si kontrol grubu olmak üzere toplam 60 çocukla çalışmıştır. Deney 1 grubuna haftada iki gün, deney 2 grubuna haftada bir gün yaratıcı drama ve rahatlama çalışmaları yaptırmıştır. Çocukların yaratıcılıklarını belirlemek için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi sözel formun şekilsel kısmının A ve B formlarını kullanmıştır. Çalışma sonucunda deney 1 grubunda sözel orijinallik, şekilsel zenginleştirme, şekilsel sınırları uzatma ve geçme boyutlarında; deney 2 grubunda da sözel akıcılık, sözel orijinallik, şekilsel zenginleştirme, şekilsel sınırları uzatma ve geçme alt boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlemiştir.

Yaman (2005), ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama eğitimi ile okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışması sonucunda yaratıcı dramayla ders işlenen deney grubunda, geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubuna göre anlamlı farklılaşma olduğunu bulmuştur. Yaratıcı drama, öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirmiştir (Akt. Çalışkan Çoban, 2007).

Singer-Freeman (2005), 24 ve 30 aylık olmak üzere 84 çocukla yaptığı çalışmada çocukların benzerlikle ilgili muhakeme becerilerini incelemiştir.

Araştırmacı çocuklara biçimsel benzerliklerle ilgili problem durumları vermiş ve çocukların bu problemleri çözmelerini istemiştir. Çalışması sonucunda, çocukların, arasındaki ilişkileri tanımlanmış problem durumlarına daha kısa sürede çözdüklerini ve daha fazla doğru cevap verdiklerini belirtmiştir. Ancak çocukların herhangi bir ilişkinin açıklanmadığı problemlere ikinci cevap haklarında kendi çıkarımlarını yaparak doğru cevap verdiklerini vurgulamıştır. Araştırma bulguları çocukların benzerlikle ilgili muhakeme becerilerini daha önceden verilen ilişkilerin sınırlandırdığı sonucunu ortaya koymuştur.

Pan ve diğerleri (2006), çalışmalarında Amerikan ve Çinli annelerin beş ve yedi yaşındaki çocuklarının günlük yaşamlarında sayıları öğrenmelerini ve anne-çocuk etkileşiminin çocukların orantısal muhakeme becerilerine katkılarını kıyaslamayı amaçlamışlardır. Araştırmacılar 32 Amerikalı ve 40 Çinli olmak üzere toplam 72 anne ve onların çocukları ile çalışmışlardır. Annelere çocukları ile evde geçirdikleri zamanda matematikle ilgili aktivitelerine yönelik sorular sorulmuştur. Ardından çocuklara tek tek matematikle ilgili bir test uygulanmıştır. Daha sonra annelerden sayılarla ilgili muhakeme gerektiren 12 problemi çocuklarıyla birlikte çözmeleri istenmiştir. Çalışma sonunda günlük yaşantılarında Çinli annelerin Amerikalı annelere oranla matematiksel hesaplamaları çocuklara daha fazla öğrettikleri ortaya çıkmıştır. Çinli çocukların annelerine özgü bilgilerinin sayılarla ilgili muhakeme becerilerini olumlu etkilediği sonucunu belirtmişlerdir. Ancak Amerikalı çocukların sayılarla ilgili muhakeme becerilerinde önemli bir değişiklik gözlenmemiştir.

Aydın ve Mertoğlu (2006), araştırmalarında beş-altı yaş çocuklarının akıl yürütme yetenekleri ile ritim algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 80 kız, 77 erkek olmak üzere 157 okul öncesi dönem çocuğuna, akıl yürütme becerilerini değerlendirebilmek için analiz sentez testi ve ritim algılarını değerlendirebilmek amacıyla da ritim algıları gözlem formunu uygulamışlardır. Çocukların ritim algıları ve akıl yürütme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson çarpım momentler korelasyon katsayısını hesaplamışlar ve bu beceriler arasında anlamlı bir

ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca altı yaş çocuklarının akıl yürütme becerilerinin beş yaşındaki çocuklardan anlamlı düzeyde farklı olduğu sonucunu vurgulamışlardır.

Sözer (2006), ilköğretim dördüncü sınıfa devam eden 75 öğrenci ile yaptığı çalışmada 38 kişilik deney grubuna matematik dersindeki kesirler ünitesini yaratıcı drama yöntemini kullanarak işlemiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı drama yöntemi ile işlenen grupta başarının ve kalıcılığın daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Ebrahim (2006), çalışmasında işitme engeli olan ve olmayan çocukların yaratıcı düşünceleri ile muhakeme becerilerini kıyaslamayı amaçlamıştır. Çalışmasının örneklemini 210 işitme engelli ve 200 işitme engeli olmayan 410 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A Formu ile Matrix Analog (Benzerlik) Testini kullanmıştır. Elde ettiği bulgular sonucunda çocukların muhakeme becerileri ve yaratıcı düşünceleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca işitme engeli olmayan çocukların örüntü oluşturma, benzerlik muhakemesi ve sıralama muhakemesi alt boyutları puanlarının işitme engellilere göre; işitme engelli çocuklarında zihinde canlandırma puanlarının engeli olmayan çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Erdoğan (2006), okul öncesi dönemdeki altı yaş çocuklarına yaratıcı drama eğitimi vermiş ve bu eğitimin çocukların matematiksel becerilerine etkilerini araştırmıştır. Araştırmacı deney ve kontrol grupları olmak üzere 105 çocukla çalışmıştır. Sonuç olarak yaratıcı drama eğitiminin altı yaş çocuklarının matematiksel becerilerini desteklediğini belirtmiştir (Akt. Duatepe Paksu ve Ubuz, 2007).

Güven ve Aydın (2006), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının akıl yürütme yetenekleri ile sezgisel düşünme yetenekleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, çocuklara Sezgisel Matematik Testi-2'yi ve Analiz Sentez Testlerini uygulamışlardır. Elde ettikleri verilerin değerlendirilmesi sonucunda çocukların sezgisel matematik ve akıl yürütme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca altı yaş kız ve erkek

çocukların sezgisel matematik yetenekleri arasında kızlar lehine, beş-altı yaş çocuklarının akıl yürütme yetenekleri arasında da altı yaş çocukları lehine anlamlı farklar olduğunu saptamışlardır.

Turgut (2007), araştırmasında ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin Matematik dersinde ‘Açılar ve Çokgenler’ konularının öğretiminde analogi ve soru cevap yöntemlerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Analogi grubu ve soru cevap grupları 30’ar kişiden oluşmuştur. Eğitim öncesinde Seviye Belirleme Testi ve sonrasında Matematik Başarı Testi kullanmıştır. Araştırmadan elde ettiği bulgular sonucunda analogi yönteminin soru-cevap yönteminden daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Karapınarlı (2007), çalışmasında yedinci sınıfa devam eden öğrencilere Matematik dersindeki ‘Oran Orantı ve Yüzde Hesaplamaları’ konularını yaratıcı drama yöntemini kullanarak işlemiştir. Araştırması sonucunda öğrencilerin öğrenme ve kalıcılık düzeylerinin kontrol grubundakilere göre anlamlı düzeyde farklı olduğunu vurgulamıştır.

Arielli (2007), çalışmasında öğrencilerin bilimsel kavramları anlama düzeylerine yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelemiştir. Araştırmacı örneklemine aldığı altıncı sınıf öğrencileri ile yaratıcı drama uygulamaları gerçekleştirmiştir. Çalışmasının sonucunda drama eğitimi alan çocukların almayan çocuklara kıyasla bilimsel kavramları daha iyi anladıklarını tespit etmiştir.

Aykaç (2007), araştırmasında okul öncesi düzeyde yaratıcı drama yöntemi ile kavram öğretiminin öğrencilerin öğrenme düzeyini ve öğrenme sürecine ilişkin olarak memnuniyet düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Deney ve kontrol grupları olmak üzere iki gruba çalışmıştır. Deney grubunda yaratıcı drama uygulamalarına yer verirken, kontrol grubunda görsel materyallere dayalı sözlü anlatım tekniğini kullanmıştır. Uygulamaların öncesinde ve sonrasında her iki gruba da 19 görsel şekil ve şemadan oluşan bir test uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kavramları yaratıcı drama yöntemi ile daha etkili bir şekilde öğrendiklerini ve öğrenme sürecinden memnuniyet duyduklarını belirtmiştir.

Ceylan ve Ömeroğlu (2007), okul öncesi eğitimde drama dersinin üniversite öğrencilerine katkılarını inceledikleri çalışmalarında toplam üç üniversitenin dört fakültesinden 155 öğrencinin dersle ilgili görüşlerini almışlardır. Çalışmaları sonucunda öğrenciler okul öncesi eğitimde drama dersinin kendilerine; problemlere çözüm önerisi getirme, yaratıcı ürünler ortaya koyma, olaylara farklı bakış açıları getirme ve eleştirel bir bakış açısı ile bakma, olaylar arasında daha kolay bağlantılar kurma gibi kazanımları olduğunu vurgulamışlardır.

Pilten (2008), çalışmasında toplam 66 beşinci sınıf ilköğretim öğrencisi ile yaptığı çalışmada matematik dersi problem çözme sürecinde kullanılan üstbiliş stratejilerinin, öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine etkisini incelemiştir. Dokuz hafta süren deneysel çalışma öncesinde ve sonrasında öğrencilere matematiksel muhakeme ölçeğini uygulamıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerle gerçekleştirilen üstbilişe dayalı öğretimin, kontrol grubunda sürdürülen öğretime göre, uygun muhakemeyi belirleme ve kullanma; matematiksel bilgileri ve örüntüleri tanıma ve kullanma; tahmin etme; çözüme ilişkin mantıklı tartışmalar geliştirme; genelleme yapma; rutin olmayan problemleri çözme; matematiksel muhakeme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğunu sonucunu belirtmiştir.

Kaptan ve Arslan (2009), yaptıkları çalışmada soru-cevap tekniği ile analogi tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin başarılarına ve fen dersi ile ilgili görüşlerine etkisini karşılaştırmışlardır. Bir saatlik ders süresi boyunca deney grubunda konular analogiyle, kontrol grubunda da soru-cevap tekniği ile işlenmiştir. Çalışmanın sonunda konuların ve sürenin azlığı nedeni ile öğrencilerin başarılarında bir değişme olmazken, deney grubu öğrencilerinin fen dersi ile ilgili görüşlerinde olumlu bir değişme olduğu gözlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi, veri toplama işlemi ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni anasınıfı öğrencilerine verilen yaratıcı drama eğitimidir. Bağımlı değişkeni ise işitsel muhakeme ve işlem becerileridir. İşitsel muhakeme ve işlem becerileri; genel bilgi, aritmetik muhakeme, sebepler bulma, analogik tamamlamalar, sözel anlamsızlıklar, anlama ve benzerlikler becerilerini kapsamaktadır. Araştırma bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler grubunu etkileyip etkilemediğini ortaya koyacak modelde desenlenmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada öntest sontest kontrol gruplu deneme modeli ile çalışılmıştır. 12 haftalık deneme sürecinden sonra deneme grubuna eğitimin (bağımsız değişkenin) etkisini test etmek amacıyla sontest uygulanmıştır. İzleme testi 1 sontest uygulamasından dört hafta sonra, izleme testi 2 son test uygulamasından 14 hafta sonra verilmiştir.

Araştırma desenin sembolik görünümü şu şekilde açıklanabilir:

		Öntest		Sontest	İzleme testi 1	İzleme testi 2
G _D	R	O ₁	X ₁	O ₃	O ₅	O ₆
G _K	R	O ₂		O ₄		

GD: Yaratıcı drama eğitimi verilen deneme grubunu

GK: Kontrol grubunu

R: Deneklerin gruba yansız atandığını

O1 ve O3: Deneme grubunun öntest sontest ölçümlerini

O2 ve O4: Kontrol grubunun öntest sontest ölçümlerini

O5: Deneme gruplarının birinci izleme testi ölçümlerini

O6: Deneme gruplarının ikinci izleme testi ölçümlerini

X1: Deneme gruplarına uygulanan bağımsız değişkenleri (deney değişkenlerini) göstermektedir.

2. Deneklerin Belirlenmesi

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Mustafa Necati İlköğretim okulunun dört anasınıfını oluşturan çocuklar arasından seçilmiştir. Mustafa Necati İlköğretim okulunun dört anasınıfından 30 deney grubu, 30 kontrol grubu olmak üzere toplam 60 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Ancak sekiz çocuğun eğitim programına sürekli devam edememesi ve yedi çocuğun da okulu bırakması nedenleriyle deneme grubunu oluşturan çocukların sayısı 15'e düşmüştür. Bu nedenle araştırmanın çalışma grubunu 15 deney 15 kontrol grubu olmak üzere 30 çocuk oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan çocukların daha önce yaratıcı drama eğitimi almamış olmasına, 6.0 - 6.11 ay arasında olmasına ve normal gelişim göstermesine dikkat edilmiştir. Çocukların birbirleriyle etkileşimini önlemek için deneme grubunu oluşturan çocukların sabah ve kontrol grubunu oluşturan çocukların öğleden sonra anasınıfına devam etmesi dikkate alınmıştır.

Çalışma grubuna dâhil edilen çocukların ve anne babalarının demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar tablo 1 ve tablo 6 arasında verilmiştir.

Deneme ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Yaratıcı Drama Eğitim Programı Uygulamasında Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deneme		Kontrol	
	n	%	n	%
Kız	8	46,6	7	53,4
Erkek	7	53,4	8	46,6
Toplam	15	100.0	15	100.0

Tablo 1 incelendiğinde, deneme grubu çocukların % 46,6'sının kız, % 53,4'ünün erkek; kontrol grubu çocukların % 53,4'ünün kız, % 46,6'sının erkek olduğu görülmektedir. Çocukların cinsiyetlerine göre deneme ve kontrol grubunda dengeli bir dağılım gösterdikleri söylenebilir.

Deneme ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin kardeş sayılarına göre dağılımları tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Yaratıcı Drama Eğitim Programı Uygulamasında Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Kardeş Sayısına Göre Dağılımı

Kardeş Sayısı	Deneme		Kontrol	
	n	%	n	%
Tek çocuk	4	26,7	2	13,3
İki kardeş	9	60	8	53,4
Üç kardeş ve üzeri	2	13,3	5	33,3
Toplam	15	100.0	15	100.0

Tablo 2 incelendiğinde deneme grubu çocukların % 26,7'sinin tek çocuk, % 60'nın iki kardeş, %13,33'ünün üç ve daha fazla kardeşe sahipken, kontrol grubu çocukların %13,33'ünün tek çocuk, % 53,4'ünün iki kardeş, %33,3'ünün üç ve daha fazla kardeşe sahip olduğu görülmektedir. Deneme ve kontrol grubu çocukların çoğunluğunun iki kardeş olduğu görülmektedir.

Deneme ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin doğum sırasına göre dağılımları tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Yaratıcı Drama Eğitim Programı Uygulamasında Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Doğum Sırasına Göre Dağılımı

Doğum Sırası	Deneme		Kontrol	
	n	%	n	%
İlk çocuk	6	40	8	53,4
İkinci çocuk	7	46,7	5	33,3
Üçüncü çocuk ve sonrası	2	13,3	2	13,3
Toplam	15	100.0	15	100.0

Tablo 3 incelendiğinde, deneme grubu çocukların % 40'nın ilk çocuk, %46,7'sinin ikinci çocuk, % 13,3'nün üçüncü çocuk ve sonrası oldukları, kontrol grubu çocukların % 53,4'ünün ilk çocuk, % 33,3'ünün ikinci çocuk, % 13,3'nün üçüncü çocuk ve sonrası oldukları görülmektedir. Deneme ve kontrol grubunu oluşturan çocukların çoğunluğunun ilk ya da ikinci çocuk olduğu görülmektedir.

Tablo 4'de deneme ve kontrol grubu çocukların daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumlarına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. Deneme ve Kontrol Grubu Çocukların Daha Önce Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Durumlarına Göre Dağılımı

Daha Önce Ana Okuluna Gitme Durumu	Deneme		Kontrol	
	n	%	n	%
Evet	1	6,6	3	20
Hayır	14	93,4	12	80
Toplam	15	100.0	15	100.0

Tablo 4'de yer verildiği üzere, deneme grubu çocukların annelerinin % 93,4'ü ve kontrol grubu çocukların annelerinin % 80'i çocuklarının daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitmediklerini belirtmişlerdir. Deneme grubu çocuklarının

%6,6'sı, kontrol grubu çocuklarında %20'si daha önce okul öncesi eğitim almış çocuklardır. Deneme ve kontrol grubu çocukların çoğunluğunun daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gitmedikleri görülmektedir.

Deneme ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumlarına göre dağılımları tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Yaratıcı Drama Eğitim Programı Uygulamasında Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	Deneme		Kontrol	
	n	%	n	%
İlköğrenim	11	73,4	11	73,4
Ortaöğrenim	2	13,3	3	20
Yüksek öğrenim	2	13,3	1	6,6
Toplam	15	100.0	15	100.0

Tablo 5’de deneme grubu çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, %73,4’ünün ilköğrenim, %13,3’ünün ortaöğrenim, %13,33’ünün yüksek öğrenim mezunu olduğu, kontrol grubu annelerin ise %73,4’ünün ilköğrenim, %20’sinin ortaöğrenim ve %6,6’sının yüksek öğrenim mezunu oldukları görülmektedir. Deneme ve kontrol grubu çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında, çoğunluğunun ilköğrenim olduğu mezunu görülmektedir.

Deneme ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımları tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Yaratıcı Drama Eğitim Programı Uygulamasında Deneme ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
İlköğrenim	6	40	9	60
Ortaöğrenim	5	33,3	2	13,3
Yüksek öğrenim	24	26,7	4	26,7
Toplam	15	100.0	15	100.0

Tablo 6’da deneme grubu çocukların babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, %40’ının ilköğrenim, %33,3’ünün ortaöğrenim, %26,7’sinin yüksek öğrenim mezunu olduğu, kontrol grubu çocuklarının babalarının ise %60’ının ilköğrenim, %13,3’ünün ortaöğrenim ve %26,7’sinin yüksek öğrenim mezunu oldukları görülmektedir. Deneme ve kontrol grubu çocukların babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımlarına incelendiğinde, çoğunluğunun ilköğrenim mezunu olduğu görülmektedir.

3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak genel bilgi formu ve Gardner (1992) tarafından geliştirilen ve bu çalışmada altı yaş çocukları için Türkçeye uyarlaması yapılan “İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi -İMİBT (Test of Auditory Reasoning and Processing Skills -TARPS)” kullanılmıştır.

3.1. Genel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda örnekleme dâhil edilen çocukların cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, daha önce okul öncesi eğitim almış olma durumlarını ve anne babalarının öğrenim durumları ile ilgili bilgiler yer almıştır.

3.2. İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi (İMİBT)

Gardner (1993) tarafından geliştirilen İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi (Test of Auditory Reasoning and Processing Skills-TARPS), çocuğun nasıl düşündüğü; kavrama, fikir geliştirme, mana çıkarma, problem çözme ve bilgi edinme yeteneği ve işitsel olarak algıladığı şeyleri nasıl sıralayabildiği, anlayabildiği, yorumlayabildiği ve ilişkilendirebildiği hakkındaki konularda bilgi vermektedir. İMİBT bir deneğin işitsel düşünme ve muhakeme kalitesi ve miktarını, bir çocuğun mana çıkarma ve işitsel olarak algıladığı şeylerden çıkan düşünceleri uygulayıp kullanabilme yeteneklerini ölçmektedir. Birçok soru ve açıklama bir çocuğun evdeki eğitiminden ve okuldaki eğitiminden öğrendiklerini yansıtırken, bu testin amacı çocuğun öğrendikleri ile ne yaptığını belirlemektir.

İMİBT'in başka bir amacı ise çocuğun bir soru ve açıklamadaki anahtar kelimeleri nasıl iyi bir şekilde kapabileceğini ve bu anahtar kelimelerin cevabın ipuçlarını tespit ettiğini veya cevabın kendisi olduğunu bilmesini değerlendirmektir.

İMİBT, 5 ile 14 yaşlarındaki çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerini değerlendirmektedir.

İMİBT'in her çocuğa bireysel olarak uygulanması gerekmektedir. Çocukların yaşlarına bağlı olarak 10 ila 20 dakika uygulanabilmekte ve yaklaşık 10 dakikada puanlanabilmektedir.

İMİBT, 90 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bunlardan bazıları soru cümleleri, bazıları ise yarım bırakılmış ve tamamlanması istenen cümlelerdir. İMİBT soruları zorluğa göre ilerleyen bir şekilde düzenlenmiştir; sorular yaş arttıkça İMİBT ile ölçülen yeteneklerinde arttığını kabul ettirmek için yaş ile bağdaştırılmıştır.

İlk 23 soru altı yaş 11 aylık bir çocuğun doğru olarak cevaplayabileceği soruları içermektedir. Yani altı yaş 11 aylık bir çocuğun ilk 23 soruyu doğru olarak cevaplaması beklenmektedir fakat bu çocuğun daha fazla soruyu cevaplayamayacağı

veya bu 23 sorunun tamamını doğru olarak yanıtlamak zorunda olduğu anlamını taşımamaktadır.

Çocuk üst üste altı soruya yanlış cevap verdiğinde testin uygulanması bırakılmaktadır. Çocuğa, her sorunun doğru cevabı için 1, yanlış cevabı için 0 puan verilmektedir.

İMİBT psikologlar, konuşma ve dil patologları, öğrenme uzmanları, öğretmenler, danışmanlar, rehber danışmanlar, mesleki terapistler ve diğer profesyoneller tarafından uygulanabilmektedir.

İMİBT, aşağıdaki işitsel muhakeme ve işlem becerilerini ölçmektedir. Bunlar;

1.Genel Bilgi (General Information); Çocuğun okuldaki eğitimden, kendi gözlemlerinden, araştırmalarından, deneyimlerinden ve evden elde ettiği olaylar bilgisini değerlendirmektedir. Testte genel bilgi düzeyine yönelik 1., 4., 5., 6., 7., 9., 10., 12., 14., 15., 18., 21., 24., 25., 26., 27., 28., 29., 30., 31., 33., 34., 35., 36., 38., 39., 43., 45., 49., 60., 66., 71., 77. maddeler olmak üzere 33 soru yer almaktadır. Bu sorulardan 21. maddeye kadar olan 12 tanesi 72 aylık çocuğun cevap verebileceği sorulardır.

2.Aritmetik (Matematiksel) Muhakeme (Arithmetical Reasoning); Çocuğun aritmetik bir problemi çözmekte mantık kullanma yeteneğini ya da sayısal ilişkiler kurma veya sayı ilişkilerinde bulunan aritmetik problemleri çözme yeteneğini ölçmektedir. İMİBT’de aritmetik muhakemeyi kapsayan toplam 13 maddelik soru bulunmaktadır. Bunlar ; 3., 16., 17., 19., 41., 44., 58., 68., 74., 76., 83., 84., 87. maddelerdir. 3., 16., 17.,19. maddeler 72 aylık çocukların cevaplayabileceği sorulardır.

3.Sözel Anlamsızlıklar (Verbal Absurdities); Sözlü bir açıklamanın anlamsızlıklarını veya saçmalıklarını bulma ve bunun neden anlamsızlık ve saçmalık olduğunu muhakeme edebilme yeteneğini değerlendiren sözel anlamsızlıklar 48., 56., 86.,88. maddelerden oluşan toplam 4 soruyu içermektedir.

4. Sebepler Bulma (Finding Reasoning); Çocuğun bir şeyin varlığındaki sebeplerin/mantıkların nedenini göstermekte sağduyu ve pratik fikirler uygulayabilme yeteneği ölçmektedir. Testte yer alan 7 soru ile sebepler bulma değerlendirilmektedir. Bunlar, 2.,11.,46.,47.,59.,64.,81. maddelere ait sorulardır. Bunlardan 2. ve 11. maddeler 72 aylık çocukların cevaplayabileceği sorular içinde yer almaktadır.

5. Analogik Tamamlamalar (Analogical Completions); Birinci terimin ikinci terimi tamamladığı gibi üçüncü terimle de aynı ilişkiye sahip dördüncü terim olan bir kelime ile üçüncü terimi tamamlama yeteneğini ifade etmektedir. Bir başka ifade ile çocuklara daha önce tamamlanmış bir cümle verilerek devamında gelen cümleyi benzeri bir şekilde tamamlayabilmelerinin ölçüldüğü alandır. 8., 23., 37., 51., 52., 53., 61., 62., 63., 70., 79., 80., 82., 89., sorular olmak üzere toplam 14 soruluk bir kısımdan oluşmaktadır. 8. ve 23. maddeler 72 aylık çocukların cevaplayabileceği sorular içinde yer almaktadır.

6. Anlama (Comprehension); Çocukların ilişkileri görme, sosyal durumları çözme ve verilen olaylardan kesintiler yapma ile ilgisi bulunan anlama, düşünceleri kavrama ve konuyu kavramsallaştırma yeteneğini ölçmektedir.13., 22., 40., 42., 54., 65., 73., 75., 85. sorular olmak üzere toplam 9 soruluk bir kısımdan oluşmaktadır. 13 ve 22.maddeler 72 aylık çocuklara yönelik sorulardır.

7. Doğrusal Yönlendirme (Directional Orientation); Çocuğun yardım olmaksızın çeşitli yönleri çevreden belirleyebilme yeteneğini ya da bilgisini; bulunduğu çevrede kuzey, güney, doğu ve batının yönlerini saptayabilme becerisini ölçmektedir. Testte 5 soru ile doğrusal yönlendirme değerlendirilmektedir. Bunlar, 57. , 67., 69., 72., 78. maddelere ait sorular sorulardır.

8. Benzerlikler (Similarities); Çocuğun iki ya da fazla nesne veya düşünce arasındaki özdeşlik ve benzerlikleri fark edebilme yeteneğini; birbirine benzeyen iki ya da daha fazla nesne veya düşünce arasındaki tek bir kavramı ya da ortak unsuru belirleyebilme yeteneğini ölçmektedir. Testte 5 soru ile benzerlikler

değerlendirilmektedir. Bunlar, 20.,32.,50.,55., 90. maddelere ait sorular sorulardır. 20.madde 72 aylık çocukların cevaplayabileceği sorudur.

Ölçeğin Güvenirliği

Ölçeğin güvenirliliği için alpha değerleri hesaplanmış ve her bir yaş için bu değerler aşağıda verilmiştir (Gardner, 1993).

Yaş	Güvenirlik
5	0.79
6	0.87
7	0.87
8	0.87
9	0.89
10	0.88
11	0.87
12	0.87
13	0.86

3.3. İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi (İMİBT)'nin Türkçeye Uyarlama, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları

Kapsam Geçerliği

İşitsel muhakeme ve işlem becerileri testi elde edildikten sonra ilk olarak iki uzman tarafından Türkçe çevirileri yapılmıştır. Daha sonra yapılan Türkçe çeviriler tekrar iki uzman tarafından İngilizceye çevrilmiş ve çeviriler arasında tutarlılık olduğu görülmüştür. Daha sonra iki Türk dili uzmanı tarafından Türkçe çeviriler tekrar incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

İşitsel muhakeme ve işlem becerileri testi ile ilgili çeviri işlemlerinden sonra test, kapsam geçerliği için beş psikoloji uzmanı, üç çocuk gelişimi uzmanı, bir okul öncesi eğitimi uzmanı olmak üzere toplam dokuz alan uzmanına testle ilgili görüşlerini almak üzere gönderilmiştir.

Uzmanlardan; “İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi”nde yer alan maddeleri, araştırmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından eleştirmeleri, gerekli gördükleri durumlarda maddelerin değiştirilmesi, düzeltilmesi ve çıkartılması ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca geçerlik çalışmasının istenilen düzeyde başarı sağlaması için becerilerin işitsel muhakeme ve işlem becerilerine uygun olup olmadığını belirtmeleri ve test maddelerini Hiç, Az, Orta, Çok, Tam şeklinde beşli Likert tipi değerlendirme kriterlerine uygun olarak değerlendirmeleri istenmiştir.

9 alan uzmanından gelen görüşler doğrultusunda verilerin istatistiksel analizleri yapılmıştır. 9 uzmandan gelen görüşlerle ilgili olarak SPSS’de hesaplanan intraclass korelasyon katsayısı **.998**’dir.

Görüldüğü üzere elde edilen hakemler arası tutarlılık mükemmel yakın bir değerdedir. Bu bulgu, uzmanların test maddelerinin uygunluğuna dair birbirleriyle tam bir görüş birliği içinde olduklarını göstermiştir. Bu nedenle, her bir test maddesine dair uzman değerlendirmelerinin ortalaması ve standart sapması hesaplanmış ve ölçek maddelerinin uygunluğuna buna göre karar verilmiştir.

Ortalama puanlarının değerlendirilmesinde, orta değer olan 2.0 puanın altındaki toplam 35 maddenin testten çıkarılmasına karar verilmiştir. 2.0–3.1 puan arasındaki toplam 30 madde uzmanların önerileri doğrultusunda düzenlenerek dil bilgisi yönünden daha anlaşılır ve altı yaş çocuklarına daha uygun hale getirilmiştir. 3.1 – 4.0 puan aralığındaki toplam 25 madde ise hiçbir değişiklik yapılmadan aynen aktarılmıştır. Bu işlemlerin ardından toplam 55 madde uygulama çalışmalarına hazır hale getirilmiştir.

7. maddedeki “Buzun üzerinde kaymak için ne tip bir paten kullanılır?” ifadesinin “**Buzun üzerinde kaymak için ne pateni kullanılır?**” şeklinde düzeltilmesine,

9. maddedeki “Tenis topu ile hangi oyun oynanır?” ifadesinin “**Futbol topu ile hangi oyun oynanır?**” şeklinde düzeltilmesine,

15. maddedeki “Hangi balığın kılıcı vardır?”ifadesinin “**Hangi balığın burnu kılıç gibidir?**” şeklinde düzeltilmesine,

18. maddedeki “Kediyi sıcak tutan nedir ?” ifadesinin “**Ayılar kışın niçin üşümez?**” şeklinde düzeltilmesine

21.maddedeki “23 Nisan ne zaman kutlanır ?” ifadesinin “**Çocuk bayramı ne zaman kutlanır?**” şeklinde düzeltilmesi

22. maddedeki “Yüzücüler neden palet giyer ?” ifadesinin “**Yüzücüler yüzerken neden gözlük takar?**” şeklinde düzeltilmesine,

23. maddedeki “Yaprak ağaçta bulunur, sayfa” ifadesinin “ **Yaprak ağaçta bulunur, peki ya sayfa**” şeklinde düzeltilmesine

26. maddedeki “Büyük Çin Seddi’ni kim inşa etmiştir ?” ifadesinin “**Çocuk bayramını çocuklara kim armağan etmiştir?**” şeklinde düzeltilmesine,

29.maddedeki “Anıtkabir’de yatan kimdir ?” ifadesinin “**Atatürk nerede yatıyor?**” şeklinde düzeltilmesine,

30. maddedeki “23 Nisan’dan önce hangi gün gelir ?” ifadesinin “**23 Nisan’dan önce Nisan ayının kaçınıcı günü gelir?**” şeklinde düzeltilmesine,

32.maddedeki “Portakal suyu, su, ve süt arasındaki benzerlik nedir ?”ifadesinin “**Portakal suyu, su, ve süt ne bakımdan benzer?**” şeklinde düzeltilmesine,

33. maddedeki “Hangi insanlar parmakları ile okur ?” ifadesinin “ **Gözleri görmeyen insanlar ne ile okur ?**” şeklinde düzeltilmesine,

34. maddedeki “Kahverengi yünlü kazak, ne ile yapılır?” ifadesinin “**Kahverengi yünlü kazak, hangi maddeden yapılır?**” şeklinde düzeltilmesine,

36.maddedeki “Karadeniz hamsisi nereden çıkar?” ifadesinin “**Karadeniz hamsisi hangi denizden çıkar?**” şeklinde düzeltilmesine,

37. maddedeki “ Bir kitabı okuyabilirsin, ... ezberleyebilirsin.” ifadesinin “**Bir kitabı okuyabilirsin, peki ya neyi ezberleyebilirsin.**” şekline düzeltilmesine

39. maddedeki “Nisan’dan önce ve Şubat’tan sonra hangi ay gelir ?” ifadesinin “**Nisan’dan önce fakat Şubat’tan sonra hangi ay gelir ?**” şeklinde düzeltilmesine,

40. maddedeki “Bir mesajı faksla göndermek, neden mektupla göndermekten daha iyidir ?” ifadesini “**Bir mesajı telefonla söylemek, neden mektupla göndermekten daha iyidir ?**” şeklinde düzeltilmesine,

42. maddedeki “Kitaplarda neden “içindekiler” kısmı vardır ?” ifadesinin “**Kitaplarda neden “içindekiler” diye bir bölüm vardır ?**” şeklinde düzeltilmesine

44. maddedeki “Eğer bir şeker 50 kuruş ediyorsa ve bir alana ikincisi bedavaysa, iki şeker kaç kuruş eder?” ifadesinin “**Tanesi 50 kuruş olan şekerin ikincisi bedava ise iki şeker kaç kuruş eder?**” şeklinde düzeltilmesine,

45. maddedeki “Altı köşeli bir yıldızın şekli nasıl olur ?” ifadesinin “**Altı köşeli bir yıldızın şekli nasıldır?**” şeklinde düzeltilmesine,

47. maddedeki “İnsanların uyuşturucu kullanmaması için iki sebep söyle!” ifadesinin “**İnsanların sigara kullanmaması için iki sebep söyle!**” şeklinde düzeltilmesine,

52. maddedeki “Saat zamanı gösterir, termometre” ifadesinin “**Saat zamanı gösterir, peki ya derece**” şeklinde düzeltilmesine,

53. maddedeki “Türkiye bir ülkedir, Afrika” ifadesinin “**Türkiye bir ülkedir, peki ya Asya**” şeklinde düzeltilmesine,

55. maddedeki “Yükseklik, uzunluk ve genişlik arasındaki benzerlik nedir?” ifadesinin “**Lale, menekşe, gül arasındaki benzerlik nedir?**” şeklinde düzeltilmesine,

59. maddedeki “İnsanların işlerine gitmek için kendi arabalarının yerine otobüs gibi toplu taşıma araçlarını tercih etmelerine ilişkin iki sebep söyle.” ifadesinin “**İnsanlar bazen işlerine gitmek için kendi arabalarını kullanırlar. Bazen de kendi arabalarının yerine otobüsle gitmeyi tercih ederler. Peki otobüsle işe gitmek arabayla gitmekten neden daha iyidir. İki sebep söyle!**” şeklinde düzeltilmesine,

61. maddedeki “Su sıvıdır, kaya” ifadesinin “**Su sıvıdır, peki ya kaya**” şeklinde düzeltilmesine,

62. maddedeki “Pamuktan elbise yapılır, elmastan” ifadesinin “**Pamuktan elbise yapılır, peki ya tahtadan**” şeklinde düzeltilmesine,

63. maddedeki “Çekiç çiviyle kullanılır, iğne kullanılır” ifadesinin “**Makas kağıtla kullanılır, peki ya kalemtraş**” şeklinde düzeltilmesine,

64. maddedeki “İnsanların restoran yerine yemek yemek için kafeteryayı tercih etmelerinin 2 sebebini söyle!” ifadesinin **“İnsanlar bazen lokantada bazen kantinde yemek yerler. Peki kantinde yemek yemek sence neden daha uygundur. Bana iki sebep söyle!”** şeklinde düzeltilmesine,

66. maddedeki “Yeni yılın ilk gününden önce, hangi gün gelir ?” ifadesinin **“Yeni yılı Ocak ayının hangi günü kutlarız?”** şeklinde düzeltilmesine karar verilmiştir.

Güvenirlilik Çalışmaları

İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi’nin geçerlik ve güvenirlik çalışması için öncelikle alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil edebilecek okulların listesi Konya il merkezindeki ilçe milli eğitim müdürlüklerinden elde edilmiştir. Bu bilgilere göre, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil ettiği varsayılan ilköğretim okulları basit rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu okullara devam eden anasınıfı çocukları arasından da basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen, alt sosyo ekonomik düzeyi temsil ettiği varsayılan 60 çocuk ve üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil ettiği varsayılan 60 çocuk olmak üzere toplam 120 çocuk geçerlik-güvenirlik çalışması için seçilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik için örnekleme dâhil edilen okulların listesi ile çocukların cinsiyetlerine ve sayılarına Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Gerçeklik Ve Güvenirlik Çalışması İçin Uygulama Yapılan Okullar ve Cinsiyetlerine Göre Çocuk Sayıları

Okullar	Çocuk Sayısı	
	Kız	Erkek
1. Hazım Uluşahin İÖÖ.	5	5
2. Adnan Hadiye Sürmegöz İÖÖ.	5	5
3. İbrahim Yapıcı İÖÖ.	5	5
4. Mehmet Beğen İÖÖ.	5	5
5. Çumralıoğlu İÖÖ.	4	6
6. Şükriye Onsun İÖÖ.	6	4
7. Mustafa Necati İÖÖ.	5	5
8. Ertuğrul Gazi İÖÖ.	4	6
9. Necip Fazıl İÖÖ.	4	6
10. Ahmet Haşhaş İÖÖ.	5	5
11. Ahmet Acar İÖÖ.	5	5
12. Yunus Emre İÖÖ.	5	5
TOPLAM	58	62
	120	

Ölçek çocuklara araştırmacı tarafından uygulanmış, bir ölçeğin uygulama süresi 30–35 dakika sürmüştür. Uygulamaların ardından veriler SPSS’e aktararak güvenirlik analizleri tamamlanmıştır.

Güvenirlik çalışmaları için ilk olarak madde analizi yapılmış, madde gücülüğü, madde ayırt ediciliği ve madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Aynı zamanda alt ve üst %27 lik dilimlerinin t testi sonuçları da değerlendirilmiş, sonuçlara tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. İMİB Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde	Madde Güçlüğü	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Alt %27		Üst %27		df	t	p	Madde Ayırt Ediciliği
			□	S	□	S				
01. Portakal ne renktir?	.71	.285	.485	.507	.878	.331	66	.317	.000	.36
02. Evlerin kapıları neden vardır?	.68	.162	.514	.507	.787	.415	66	.226	.013	.40
03. Tuzlu su balığı nasıl bir suda yaşar?	.26	.225	.114	.322	.424	.501	66	.272	.003	.18
04. İyi pişmiş yumurtanın renkleri nelerdir? (Eğer tek renk söylerse “başka” diyerek çocuğu uyarın.)	.63	.460	.285	.458	.878	.331	66	.512	.000	.52
06. Daire yuvarlaktır; peki ya çizgi nasıldır?	.24	.202	.114	.322	.363	.488	66	.260	.004	.18
07. Futbol topu ile hangi oyun oynanır?	.63	.367	.342	.481	.848	.364	66	.425	.000	.46
08. Yağmur nereden yağar?	.21	.355	.428	.502	.939	.242	66	.411	.000	.46
09. Evlerin neden bacaları vardır?	.46	.253	.258	.458	.575	.501	66	.308	.001	.32
10. Arkadaşının bisikletine zarar verirsen, ne yapman gerekir?	.73	.288	.458	.507	.878	.331	66	.345	.000	.48
12. Hangi balığın burnu kılıç gibidir?	.20	.468	.000	.000	.515	.507	66	.508	.000	.16
13. Bir elmayı sekize bölersen, kaç parçaya	.27	.392	.085	.284	.515	.507	66	.434	.000	.18

sahip olursun?										
15. Ayılar kışın niçin üşümez?	.33	.390	.114	.322	.606	.496	66	.444	.000	.22
16. Dörde katlanmış kağıt kaç kat olur?	.31	.275	.142	.355	.515	.507	66	.323	.000	.20
17. Bisiklet ve arabanın birbirine benzeyen yönleri nelerdir?	.33	.525	.114	.322	.697	.466	66	.562	.000	.18
19. Yüzücüler yüzerken neden gözlük takar?	.53	.094	.400	.497	1.65 0	1.65 7	66	.222	.015	.20
20. Yaprak ağaçta bulunur; peki ya sayfa nerede bulunur?	.36	.142	.142	.355	.393	.496	66	.200	.029	.40
21. Ağacın gölgesi bize ne verir?	.37	.206	.257	.443	.515	.507	66	.268	.003	.18
22. Çocuk bayramını çocuklara kim armağan etmiştir?	.42	.410	.085	.284	.697	.466	66	.455	.000	.42
23. Elektrikli yılan balığı avını öldürmek ya da sersemletmek için ne kullanır?	.22	.456	.028	.169	.484	.507	66	.491	.000	.16
24. Atatürk nerede yatıyor?	.34	.310	.085	.284	.545	.505	66	.356	.000	.34
25. 23 Nisan'dan önce Nisan ayının kaçınıcı günü gelir?	.09	.265	.000	.000	.121	.331	66	.395	.001	.12
26. Gözü olmayan balıkta ne yoktur?	.29	.270	.142	.355	.515	.507	66	.328	.000	.16
27. Portakal suyu, su ve sütün birbirine	.33	.348	.142	.355	.636	.488	66	.402	.000	.16

benzeyen yönleri nelerdir?										
40. İnsanların sigara kullanmaması için iki sebep söyle. (Eğer tek bir sebep söylerse “başka” diyerek çocuğu uyarın.)	.70	.417	.342	.481	.909	.291	66	.471	.000	.52
41. Aşağıdaki cümlede yanlış olan nedir? “Futbol sahası yangında tamamen yok olduktan sonra, futbolcu kaleye mükemmel bir gol attı.”	.13	.527	.028	.169	.636	.488	66	.567	.000	.18
44. Saat zamanı gösterir; peki ya derece neyi gösterir?	.32	.515	.000	.000	.575	.501	66	.549	.000	.38
47. Lale, menekşe ve gülün birbirine benzeyen yönleri nelerdir?	.31	.334	.171	.382	.545	.505	66	.382	.000	.14
48. Aşağıdaki cümlede yanlış olan nedir? “Uçağın tüm motorları durduktan sonra uçak uçmaya devam etti.”	.29	.469	.057	.235	.545	.505	66	.508	.000	.26
51. Pamuktan elbise yapılır; peki ya tahtadan ne yapılır?	.66	.325	.371	.490	.818	.391	66	.383	.000	.52
52. Makas kağıtla kullanılır; peki ya kalemtıraş neyle kullanılır?	.65	.297	.457	.505	.818	.391	66	.357	.000	.38
54. İnsanlar niçin üniversiteye gider?	.38	.253	.114	.322	.545	.505	66	.318	.000	.38

Anlamlılık düzeyi. 05 olarak kabul edilmiştir.

11. madde (Salıdan önce hangi gün gelir?) ($p = .318$), 37. madde (Tanesi elli kuruş olan şekerin ikincisi bedava ise 2 şeker kaç kuruş eder?) ($P = .197$), 39. madde (Kredi kartı ile ödemek para ile ödemekten neden daha iyidir?) ($p = .173$), 45. madde (Türkiye bir ülkedir; peki ya Asya?) ($p = .453$), 50. madde (Su sıvıdır; peki ya kaya?) ($p = .052$), 55. madde (Yeni yılı Ocak ayının hangi günü kutlarız?) ($p = .100$), olarak hesaplanmış ve madde toplam korelasyonları istatistiksel olarak anlamlı çıkmayan ($p > 0.05$) bu maddelerin testten çıkarılmasına karar verilmiştir.

En yüksek ve en alt düzeydeki çocukları ayırt etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı olmayan 11. madde (Salıdan önce hangi gün gelir?) ($p = .282$), 14. madde (Yarısına kadar sütle dolu bir bardağın ne kadarı boştur?) ($p = .074$), 28. madde (Gözleri görmeyen insanlar ne ile okurlar?) ($p = .144$), 35. madde (Kitaplarda neden ‘içindekiler’ diye bir bölüm vardır?) ($p = .144$), 37. madde (Tanesi elli kuruş olan şekerin ikincisi bedava ise 2 şeker kaç kuruş eder?) ($p = .168$), 39. madde (Kredi kartı ile ödemek para ile ödemekten neden daha iyidir?) ($p = .282$), 45. madde (Türkiye bir ülkedir; peki ya Asya?) ($p = .307$), 50. madde (Su sıvıdır; peki ya kaya?) ($p = .144$), 55. madde (Yeni yılı Ocak ayının hangi günü kutlarız?) ($p = .307$)’nin testten çıkarılmasına karar verilmiştir.

33. (Nisan’dan önce fakat Şubat’tan sonra hangi ay gelir?) ve 42. madde (Mutlu, kızgın ve üzgün birbirlerine ne yönden benzerler?) maddenin varyansı 0 olduğu, yani tüm denekler bu maddelere aynı cevabı verdiği için bu maddeler analizden çıkarılmıştır.

Madde güçlük düzeyleri düşük olan 11. madde (Salıdan önce hangi gün gelir?) (.07), 29. maddenin (Kahverengi yünlü kazak ne ile yapılır?) (.05), 34. maddenin (Birine söylemek istediğin şeyi telefonla söylemek, mektup yazıp göndermekten neden daha iyidir?) (.10), 45. maddenin (Türkiye bir ülkedir; peki ya Asya?) (.07) testten çıkarılması uygun bulunmuştur.

Ayrıca test maddelerinin ayırt edicilik indisleri incelenmiş ve ayırt edicilik değeri düşük olan 5. maddenin (Buzun üzerinde kaymak için ne pateni kullanılır?) (.06), 18. maddenin (Çocuk bayramı ne zaman kutlanır?) (.04), 29. maddenin (Kahverengi yünlü kazak ne ile yapılır?) (.06), 30. maddenin (Karadeniz hamsisi hangi denizden çıkar?) (.10), 31. maddenin (Bir kitabı okuyabilirsin; peki neyi ezberleyebilirsin?) (.06), 32. maddenin (Kolumuza taktığımız saate ne denir?) (.04), 34. maddenin (Birine söylemek istediğin şeyi telefonla söylemek, mektup yazıp göndermekten neden daha iyidir?) (.08), 43. maddenin (Elma bir meyvedir; peki ya kabak nedir?) (.08), 46. maddenin (Bir tekneyi hareket ettiren nedir?) (.08), 49. maddenin (İnsanlar bazen işlerine gitmek için kendi arabalarını kullanırlar. Bazen de kendi arabaları yerine otobüsle gitmeyi tercih ederler. Peki otobüsle işe gitmek arabayla gitmekten neden daha iyidir? İki sebep söyle. (Eğer tek bir sebep söylerse ‘başka’ diyerek çocuğu uyarın.) (.10), 53. maddenin (İnsanlar bazen lokantada bazen kantinde yemek yerler. Peki kantinde yemek yemek neden daha uygundur? İki sebep söyle.) (Eğer tek bir sebep söylerse ‘başka’ diyerek çocuğu uyarın.) (.06), testten çıkarılması gerekli görülmüştür. 36. (Şişe mantarı su üzerinde neden yüzer?) ve 38. maddenin (Altı köşeli bir yıldızın şekli nasıldır?) madde ayırt edicilik indisleri istatistiksel olarak hesaplanmadığı için testten çıkarılmıştır.

Tüm bu işlemlerin ardından İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi 6 yaş çocuklarına uygun toplam 31 maddeye düşürülmüştür.

Testin güvenirlik çalışması için öncelikli olarak iç tutarlık katsayısı (alpha değeri), KR- 20 değeri, iki yarı test korelasyonu değerlerine bakılmış ve analiz sonuçları tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. İMİBT Güvenirlik Analizi Sonuçları

Yöntem	Güvenirlik Katsayıları
Alpha	.86
KR-20	.87
İki Yarı Test Korelasyonu	.83

Analizler sonucunda İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi'ne ilişkin iç tutarlık katsayısı .86, KR-20 değeri .87 ve iki yarı test korelasyonu değeri .83 olarak hesaplanmıştır. Tablo 2 incelendiğinde güvenirlik katsayılarının birbirine yakın değerlerden oluştuğu görülmektedir. Buradan hareketle ölçekten elde edilen ölçümlerin (puanların) kararlılık gösterdiği söylenebilir

3.4. Yaratıcı Drama Eğitim Programının Hazırlanması

Araştırmada deneme grubu için “Yaratıcı Drama Eğitim Programı” hazırlanmıştır. Yaratıcı drama eğitim programı okul öncesi dönemdeki altı yaş çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin kazandırılmasını esas almaktadır.

Yaratıcı drama eğitim programının hazırlanabilmesi için öncelikle işitsel muhakeme ve işlem becerileri ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Ardından eğitim programı hazırlanırken genel bilgi, aritmetik muhakeme, sebepler bulma, analogik tamamlamalar, sözel anlamsızlıklar, anlama ve benzerlikler gibi işitsel muhakeme ve işlem becerileri temel alınarak altı yaş çocuklarının gelişimleri doğrultusunda gerçekleştirilmesi gereken hedefler ve hedef davranışlar araştırmacı tarafından belirlenmiştir.

Belirlenen hedef ve hedef davranışlar doğrultusunda, 12 haftalık, 24 eğitim durumunu içeren eğitim programı hazırlanmıştır. Programın oluşturulmasında çocukların bireysel farklılıkları ve gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak, çocukların yakın çevresinden uzak çevresine, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ilkeleri dikkate alınmıştır. Etkinlikler hazırlanırken, çocukların uygulamalar sırasında duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilmeleri, deneyimlerini özgürce ortaya koyabilmeleri ve tartışabilmeleri için ilgi ve ihtiyaçları, dikkat süreleri, yaşamsal deneyimleri, uygulama yapılacak ortamın özellikleri dikkate alınmış ve beş duyularını harekete geçirecek etkinliklerin yer almasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan programın amacına ulaşabilmesi için etkinlikler kuklalar, kostümler, resimler, fotoğraflar, farklı nesneler gibi somut görsel materyallerle

zenginleştirilmiştir. Aynı zamanda çocukların etkinliklere katılımını artırmak amacı ile soru- cevap, beyin fırtınası gibi tekniklerden de yararlanılmıştır. Çocuklarda kalıcı öğrenmenin oluşabilmesi ve öğrenilenlerin pekiştirilmesi amacı ile önce yer verilen hedef ve davranışlara ilerleyen etkinliklerde tekrar yer verilmesine özellikle dikkat edilmiştir. Değerlendirme aşaması için hazırlanan soruların basit, anlaşılır ve açık uçlu sorular olmasına özen gösterilmiştir. Değerlendirme sırasında çocuklara sorulmak üzere “Arkadaşınızın olduğunu nasıl anladınız?; Neden o materyalleri kullanmayı tercih ettiniz?; Dereceyi başka bir şey için kullanabilir miyiz? Neden?; Acaba başka ne yaparken gözlük kullanmamız gerekebilir?; İki bulut yan yana gelince neler oldu?; Bu nesneleri anlatırken hangi hareketleri kullandınız? Bu hareketlerle anlatmaya nasıl karar verdiniz?” şeklinde sorular hazırlanmıştır. Böylelikle çocukların etkinlikler sırasındaki duygu ve düşüncelerini, etkinlik ile ilgili görüşlerini rahatça ifade etmeleri sağlanmıştır. Hazırlanan eğitim programı iki uzmana gönderilerek programla ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiş, görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak programa son şekli verilmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Yaratıcı drama eğitim programında; hareket çalışması, pantomim, rol oynama, doğaçlama ve hikâyelerden oyunlar oluşturma etkinliklerine yer verilmiştir.

Yaratıcı drama eğitim programı planlanırken ilk uygulamalarında sadece hareket çalışmalarına yer verilerek çocukların eğitimciye, kendilerine ve arkadaşlarına güven duymaları amaçlanmıştır. Ayrıca hareket çalışmaları ile çocukların bedensel olarak rahatlama, hayal güçlerini harekete geçirme, duygu ve düşüncelerini hareketlere yansıtabilmeleri de dikkate alınmıştır. Eğitimci, bu etkinliklerle çocukların hangi konularda bilgilerinin olduğunu anlamaya ve matematiksel muhakeme yeteneklerini de desteklemeye çalışmıştır. Hareket çalışmalarının uygulanabilmesi için sınıf alanının çocukların hareketlerini engellemeyecek şekilde düzenlenmesine özen gösterilmiştir. Hareket çalışmaları planlanırken bir gün için hazırlanan eğitim durumlarında etkinliklerin süresine bağlı olarak birkaç hareket çalışması bütünleştirilmiştir.

Hareket çalışmalarından sonra pantomim etkinliklerinin planlanmasına geçilmiştir. Pantomim çalışmalarında öncelikle tüm grubun içinde yer aldığı grupla pantomim etkinliklerinden bireysel pantomim etkinliklerine bir geçiş izlenmiştir. Pantomim etkinliklerinde çocukların beden dillerini kullanmaları amaçlanmış, hayal güçlerini uyarabilmek ve verilen durumların zihinde daha net oluşturulmasına katkı sağlamak amacı ile soru cevap, resim ve nesne inceleme gibi çalışmalardan da yararlanılmıştır. Pantomim etkinlikleri hareket çalışmaları ile bütünleştirilmiştir.

Rol oynama etkinlikleri, çocukların toplumsal yaşamda karşılaştıkları yakın rollerden başlamak üzere pek çok rol içinde yer almaları düşünülerek planlanmıştır. Çocukların rollere daha çabuk girebilmeleri ve çocukların zihinlerinde rolleri daha somut hale getirebilmeleri için somut görsel materyal desteği sağlanmıştır. Çocukların oynanan rolleri tahmin edebilmeleri rol oynama etkinliklerinin önemli bir noktasını oluşturmaktadır. Eğitimci eğitim durumlarını çocukların açık uçlu sorular oluşturup sorabilmelerini destekleyecek şekilde planlamıştır. Böylelikle çocukların problem çözme ve neden sonuç ilişkisi kurabilme, çıkarım yapabilme ve akıl yürütme gibi muhakeme becerileri desteklenmeye çalışılmıştır. Rol oynama etkinlikleri pantomim ve hareket çalışmaları ile bütünleştirmiştir.

Doğaçlama etkinliklerinde, çocukların daha çok karşılıklı konuşmalarla var olan durumlardan çıkarımlar yaparak yeni durumlara ulaşmaları, olaylar ve durumlar arasındaki benzerlikleri fark etmeleri amaçlanmıştır. Aynı zamanda çocukların pek çok farklı durum ve diyalog içinde yer almaları ve etkinlikler öncesinde yer verilen soru cevap çalışmaları ve değerlendirme aşaması soruları ile çocukların genel bilgi düzeyleri de desteklenmeye çalışılmıştır. Bu etkinliklerde kazanımların kalıcı hale gelmesi düşüncesi ile daha önce yer verilen hedef ve davranışlara da sık sık yer verilmiştir. Doğaçlama çalışmalarında çocukların zorlanmamaları, kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri için eğitim durumları oluşturulurken hareket çalışması, pantomim ve rol oynama etkinlikleriyle bütünleştirilmesine özen gösterilmiştir.

Program içerisinde en son olarak hikâyelerden oyunlar oluşturma etkinliklerine yer verilmiştir. Bu etkinliklerle nesnelerin kullanım alanları ve hangi

maddeden yapıldığı, rengi, şekli, dokusu, resimlerin ifade ettiği anlamlar, olay sıralamaları, bir konu, durum ve olaydaki anlamsızlıklar ve kuklaların kişiliklerinden yola çıkarak çocukların kendi oluşturdukları hikâyeleri yaratıcı bir şekilde ortaya koymaları amaçlanmıştır. Hikayelerin oluşturulabilmesine yardımcı olmak için eğitimci“ Bu kale neden yanmış olabilir?; Yangın çıktığı zaman ne yapılır?; Peki daha sonra ne olmuş olabilir?” gibi açık uçlu sorular hazırlamıştır. Etkinliklerin ilk günlerinde hikâyelerin tüm grupla oluşturulmasına, daha sonraki günlerde ise dört-beş kişilik küçük gruplar oluşturulmasına ve canlandırılmasına özen gösterilmiştir. Hikâyelerden oyunlar oluşturma etkinliklerinin eğitim durumlarının hazırlanmasında konsantrasyonu sağlamak ve hikâyeye geçişi kolaylaştırmak amacı ile pantomim etkinlikleri ile kaynaştırılmıştır.

4. Verilerin Toplanması

4.1. Öntestlerin Uygulanması

Deneme ve kontrol gruplarına “İMİBT” 15–20 Eylül 2008 tarihleri arasında ön test olarak uygulanmıştır. Araştırmacı önce deneme ve kontrol grubundaki çocuklarla öğretmenleri aracılığı ile tanışmış ve onlarla sohbet ederek çocukların uygulamayla ilgili kaygılarını gidermeye çalışmıştır. Öntest çocukların dikkatleri toplayıp motivasyonlarını sağlamak amacı ile eğitim ortamlarından ayrı sessiz bir ortamda, çocuklara uygun masa ve sandalyelerde karşılıklı oturularak gerçekleştirilmiştir.

Ölçek her çocuğa bireysel olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Çocukların cevapları ayrı ayrı düzenlemiş olan ölçek formuna kaydedilmiştir. Öntest uygulamaları için her bir çocuğa ortalama 20–25 dakika ayrılmıştır.

4.2. Yaratıcı Drama Eğitimi Programının Uygulanması

Deneme grubuna 22 Eylül -19 Aralık 2008 tarihleri arasında “Yaratıcı Drama Eğitim Programı” araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Eğitim programı uygulamaları 12 hafta boyunca ve haftada iki gün olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Bir günde etkinlik 40–45 dakika sürmüştür. Bu süre zarfında kontrol grubunda yer

alan çocuklar doğal süreçlerine bırakılmış hazırlanan program bu gruba uygulanmamıştır. Uygulamalar haftanın ilk ve son günleri çocukların okula devamsızlıklarının yoğun olabileceği düşüncesi ile hafta içi günlerde tercih edilmiştir.

Eğitime başlamadan önce öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapılarak çocukların eğitim programlarına geliş ve gidişlerinin aksamaması için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğretmenlerden dış geçerliği tehdit edeceği düşüncesi ile uygulamaların sınıfta tartışılmaması istenmiştir.

Eğitim uygulamaları çocukların eğitim gördükleri kendi sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Uygulamalardan önce eğitimci ortada bulunan masa ve sandalyeleri sınıfın uygun bir yerine kaldırarak sınıf ortamını çalışmalara hazır hale getirmiştir. Gerekli durumlarda minderleri çalışmanın amacına uygun olarak yerleştirmiş, çocukların minderlere oturmalarını istemiştir. Kullanılacak materyaller önceden hazırlanarak herhangi bir aksaklığın oluşmasına engel olunmaya çalışılmıştır. Bazı materyalleri ise çocuk sayısı kadar hazırlamıştır. Uygulamalar sırasında sınıftaki tüm çocuklar aynı anda eğitime alınmıştır. Aynı gün içersinde sabah eğitim alan iki sınıfa yaratıcı drama eğitimi verilmiştir. Eğitim programı, Salı ve Perşembe günleri sınıf öğretmenleriyle belirlenen 9.30 ve 10.30'da uygulanmıştır. Ayrıca uygulama esnasında, etkinlikle ilgili fotoğraf ve video çekimleri yapılmıştır.

Eğitimci tarafından çocuklara uygulamalardan önce haftanın iki günü birlikte olunacağı ve farklı oyunlar oynanacağı söylenmiştir. Herhangi bir zorluk yaşanmaması ve çocuklara isimleri ile hitap edebilmek için her çocuğa isim kartları hazırlanarak takılmıştır. Ayrıca ilk günlerde isimlerle ilgili hareket çalışmalarına da yer verilmiştir. Çocukların çalışmalara devam durumlarını tespit edebilmek amacı ile devam çizelgesi hazırlanmış ve bu çizelgeye devamsızlıklar düzenli olarak kaydedilmiştir.

Uygulamalara sınıfta bulunan tüm çocukların katılımları sağlanmıştır. Etkinlikler planlanan şekilde ya tüm grupla ya da küçük grupla gerçekleştirilmiştir.

Küçük grupların oluşturulmasında farklı gruplama yöntemleri, etkinliği başlatacak çocukların seçilmesinde de farklı çocuk seçme yöntemleri kullanılmıştır.

Yaratıcı drama eğitim programının uygulanmasında, etkinlikler kendi arasında basitten karmaşığa doğru bir sıra izlediği için; hareket çalışması, pantomim, rol oynama, doğaçlama ve hikâyelerden oyunlar oluşturma şeklinde uygulanmıştır. İlk günlerde yapılan çalışmalarda çocuklarla tanışma, kaynaşma ve uyum sağlamaya yönelik etkinliklerden oluşan hareket çalışmalarına yer verilmiştir. Pantomim çalışmalarında çocukların kendilerini söz kullanmadan hareketlerle anlatmaları sağlanmış ve nesne eşleştirmeleri, parça bütün ilişkileri, olay, durum ve yer ile ilgili sözsüz canlandırmalara yer verilmiştir. Bu etkinliklerle çocukların zihinde canlandırdıklarını sözsüz olarak ifade edebilmeleri ve hareketlerle anlatılanları yorumlayabilmeleri amaçlanmıştır. Rol oynama çalışmalarında farklı nesneleri kullananlar, farklı ortamlarda ve görevlerde bulunan kişilerle ilgili etkinliklere yer verilerek çocukların yeni çıkarımlarla düşüncelerini ifade edebilmeleri sağlanmıştır. Ayrıca çocuklara oluşturulan ve anlatılan rolleri doğru olarak açıklayabilmeleri için nasıl soru soracaklarına ilişkin rehberlik edilmiştir. Doğaçlama çalışmalarında çocukların karşılıklı konuşmalarla diyaloglar oluşturabilmeleri esasına dayalı etkinliklerle çocukların yarım bırakılan konuşmaları tamamlamaları, uygun cümlelerle konuşmayı akışına uygun sürdürebilmeleri sağlanmıştır. Hikâyelerden oyunlar oluşturma etkinliklerinde çocukların sözel anlamsızlıkları fark edebilmeleri, neden sonuç ilişkisi içinde problemlere çözüm üretebilmeleri için çocukların farklı nesne, resim ve kuklalarla kendi hikâyelerini oluşturup canlandırabilmeleri için rehberlik edilmiştir. Canlandırmalardan önce eğitimci çocukların kullanabilecekleri materyalleri mekâna getirerek çocukların istedikleri gibi bu materyalleri kullanabileceklerini açıklamıştır.

Her etkinliğin sonunda çocuklara kendilerini ifade edebilmeleri için yeterli süre verilerek etkinliklerle ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Değerlendirme sorularında çocukların etkinliklerden elde ettikleri kazanımlardan yeni çıkarımlara ulaşmalarını sağlayacak, etkinliklerle ilgili duygu ve düşüncelerini aktaracak sorular sorulmuş ve çocukların cevaplamalarına fırsat verilmiştir.

4.3. Sontestlerin Uygulanması

22–26 Aralık 2008 tarihleri arasında öntestlerin yapıldığı aynı ortamda ve koşullarda “İMİBT” araştırmacı tarafından deneme ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanmıştır.

4. 4. İzleme Testlerinin Uygulanması

Son testlerin uygulanmasından bir ay sonra eğitimin kalıcılığını test etmek amacı ile araştırmacı tarafından “İMİBT” 19–23 Ocak 2009 tarihleri arasında deneme grubuna uygulanmıştır.

Eğitimin uzun süreli etkilerini test etmek amacıyla son testlerin uygulamasından 14 hafta sonra “İMİBT” 1–3 Nisan 2009 tarihleri arasında deneme grubu çocuklarına tekrar uygulanmıştır.

5.Verilerin Analizi

İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testinden elde edilen verilerin analizinde; Mann Witney U analizi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Analizler 15.00 SPSS ile yapılmış, karşılaştırmalarda 0.05 düzeyinde anlamlılık aranmıştır.

- Araştırmanın birinci amacı doğrultusunda deneme ve kontrol grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri öntest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılığın olup olmadığını belirlemek için Mann Witney U analizi,
- Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda deneme ve kontrol grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılığın olup olmadığını belirlemek için Mann Witney U analizi,

- Araştırmanın üçüncü amacı doğrultusunda deneme grubunu oluşturan çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri öntest- sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılığın olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi,
- Araştırmanın dördüncü amacı doğrultusunda kontrol grubunu oluşturan çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri öntest- sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi,
- Araştırmanın beşinci amacı doğrultusunda yaratıcı drama eğitim programına katılan deneme grubundaki çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri öntest- sontest puan farklarının ortalaması ile kontrol grubu çocukların ön test- son test puan farklarının ortalaması arasında anlamlı düzeyde farklılığın olup olmadığını belirlemek için Mann Witney U analizi,
- Araştırmanın altıncı amacı doğrultusunda deneme grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri sontest – izleme testi 1 ve izleme testi 2 puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelenmek amacıyla yapılan araştırmada deneme ve kontrol gruplarının İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testine ilişkin bulgularına tablo 10 – 18 arasında yer verilmiştir.

Denece 1. Deneme ve kontrol grubu çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerileri öntest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma yoktur.

Çalışma gruplarını oluşturan deneme ve kontrol gruplarının İMİBT öntest puanları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, her iki grubun deneme öncesi İMİBT puan ortalamaları Mann Witney U testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Deneme ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Öntest Puanlarına Göre Mann Witney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deneme	15	14,50	217,50	-,626	,531
Kontrol	15	16,50	247,50		

Tablo 10’a göre deneme ve kontrol gruplarının işitsel muhakeme ve işlem becerileri öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=-,626$, $p>,05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamaları dikkate alındığında hesaplanan bu değerler yaratıcı drama eğitimine katılan ve katılmayan çocukların işitsel

muhakeme işlem becerileri öntest puanlarının benzer olduğuna işaret etmektedir. Bu sonuçlara göre denence 1 desteklenmektedir.

Denence 2. Deneme grubu çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerileri sontest puan ortalamaları, kontrol grubu çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerileri sontest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Çalışma gruplarını oluşturan deneme ve kontrol gruplarının İMİBT sontest puanları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, her iki grubun deneme sonrası İMİBT puan ortalamaları Mann Witney U testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Deneme ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Sontest Puanlarına Göre Mann Witney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deneme	15	23,00	345,00	-4,68	,001*
Kontrol	15	8,00	120,00		
$p < 0.05$					

Tablo 11 incelendiğinde, deneme ve kontrol gruplarının işitsel muhakeme ve işlem becerileri sontest puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($z = -4,68$, $p < ,05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamaları dikkate alındığında yaratıcı drama eğitimine katılan deneme grubu çocuklarının İMİBT sontest puan ortalamaları, yaratıcı drama eğitimine katılmayan kontrol grubu çocuklarının İMİBT sontest puan ortalamalarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç denence 2’yi desteklemektedir.

Denence 3. Yaratıcı drama eğitim programına katılan deneme grubu çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerileri sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Deneme grubu çocuklarının İMİBT öntest-sontest puanları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, deneme grubunun deneme öncesi ve sonrası İMİBT puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Deneme Grubunu Oluşturan Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Öntest- Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest - Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	15	8,00	120,00	-3,41	,001*
Eşit	0				
$p < 0.05$					

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 12’de de görüldüğü üzere deneme grubu çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerileri öntest- sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($z = -3,41$, $p < ,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, yaratıcı drama eğitiminin deneme grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgu denence 3’ü desteklemektedir.

Denence 4. Kontrol grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma yoktur.

Kontrol grubu çocukların İMİBT öntest-sontest puanları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, deneme grubunun deneme öncesi ve sonrası

İMİBT puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Öntest- Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest - Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	4,50	9,00		
Pozitif Sıra	7	5,14	36,00	1,73	,083
Eşit	6				
$p>0.05$					

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 13’de yer verildiği gibi kontrol grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri öntest- sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($z=1,73$, $p>,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, kontrol grubu çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerilerinde bir gelişme olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç denence 4’ü desteklemektedir.

Denence 5. Yaratıcı drama eğitim programına katılan deneme grubundaki çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri öntest- sontest puan farklarının ortalaması, kontrol grubu çocuklarının öntest- sontest puan farklarının ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir.

Deneme ve kontrol grubunu oluşturan çocukların İMİBT öntest-sontest puan farklarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını test etmek için, her iki grubun İMİBT öntest-sontest puan farklarının ortalamaları Mann Witney U Testi ile karşılaştırılmış ve bulgular tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Deneme ve Kontrol Grubunu Oluşturan Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Toplam Fark Puanlarına Göre Mann Witney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deneme	15	22,83	342,50	-4,56	,001*
Kontrol	15	8,17	122,50		$p<0.05$

Tablo 14’de görüldüğü gibi deneme ve kontrol grubunu oluşturan çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri ölçeği toplam fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($z=-4,56$, $p<,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, deneme grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinde bir gelişme olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç denence 5’i desteklemektedir.

Denence 6. Deneme grubu çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerileri sontest puan ortalamaları ile izleme testi 1 ve izleme testi 2 puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Yukarıda verilen denence yaratıcı drama programının kalıcılığını test etmek için geliştirilmiştir. Dolayısıyla deneme grubunun deneme sonrası ve denemeden dört hafta sonra elde edilen İMİBT puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Deneme Grubunu Oluşturan Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Sontest- İzleme Testi 1 Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest – İzleme 1	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	12	7,00	84,00		
Pozitif Sıra	1	7,00	7,00	3,05	,002*
Eşit	2	-----	-----		
<i>p<0.05</i>					

*** Negatif sıralar temeline dayalı**

Tablo 15’de görüldüğü üzere deneme grubunu oluşturan çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri sontest – izleme testi 1 puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($z=3,05$, $p<,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, deneme grubu çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerilerinde bir gerileme olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda denence 6 reddedilmiştir.

Deneme grubu çocukların İMİBT sontest-izleme testi 2 puanları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, deneme grubunun deneme sonrası ve denemeden 14 hafta sonra elde edilen İMİBT puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Deneme Grubunu Oluşturan Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Sontest- İzleme Testi 2 Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest – İzleme 2	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	9	8,28	74,50		
Pozitif Sıra	4	4,12	16,50	-2,046	,041*
Eşit	2	-----	-----		
					<i>p<0.05</i>

*** Negatif sıralar temeline dayalı**

Tablo 16’den anlaşılabacağı üzere deneme grubunu oluşturan çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri ölçeği sontest – izleme testi 2 puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($z=-2,046$, $p<,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, deneme grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinde bir gerileme olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda denence 6 reddedilmiştir.

Deneme grubu çocukların İMİBT izleme testi 1-izleme testi 2 puanları açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını test etmek amacıyla, deneme grubunun denemeden dört hafta sonra ve denemeden 14 hafta sonra elde edilen İMİBT puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmaya ilişkin değerler tablo 17 ‘de verilmiştir.

Tablo 17. Deneme Grubunu Oluşturan Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri İzleme Testi 1 - İzleme Testi 2 Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İzleme 1– İzleme 2	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	8,00	56,00		
Pozitif Sıra	6	5,83	35,00	-,749	,454
Eşit	2	-----	-----		
<i>p>0.05</i>					

* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 17’de görüldüğü gibi deneme grubunu oluşturan çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri ölçeği izleme testi 1 – izleme testi 2 puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($z=-749$, $p<,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, deneme grubu çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerilerinde izleme testi 1’den sonra herhangi bir düşme gözlenmemiştir.

Deneme grubunu oluşturan çocukların İMİBT sontest- izleme testi 1 ve izleme testi 2’ye ilişkin aritmetik ortalama değerlerine tablo 18’de yer verilmiştir.

Tablo 18. Deneme Grubunu Oluşturan Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Sontest- İzleme Testi 1 - İzleme Testi 2 Puanlarının Aritmetik Ortalama Değerleri

Grup	Sontest □	İzleme Testi 1 □	İzleme Testi 2 □
Deneme	23,26	22,53	22,00

Tablo 18’de deneme grubunu oluşturan çocukların sontest puan ortalamaları 23,26; izleme testi 1 puan ortalamaları 22,53 ve izleme testi 2 puan ortalamalarının

ise 22,00 olduğu gör÷lmektedir. Ortalamalardan da anlaşıldığı üzere sontestten sonra çocukların puanlarında kısmi bir düşme gözlenirken, izleme testi 1 ve 2 arasında ,53 puanlık bir düşme gözlenmiştir. Bu da çocukların kalıcılık düzeylerinin bir süre sonra durağan hâle geldiğini göstermektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular tartışılmıştır. Bulguların tartışılması ve yorumlanması denencelerin sırasına uygun olarak yapılmıştır.

Yaratıcı Drama Eğitimin Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Üzerindeki Etkisi

Yaratıcı drama eğitiminin, çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerine etkisi birbiri ile ilgili üç hipotezle test edilmiştir. Yaratıcı drama eğitiminin etkili olup olmadığını test etmek için birbirini kontrol eden üç farklı hipotez geliştirilmesinin nedeni, elde edilen bulgunun “güvenirliliği” ile ilgilidir. Araştırmanın ikinci denencesinde deneme ve kontrol grubu çocuklarının İMİBT sontest puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklı olacağı ifade edilmektedir. Elde edilen veriler Mann Witney U testi ile karşılaştırılmış; deneme ve kontrol grubu arasındaki fark 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Deneme grubu çocuklarının İMİBT sontest puan ortalamalarının, kontrol grubu çocuklarınınkinden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu fark yaratıcı drama eğitiminin çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerini geliştirdiğini göstermekte ve denence 2’yi desteklemektedir. Araştırmanın üçüncü denencesinde deneme grubu çocuklarının sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olacağı ileri sürülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacı ile deneme grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre deneme grubunun sontest puan ortalamaları, öntest puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu sonuç yaratıcı drama eğitiminin çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerini geliştirdiğini göstermekte ve denence 3’ü desteklemektedir. Yaratıcı drama eğitiminin etkililiğini test etmek amacıyla oluşturulan araştırmanın beşinci denencesinde deneme grubundaki çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri öntest- sontest puan farklarının ortalamasının, kontrol grubu çocukların öntest- sontest puan farklarının ortalamasından anlamlı düzeyde

yüksek olacağı belirtilmiştir. Bu farklılaşmayı test etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda deneme grubundaki çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri öntest- sontest puan farklarının ortalamasının, kontrol grubu çocukların öntest- sontest puan farklarının ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($p<0.05$).

Görüldüğü üzere yaratıcı drama eğitiminin etkililiğini test etmek amacı ile oluşturulan ikinci, üçüncü ve beşinci denence sınanması sonucunda birbiri ile örtüşen ve birbirini destekleyen sonuçlar ortaya çıkmıştır. Hazırlanan yaratıcı drama eğitim programı, çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerini geliştirmede etkili olmuştur.

Uygulanan yaratıcı drama eğitim programı çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinden genel bilgi, anlama, sözel anlamsızlıklar, benzerlikler, sebep bulma, aritmetik muhakeme, analogik tamamlama becerilerinin gelişimini desteklemek amacı ile hazırlanmıştır. Bu beceriler aslında yaratıcı drama etkinliklerinin temelinde de var olan becerilerdir. Bu sürece katılan çocuklar pantomim, rol oynama, doğaçlama gibi etkinliklerde hazırlanan hedef ve davranışlar ve ele alınan konular doğrultusunda genel bilgi düzeylerini sürekli yenilemektedirler. Grup etkileşimine dayalı olan drama etkinliklerinde çocuklar arkadaşlarının bilgi birikimlerinden de yarar sağlamak ve bu bilgiler yaşantıya dayalı olarak edinildiği için daha kalıcı ve anlamlı olmaktadır. Çocukların farklı rollere girmeleri, bu rollerle ilgili diyaloglar oluşturmaları, doğaçlamalar yapmaları, kendi hikâyelerini oluşturmaları çocukların anlama ve neden sonuç ilişkisine dayalı becerilerini desteklemektedir. Yaratıcı drama sürecinde nesnelerin, olayların, resimlerin benzer, farklı özelliklerinden yararlanılmaktadır. Bu onların muhakeme becerilerinin temelini oluşturan sınıflama, sıralama, eşleştirme becerilerini de desteklemektedir. Çocukların tüm bunları yapabilmeleri için mutlaka öğretmenin yönergelerini doğru olarak anlamaları gerekmektedir. Çalışmaların ardından gerçekleştirilen değerlendirme aşaması, çocukların duygu ve düşüncelerini paylaşabilmeleri için soru-cevap şeklinde gerçekleştirilmektedir. Bu sorularda çocukların yaşananlara, duygu ve düşüncelerine, hayallerine ilişkin görüşleri alınır. Tüm bunların çocuklar

tarafından neden-sonuç ilişkisi içinde değerlendirilmesi istenir. Ortaya koyulan görüşlerden yeni çıkarımlara ulaşmaları beklenir. Kısacası yaratıcı drama etkinlikleri, bu çalışmanın sonuçlarında da yer verildiği gibi çocukların muhakeme becerilerini geliştirmektedir.

Alanyazın incelendiğinde yaratıcı dramının muhakeme becerilerine etkisini araştıran çalışmalara rastlanmamıştır. Muhakeme becerileri bilişsel alana ait beceriler olduğundan, yaratıcı dramının farklı bilişsel becerilere etkisi ile ilgili araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Omnievski (1999), çalışmasında içinde dramasında bulunduğu müzik, dans gibi sanat etkinlikleri ile ikinci sınıfa devam eden çocukların matematik başarılarını geliştirmeyi amaçlamış ve çalışması sonucunda bu eğitimin etkili olduğunu vurgulamıştır.

Richards ve Sanderson (1999), birlikte yaptıkları çalışmada iki, üç ve dört yaş çocuklarının sonuç çıkarmaya (tümdengelim) dayalı muhakeme becerilerinde hayal gücünün etkisini araştırmışlardır. Toplam 84 çocuk hiç ipucunun olmadığı, sözel ipucunun olduğu ve hayal gücünün kullanıldığı ve benzetmelerin yer aldığı dört gruba atanmışlardır. Çocuklara içinde birbiriyle uyuşmayan bilgilerin ve anlamsızlıkların bulunduğu altı problem durumu verilerek bunları çözmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda hayal gücünün kullanıldığı grupta yer alan iki-üç yaşındaki çocukların problemleri çözmede dört yaşındakilerle rekabet edecek derecede yer aldıklarını belirtmişlerdir. Bunu da iki-üç yaş çocuklarının bile gerçek dışı olayları doğru anlamlandırabilme becerilerine sahip olmasıyla açıklamaktadırlar.

Yazkan (2000), ilköğretim üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerinin kazandırılması için yaratıcı drama ve okuma yöntemlerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasında yaratıcı drama yöntemi, okuma yöntemine göre daha başarılı bulunmuştur. Ayrıca dramının öğrencilerde anlamayı kolaylaştırarak unutmama miktarını azalttığı da belirtilmiştir (Sözer, 2006).

Innes, Moss ve Smigel (2001), yaptıkları çalışmada yaratıcı drama süreçlerine katılan çocukların bu süreçten kazanımlarını, dramanın onlar için neden önemli olduğunu anlamak için çocukların bu konudaki düşüncelerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaları sonucunda çocukların kritik düşünme, problem çözme, sorgulama, tartışma becerilerinin geliştiği, genel bilgi düzeylerinin arttığı ve bu bilgileri günlük yaşantılarına transfer edebildiklerini ifade ettiklerini belirtmişlerdir.

Akın ve Önder (2003), eğitici drama programının altı yaş çocuklarının bakış açısı alma yetisi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar 15 deney, 15 kontrol grubu olmak üzere toplam 30 çocukla çalışmışlardır. Deney grubuna 25 etkinlikten oluşan drama programını, kontrol grubuna ise genel eğitim etkinliklerini, veri toplama aracı olan Bakış Açısı Alma Testi öntest ve sontest olarak çocuklara uygulamışlardır. Araştırma sonucunda eğitici drama programının algısal, bilişsel bakış açısı alma üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Erdoğan (2006), okul öncesi dönemdeki altı yaş çocuklarına yaratıcı drama eğitimi vermiş ve bu eğitimin çocukların matematiksel becerilerine etkilerini araştırmıştır. Araştırmacı deney ve kontrol grupları olmak üzere 105 çocukla çalışmıştır. Sonuç olarak yaratıcı drama eğitiminin altı yaş çocuklarının matematiksel becerilerini desteklediğini belirtmiştir (Akt. Duatepe Paksu ve Ubuz, 2007).

Aykaç (2007), araştırmasında kavram öğretiminde yaratıcı drama ile geleneksel yöntemi karşılaştırarak, okul öncesi düzeyde yaratıcı drama yöntemi ile kavram öğretiminin, öğrencilerin öğrenme düzeyini ve öğrenme sürecine ilişkin olarak memnuniyet düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Deney ve kontrol grupları olmak üzere iki gruba çalışmıştır. Deney grubunda yaratıcı drama uygulamalarına yer verirken, kontrol grubunda görsel materyallere dayalı sözlü anlatım tekniğini kullanmıştır. Uygulamaların öncesinde ve sonrasında her iki gruba da 19 görsel şekil ve şemadan oluşan bir test uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kavramları yaratıcı drama yöntemi ile daha etkili bir şekilde öğrendiklerini ve öğrenme sürecinden memnuniyet duyduklarını belirtmiştir.

Bu bulgular, deney grubundaki çocukların işitsel muhakeme ve işlem

becerileri ile ilgili puanlarının eğitim öncesinden eğitim sonrasına olumlu yönde değişmesi yönünde elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Ebrahim (2006), çalışmasında işitme engeli olan ve olmayan çocukların yaratıcı düşünceleri ile muhakeme becerilerini kıyaslamayı amaçlamıştır. Çalışmasının örneklemini 210 işitme engelli ve 200 işitme engeli olmayan 410 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekilsel A Formu ile Matrix Analog (Benzerlik) Testini kullanmıştır. Elde ettiği bulgular sonucunda çocukların muhakeme ve yaratıcı düşünceleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca işitme engeli olmayan çocukların örüntü oluşturma, benzerlik muhakemesi ve sıralama muhakemesi alt boyutları puanlarının işitme engellilere göre; işitme engelli çocukların da zihinde canlandırma puanlarının engeli olmayan çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Çocukların yaratıcılıklarının üst düzey olduğu etkinliklerden biri de drama etkinlikleridir. Yaratıcı dramının en önemli hedefi, çocukta doğuştan var olan yaratıcılığın geliştirilmesidir. Ebrahim (2006) tarafından yapılan çalışma çocukların yaratıcılıklarını yoğun olarak kullandıkları drama etkinliklerinin muhakeme becerilerini desteklediği bulgusu ile örtüşmekte ve bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

MEB Okul Öncesi Eğitim Programının Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerilerine Etkisi

Araştırmanın dördüncü denencesinde “Kontrol grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri sontest puan ortalamaları ile öntest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma yoktur” hipotezi test edilmiştir. Bu ifadeyle kontrol grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinde göreceli olarak bir gelişme olsa da bu gelişmenin anlamlı olmayacağı beklenmiştir. Kontrol grubu çocuklarının öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farklılaşma Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki fark 0.05 düzeyinde anlamsız bulunmuştur. MEB okul öncesi eğitim programının, çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri üzerinde

üç aylık deneme sürecinde herhangi bir etkisi olmamıştır. Bu sonuçlara göre araştırmanın dördüncü denencesi elde edilen bulgularla desteklenmiştir.

Uzmanlar okul öncesi dönemde çocuklarda muhakeme becerilerinin çok basit düzeyde de olsa var olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle çocukların bu kısıtlı becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Sofu (1986)'ya göre iyi bir muhakeme eğitimi öğrencilerin nedenleri fark edebilmelerine, nedenleri analiz edebilmelerine ve anlamları açıklayabilmelerine yardım etmeli ve öğrencilere bu konularda yarar sağlamalıdır. Lipman (1988), muhakeme becerilerinin geliştirilmesinin kolay ve hızlı bir süreç olmadığına inanmaktadır. Bu becerilerin kazandırılabilmesi için eğitim programlarının kullanılması zorunludur (Akt. Criner, 1992). MEB okul öncesi eğitim programında her ne kadar çocukların neden sonuç ilişkilerini açıklayabilmeleri, benzerlikleri fark edebilmeleri, anlama becerilerinin desteklenmesine ilişkin amaç ve kazanımlar yer alsa da sadece bu becerilerin değil; tüm gelişim alanlarındaki becerilerin desteklenmesi hedeflenmektedir. Kontrol grubunda yer alan çocukların sontest puanlarında bir artış olmamasının, işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin desteklenmesi için özel bir zaman ayrılmaması, bu becerilerin gelişiminin çok hızlı bir sürede gerçekleşmemesi gibi nedenlerden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Yaratıcı Drama Eğitim Programının Etkisinin Kalıcılığı

Verilen yaratıcı drama eğitim programının işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin geliştirilmesindeki etkisinin kalıcı olup olmadığı denence altı ile sınanmıştır. Yaratıcı drama eğitiminden sonra çocukların İMİB sontest puan ortalamaları 23,26 iken, bu ölçümden dört hafta sonra verilen izleme testinde İMİB puan ortalaması 22,53 bulunmuştur. Aradaki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Ancak ortalamanın bir puanın altında olması ve grubun çok küçük olması, sonucun anlamlı çıkmasına neden olmuş olabilir. Yani iki ölçüm arasındaki fark anlamlıdır ancak çok az bir puan düşmüştür. Bu düşüşün devam edip etmeyeceğini sınamak amacıyla deneme grubuna sontestten 14 hafta sonra ikinci bir izleme testi uygulanmıştır. Deneme grubuna uygulanan ikinci izleme testine göre çocukların İMİBT puan ortalaması 22,00'dır ve birinci izleme testi ile ikinci izleme testi

arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgunun anlamı, birinci izleme testinde yani uygulamalar bittikten dört hafta sonra çocukların İMİBT puan ortalamalarında kısmi bir düşüş gözlenmiş olmasına rağmen, son testten sonraki 14. haftada uygulanan ikinci izleme testi sonuçlarının bir durağanlığa ulaştığı ve anlamlı bir düşüşün olmadığı anlamına gelmektedir.

Yukarıdaki bulgulara göre yaratıcı drama eğitimi programı çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerini geliştirmektedir ve bu beceriler kalıcıdır. Bunun nedeni yaratıcı dramanın özellikleri ile açıklanabilir. Yaratıcı drama yaşantısal bir öğrenme sağladığı için çocuklar hem duyu organlarını kullanmakta, hem zihinlerini kullanmakta hem de davranışlarıyla düşündükleri arasındaki ilişkiyi hissetmektedirler. İkinci bir neden ise çocukların bilişsel gelişim özellikleri ile açıklanabilir. Çocuklara uygulanan ilk testlerle son izleme testleri arasında yaklaşık 26 haftalık bir süreç geçmiştir. Gelişimin hızlı olduğu bu işlem öncesi dönemde 26 hafta çok önemli bir zaman dilimidir. Dolayısıyla çocuklar somut işlemler dönemine doğru işitsel muhakeme ve işlem becerileri açısından bir gelişim gerçekleştirmekte olabilirler.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden altı yaş çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisini belirlemek amacıyla, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Konya’da yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 15 deney grubu, 15 kontrol grubu olmak üzere toplam 30 çocuk oluşturmuştur.

Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenle çalışılan bu çalışmada, çocuklar ve aileleri hakkında bilgi almak amacıyla “Genel Bilgi Formu”, çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerini belirlemek için “İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi” kullanılmıştır. Test, öntest ve sontest olmak üzere iki farklı zamanda uygulanmıştır. Ayrıca, deneme grubuna sontestten dört hafta sonra izleme testi 1 ve sontestten 14 hafta sonra izleme testi 2 olarak aynı ölçek uygulanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizi yapılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Deneme ve kontrol gruplarının öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.
- Deneme ve kontrol gruplarının işitsel muhakeme ve işlem becerileri son test puanları arasında deneme grubu lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.
- Deneme grubu çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerileri öntest- sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunurken, sontestlerin öntestlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

- Kontrol grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kontrol grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinde anlamlı bir gelişme olmadığı görülmüştür.
- Deneme ve kontrol grubunu oluşturan çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerileri testi toplam fark puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.
- Deneme grubu çocukların sontest- izleme testi 1 ve sontest- izleme testi 2 puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.
- Deneme grubu çocukların izleme testi 1- izleme testi 2 puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda ulaşılan genel sonuç; yaratıcı drama eğitiminin çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin gelişimini desteklediğidir.

2. Öneriler

Okul öncesi dönemde çocukların muhakeme becerilerinin desteklenmesi; onların kendi hayatlarına ilişkin kararları doğru bir şekilde bu dönemde almaya başlamalarını, kendi hayatlarını kendi başlarına kontrol edebilmelerini, karşılaştıkları problemlere akılcı çözümler getirebilmelerini ve yetişkinlikte geleceklerini kendi istekleri doğrultusunda kurabilmelerini sağlayacaktır. Bu nedenle çocukların muhakeme becerilerinin desteklenmesinde ebeveyn ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

2.1. Anne-Babalara Yönelik Öneriler

Anne- babaların çocuklarının muhakeme becerilerinin farkına varması ve desteklemesi için çeşitli yollar kullanılabilir:

- Muhakeme becerileri ile ilgili anne-babalara yönelik seminerler, konferanslar vb. düzenlenerek anne –babaların konu hakkında bilgi sahibi olmaları ve muhakeme becerileri ile ilgili farkındalık kazanmaları sağlanabilir.

- Sivil Toplum Kuruluşları’nda, halk eğitim merkezlerinde, ebeyenler için muhakeme becerileri ile ilgili kapsamlı eğitim programları hazırlanabilir. Bu programlarda anne-babalara çocuklarının neden-sonuç ilişkisi kurma, benzerlikleri-farklılıkları ayırt edebilme, problem çözme, olaylardan yeni anlamlar ve sonuçlar çıkarabilme, genel bilgi düzeylerini yükseltme, verilen durumların anlamlı ve anlamsız yönlerini fark edebilmeyle ilgili becerilerini desteklemelerine yönelik bilgi ve davranışlar kazandırabilir.

- Televizyon, radyo, gazete, dergi, kitap gibi kitle iletişim araçları yoluyla çocuklarda muhakeme becerilerinin gelişimine ve desteklenmesine ilişkin konuları içeren yayınlar yapılabilir.

- Anne–babaların, muhakeme becerileri eğitime yönelik yetişkinler için hazırlanan yaratıcı drama eğitim programlarına katılmaları sağlanabilir.

2.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Öğretmen adaylarının çocuklarda muhakeme becerilerinin gelişimini anlatan teorik dersler almaları sağlanabilir. Bu derslerde muhakeme becerilerinin ne olduğu, nasıl öğretileceği ve destekleneceği, bunun için hangi yöntem ve tekniklerin kullanılabileceği gibi konulara yer verilebilir.

- Öğretmen adaylarının muhakeme becerileri ile ilgili teorik bilgilerin yanında, çocukları gözlemleyerek bu becerileri değerlendirebilmelerine ilişkin uygulamalara katılmaları sağlanabilir.

- Okul öncesi eğitim programlarında çocukların muhakeme becerilerinin desteklenmesine yönelik etkinliklere farklı yöntem ve teknikler kullanılarak ağırlık verilebilir.

- Eğitimcilerin sınıf ortamında neden-sonuç ilişkisi kurma, bir olayı anlamlandırmak için soru sorma, problemleri neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde çözüme ulaştırma, olaylar arasında benzerlik- farklılık ilişkisi kurma gibi konularda çocuklara iyi bir model oluşturmaları, çocuklarda bu becerilerin desteklenmesine olumlu katkılar sağlayabilir.

- Eğitimciler, çocukların muhakeme becerilerini desteklemek amacıyla aile katılım çalışmalarına yer vererek, okulda verdikleri eğitimin evde de devamlılığını sağlayabilirler.

- Eğitimciler çocuklarla sadece sınıf ortamında değil, müzelerde, kütüphanelerde, parklarda, fabrikalarda yaratıcı drama etkinlikleri düzenleyerek çocukların farklı konularda kazanımlar elde etmelerini sağlayabilir ve genel bilgi düzeylerini destekleyebilirler.

- Eğitim fakültelerinde Yaratıcı Drama Öğretmenliği adı altında bir bölüm açılarak bu alanla ilgili öğretmen yetiştirilebilir.

- Eğitimcilere yönelik yaratıcı drama eğitimi ile ilgili özel ya da hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir. Eğitimciler bu kurslarla çocuklarda muhakeme becerilerini nasıl destekleyecekleri konusunda kendilerini geliştirebilirler.

- Okul öncesi eğitime yönelik yaratıcı drama uygulamalarını içeren teorik kitaplar ve uygulamaya yönelik kitaplar hazırlanabilir. Bu kitapların müzik, materyal, uygulama CD'leri ile desteklenmesi eğitimcilerin bu etkinliklere daha fazla yer vermesini sağlayabilir.

2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- İştisel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi'nin altı yaş çocukları için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Testin orijinali 5-14 yaş grubu çocuklarının muhakeme becerilerini değerlendirmektedir. Bu nedenle testin 5- 14 yaş grupları için ayrı ayrı geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılabilir. Ayrıca testin

tamamı için Türkiye genelinden elde edilen verilerle standardizasyon çalışmaları yapılabilir.

- Bundan sonra yapılacak çalışmalar için, Konya ili dışındaki farklı çalışma grupları üzerinde testin içsel tutarlılığının geliştirilmesi ve geçerliliğinin sınanması önerilmektedir.

- İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi; muhakeme becerileri ile ilgili yapılacak çeşitli araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılabilir.

- Okul öncesi dönemi için çocukların muhakeme becerilerini ölçecek yeni ölçme araçları geliştirilebilir.

- Genel olarak muhakeme becerilerinin yanında benzerlik muhakemesi, matematiksel muhakeme, nedensel muhakeme gibi daha özel becerileri değerlendiren ölçme araçları geliştirilebilir.

- Çocukların muhakeme becerileri ile cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi ve tutumları, farklı kültürlerin etkisi ve diğer gelişim alanlarıyla ilişkisini inceleyen araştırmalar yapılarak muhakeme becerilerini etkileyen etmenler ortaya koyulabilir.

- Anne-babalara ve eğitimcilere yönelik yaratıcı drama eğitim programı uygulanarak, çocukların muhakeme becerilerine etkisi incelenebilir.

- Yapılan araştırma sonuçları ve yaratıcı drama eğitim programı toplumda yaşayan bireylere, paket program şeklinde, internet aracılığıyla ya da medya aracılığıyla ulaştırılabilir.

KAYNAKLAR

Adıgüzel, H. Ö. (1999).”Yaratıcı Dramayı Tanımlayabilmek”.**Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması** (Der. Naci Aslan). Ankara: Fersa Matbaacılık

Adıgüzel, H.Ö. (2006).Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları. **Yaratıcı Drama Dergisi**. 1(1):17-29.

Akın, Yeliz., Önder, Alev. (2003). Altı Yaş Çocuklarında Bakış Açısını Alma Yetisi Üzerinde Eğitici Drama Programının Ve Aile Tutumlarının Etkisi. **Omep 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı**. Cilt:2. Kuşadası: Yapa Yayınları.

Akkuş Çıkla, O. , Duatepe, A. (2002). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Orantısal Akıl Yürütme Becerileri Üzerine Niteliksel Bir Çalışma. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 23. 32–40.

Akman, Berrin.(2002). Okul Öncesi Dönemde Matematik. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 23. 244-248.

Aktaş Arnas, Y. (2007). **Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi** (Birinci Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Altıparmak, Kemal, Öziş, Turgut. (2005). Matematiksel İspat ve Matematiksel Muhakemenin Gelişimi Üzerine Bir İnceleme. **Ege Eğitim Dergisi**. 6 (1). 25–37.

Aral, N, Kandır, A, Can Yaşar, M. (2000). **Okul Öncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları**. İstanbul. Ya-Pa Yayınları

Arı, M., Çelebi Öncü, E. (2005). **Okul Öncesi Dönemde Fen-Doğa ve Matematik Uygulamaları (Etkinlik Örnekleri)**. Ankara. Kök Yayıncılık.

Arielli, B. B. (2007). The Integration of Creative Drama into Science Teaching. Ph.D Thesis.Kansas State Universty. Manhattan, Kansas.

Atkinson, Rıta, Atkinson, R. C., Smith, E.E., Bem, D.J., Hoeksema, S.N. (2002). **Psikolojiye Giriş**. (Çeviren: Yavuz Alagon). Ankara:Arkadaş Yayınları.

Aydın, Oktay., Mertoğlu, Ercan. (2006). 5-6 Yaş Çocuklarının Akıl Yürütme Yetenekleri İle Ritm Algıları Arasındaki İlişki. **Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı**. Cilt 2. İstanbul: Yapa Yayınları.

Aykaç, Necdet. (2007). Okul Öncesinde Yaratıcı Drama ve Oyunla Kavram Öğretiminin Öğrencilerin Öğrenme Düzeyi ve Memnuniyeti Üzerindeki Etkisi. **Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyumu Bildiri Kitabı**. Cilt 2. Kıbrıs: Yapa Yayınları.

Aykaç, Necdet. (2005). **Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri**. 1. Baskı. Ankara: Naturel Yayınları.

Bayhan, Pınar San., Artan, İsmihan. (2004). **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi**. İstanbul: Morpa Yayınları.

Bilgin, İ., Geban, Ö. (2001). Benzeşim (Analoji)Yöntemi Kullanılarak Lise İkinci Sınıf Öğrencilerinin Denge Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 20. 26-32.

Bountrogianni, M. (1983). The Development of Part-Whole Reasoning Skills Using Canadian and Canadian Grek Children. Unpublished EducatD Thesis. University of Toronto. Canada

Bowell, Pamela. (1999). 4. Uluslar Arası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri, **Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi İç Bülteni**. Ankara

Bredikyte, M. (2008). **Story Dramatization and Creative Play.** www.iERG.net.20.08.2008.

Brown, V. and Pleydell, P. (1999). **The Dramatic Difference Drama in the Preschool and Kindergarten Classroom.** Heinemann Publishing.

Cantekinler, S., Çağdaş, A., Albayrak, H. (1999). **Okul Öncesinde Kavram Gelişimi Ve Bilişsel Etkinlik Örnekleri.** Konya: Nokta Ofset.

Carol Edwards, L. (2006). **The Creative Arts A Process Approach for Teacher and Children.** New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Ceylan, Şehnaz, Ömeroğlu, Esra. (2007). Okul Öncesinde Drama Dersinin Üniversite Öğrencilerine Katkısının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Yaratıcı Drama Dergisi.** 1(3-4). 57-73.

Ceylan, Şehnaz. (2009). Vineland Sosyal- Duygusal Erken Çocukluk Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması Ve Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Davranışlarına Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Chen, Ren-fu, (1997). “Knowledge, Experience and Perspectives of Teachers Toward Implementing Creative Drama in Taiwanese Kindergartens” Unpublished PhD Thesis. Pennsylvania State University. USA.

Cockett, Stephan. (1999). Evaluating Children’s Learning in Drama in the Primary School. **Westminster Studies in Education.** 22. 63-73.

Cormack, Rumiana. (2003). Creative Drama in the Writing Process. The Impact on Elementary Students’ Short Stories. Master Thesis. The University of Northern British, Columbia.

Criner, Lida Adkins, Ed. D., (1992). "Teaching Thinking and Reasoning: A Study of Critical Thinking in Adults". Unpublished PhD Thesis. University of Arkansas. USA.

Çağdaş, A., Albayrak, H., Cantekinler, S. (2003). **Okul Öncesi Eğitimde Dramatik Etkinlikler**. Konya: Eğitim Kitabevi.

Çalışkan Çoban, Enise. (2007). Sosyal Beceri Sorunu Olan Öğrenciler Ve Annelerine Uygulanan Yaratıcı Drama Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Gelişimi Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. İzmir.

Dağlıoğlu, Elif. (2007). Üstün Yetenekli Çocuklarda Düşünme Becerileri. **Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyumu Bildiri Kitabı**. Cilt 1. Kıbrıs: Yapa Yayınları.

Danner, Stephanie. (2003). Prevention Through Performance: Creative Drama Enrichment Program for Arts School Students. Ph.D Thesis. Green State University

Djamp, D.D. (1984). Proverbal Understanding and the Development of Part-Whole Reasoning Skills. Unpublished PhD Thesis. University of Toronto. Canada

Duatepe Paksu, Asuman., Ubuz, Behiye. (2007). Yaratıcı Drama Temelli Matematik Dersleri Hakkında Öğretmen Görüşleri. **Yaratıcı Drama Dergisi**. 1(3-4). 193-203

Duatepe, Asuman, Akkuş, Oylum. (2006). Yaratıcı Dramanın Matematik Eğitiminde Kullanılması. Kümeler Alt Öğrenme Alanında Bir Uygulama. . **Yaratıcı Drama Dergisi**. 1(1):89-95.

Ebrahim, F. (2006). Comparing Creative Thinking Abilities and Reasoning Ability of Deaf and Hearing Children. **Roeper Review**. Blommfielh Hills: Spring, 28 (3). 140–148.

Erkan, Hilal. (2005). Altı Yaş Grubu Çocukların Yaratıcılıklarına Drama Ve Rahatlama Çalışmalarının Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Farris, Pamela J., Parke Joanne, (1993). “To be or not to be: What Students Think about Drama” **The Clearing House**, 66(4) 231-234.

Fleming, M. , Merrell, C. , Tymms, P. (2004). The Impact of Drama on Pupils’ Language, Mathematics and Attitude in Two Primary Schools. **Research in Drama Education**. 9 (2). September.177–197.

Ford, Sylvia A. (1993). The Facilitator’s Role in Children’s Play. **Young Children**. September.

Freeman, Gregory D., (2000). “Effects of Creative Drama Activities on Third and Fourth Grade Children”. Unpublished PhD Thesis. University of Mississippi. USA.

Fulford, J., Hutchings, M., Ross, A., Schmitz, H. (2001). **İlköğretimde Drama**. (Çeviren ve Yayına Hazırlayan: Leyla Küçükahmet, Hande Borçbakan, S.Sadi Karamanoğlu). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gander, M. J., Gardiner, H.W. (2001). **Çocuk ve Ergen Gelişimi**. (Yayına Hazırlayan: Bekir Onur). Dördüncü Baskı. Ankara: İmge Kitabevi.

Gardner, M., F.,(1993). **Test of Auditory Reasoning and Processing Skills (Manuel)** Academic Therapy Publication., Novato, USA

Gönen, M., Dalkılıç, N. U. (2002). **Çocuk Eğitiminde Drama Yöntem ve Uygulamalar**. 4. Baskı. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Guli, Laura Ann, B.A., M.A., (2004). “The Effects of Creative Drama-Based Intervention for Children with Deficits in Social Perception” Unpublished PhD Thesis. The University of Texas at Austin. USA.

Güneysu, Sibel. (2007). Okul Öncesinde Hangi Tekniklerle ve Kimlerle Drama? **Çocukta Yaratıcılık ve Drama**. (Ed. Öztürk, A.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Güngör, A., Akyol, A. K., Subaşı, G., Ünver, G., Koç, G.,(2004).**Gelişim ve Öğrenme**. 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gürol, Aysun. (2002). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenleri ile Öğretmen Adaylarının Eğitimde Dramaya İlişkin Kendilerini Yeterli Bulma Düzeylerinin Belirlenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.

Güven, Yıldız., Aydın, Oktay. (2006). 5-6 Yaş Çocuklarının Akıl Yürütme Yetenekleri İle Sezgisel Düşünme Yetenekleri Arasındaki İlişki. **Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı**. Cilt 1. İstanbul:Yapa Yayınları.

Hong, L. , Chijun, Z. , Xuemei, G. , Shan, G. , Chongde, L. (2005). The Influence of Complexity and Reasoning Direction on Children’s Causal Reasoning. **Cognitive Development**. 20.87-101.

Hornbrook, David, (1998). **On The Subject of Drama**. London: GBR, Routledge

Innes, M. , Moss, T. , Smigel, H. (2001). What Do the Children Say? The Importance of Students Voice. **Research in Drama Education**. 6 (2).207-221.

Isenberg, J.P.,Jalongo,M.R.,(1993).**Creative Expression and Play in the Early Childhood Curriculum**. New York: MacMillan Publishing Company.

Kandır, A.(2003). Yaratıcı Dramanın Okul Öncesi Eğitim Programlarındaki Yeri ve Hedefleri. **Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya**. 3. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.

Kaptan, F., Arslan, B. (2009). Fen Öğretiminde Soru-Cevap Tekniği İle Analoji Tekniğinin Karşılaştırılması. www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b_kitabi/PDF/Fen/Poster/t48d.pdf. **12.03.2009**

Karadağ, Asiye. (2005). **Okul Öncesinde Dramatik Etkinlikler Kukla Dramatizasyon Drama**. 5. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.

Karapınarlı, Rengin. (2007). İlköğretim 7. Sınıf Matematik Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Başarı Ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Muğla.

Karasar, Niyazi. (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 18. Basım. Ankara: Nobel Yayınları.

Klein, A.S. (1984). The Early Development of Arithmetic Reasoning: Numerative Activities and Logical Operations (Number, Counting, Representation). Unpublished Phd Thesis. City University of New York. USA.

Koç, Filiz. (1999).Yaratıcı Dramanın Öğrenmeye Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Laupa, M. , Becker, J. (2004). Coordinating Mathematical Concepts with the Demands of Authority: Children’s Reasoning About Conventional and Second-Order Logical Rules. **Cognitive Development**. 19. 147–168.

Lee, Alison. (1991). **A Handbook of Creative Dance and Drama**. Heinemann Publishing.

Lin, Shu-Min. (1999), The Effects of Creative Drama on Story Comprehension For Taiwan. Ph.D Thesis. Arizona State University. USA

Lipman, Matthew, (2003). **Thinking in Education**. USA: Cambridge University Press.

Louis, L. E. (2006). Study on Children’s Reasoning About Geometric Solid in Play and Other Contexts. Ph.D Thesis, Arizona State University.

Mathoca, J., Camp, T., Hooper, R.(1998). *Extended Analogy: An Alternative Lecture Method*. www.media.mit.edu/~lieber/Teaching/Common-Sense-Course/Extended-Analogy.pdf -17.03.2009

Maviş, İlknur. (2006). “Çocukta Anlam Bilgisi Gelişimi”. **Dil ve Kavram Gelişimi**. (Edt. S.Seyhun Topbaş). İkinci Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.

McCaslin, N. (2006). **Creative Drama in the Classroom and Beyond**, United States of America: Pearson Education,

Myhre, Susan M. (1993). Enhancing Your Dramatic-Play Area Through the Use of Prop Boxes. **Young Children**. July.

Ni, Yujing. (1998). Cognitive Structure, Content Knowledge and Classificatory Reasoning. The **Journal of Genetic Psychology**. 159 (3). 280–296.

Nunez, Laure A. (2003). Mental Imagery: Training Students Trough Drama to Use Imagery in Text Recall. Unpublished PhD Thesis. Arizona State University. USA

Okvuran, A. (2001). Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Drama. **Çoluk Çocuk Dergisi**. 3: 22-25

Omniwski, R. (1999). The Effects of an Arts Infusion Approach on the Mathematics Achievment of Second Grade Students. Unpublished PhD Thesis. The University of Texas. USA.

Ömeroğlu, Esra. (1990). Anaokuluna Giden 5-6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişiminde Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Ömeroğlu Turan, E., Can Yaşar, M. (2001).Okul Öncesi Eğitimde Drama Uygulamaları. **Gazi Üniversitesi Anaokulu / Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı**. İstanbul:Ya-Pa Yayınları.

Ömeroğlu, Esra., Ersoy, Ö., Şahin, F.T., Kandır,A., Turla, A. (2003). **Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya**. 2. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.

Ömeroğlu, Esra. (2004). Hareket Çalışmaları. **Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya**. 3. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.

Ömeroğlu, Esra., Kandır, Adalet. (2005). **Bilişsel Gelişim**. İstanbul: Morpa Yayınları.

Önder, A. (2002). **Yaşayarak Öğrenmek İçin Eğitici Drama**. 4. Baskı, İstanbul: Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San. Ltd. Şti.

Önder, A. (2003). **Okul Öncesi Çocuklar İçin Eğitici Drama Uygulamaları**. İstanbul: Morpa Yayınları.

Önder, A. (2007). Okul Öncesinde Drama Sonrasındaki Etkinlikler. **Çocukta Yaratıcılık ve Drama**. (Ed. Öztürk, A.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özdemir, Lütfü. (2003). Yaratıcı Drama Dersinin Duygusal Zekâ Gelişimine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.

Öztürk, Ali. (2007). Darmada Teknikler. **İlköğretimde Drama**. (Ed. Öztürk, A.). 1. Baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Pan, Y. , Gauvain, M. , Liu, Z. , Cheng, L. (2006). American and Chinese Parental Involvement in Young Children's Mathematics Learning. **Cognitive Development**. 21. 17-35.

Piltin, Pusat. (2008). Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakeme Becerilerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Richards, C.A. , Sanderson, J.A. (1999). The Role of Imagination in Facilitating Deductive Reasoning in 2-3 and 4 Year Old. **Cognition**. 72.B1-B9.

Singer-Freeman, K.E. (2005). Analogical Reasoning in 2 Year-Olds: The Development of Access and Relational Inference. **Cognitive Development**. 20. 214-234.

Sözer, Nilgün. (2006). İlköğretim 4. Sınıf Matematik Dersinde Drama Yönteminin Öğrencilerin Başarılarına Tutumlarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Starko, Alane J., (2004). **Creativity in The Classroom: Schools of Curious Delight**. USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Şahin, Ç. ve Genç, S. Z. (2001). Problem Çözme Yönteminin Niteliği ve İlköğretim Okulları Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılışı. **Çağdaş Eğitim**. Nisan, 275, S.35-39.

Tezel Şahin, F. (2004). Rol Oynama. **Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya**. 3. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.

Thornton, Stephanie. (1998). **Çocuklar Problem Çözüyor**. (Çeviren. Özlem Kumrular). Birinci Basım. İstanbul: Gendaş Yayınları.

Toye, Nigel., Prendiville, Francis. (2000). **Drama and Traditional Story for the Early Years**. London: Roudledge Falmer.

Tuğrul, Belma. (2006). Okul Öncesi Dönemde Düşünme Becerilerinin Gelişmesinde Yaratıcı Bir Süreç Olarak Drama. **Yaratıcı Drama Dergisi**. 1(2):67-79.

Tulgay, Burçak. Yaratıcı Drama Eğitimi Alan Ve Almayan Ergenlerin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Turgut, Tuğba. (2007). İlköğretim 7. Sınıf Matematik Konularının Öğretiminde Soru-Cevap Metodu İle Analoji Metodunun Öğrencilerin Matematik Başarılarına Etkileri Yönünden Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya

Turla, A. (2004). Hikâyelerden Oyunlar Oluşturma. **Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya**. 3. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.

Türkçe Sözlük. (1998). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Umay, Aysun,(2003) “Matematiksel Muhakeme Yeteneği-Mathematical Reasoning Ability” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 24. 234-243.

Ülgen, Gülten. (1996). **Kavram Geliştirme Kuramlar ve Uygulamalar**. İkinci Baskı. Ankara: Baskı: Setma.

Welch-Rose, M. K. (1999). Interviewer and Preschooler’ Reasoning About Knowledge States Moderate Suggestibility. **Cognitive Development**. 14. 423-442.

Wolter, Deborah L. (1992). Whole Grup Story Reading?. **Young Children**. November. 72-81.

Yassa, Nevine, A., (1997). “ A Study of The Effect of Drama Education on Social Interaction in High School Students”. Unpublished PhD Thesis. Lakehead University. Canada.

Yavuzer, Haluk. (1998). **Çocuk Psikolojisi**. 16. Basım.İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yılmazoğlu, Candan. (2004). Kavram Haritası Destekli Benzetim Yöntemi İle Öğretimin Öğrencilerin Asit-Baz Konusunu Anlamalarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Ankara.

Zipes, Jack. (2004). **Speaking Out. Storytelling and Creative Drama for Children.** London: Roudledge.

EKLER

EK 1:Yaratıcı Drama Eğitim Programı Örnek Etkinleri

HEDEF VE DAVRANIŞLAR:

Hedef II: Olay ya da varlıkların çeşitli özelliklerini gözlemleyebilme

Hedef Davranış:

1. Olay ya da varlıkların özelliklerini söyler.

Hedef III: Varlıkları çeşitli özelliklerine göre kavrayabilme

Hedef Davranış:

- 1.Varlıkların kullanım amaçlarını açıklar.

Hedef VIII: Belli durum ve olaylarla ilgili neden- sonuç ilişkisi kurabilme

Hedef Davranış:

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

Hedef XIV: Nesneleri sayabilme

Hedef Davranış:

1. 25 içinde ileriye doğru birer birer ritmik sayar.
2. 25 içinde geriye doğru birer birer ritmik sayar.

ETKİNLİK: 13

ETKİNLİK SÜRESİ: 40 dk

MATERYALLER: Güneş gözlüğü, oyuncak güneş gözlüğü, numaralı gözlük, yüzücü gözlüğü, derece, kol saati, mikrofon, alet çantası, 10 tane mavi kart, 5 tane kırmızı kart

ETKİNLİK ADI: Pantomim/Rol Oynama-Gözlükleri Takalım

EĞİTİM DURUMU:

Eğitimci, sınıfı drama çalışmalarına hazır hâle getirebilmek için ortada bulunan masa, sandalye ve diğer eşyaları sınıfın uygun bir yerine kaldırır. Minderleri yarım ay şeklinde yerleştirerek çocukların minderlere oturmalarını ister. Kendisi de çocukların tam karşısına oturur. Daha önceden içine oyuncak güneş gözlüğü, normal güneş gözlüğü, yüzücü gözlüğü ve numaralı gözlük koyduğu kutuyu eline alır. Ardından çocuklara elindeki kutuyu gösterir. “Çocuklar bakın elimde bir kutu var. Bu kutunun içinde de bazı gözlükler var. Bu gözlükleri değişik kişiler kullanıyor. Bu gözlükleri sıra ile kutudan çıkaracağım ve bu gözlüğü kimin kullandığını soracağım. Daha sonra gözlüğü elinize vereceğim ve gözünüze takmanızı isteyeceğim. Sıra ile taktıktan sonra gözlüğü bana geri vereceksiniz.” der. Daha sonra eğitimci sıra ile güneş gözlüğü, oyuncak güneş gözlüğü, numaralı gözlük, yüzücü gözlüklerini çıkarır; çocukların ellerine verir ve gözlerine takmalarını ister. Bu arada çocuklara her bir gözlük için “Bu kimin gözlüğü olabilir? Bu gözlüğü ne için kullanıyor olabilir? Nerede takıyor olabilir?” gibi sorular yöneltir ve cevaplarını alır. Sonra gözlükler sıra ile elden ele gezerek ve göze takılarak incelenir. Eğitimci ardından çocuklara “Şimdi sizinle bir oyun oynayacağız ama önce sınıfımız kaç kişi bunu öğrenmem gerekiyor. Acaba sınıfta kaç kişi olduğunu nasıl öğrenebilirim?” diye çocuklara sorar. “Peki, o zaman sayalım mı sınıfta kaç kişi varmış?” diyerek hep birlikte sınıftaki çocuklar sayılır. “Sınıfımızda 25 kişi varmış. Ben şimdi 25’e kadar olan sayıları bu kâğıtlara yazıp torbanın içine atacağım. Daha sonra içinden bir tane çekeceğim. Hangi sayı gelmişse o kişi buraya gelecek. Oturan arkadaşları görmeden bu kutudan bir gözlük alacak ve onu ayırmak için bu boş kutunun içine koyacak. Daha sonra size dönüp hangi gözlüğü boş kutuya koyduğunu size sadece hareketleri ile hiç konuşmadan anlatacak. Arkadaşınız anlatmayı tamamlayınca sizde parmak kaldırarak söz alacak ve onun ne anlattığını tahmin etme çalışacaksınız. Kutudaki gözlükler bitene kadar devam edeceğiz.” der. Eğitimci numaralı kâğıtları torbaya atarak hangi çocuğun anlatacağına karar verir. Çocuğun gelip bir gözlük seçmesine,

pantomimle anlatmasına ve diğerlerini de tahmin etmesine rehberlik eder. Tüm gözlükler anlatılınca etkinlik tamamlanır.

Eğitimci daha sonra çocuklara “Çevremizde gördüğümüz başka hangi nesneler var. Bana örnekler verebilir misiniz? Bunları kimler, ne için kullanır?” gibi sorular sorarak çocuklarla sohbet eder. Ardından “Bugün size ben başka nesneler de getirdim. Şimdi bunları hep birlikte görelim mi?” der ve ilk olarak dereceyi gösterir ve ne olduğunu sorar. “Elimde tuttuğum nesnenin ne olduğunu biliyor musunuz? Ne için kullanılır? Ne zaman kullanılır? Kimler kullanır?” sorularını yöneltir ve çocukların cevaplarını dinler. Ardından saat, mikrofon, alet çantasını göstererek aynı soruları yöneltir ve çocukların cevaplamalarına rehberlik eder. “Şimdi elimdeki rakamların yazılı olduğu kâğıtların bulunduğu torbadan bir tane kâğıt çekeceğim. Bu sefer kâğıtta yazan sayı değil de o sayıdan bir önceki sayının bulunduğu sırada kim oturuyorsa o arkadaşınız gelecek. Diyelim ki 10 yazan kâğıdı çektim. 10’dan bir önceki sayı hangisi? Evet, 9. baştan başlayacağız ve 9. kişi kimse o benim yanıma gelecek. Daha sonra bu arkadaşınız bu nesnelerden bir tanesini belirleyerek o nesneyi kullanan kişi olacak. Ama bize söylemeyecek. Arkadaşımızın kim olduğunu bulabilmek için de biz ona sorular soracağız. Nesneyi ne zaman kullanırsın? Ne yapmak için kullanırsın? Nerede kullanırsın? Kaç yaşındasın? Bayan mısın/erkek misin? gibi” der. Eğitimci torbadan bir sayı çeker. Çocuklara bu sayıdan bir önceki sayının ne olduğunu sorar. Baştan sayarak kimin geleceğini bulurlar. Eğitimci gelen çocuktan nesnelerin içinden bir tane belirlemesini, bunu kullanan herhangi bir kişi olmasını ister. Daha sonra oturan çocukların sorular yönelterek çocuğun kim olduğunu tahmin etmelerine rehberlik eder. Daha sonra çocuklara şu soruları yönelterek onların duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını sağlar:

- Kutumuzun içinde hangi gözlükler vardı?
- Yüzücü gözlüğünün takınca çevreyi nasıl gördünüz? (Diğer gözlükler için de tek tek sorulur.)
- Yüzücü gözlüğünü kimin (ne için, ne zaman, nasıl) kullanacağına nasıl karar verdiniz? (Diğer gözlükler için de tek tek sorulur.)
- Bu gözlükleri gelip burada nasıl anlatacağına nasıl karar verdin?
- Hiç konuşmadan bir şey anlatmaya çalışmak nasıl bir şeydi?

- Arkadaşınızın o gözlüğü anlattığını nasıl anladınız?
- Sizin çevrenizde hiç bu gözlüklerden birini kullananlar var mı? Ne için kullanıyorlar?
- Bu gözlüklerden hangisi size daha farklı geldi? Neden?
- Siz bu gözlüklerden hangisini kullanmak isterdiniz? Neden?
- Acaba başka ne yaparken gözlük kullanmamız gerekebilir?
- Tüm bu gözlükler olmasaydı acaba neler olurdu?
- Hangi nesneler hakkında konuştuk?
- Dereceyi (Diğer nesneler için de sorulur.) kimin kullanacağına nasıl karar verdiniz?
- Dereceyi kimin kullandığını nasıl anladınız? (Diğer nesneler için de sorulur.)
- Dereceyi başka bir şey için kullanabilir miyiz? Neden? (Diğer nesneler için de sorulur.)
- Dereceler olmasaydı acaba neler olabilirdi? (Diğer nesneler için de sorulur.)

HEDEF VE DAVRANIŞLAR:

Hedef VIII: Belli durum ve olaylarla ilgili neden- sonuç ilişkisi kurabilme

3. Bir olayın olası nedenlerini söyler.
4. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.
5. Yarım bırakılan olayı, durumu, şiiri, öyküyü, şarkıyı vb. özgün bir şekilde tamamlar.

Hedef X: Dinlediği cümledeki sözel anlamsızlıkları fark edebilme

Hedef Davranış:

1. Söz dizimine uygun olarak verilen cümleyi dikkatle dinler.
2. Söz dizimine uygun olarak verilen cümledeki anlamsızlığı söyler.

Hedef XIII. Verilen bir problem durumunu çözebilme

Hedef Davranış:

1. Problem durumunu söyler.
2. Probleme uygun çözüm yolları önerir.

ETKİNLİK: 21

ETKİNLİK SÜRESİ: 30 dakika

MATERYALLER: Dört tane resim kartı, her birinden beşer tane küçük boy resim kartları

Birinci resimde sahaya yeni çıkan futbolcular vardır.

İkinci resimde futbolcular sahada futbol oynamaktadırlar.

Üçüncü resimde sahada yangın çıkmıştır; kale yanmaktadır, kimse kalmamıştır.

Dördüncü resimde bir futbolcu kaleye gol atmıştır (Top kalededir; kaleci yere düşmüştür).

ETKİNLİK ADI: Pantomim / Hikâyelerden Oyunlar Oluşturma –Futbol Sahası

EĞİTİM DURUMU:

Eğitimci sınıfı drama çalışmalarına hazır hâle getirebilmek için ortada bulunan masa, sandalye ve diğer eşyaları sınıfın uygun bir yerine kaldırır. Minderleri yarım ay şeklinde yerleştirerek çocukların minderlere oturmalarını ister. Kendisi de çocukların tam karşısına oturur; fakat hızlı nefes alıp vererek sanki yorgunmuş gibi hareketler yapar. Daha sonra çocuklara “Çocuklar bugünlerde spor yapmaya başladım. Az önce de koştum. O yüzden biraz yorgunum. Siz de spor yapıyor musunuz? Peki, çevrenizde spor yapanlar var mı? Sizler başka hangi sporları biliyorsunuz? Bunları nereden öğrendiniz/gördünüz? Sporcu kime denir? Bildiğiniz sporcular var mı?” gibi sorular sorarak çocuklarla sohbet eder. Eğitimci daha sonra çocuklara “Şimdi sizden tek tek yanıma gelmenizi ve bir sporcu gibi hiç konuşmadan sadece hareketlerinizle spor yapan sporcuyla bize anlamamanızı istiyorum. İsteddiğiniz sporu yapan kişi olabilirsiniz? Biz de sizin hangi sporu yapan kişi olduğunuzu hareketlerinizden anlamaya çalışacağız.” der. Ardından isteyen çocukların gelip sporcuları pantomimle anlatmalarına rehberlik eder.

Etkinlik tamamlanınca şimdi size bir spor dalı olan futbol ile ilgili bazı resimler göstermek istiyorum. Resimleri gösterince bunlarla ilgili size bazı sorular soracağım.” der. Çocuklara elinde tuttuğu 1. resmi gösterir. “Resimde neler görüyorsunuz? Burası neresi olabilir? Bunlar kim olabilir? Nereden çıkıyorlar? Ne için çıkıyorlar? Futbol oynamak için nelere ihtiyaç vardır?” Sorularını yönelterek çocukların cevaplarını dinler. Daha sonra 2. resmi göstererek “Bu resimde futbolcular ne yapıyorlar? Sizce hangi takımlar oynuyor? Hiç gol atmışlar mıdır? Futbol oynarken birbirlerine bir şey söylüyor olabilirler mi? Seyirciler kendi takımlarına destek oluyorlar mı? Onlar neler söylüyor olabilirler?” diye sorar. Eğitimci 3. resmi göstererek “Sahada neler olmuş? Bu yangın nasıl çıkmış olabilir? Kim çıkarmış olabilir? Sahada neden kimse yok? Maça devam edebilmişler mi sizce? Yangın çıkınca ne yapmak gerekir? Peki, buraya neden itfaiye gelmemiş olabilir? Ne zaman gelecek acaba? Gelince ne yapacak? Peki, yangını söndürünce maça devam edebilecekler mi? Neden?” gibi sorularla çocuklarla çocukların düşüncelerini paylaşır. Son olarak da 4. resmi gösterir. “Bu futbolcu neden mutlu? Peki, kaleci neden yere düşmüş? Kaleci neden üzgün? Topu görebiliyor musunuz? Nerede? Seyirciler ne yapıyorlar?” sorularını yöneltir ve çocukların cevaplarını dinler. Eğitimci daha sonra bu kartların arkasına kartları gösterdiği sırada birden dörde

kadar numara verir. Daha sonra sınıfın dört köşesine kartları ters olarak yerleştirir. Elindeki torbaya da bu resimlerden eşit sayıda ve her çocuğa yetecek kadar koyar. Çocuklara “Şimdi sizden gelip bu torbadan bir resim çekmenizi istiyorum. Daha sonra aynı resme sahip olanların da aynı yerde durmalarını istiyorum.” der. Çocukların sıra ile kart çekmelerine ve aynı resimlere göre bir araya gelmelerine rehberlik eder. Daha sonra sıra ile köşelere gider; oradaki resimleri sıra ile açar ve köşedeki resimler kimlerin ellerinde varsa o kişilerin köşeye geçerek gruplarını oluşturmalarını sağlar. Şimdi sizlerden önünüzdeki resimlerle ilgili bir hikâye oluşturmamızı istiyorum. Bunun için sizlere biraz zaman tanıyacağım. Eğer isterseniz, buradaki materyalleri, kostümleri de kullanabilirsiniz. Daha sonra bunu bize kartların arkasındaki numara sırasına göre canlandıracaksınız.” der. Grupların yanlarına giderek ihtiyaç duydukları konularda onlara yardımcı olur. Ardından çocukların canlandırmalarını yapmalarına rehberlik eder. Tüm gruplar canlandırmalarını yapınca eğitimci oluşturulan hikâyeleri ardı arkasına ekleyerek anlatır. Daha sonra “Çocuklar acaba bu hikâyede bir yanlışlık yok mu? Siz bulabildiniz mi bu yanlışlığı? Kim söylemek ister? Peki, futbolcu golü ne zaman atmış olabilir? Futbol sahası tamamen yok olduktan sonra gol atmış olamazlar mı?” sorularını yönelterek çocuklara cevaplamalarına rehberlik eder. Eğitimci hikâyenin yanlış olan kısmını doğru bir şekilde anlatır.

Eğitimci çocuklara şu soruları yöneltir ve onların duygu ve düşüncelerini paylaşmalarına yardımcı olur.

- Hangi sporcuyla sadece hareketlerinizle hiç konuşmadan anlattınız?
- Sporcuyla anlatırken neden o hareketlerle anlatmayı tercih ettiniz?
- Sporcunun kim olduğunu nasıl tahmin ettiniz?
- Sporcu olmak nasıl bir şeydi?
- Arkadaşlarınız sizin kim olduğunuzu bilince neler hissettiniz?
- Futbol oynamak için sahaya çıkarken neler hissettiniz? Heyecanlandınız mı? Neden?
- Futbol oynamaktan hoşlandınız mı?
- Seyirciler size nasıl destek oldu?
- Yangını kim çıkardı? Nasıl çıkardı?

- Yangın çıkınca seyirciler ne yaptı? Futbolcular ne yaptı?
- Yangın nasıl söndürüldü?
- Yangından sonra saha nasıldı?
- Gol attığında ne hissettin?
- Takımdaki diğer futbolcular sen gol atınca neler yaptılar?
- Seyirciler ne hissetti? Duygularını nasıl gösterdiler?
- Diğer takımın kalecisi, oyuncularını ve seyircileri ne hissetti?

Özgeçmiş



T.C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Adı Soyadı:	Filiz ERBAY			
Doğum Yeri:	Beyşehir			
Doğum Tarihi:	1978			
Medeni Durumu:	Evli			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Alüminyum İÖÖ.		Seydişehir	1989
Ortaöğretim	Mahmut Esat OO.		Seydişehir	1992
Lise	Anadolu Öğretmen Lisesi		Nevşehir	1996
Lisans	SÜ. Mesleki Eğitim Fakültesi	Anaokulu Öğretmenliği	Konya	2000
Yüksek Lisans	SÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü	Çocuk Gelişimi Eğitimi Anabilim Dalı	Konya	2004
Becerileri:				
İlgi Alanları:	Yaratıcı Drama, Yaratıcılık, Muhakeme Becerileri			
İş Deneyimi:	Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Öğretmeni			
Aldığı Ödüller:				
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:				
Tel:				
E-Posta:	erbayfiliz@hotmail.com			
Adres	SÜ. Alaaddin Keykubat Kampüsü. Mesleki Eğitim Fakültesi. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Selçuklu-Konya			