

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



48-60 AYLIK ÇOCUKLARA VERİLEN DRAMA EĞİTİMİNİN
ÇOCUKLARIN KARAKTER GÜÇLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Emek UÇARMAN ÖZGEN

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

ŞUBAT,2023

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



48-60 AYLIK ÇOCUKLARA VERİLEN DRAMA EĞİTİMİNİN
ÇOCUKLARIN KARAKTER GÜÇLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Emek UÇARMAN ÖZGEN
(Y2012.410006)

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Filiz ERBAY

ŞUBAT, 2023

TEZ SINAV TUTANAĞI



ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum *48-60 Aylık Çocuklara Verilen Drama Eğitiminin Çocukların Karakter Güçlerine Etkisinin İncelenmesi* adlı tez çalışmamın proje kısmından sonuçlanmasına kadar bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı olacak bir yardıma başvurulmaksızın yazdığımı ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (15/02/2023)

Emek UÇARMAN ÖZGEN

ÖNSÖZ

Yüksek Lisansa başlama sürecindeki en büyük heyecanım ve motivasyon kaynağım olan; genç yaşta talihsiz bir şekilde aramızdan ayrılan canım Hocam Aylin SÖZER'e,

Tez yazım süreci ve yayın şartı çalışmalarımızda yorulmadan, sıkılmadan, bekletmeden her derdime yetişen, yol gösteren, günü değil akademik yolumu açan ve aydınlatan kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. Filiz ERBAY'a,

Henüz 10 aylıkken başladığım yüksek lisans sürecinde kendisinden çaldığım her zamanı, ortak geleceğimize bir tuğla koymak olarak anacağım canım kızım Özgün'e, en büyük destekçim ve dostum olan canım eşim Alper, güzel annem Yıldız ÇİMEN ÇELİK ve biricik babam Cemal UÇARMAN'a,

Stresimi, yorgunluğumu ve tüm sorularımı paylaştığım; kaynaklarını, desteklerini, tecrübelerini paylaşan çok değerli mesai arkadaşlarım Merve MERCAN, Özge ÜNSEVER ve Kemale HALİLBEYLİ'ye,

Kıymetli zamanlarını ayıran ve tüm yüksek lisans sürecimde yanımda olan Hocam Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA'ya,

Sonsuz teşekkür ederim.

Şubat, 2023

Emek UÇARMAN ÖZGEN

48-60 AYLIK ÇOCUKLARA VERİLEN DRAMA EĞİTİMİNİN ÇOCUKLARIN KARAKTER GÜÇLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı 48 -60 aylık çocuklara verilen drama eğitiminin çocukların karakter güçlerine etkisini incelemektir. Araştırma öntest son test kontrol gruplu deneysel desenle çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde iki özel okulun anaokullarına devam eden 48- 60 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Seçkisiz atama yöntemi ile iki grup oluşturulmuş, 17 deney, 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 37 çocukla çalışılmıştır. Her iki okulda da eş zamanlı yapılan ön testlerin toplanmasının ardından, deney grubuna drama etkinlikleri 12 hafta boyunca araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamalar haftada iki gün ve 12 hafta boyunca 24 oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Her bir oturum ortalama 35-50 dakika sürmüştür. Uygulamalar sonucunda gruplara son test uygulanarak veriler tekrar toplanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Özdemir-Bişkin ve Sop (2021) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu'nun kişilerarası güçler (adalet, nezaketli olma, liderlik, takım çalışması, bakış açısı, sevmeye ve sevilme, cesur olma, sosyal zekâ) ve ölçülülük (alçakgönüllülük, ihtiyatlılık, öz düzenleme, kararlılık, affetme, açık fikirlilik) alt boyutlarını kapsayan 56 maddesi kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem ve bağımlı (ilişkili) örneklem için t testi kullanılmıştır. Toplam puanların normallik analizi için Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol gruplarının Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu Kişilerarası Güçler ve Ölçülülük alt boyutları puanlarına ilişkin öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu Kişilerarası Güçler ve Ölçülülük alt boyutları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu elde edilen bulgular arasındadır. Drama

eğitimi 48-60 aylık çocukların karakter glerinden kişilerarası ve lllk boyutlarını olumlu etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde drama, karakter gleri, erken çocukluk eğitimi



INVESTIGATION OF THE EFFECT OF DRAMA EDUCATION GIVEN TO CHILDREN aged 48-60 MONTHS ON THE CHILDREN'S CHARACTER STRENGTHS

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the effect of drama education given to 48-60 month old children on the character strengths of children. The research was carried out with the experimental design with pre-test post-test control group. The study group of the research consists of 48-60-month-old children attending the kindergartens of two private schools in the Büyükçekmece district of Istanbul. Two groups were formed with the random assignment method, and a total of 37 children, 17 of which were in the experimental group and 20 in the control group, were studied. After the pre-tests were collected simultaneously in both schools, drama activities were applied to the experimental group by the researcher for 12 weeks. The applications were carried out two days a week and in 24 sessions for 12 weeks. Each session lasted an average of 35-50 minutes. As a result of the applications, the data were collected again by applying the post-test to the groups.

Interpersonal powers (justice, kindness, leadership, teamwork, perspective, loving and being loved, being brave, social intelligence) of the Character Strengths Inventory Early Childhood Form, which was adapted into Turkish by Özdemir-Bişkin and Sop (2021), as a data collection tool in the research. and temperance (humility, prudence, self-regulation, determination, forgiveness, open-mindedness) sub-dimensions were used. In the analysis of the data, t-test was used for independent samples and dependent (related) samples. Skewness and Kurtosis values were examined for the normality analysis of the total scores.

As a result of the research, it was determined that there was no statistically significant difference between the pretest scores of the experimental and control groups regarding the Character Strengths Inventory Early Childhood Form, Interpersonal Strengths and Temperance sub-dimensions. It is among the findings that there is a significant difference in favor of the experimental group between the average scores of the Character Strengths Inventory Early Childhood Form, Interpersonal

Strengths and Temperance sub-dimensions of the children in the experimental group and the mean scores of the children in the control group. Drama education positively affects interpersonal and moderation dimensions of character strengths of 48-60 month old children.

Drama education positively affects interpersonal and moderation dimensions of character strengths of 48-60 month old children.

Keywords: drama in education, character powers, early childhood education



İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ONUR SÖZÜ	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
I. GİRİŞ.....	1
A. Problem Cümlesi.....	4
B. Araştırmanın Amacı.....	4
a. Alt Amaçlar	4
C. Araştırmanın Önemi	5
D. Varsayımlar.....	7
E. Sınırlılıklar	7
F. Tanımlar.....	7
II. KURAMSAL ÇERÇEVE	9
A. Erken Çocukluk Eğitimi	9
B. Erken Çocukluk Eğitiminde Drama.....	11
1. Dramayla İlişkili Diğer Kavramlar	15
a. Dram	15
b. Dramatik	15
c. Oyun	16
d. Dramatik Oyun	17
e. Dramatizasyon	19
f. Yaratıcılık	20
g. Mış Gibi Yapmak	20
2. Erken Çocukluk Döneminde Eğitimde Dramanın Çocukların Gelişimine Etkileri	21

a.	Eğitimde Dramanın Bilişsel Gelişime Etkisi	21
b.	Eğitimde Dramanın Çocukların Dil Gelişimine Etkisi	22
c.	Eğitimde Dramanın Sosyal Gelişime Etkisi	23
d.	Eğitimde Dramanın Duygusal Gelişime Etkisi.....	25
e.	Eğitimde Dramanın Psikomotor Gelişime Etkisi	26
3.	Erken Çocukluk Eğitiminde Drama Etkinlikleri	27
a.	Hareket çalışması.....	27
b.	Pantomim	27
c.	Rol oynama	28
d.	Doğaçlama	28
e.	Hikâyelerden oyunlar oluşturma.....	29
C.	Erken Çocukluk Eğitiminde Karakter Güçleri.....	29
1.	Karakter	38
2.	Erdem	39
3.	Değerler	39
D.	Drama ve Karakter Güçleri İlişkisi.....	40
E.	İlgili Araştırmalar	42
1.	Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	42
a.	Drama ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar	42
2.	Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	49
III.	YÖNTEM.....	54
A.	Araştırmanın Modeli.....	54
B.	Araştırmanın Çalışma Grubu	54
C.	Veri Toplama Araçları	55
1.	Kişisel bilgi formu	56
2.	Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu	56
D.	Drama Etkinliklerinin Hazırlanması.....	59
E.	Verilerin Toplanması	63
1.	Ön testlerin uygulanması	63
2.	Etkinliklerin ve son testlerin uygulanması.....	63
F.	Verilerin Analizi	64
IV.	BULGULAR	65
A.	Deney ve Kontrol Gruplarının Kişilerarası Güçler ve Ölçülülük Düzeyleri	65
B.	Kişilerarası Güçler Alt Boyutu Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puanları	

Arasındaki Farklılaşma	66
C. Kişilerarası Güçler Alt Boyutu Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanları Arasındaki Farklılaşma	66
D. Ölçülülük Alt Boyutu Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puanları Arasındaki Farklılaşma.....	67
E. Ölçülülük Alt Boyutu Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanları Arasındaki Farklılaşma.....	67
F. Deney Grubunun Kişilerarası Güçler Alt Boyutuna İlişkin Ön-Test ve Son-Test Puanları Arasındaki Anlamlı Fark	68
G. Deney Grubunun Ölçülülük Alt Boyutuna İlişkin Ön-Test ve Son-Test Puanları Arasındaki Anlamlı Fark	68
H. Kontrol Grubunun Kişilerarası Güçler Alt Boyutuna İlişkin Ön-Test ve Son-Test Puanları Arasındaki Anlamlı Fark	69
İ. Kontrol Grubunun Ölçülülük Alt Boyutuna İlişkin Ön-Test ve Son-Test Puanları Arasındaki Anlamlı Fark	69
V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	71
A. Tartışma	71
1. Drama Eğitiminin Çocukların Karakter Güçlerinden Kişilerarası ve Ölçülülük Becerilerine Etkisi.....	71
2. Okul Öncesi Eğitimin Çocukların Karakter Güçlerine Etkisinin İncelenmesi	76
B. Sonuç	77
1. Deney ve kontrol gruplarının Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu öntest puanlarına ilişkin sonuçlar.....	77
2. Deney ve kontrol gruplarının Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu son test puanlarına ilişkin sonuçlar	78
3. Deney grubunun Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu öntest ve son test puanları arasındaki farklılığa ilişkin sonuçlar.....	78
4. Kontrol grubunun Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu öntest ve son test puanlarına ilişkin sonuçlar	78
C. Öneriler	78
1. Araştırmacılara yönelik öneriler	79
2. Uygulayıcılara yönelik öneriler	79
VI. KAYNAKÇA	81

EKLER.....	115
ÖZGEÇMİŞ.....	120



ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Demografik Bilgileri.....	55
Çizelge 2. Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Demografik Bilgileri.....	55
Çizelge 3. Karakter Gücü Envanteri Erken Çocukluk Formu Alt Boyutları	58
Çizelge 4. Karakter Güçleri Temalı Drama Etkinliklerinin MEB (2013) ve KGEEÇF Kazanımları	60
Çizelge 5. Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların kişilerarası güçler ve ölçülülük düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler	65
Çizelge 6. Çocukların kişilerarası güçler ön test düzeylerinin kontrol ve deney grubuna göre farklılık gösterme durumu.....	66
Çizelge 7. Çocukların kişilerarası güçler son test düzeylerinin kontrol ve deney grubuna göre farklılık gösterme durumu.....	66
Çizelge 8. Çocukların ölçülülük ön test düzeylerinin kontrol ve deney grubuna göre farklılık gösterme durumu.....	67
Çizelge 9. Çocukların ölçülülük son test düzeylerinin kontrol ve deney grubuna göre farklılık gösterme durumu.....	67
Çizelge 10. Deney Grubu Kişilerarası Güçler Alt Boyutu t Testi.....	68
Çizelge 11. Deney Grubu Ölçülülük Alt Boyutu t Testi.....	68
Çizelge 12. Kontrol Grubu Kişilerarası Güçler Alt Boyutu t Testi.....	69
Çizelge 13. Kontrol Grubu Ölçülülük Alt Boyutu t Testi.....	69

KISALTMALAR LİSTESİ

TDK	: Türk Dil Kurumu
Vb.	: Ve benzeri
Vd.	: Ve diğerleri
KGEEÇF	: Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu
SPSS	: Statical Package For Social Sciences
N	: Kişi Sayısı
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi

I. GİRİŞ

Erken çocukluk doğumdan sekiz yaşa kadar olan ve başta beyin gelişimi olmak üzere çocukların her anlamda hızlı gelişim gösterdiği bir dönemdir (UNESCO, 2018).

Çocuğun çevresini fark ettiği, araştırıp tanımaya başladığı, temel yaşam becerilerini edinmeye çalıştığı, birçok gelişim alanına bağlı kazanımlar elde ettiği erken çocukluk döneminde (Kamay ve Köşker, 2006) çevredeki uyaran çeşitliliği çocukların hızlı öğrenmesine sebep olmaktadır. Sevinç (2005), bu gelişim aşamasının hem psikolojik hem de fiziksel gelişim anlamında kritik olduğunu, erken çocukluk eğitiminde edinilen temel bilgi, birikim, kazanım ve alışkanlıklar bazında sonraki eğitim hayatını olumlu etkilemesi ve sosyal duygusal açıdan tutumlarını değiştirip biçim vermesi nedeniyle tesadüfi işlemeyecek ciddi bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Erken çocukluk dönemindeki başarı ve başarısızlık, çocukların hem sosyal hem akademik anlamda tüm yaşamındaki başarı ve başarısızlık durumuna temel oluşturacağından (Heckman, 2004) nitelikli bir eğitim ve sağlıklı bir aile ortamı erken çocukluk eğitiminde çok önemli bir konumdadır (Bekman ve Gürlesel, 2005; Edie ve Schmid, 2007; MEB, 2013). Bu nedenle erken çocukluk döneminde çocuklara sunulan her türlü eğitim fırsatı, gelişimlerine de olumlu katkı sağlamaktadır (Yavuzer, 2003). Bu dönemde çocuklar tüm yaşantıları ve deneyimleri arasında ilişki kurmaya ve yaşamsal anlamda birikim yapmaya başlarlar. Bunun başarılması bir yandan çocuğun büyümesi, bir yandan da verilen eğitimle ilgilidir.

Bloom'un (1956) yaptığı çalışmada çocukların 17 yaşına kadarki zihinsel gelişimlerinin %50'sinin kaynağı 4 yaş, 18 yaşına kadarki akademik başarılarının %33'ünün kaynağı 0-6 yaş ile açıklanmaktadır. Erken çocukluk döneminde tüm gelişim alanları hızlı ilerlediğinden (Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2016; Symons ve Clark, 2000) çocukların öğrenme merakları da üst düzeydedir. Tüm bu özelliklerden yola çıkılarak çocuklara birçok kavram, davranış ve değerler eğitiminin bu dönemde verilmesi bir avantajdır (Dereli-İman, 2014; Yaka vd., 2014). Değerler eğitiminin temelleri de erken çocukluk eğitiminin katkılarıyla atılmaktadır (Balat-Uyanık ve

Balaban-Dağal, 2009).

Modern eğitim, yapılandırmacı bir model olan bireyin yaparak ve yaşayarak öğrenme anlayışını esas almaktadır. Bireyin kendini ve yeteneklerini keşfetmesini sağlayan ve aktif üretme ortamı amaçlayan bu eğitim modelinin temelinde drama yoluyla öğrenme de bulunmaktadır (Gezen, 2022). Edilgenlik yerine katılımcı olma, bağımlılık yerine bağımsız olmayı öncelemesi öğrencinin eğitim sürecinde daha aktif olmasına yol açar. Bu nedenle eğitim-öğretimin daha etkin ve nitelikli olmasında dramanın etkisi büyüktür (Kocayörük, 2004, s.32). Bir eğitim ortamında, bir öğretmen veya drama eğitici tarafından liderlik edilen, katılımcılardan oluşan grubun fikirleri ve becerilerini ortaya koymaya imkan veren çalışmaları içeren sanatsal etkinliklerden oluşan dramanın (Dawson ve Lee, 2018) bir yöntem olarak eğitim hayatına girme yolculuğu Jhonson adlı bir öğretmenin 1911 yılında yazdığı ve uygulamalarından oluşan *Öğretimin Dramatik Yöntemi* isimli kitabı ile başlamıştır (Akar, 2000) ve gün geçtikçe eğitime olan katkısının farkındalığı da artmıştır. Eğitimde drama kullanılarak yapılan çalışmalar incelendiğinde, dramayı kullanmanın öğrencilerin derse aktif olarak katılımını, öğrendiklerinin kalıcılığını (Ulubey ve Gözütok, 2015) ve akademik anlamda başarılı olmayı doğrudan etkilediğini (Bıyıklı ve Yağcı, 2015; Dikmenli-Vardar vd., 2015; Fleming vd., 2004; Ulubey ve Gözütok, 2015; Walker vd., 2011) ortaya koyan araştırmalara rastlanmaktadır. Ayrıca dramayla öğrencilerin derslere karşı tutumlarında olumlu yönde düzelmeler olduğu görülmektedir (Ceylan, 2014; Debreli, 2011; Hendrix vd., 2012; Ormancı ve Özcan, 2014).

Kaya ve Antepli'ye (2018) göre sağlıklı birey, sağlıklı düşünen, davranan ve hisseden bireydir ve erken çocuklukta verilmesi gereken eğitimlerden biri de değer kavramlarına yöneliktir. Aydın'a (2010) göre değerler eğitiminde amaç, çocukta doğumdan itibaren olan iyi tarafın ortaya çıkarılması ve gelişmesinin desteklenmesidir. Bireyin ve toplumun böylelikle kötü ahlaktan kurtulmuş ve korunmuş olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle erken çocuklukta ahlaki olan ve olmayan özelliklerin doğru ifade edilip, bilgilendirilmesi önem arz etmektedir. Gerek aile gerekse toplum için insanları bir arada tutan bir öneme sahip olan değerlerin kazanımı, yaşanan sorunlara çözüm üretme noktasında planlı ve bilinçli bir erken çocukluk eğitimiyle mümkün olabilmektedir. Erken çocuklukta sorumluluk, güven, dürüstlük, takım çalışması, nezaket kuralları ve dürüstlük becerileri için akademik başarıya odaklamanın yanında değerler eğitimine de ihtiyaç duyulduğu ve değerler eğitimiyle çocukların diğer becerilerinin de doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir

(Akto ve Akto, 2020).

İyi karakteri ve bu pozitif özellikleri belirlemek adına Peterson ve Seligman'ın (2004) öncülük ettiği ve üç yıl süren bir proje sonucunda, elliden fazla araştırmacı 24 karakter gücü belirlemiştir. Erdemlerin tarihsel gelişimi ve medyanın incelenmesiyle dünyadaki birçok kültürde yaygın olarak benimsenmiş ve geçerli bulunmuş bu karakter güçlerinin yanında da altı erdem belirlenmiştir. Bu kültürlerin içinde Konfüçyanizm, Taoizm, Budizm, Hinduizm, Hristiyanlık ve İslamiyet yer almaktadır (Özdemir-Bişkin ve Sop, 2021). Karakter güçlerinden söz ederken önem arz eden karakter kavramı kişiliğin ahlaksal açıdan değerli bulunan boyutlarıdır (Park ve Peterson, 2008).

Geçmişten günümüze bakıldığında karakter eğitime ilginin arttığı ve okullarda karakter eğitimi içerikli saygı, sorumluluk, şefkat gibi temaları içeren uygulamalara yoğunlaştığı görülmektedir (MEB, 2010; Park, 2004). Gelecek nesillerin iyi oluşuna destek olmak için karakter güçlerini geliştirmek adına tasarlanan ve uygulanan programlar gereklidir ve çocukların pozitif özelliklerini ortaya çıkarmada rehberlik edip (Proctor, 2013) kullanabilmesine destek olmak için okullarda karakter güçlerine yönelik uygulamalar olması önerilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın Sınıf Rehberlik Programı'nda (Yüksel, 2021) okul öncesi eğitim için kişilerarası becerilerin de yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda bazı eğitim kurumlarında *güçlü yönler kulüpleri*, *güçlü yönler belgesi*, *güçlü yönler gazetesi*, *güçlü yönler yarışması*, *güçlü yönler sergisi*, *güçlü yönler köşesi* ve *güçlü yönler kutusu* gibi uygulamalara rastlanılmaktadır (Demir ve Murat, 2021a).

Erken çocukluk döneminde verilmesi önem arz eden en önemli konulardan biri de değerler üzerine verilen eğitimidir. Öğrenilen değerlerin tüm yaşam boyunca devam etmesi yine bu sayede oluşmaktadır (Balat- Uyanık, 2005; Balat-Uyanık ve Balaban-Dağal, 2009). Literatür incelendiğinde çocuklara erken dönemde verilecek karakter güçleri eğitiminde, kalıcı ve eğlenceli öğrenme metodu olan dramayı kullanmanın etkili olabileceği düşünüldüğünden araştırmanın konusu 48- 60'lık çocuklara verilen drama eğitiminin çocukların karakter güçlerine etkisini incelemek olarak belirlenmiştir. Davis ve Dolan'a (2016) göre drama birçok özelliği bakımından çocukların oyunlarına benzemektedir. Drama çalışmalarında çocuklar, hayal gücü, gerçek yaşam deneyimleri, zevkleri ve tercihleri doğrultusunda farklı yaşantılar deneyimleme fırsatına sahiptir. Bu bağlamda da bazı drama eğitimcileri, yeniden inşacı

ve oyun içerikli drama etkinliklerinin en etkili öğrenme metodu olduğunu ifade etmektedir (Koç, 2009).

A. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi *Drama etkinlikleriyle 48-60 aylık çocukların karakter güçlerinden olan kişilerarası güçler ve ölçülülük becerileri geliştirilebilir mi?* olarak belirlenmiştir.

B. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, drama eğitiminin 48-60 aylık çocukların karakter güçlerine etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla çalışılmıştır. Araştırmanın, verilen drama eğitimiyle 48-60 aylık çocukların karakter güçlerini geliştirmesi ve çalışma sonucunun da ilgili konudaki literatürde bulunan sınırlılığı gidermesi beklenmektedir.

a. Alt Amaçlar

1. Deney ve kontrol grubu çocuklarına uygulanan Karakter Güçleri Envanteri- Erken Çocukluk Formu (Kişilerarası güçler alt ölçek toplam puanı) öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu çocuklarına uygulanan Karakter Güçleri Envanteri- Erken Çocukluk Formu (Kişilerarası güçler alt ölçek toplam puanı) sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
3. Deney grubu çocuklarına uygulanan Karakter Güçleri Envanteri- Erken Çocukluk Formu (Kişilerarası güçler alt ölçek toplam puanı) öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
4. Kontrol grubu çocuklarına uygulanan Karakter Güçleri Envanteri- Erken Çocukluk Formu (Kişilerarası güçler alt ölçek toplam puanı) öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubu çocuklarına uygulanan Karakter Güçleri Envanteri- Erken Çocukluk Formu (Ölçülülük alt ölçek toplam puanı) öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık var

mıdır?

6. Deney ve kontrol grubu çocuklarına uygulanan Karakter Güçleri Envanteri- Erken Çocukluk Formu (Ölçülülük alt ölçek toplam puanı) son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
7. Deney grubu çocuklarına uygulanan Karakter Güçleri Envanteri- Erken Çocukluk Formu (Ölçülülük alt ölçek toplam puanı) ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
8. Kontrol grubu çocuklarına uygulanan Karakter Güçleri Envanteri- Erken Çocukluk Formu (Ölçülülük alt ölçek toplam puanı) ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

C. Araştırmanın Önemi

İnsanların öne çıkan en güçlü yönleri, en gelişmiş beş karakter gücünü temsil etmektedir. Bu beş karakter gücü bir nevi bireyin kimliği, rehberidir (Littman-Ovadia ve Niemiec, 2016). İnsanlar tarihler boyu içlerindeki cevheri, iyi veya doğru insan olmayı, güçlü karaktere sahip olmayı aramış, hatta yaşam doyumları (Park vd., 2004), iş başarıları (Forest vd., 2012) iyi aile kurmaları da karakter güçlerinin getirdiği özelliklerin de katkısıyla gerçekleşmiştir. Yapılan araştırmalar karakterde ön plana çıkan güçlerin depresifliği azaltarak, mutluluğu artırdığı yönündedir (Gander vd., 2013).

Karakter güçleri ile ilgili çalışmaların etkinliği için bireyin sadece güçlerinin farkında olması değil, onları kullanarak geliştirmesi gerekmektedir. Bu nedenle özellikle çocukların bu güçlerini yeni keşfettiği süreçte, eğitim süreçleri içerisinde onları kullanmaya yönelik hedeflerin belirlenmesi ve gerekli motivasyonun sağlanması önemlidir (Quinlan vd., 2012). Buna bağlı olarak, çalışmada yaparak ve yaşayarak deneyimlemeye fırsat sunan drama eğitiminin kullanılması, bu eğitimin belirlenen kazanımlara yönelik 12 haftalık sürece yayılması bir diğer önemli noktadır. Deci ve Ryan, (2000) ilişki içinde olma, yeterli hissetme ve özerklik duygusunun bireyin en temel psikolojik motivasyonu olduğunu, bu ihtiyaçları karşılayan dramının iç motivasyonu, çabayı ve hedefe adanmışlığı da sağlayacağını belirtmektedir. Öte

yandan Locke ve Latham'a (2006) göre hedef belirlenerek yapılan eğitimlerde çocukların karakter güçleri zamanla gruplarından aldıkları dönütlerden kaynaklı azimleri ile doyumlarını da artırabilmektedir. Bu bağlamda uygulama yapan drama eğiticisinin, ebeveynin ve grubun parçası olan akranlarının etkinliği benimsemesi de uygulanan karakter gücü temalı müdahalenin etkisini desteklemeye olanak sağlayacaktır (Quinlan vd., 2012).

Çocuklar sosyalleşme, ilişki kurma, gelişim ve öğrenmelerine olanak sağlayacak olan dil, bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal yeteneklere sahip olarak dünyaya gelirler. Fakat bu yeteneklerin zamanla gelişmesi ve kalıcı olması için, mümkün olan en kısa sürede farkına varılarak desteklenmesi önemlidir (Karoğlu ve Ünüvar, 2017). Eğitimde drama etkinliklerinin kullanılmasının, çocukların birçok gelişim alanlarına etki ettiği bilinmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın erken yaşta geliştirilmesi önem arz eden erdem, değer ve karakter gibi bireysel özelliklerin, erken çocukluk döneminde gerek eğitim öğretim yöntemi gerekse etkinlik türü olarak kullanılan dramayla geliştirilmesinin buna uygun birçok eğitim programı hazırlanmasına örnek olacağı düşünüldüğünden de önemli görülmektedir. Bu nedenle eğitimde kullanılan adıyla *pedagojik drama* olarak da bilinen eğitimde dramada çocukların empati kurarak çok yönlü gelişmesi, kendilerini ifade edebilmesi, demokratik olgunluk kazanması, toplumsallaşma ve eleştiriye karşı açık bir tutumda olmasına katkı sunan bir süreçtir (Dündar, 2018, s.3). Erken çocukluk eğitiminde drama çeşitli bakış açıları kazanma, empati duygusu ve sosyal gelişimleri destekleme yönünden oldukça etkili bir öneme sahiptir (Ülker-Erdem vd., 2017).

Erdemliğin niteliği ile karakterin bileşenlerini içeren sistematik bir yaklaşım olan karakter güçleri (Brdar vd., 2011; Shryack vd., 2010), ahlaki açıdan kıymetli olan kişilik özelliklerinin altında bir küme olarak tanımlanmaktadır (Gillham vd., 2011). Bu nedenle psikometrik açıdan karakter güçlerinin belli bir düşünce, duygu ve davranışların gözlemlenmesiyle bile anlaşılır olduğu düşünüldüğünden, erdemli oluşa göre daha basit ölçülebilirliği varsayılmaktadır (Shryack, 2009). Bununla birlikte yurt içi ve yurt dışı kaynaklı çalışmalar incelendiğinde doğrudan erken çocukluk döneminde karakter gücüne yönelik sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Ayrıca drama eğitiminin çocukların karakter güçlerine etkisi üzerine yapılan bu çalışma bir ilk olacağı düşünüldüğünden literatüre kazandırılması önem arz etmektedir.

D. Varsayımlar

- Bu araştırmada;
- Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu'nu dolduran anne veya babaların çocukları hakkında sorulan sorulara doğru, tarafsız ve samimi olarak yanıt verdikleri,
- Araştırmanın amacı ve niteliğine uygun bir veri toplama aracı seçildiği varsayılmaktadır.

E. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- İstanbul ili,
- Büyükçekmece ilçesi,
- 48- 60 aylık çocuklar ile,
- Deney ve kontrol grubunu oluşturan toplam 37 çocuk ile,
- 12 haftalık karakter güçlerinden kişilerarası güç ve ölçülülük temalı drama eğitimi ve
- 96 madde olan Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu'nun kişilerarası güçler ve ölçülülük alt boyutlarını kapsayan 56 maddesi ile sınırlandırılmıştır.

F. Tanımlar

Karakter: Türk Dil Kurumu'na (2016) göre bir bireyin kendine özgü temel yapısı ve onu diğerlerinden ayırt edici niteliklerdir.

Güç: Gelişme, performans ve en uygun işlevselliğin gerekliliği olan pozitif yönde özelliklere denilmektedir (Shoshani ve Aviv, 2012).

Karakter gücü: Bireyin kendisi ve çevresine yönelik pozitif davranışları ve bazı erdem özelliklerinin birlikteliğinden doğan (McCullough ve Snyder, 2000) olumlu ve üst düzey kişilik yapılarıdır (Peterson ve Seligman, 2004).

Erdem: Ahlaklılığın en önemli özelliğidir (Timuçin, 2004, s. 7).

Değer: Değer, bir topluma ait olan inanç, tutum ve kurallar bütünüdür ve toplumdaki her bir bireyin yol göstericisi olan ölçütlerdir (Aydoğdu ve Alkan, 2020).

Ölçölülük: Ünlü düşünür Platon'un tanımıyla: hayatını ve ruhunu iyi düzenlemiş olan bireylerin halidir (Bayka, 2010).

Eğitimde Drama: Eğitimde bazı kavram veya davranışların öğretilmesi amacıyla (Uysal, 2016), grubun enstrümanları olan beden, kalp ve dil kullanarak, ortaya bir ürün koymak kaygısı gütmeyen sürece ve katılımcılara odaklanan (Van-de-Water, 2021) drama türüdür.



II. KURAMSAL ÇERÇEVE

A. Erken Çocukluk Eğitimi

Erken çocukluk dönemi, çocuğun doğum esnasında bazı yetilerle dünyaya gelmiş olmasından kaynaklı anne karnındaki gelişimin de göz önünde bulundurulmasıyla ilkokulun başlarına kadar olan zamanı kapsamaktadır (Bekman ve Gürlesel, 2005). Her çocuk bireysel ayrıcalık ve özelliklerin de etkisiyle değişse de benzer gelişim aşamalarından geçerek yetişkinliğe ulaşmaktadır. Bu gelişim aşamalarından olan erken çocukluk dönemi, birçok açıdan sağlıklı bir yetişkinlik geçirmede ve birey olma yolunda diğer aşamalardan daha önemli bir konuma sahiptir. Bu dönemdeki çocukların alıcı pozisyonunda olması onları olumlu uyaranlara açık hale getirirken, olumsuz uyaranlara da maruz bırakabilmektedir. Bu nedenle çocukların içinde bulundukları fiziki çevre ve koşullar çocukların gelişiminde etkili bir konumdadır (Maxwell, 2007). Erken çocukluk eğitimin nitelikli olması, çocukların gelişimsel farklılıklarını dengeleyerek, toplumsallaşmayı ve eşitliği güçlendirirken (Başaran ve Ulubey, 2018) niteliksiz olması ise çocuğun birey olma yolundaki gelişimine olumsuz etki edecek kalıcı hasarlar bırakabilmektedir (Heckman, 2012; Heckman ve Masterov, 2007; Knudsen, 2004; Ruhm ve Waldfogel, 2011). Bu durum da hem toplum hem de aile açısından olumsuz ve maliyetli etkilere neden olmaktadır (Naudeau vd., 2011).

Bu dönemde kazanılan davranışlar, ileriki yaşlarda karakter, davranış, alışkanlık, değer yargıları ve inançları şekillendirdiğinden (Oktay, 2003) aileden sonra erken çocukluk eğitim kurumları kritik bir önem taşımaktadır. Erken çocukluk eğitimi çocukları hem bedensel, sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimleri açısından geliştirmekte hem de çocukları hayata hazırlayarak ebeveynleri de okul öncesi eğitimin gerekliliği konusunda bilinçlendirmeyi amaçlamaktadır (Kandır, 2001, s.102). Erken çocukluk eğitimi çocukların uzun vadede akademik başarısı, okula aidiyet duygusu, suça karışmama, topluma katılma ve uyum gösterme, sağlıklı yaşam ve özel eğitime ihtiyaç

duyulmama gibi konularda bireye yarar sağlamaktadır (Adams vd., 2004; Barnett, 1995; García vd., 2017).

Çocukta beden, zihin, dil, sosyal-duygusal ve psiko-motor alanlarında önemli gelişimlerin olduğu yaşamın ilk altı yılı, kişilik yapısı ile öz bakım becerileri açısından da çocuğu şekillendiren bir dönemdir. Erken çocukluk döneminde kazanılan bu beceri ve davranışların tüm yaşamları boyunca bir rehber olacağı düşünüldüğünde, sürecin sağlıklı yürütülmesi önem taşımaktadır (Aral vd., 2002; Bütün-Ayhan ve Aral, 2005; Oktay, 1999; Yavuzer, 2006; Yıldız-Bıçakçı, 2009). Bu bağlamda da eğitimin yeri ve öneminden bahsetmek gerekmektedir. Eğitim denildiğinde, erken çocukluk döneminden başlayarak hayat boyu devam eden bir süreç düşünülmektedir ve bu süreçte verilen okul öncesi eğitim, çocuklara zihin, beden, duygu ve olumlu davranışlar kazandırmayı amaçlamaktadır (Haktanır, 2008, s. 5). Genel anlamda eğitim, bireyin kendisini tanıyıp geliştirmesine doğrudan; parçası olduğu toplumun gelişiminde ve kültürünün yaşamasında dolaylı katkı sağlamasına yol açan (Şişman, 2014) önemli bir araçtır. Sistematik bir yapısı olan eğitim verimli ve etkili kullanıldığında inanç, gelenek, ekonomi, siyaset, sanat, felsefe, bilim ve teknik gibi toplumun kültürel yapısını oluşturan temel öğeleri etkiler ve bu öğelerden etkilenir (Sönmez, 2005).

Kundakçı'ya (2013) göre, erken çocuklukta okul eğitimi denildiğinde çocukların tüm gelişim alanlarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak, zengin uyarıcı bir ortamda evrensel ve kültürel değerleri aşılama amacıyla planlı işleyen bir süreç anlaşılmalıdır. Çocuğun sosyal duygusal, bilişsel, fiziksel ve dil alanlarında desteklenip ilkokula hazırlanması okul öncesi eğitim ile mümkündür (Bekman ve Gürlesel, 2005; Edie ve Schmid, 2007; MEB, 2013). Erken çocukluk eğitimi ve gelişiminde önemli rol oynayan çevre çocuğun ne kadar keşfetmeye açık olduğu, hangi hızla neler öğrenebileceği, çevresinin desteği, çocuğa sunulan imkanlarla çocuğun öğrenme anlamındaki motivasyonunda doğrudan etkilidir (MEB, 2013).

Erken çocukluk eğitimi üzerine yapılan birçok araştırma göstermiştir ki, zekâ, sosyal duygusal gelişim ve kişilik açısından erken yıllar çok önemlidir (Bloom, 1956). Erken çocukluk eğitiminde bir süre sonra aile, çocuğun çoklu gelişimine katkı sağlayacak ihtiyaçları gidermede yetersiz kalabildiğinden, çocuğun bireysel farklılıklarına göre gelişimini destekleyecek nitelikli bir eğitim için okul öncesi eğitim kurumları bu noktada devreye girmektedir (Aral vd., 2000). Yapılan uluslararası bir çalışmada süresi daha az olan okul öncesi eğitiminin, ilkokul eğitimine yakın oranda

başarıya etkisi olduğu sonucu ortaya koyulmuştur (Sammons vd., 2007). Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde ise erken çocukluk döneminde bir okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklar, gitmeyen çocuklara göre ilkökul sürecinin başlarında okula hazır bulunuşlukta; dil, sosyal duygusal, bedensel, öz bakım gibi gelişim alanlarında ve akademik başarıda daha iyi durumda oldukları sonuçları göze çarpmaktadır. (Tantekin-Erden ve Altun, 2014). Tüm bu nedenlerden dolayı erken çocukluk eğitimi ve erken çocukluk eğitim kurumları gün geçtikçe artan bir ihtiyaç haline gelmektedir. Bunun tek nedeni çocukların akranları ile birlikte güvenli bir ortamda oyun oynayarak sosyalleşmesi (Oktay, 2004) değil, aynı zamanda çocukları alanında uzman eğitimcilerin nezaretinde sistematik ve planlı bir programla öğrenme ortamında ilkökula hazırlamasıdır (Kuru-Turaşlı, 2010; Yavuzer, 2010). PISA (OECD, 2011a; OECD, 2014; Oral vd., 2016; TEDMEM, 2017) ve TIMSS (MEB, 2016) sonuçlarına bakıldığında ise erken çocukluk döneminde verilen kurum eğitimlerini alma süresi ile akademik anlamda başarının güçlü bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmaktadır.

B. Erken Çocukluk Eğitiminde Drama

Erken çocukluk eğitimi denildiğinde öğretmenlerin çocuk merkezli bir bakış açısı ve oyun temelli etkinliklerle çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyecek nitelikli bir öğrenme ortamını sağlamaları beklenmektedir (Berk, 2017; Jackman vd., 2014). Çocuklarda dil gelişimi, sosyal duygusal gelişim, bilişsel ve motor gelişim alanlarına hitap eden hem eğlenceli hem de nitelikli öğrenme ortamı sunan (Eti ve Emin, 2022) en verimli geri dönüşlerin gözlemlendiği uygulamalardan biri de drama etkinlikleridir (Erbay, 2022).

Türkçe bir karşılığı olmayan drama kavramı bir şey yapmak, yapılmış bir şeyi anlamlandırmak veya bu anlamı oynamak, canlandırmak (Nutku, 1990, s.29) anlamındaki Yunan’ca kökenli *dran* kelimesinden geldiği bilinmektedir (Yağan-Güder ve Taş, 2016). İçinde birçok farklı yöntemi barındırabilecek nitelikte olan drama lider eşliğinde, grup içerisinde yapılan ve öncesinde hedeflenen amaç veya düşünceyi içeren canlandırmalardır (Adıgüzel, 2012; Sağlam, 2003).

Drama kavramı literatürde içerik açısından aynı olan eğitimde drama, eğitici drama, eğitsel drama ve yaratıcı drama gibi birçok farklı isimle karşımıza çıkabilmektedir. Uluslararası literatürde ise Türkçe’de *eğitimle ilişkili, eğitilebilir* yönleriyle karşılık bulan *Eğitici drama; Drama in Education, Creative Drama* ve

Educational Drama olarak adlandırılmaktadır (Demir ve Kılınç, 2018). Eğitimde drama yöntemi *oyun* (Slade 1954) ve *yaşam becerileri* (Way, 1967) olarak tanımlansa da özünde bireyin ifade gücüne olan etkisi vurgulanmaktadır (Radley, 2002).

Dramanın eğitimde kullanılmasıyla çocuklar farklı rolleri canlandırma fırsatı bulmaktadır. Bu durum çocukların anlama ve öğrenme kabiliyetlerini güçlendirmektedir (Önder, 2016). Drama yönteminin sosyal duygusal, dil, beden, zihin ve öz bakım alanlarındaki gelişimlerini desteklediği bilindiğinden, gelişim yönünün en önemli basamağı kabul edilen erken çocukluk dönemi içerisinde verilen eğitimde, dramanın bir etkinlik olarak ve etkinliklerde yöntem olarak kullanımı ve önemi gün geçtikçe artmaktadır (Kaya ve Antepli, 2018). Drama ezber sistemine dayalı teorik bilgileri içeren soyut öğrenme araçlarının yerine, somut, yorumlanabilen, hedeflerinin deneyimleme ve yaratıcı yollar ile kazanıldığı bir öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç içerisinde birey bilgi ve deneyim ile bilişsel ve psikolojik alanda bir bütünlük sağlamaktadır (Demir, 2021). Drama yoluyla farklı yaşam deneyimleri, farklı sosyal roller, farklı olay ve durumları tanımak; yaşamı farklı açılardan algılamak ve araştırmak güdüsünün gelişimi sağlanmaktadır (Köksal-Akyol, 2003). Aynı zamanda drama günlük yaşam deneyimlerini ortaya koyan ve yaparken deneyimlemelerine olanak sağlayan keyifli (San, 2006; Uyanık ve Kandır, 2010) ve anlamlı öğrenmeyi barındıran eleştirel düşünme ortamı hazırlar (Archila, 2017). Kara vd., (2018) dramanın, çocukların ilgi ve yeteneklerini ortaya koyabildikleri, fikirlerini eyleme dönüştürebildikleri ve akranları ile etkileşim içinde olabildikleri bir yöntem olduğunu ve tek bir doğrunun olduğu etkinliklerden daha fazla aktif öğrenmeye katkı sağladığını savunmaktadır (Türkmen, 2018). Ayrıca eğitsel öğrenme için yaşamın ilk yıllarında drama yönteminden faydalanmak, sosyal duygusal gelişim alanları ile güçlü bir iletişim kazandırmasının yanında, bunları sürdürebilmek açısından da önemli olduğu söylenebilmektedir (Eti, 2010).

Drama çalışmalarında bir çocuğun başka rolleri denemesiyle yapılan rol değiştirme çocuklarda empati becerisini geliştirmektedir. Örneğin bir marketin içerisinde alışveriş yapan bir müşteri iken, daha sonra karşısındaki satıcı rolünü canlandırması birbirlerinin davranışlarının ve sözlerinin karşı tarafı nasıl etkilediğini anlamalarında yardımcı olmaktadır. Bu durum aynı zamanda olay ve durumlara farklı açıdan bakma, iletişim bozukluklarından karşılaşılan sorunların ortadan kalkmasına da imkân vermektedir (Çıtak, 2022).

Drama etkinliklerinde çocuklar duygu, düşünce, ses ve bedenlerini kullanarak

etkileşim içerisinde olurlar. Çocukların oyun oynarken hayal kurabildiği, hayal kurarken kendilerini tanıdığı, kendilerini tanıırken mutlu oldukları drama sürecinde çocuk ne kadar aktifse, öğrenme o kadar nitelikli ve çabuk olmaktadır (Öztürk, 2003). Özellikle çocukların eğitimi için tasarlanan drama, ortaya sadece bir ürün koymayı amaçlamaz. Düşünme, düşündüğünü yaratma süreçleri de vurgulanmaktadır. Drama müzik, hareket, ritim, dans gibi müziksel ve bedensel becerileri; kukla ve maske kullanımı, rol oynama gibi tiyatral becerileri de geliştirerek tüm sanatsal alanla da ilişkilidir (Gültekin ve Vural, 2019).

Drama kendini ifade edebilen, hayal gücünü geliştiren, sosyal, bilişsel, sanatsal farkındalığın yanı sıra öz farkındalık, öz saygı, öz güven, öz disiplin sağlayan, akıcı konuşmayı destekleyen sanatsal bir öğretim yöntemidir (Scher ve Verrall, 1975, s. 3-4). Olayları veya durumları gözlemleme, anda kalma, yaşama, yaratma, tartışma sosyal iletişimin sağlamlığı açısından temel özelliklerdir ve bu yönüyle dramanın sosyalleşmeye katkı sağladığı bilinmektedir. Ayrıca bir grup dinamizmi gerektiren drama iş birliği, dayanışma, paylaşma, duyarlı ve saygılı olma, hem kendine hem çevresine güven duyma açısından da etkilidir (Gönen ve Uyar-Dalkılıç, 2003; Yazar vd., 2007).

Çocuk, ergen ve gençlerin gerçek ve kurgusal dünya arasında gidip gelen canlandırmalar yapmasına olanak sağlayan drama, aydınlanma ve kültürlenme süreçleri içerisinde yürütülmektedir. Bu süreç içerisinde drama, bireylerin kendine yetebilme, her anlamda yaratıcı fikirler üretebilme, çevresiyle iletişimini güçlendirme, öz farkındalık kazanma, estetik kaygı gütmeye, imgesel düşünme, demokratik tutum ve davranış geliştirme ile ifade gücü gibi kazanımları amaçlamaktadır (Adıgüzel, 2020). Yapılan araştırmalar erken çocukluk döneminden itibaren dramanın yöntem olarak kullanılmasının çocukların tüm gelişim alanları ve yaratıcılıklarını desteklerken (Can-Yaşar ve Aral, 2012) dil ve sosyal becerilerdeki yaşanan güçlüklerin giderilmesinde etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır (Buege 1993; Kardash ve Wright 1987; Snyder-Greco 1983; Walsh vd., 2009).

Drama etkinliklerinde canlandırma yapan çocuklar, tiyatrodaki olduğu gibi yazılı bir metne bağlı kalmazlar. Drama, eğitimcilerin planladığı bir çerçeve içerisinde hikâye kurgulama, yaratma, düşünme, doğaçlama gibi yeteneklerin ortaya çıktığı bir etkinliktir. Drama sayesinde iç dünyalarını büründükleri karakterler vasıtasıyla eyleme dökme fırsatı bulan çocuklar, sosyalleşme ve ifade gücü bakımından da gelişim göstermektedir. Ayrıca, drama etkinlikleri sırasında günlük olay ve durumlara başka

açılardan bakmayı da keşfeden çocukların problem çözme becerilerinin de olumlu yönde etkilenmesi amaçlanmaktadır (Güngör ve Ateş, 2019). Drama yerine göre sadece öğretmede değil, öğrendiğini deneme, uygulama veya yaşama anlamında da büyük bir etkiye sahiptir (Ulutaş, 2011). Bununla birlikte dramanın çağdaş eğitim sisteminin her basamağında, her yaştan insanlara uygulanabilirliğini savunan Demir (2018) öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin de yeni bakış açıları kazandığını ifade etmektedir. Okullardaki geleneksel öğretim yöntemlerine alternatif olarak sunulan drama ile olan eğitimlerinde (Lehtonen vd., 2016) öğretmenlerin drama sürecini planlamada, uygulama ve değerlendirmede dramanın olası etkilerini, kazanımlarını bilerek, eğitimde bu yöntemi kullanmak için olumlu bir tutuma sahip olması önem arz etmektedir (Adıgüzel, 2020). Bu bağlamda eğitimde drama sadece çocuklar üzerinde değil, öğretmenler üzerinde de özgüven, etkileşim ve yaratıcılık isteği gibi becerilerin de gelişmesine (Toivanen vd., 2011) ve öğretmenlerin öz yeterliklerine de etki etmektedir (Eti ve Emin 2022).

Dramanın etkileri keşfedilmeye başladığında çocukların yaratıcılık becerilerini de etkilediği (Edwards ve Springate, 1995) ileri sürülmüştür. Bununla birlikte O'Neill (1995) dramanın yalnızca sanatsal açıdan değil, dil ve diğer gelişim alanları açısından da araştırılması gereken çok önemli bir eğitim- öğretim yöntemi olduğunu ifade etmiştir. Dramanın temelinde olan ve sıkça yanında anılan yaratıcılık kavramı, Dağlıoğlu'na (2011) göre doğuştan gelip erken çocukluk dönemiyle birlikte her çocukta kendini farklı gösteren bir çeşit yetenektir ve erken çocuklukta bu yeteneğin ortaya çıkmasını gözeterek planlanan etkinlikler çocukları olumlu anlamda geliştirmektedir. Günümüzde ekonomik iş gücü ve ülkelerin kalkınması için yaratıcılık becerileri gelişmiş ve problemlere çözüm üreten kaliteli bireylerin yetişebileceği eğitim ortamlarına her geçen gün daha da önem verilmektedir (Yuvacı ve Dağlıoğlu, 2018). Bu bağlamda dramanın yaratıcılığı geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilmekte (Bozdoğan, 2003; Sağlam, 2004) ve dramanın yaratıcılığı desteklediğini ortaya koyan birçok çalışmaya rastlanabilmektedir (Can-Yaşar, 2009; Ömeroğlu, 1990).

1. Dramayla İlişkili Diğer Kavramlar

a. Dram

Dram kavramı sahnede oynanmak için yazılmış oyun, sahne oyunu, acıklı olay olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Kökeni itibariyle *anlamli bir eylem, amacı ve etkisi olan hareket* veya *oyunamak* kelimelerinden türeyen (Şener, 1996; Şener, 2016, s. 15; Tuncay, 2010, s. 10-13) dram kavramı, ünlü düşünür Aristoteles'e (2007, s. 1) göre hayattaki bir hareket, durum ya da olayın yeni baştan yaratılmasıdır. Yine dram kavramının ilk ilkelerinin temelini ortaya koyan Aristoteles dram sanatını insanla olan şeylerin, insanca beceriler eşliğinde sanatsal bir yaratıcılık kullanılarak canlandırılması olarak ifade etmiştir (Nutku 1983, akt: Yenen-Avcı, 2015, s. 202). Tiyatro kuramcısı ve eğitimcisi Nutku'ya (1990) göre dram, sahne üzerinde sergilenmek için hazırlanmış konuşma ve hareketler ile kurgulanıp, çatışma ve karşıtlıklar ile sonuçlanan oyunlardır. Dram sanatı tiyatral anlamda üç temel özelliğe sahiptir. İçeriği dramatik olandan beslenmesi, bu dramatik yapıyı en etkili şekilde yansıtmak özel yöntemler içermesi ve seyirlik üzere hazırlanıp, seyirci karşısında sergilenerek sonuçlanmasıdır (Şener, 2016, s. 14).

b. Dramatik

Dramatik kelimesi Türkçe sözlükte aratıldığında, 1: Sahne oyununa özgü, 2: İçinde gerilim, çatışma, vb. olaylar bulunan, insan ilişkileri ile gelişen (eser, olay) olarak tanımlanmaktadır. Aristoteles'in *yaşamda karşılaşılan şeylerin anlamli yansıması* olarak tanımladığı dram sanatındaki *anlamli olan* taraftır ve Eski Yunanca'daki karşılığı itibariyle *hareketi* çağrıştırmaktadır. Türkçe sözlükte dördüncü ve mecazi anlamda *acıklı* olarak karşımıza çıkan dramatik kelimesinin, sanatsal nitelikleri tarif eden birçok sözcükte olduğu gibi halk arasında değiştirerek, belki genişleterek veya bazen de çarpıtılarak yanlış kullanımı söz konusu olmaktadır. Dramatik kavramına teatral açıdan bakıldığında insanın hareketi, tavrı, tutum ve davranışından doğan, umut ettiği ile gerçekleşen arasındaki uyumsuzluktan doğan hayal kırıklığı, etkileyici ve düşündürücü olan insanlık gerçeğidir (Şener, 2016, s. 38). Yine aynı anlamdaki dramatik kavramının drama ile ilişkili Adıgüzel (2006) tanımında ise, dramadaki içinde gerilim barındıran çeşitli yarışma, çekişme, devinim ve çözüm bekleyen her türlü problem dramatik olandır ve buna dramatik denilmektedir. Esslin'e (1996, s.42) göre drama ve tiyatrodaki dramatik durumun gerçekleşmesi için gerçek yaşamdan esinlenmesi ve yansıması şarttır. Örneğin bir spor karşılaşması da dramatik

öğeler içeren duygu durumları barındırır ve tiyatro sanatı ile aralarındaki tek fark ise, spor karşılaşmasının gerçek olmasıdır.

c. Oyun

Erken çocukluk evresinde çocuk, haz duyma, hayal kurma, ilişki kurma ve merak gibi olgularla beslenmektedir. Bu olguların içerisindeki en önemli unsur ise oyundur (Onur, 2019, s. 17). Oyun kavramı özellikle ve öncelikle çocukları ilgilendirir. Geçmiş insanlık tarihine dayanan ve çocuk gerçekliğinin varoluşundan beri süregelen çok eski bir kavramdır (Katı, 2020). Araştırmacılar oyun kavramı için birçok tanım kullanmışlardır. Eğlenceli, uyarlanabilir, motive edici, keşifçi, sembolik, yaratıcı, doğal, özgür, belirsiz, faydalı, güçlü, etkileşimli, çocuk işi ve deneysel gibi ifadelerde ortaklaştığı gözlemlenmektedir (Terrel-Holman, 2016). Piaget'e (2013) göre oyun, *özümleme işlevleri* olarak ifade edilmektedir. Çocuk için bilişsel gelişimin kaynağı oyundur. Çünkü çocuk oyun yolu ile bilgi ve deneyimlerini birleştirerek birey olma yolunda ilerler (Irina ve Jan, 2006; Piaget, 2013; Smilansky, 1968). Oyun aracılığıyla gelişen soyut düşüncelerin çocuğun gelişiminde önemli yeri olduğunu savunan Vygotsky ise çevreyi tanıma ve baş etme durumunda çocukların yolunun oyun olduğunu belirtmiştir. Ona göre oyun, hayatın bir prototipi değildir. Çünkü gerçek hayat spontane ve faaliyetlerin içten geldiği şekilde işlerken, oyunda uyumdan haz alma ve bunu kurallara uyarak yürütme vardır (Nilsson ve Ferholt, 2014; Vygotsky, 2016). Benzer bir ifadeyle Caillouis (2001), serbest bir şekilde kabullenilmiş olsa da kurallar çerçevesinde belli bir zaman ve mekân içerisinde hem gerilim hem de eğlence unsurlarıyla sürdürülen fakat bunu yaparken de durumun gerçek olmadığı bilincindeki faaliyet veya hareketleri oyun olarak tanımlamıştır. Erikson ise oyun kavramının çocukların gerçek hayattaki potansiyellerini fark etmelerine, farklı tecrübeler edinmelerine katkı sağladığını düşünmektedir (Erikson, 1977; Erikson, 1985). Çocukların oyunlarında, kaoslarla başa çıkma, mücadele etme ve sonucunda da çözüme varan davranış kalıpları gözlemlenmektedir. Bu yönüyle de çocuk için oyun, bir çeşit terapi süreci olmaktadır. Günümüzde de dünyanın pek çok yerinde oyun terapisi yoluyla, çocukların zihinsel süreçlerindeki sağlık ihtiyaçlarını ele almada artış olduğu bilinmektedir (Green, 2014; Shen vd., 2018).

Demirer'e (2021) göre çocukların en önemli uğraşı olan oyun duygu, düşünce ve yaşantılarını ifade edebildikleri bir iletişim aracıdır. Çocukların kullandığı iletişim türü, yetişkin iletişimine benzemez ve çocuklar minik yetişkin olarak tanımlanamaz.

Bu nedenle çocukların doğal dili oyundur ve bu dil aracılığıyla kendilerini keşfeder, anlamlandırır ve anlatır. Çocukların doğuştan gelen merak ve öğrenme tutkularını beslemeye, nesnelerin amaçları dışında da pek çok farklı şekilde kullanılmasına, çocukların yeni fikirler üretmesine ve denemesine fırsat verir (Pellegrini ve Smith, 1998; Russ, 2003). Çocuklar oyun yoluyla karşılaştıkları problemlere yeni ve yaratıcı çözümler üretir, kendilerini bu yolla ifade eder ve başka insanlarla iletişim kurma becerisini kazanır. Bu yönüyle oyunun, çocukların öğrenmelerini destekleyen önemli bir gelişim aracı olduğunu söylemek mümkündür (Ginsburg, 2007). Aynı zamanda oyun, çocuk ile ebeveyn iletişiminin sağlıklı yürütülmesinde de en önemli araçlardandır (Akaroğlu vd., 2019). Vygotsky, çocuğun çevresinden bağımsız düşünülmemeyeceğini, çocuğun gelişiminin yetişkinlerle veya diğer akranlarıyla olan ilişkilerinden etkilendiğini savunmuştur. Vygotsky kuramında kültürün ve sosyal etkileşimlerin çocuğun gelişimi üzerinde etkili olduğunu savunmuştur (Nijhof vd., 2014). Bu nedenle, Vygotsky'in bakış açısından, bilişsel gelişim süreci doğası gereği sosyo-kültürelidir ve dil üst düzey bilişsel beceriler için bir temeldir. Vygotsky kuramında dil ve bilişsel gelişim süreçlerinde oyun ve sembolik oyunun önemine vurgu yapmıştır (Vygotsky, 1978). Freud (1955) ve Erikson (1977) çocukların oyun yolu ile kendilerini rahatsız eden durumların üstesinden gelmenin altını çizer (Lillard vd., 2013). Fein (1989) ve Bretherton (1989) da duygu düzenlemede çocuklar için sembolik oyunun en önemli faktörlerden olduğunu savunmuşlardır (Lillard vd., 2013).

Oyunla ilgili alan yazın incelendiğinde hayali oyun, simgesel oyun, mış gibi yapma ve dramatik oyun kavramları birbirleri yerine kullanılmaktadır (Göncü, 2019).

d. Dramatik Oyun

Bir lider ya da öğretmene ihtiyaç duymadan yapılan, doğaçlama ve rol oynamaya dayanan, süresi belli olmayan, ev, okul, sokak gibi özgür ortamda oynanan sosyal bir rolü, statüyü veya mesleğin taklit edildiği oyunlardır. Çocukların oynadıkları evcilik, doktorculuk, kuaförcülük vb. buna örnektir. Dramatik oyun, bir çocuğun hayattaki rolleri anlama ve tanıması için deneysel bir öğrenme yoludur. Bu rolleri çocuğa bilgi verme yoluyla öğretmek neredeyse olanaksızdır (Körükçü, 2015, s.18). Bu yönüyle dramatik oyunda çocuklar akranlarıyla plan yapma, plana bağlı iş birliği içerisinde olma, organizasyon, karar verme ve problem çözme gibi üst düzey becerilerdeki kapasitelerini de keşfedip kullanmalarına olanak sağlar (Bodrova, 2008; Prairie, 2013; Trawick-Smith, 2017; Vygotsky, 1978).

Dramatik oyun sosyal süreçleri çocuğa, olasılıkları özgürce planlamak ve denemek için *model durumlar* yaratma ve kendini dil, sanat, hareket vb. farklı araçlarla ifade etme (Gupta, 2009) fırsatı sağlarken, özgür bir ortam ve zamanda yapılan karakter ve eylemleri taklit etmeyle gerçekleşir (Erbay, 2009). Vygotsky' e göre çocuk gerçek hayatta yaşayamadığı arzularını, hayali oyunda yaşama şansı bulmaktadır. Çocuk oyun aracılığıyla gerçek hayatta mümkün olmayan durumları yaşayarak deneyimleme fırsatı bulmaktadır. (Göncü, 2019). Bazen *-miş gibi yapma oyunu, hayal gücü oyunu* veya *sembolik oyun* olarak adlandırılan dramatik oyun, *çocukların rol yapma sırasında hayali bir kimlik üstlendikleri, diğer kişi veya nesnelerle sanki onlarmış gibi ilişki kurdukları süreç* olarak açıklanmaktadır. (Johnson, 1998).

Dramatik oyunda çocuklar, kendilerinden farklı biri ya da bir şey gibi davranarak ve seçtikleri rolle uyumlu durumlar ve eylemler uydurarak çeşitli farklı gerçek hayat senaryolarıyla meşgul olurlar (Barab vd., 2010). Bu tür hayali oyunlar, sınıfta lavabo, ocak, buzdolabı, dolaplar, masa, sandalyeler ve her türden daha küçük aksesuarlar gibi çocuklara uygun mutfak mobilyalarıyla okul öncesi eğitim sınıflarında kurulabilen dramatik oyun merkezlerinde sıklıkla görülür (Beaty, 2009). Çocuklar bu oyunlarda yemek yapma, anne olmak, bir çocuğun ihtiyaçlarını karşılama gibi günlük yaşam becerilerini deneyimleme fırsatı bulurlar. Günlük yaşam becerilerinin kazandırılması açısından da dramatik oyun çocuklar açısından önemlidir. (Roskos vd., 2010).

Yapılan araştırmalar dramatik oyunların çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Mielonen ve Paterson 2009; Morrow, 2009). Erken okuryazarlık araştırmacıları, çocukların erken yazma becerilerinin en iyi dramatik oyun etkinlikleri yoluyla geliştirilebileceğini vurgulamaktadırlar (Neuman ve Roskos, 1993). Kempen (2009), dramatik oyunun çocukların okuryazarlık gelişimini geliştirmede faydalı olduğu sonucuna varmıştır. Roskos ve Christie (2007) çalışmasında dramatik oyun merkezindeki çocukların basılı ve yazılı materyallerle daha fazla oynama fırsatı verdiğini ve çocukları yazıyı taklit etme, okumayı taklit etme gibi erken okuryazarlık çalışmalarına teşvik ettiğini göstermektedir.

Çocukların gelişiminde çok önemli bir yere sahip olan sosyal beceri faktörü olan sosyalleşmek oyun ile başlar ve şekillenir. Bu noktada yetişkin yaşamını örnek alan dramatik oyunlarda yapmak, inşa etmek için blok, doktorculuk, evcilik gibi oyun materyalleri bulunmaktadır. Çocuklar bu oyunlar yoluyla yetişkinleri taklit eder, yaşamlarını canlandırır ve sosyal roller üzerinde deneyim sağlamış olurlar (Poyraz,

2003). Bu şekilde çocuklar, iç dünyalarını da keşfederek günlük yaşamda karşılaştığı insanların da kişilik özelliklerinden yola çıkan çıkarımları da oyuna yansıtmaktadırlar. Çevreye uyum sağlamanın önemli bir aracı olan bu taklitlerle yetişkin dünyasını anlamlandırmak, sosyal ilişkiler kurmak ve yaşam sorunlarını çözmek gibi kazanımların gerçekleştiği bilinmektedir. Çocuklar dramatik oyunlarda sadece anne baba gibi toplumsal rolleri değil, öğretmen, doktor, bebek bakıcısı, itfaiyeci, doktor, futbolcu gibi mesleki rolleri de hayal güçlerinin kattığı zenginlikle çeşitlendirip canlandırırlar. Sembolik oyunun gelişmiş bir versiyonu olan genelde yalnızken oynanan dramatik oyunlar grup oyununa da dönüşebilmekte; mekân ve oyun süresi konusunda net olmamaktadır (Ünal ve Aral, 2014). Özdemir (2014) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların serbest zamanlarındaki meşguliyetlerini araştıran çalışmasında, çocukların en fazla sanat ile beraber oyun köşelerinde vakit geçirdiklerini, genelde de evcilik ve mesleki roller içeren dramatik oyunlar oynadıkları sonucunu ortaya koymaktadır.

e. Dramatizasyon

Hikâye, öykü, masal gibi yazılı bir metinlerden yola çıkarak; bir konu, bir olay ya da durumun, roller verilmesi yoluyla, hareket, mimik, jest ve sözlerle canlandırılmasıdır. Yaratıcı drama ve eğitici drama gibi türlerin aksine dramatizasyon, liderin bir yönetmen edasıyla sürece sık sık dahil olduğu uygulamalardır. Lider veya öğretmen metni okur ya da anlatır, karakter ve rolleri çocuklara dağıtır. Çocukların tiyatroya benzer bir süreçle öyküyü canlandırmaları beklenir (Adıgüzel, 2006). Dramatizasyonda oynanmak üzere seçilen metin, özünü ve yapısını bozmadan senaryo biçiminde uyarlanır. Çocukların yazılı metin kullanımıyla gerçekleşen bu uygulamada doğal olarak ezber kabiliyeti ve role bürünebilme gibi teatral becerileri gelişmektedir (Tunç ve Akın, 2021).

Dramatizasyonun bir eğitim öğretim yöntemi olarak okulların programlarında çok kullanılmasından kaynaklı bu kavram yaratıcı dramayla çok karıştırılmaktadır. Fakat dramatizasyonda sınırlar ve kurallar daha belirgin ve köşelidir (Özbey, 2017, s. 26). Yine de eğitimde kullanılan yenilikçi bakış açılarıyla kazanılan yaratıcı drama uygulamalarının temeli dramatizasyon kavramıyla atılmıştır (Çifçi vd., 2020). 1968 yılına dayanan yöntem ve uygulama odaklı yenilikçi eğitim sisteminden bahsedilirken ilk kez *dramatizasyon* çalışmalarından bahsedilmiş ve buradan hareketle 1981 yılında ise *drama* konusunda farkındalık başlamıştır (Aytaş, 2013, s. 40). Temel ögesi

doğaçlama olan drama uygulamaları yazılı bir metne ihtiyaç duymaz. Fakat bir masal, öykü, bir olay veya durumu yazılı bir metne bağlı kalarak anlatıyorsak buna da dramatizasyon denilmektedir (Adıgüzel, 2019). Dramatizasyonu dramadan ayıran bir başka özellik ise herhangi bir olayın oyunsu hale getirilip uygulanması ile (Ay-Selanik, 2005) bir alıcı kitleye ulaşabilmek için kullanılan ve kaynağın kodları iletmeye hedefin dikkatini çekerek gözünde canlandırabilmesine yarayan bir araç olmasıdır (Adıgüzel, 2019).

f. Yaratıcılık

Çok uzun zamandır sanatla anılmaya başlayan yaratıcılık kavramının tarihi çok daha eskiye dayanmaktadır. Başta sanat olmak üzere bilim, teknoloji, psikoloji ve eğitim gibi farklı disiplinlerde kendine yer bulmuş bir kavramdır. Yaratıcılık en kısa ve öz tanımıyla bir alanda, daha önce yapılmamış, söylenmemiş olanı ortaya koyarak, o alana katkı sağlamaya denir. Daha önce yapılmış veya düşünülmüşün dışına çıkarak, kendinden çıkarımlar ve fikirlerle kişilere yaratıcı sıfatı eklenmektedir (Akdeniz, 2019, s. 5).

Hem sürecin hem de sonucun kendisi yaratıcılık olarak tanımlanabilir. Bir ürünün ya da fikrin yaratıcı olarak tanımlanması için özgün, faydalı, uygun veya doğru olmakla birlikte bulgusal, keşifsel olarak sunulan çözümler ortaya koymalıdır (Amabile, 1996, s. 35). Açıkça ortada olan ve ilk akla gelenin ötesini görebilme yeteneği ile uygun ve orijinal üretkenlik olarak tanımlanan yaratıcılık (Nayak, 2008, s. 421), Guilford'a (1950) göre herkesin içinde bulunan ama ortaya çıkarılması için çaba göstermek gereken bir kavramdır (Amabile, 2001, s.333; Runco, 2007, s.9).

g. Mış Gibi Yapmak

Bireylerin düşündüklerini ifade edebilmesi, özgüven, öz yeterlilik, öz eleştiri ve sorumluluk gibi tutumların kazanımları ve gelişiminde drama eğitimleri önemli bir yer tutmaktadır. Drama tekniklerinden olan –mış gibi yapmak bu tutumlar için geçerli sayılan bir yöntemdir. Problem durumunu algılama, yaratıcı yollarla çözüme ulaşma, iletişim yetileri ve empati duygusu bu vasıta ile gelişebilmekte olduğu gözlemlenmiştir (Çaykuş, 2015). Dramanın temelinde var olan önemli bir kavram ve tekniktir. Gerçek dünyadan yola çıkılarak yapılan canlandırmalarda, *eğer olsaydı, ben olsaydım, -mış gibi* kurgular oluşturabilmektir (Körükçü, 2015, s:16).

2. Erken Çocukluk Döneminde Eğitimde Dramanın Çocukların Gelişimine Etkileri

Drama öğretirken eğlendiren ve tüm bunlarla birlikte çocuğun bilişsel, duyuşsal, dil ve psikomotor gelişimini destekleyen bir rol üstlenmiştir (Çıtak, 2022). Yapılan araştırmalar, drama ile verilen eğitimin, çocuklarda kalıcı davranış değişikliğine neden olduğunu ortaya koymaktadır (Kocayörük, 2000). Aşağıda drama eğitiminin çocukların gelişim alanlarına katkılarına yer verilmektedir.

a. Eğitimde Dramanın Bilişsel Gelişime Etkisi

Bilişsel gelişim denildiğinde, düşünme, yargıya varma, hafıza, planlama yapabilme ve problem çözebilmeye gibi aşamaları içinde barındıran zihinsel süreçler akla gelmektedir (Kol, 2011, s.10). Eğitimde, konuların drama etkinlikleriyle verilmesi çocukların bilişsel gelişmelerinde belirgin bir artış sağlar. Bilişsel gelişim; doğduğumuz andan itibaren çevremizdeki sosyal hayatla etkileşimimizi sağlayan, gerekli bilgilerin öğrenilmesi, belleğimize alınması, yorumlanıp tekrardan düzenlenmesini sağlayan ve tüm bu zihinsel aşamaları kapsayan bir gelişimsel alandır (MEB, 2018, s.9). Drama, katılımcının sanatsal duyarlılığını, dünya ile ilgili bilinç düzeyini artıran, kendisini ve çevresini daha iyi anlamasını sağlayan ve her çocuğun hayal gücünü geliştiren bir öğrenme alanıdır (Ömeroğlu vd., 2003, s.24). Dramada çocukların canlandırdıkları roller, bilişsel evrelerinde derinlikler kazanmalarını sağlar. Grup arkadaşlarının yardımıyla konuya ilişkin nesneler, olaylar ve olgular hakkında doğru ve olumlu değerlendirmeler edinebilirler. Drama etkinlikleri çocukların günlük yaşamda karşılarına çıkan olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurmalarına, karşılaştıkları problemlere kendilerinin çözüm önerileri üretebilmelerine yardımcı olur. Çocuğun merak duymasını sağlayarak soru sormasına ve sorularına cevap bulmak için çaba sarf etmesine aracılık eder (Türkmen, 2018). Eski bilişsel örüntüleri tekrardan şekillendirilmek suretiyle bazen bir düşünceyi, bazen de soyut bir kavramı yeniden yapılandırmayı sağlar (San, 1996 s.149). Deneme-yanılma yoluyla olgu ve olayları anlamlandırmalarına fırsat vererek zihinsel gelişmelerini destekler. Drama etkinlikleri ile aktif bir şekilde eğitim sürecinin içinde yer alan çocuklar karşılaştıkları olaylara farklı bakış açılarından bakmayı öğrenirler. Bu etkinlikler sayesinde çocuklar bir yandan eğlenirken bir yandan da farkında olmadan çok fazla zihin egzersizleri yaparak beyinlerini güçlendirmiş olurlar. Çocuklar yaratıcılık, eleştirel düşünme, hızlı karar alabilme ve uygulama gibi bilişsel düzeydeki yeteneklerini geliştirme imkânı bulurlar (Güngör ve Ateş, 2019). Drama ile çocuklar zihinlerinde imgeler ve şemalar

oluştururlar. Zihinlerinde ortaya çıkardıkları her şema sonrası zihinlerinde daha fazla şema ortaya çıkmaya başlar ve bu şekilde düşünme ve yaratıcılık duyguları geliştiğinden dramanın bilişsel gelişime etkisi olduğu belirtilmektedir (Önder, 2010 s.36).

Drama, eğitimin amaçları arasında yer alan bireyin kendini gerçekleştirmesi için başkalarıyla birlikte çalışma ve sorumlulukları paylaşma imkânı vermektedir. Birçok kavramı yaşantı ve deneyim yoluyla öğrenir. Soyut kavramları somut yaşantılar sayesinde farkında olmadan öğrenmiş olurlar. Drama ile çocuklar beş duyu organını bir arada kullanır ve bu sayede daha etkili bir öğrenme gerçekleşir. Çocuk drama yolu ile görme, işitme, dokunma, koklama, tatma gibi farklı beyin kanallarını bir arada kullanır ve daha nitelikli öğrenme gerçekleşir (Mahmut, 2009, s.31).

b. Eğitimde Dramanın Çocukların Dil Gelişimine Etkisi

Çocukta dil gelişimi bir takım farklı aşamaları içerisinde barındırmaktadır. Dilsel gelişimin tamamlaması için gereken bu aşamalar kelimeler, sesler ve imgelerin bilişsel anlamda da kazanılıp, ana dilin düzeni içerisinde ifade edilmesidir. Doğumdan itibaren başlayan dil gelişimi, bebeklik döneminde çevredeki yetişkinlerin dilini taklitle öğrenim sürecine girerken, tüm yaşam boyunca devam eder (Mercan, 2018, s.26). İnsanların çevreyle olan iletişimde, duygu, istek ve düşüncelerin iletilmesi söz konusu olduğundan, dilin öğrenmeyi kolaylaştırıcı olması gibi bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Buna bağlı olarak çevrelerindeki sesleri duyarak ve taklit ederek başlayan öğrenme süreci, konuşmanın olmadığı ortamlarda köreldiği veya öğrenmede zorluk yaşandığı da bilinmektedir (MEB, 2013). Drama etkinlikleriyle çocuklar dinleme, anlama, analiz etme, konuşarak aktarma yetilerini kullanmaktadır. Hayal kurma ve yorumlama gücüne katkı sağlayan dil gelişimi, çocuğun coşku, heyecan, duygu, hareket ile ifade becerilerine etki etmektedir. Bu sayede de anadil öğrenimi açısından güzel kullanım, kelime dağarcığı ve etkili ifade gücü hızlanarak gelişmesini sürdürebilmektedir (Sütçü, 2006, s.5).

Erken çocukluk döneminde drama ile dil gelişimi arasındaki ilişkiyi araştıran birçok çalışmaya bakıldığında da zaten pozitif anlamda bir etkileşim olduğu açıkça görülmektedir (Aygün, 2022). Erken çocukluk döneminde uygulanan drama etkinlikleri ile akran ve sosyal ilişkilerin sağlıklı bir iletişimle devam ettiğinden bu evrede önemli ve son derece kritik bir öneme sahip olan dil gelişimine fayda sağladığı bilinmektedir. Drama etkinlikleri ile çocuklar, grubun bir parçası olan diğer

katılımcılarla yani akranlarıyla çeşitli sesler, kelimeler ve bedensel ifadelerle diyalog halinde olurlar. Kurulan cümlelerde geçen kelime sayıları gün geçtikçe artarak daha çok kelime ile uzun cümleler kurulmaya başlar. Böylelikle kendini ifade etmede daha özgüvenli, rahat, hayal ve yorum gücü gelişmiş bireyler yetismeye başlar ki, bu da sağlıklı iletişim kurabilen bir toplumun temeli açısından önem arz etmektedir (Güngör ve Ateş, 2019).

Bireyin doğumu ile birlikte okuryazarlık deneyimi de başlamaktadır (Karaman, 2013). Bolton'a (1979) göre yaratıcı drama, bir dil eğitim aracı ve iletişim becerilerini iletirmek için etkin bir metot olarak kullanılabilir. Çocuklar, yaratıcı drama yöntemi ile kişilerle duygu ve düşüncelerini paylaşma fırsatı bulur. Ayrıca farklı olaylarla karşılaşarak değişken durumlarda yeni deneyimler kazanma şansı yakalarlar. Bu şekilde çocuklar yeni sözcükler öğrenerek ve konuşmayı, dinlemeyi, düşünmeyi deneyimleyerek iletişim becerileri kazanırlar (Aygün, 2022). Bunun yanı sıra drama etkinliklerine katılan çocuklarda sadece dinleme, düşünme, yorumlama, aktarma, konuşma gibi ifadesel güçler gelişmektedir. Aynı zamanda çocukların seslerinin rengini, hızını, yüksekliğini ve tonunu kontrol etmesi, bedensel ifadeyi de fark edebilmesi açısından önemli gelişmeler göstermesinden söz edilmektedir (Ataman, 2010, s.14).

c. Eğitimde Dramanın Sosyal Gelişime Etkisi

Bayraktutan'a (2005) göre sosyalleşme faaliyetleri ile insanlar, doğduklarında sadece biyolojik bir varlık iken, zaman içerisinde şahsiyete dönüşmektedirler. Toplumsal davranış normları ve düşünme şekillerini öğreten sosyalleşmek, içinde yaşanılan toplumun kültürünü anlamak, uyum sağlamak ve hatta bütünleşmeyi sağlamaktadır (Ozankaya, 1991, s.101). Bir çocuğun duygularını anlaması, kendini ifade edebilmesi, çevresi ve kendisiyle uyum içerisinde olabilmesi çocuğun sosyal gelişim alanıyla ilgilidir (Saarni, 2001, s.126). Sosyal gelişimdeki temel araç sosyalleşmektir. Erken çocukluk döneminde sosyal gelişim, problem çözebilme, öz denetleme, iletişim kurabilme, akran ilişkileri, karar verme gibi becerileri kapsamakta ve çocuğun çevresi ile olumlu ilişkiler kurmasını sağlamaktadır (Demir, 2018, s.42). Drama yöntemi ile çocukların kendilerini daha sağlıklı yetiştirme, sosyal becerilerin gelişmesi, sağlıklı iletişim kurarak toplumsallaşma gibi önemli kavram ve becerilerden olumlu anlamda gelişim gösterdiği bilinmektedir. Aynı zamanda bir grupla beraber çalışma gerektirdiğinden drama, grubun bir parçası olabilme, başkalarının haklarına

saygı gösterme ve iş birliği yapma bakımından etkili bir tekniktir ve sosyal gelişimde kullanılması uygun olacaktır (Aslan, 2008).

Dramada yaşanmış veya yaşanması muhtemel olan olay ve durumlar irdelenir, soyut durumlar ise somutlaştırılır, anlaşılması zor olan durumları ise kavramak kolaylaşır. Böylelikle çeşitli olay ve durumlara karşı deneyim elde edilerek, hoşlanılmayan olgu, durum, kişi veya olaylarla baş etme yöntemleri konusunda birey rehberlik edinmektedir (Güngör ve Ateş, 2019). Hem bu yönden hem de okul ortamında çocuklar yalnızlık hissine karşı akranlarıyla iletişim kurmak, kaynaşmak ve arkadaş olmak istediğinden (Üstündağ, 2009, s.24) çocukların empati yeteneği de doğru orantıda gelişim göstermektedir. Çocuğun dayanışma içinde olması, başkalarının yerine kendini koyması, insanlara karşı gösterdiği hoşgörü gibi yetiler ancak bu şekilde güçlenmektedir. Erken çocukluk döneminde drama ile tanışan çocuklarda özgüven, kendini tanıma, eleştirel bakış açısına sahip olma, problem durumlarına farklı bakış açıları ve çözüm yollarıyla yaklaşma gibi nitelikler kazanma söz konusudur (Dirim, 2005, s.54). Aynı zamanda bu durumun kişilik gelişimiyle de doğrudan alakalı olması söz konusudur ve kendilerini ifade etmede içe kapanık bir tutum gösteren çocuklarda bile bu anlamda gelişim görüldüğü belirtilmektedir. Drama uygulamaları sırasında seyirci faktörü olmamasından kaynaklı çocuklar kendini sergileme veya seyirlik pozisyonunda hissetmediğinden baskı altında olduklarını düşünmezse utanma duygularından da arınmış olur. İçinde bulunduğumuz gerçek hayatın kontrol edilemez bir şekilde aktığını fark eden çocuklar, gerçek hayatın taklidi olan provalarda riskten uzak bir dünya oluşturarak olaylara ve toplumsal sosyal rollere daha dışarıdan ve daha konforlu bakabilme ile aynı zamanda sosyal durumları kontrol edebilme noktasına erişebilmektedirler (Önder, 2010, s.139).

Erken çocukluk eğitiminde dramanın yaygın olarak kullanılması, eğitim kurumlarının programlarında drama yöntemlerine ve drama etkinliklerine ağırlık vermeye başlaması ile çocukların özellikle sosyal ve duygusal alanlarında etkili olup, gelişim gösterdiklerini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Gültekin, 2014). Kıvanç-Öztuğ ve Çiner'in (2018) yaptığı bir çalışmada drama yöntemiyle çocukların başkalarının duygularını anladığı, oyun oynamada davetkar olduğu, hem akranlarına hem de öğretmenlerine istenildiği ve istenilmediğinde gönüllü olarak yardımda bulunduğu, bir gruba rahatlıkla katılabildiği, kendisine ve arkadaşlarına iltifatta bulunduğu vb. yönde gelişim elde edildiği vurgulanmaktadır.

d. Eğitimde Dramanın Duygusal Gelişime Etkisi

Duygusal gelişim, biyolojik kökenli olsa da öğrenme ve olgunlaşma süreçleriyle beraber gelişen sosyal gelişimin en temel faktörüdür (Kandır ve Alban, 2008). Duygusal gelişim hislerin tanınması, kontrol altında tutulması, olumlu hedefler belirlenmesi ve kişilerarası etkileşimi olumlu kılma eylemlerini içerir (Payton vd., 2000). Tüm dünyada aynı anlama gelen altı temel duygu vardır. Bu duygular üzüntü, mutluluk, şaşkınlık, tiksinti, korku ve öfkedir. Bu duyguların dışavurumu, başkaları tarafından farkedilebilen fiziksel bir eylem gerektirir. Duyguyu dışavurum nedeni, biçimi ve şekli ise hem mizaca hem topluma hem de kültüre göre değişmektedir. Çocukta duygusal gelişim, bu yönüyle özel ve kişisel olarak değerlendirilen bir alan olmaktadır (Yavuzer, 1990, s.44). Bu duygu durumlarının dışa vuruş biçimi ve empati için duygusal zekâ faktörü de ele alınmaktadır.

Duygusal zekâ kavramı ilk kez, bireyin hem kendisini hem de başkasını gözlemleyip, duygu ve hislerinin ayrımını yaparak; düşünce ile eylemlerini yönetmede bu gözlemlerden elde edilen bilgileri kullanma yetisi olarak ifade edilmiştir (Salovey ve Mayer, 1990, s.189). Duyguların doğru tanımlanması, sezinlenmesi ve yönlendirilmesiyle ortaya çıkan; kabaca duyguların olması gerektiği gibi kullanılmasına yarayan bu zekâ türü, zihinsel bir kabiliyettir (Balandı, 2017, s.2). Erken çocukluk eğitiminde duyguları tanımak, keşfetmek ve ortaya çıkarmak açısından programların hedef kazanımları da ele alınmalıdır.

Çocukların duygularına yönelik yapılan etkinlikler, uygulamalar ve oyunlar onların hem kendileri hem de akranlarına yönelik olarak; farklı olay ve durumlara karşı oluşan duyguları algılama, gösterdikleri tepkileri gözleme ve bu duygular sonucu ortaya çıkan eylemleri anlamlandırma açısından önemlidir. Bu nedenle içerisinde duygusal çıkarımlara yer veren durumları içeren oyunlar oynamak, canlandırmalar yapmak duygusal gelişimi doğrudan etkileyeceğinden (Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007, s.55) dramanın özünde yatan özgünlük, etkileşim, iletişim ve duygudaşlık gibi temel özellikler drama ve duygusal gelişim arasındaki ilişkiyi sağlamlaştıran faktörlerdir (Üstündağ, 2009, s.21). Anlaşıldığı üzere kendimiz ve çevremiz etkisinde kalan duyguların yine çevremiz ve kendimizle olan iletişime dayandığını söylemek mümkündür. Bu doğrultuda da duygusal gelişimin temel ilkeleri ile örtüşen drama uygulamaları için, duygusal gelişimde drama yönteminin önemli bir araç olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Drama etkinliklerinde çocuk kendisi, akranları ve içinde bulunduğu grupla etkileşim ve iş birliği içerisinde yaratıcı bir süreçten geçmektedir.

Tüm bu aşamalarda çocuk ilişki yönetme, öz farkındalık, öz denetim ve sosyal bilinç anlamında donanım kazanmaya başlamaktadır (Balandı, 2017, s.38; Tuyan ve Beceren, 2004, s. 123).

e. Eğitimde Dramanın Psikomotor Gelişime Etkisi

İnsanın fiziksel açıdan büyümesi psikomotor becerilerin gelişimi, bedensel gelişim ve duyu sistemlerindeki farklılaşmalar; sağlık, beslenme alışkanlığı, cinsel gelişim, uyku gibi bedensel gelişimle alakalı aşamaları kapsar (Aslan, 2017). Ana karnında başlayan psikomotor becerisi, bebeklikte istemsiz jestler halinde gözlemlenirken çocukluk süreci boyunca koordineli ve istemli hareket kabiliyetlerine evrilerek gelişmektedir. Psikomotor gelişim çocuklarda baştan ayağa, içten dışa doğru olacak şekilde öncelikle büyük kas ve kaba motorda daha sonra da ince motorda kendini göstererek devam etmektedir (Mercan, 2018, s.26).

Durulalp ve Aral'e (2018) göre oyun temelli olan tüm etkinlikler çocuklar için ince, kaba veya toplam motor yetilerini geliştirmekte ve desteklemekte önemli bir araçtır. Özellikle bu tür etkinlikler beden ve kullanılıyorsa obje kontrolüne dayanmaktadır. Dikkat, odak, denge, koordinasyon, kuvvet ve esneklikle ilgili olan yetiler, çocukların çoğunlukla okulda kazanmış olduğu önemli psikomotor becerilerdir. Drama uygulamalarında sözlü olduğu kadar bedensel ifade ve eylem odaklı canlandırmalar yapıldığından, drama hareket gerektiren bir etkinlik türüdür ve bu yönüyle çocukların psikomotor gelişimlerini de desteklemektedir (Çalışkan ve Karadağ, 2014, s.21). Psikomotor yetilerine yönelik yapılan etkinlikler süresince çocukların vücut farkındalığı, kuvvet, hızlilik, koordinasyon ve esneklik gibi becerileri de gelişim göstermektedir (Demir, 2018, s.39). Akranlarla etkileşimli uygulanan tüm etkinlikler çocuğun kendi bedenini daha da iyi keşfetmesini sağlamaktadır. Çocuklar drama uygulamalarında duygu, düşünce ve hislerini yansıtmada beden dilini yoğun olarak kullanmaktadır. Drama sayesinde vücudunun işlev ve bölümlerini de keşfeden çocuk, öğrendiklerini kullanabilmeyi ve sınırlarını deneyimler. Böylelikle günlük yaşamdaki davranış ve hareketlerini doğru biçimde sergiler. Bedenini uyumlu bir biçimde kullanmayı öğrenmesi, çocukta özgüven gelişimini de olumlu yönden etkilemektedir. Toplumsallaşmanın sağlığı için özgüveni tam, psikomotor gelişimi iyi bireylerin yetişmesinde drama uygulamaları önem arz etmektedir. Buna bağlı olarak Türkben'in (2018) yaptığı bir araştırmanın sonucunda öğretmenler drama

uygulamalarının çocukların özgüven kazanma, empati, kendini iyi ifade edebilme, iletişim kurabilme, yaratıcı düşünme, beden dilini etkili kullanabilme gibi konularda çocuğa katkısı olduğunu ifade etmişlerdir.

3. Erken Çocukluk Eğitiminde Drama Etkinlikleri

a. Hareket çalışması

İnsanların iletişimin başlatan ilk araç olan hareket, temel ihtiyaçların karşılanması yaşamın devamı için da gereklidir. Drama etkinliklerindeki hareket çalışmalarıyla çocuklar bedenlerini, bedenleriyle yapabileceklerinin sınırlarını, vücut parçalarının işlev ve görevlerini tanımanın yanında fikirlerini hareketleriyle ifade edebilmeyi de öğreneceklerdir. Çünkü drama sözel ve sözel olmayan ifade gücü gerektirmektedir (Aral vd., 2000, s.67). Çocuklarla yapılan hareket çalışmalarında amaç çocukların vücudunu harekete geçirmek, duyu organlarını çalıştırmak, kasları gevşetmek, çocukları kaynaştırmak, eklemleri çalıştırmak ve ortamı tanıtmaktır.

Hareket çalışmaları çocukların bedensel gelişimlerine uygun olarak yürüme, sürünme, atlama, koşma, dans etme gibi devinimsel süreçlerdir ve bu süreci ritim aletleri veya müzikle daha da keyifli hale getirmek mümkündür. Hareketlerin yavaştan hızlıya, basitten zora geçiş göstermesi hem çocukların ısınması hem de dinamizmlerini dengelemesi için önemlidir (Akoğuz ve Akoğuz, 2011). Ayrıca bu çalışmalar dans ve spor niteliğinde de dev ve cüce oyunu gibi basit düzeydeki eylemlerle de yapılabilmektedir. Dramada yapılan hareket uygulamaları çocukların dikkatlerini çekmesi açısından da önemlidir (Önder, 2010).

b. Pantomim

Duygu ve düşüncelerin, konuşmaksızın jest ve mimiklerle eyleme dökülüp ifade edilmesine pantomim denilmektedir. Söyleme değil, eyleme işi olan pantomimde hayattan veya hayal gücünden doğan konuları el, kol, baş, yüz, ayak ve bacak hareketleriyle (Bilen, 1999, s. 98) bir grupta veya bireysel olarak yapabilmek söz konusudur. Burada önemli olan herhangi bir materyale ve sözlü iletişime ihtiyaç duymadan karşı tarafa gösterme yöntemi ile aktarımda bulunmaktır. Bu yönüyle bir kavram ya da davranışı öğretmede sınırlı bir teknik olarak kalsa da çok iyi bir pekiştireç özelliği bulunmaktadır ki bu da bilgileri veya davranışları öğrenmede daha etkili ve akılda kalıcı bir tablo ortaya koymaktadır (Doğan ve Balbay, 2018).

Bir başka deyişle pantomim, insanların iç dünyalarının beden dili ile bilinçli olarak dışa vurulmasıdır. Tiyatral bir öge olduğundan, beden dili unsurlarının doğru

kullanılması gereken bu etkinlikte vücut bir anlatım ve sözel olmayan iletişim aracı görevindedir (Çalışkan ve Karadağ 2005). Diyalog gerektirmeden aktarılabilecek olay ve durumların duygulara seslendiği pandomimde söz, ses veya nesne kullanılmamaktadır. Pandomim tekniğinde bir terzinin dikiş yapması anlatılıyorsa, sanki olmayan ipi herkesin göreceği kadar gerçeğe yakın kullanmak ve bunu seyir edenlere hissettirmek etkisini artırmaktadır (Ömeroğlu, 1990, s. 56).

c. Rol oynama

Kendi duygu ve düşüncelerimizi ortaya koymayı öğretene (Bell, 2008, s. 149) ve drama uygulamalarında önemli bir kısmı oluşturan ve sıkça kullanılan bir etkinlik olan rol oynama, belirli kurallar çerçevesinde özgürce kurulan oyunların geliştirilmesiyle oluşan, yaratıcılığın önemli olduğu çalışmalardır (Tuluk, 2004). Baldwin'e (2019) göre bu aşamada çocuklar olmadıkları bir kişi gibi davranır ve bu dramatik plan içerisindeki diğer rollerle etkileşim içerisinde olurlar. Tüm bunlarla birlikte rol oynamada gerekli olan konuma ile çocuklar diksiyon, telaffuz, ses rengi, ses tonu gibi dil unsurları ve ses öğeleri tanıma fırsatı bulur. Bu sırada kişinin kendini ifade edebilme gücü de artacağı gibi (San ve Güler, 2004, s. 117) dinleme, konuşma sırasını bekleme ve diyalog kurmada da kazanımlar elde edilebilmektedir. Bu etkinliğin başka bir önemli faydası ise, çocukların rolüne büründüğü karakterle empati kurması ve belki özdeşleşebilmesidir (Önder, 2016, s.138). Bu da sosyal ve tarihsel konularla ilgili kullanımında çevreyi ve olayları anlama açısından önemli olan etkinlik türü olduğunu göstermektedir. Rol oynama tekniğiyle çocuklar soru sorma, sorduğu sorularla ilgili çıkarımlarda bulunma, kendiyle ilgili olay ve durumlardan yola çıkarak genelleme yapabilmesine destek olmaktadır (Simpson ve Courtney, 2008).

d. Doğaçlama

Doğaçlama, hiçbir şey olmadan anlık gelişen bir olgudan ziyade, belli bir plan ve kural çerçevesinde spontane olarak gelişen oluşumlardır. Doğaçlamalar anında oluşarak yaratım sürecine dahil gibi algılansa da bir hazırlık süreci gerektirmektedir. Nasıl ki hayatın bir plan ve kural bütünlüğü içinde kendiliğinden meydana gelen anlar olduğunu biliyorsak, çocuk oyunlarının da aynı sisteme dayalı bir tür doğaçlama olduğu söylenebilmektedir. Başka bir deyişle doğaçlama, belirlenen genel bir temadan hareketle, bir hedefe doğru aşamalardan geçerek yapılan bireyselliğin ve yaratıcılığın ön planda olduğu çalışmalardır (Tuluk, 2004). Doğaçlama ile çocuklar, içinde bulunduğu grubu tanıyıp iletişim kurmaya başladıkça hem kendilerine hem de çevreye

güvenleri artmakta ve böylelikle hem sözel hem bedensel ifade gücü artmaktadır. Tamamen doğaçlama temelli uygulanan drama etkinliklerinde de ilk başta akıcı ifade etme ve rahat iletişim kurma konusunda zorluk çeken çocuklar zamanla bir olayı, durumu, soyut veya somut bir fikri hem sözel hem bedensel iletişimle canlandırmaktadır. (Önder, 2016).

e. Hikâyelerden oyunlar oluşturma

Tüm toplumlarda erken çocukluk eğitimi için önemli bir öğretim yöntemi olan hikâye anlatımı çocukların okumak, dinlemek, anlatmak ve yazmak gibi eylemlerini barındırmaktadır. Hikâye anlatımı, canlandırmalarla aktarımı ve dramatize edilmesi erken çocukluk eğitimi için kullanılan güçlü bir etkinlik türüdür (Nicolopoulou vd., 2006; Rahiem, 2021). Zihinlerinde kurguladıkları bir olay örgüsünün canlandırılmasıyla yapılan hikayelerden oyunlar oluşturma etkinlikleri çocuklarda imgelem gücü ve dil gelişimi için önemli bir konuma sahiptir (Zipes, 2004; Wolter, 1992). Bununla birlikte bir gruba ait olma ve öz güven duygusu kazandırmakta; karar verme ve problem çözme gibi becerilerde de olumlu etki ettiği bilinmektedir (Ceylan, 2009).

Çocukların hikâye oluşturma çok erken yaşlarda başlar ve geçmiş olayların bilişsel anlamdaki temsillerini ortaya koymaya yarar. Çocuklar oluşturduğu hikayeleri zamanla hayatlarının bir parçası gibi içselleştirmeye (Cremin vd., 2018) zamanla da hem yetişkin hem de akranlarıyla eğlenceli bir etkinlik olarak kullanmaya devam eder. Hikayelerden oyunlar oluşturma etkinlikleri, çok erken yaşlarda başlayan hikâye oluşturma süreçlerini drama içinde kullanmaktan doğmaktadır (Erbay, 2022).

C. Erken Çocukluk Eğitiminde Karakter Güçleri

Karakter güçlerini en net şekliyle anlamlandırmak için erdem, beceri, değer ve yetenek gibi bireyin kendine özgü güçlü taraflarıyla olan benzer ve farklılıkları tespit etmek anlamlıdır (Özdemir-Bişkin ve Sop, 2021). Karakter güçleri erdemlerin adını koyan ve tespit eden psikolojik süreçlerdir ve erdemlerin görünmesini sağlayan en özgün yollardır (Kabakçı, 2013). Erdem değer kökenli bir kavramdır (Furnham ve Lester, 2012) ve özellikle sosyal olan ilişkilerde toplumsal yapının bir parçası olarak davranış biçimini belirleyen yapıdır (Compton ve Hoffman, 2019). Güçler ise bireylerin doğasında var olan fiziksel, bilişsel, kişisel veya kişilerarası özelliklerinin veya becerilerinin evrensel boyutudur (Owens, 2011). Peterson ve Seligman (2004) iyi

bir karaktere sahip olmayı tek tip özelliğin dışında geliştirilmiş olan güçlü taraflar kümesi şeklinde ifade etmektedir.

Peterson ve Seligman'a (2004) göre temel erdemler ve onları açıklayan karakter güçleri insaniyet, ölçülü olma, aşkınlık, bilgelik, adil olma ve cesaret şeklinde sınıflandırılmıştır. Aynı araştırmada ebeveyn raporlarından elde edilen bulgular ışığında erken çocukluk dönemindeki 24 karakter gücü olduğu ortaya konmuştur. Buna bağlı olarak yapılan araştırmalar 24 karakter gücüne sahip insanlarda yaşam doyumu ile olumlu ilişkide oldukları (Lounsbury vd., 2009) ve karakter güçleri olumlu bireysel özellikler olduğundan (Peterson, 2006) çocukların karakter gücünün gelişmesi, saldırganlığın azalması ve sağlıklı davranışlarda artış için önemli olduğu ortaya konulmuştur (Shoshani ve Shwartz, 2018). Bu güçlerin sosyal zekâ, nezaket, sevmeye ve sevilme, liderlik, cesur olma, hakkaniyet, takım çalışması, güzellikleri takdir etme, bakış açısı, öğrenme hevesi, merak, yaratıcılık, minnettarlık, dürüstlük, maneviyat, kararlılık, mizah, açık fikirlilik, coşkulu olma, ihtiyatlılık (tedbirli olma), öz düzenleme, affetme, umut, alçakgönüllülük olduğuna dair kanıtlar sunulmuştur. Dolayısıyla Peterson ve Seligman'ın (2004) erken çocukluk dönemi için bahsettiği karakter güçleri sınıflamasına göre karakter güçleri denildiğinde kişilerarası güçler, entelektüel güçler, ölçülülük ve aşkınlık alt boyutlarına ve faktörlerine de yer vermek gereklidir.

İmamoğlu ve Aydın'a (2009) göre kişilerarası ilişki birbirinden farklı gereksinimler sonucunda birden fazla kişi arasında oluşan, tanışmış olmaktan samimi olmaya kadar değişken düzeyler içerisindeki karşılıklı etkileşimlerdir. Sosyal bir varlık olan insanlar tek başına var olamadıklarından (Hackney ve Cormier, 2008) çevrelerinde bulunan diğer insanlarla ve başka canlılarla dolaylı veya doğrudan ilişki kurmaktadır. İnsanoğlunun içinde bulunan en eski dürtü, insanlarla ilişki içinde olmaya iten içgüdüdür (Adler, 1985). İnsanlarda doğuştan gelen diğer insanlarla beraber olma eğilimi, kişiler arası etkileşimi ortaya koymaktadır (Wheeler, 1998). Kişiler arasındaki ilişki süreci, insanları sosyal varlık yapan, hayatı zenginleştiren veya fakirleştiren önemli bir faktördür. İnsanı var eden ilişki içinde olma durumundan kaynaklı insanların fikir üretmesi ve fikrini aktarabilmesi toplumsal yaşamın temelini oluşturmaktadır (Cüceloğlu, 2000). Kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesiyle, insan verimliliği ve yeterliği arasında bir bağlantı olduğu, hatta bunun mutluluk ve akıl

sağlığıyla da alakalı bir durum olduğu yönünde pek çok görüş bulunmaktadır (Tregold, 1992).

Kişilerarası ilişki ilk olarak bebeklik döneminde anne ve bebek ilişkisine dayanmaktadır. Hortaçsu'ya (2003) göre anne ile bebek arasındaki bu bağıllık ilişkisi, türün ve yavrunun varlığını sürdürebilmesi için gerekli ve önemlidir. Bu ilişki çocuğun çevresi ve dünyası büyümeye başladıkça, diğer yetişkinler ve akranlarıyla devam eder. Bu noktada erken çocukluk döneminde karakter gücüne etki edecek yapısı olduğundan kişiler arası iletişimin önemi artmaktadır. Burada erken çocuklukta kişilerarası ilişkilerin ön koşulu, sosyal zekâ, sevmeye ve sevilme, nezaket, adalet, liderlik, bakış açısı, cesur olma ve takım çalışması (Peterson ve Seligman, 2004) gibi durumlardaki kabiliyettir. Bu kavramlar aşağıda kısaca açıklanmaya çalışılmıştır:

Sosyal Zekâ: İnsanların yaşam doyumu ve mutluluğu için bilişsel zekâdan çok daha fazlasına ihtiyaç duyduğu bilinmektedir. Çoklu zekâ kuramcısı Gardner'ın kişilerarası zekâ tanımı ile ilişkili olan sosyal zekâ, davranışların yönetimi ve gücü açısından da kritik önem taşıyan duygusal zekâyla bağlantılıdır ve sosyal yaşamın bir parçasıdır. (Salovey vd., 1999).

Sevmeye ve Sevilme: TDK'ya (2016) göre insanın bir şeye veya birine yakın bağıllık ve ilgi göstermesini yöneten duyguya sevgi denilmektedir. Tüm değerlerin temelini atıldığı yer olan ailede çocuğun sevmesi ve sevilmesi, bu duyguyu tatması demek, başka insanlara ve canlılara da sevgi çerçevesinde ilişki kurmasının temelini attıracağından (Sapsağlam, 2016, s. 51) erken çocukluk döneminde kritik olan başka bir kavramdır.

Nezaketli Olma: Nezaket, başkalarına karşı hassas davranma, zarafet, naziklik ve incelik olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Erken çocuklukta kazanılması gereken kavramlardan olan saygı ile yakından ilişkili; kişilerarası iletişim ve sosyal becerilerin sağlamlığını oluşturduğundan önemli bir kavramdır. Diğer değerlerin kazanımı gibi ailede başlayarak (Sapsağlam, 2016, s. 55), tüm yaşam boyunca devam eden bir değerdir.

Adalet: Dürüstlüğü, doğruluğu, yerli yerinde davranmayı ve tarafsızlığı kapsayan adalet kavramı, kişisel haklarla, toplum haklarının uyumunu gerektiren ve bireyin davranışlarını ahlaksal açıdan irdeleyen hatta yerine göre eleştiren bir düşüncedir (Cevizci, 1999). TDK'da (2016) herkese hakkına düşeni, uygun ve doğru

olanı verme şeklinde tanımlanan; toplumsal hayatta ve kişilerarası ilişkilerde sıkça karşılaşılan adalet kavramında herkesin eşit olması ve hak paylaşımı konusunda genel bir kanaatin olması en önemli unsurdur (Sunal, 2009).

Liderlik: Koçel (2010, s. 569) liderlik tanımını yaparken bir kimsenin belirli şartlarda, belirli kişisel veya toplumsal bir amacı gerçekleştirme doğrultusunda başkalarının eylemlerini, duygu veya düşüncelerini etkileyip yönlendiren süreç olarak tanımlamıştır. Birçok temel beceri, değer kazanımı ve yetenekler erken çocukluk döneminde gelişmeye başladığından, liderlik becerilerinin de bu yaşta keşfedilmesi ve kontrol altında geliştirilmesi önem arz etmektedir (Murphy ve Reichard, 2011).

Bakış açısı: Hayatımızdaki kişilerarası iletişimler algısal, bilişsel ya da duygusal açıdan davranışlar gerektirmektedir. Bu noktada benmerkezci davranışın çok olduğu erken çocukluk döneminde akranlarla olan iletişimde sıcak ilişkiler kuramama dışında çatışma ortamı da oluşabilmektedir (Dökmen, 2009, s.167). Empati ve öfke duygularının, çocukların prososyal davranışlarında, sosyal ilişki ve saldırganlık durumlarında önemli etkileri olduğu bilinmektedir. Başka insanların duygu ve düşüncelerini algılayan çocuklar, kazandıkları bakış açısı ile öfke, çatışma ve problem davranışları azaltmada da başarılı olabilmektedirler (Strayer ve Robert, 2004).

Cesur olma: Kişinin korkularını yenebilme ve kaygılarının sonucunda ortaya çıkan tedirgin edici durumlarla baş edebilme gücü cesaret olarak tanımlanmaktadır. Bireyin cesur olması, olumsuzluklar ile haksızlıklar karşısında dik durmasını ve toplumda yer edinebilmesini sağlayan önemli bir faktördür (Güler, 2014). Erken çocukluk döneminden itibaren çocukların cesaret duygusunu pekiştirmek için onlara yerine getirebilecekleri sorumluluklar vermek, yapmış oldukları cesurca işleri takdir etmek önemli bir yere sahiptir (Arısoy, 2014). Bu noktada devreye girecek erken çocukluk eğitimindeki öğrenme modelleri ve etkinliklerle birçok kavram ve davranış gibi cesur karaktere sahip olma gücünü aşılama mümkündür.

Takım çalışması: *Birbirini tamamlayan şeylerin tümü* anlamına gelen takım kelimesinden yola çıkılarak, takım çalışmasının amaç ve çıkarlar doğrultusunda iş birliğine dayalı bir ortaklık olduğu (TDK, 2016) söylenebilmektedir. Çocuklar takım çalışmasını oyun yoluyla keşfetmeye başlar ve okul ortamında takım çalışmasını destekleyecek etkinlikler yapılması ve iş birliğine yönelik görevler verilmesi bu değer kazanılmasına yardımcı olacaktır (Sapsağlam, 2016).

Aşırılıktan kaçmak ve dengeli olmak anlamına gelen güçlere ölçülülük denilmektedir (Türkmen ve Yaralı, 2022). İnsanları nefretten koruyan affedicilik, kibirden koruyan alçakgönüllülük, kısa ama zararlı hazzardan koruyan tedbirlilik ve her türlü dengesiz durumdan koruyan öz düzenleme alt boyutlarından gücünü alan bir erdem ve karakter gücüdür (Carr, 2015, s. 88; Peterson ve Seligman, 2004, s. 431). Farabi'ye (1956) göre ön koşulu sevgi olan ve bir değer olarak ilk defa Sokrates'in yaşamında görünen ölçülülük kavramı genellikle adalet arayışında olan bireyler için en belirleyici ilke olarak kabul edilmektedir. Sokrates döneminde *iyi yurttaş* olmak için adil ve bilge olmanın yanında ölçülülük de önemli bir yer tutmaktaydı ve insanlar için iyi yurttaş, iyi insan anlamını taşımaktaydı. Bir diğer düşünür olan Platon'a göre ölçülü olan bireylerin en temel özelliği hayatı düzenli ve kendisiyle barışık olmaktır (Demirtaş, 2017). Ölçülülük kavramının alt boyutlarından olan alçakgönüllülük, öz düzenleme, kararlılık, affetme, açık fikirlilik ve ihtiyatlılık faktörleri aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Alçakgönüllülük: Alçakgönüllülük kavramı bazı açılardan kendini küçük görme ve düşük özsaygı ile ilişkilendirilmektedir (Tangney, 2002). Bilhassa sözlük anlamı incelendiğinde alçakgönüllülük için *kendini hiç olarak görme, zayıflık* ya da *küçük düşürme* olarak tanımlandığı görülmektedir (Gediksiz, 2013). Fakat Elliot (2010) ve pek çok araştırmacıya göre bu tanımlama hatalıdır (Emmons, 1999; Exline vd., 2004; Vera ve Rodriguez-Lopez, 2004). Yapılmış birçok araştırmada alçakgönüllülük kıskanç ve benmerkezci olmama, saygılı, tevazu sahibi ve açık fikirli olma (Exline vd., 2004), kendi yetenek ve başarılarını değerlendirirken ölçülü olma, erdemli ve güçlü bir karakter özelliğinin olma durumu (Emmons, 1999) şeklinde ifade edilmiştir. Bu tanımlamadan yola çıkarak erken çocuklukta karakter gücünün gelişimi açısından tüm kazanımlara sahip olmak önemlidir.

Öz Düzenleme: Yapılan bazı araştırmalar çocuklarda dışsal ve içsel birçok davranış problemlerinin nedeni olarak öz düzenleme becerilerindeki eksikliklerini göstermektedir (Barkley, 1997; Calkins ve Howse, 2004). Öz düzenleme becerisi zayıf veya eksik olan çocuklarda dışa dönük davranış problemleri olurken (Campbell, 1995), öz düzenleme becerisinde aşırılığa kaçan ve kontrolü sıkı tutan çocuklarda ise içe dönük davranış problemlerinin (Calkins ve Fox, 2002) ortaya çıktığı söylenebilmektedir. Bu nedenle davranışı kontrol altına almak, düzene sokmak,

davranışsal problemleri aza indirmek için öz düzenleme ile ilgili kazanımların hedeflenmesi önem arz etmektedir.

Kararlılık: Kararlı bir eylem ya da belirlenmiş değerler doğrultusunda hareket edebilmek ve bunu vazgeçmeden sürdürebilmek durumudur (Dahl vd., 2005). Zorlu koşullara uyum sağlama gücü, eylemi sapmadan sürdürme gücü ve gerektiğinde uyumlu değişiklikleri yapma esnekliğini içeren kararlılık becerisi, eğitimde ve değerlerin sürdürülebilir olmasında gerekli bir faktördür (Harris, 2009, s.208).

Affetmek: Affetme kavramı ile ilgili olarak akla genellikle kişiler arasındaki affedicilik gelmektedir. Oysaki bu araştırmada da ölçülülük alt boyutunda ele alınan affediciliği Enright (1996) kişileri ve kendini affetmek ile affedildiğini hissetmek olarak üçlü şekilde ele almaktadır. Worthington' a (2015) göre affedicilik hem bir bilim hem de bir sanattır.

Açık Fikirlilik: Açık fikirlilik, bireylerin farklı düşünce ve yaklaşımlarına karşı hoşgörüsü ile kendi yanlışlarına karşı duyarlı olmayı ve bir bakıma öz eleştirel olmayı ifade etmektedir. Buradaki temel mantık ise kişilerin karar almada tek başına hareket etmesi değil, kendi fikirleriyle birlikte karşıdaki kişi veya kişilerin de düşünce ve görüşlerini dikkate alması gerekliliğidir (Kömürcü, 2019).

İhtiyatlılık (Tebirli Olma): TDK (2016) tanımıyla herhangi bir konu için bir sonraki adımları düşünerek hareket etmek ve ölçülü olmak anlamını taşıyan ihtiyatlı olmanın karakter gücü sınıflamasında bir diğer anlamı tebirli olmaktır. Çocukların eylem, düşünce ve yaşamlarında kendilerince bir ölçü belirleyerek bu çerçevede tehlikelerden korunması, aşırılığa kaçmaması, sınırları bozmaması açısından önemli bir kavramdır.

Bu araştırmanın sınırlılıklarından olsa da Peterson ve Seligman'ın (2004) tanımladığı karakter güçlerinin ve Shoshani'nin (2018) geliştirdiği Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu'nun alt boyutlarından diğer ikisi entelektüel güçler ve aşkınlıktır.

Park ve Peterson'un (2010) *kalbin güçlü yanları* olarak tanımladığı kişilerarası güçlerden sonra, *aklın güçlü yönleri* olarak tanımladığı ve karakter güçlerinin temellerinden olan entelektüel güçler ise öğrenme hevesi, merak yaratıcılık, güzellikleri takdir etme özelliklerinden oluşmaktadır.

Merak: Fang vd., (2009) merak duygusuyla ilgili yapmış olduğu çalışmada merakın ödöl alma beklentisindeki insanların beyinde etkin hale gelen yapıları harekete geçirdiği ve merak sonucunda kazanılan her türlü bilgiyi beyin ödöl olarak algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırma merakla öğrenilen bilgilerin akılda kalıcılığını da ortaya koymuştur. Bu nedenle temel alınan erken çocukluk başta olmak üzere insanın aklına gelebilecek her türlü öğrenim sürecinin başlangıcı olan merak duygusunun eğitim öğretimin ön koşulu olması gerektiği vurgulanmaktadır (Serin, 2010).

Öğrenme hevesi: Tüm karakter güçlerinin, boyutlarının ve faktörlerinin birbiriyle temas halinde olduğu gerçeğinden yola çıkarak yukarda bahsedilen merakın öğrenmedeki ödöl sahibi olma bağlantısı çocukların öğrenme arzusunu harekete geçirmektedir. Erken çocukluk dönemi eğitimi çerçevesinde yapılan etkinliklerin içinde çocuğın aktif bulunması ve çocuğın kendini keşfetmesine izin vermek öğrenme hevesini artırmaktadır (Kargı, 2011). Bu durum da çocukların yeni şeyler öğrenmesine, meraklarının peşinden gitmesine ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirerek entelektüel gücüne katkı sağlamaktadır.

Güzellikleri takdir etme: Güzel ve estetik olan bir nesne ya da olayla karşılaşıldığında, kişinin buna yüklemiş olduğu estetik özellikler güzellikleri takdir etme gücünde yatmaktadır. Gösteriş, zarafet, denge ve uyum gibi kavramlara sahip insanlar bu estetik değeri görebilen ve takdir eden kişilerdir (Asar, 2019). Erken çocukluk döneminde verilen eğitim için yapılan programlarda çocukların güzellikleri fark eden, merak edip araştıran, kendini ve yeterliğini bilen kısacası mutlu bir yaşam koşulunun temeli için gerekli kazanımlara sahip bireyler yetiştirmek önemlidir (Senemoğlu, 1994).

Yaratıcılık: Yaratıcılık tanımı yapılırken insanlarda bulunan beceri, bilgi yeteneklerin yapılandırılmış olduğu sanatsal bir üretme aşaması (Genovard vd., 2006) ve bir bilimsel kuram, bir orijinal ürün, yeni ve farklı tasarım bağlamında açıklanmaktadır (Torrance ve Goff, 1989). Ayrıcı yaratıcılık kavramı için farklı düşünceyle özgün üretme, alakasız ürünlerden doğan rastlantılar, sınırları aşma ve farklı açılardan görebilme kabiliyeti gibi ifadeler de kullanılmaktadır (Fox ve Schirrmacher, 2014). Bu noktada çocukların özgün düşünebilmesi, yeni fikirler üretebilmesi, problem çözmedeki becerileri birçok zihinsel süreçleri geliştirmede ve

entelektüel güce etki etmektedir. Bu da gelişimin en hızlı olduğu erken çocukluk eğitiminde etkinlik ve uygulamalarla mümkün olabilmektedir.

Peterson ve Seligman'ın (2004) tanımladığı karakter güçlerinin ve Shoshani'nin (2018) geliştirdiği Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu'nun diğer alt boyutu olan aşkınlık kavramı psikoloji, din ve varlık felsefesinde sıkça kullanılmaktadır. Eğitimde çok karşılaşılmasa da psikolojide kullanılan tabiriyle öz aşkınlık, kişilerin kendine ait olmayan şeyleri anlamlandırabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Palmer vd., 2010, s.138). Aşkınlık gücüne sahip insanların özelliği bir yaşam amacı bulabilmesi ve bunu yaparken de başka insanlarla bağlantısını koparmadan sağlıklı sürdürebilmesidir (Vaughan, 1985). Bu noktada öz aşkınlık kendini gerçekleştirme olgusunun da üstünde bir seviyede olduğundan (Venter ve Venter, 2010) çocukların birey olma yolunda ve karakter oluşumunda yer etmektedir. Araştırmada ele alınan aşkınlık faktörleri dürüstlük, minnettarlık, maneviyat, umut, coşkulu olma ve mizahtır.

Dürüstlük: En önemli etik değerlerden olan dürüstlük, insanların onuru ile ilişkilendirilen bir kavramdır. Her türlü iletişimde ve eylemlerimizde gözlenebilecek nitelikte olan dürüstlük, iletişimde karşı tarafa en iyi doğru bildiğimiz geçirip, yanlış olduğunu düşündüğümüzü yansıtmamak; davranışta da kurallara uymak, hile ve hırsızlıktan sakınmak, başkasının hakkına saldırmamak ile adalet ve güven ihlali yapmamak şeklinde kendini gösterir (Çağatay, 2009). Özellikle karakter eğitimine başlarken çocuğun yalan söylemeyi alışkanlık haline getirmeyecek yönlendirmelerden başlamak doğru olacaktır. Çünkü iyi karakter ve ahlaka sahip çocuk yetişmek için kazandırılması önem arz eden değerlerin başında gelir (Apuhan, 2003, s. 58). Bu da dürüstlük açısından önemli bir kazanım olacaktır.

Minnettarlık: Bireyin başka kişi ve kişilerce maddi ya da manevi bir yarar karşısında hissedip dile getirdiği şükran duygusuna minnettarlık denilmektedir (Emmons ve Shelton, 2002; Froh vd., 2009; McCullough vd., 2001). Peterson ve Seligman (2004 s.554) ise minnettarlık kavramını kişilerin iyilik fikirlerine ve takdir edebilme yetisi olarak ifade etmektedirler. Gelişmiş toplumlarda minnettarlık kavramı kişilerarası ilişkilerde en önemli yapı taşlarından biri ve iyi bir yaşam için gerekli görülen evrensel bir değer olarak kabul edilmektedir (Emmons ve Shelton, 2002). Literatürde farklı şekillerde ele alınan ve pozitif psikolojinin de yakından ilgilendiği (Emmons, 2013) minnettarlık kavramı, bazı kaynaklarda kişilik özelliği, duygu, tutum,

ahlaki değer veya baş etme tepkisi şeklinde tanımlandığı görölmektedir (McCullough vd., 2004; Yüksel ve Oğuz-Duran, 2012).

Maneviyat: Peters vd., (2008) göre bireyin varoluşunun ve kendisinin ötesindeki güç olarak tanımlanan maneviyat, kişinin hem içsel hem sosyal ilişkileri, yaşamın anlamı, evrendeki yeri ve görevi kabul etme çabasıyla ortaya çıkan bir değerdir. Tinsellik ve dini değerlerle birlikte anılan maneviyat, Emmons'a (2003) göre ahiret inancı, miras bırakma, kendi çıkarlarını gözetmeme ve içinde bulunduğu topluma yarar sağlamayı kapsadığı ifade edilmektedir. Maneviyat kavramı aynı zamanda ömür boyu süren tecrübe ve bilgilerin bir ürünüdür. İnsanlar, sorguladıkları yaşamın amacına dair elde ettikleri yanıtlarla kendi maneviyatlarını oluşturduğundan, bireye anlamlı ve özel gelen unsurları içerir (Başbakkal, 2005). Tüm bunların yanında maneviyatın herkeste bulunduğu, bunun dini inançla ilgisi olmadığını belirten Aksoy (2019), kişinin kendisi ve çevresiyle olan bağını anlama, ilişkisine değer katma, varoluşunu sorgulama ve alemdeki yerini anlayıp, kabullenme süreci olduğunu ifade etmiştir.

Umut: Aydoğan'a (2010) göre umut kavramı, herhangi bir şeyin meydana gelmesini kuşku ve kaygı hissetmeden istemek anlamına gelmektedir. Genel olarak yaşama karşı olumlu beklentileri açıklamak amacıyla kullanılır. Snyder (2007) için umut kişinin hedeflerini düşünürken harekete geçmek ve hedefe ulaşma yollarını belirlemek güdüsüyle işleyen bir süreçtir ve motive edici bir yönü bulunmaktadır. Bu nedenle kişiyi güdülemek için gerekli enerji, umut etmekte yatmaktadır (Bınar, 2011). Umutları yüksek düzeyde olan kişiler, belirlenen hedefleri zorlaşsa da, engellerle karşılaşsa da, hedefe ulaşmada daha fazla alternatif çözümler üretebilmekte ve sorunlarla daha etkili bir biçimde başa çıkabilmektedirler (Snyder vd., 1997; Snyder, 2002).

Cořkulu olma: TDK Güncel Sözlük'ta (2016) aratıldığında genel olarak büyük istekler doğrultusunda ortaya çıkan heyecan veya hayranlık durumu olarak tanımlanan coşkulu olma; eğitimde niteliksel açıdan iyi oluř için gerekli faktörlerden biridir. Gerek öğretmen, gerekse öğrencinin coşkulu olması, akademik başarı ve öğrenmeye karşı olumlu tutuma etki ettiği bilinmektedir (Woolfolk, 1995). Aynı zamanda çocukların kendini coşkulu hissetmeleri aktiviteleri artırma, sečenekleri çoğaltma, sorunlara karşı yaratıcı ve fazla çözümler üretmeye yarayan bir etki yaratmaktadır (Alanyalı, 2006).

Mizah: Hayatın her alanında karşılaşılan mizah kavramı, olay veya durumlardaki saçma ya da uyumsuz düşüncelerin zihinsel açıdan fark edilip, kişilerin keyifli zaman geçirmesine katkı sunan şeyler olarak tanımlanmaktadır (Toraman, 2009; Aydın, 2006). Mizah sonucu mutlaka gülme eylemi ortaya çıkar ve gülmek eylemi ile mizah kavramı birbirinden ayrı düşünülememektedir (Nesin, 1973). Mizah ile insanlar gerek bireysel gerekse toplumsal sorunlara karşı herkesçe kabul edilebilir yaratıcı çözümler üretebilme ve mizahı zor zamanlarda bile rahatlayabilecekleri önemli bir araç olarak görmektedirler. Bu bağlamda mizah, yaratıcı çözümler ve insanları güldürebilme özelliğiyle üstün bir karakter gücü olarak kabul edilmektedir (Yerlikaya, 2007).

1. Karakter

Karakter kavramı, günlük yaşamda kişilik kelimesi ile eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Oysa psikolojide karakter, kişiliğin sosyal ve ahlaki yönden öne çıkan bir parçasıdır. Başka bir deyişle karakter, bireyde zihinsel güce şekil veren genel özelliklerdir. Birey kişilik özellikleriyle içinde bulunduğu toplumun kültürünü temsil etmekte ve uyum sağlamaktadır. Toplum, insanları kişilik özelliklerine bakarak iyi veya kötü olarak yorumlar. Toplum karşısında takınan uygun davranışlar ve ahlaki kurallara uymak bir insanı iyi karakterli yapmaktadır (Zel, 2006, s.18). Kişiliğin sonradan elde edilen bir niteliği olan karakter (Fromm, 1995), bireyin sosyal çevreyle ilişkisinden doğan ve içgüdüsel olmayan bir sistemdir. Birey içgüdülerin ne kadar uzaklaşırsa o kadar tecrübe edinir ve karakter de bu tecrübelerin sonucuyla ortaya çıkmaktadır (İnanç-Yazgan ve Yerlikaya, 2010).

Karakterin bir parçası olan kişilik kelimesinin kökeni Latince olan *persona* kelimesidir. Personanın kelime anlamı ise, drama oyuncularının kullandığı tiyatro maskesi anlamını taşımaktadır. Özellikle Klasik Roma tiyatrosunda oyuncular, canlandırdıkları karakterlere uygun maskeler takar, bu maskeler de *kişilik* olarak isimlendirilirdi. Sahne ve seyir yerinin mesafesinin çok olması, oyuncu mimiklerini seçmede dezavantaj oluşturacağından oyuncular farklı karakterler için farklı dev maskeler kullanıyor, *kişilik* ile kişilerarası farklılıklar ortaya konulabiliyordu (Zel, 2006, s.11).

Erken çocuklukta temeli atılan karakter ve kişilik yapısı ergenliğe kadar gelişip, yetişkinliğe kadar devam etmektedir (Antepli, 2016). Karakter kavramı duygular, düşünceler ve davranış biçimlerinde dışa vurulan olumlu özelliklerin bütünü

olarak tanımlanabilmektedir (Park ve Peterson, 2006a). Bir başka deyişle karakter, ahlaki yönden değerli olan boyutlarının ele alındığı kişilik özelliğidir (Park ve Peterson, 2008). Bu kavram, din ve ahlak felsefecilerinin insanlara değerli gördüğü en temel özelliklerden biridir (Park ve Peterson, 2009). Karakterin yanında gücü ve erdemi de anlamak ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak doğru olacaktır (Kabakçı, 2013).

2. Erdem

Erdem kavramına yüklenmiş olan anlamlar, otoriter ve insancıl ahlak arası olan farkı göstermektedir. Aristoteles'e göre insani imkanlar çerçevesindeki kusursuzluk olarak tanımlanan bu kavram Paracelsus için ise her şeyin kendine özgü bireysel niteliği anlamına gelmekteydi. Bir ağacın, taşın veya çiçeğin kendine özel bir erdemi ve kendi niteliklerinin bir bileşimi vardır ve insanoğlunun erdemi de insan türüne özel bazı öne çıkan niteliklerin bütünüdür. İnsanın erdemi biricikliği, bireysel tekliği olarak tanımlanmıştır. Kendi erdemi gerçekleştirip geliştiren kişiye erdemli denilmektedir. Bunun yanında günümüzde erdem kavramı otoriter ahlakla ilgili bir hal almıştır. Kendini inkâr, bireyselleşmeyi baskı altı altında tutmak ve boyun eğmek demektir (Fromm, 1995, s. 24).

Ruhu bilgelik, cesaret ve ölçülülük görevleri olan üç parçaya bölen Platon, tüm parçaların görevlerinde hakkını vermesi ve en iyi şekilde sorumluluklarını taşıması ile bir uyum ve bütünlük olacağını belirtmiştir. Bu uyum da erdem ve adaletin bir göstergesidir (Birlik, 2013). Bu durum Sokrates'ten beri gelen düşünürleri de daha erdemli insan, daha erdemli bir toplum, daha erdemli bir devlet hayaliyle yaşamaya hatta eserler üretmeye yöneltmiştir (Zorkul ve Erdem, 2022).

3. Değerler

Değerler insanların fikirleri, duyguları ve davranışlarıyla da yakın ilişkiler içerisinde bulunduğundan (Matthews, 2001) sosyal bilimciler için, insanların türlü davranışlarını açıklamakta değerlerin temel bir etkisinin olduğunu vurgulamaktadır (Dilmaç ve Ekşi, 2007). Dolayısıyla değer kavramı, insanların davranışlarına etki eden önemli bir olgudur. Çünkü içerisinde etik kuralları, doğruyu yanlış ve inanışları açıklayan standartlardır (Erdem, 2007) ve tüm bu sosyal- kültürel öğelere anlam katmaktadır (Taşdemir, 2009). Bununla birlikte bireyler, davranış ve düşüncelerini kıymetli görerek tercihler yapmakta ve bu tercihler parçası olduğu toplumu da etkileyebilmektedir (Dede, 2007, s.13). İzlenilen adımlar ve amaçlar toplumun

değerleri, kültürü, inançları doğrultusunda dikkate alınmalıdır. Bu nedenle de değerler eğitimi içinde ruhsal, toplumsal, bireysel ahlaki ve kültürel öğeler barındırdığından önem arz etmektedir. Geçmişten beri insanlar karakterleriyle uyumlu şahsiyet meselesi haline gelen insani değerleri için mücadele verir, fedakarlıkta bulunur ve gerekirse ölümü göze almaktadır (Aydın, 2010; Bolay 2007; Tahiroğlu vd. 2010).

İnsanların yetilerini genişleterek, iyi bir hayat yaşamasına imkân veren değerler eğitiminde hedef, kendini tanımlayan, anlayan, yorumlayan ve tamamlayan bireyler yetiştirmektedir (Kale, 2007). Dürüstlük, nezaket, cesaret ve adalet gibi güçleri olan insanlar, toplumsal olarak kabul edilen olumlu özelliklere sahiptir. Öğretmenler öğrencilerinde, ebeveynler çocuklarında, eşler partnerlerinde bu değerleri görmek istemektedir. İlişki içerisinde olan aile, arkadaşlık, meslek gibi sosyal rollerde aranan temel faktörlerden olan bu özelliklerin temeli ise yine erken çocukluk döneminde verilen değerler eğitimleri ile kazandırılmaktadır (Kuzu, 2015). Aydın'a (2010) göre değerler eğitimde temel amaç, doğuştan gelen *iyiliği* olgunlaştırmak, karakter ve kişiliği geliştirmek, bireyi; dolayısıyla toplumu kötü davranış ve alışkanlıklardan koruyarak iyi davranışlara sevk etmektir. Bu sayede iyi- kötü, doğru-yanlış gibi ayrımları vermekte titiz davranılarak verilen eğitimle çocukların erken yaşlarda karakter gelişimine olumlu etki edilmesi açısından kritiktir (Balat-Uyanık ve Balaban-Dağal, 2009 s.24). Bu dönemden sonra da erdemlerin geliştirilmesinde başarı gözlemlenebilse de ilerleyen yıllarda kazandırılması epey zorlaşmaktadır (Kan, 2010). Bu nedenle erken çocuklukta verilen okul öncesi eğitim programlarının önemi bir kez daha vurgulanmaktadır. Çocuklarda sevgi, saygı, hoşgörü, yardımlaşma, iş birliği, dayanışma, paylaşma ve sorumluluk gibi değerlerin kazanımları erken çocuklukta eğitim olarak karşılandığı takdirde, çocuğun karakter gücü ve kişilik gelişimi de doğrudan etkilenecektir. Değerlerin içselleştirilip, davranışlara yansımaları kolaylaşacağından, toplumsal ve ahlaki değerler anlamında sağlıklı ve nitelikli bir eğitim şans faktörüne bırakılmamalıdır (Özer ve Aktaş, 2019).

D. Drama ve Karakter Güçleri İlişkisi

Zihinsel gelişim, fiziksel gelişim, sosyal, duygusal ve ahlaki gelişim kişilik gelişiminin en önemli yönleridir (Yavuzer, 1990). Bu nedenle karakter oluşumunda tüm gelişim alanlarına ve ahlaki değer kazanımlarına hitap etme özelliği olan eğitim yöntemi ve etkinliklerin önemi kaçınılmazdır. Drama ile yapılan birçok çalışma göstermiştir ki çocukların kişiler arası iletişim ve sosyal becerileri açısından iletişim,

kendini gerçekleştirme, takım olma, sosyal duyarlılık kazanma, estetik davranışlar ve etik değerleri keşfetmek gibi çok yönlü kazanıma olanak sağlayan bir yapısı bulunmaktadır (Akoğuz, 2002; Annarella, 1992; Bütün vd., 2015; Demir, 2012; Köksal-Akyol, 2003; Özşenler, 2013; Taşar, 2012; Turner vd., 2004; Yeğen, 2003). Bununla birlikte alan yazındaki birtakım çalışmalarda dramanın duyuşsal alanda (Hurd, 1991; Yılmaz, 2015) ve farklı değerlerin kazandırılmasında etkisi olduğu (Kaya vd., 2016) ve bu etkilerin istikrarlı bir şekilde bütünsel gelişimi sağladığı (Jagiello-Rusilowski, 2017) vurgulanmaktadır.

Eğitimde drama belli bir amaç ve kazanım doğrultusunda hareket eden bir alandır. Genel olarak çocuk ve gençlere daha fazla hitap etmesi yönüyle de kendini tanıyan, çevresiyle etkileşim içinde olan, kendine yeten, ifade gücü yüksek, adaletli ve demokratik tutumu gelişmiş bireyler yetiştirmede (Adıgüzel, 2017, s. 63) aynı zamanda iletişim ve problem çözme gibi (Özyürek, 2013) sosyal beceri ve sosyal öğrenmede (San, 2006) önemli bir görevi ve amacı bulunmaktadır. Dramanın bu genel amaç ve hedeflerinin altında ise takım olarak çalışma becerisi, iletişim ve ifade gücü, öz farkındalık (Mccsalin, 1990, s.4), hoşgörü, empati ve problem çözme becerisi gibi kazanımları sunması da (Nixon, 1988, s. 11; Ömeroğlu, 1990, s.41) Karakter güçlerinin dört ayağından biri olan kişilerarası ilişkilerde önemli rol oynadığını göstermektedir.

Karakter güçlerinin bir diğer önemli faktöründen olan entelektüel birikim ve güçlenmede ise dramanın etkisi olabileceği söylenebilir. Literatürde dramanın estetik gelişim sağlama, yaratıcılık ve imgelem gücünü artırma (Turner vd., 2004), eleştirel ve sanatsal bakış kazanma (Yaffe, 1989) özgüven, cesaret, teşvik, kararlı olma (Ceylan, 2014), bakış açısı ve süreçte edinilen deneyimlerden yola çıkarak ihtiyatlı olma (McCaslin, 1990) gibi çocuklardaki ve katılımcılarındaki ölçülülük gücünün birçok faktörüne de etki ettiği görülmektedir. Dramayla ilişkili önemli bir kavram olan doğaçlama ve dil ötesi anlatım türü olan pandomim etkinliklerinde beden dili spontane kullanılmaktadır. Çocukların başkalarının ve hatta akranlarının önünde bir şeyleri anlatma çabası hem ifade gücünü hem de sahnede olma cesaretlerini artırmaktadır (Doğan ve Balbay 2018). Bu da topluluğa hitap edebilme, lider olabilme ve cesaretle hareket edebilme gibi alt kazanımlar sağlamaktadır.

E. İlgili Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde drama ve karakter güçleri ile ilgili farklı çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Bu başlıkta öncelikli olarak yurt içinde drama ve karakter güçleri ile ilgili yapılan bazı çalışmalara ardından yurt dışında drama ve karakter güçleri ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Yurt dışı kaynaklı drama ve karakter güçleri ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilen başlıkta yaratıcı dramının farklı adlarda anıldığı; oyun, yaratıcılık ve duygularla ilişkilendirilen bir kavram olarak ele alındığı ve –mı ş gibi yapma yönteminin sıkça kullanıldığı görülmektedir.

1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

a. Drama ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar

Dramanın 5-6 yaş grubu çocukların sosyal gelişim düzeylerindeki etkisini inceleyen Uysal'ın (1996) çalışmasına yarısı deney yarısı kontrol grubu olarak ayrılan toplam 48 çocuk katılmıştır. Kontrol grubunun dahil edilmediği drama etkinlikleri 12 hafta boyunca devam etmiş ve sonuç olarak dramanın sosyal beceri düzeyini olumlu yönde etkilediği ortaya konulmuştur.

Metin'nin (1999) dramanın çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisini incelediği araştırmasına İstanbul ilinden okul öncesi eğitime devam eden 25 deney, 25 kontrol grubundan oluşan toplam 50 çocuk katılmıştır. Araştırmanın ikinci çalışma grubuna ise Zonguldak ilinden okul öncesi eğitimine devam eden 22 kontrol, 23 deney ile toplam 45 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın iki deney grubu da 9 haftalık sosyal ve duygusal alanda gelişimi destekleyeceği düşünülen drama eğitimi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ise kurallara uyum sağlama hem yetişkin hem de akranlarla ilişkiler ve eşyalarını paylaşma gibi sosyal duygusal durumlarda deney grubunun, kontrol grubuna kıyasla anlamlı gelişim gösterdiği ortaya konmuştur.

Okvuran (2000), dramanın öğretilmesi ve öğretme tekniği olarak dramanın kullanılmasına dayalı yaptığı nitel çalışmada, dramanın nasıl öğrenileceği, nasıl öğretilceği, önceliğin drama yoluyla öğretmeye mi yoksa dramanın nasıl öğretilmesine mi verilmeli gibi başlıklarla odak grup görüşmesi gerçekleştirmiştir. 5-6 yaşlarda 18 çocuk bir şubeyi, 5-6 yaş aralığında 17 çocuk ise diğer şubeyi oluşturmuş ve toplamda 35 çocuk üzerinden yürütülen çalışmada 10 farklı drama etkinliği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların drama etkinliklerini sevdiği, drama yoluyla öğretilmek istenen davranışlar veya kavramların daha iyi anlaşılabilirdiği, drama odak süresi 5-6 yaş için 20-35 dk aralığında olduğu bulgular arasındadır.

Aslan (2008) yapmış olduğu araştırmada 6 yaş grubu çocuklara verilen drama temelli sosyal beceri eğitiminin iş birliği ve sosyal ilişki becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deney ve kontrol grubunu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 34 çocuk oluşturmuştur. Kontrol grubu mevcut müfredata devam ederken, deney grubuna verilen 12 haftalık drama temelli sosyal beceri eğitiminin sonunda her iki gruba da son test uygulanmıştır. Sonuç olarak iki grup kıyaslandığında iş birliği, olumlu ilişkileri sürdürme ve grupla ilişkileri sürdürme davranışlarında deney grubu lehine pozitif bir gelişme olduğu kaydedilmiştir. Buna benzer bir diğer çalışmada Güner (2008), okul öncesi öğretmenlerin kendi programları içerisine dahil ettikleri drama etkinlikleri ile 5-6 yaş grubu çocukların sosyal- duygusal uyum düzeylerini, drama eğitime katılmayan çocukların sosyal- duygusal uyum becerileriyle karşılaştırmış ve ortaya çıkan sonuçta drama eğitiminin verilmesiyle sosyal-duygusal uyumun anlamlı gelişme kaydettiğini ifade etmiştir.

Erken çocukluk döneminde bulunan çocuklarda sosyal ve duygusal gelişime dramanın etkisini inceleyen Ceylan (2009) da benzer şekilde deney ve kontrol grubu olarak ayırdığı çocuklardan deney grubuna 12 hafta, 24 etkinlikten oluşan drama eğitim programı uygularken, kontrol grubu mevcut eğitim programlarına devam etmiştir. Araştırma sonucunda drama eğitiminin paylaşma, sorumluluk alma, kurallara uyma, nazik olma, sırasını bekleme, tanıdığı kişilerle iletişime girme, arkadaşlık kurma, yardımlaşma gibi boyutları olan sosyal ve duygusal davranış türlerinde etkili olabildiği ve dramadan faydalanılması gerektiğini belirtmiştir. Görgülü'nün (2009) nezaket temelli iletişim ve etkileşimde 5-6 yaş grubu çocuklarla yapılan benzer çalışmasında da drama etkinlikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda dramanın çocukların nezaketli iletişimlerine etki ettiği ifade edilmiştir.

Eti (2010) tarafından yapılan araştırmada drama etkinliklerin kişilerarası sosyal beceri düzeyine etkisi incelenmiştir. 23 deney, 21 kontrol gurubundan toplam 43 okul öncesi eğitimine devam eden çocukla yürütölen çalışma, 15 haftalık drama etkinliği ile programlanmıştır. Drama eğitim programına sadece deney grubu devam ederken, kontrol grubu karşılaştırma için bu eğitime katılmamıştır. Araştırmacı çalışmasının bulgularında yaratıcı drama etkinliklerinin deney grubu çocukların kişilerarası sosyal beceri düzeyinde olumlu gelişmelere neden olduğu sonucunu ortaya koyarken, ebeveyn görüşü ile de çıkan sonuçların uyumlu olduğunu vurgulamıştır.

Ceylan ve Ömeroğlu (2012) yaptıkları çalışmada mevcut eğitim programına devam eden çocukların kontrol, drama eğitimi verilen çocukların deney grubunu

oluşturduğu, erken çocuklukta duygusal gelişimlerin desteklenmesi için kullandığı drama eğitiminin etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. 12 hafta boyunca devam eden eğitimde 24 etkinlik planlanmış ve deney grubuna uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grupları kıyaslanarak, duygusal gelişimde deney grubu lehine yüksek düzeyde pozitif sonuçlar ortaya konmuştur.

Gültekin (2014), 6 yaş grubu çocuklarla yaptığı çalışmada dramanın sosyal duygusal gelişimlerine etkisini incelemek amacıyla 12 haftalık drama etkinliklerini deney grubuna uygulamıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal duygusal davranışları ölçmeye yönelik kullanılan araç, uygulama öncesinde ve sonrasında kontrol ve deney gruplarına uygulanmıştır. Araştırma bulgularında deney grubunun son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarına kıyasla anlamlı düzeyde yüksek bulunması sonucunda dramanın çocukların sosyal duygusal becerilerine etkisi olduğu görülmüştür.

Çocukların duygu durumları ile ilgili kavramları (mutlu, şaşkın, korkmuş, kızgın ve üzgün) öğrenmelerinde drama yönteminin etkisini araştıran Ilgaz (2014), drama etkinlikleri uygulanan ve uygulanmayan 5-6 yaş grubu 41 çocukla çalışmıştır. Sonuç olarak duygu ile ilgili kavramların öğretilmesi için dramanın etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

Bozcan ve Kömleksiz (2015), eğitimde drama etkinliklerinin altı yaş (60-72 ay) çocukların duygusal becerileri üzerindeki etkisini incelemek için iki grup halinde toplam 25 çocukla çalışmıştır. Yapılan test ve analizlerin sonucunda deney grubundaki çocukların *utanma* duygusundan farklı, *korku*, *tiksinme*, *şaşkınlık* ve *öfke* gibi duygularını tanıma ve tanımlama anlamında, son test puanları kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmanın sonucunda deney grubu göz önünde tutularak *Drama Destekli Duygusal Becerileri Geliştirme Etkinliklerinin*, çocukların duyguları tanıma becerilerine olumlu bir etki yarattığı gözlenmiştir.

Ökten ve Gökbulut (2015) çalışmalarında drama yönteminin sosyal beceriler (ilişki başlatma ve sürdürme) üzerindeki etkisini nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışmasıyla incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda sekiz çocukla çalışmışlardır. Odak grup görüşmesi, öğretmen gözlem kayıtları ve Eti'nin (2010) *İlişkiyi Başlatma ve Sürdürebilme Becerisi Veli Anketi* ile veriler toplanmıştır. Çalışmanın bulgularında yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleştirilen etkinliklerin

çocuklar üzerinde sosyal becerilerden olan ilişki başlatma ve sürdürebilme durumlarının geliştirilmesinde etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Drama ile ilgili yapılan bir diğer çalışma ise Pehlivan ve Gökbulut'un (2015) yürüttüğü 4 yaştan oluşan 12 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çocuklara drama yöntemi ile meslekleri öğretmek amaçlı çalışmanın veri toplama aracı çocukların çizmiş olduğu resimler, veli görüşmeleri ve öğretmen gözlem kayıtlarıdır. 12 gün süren çalışmanın sonucunda meslekler hakkında çok az bilgi sahibi olan veya hiç olmayan çocukların, drama etkinlikleri ile hedeflenen meslekler konusunda fikir sahibi oldukları ifade edilmiş ve proje başarıya ulaşmıştır.

Aydın ve Aykaç (2016) okul öncesi dönemde verilen drama eğitimi ile çocukların çevre farkındalığı üzerinde etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışması 44 çocukla yürütülmüştür. Çocukların 22'si deney, 22'si kontrol grubuna atanmıştır. Her iki grubunda da araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem ve görüşme formu ile öntest verileri toplanmış ve anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Deney grubuna uygulanan sekiz haftalık deneysel çalışma sonrasında ise son test puanları karşılaştırılarak, deney grubunun lehine pozitif yönde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma sonucunda verilen drama eğitiminin çocukların çevre farkındalığı konusundaki başarısı ortaya konulmuştur.

Kaya vd., (2016), 2012-2013 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş çocuklarla yaptığı araştırmada 36 çocuktan deney ve kontrol grupları oluşturmuştur. Drama yönteminin değerler eğitimine katkısını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, *Resimli Kartlar Farkındalık Testi ve Aile Davranış Değerlendirme* Formu kullanılmıştır. Çalışmada çocukların değer kavramlarına ilişkin farkındalıklarında %51 gibi önemli bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma bulguları değerler eğitiminde drama yöntemi kullanmanın etkili olabileceği sonucunu ifade etmektedir.

Aydoğdu ve Ulaş'ın (2017) bütünleştirilmiş kukla ve drama etkinliklerinin çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yürüttüğü çalışmada kontrol gruplu ön-test son test modelli deneysel desen kullanılmıştır. Okul öncesi eğitimi alan 5-6 yaş grubu 20 çocuk deney, 20 çocuk kontrol grubunu oluşturmuş; deney grubuna sekiz haftalık bütünleştirilmiş drama ve kukla etkinliği uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda bütünleştirilmiş drama ve kukla etkinliklerinin çocukların sosyal-duygusal gelişim düzeylerine olumlu etki ettiği ve bu etkinin kalıcı olduğu saptanmıştır.

Demirci (2017), mutlu ve huzurlu hayatın kaynakları ve özelliklerini karma yöntemle araştırdığı çalışmasında değerli olma, amaçlı olma, güven, hoşgörü, maneviyat, kanaat, sorumluluk, güvenilirlik ve yardımsever olma karakter gücü özellikleri ile mutlu ve huzurlu bir yaşam arasında pozitif yönde ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Kıyaker'in (2017) dramanın okul öncesi eğitime devam çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisini ortaya koymak amaçlı yaptığı çalışmada, 20 drama etkinliğini 10 hafta boyunca uygulamıştır. Araştırma sonucunda dramanın çocukların duygu düzenleme becerilerinde olumlu yönde etkisi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca dramadan bu tür becerileri desteklenmek adına faydalanılmasının önemini vurgulamıştır.

Sözkesen ve Öztürk-Samur'un (2017) öykü temelli drama etkinlikleri ile değer eğitimi vererek, dramanın etkisini incelemeyi amaçlayan ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmasına okul öncesi eğitimini sürdüren 60-72 aylık çocuklar katılmıştır. Veri toplama aracı olarak *Çocuk Prososyallik Ölçeği* kullanılmış ve deney grubuna Değerler Eğitimi İl Yürütme Komisyonu'nun belirlediği değerler doğrultusunda, sekiz haftalık öykü temelli drama etkinliği uygulanmıştır. Araştırma bulgularında ise iki grup kıyaslandığında deney grubu lehine pozitif anlamlı sonuca ulaşılmıştır.

Okul öncesi eğitimde yaratıcı dramanın besinler konusuyla ilgili öğrenme ve sosyal uyum becerisi kazanma etkisini inceleyen Aslan (2018), deneysel yöntem kullanarak 18'i deney, 19'u kontrol grubu olan 37 çocukla çalışmıştır. İstanbul Tuzla'da bir ilkokulun anasınıfına devam eden 4-6 yaş çocuklara, deney öncesi Avcioğlu (2007) tarafından geliştirilen *Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ile Okul Öncesi Besinler Öğretimi Testi* uygulanmıştır. 10 haftalık bir çalışma sonucunda deney grubunun ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunurken, kontrol grubunda farklılığa rastlanmamıştır. Araştırmanın genel sonucu drama yöntemi ile verilen besinler öğretimi ve sosyal beceri eğitiminin etkili olduğu, eğitimde geleneksel yöntemlerden daha fazla olarak dramanın tercih edilmesi gerekliliği ifade edilmiştir.

Güler (2018), öğrencilerin öğrenme süreçleri ve karakter özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, lise öğrencilerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmede karakter güçleri egzersizlerinin içsel motivasyona ve öğrenmeye etkisini deneysel yöntemle ele almıştır. İngilizce dil öğrenimi üzerindeki olumsuz algı ve

duyguları değiştiren karakter gücü egzersizlerinin, öğrencilerin zerkligini artırarak, öz düzenlemeleri konusunda değişiklik oluşturduğunu ortaya koymuştur.

Kaya ve Antepli'nin (2018) alışmasında drama yöntemi ile çocuklara değerler eğitimi verilmesi amaçlanmıştır. 48-66 aylık okul öncesi eğitimi alan ve daha önce drama eğitimi almamış 16 ocuk ile yapılan çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen *Değerler Eğitimi Değerlendirme Anketi* kullanılmıştır. Çocukların drama yöntemi ile sevgi, saygı, iş birliği, paylaşma, sorumluluk, temizlik, drştlk, alışkanlık, sabır ve eşitlik gibi değer kavramlarına yönelik eğitim verilmiş ve çalışma sonucunda bu eğitimin olumlu yönde etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Yıldırım (2018) başta drama etkinliklerinden oluşan birçok etkinlik türünün 6 yaş çocukların cesaret gücüne olan etkisini incelemiştir. Çalışma deney ve kontrol olmak üzere iki grupla yarı deneysel desenle yürütülmüştür. Çalışma, içinde dramanın da bulunduğu 18 oturum şeklinde tamamlanarak son testler uygulanmıştır. Elde edilen verilerin ışığında drama eğitimi alan deney grubunun son test toplam puanları kontrol grubundan yüksek çıkmıştır ki, bu da aynı zamanda bir karakter gücü olan cesaret becerilerine dramanın da bir katkısı olduğu sonucuna varmaktadır.

Karakter gclerine yönelik yapılan çalışmalardan biri de Gülbahar'ın (2019) araştırması olan zorbalık ve karakter özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Örneklemenin lise öğrencilerinden oluştuğu çalışma sonucunda drştlk ve kararlılık gücü, kurban olma durumundaki toplam varyansın %10'unu açıklarken; kararlılık, maneviyat, alçakgönüllülük ve drştlk gücü ise zorba olma durumundaki toplam varyansın %16'sı olduğunu göstermektedir.

Saruhan (2019) yaptığı çalışmada lise ğrencilerinin karakter özellikleri ile sorunlu internet kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, lise ğrencilerinin öz denetim ve ihtiyatlı olma (tedbirlilik) karakter gclerinin sorunlu internet kullanımı ile ilişkisini anlamlı boyutta yordamakta olduğunu ortaya koymuştur.

Yılmaz (2019) alışmasında erken çocuklukta duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine yönelik yaratıcı dramanın etkisini incelemeyi amaçlamıştır. alışmasında Shields ve Cicchetti'nin (1997) geliştirdiği ve Altan'ın (2006) Türkçe'ye uyarladığı *Duygu Düzenleme leği*'ni kullanmıştır. Çalışmanın deney ve kontrol grupları, erken çocukluk eğitiminde drama eğitimi alan ve almayan 4- 5 yaş çocuklardır. Sadece deney grubuyla yapılan altı haftalık drama etkinlikleri

sonucunda, deney grubunun kontrol grubuna göre hem duygu düzenleme hem de sosyal problem çözme beceri oranlarında olumlu bir artış gösterdiği ortaya konulmuştur.

Bayrak ve Akkaynak (2020) tarafından yürütülen çalışmada drama yönteminin okul öncesi eğitim gören 4-5 yaş çocukların problem çözme ve duygu düzenlemelerine bir etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan duygu düzenleme ölçeği tesadüfi yöntemle rastgele seçilen 25 deney, 25 kontrol grubu olmak üzere toplam 50 çocuğa ön test olarak uygulanmıştır. Sadece deney grubuna uygulanan yedi haftalık drama etkinliklerinden sonra yaratıcı dramının çocukların duygu düzenlemelerine olan etkisi deney grubu açısından pozitif yönde etki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Değirmenci (2020) drama temelli etkinliklerin erken çocuklukta problem çözme becerisi ve sosyal beceri düzeylerine olan etkisini incelemek amacıyla öntest son test kontrol gruplu yarı deneysel desenli araştırmasında 5-7 yaş aralığında 36 çocukla çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak *Okul Öncesi Sosyal Beceri Ölçeği (OSBED)* ve *Problem Çözme Beceri Ölçeği (PÇBÖ)* kullanılan çalışmada ön testlerden sonra sadece deney grubuna beş haftalık yaratıcı drama temelli etkinlik programı uygulanmıştır. Sonuçta deney grubu ile kontrol grubu karşılaştırıldığında hem problem çözme hem de sosyal beceri düzeyine ilişkin deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu görünmektedir.

Aydın (2021) 5 yaş grubu çocuklara vücut organları tanıma temasında yer alan dolaşım sistemini öğretmede drama ve kukla uygulamalarını kullanmanın etkisini incelemiştir. 10 deney 10 kontrol grubu olmak üzere 20 çocukla yürütülen bu çalışmada sadece deney grubuna üç haftalık dokuz drama eğitimi verilmiş ve tüm gruba uygulamadan önce ve sonra çizim ve görüşme yöntemleriyle test uygulanmıştır. Araştırma bulgularında drama ve kukla yöntemiyle dolaşım sistemi eğitimi verilmesinin deney grubu lehine olumlu sonuçlanmıştır.

Demir (2021) tarafından yürütülen bir başka drama odaklı çalışmada, 60-72 aylık çocuklara verilen drama etkinliklerinin prososyal davranışlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada okul öncesi eğitimine devam eden 60-72 aylık 16 deney, 16 kontrol grubunu oluşturulan 32 çocuğa Bower'ın (2012) geliştirdiği, Bağcı'nın (2015) Türkiye'ye uyarladığı *Çocuk Prososyallik Ölçeği* ön test ve son test uygulanarak veri toplanmıştır. Deney grubuna dokuz hafta süren 24 drama etkinliği uygulanmış ve araştırmanın sonucunda uygulanan drama eğitiminin

çocukların paylaşma, empati, iş birliği kurma, yardım etme gibi prososyal davranışları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şenol ve Metin (2021) çalışmasında, dramanın sosyal beceri ve sosyal etkileşim gibi alanlarda etkinliğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Özellikle kaynaştırma uygulaması olan okul öncesi eğitim kurumunda yapılan araştırmada ön test, son test ve kalıcılık testi karşılaştırma gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma 2016-2017 yıllarında anasınıfına devam eden 60-66 aylık normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli 36 çocuğun katılımıyla gerçekleştirilmiştir. *Yardımlaşma-Paylaşma Davranışları Gözlem Formu (İYPGF)* ve *Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği (ÇEDÖ)* kullanılan çalışmada sekiz hafta süren 16 farklı drama eğitim programı uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda dramanın iş birliği-yardım ve dayanışma ile etkileşim becerilerinde artış olduğu ve bunun da daha fazla oranda deney grubunun lehine olduğu verilerine ulaşılmıştır.

Türkiye’de karakter güçleri ile ilişkili yapılan son çalışmalardan olan Demir vd., (2022) 7 ile 12. sınıflar arası için yaptığı çalışmada güçlü yönler odaklı psikoeğitim programı hazırlamıştır. Araştırmada öğrencilerin içindeki güçleri keşfederek, bu güçlerin işlevli kullanabilmesi hedeflenmiştir. Programdaki alt amaçlar öğrencilerin güçlü taraflarını tanıma, keşfetme, karakter güçlerini kategorize etme, başkalarının gözünden de güçlü taraflarını görebilme, güçlü tarafların kullanılabileceği alanları tespit etme ve bu güçlü yönleri okul başarısı ile günlük yaşamda kullanmasıdır. 40 dakikadan oluşan altı oturumluk program, deneysel anlamda sınanmayan varsayımsal bir türdedir ve ortaya bir sonuç koymamıştır.

2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Innes vd., (2001), drama etkinliklerine katılan çocukların, kazanılan becerileri ve kendi öğrenmelerine dramanın etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, çocukların drama etkinliklerinde hedeflenen ve elde edilen kazanımları günlük hayatlarına yansıttıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca dramanın süreç içerisinde çocukların çok yönlü bakış açısına sahip oldukları, sorgulama ve tartışma kabiliyetlerinde artış ile problem çözme becerilerinde gelişim gösterdiklerini ve bunda dramanın etkisinin olduğunu ortaya koymuştur.

Freeman vd., (2003) yaptığı araştırmada, drama etkinliklerinin çocuklardaki sosyal becerileri, benlik kavramı ve problem davranışları üzerindeki etkilerini incelenmeyi amaçlamıştır. İlkokul 3. ve 4. Sınıf düzeyindeki öğrencilerden rastgele

seçimle oluşturulan 237 çocuktan yine rastgele seçilen deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmada *Öğrenci Benlik Kavramı Ölçeği ile Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi* veri toplama aracı olarak kullanılmış ve her iki gruba da ön test uygulandıktan sonra sadece deney grubundaki çocuklara 18 oturumluk drama etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmanın son test puanlarından elde edilen bulgulara göre hem deney hem de kontrol grubu çocuklarda sosyal becerileri, benlik kavramı ve problem davranışları düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir.

Steen vd., (2003), 20 farklı lisede öğrenim gören 459 öğrenci karakter güçleri odaklı grup çalışmasında sevmeye sevilme potansiyeli, öğrenmeye açıklık, bakış açısı, maneviyat, açık fikirlilik, liderlik ve sosyal zekâ gibi özelliklerin doğuştan değil sonradan edinildiğine ve hayat boyu gelişeceğine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca gençlerin karakter güçlerine olan inançları ve güvenleri de olumlu yönde olduğu ortaya çıkmıştır.

Park vd., (2004), birbirinden farklı karakter güçleri ile yaşam doyumunun arasındaki ilişkiyi 5299 katılımcıyla incelediği çalışmasında, yaşam doyumu ile umut, şükür, coşku, merak, sevmeye sevilme arasında tutarlı ve güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca herhangi bir karakter gücünün aşırı ön planda olmasının da yaşam doyumunda sınırlılık yaratmadığı, güçlerin yoğun oldukça yaşam doyumunun da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karakter güçleri ile ilişkili olarak kültürler arasındaki tutum ve davranışların analizini yapan Biswas-Diener (2006), çalışmasında üç farklı kültürden yola çıkarak dildeki yaygınlık, kültürel uygulamalar, teknolojik gelişmeler, coğrafya ve tarih açısından yeterlilikleri araştırmayı amaçlamışlardır. Elektrik olmadan hayatlarına devam eden Kenya'dan 123, avcılıkla geçimini sağlayan Grönland'dan 71 ve endüstrileşmiş bir yerleşim olan Illinois Üniversitesi'nden 519 kişinin katıldığı çalışmada karakter güçlerinin önemi, varlığı ve gelişimiyle ilgili fikirlerin birlik oluşturduğu ifade edilmektedir. Araştırma sonucunda kadınlar daha fazla iyi olma ve iyilik yapma potansiyeline sahipken erkekler daha fazla otokontrol düzeyine sahiptir. Her üç kültürdeki insanlar da çocuklarının 24 karakter gücüne sahip olmasını istemiştir.

Yılmazlık durumu ile bağlantılı olarak değerlendirilebilecek geçmişe dönük 2087 kişinin katıldığı bir başka araştırmada ise karakter güçlerinin hastalıklardan

iyileşmeyle ilişkisi incelenmiştir. Maneviyat, iyi yüreklilik, öğrenmeye açık oluş, mizah, şükür, cesur olma, affedicilik, merak, estetiğin ve mükemmelliğin takdiri gibi güçler ve fiziksel hastalıkların geçmişi arasında düşük de olsa güvenilir ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca psikolojik hastalık geçmişiyle de estetiğin ve mükemmelliğin takdiri, şükür, özgünlük, merak ve öğrenmeye açık oluş faktörleri ilişkili bulunmuştur (Park vd., 2006). Park'ın Peterson ile yürüttüğü karakter güçlerinin mutlulukla ilişkisini tespit etmek amacına yönelik çalışmada 3-9 yaş aralığındaki çocukları olan ebeveynlerin görüşlerine yer veren Park ve Peterson (2006b) coşku, umut ve sevginin doymu ile mutluluk arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Karakter güçlerinin farklı kültürlerdeki yaygınlığını inceleyen Linley vd., (2007) çalışmasında kadınların iyi yüreklilik, sosyal zekâ, sevgi gibi kişilerarası güçlerde erkeklerden daha fazla karakter gücüne sahip oldukları, erkeklerin de kadınlardan daha fazla özgünlük boyutunda karakter gücüne sahip olduklarını ifade etmiştir. Açık fikirlilik, öğrenmeye açık olma ve merak boyutları ise hem erkek hem de kadınlarda en yüksek güçler olduğu da bulgular arasındadır. Karakter güçlerinin yaşla ilişkisi bilgelik, adillik, affedicilik ve öz denetim yönünden bulunurken, mizahla ilişkisiz olarak ortaya konulmuştur.

Peterson vd., (2007) çalışmasında karakter güçleri ile yaşam doymu ve mutluluk yönelimlerinin arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmaya 12,439 Amerikalı yetişkin ve 445 İsviçreli yetişkin katılmıştır. Her iki örneklemden elde edilen araştırma bulgularına göre yaşam doymuyla en yüksek ilişkinin sevme ve sevilme, merak, umut ve yaşam coşkusu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karakelle (2009) dramanın ıraksak, akıcı ve esnek düşünme becerilerine etkisini incelediği çalışmada lisansüstü eğitim gören 30 katılımcıyla çalışmıştır. Çalışma grubunda 15 deney, 15 kontrol grubuna ön test olarak *daire çizme* ve *nesnelerin alternatif kullanımı* istenildikten sonra sadece deney grubuna 10 haftalık planlanan drama etkinliklerine başlanmış ve test son olarak iki gruba da tekrar uygulanmıştır. Sonuç olarak dramanın akıcı, esnek ve akıcı düşünme becerilerine olumlu etki ettiği ortaya konulmuştur.

Proyer vd., (2011) karakter güçleri ile ilgili olarak geçmişte şimdide ve gelecekteki yaşam doymuları arasındaki ilişkiyi 1087 kişiden oluşan kadın grubuyla

araştırmışlardır. Sonuç olarak umut, şükür, merak, yaşam coşkusu, sevmeye ve sevilmenin yaşam doyumuna katkısı olduğu bulunmuştur. Gençlere göre yaşı ileride olan katılımcılar, estetik ve güzellikleri takdir etmede geçmişe dönük olarak yaşam doyumuna; dindarlığın ise geçmiş ve şimdi değil, gelecek için doyum oluşturduğuna dair bulgulara ulaşılmıştır.

Piazzoli (2011) çalışmasında drama stratejileri ile ek dil öğreniminin ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Avusturalya'daki bir üniversitenin İtalyanca eğitiminde kullanılmak üzere altı farklı drama atölyesi uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda drama etkinliklerine katılan öğrencilerin dili kullanırken daha rahat ve spontane iletişim kurabildiklerini ve dramanın dil öğrenmedeki kaygıyı önemli ölçüde azalttığı ortaya konulmuştur.

Lillard vd., (2013), *-miş gibi yapma* oyunu ve çocukların gelişimi üzerindeki etkilerini incelemek amaçlı yürüttüğü çalışmada Piaget, Vygotsky ve Smith'in sembolik oyun kavramlarını kullanmıştır. Çocukların günlük yaşamda karşılaştıkları veya karşılama ihtimali olan sorunlarına karşı -miş gibi yaparak üstesinden gelebilme odaklı araştırmanın sonucunda sağlıklı gelişim için -miş gibi yapmanın önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Lindberg (2015) yaptığı çalışmada, erken çocukluk döneminde uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin çocukların sosyal duygusal gelişimleri ve akademik başarıları üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 3-6 yaş grubu 41 çocuk katılmış ve çocuklara araştırmacı tarafından hazırlanan 10 haftalık drama etkinlikleri uygulanmıştır. Çocukların öğretmenleri ve ebeveynlerinin görüşleri alınarak elde edilen veriler doğrultusunda ise, yaratıcı drama etkinliklerinin çocukların sosyal duygusal gelişimleri ve akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı drama etkinliklerinin 4-6 yaş aralığındaki çocukların yaratıcılıklarına olan etkisini incelemeyi amaçlayan benzer bir çalışma Momeni vd., (2017) tarafından yürütülen çalışmadır. Örneklem grubunun 52 çocukta olduğu çalışmanın sonucunda, drama ve yaratıcılığın gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Buley vd., (2019), yaptıkları çalışmayla eğitim öğretim becerilerine dramanın etkisini tartışmışlardır. Çalışma nitel araştırma yöntemiyle drama eğitimcilerinin görüşleri alınarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda drama eğitiminin öğrenciler

üzerindeki problem çözme becerisine etkisi ile dramanın öğrenmeye, risk almaya, ifade gücü ve işbirlikçi olmaya da etkisinin olduğunu belirtirmişlerdir.

Dramanın erken çocukluk döneminde saldırganlık davranışları ile ilişkisini inceleyen Korosec ve Zorec (2020), küçük grup etkinlikleriyle uygulanan kukla oyunlarında çocukların pro-sosyal akran iletişimleri kurabilme ve ufak problemleri çözebilme gibi sosyal becerileri geliştirmek hedeflenmiştir. Çalışmanın örneklem grubunu 4 ile 7 yaş aralığında 460 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmaları anaokulu öğretmenleri üç aylık süreçte yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonucundaki öğretmen değerlendirmelerine göre drama etkinliklerinin çocuklardaki saldırgan davranışlarında anlamlı azalmalar olduğu ortaya konulmuştur.

Bunun yanı sıra karakter güçleri için son zamanlarda yapılan çalışmalar artmaktadır. Aynı zamanda okullarda da karakter güçleri temalı etkinlik ve eğitim programlarında artış olduğu bilinmektedir. Karakter güçlerine yönelik uygulamalardan biri KIPP Karakter Okulları'dır. Bu okul, öğrencilerin başarılı, yaşama bağlı ve mutlu bir hayat sürmeleri için karakter güçlerinin çok temel bir rolü olduğunu savunmaktadır (KIPP Public Charter Schools, 2022).

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama işlemi ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

A. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni 48-60 aylık çocuklara verilen drama eğitimidir. Bağımlı değişkeni ise karakter güçleridir. Araştırmada karakter güçleri kişiler arası beceriler ve ölçülülük becerilerini kapsamaktadır. Araştırma bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler grubunu etkileyip etkilemediğini ortaya koyacak modelde desenlenmiştir. Olay ve durumları nesnelleştirip, gözlemlenebilir hale getirerek sayısal verilerle ölçüp ifade eden bu nicel araştırma türünde (Karasar, 2012, s. 60) seçkisiz atama yöntemi ile iki grup oluşturulur. Bu iki gruptan biri deneyin yapılacağı deney grubu, diğeri ise deney grubunu kıyaslamak ve kontrol edebilmek açısından oluşturulan kontrol grubudur (Büyüköztürk, 2019). İki gruba da deneyden önce olmak kaydıyla aynı anda ön test uygulanır. Sonrasında kontrol grubunu hariç tutarak, deney grubuyla denel işlem süreci başlatılır (Sönmez ve Alacapınar, 2016).

Dolayısıyla bu araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desene çalışılmıştır. 12 haftalık deneme sürecinden sonra deney ve kontrol gruplarına eğitimin (bağımsız değişkenin) etkisini test etmek amacıyla sontest uygulanmıştır. Ön testler ve son testler hem deney hem de kontrol gruplarına aynı anda uygulanmıştır.

B. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, İstanbul Büyükçekmece ilçesine bağlı iki farklı özel anaokuluna devam eden 48-60 aylık çocuklar arasından seçkisiz olarak seçilen 20 deney ve 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 çocuktan oluşmaktadır. Çocukların birbirleriyle etkileşimini önlemek için deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların farklı okullara devam ediyor olmalarına dikkat edilmiştir. Bu nedenle deney grubunu oluşturan çocuklar ile kontrol grubunu oluşturan çocuklar aynı ilçenin farklı özel

anaokullarındandır. Araştırmada deney grubuna dahil olup, ön test uygulaması yapılan üç çocuktan birinin drama etkinliklerine yeterli devamlılığı sağlamaması, ikisinin ise son test uygulamasında ailesinin geri dönüşü olmaması gibi nedenlerle, deney grubu 20 çocuktan, 17 çocuğa düşürülmüştür.

Aşağıda deney ve kontrol grubu çocukların cinsiyeti, yaş aralığı ve okul öncesi eğitime devam sürelerine ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir.

Çizelge 1. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Demografik Bilgileri

Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kız	10	59
	Erkek	7	41
Okul öncesi eğitime devam süresi	1. yıl	13	76
	2. yıl	4	24

Çizelge 1 incelendiğinde deney grubu olarak araştırmaya katılan 17 çocuktan 10'u (%59) kız, 7'si (%41) erkektir ve çocukların 13'ünün de okul öncesi eğitimde ilk yılı iken, dördünün ikinci yılıdır.

Çizelge 2. Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Demografik Bilgileri

Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kız	12	60
	Erkek	8	40
Okul öncesi eğitime devam süresi	1. yıl	8	40
	2. yıl	12	60

Çizelge 2'ye bakıldığında kontrol grubunun %60'ını kız çocuklar oluştururken %40'ını erkek çocuklar oluşturduğu görülmektedir. Ve yine %60'lık çoğunluğa sahip olan 12 çocuk iki yıldır okul öncesi eğitim kurumlarına devam ederken %40'ı oluşturan sekiz çocuk ise okul öncesi eğitimde birinci yılındadır.

C. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri çocuklar için kişisel bilgi formu ve *Karakter Güçleri*

Envanteri Erken Çocukluk Formu ile toplanmıştır.

1. Kişisel bilgi formu

Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu örnekleme oluşturan çocukların cinsiyet, okul öncesi eğitime devam süresi ve yaşlarına ilişkin bilgilerden oluşmaktadır.

2. Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu

Araştırmada çocukların karakter güçleri *Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu* kişiler arası güçler ve ölçülülük alt faktörleri ile değerlendirilmiştir.

Peterson ve Selegman'ın (2004) tanımladığı 24 farklı karakter gücünü 3-6 yaşa yönelik ölçmek amacıyla Shoshani (2018) tarafından geliştirilen Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu 96 maddeden oluşmaktadır. Envanterde kişilerarası güçler, entelektüel güçler, aşkınlık ve ölçülülük olmak üzere 4 faktör bulunmaktadır. Ayrıca sosyal zekâ, nezaketli olma, takım çalışması, sevmek ve sevilme, adalet, bakış açısı, cesur olma, liderlik, güzellikleri takdir etme, öğrenme hevesi, merak, yaratıcılık, ihtiyatlılık (tedbirli olma), açık fikirlilik, öz düzenleme, kararlılık, alçakgönüllülük, affetme, coşkulu olma, maneviyat, minnettarlık, mizah, umut ve dürüstlük şeklinde 24 alt boyut bulunmaktadır. 5'li likert tipi olan ölçekte 1: kesinlikle katılmıyorum, 2: katılmıyorum, 3: ne katılıyorum ne katılmıyorum, 4: katılıyorum ve 5: kesinlikle katılıyorum ifadeleri yer almaktadır. Anne veya babaların karışık halde bulunan ve alt boyutların ölçümüne yönelik olan her bir madde için çocuklarını en iyi tanımlamalarını sağlayan seçeneği işaretlemeleri istenmektedir. Olumsuz madde bulunmayan envanterde 4 farklı karakter özelliğinin belirlenmesi amaçlandığından toplam puan alımına uygun olmamaktadır. Orijinal envanterin geliştirilmesinde 3-6 yaş aralığında çocuğu olan ve İsrail'in çeşitli bölgelerinde yaşayan 2274 ebeveyn çalışma grubunu oluşturmuştur. Ölçme aracını geliştirmede görüşü alınan uzmanların yanı sıra özel eğitimler alan ölçek geliştirme ekibi kurulmuştur. İlk etapta 24 karakter gücünün teorik çerçevesinden yola çıkılarak 144 madde şeklinde oluşturulan ölçeğin sonradan 48 maddesinin atılması uygun görülmüştür.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Özdemir ve Sop (2021) tarafından yapılmıştır. Uyarlama için ilk olarak ölçeği geliştiren Shoshi ile iletişime geçilerek gerekli izinler alınmış, orijinal dili İngilizce olan formun Türkçe'ye çevirisi alanında uzman üç kişi tarafından yapılmıştır ve İngilizce bilen okul öncesi, psikoloji ve rehberlik gibi alanlarda uzmanlar tarafından incelenerek orijinaliyle kıyaslanmıştır. Sonuç olarak

Türkçe ve İngilizce çeviriler arasında yüksek düzeyde uyum bulunmuştur. Yine orijinal envanterin kültürel anlamda uyarlanmasını alanında uzman kişiler üstlenerek düzenlemeleri yapmış; okul öncesi eğitimde çocuğu bulunan ebeveynlerin de maddelerin anlaşılabilir olma durumu açısından görüşü alınmıştır. Uyarlanan ölçek, orijinal halinde olduğu gibi kişilerarası güçler, entelektüel güçler, ölçülülük ve aşkınlık olarak dört faktörden meydana gelmektedir. Formda kişilerarası güçler adalet, nezaketli olma, liderlik, takım çalışması, bakış açısı, sevme ve sevilme, cesur olma, sosyal zekâ; entelektüel güçler öğrenme hevesi, yaratıcılık, merak, güzellikleri takdir etme; ölçülülük alçakgönüllülük, ihtiyatlılık, öz düzenleme, kararlılık, affetme, açık fikirlilik; aşkınlık minnettarlık, maneviyat, coşkulu olma, dürüstlük, umut ve mizah olmak üzere 24 alt boyut ile toplamda 96 madde yer almaktadır.

Burdur ilinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ve izinli olarak yürütülen çalışmanın örneklem grubunu 4-6 yaş aralığında çocuğu bulunan 311 ebeveyn oluşturmaktadır.

Orijinal envanter ile Türkçe formunun faktör yapısı açısından uyumlu olup olmadığını belirlemek için Lisrel 8.7 programı kullanılmıştır. Yapılan uyarlama çalışmasında orijinal ölçeğin belirli bir faktör yapısı olduğundan doğrulayıcı faktör analizi kullanmak yeterli görülmüş; envanterin yapısı ile geliştirilen orijinal ölçme aracının yapısı arasındaki benzerlik doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak test edilmiştir.

İlk olarak orijinal envanterde bulunan 24 alt boyutlu yapısı, birinci düzey DFA ile test edilmiştir. Test edilen modelle ilgili model uyum indekslerine ($\chi^2 /sd=2.32$, NNFI= 0.93, CFI = 0.94, SRMR = 0.065, RMSEA = 0.065) bakıldığında modelin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği görülmüştür. Buna bağlı olarak orijinal envanterde erken çocukluk dönemine yönelik karakter güçlerini belirlemeyi amaçlayan 24 faktörün ve onun oluşturduğu 96 maddenin yapısı, Türk kültüründe de geçerli bulunmuştur.

Orijinal ölçme aracında ele alınan 24 karakter gücü dört temel erdemi açıklamaktadır. Bu yapının test edilmesi için birinci düzey DFA'ya ek olarak ikinci düzey DFA yapılmıştır. İkinci düzey DFA ile modele dört temel erdem eklenmiş ve 24 alt boyutun temsil ettiği dört faktörlü model (Entelektüel güçler, Kişilerarası güçler, Ölçülülük ve Aşkınlık) test edilmiştir. Test edilen modelin model uyum indekslerinin ($\chi^2 /sd=2.58$, NNFI= .0.93, CFI = 0.93, SRMR = 0.076, RMSEA = 0.071) yeterli düzeyde olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2015).

Birinci ve ikinci düzey DFA sonuçlarına göre Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu'nun 3-6 yaş çocuklarının karakter güçlerini belirlemek için geçerli bir ölçme aracı olduğu söylenebilmektedir.

Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu'ndaki 96 maddeye ilişkin güvenirlik testi için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Dört faktörü bulunan envanterin entelektüellik faktörü için hesaplanan iç tutarlık katsayı 0.86; kişilerarası faktörü için hesaplanan Alfa iç tutarlık katsayı 0.91; aşkınlık faktörü için 0.89 ve ölçülülük faktörü için hesaplanan iç tutarlık katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur.

Uyarlanan envanterde ebeveynlerden toplanan verilere ayrıca madde analizi yapılmış ve tüm maddeler için 0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları 0.15 ile 0.86 arasındadır. t testi sonuçları ise %27'lik üst ve alt %27'lik grupların madde ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğunu göstermektedir.

Karakter Gücü Envanteri Erken Çocukluk Formu'nun alt boyutlarına ve her alt boyutun karakter güçlerine (Özdemir ve Sop, 2021) Çizelge 3' te yer verilmiştir.

Çizelge 3. Karakter Gücü Envanteri Erken Çocukluk Formu Alt Boyutları

Boyutlar	Karakter Güçleri
Kişilerarası güçler	Adalet, Nezaketli olma, Liderlik, Takım çalışması, Bakış açısı, Sevme ve sevilme, Cesur olma, Sosyal zekâ
Entelektüel güçler	Öğrenme hevesi, Yaratıcılık, Merak, Güzellikleri takdir etme
Ölçülülük	Alçakgönüllülük, İhtiyatlılık (Tedbirli olma), Öz düzenleme, Kararlılık, Affetme, Açık fikirlilik
Aşkınlık	Minnettarlık, Maneviyat, Coşkulu olma, Dürüstlük, Umut, Mizah

Alt boyutu kişilerarası güçler olan karakter güçlerine bakıldığında başka insanların dürtü ve duygularını fark etme anlamına gelen sosyal zekâ; başka insanlarla gönülden ve yakın ilişkiler kurmaya değer verme anlamına gelen sevme ve sevilme; başka insanlara karşı nazik ve kibar davranma anlamındaki nezaketli olma insaniyet erdemlerini barındırmaktadır. Bütün insanlara adalet kavramları açısından aynı davranmak olan adil olma, adalet (hakkaniyet); bir grupta beraber ve uyumlu çalışabilme anlamına gelen takım çalışması; gruplara öncülük ederek etkinlikler düzenlemek ve gerçekleştirmek anlamına gelen liderlik adil olma erdemini

içermektedir. Alt boyutu ölçülülük olan karakter güçlerine bakıldığında yanlışları ve yanlış yapan kişileri bağışlamak olan affetme; kişisel başarı ve yükselişler ile övünmemek anlamındaki alçakgönüllülük; pişmanlık yaratacak davranış ve söylemlerden kaçınmak için ifade edilen ihtiyatlılık (tedbirli olma) ve duygularla beraber davranışları da düzene sokmak anlamındaki öz düzenleme yine ölçülülük erdemlerini kapsamaktadır. Kişiler arası güçlerin karakter özelliklerinden biri olan zorluktan, acıdan, meydan okuma ve tehditten kaçınmamak anlamına gelen cesaret; ölçülülük alt boyutundaki karakter güçlerinden olan ve başlanan bir işi sonuna getirmek demek olan kararlılık cesaret erdemlerindendir (Peterson ve Seligman, 2004). Araştırmada karakter güçlerinin iki faktörü olan kişilerarası güçler ve ölçülülük temalarına yer verilmiş, ilgili olan kişilerarası güçlerin alt boyutu olan 32 madde ile ölçülülük alt boyutu olan 24 maddenin cevapları göz önünde bulundurularak 56 maddenin analizi yapılmıştır.

D. Drama Etkinliklerinin Hazırlanması

Araştırmada deney grubuna verilen drama etkinlikleri okul öncesi eğitime devam eden 48-60 aylık çocukların karakter güçlerinden kişilerarası güçler ve ölçülülük becerilerinin kazandırılmasını esas almaktadır. Veri toplama aracı olan Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu toplamda dört faktör ve 96 maddeden oluşmaktadır. Ancak tüm faktörleri ve 90 maddeyi de kapsayan bir eğitimin bir eğitim-öğretim yılını kapsamaması gerektiği, tüm alt boyut ve maddelere ilişkin kazanımların 12 hafta olarak planlanan uygulamalarda gerçekleştirilmesinin mümkün olamayacağı düşüncesinden yola çıkarak bu araştırmada sadece iki faktörü içeren etkinlikler hazırlanmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmada kişilerarası güçler ve ölçülülük faktörlerine ilişkin drama etkinlikleri hazırlanmıştır.

Drama etkinliklerinin hazırlanabilmesi için öncelikle karakter güçleri ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Ardından eğitim programı hazırlanırken kişilerarası güçler ve ölçülülük becerileri temel alınarak 48-60 aylık çocuklarının gelişimleri doğrultusunda gerçekleştirilmesi gereken kazanım ve göstergeler araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Oluşturulan kazanımların yanında MEB (2013) Okul Öncesi eğitim Programı kazanım ve göstergelerinden kazandırılması planlanan becerileri kapsayan kazanım ve göstergeler de dahil edilmiştir.

Kazanım ve göstergeler doğrultusunda, 12 haftalık, 24 öğrenme sürecini içeren drama etkinlikleri hazırlanmıştır. Bu süreçte çocukların bireysel farklılıkları,

gelişimsel özellikleri, ilgi alanları dikkate alınmaya çalışılmıştır. Çocukların uygulamalar sırasında duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmeleri için bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ilkelerinin gözetilmesine özen gösterilmiştir. Ayrıca uygulama yapılacak ortamın özellikleri de etkinliklerin hazırlanmasında belirleyici rol oynamıştır. Çocukların dikkatlerini toplamalarına yardımcı olmak ve ele alınan konuları somutlaştırabilmek adına kostüm, kukla gibi zengin materyal kullanımı sağlanmıştır. Etkinliklerin sonunda yer alan değerlendirme sorularını çocukların tam olarak anlayabilmeleri için basit ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Eğitim sürecine hareket çalışmaları, pandomim, rol oynama, doğaçlama ve hikayelerden oyunlar oluşturma olmak üzere erken çocukluk eğitiminde kullanılan drama etkinlikleri dahil edilmiştir. Farklı etkinliklerde kazanımların tekrar ele alınması ile öğrenilen becerilerin pekiştirilmesine ve kalıcılığının sağlanmasına katkıda bulunulmaya çalışılmıştır.

Drama etkinlikleri tamamlandıktan sonra bir drama uzmanı ve iki okul öncesi eğitim uzmanına görüş bildirmeleri için gönderilmiş ve önerileri doğrultusunda programa son şekli verilmiştir.

Çizelge 4. Karakter Güçleri Temalı Drama Etkinliklerinin MEB (2013) ve KGEEÇF Kazanımları

Etkinlik Teması	MEB (2013) kazanımı	Madde kazanımı
Sosyal Zeka 1	Dili iletişim amacıyla kullanır.	Çocuğunuz arkadaş grubuyla oynarken gruptaki diğer çocukların istek ve ihtiyaçlarının farkındadır.
	Görsel materyalleri okur.	Çocuğunuz çoğu sosyal ortamda uygun konuşur ve davranır.
Sosyal Zeka 2	Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.	Çocuğunuz bir sorun yaşarsa etrafında onu dinleyecek biri olduğunu bilir.
		Çocuğunuz farklı yapılarıdaki çocuklar ile iyi geçinir.
Sevgi Dolu Olma	Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.	Çocuğunuz çevresindeki kişilere fazlasıyla sıcaklık ve sevgi gösterir.
		Çocuğunuz sıklıkla akrabalarına ve arkadaşlarına onları sevdiğini söyler.
		Çocuğunuz kendisinden beklenmese bile kendi isteğiyle başkaları için güzel şeyler yapar.
		Çocuğunuz sevildiğini hisseder.
Nezaketli Olma 1	Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	Çocuğunuz diğer çocuklarla oynarken uyumludur ve neredeyse hiç münakaşa etmeden oynar.
	Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.	Çocuğunuz başka bir çocuğun sıkıntı yaşadığını ya da bir problemle karşılaştığını gördüğünde yardım etmeye çalışır.
	Neden-sonuç ilişkisi kurar.	Çocuğunuz çevresi konusunda düşünceli, diğerlerine göre hoşgörülü ve sevecendir.

Nezaketli Olma 2	Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.	Çocuğunuz ihtiyacı olan birisine yardım etmeye her zaman gönüllü olur.
Adalet 1	Dili iletişim amacıyla kullanır.	Çocuğunuz tüm çocuklarla (hoşlanmadığı çocuklar dahil) adil bir ilişki kurar.
	Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.	Çocuğunuz evde ya da okulda şeker ya da ikram dağıtıldığında, herkesten eşit oranda hoşlanmasa bile herkesin eşit bir paya sahip olmasını ister.
Adalet 2	Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	Çocuğunuz belirli bir çocuğu sevmese bile o çocuğa karşı adil davranır. Çocuğunuz arkadaş olmadığı çocuklara bile adil davranır.
Takım Çalışması 1	Sorumluluklarını yerine getirir.	Çocuğunuz arkadaş grubuyla oynarken diğer çocukların görüşlerini dikkate alır ve buna saygı gösterir.
Takım Çalışması 2/ Liderlik	Dili iletişim amacıyla kullanır.	Gruplara ayrıldıkları durumlarda, çocuğunuz kendi grubundaki diğer çocuklarla iyi bir işbirliği yapar. Çocuğunuz hangi çocuk grubunda oynarsa oynasın kendisini o gruba uyum sağlayabilir. Çocuğunuz, grup içindeki çocuklarla çok işbirlikçi hareket eder.
Bakış Açısı 1	Sanat eserlerinin değerini fark eder.	Çocuğunuz küçük yaşına rağmen genellikle kararları akıllıca ve mantıklı bir şekilde kabul eder.
	Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.	Çocuğunuz güzel müzikler ve güzel sanat eserlerinden hoşlanır.
Bakış Açısı 2	Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.	İnsanlar, çocuğunuzun aynı yaştaki diğer çocuklara kıyasla olgun olduğunu söylerler.
	Sanat eserlerinin değerini fark eder.	Arkasındaki mantık ona açıklandığı takdirde çocuğunuzun bir şey yapmaya ikna etmek kolaydır.
	Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder.	
	Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.	
Liderlik	Problem durumlarına çözüm üretir.	Çocuğunuz diğer çocuklarla oynanan spor aktivitelerinde ve oyunlarda lider olma eğilimindedir.
	Dili iletişim amacıyla kullanır.	Çocuğunuz diğer çocuklar tarafından lider görünür ve onları kendisi ile birlikte sürükler.
	Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.	Çocuğunuz öne çıkar, anahtar figürdür ve anaokulundaki diğer çocuklar üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Diğer çocuklar çocuğunuzun lider olarak görürler ve ona güvenirlir.
Cesur Olma 1	Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.	Çocuğunuz doğru şeyin o olduğunu düşündüğünde arkadaşlarından farklı davranmaktan veya görüşünü ifade etmekten çekinmez.
Cesur Olma 2	Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.	Çocuğunuz ahlaka aykırı ya da zararlı olduğunu düşündüğü şeylerle ilgili yapılan toplumsal baskıları kolaylıkla kabul etmez. Çocuğunuz bir şeyi yapmaktan korksa bile eğer yapılacak şeyin doğru veya faydalı olduğunu fark ederse bunu yapacaktır. Başka bir çocuk haksız yere zarar gördüğünde çocuğunuz onu savunmak için hemen harekete geçer.

İhtiyatlılık (Tedbirli Olma) 1	Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur. Değişik ortamlardaki kurallara uyar.	Çocuğunuzun temkinli olduğunu ve kendisini nasıl güvende tutacağını bildiğini hissedersiniz. Çocuğunuz yapmaması gereken şeyleri neredeyse hiç yapmayan, disiplinli ve iyi bir çocuk olarak bilinir. Çocuğunuz kendisini tehlikeye atabilecek durumlardan nasıl kaçınacağını bilir.
İhtiyatlılık (Tedbirli Olma) / Öz Düzenleme 2	Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur. Kendisine ait özellikleri tanıtır.	Çocuğunuza ne yapmak istediği sorulduğunda aceleci bir şekilde cevap vermez, genellikle seçenekleri düşünür ve tartar.
Açık fikirlilik 1	Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.	Çocuğunuz kendi görüşleri dışındaki görüşlere açıktır, dikkate alır ve bu görüşlerden etkilenir.
Açık fikirlilik 2	Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. Görsel materyalleri okur. Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.	Çocuğunuz bir şeyi yapmak istemediğinde bile, önemi ona açıklandığında onu yapmaya ikna olur. Çocuğunuz ne yapacağına karar vermeden önce başkalarının tavsiyelerini dinler. Çocuğunuz konuşma ve davranışlarında akıllıca kararlar verir.
Öz Düzenleme	Farklılıklara saygı gösterir. Farklı kültürel özellikleri açıklar.	Çocuğunuz yumuşak bir mizaca sahiptir ve genellikle öfkelenmez ve kontrolünü kaybetmez. Çocuğunuz kendisini zor durumda bırakacak çocuklardan ve ortamlardan uzak durur. Çocuğunuz o anda yapmak istediği şeyi çok istese de eğer beklemesi söylenirse bekleyebilir. Çocuğunuz kızgın olduğu durumlarda bile kendini kontrol etmede çok iyidir.
Kararlılık 1	Sorumluluklarını yerine getirir.	Çocuğunuz bir sorumluluk üstlenirse, onu yerine getirmek için her şeyi yapacaktır.
Kararlılık 2	Nesne/durum/olaya dikkatini verir. Zamanla ilgili kavramları açıklar. Denge hareketleri yapar. Sorumluluklarını yerine getirir.	Çocuğunuz bir sanat projesini yapmak, Legoları inşa etmek ya da bir yapbozu tamamlamak için uzun süre oturabilir. Onun için zor olsa bile, çocuğunuz pes etmez ve başarması gereken bir işi kendi için önemli ise yarıda bırakmaz. Çocuğunuz işler istediği gibi gitmediği zamanlarda akıllıca kararlar verir.
Affetme 1	Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.	Çocuğunuz kendisine zarar veren arkadaşlarına ya da kardeşlerine eğer özür dilerlerse kızgın kalmaz. Biri özür dilediğinde çocuğunuz ona bir şans daha verir.
Affetme / Alçakgönüllülük 2	Bir olay ya da durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir. Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar. Başkalarıyla sorunlarını çözer. Görsel materyalleri okur.	Çocuğunuz kolaylıkla affeder ve kendisine zarar veren çocuklardan intikam almaz. Bir çocuk oyun oynarken çocuğunuza zarar verirse ve özür dilerse çocuğunuz onu affeder ve onunla oyun oynamaya devam eder.
Alçakgönüllülük	Bir olay ya da durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.	Çocuğunuz gösterişe önem vermez ve pek kendisiyle övünmez. Çocuğunuz başarıları hakkında kibirli değildir.

Yer değiştirme
hareketleri yapar.

Çocuğunuz küçümseyici değildir ve arkadaşlarından daha iyi
olduğunu düşünmez.

Çocuğunuz diğer çocuklara onlardan daha iyi olduğunu
söyleme eğiliminde değildir.

Çizelge 4’te KGEEÇF Kişilerarası güçler alt boyutuna ait 8 faktörle ilgili 14, ölçölölük alt boyutuna ait 6 faktörle ilgili 10 adet olmak üzere hazırlanan 24 etkinliğin MEB (2013) kazanımları ile ölçek maddelerinden oluşan kazanımlarına yer verilmiştir. Kişilerarası güçlerden sosyal zeka, adalet, bakış açısı ve cesur olma temalarını tek tek ele alan ikişer etkinlik; nezaketli olma ve sevgi dolu olma temaları ile liderlik ve takım çalışması temalarına tek tek birer, birleşik olarak birer etkinlik hazırlanmıştır. Toplam 8 faktörü olan kişilerarası güçlerden 14 etkinlik elde edilmiştir.

Ölçölölük boyutundan açık fikirlilik ve kararlılık temalarına tek tek ikişer etkinlik; ihtiyatlılık (tedbirli olma) ve öz düzenleme ile affetme ve alçak gönüllölük temalarına tek tek birer, birleşik olarak da birer etkinlik hazırlanmıştır. Toplam 6 faktörü olan ölçölölük temasından ise 10 etkinlik elde edilmiştir.

E. Verilerin Toplanması

1. Ön testlerin uygulanması

Ön testlerin uygulanmasından önce Etik Kurul, MEB, deney ve kontrol gruplarının bulunduğu eğitim kurumlarının idaresinden izinler alınmıştır. Gerekli izinler tamamlanınca velilere ön testlerle birlikte onam formu gönderilmiştir. Uygulamaların amacı, alınan izinler, katılımcıların hakları ve araştırmacının sınırları ile ilgili olarak tanımlamaların yapıldığı ve çocuklar açısından KVKK kapsamında aydınlatıcı metin hazırlanılarak veli onam formuna eklenmiştir.

Araştırmanın ön test verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar dönemi başında İstanbul Büyükçekmece ilçesine bağlı iki farklı anaokuluna devam eden 48-60 aylık çocukların ebeveynlerinden toplanmıştır.

2. Etkinliklerin ve son testlerin uygulanması

Her iki okulda da eş zamanlı yapılan ön testlerin toplanmasının ardından, deney grubuna drama etkinlikleri 12 hafta boyunca araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamalar haftada iki gün 24 oturum şeklinde gerçekteşirilmiştir. Her bir oturum ortalama 35-50 dakika sürmüştür.

Uygulamalar sonucunda gruplara son test uygulanarak veriler tekrar toplanmıştır.

F. Verilerin Analizi

Verilerin analizini gerçekleştirmek için deney ve kontrol grubunun kişilerarası güçler ve ölçülülük alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanları SPSS 24.00 paket programına aktarılmıştır. Veriler gruplandırılmış ve toplam puanlar alınmıştır. Daha sonrasında ön test ve son test puanlarının normalliği test edilmiştir. Toplam puanların normallik analizi için Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiştir. Ölçme aracının alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanlarına ait Skewness ve Kurtosis değerleri -1.96 ile +1.96 arasında olduğu görülmüştür. Değerlerin bu aralıkta olması verilerin normal dağılımına ilişkin bilgi sunmaktadır (Can, 2019). Verilerin normal dağılımından kaynaklı olarak farklılaşma testlerinde parametrik testler olan bağımsız örneklem için t testi ve bağımlı (ilişkili) örneklem için t testi kullanılmıştır.

IV. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın genel ve alt amaçlarına ilişkin yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmanın genel amacı erken çocukluk döneminde uygulanan eğitimde drama etkinliklerinin çocukların karakter güçlerine (kişilerarası güçler ve ölçülülük) olan etkisini incelemektir.

A. Deney ve Kontrol Gruplarının Kişilerarası Güçler ve Ölçülülük Düzeyleri

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların kişilerarası güçler ve ölçülülük alt boyutları düzeyleri Çizelge 5’te yer almaktadır.

Çizelge 5. Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların kişilerarası güçler ve ölçülülük düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	n	$\bar{x}$	ss	Skewness	Kurtosis
Kişilerarası Güçler – Ön Test	37	125.97	11.018	.897	1.041
Kişilerarası Güçler – Son Test	37	132.18	11.654	.180	-.485
Ölçülülük – Ön Test	37	90.59	7.632	.526	.457
Ölçülülük – Son Test	37	97.32	7.226	-.106	-.711

Çizelge 5 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların kişilerarası güçler ön test puanlarının ortalamasının 125.97 ve son test puanlarının ortalamasının 132.18 olduğu görülmüştür. Ayrıca çocukların ölçülülük ön test düzeyi ortalamasının 90.59 ve son test puanlarının ortalamasının 97.32 olduğu görülmektedir. Ayrıca kişilerarası güçler ve ölçülülük alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanlarının Skewness ve Kurtosis değerlerinin alan yazında belirtilen kabul edilebilirlik sınırları (Can, 2019; Çokluk vd., 2018) arasında olduğu görülmüştür.

B. Kişilerarası Güçler Alt Boyutu Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puanları Arasındaki Farklılaşma

Kişilerarası güçler alt boyutundaki ön test puan ortalamalarının deney ve kontrol grubuna göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonucu Çizelge 6’da gösterilmiştir.

Çizelge 6. Çocukların kişilerarası güçler ön test düzeylerinin kontrol ve deney grubuna göre farklılık gösterme durumu

Değişken		n	$\bar{x}$	ss	t	p
Grup	Kontrol Grubu	20	125.30	12.42	-.398	.693
	Deney Grubu	17	126.76	9.41		

Çizelge 6 incelendiğinde, araştırmada çocukların kişilerarası güçler ön test düzeylerinin kontrol ve deney grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t=-.398$; $p>.05$). Bu bulgu doğrultusunda kontrol ve deney grubunda yer alan çocukların kişilerarası güçler alt boyutu ön test puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

C. Kişilerarası Güçler Alt Boyutu Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanları Arasındaki Farklılaşma

Kişilerarası güçler alt boyutundaki son test puan ortalamalarının deney ve kontrol grubuna göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonucu Çizelge 7’de gösterilmiştir.

Çizelge 7. Çocukların kişilerarası güçler son test düzeylerinin kontrol ve deney grubuna göre farklılık gösterme durumu

Değişken		n	$\bar{x}$	ss	t	p
Grup	Kontrol Grubu	20	126.85	11.57	-3.450	.001
	Deney Grubu	17	138.47	8.29		

Çizelge 7 incelendiğinde, araştırmada çocukların kişilerarası güçler son test düzeylerinin kontrol ve deney grubuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t=-3.450$; $p<.05$). Bu bulgu doğrultusunda kontrol ve deney grubunda yer alan çocukların kişilerarası güçler alt boyutu son test puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir.

D. Ölçülülük Alt Boyutu Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Puanları Arasındaki Farklılaşma

Ölçülülük alt boyutundaki ön test puan ortalamalarının deney ve kontrol grubuna göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonucu Çizelge 8’de gösterilmiştir.

Çizelge 8. Çocukların ölçülülük ön test düzeylerinin kontrol ve deney grubuna göre farklılık gösterme durumu

Değişken		n	$\bar{x}$	ss	t	p
Grup	Kontrol Grubu	20	91.75	9.09	.999	.325
	Deney Grubu	17	89.23	5.40		

Çizelge 8 incelendiğinde, araştırmada çocukların ölçülülük ön test düzeylerinin kontrol ve deney grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t=.999$; $p>.05$). Bu doğrultuda kontrol ve deney grubunda yer alan çocukların ölçülülük alt boyutu ön test puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

E. Ölçülülük Alt Boyutu Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanları Arasındaki Farklılaşma

Ölçülülük alt boyutundaki son test puan ortalamalarının deney ve kontrol grubuna göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonucu Çizelge 9’da gösterilmiştir.

Çizelge 9. Çocukların ölçülülük son test düzeylerinin kontrol ve deney grubuna göre farklılık gösterme durumu

Değişken		n	$\bar{x}$	ss	t	p
Grup	Kontrol Grubu	20	94.20	7.13	-3.197	.003
	Deney Grubu	17	101.00	5.52		

Çizelge 9 incelendiğinde, araştırmada çocukların ölçülülük son test düzeylerinin kontrol ve deney grubuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t=-3.197$; $p<.05$). Bu bulgu neticesinde kontrol ve deney grubunda yer alan çocukların ölçülülük alt boyutu son test puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

F. Deney Grubunun Kişilerarası Güçler Alt Boyutuna İlişkin Ön-Test ve Son-Test Puanları Arasındaki Anlamlı Fark

Araştırmada, deney grubunda yer alan çocukların kişilerarası güçler alt boyutu düzeylerinin ön test ve son test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkili (bağımlı) örneklem için t testi analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Çizelge 10’da gösterilmiştir.

Çizelge 10. Deney Grubu Kişilerarası Güçler Alt Boyutu t Testi

Ölçüm	N	X	SS	Sd	t	p
Öntest	17	126.76	9.41760	16	-9.563	.000
Sontest	17	138.47	8.29998			

Çizelge 10 incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların kişilerarası güçler alt boyutu son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t=-9.563$; $p<.05$). Aradaki anlamlı farkın son test puanları lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgu çocuklara yönelik gerçekleştirilen uygulamanın çocukların kişilerarası güçler düzeylerini arttırdığını göstermektedir.

G. Deney Grubunun Ölçülülük Alt Boyutuna İlişkin Ön-Test ve Son-Test Puanları Arasındaki Anlamlı Fark

Araştırmada, deney grubunda yer alan çocukların ölçülülük alt boyutu düzeylerinin ön test ve son test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkili (bağımlı) örneklem için t testi analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Çizelge 11’de gösterilmiştir.

Çizelge 11. Deney Grubu Ölçülülük Alt Boyutu t Testi

Ölçüm	N	X	SS	Sd	t	p
Öntest	17	89.23	5.40289	16	-14.111	.000
Sontest	17	101.00	5.52268			

Çizelge 11 incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların ölçülülük alt boyutu son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t=-14.111$; $p<.05$). Aradaki anlamlı farkın son test puanları lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgu çocuklara yönelik gerçekleştirilen uygulamanın çocukların ölçülülük düzeylerini arttırdığını göstermektedir.

H. Kontrol Grubunun Kişilerarası Güçler Alt Boyutuna İlişkin Ön-Test ve Son-Test Puanları Arasındaki Anlamlı Fark

Araştırmada, kontrol grubunda yer alan çocukların kişilerarası güçler alt boyutu düzeylerinin ön test ve son test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkili (bağımlı) örneklemeler için t testi analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Çizelge 12’de gösterilmiştir.

Çizelge 12. Kontrol Grubu Kişilerarası Güçler Alt Boyutu t Testi

Ölçüm	N	X	SS	Sd	t	p
Öntest	20	125.30	12.42281	19	-2.527	.021
Sontest	20	126.85	11.57709			

Çizelge 12 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan çocukların kişilerarası güçler alt boyutu son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t=-2.527$; $p<.05$). Aradaki anlamlı farkın son test puanları lehine olduğu görülmüştür.

İ. Kontrol Grubunun Ölçülülük Alt Boyutuna İlişkin Ön-Test ve Son-Test Puanları Arasındaki Anlamlı Fark

Araştırmada, kontrol grubunda yer alan çocukların ölçülülük alt boyutu düzeylerinin ön test ve son test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkili (bağımlı) örneklemeler için t testi analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Çizelge 13’te gösterilmiştir.

Çizelge 13. Kontrol Grubu Ölçülülük Alt Boyutu t Testi

Ölçüm	N	X	SS	Sd	t	p
Öntest	20	91.75	9.09526	19	-3.719	.001
Sontest	20	94.20	7.13479			

Çizelge 13 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan çocukların ölçülülük alt boyutu son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t=-3.719$; $p<.05$). Aradaki anlamlı farkın son test puanları lehine olduğu görülmüştür.



V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

A. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular tartışılmıştır. Bulguların tartışılması araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak yapılmıştır.

1. Drama Eğitiminin Çocukların Karakter Güçlerinden Kişilerarası ve Ölçülülük Becerilerine Etkisi

Drama eğitiminin, 48- 60 aylık çocukların karakter güçlerine (kişilerarası ve ölçülülük) etkisi birbiri ile ilişkili dört araştırma sorusuyla test edilmiştir. Drama eğitimlerinin etkisinin olup olmadığını test etmek için birbirini denetleyen dört araştırma sorusu ortaya konulmasının sebebi, elde edilen bulguların *güvenirliği* ile alakalıdır.

Araştırmada dramanın karakter güçlerinden kişilerarası güçler alt boyutuna etkisini ortaya koymak amacıyla iki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda araştırmanın ilk sorusu olan deney grubunu oluşturan çocuklara uygulanan KGEEÇF Kişilerarası Güçler öntest ve son test puan ortalamalarına bakıldığında anlamlı düzeyde fark olup olmadığı sorgulanmıştır. Araştırmanın bir diğer sorusu ise deney grubu ve kontrol grubu çocuklarının KGEEÇF Kişilerarası Güçler son test puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığıdır. Eldeki veriler t testiyle karşılaştırıldığında deney grubu öntest ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$) ve deney grubu çocukların kontrol grubu çocuklardan daha yüksek puana sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Bu fark drama eğitiminin çocukların karakter güçlerinden kişilerarası güçleri geliştirdiğini göstermektedir.

Araştırmada ele alınan kişilerarası ilişkilerin alt faktörleri olan adalet, cesur olma, sevmeye ve sevilme, takım çalışması, bakış açısı, sosyal zekâ, nezaketli olma ve liderlik kavramlarının bazıları ile doğrudan yapılan çalışmalara rastlanmaktadır. Akgün (2018) çalışmasında drama eğitimlerinin değerler üzerine etkisini incelemiş ve

Değer Kontrol Ölçeği'ni kullanmıştır. Ölçeğin alt boyutları olan ve kişilerarası güçler temasının da faktörlerinden olan sevgi, saygı, yardımseverlik, sorumluluk ve iş birliği boyutlarının deney grubu son test puanlarının, kontrol grubu son test puanlarına göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Değirmenci (2020) çalışmasında okul öncesi çocuklara uygulanan drama temelli etkinliklerin problem çözme ve sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma bulguları ise deney grubunda yer alan çocukların, kontrol grubundaki çocuklara göre problem çözme ve sosyal becerilerde daha yüksek puanlar aldıklarını ortaya koymuştur. Buna bağlı olarak dramanın kişilerarası güçlerin gerekliliğinden olan sosyal beceriler ve problem çözme becerilerini olumlu anlamda etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Gardner'in 1983 yılında ortaya koyduğu *Çoklu Zekâ Teorisinden* etkilenen Salovey vd. (1999), bireyin kendisi ve başkalarının duygularını tanımak, yönetmek ve ayırt etmek gibi düşünce ve eylemlerin yönlendirilmesinde kullanılan bir sosyal zekâ türü olduğunu ifade etmiştir. Dramanın çocuğun sosyalleşmesine ve kendini ifade etmesine katkı sağladığından sosyal zekâyı geliştirmede de katkısı olduğu söylenebilse de (Ünal-Karagüven, 2015) dramanın erken çocuklukta doğrudan sosyal zekâyı etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak sosyal zekânın bileşenlerinden olan sosyal ilişkiler ve takım çalışması ile ilgili çalışmalar mevcuttur. Drama eğitiminin 6 yaşındaki çocukların sosyal ilişkiler ve iş birliği davranışlarına etkisini inceleyen Aslan (2008), öntest son test kontrol gruplu deneme modeliyle yürüttükleri çalışmaya 34 çocuk katılmıştır. Araştırmada her iki gruba da iş birliği ölçeği ile Sosyal İlişkiler ölçekleri (olumlu ilişkileri sürdürme ve grupla ilişkileri sürdürme) ile ön testler uygulandıktan sonra deney grubuna drama temelli sosyal beceri eğitimi verilmiş ve eğitim sonucunda son testler uygulanmıştır. Uygulanan son test puanı bulgularında, deney grubu lehine anlamlı düzeyde olan farklılıktan yola çıkarak, drama eğitiminin iş birliği ve sosyal beceriler üzerine etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen benzer bulgular bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Yıldırım (2018) içinde dramanın da bulunduğu çeşitli etkinliklerle verdiği cesaret temelli eğitimde 6 yaş grubu çocuklarla çalışmıştır. Yarı deneysel desenle yürütülen çalışmanın sonucunda deney grubunda yer alan çocukların 18 oturumluk ve içinde dramanın da bulunduğu eğitimlerin katkılarıyla puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Drama eğitimi çocukların cesaret becerilerine katkı sağlamıştır.

Salcedo (2017), 5-6 yaş grubu çocuklarla yürüttüğü araştırmada drama etkinliklerinin çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma için selamlaşma ve nezaket kurallarına uymak konusunda drama etkinlikleri yapılmış ve bu eylem araştırması sonucunda ise selamlaşma, rica etme, teşekkür etme vb. nezaket ifadelerini kullanmada drama etkinliklerinin olumlu katkı sağladığını vurgulamıştır. Benzer bir çalışma Görgülü'nün (2009) drama temelli etkinliklerin 5-6 yaş grubu çocuklardaki nezaket içerikli iletişimlerine etkisini incelediği araştırmadır. Araştırmada, bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte son test puanlarının deney grubu lehine anlamlı artış gösterdiği belirlenmiştir.

Erken çocukluk döneminde dramanın doğrudan adalet kavramı üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalara rastlanmasa da sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik gösteren bir çalışmaya rastlanmıştır. Namdar ve Akbayrak (2019) ilkökul 3. sınıf seviyesindeki üstün yetenekleri bulunan sekiz çocukla yürüttüğü çalışmada drama eğitiminin adalet değerine ilişkin bakış açılarındaki kavram yanılgılarını araştırmıştır. Araştırma bulguları drama eğitimi ile soyut bir kavram olan adalet değerine somutlaştırarak bakma ve günlük yaşamla ilişkilendirme açısından çocuklarda olumlu gelişimler olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Erken çocuklukta resimli hikâye kitapları kullanılarak verilen drama etkinliklerinin altı yaş çocuklarının bakış açısı kazanmalarındaki etkisini inceleyen Dege (2008) çalışmasında, 12 haftalık drama eğitimi hazırlamış ve deney grubuna uygulamıştır. Uygulama sonrasında ön testini de yaptığı ve deney ile kontrol grubu arasında fark bulmadığı algısal, bilişsel ve duygusal algılama alt boyutlu *Bakış Açısı Testi* son test puanlarında, deney grubunun lehine anlamlı düzeyde yüksek bulgular elde etmiştir.

Güzelliklerin, sanat eserleri ve estetik yapıların niteliklerine göre ayrımını fark eden kişiler, değerlerle düşünmeye ve bu bakış açısını zamanla geliştirip değiştirmeye başlamaktadır. Aynı zamanda değerlerle bakmak sadece kendini ilgilendiren ve beğenisini alan yapı veya durumlara karşı tek boyutlu değil; eskiyi de farklı kültürleri de yenilikleri de açıklıkla karşılayan, bakış açısı çok yönlü gelişmiş bireyler olmak anlamına gelmektedir (Burçoğlu-Baran ve Aykaç, 2013). Bu bağlamda çalışmanın sınırlılıklarından olsa da karakter güçleri sınıflamalarının içinde bulunan entelektüel güçlerin bir faktörü olan güzellikleri takdir etmenin de bakış açısı faktörü ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Drama ilişkisini sanata, estetiğe ve güzelliklere bakış

açısıyla ele alan çalışmalar olsa da bu durumu erken çocukluk dönemi için inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat yetişkin katılımcılarla nitel olarak yürütülen Karaosmanoğlu'nun (2021) çalışmasında, müzede uygulanan drama çalışmalarının müze ve içerisindeki eserlere yönelik bakış açısını zenginleştirmeye etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda drama etkinliklerinin yetişkinler üzerinde farklı bakış açıları geliştirme, diğer katılımcıların bakış açılarını yorumlama ve farklı noktalardan yeni görüşler belirtme gibi konularda olumlu etkisinin olduğu gözlemlenmiştir.

Deney grubunu oluşturan çocuklara uygulanan KGEEÇF Ölçülülük öntest ve son test puan ortalamalarına bakıldığında anlamlı düzeyde fark olup olmadığı bir diğer araştırma sorusudur. Diğer araştırma sorusu ise drama eğitimi verilen deney grubu ve kontrol grubu çocuklarının KGEEÇF Ölçülülük son test puan ortalamalarında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığıdır. Eldeki veriler t testiyle karşılaştırıldığında deney grubu öntest ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$) ve deney grubu çocukların kontrol grubu çocuklardan daha yüksek puana sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0.05$). Bu fark drama eğitiminin çocukların karakter güçlerinden ölçülülük düzeyini geliştirdiğini göstermektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde erken çocuklukta drama eğitiminin, çocukların ölçülülük düzeylerine etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ölçülülük alt faktörlerinden olan alçakgönüllülük, ihtiyatlılık (tedbirli olma), öz düzenleme, kararlılık, açık fikirlilik ve affetme kavramlarına bakıldığında ise sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. 62-72 aylık çocuklarda drama etkinliklerinin öz düzenleme becerisine etkisini inceleyen Kıyaker'in (2017) çalışması sonucunda deney grubundaki çocukların son test puanları, kontrol grubu çocukların son test puanlarıyla kıyaslandığında deney grubunun anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldığı ortaya konulmuştur. Bu bağlamda dramanın, erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerilerine olumlu etki ettiği söylenebilir ve bu yönüyle araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Ele alınan karakter güçlerinin alt boyutundaki kişilerarası güçler ve ölçülülük kavramları ile ilgili drama ilişkisini içeren çalışmalar dışında, dramanın farklı sosyal duygusal becerilere etkisini araştıran çalışmalara da rastlanmaktadır. Karakter güçleri sosyal duygusal gelişim alanına ait olduğundan, bu çalışmalarda kısmen de olsa çalışmanın bulgularıyla paralellik gösterdiği düşünülmektedir

Dramanın 6 yaş grubu çocukların duygusal becerilerine etkisini araştıran Bozcan ve Kömleksiz (2015), çalışmalarında son testlerde deney grubunun puanlarının kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğu ve aradaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erken ocukluk dönemindeki çocuklarla y r t len farklı çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edildiği dikkat çekmektedir. Bu çalışmalarda dramanın çocuklarının sosyal becerilerini (Kıvanç- ztuğ ve iner, 2018), duygu düzenleme, sosyal problem  zme (Aktaş, 2019; Yılmaz, 2019); sosyal davranış ve sosyal problem çözme becerilerini (Akalın, 2021) geliştirip desteklediği sonuçlarına yer verilmiştir.

Bu çalışmaların yanı sıra özel gereksinimli çocuklara drama eğitim programının uygulanması, çocukların sosyal becerilerine, sosyal uyumuna, olumsuz davranışlarının azalmasına, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla güçlü iletişim kurmasına olanak sağladığından (Liu, 2020) normal gelişim gösteren çocukların haricinde özel gereksinim ve durumları olan çocuklarda da dramanın olumlu etkisini ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur. So vd., (2019) tarafından otizmli çocuklar için drama eğitim programının, iletişim becerilerine katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Ayrıca yine farklı çalışmalarda duygu davranış bozukluğu (Jackson ve Bynum, 1997) ve zihinsel yetersizliği olan çocuklara uygulanan drama eğitim programının (Kaya, 2011a) ocukların sosyal becerilerinde bir artışa neden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Görüldüğü üzere drama eğitiminin karakter güçlerine etkililiğini test etmek amaçlı oluşturulan araştırma soruları birbirini destekleyen ve birbiri ile örtüşen sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Hazırlanan drama eğitim programının çocukların karakter güçlerinden kişilerarası güçler ve  l l l k becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Uygulanan drama etkinlikleri çocukların karakter güçlerinden kişilerarası güçler ve  l l l k alt boyutlarına bağlı adalet, nezaketli olma, liderlik, takım çalışması, bakış açısı, sevme ve sevilme, cesur olma, sosyal zekâ, alçakgönüllülük, ihtiyatlılık ( z düzenleme), öz düzenleme, kararlılık, affetme, açık fikirlilikle ilgili becerileri desteklemek üzerine hazırlanmıştır. Aslında bu beceriler okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan etkinlikler, uygulamalar, projeler, materyaller ile de desteklenebilecek becerileridir. Ve yine aynı beceriler drama temelli etkinliklerin özünde hep karşılaşılan özelliklerdir. Grupla beraber çalışmaya dayalı drama etkinlikleriyle çocuklar takım çalışması, fikrini açıkça ifade edebilme, gerektiğinde liderlik görevini üstlenme gibi eylemlerde bulunabilmektedir. 12 hafta süren ve her bir

faktör için hazırlanan bu eğitim sürecinde çocuklar pandomim ve rol oynama gibi etkinliklerle hedeflenen karakter güçleri doğrultusunda genel bilgi ve becerisini yenilemiştir. Her çalışmanın ardından hedeflenen kazanımlara ulaşmadaki değerlendirme açısından çocuklarla yapılan konuşmalarda, çocukların duygu, düşünce ve hislerini paylaşıp görüşlerini sunabileceği bir soru- cevap ortamı oluşturulmuştur. Bunun da diğer çocukların fikirleri ve bakış açısını öğrenmede, hislerini ifade ederken cesur olma, sevme ve sevilme, affetme gibi kavramları kullanmada çocuklara fırsat ortamı yarattığı düşünülmektedir.

2. Okul Öncesi Eğitimin Çocukların Karakter Güçlerine Etkisinin İncelenmesi

Araştırmanın 4. ve 8. alt problemlerinde kontrol grubu çocuklarının karakter güçlerinden kişilerarası güçler ve ölçülülük alt boyutları öntest son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmesi amaçlanmıştır. Kontrol grubunun öntest son test puan ortalamalarının arasındaki fark t testiyle kontrol edilmiştir. Analiz sonucunda kontrol grubunun ön test son test arasındaki farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Okul öncesi eğitim, çocukların karakter güçlerinden kişilerarası güçler ve ölçülülük becerileri üzerinde, üç aylık deneme sürecinde etkili olmuştur.

Kıyaker'in (2017) dramının öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelediği çalışması sonucunda da kontrol grubu çocukların bu becerilerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bağlamda elde edilen sonuç ve bu araştırmanın sonuçları birbiri ile örtüşmektedir. Kontrol grubunda yer alan çocukların öntest ve son test puanları arasındaki anlamlı farklılıkta, okul öncesi eğitimin çocuklara değer kazandırma ve karakter gücünü geliştirme konusundaki kazanımları ve bu kazanımlar doğrultusunda uygulanan etkinliklerin etkili olduğu düşünülmektedir.

1973 yılında resmî gazetede yayınlanan kanuna göre, Türk milletinin tüm fertlerini, milletinin ahlaki, insani, kültürel, manevi ve milli değerlerini özümleyen, sahip çıkan ve geliştiren; vatanını, milletini, ailesini seven ve yüceltme gayretinde olan yurttaşlarını yetiştirmek milli eğitimin temel amaçlarından. Aynı zamanda zihin, ahlak, beden, duygu ve ruh bakımlarından sağlıklı ve dengeli bir şekilde gelişmiş bir karaktere, bilimsel ve özgür düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip kişiler yetiştirirken; insan haklarına, kişiliğe değer veren ve topluma karşı sorumluluğu

gelişmiş karaktere vurgu yapılmıştır. Doğal olarak MEB programı uygulanan okul öncesi eğitim kurumlarında da hedeflenen bu kazanımlar doğrultusunda çocukların karakter gücüne etki edecek nitelik bulunmaktadır. Ayrıca Aral ve Kadan'ın (2018) MEB okul öncesi 2013 programındaki gelişim alanlarındaki kazanımları değerler eğitimi açısından içerik analizi yöntemiyle incelediği çalışmada MEB okul öncesi programının başta sorumluluk değeri olmak üzere, saygı, sevgi, güven, hoşgörü, dayanışma, özgürlük, eşitlik, adalet ve dostluk değerlerini kazandırmayı hedeflediği ortaya konulmuştur. Bu bağlamda okul öncesi eğitim alan ama drama eğitimi almayan kontrol grubu çocuklarındaki bu becerilere ait artış beklenen bir durumdur. Ancak drama eğitimi alan deney grubundaki çocukların puanlarının daha yüksek olması dramanın etkisi ile açıklanabilir. Aktif öğrenme yöntemlerinden bir olan dramanın pek çok uzman tarafından eğitim ortamlarında kullanılması önerilmektedir. Aktif öğrenmeyle öğretimi ve katılımı teşvik eden bir ortam, eğitim için daha verimli bir yol sağlamaktadır. Bilgiyi tek bir yöntem ile öğrenmekten ziyade, drama gibi aktif içerikli bir yöntemle bilgi öğrenciler tarafından daha fazla erişim noktasından alınır, özümser ve kodlanır. Çocuklar, drama ile çalışırken, dramanın doğası gereği sürekli olarak çalışmalara katılırlar ve bu nedenle, muhtemelen, yalnızca daha geleneksel bir ortamda çalışan çocuklardan daha iyi performans gösterebilirler (Erbay, 2022).

B. Sonuç

Bu bölümde drama etkinlikleri ile verilen karakter güçleri eğitiminin 48-60 aylık çocukların karakter güçlerine etkisine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

1. Deney ve kontrol gruplarının Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu öntest puanlarına ilişkin sonuçlar

Deney ve Kontrol gruplarının Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu Kişilerarası Güçler (Adalet, Nezaketli olma, Liderlik, Takım çalışması, Bakış açısı, Sevme ve sevilme, Cesur olma, Sosyal zekâ) ve Ölçülülük (Alçakgönüllülük, İhtiyatlılık, Öz düzenleme, Kararlılık, Affetme, Açık fikirlilik) alt boyutları puanlarına ilişkin öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Deney ve kontrol grupları kişilerarası güçler ve ölçülülük becerileri açısından başlangıç aşamasında birbirine denk gruplardır.

2. Deney ve kontrol gruplarının Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu son test puanlarına ilişkin sonuçlar

Deney grubunda yer alan çocukların Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu Kişilerarası Güçler (Adalet, Nezaketli olma, Liderlik, Takım çalışması, Bakış açısı, Sevmeye ve sevilme, Cesur olma, Sosyal zekâ) ve Ölçülülük (Alçakgönüllülük, İhtiyatlılık, Öz düzenleme, Kararlılık, Affetme, Açık fikirlilik) alt boyutları puan ortalamaları ile kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır. Drama eğitimi alan deney grubu çocukların kişilerarası güçler ve ölçülülük becerileri sadece okul öncesi eğitim alan kontrol grubuna göre daha fazla olumlu etkilenmiştir.

3. Deney grubunun Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu öntest ve son test puanları arasındaki farklılığa ilişkin sonuçlar

Drama ile verilen Karakter güçleri eğitim programının uygulandığı deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu Kişilerarası Güçler (Adalet, Nezaketli olma, Liderlik, Takım çalışması, Bakış açısı, Sevmeye ve sevilme, Cesur olma, Sosyal zekâ) ve Ölçülülük (Alçakgönüllülük, İhtiyatlılık, Öz düzenleme, Kararlılık, Affetme, Açık fikirlilik) alt boyutlarına ait öntest ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Drama eğitimi deney grubu çocuklarının kişilerarası güçler ve ölçülülük becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlamıştır.

4. Kontrol grubunun Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu öntest ve son test puanlarına ilişkin sonuçlar

Kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu Kişilerarası Güçler (Adalet, Nezaketli olma, Liderlik, Takım çalışması, Bakış açısı, Sevmeye ve sevilme, Cesur olma, Sosyal zekâ) ve Ölçülülük (Alçakgönüllülük, İhtiyatlılık, Öz düzenleme, Kararlılık, Affetme, Açık fikirlilik) alt boyutlarına ait öntest ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Üç aylık okul öncesi eğitim süreci kontrol grubu çocukların kişilerarası güçler ve ölçülülük becerilerinin gelişimine olumlu olarak katkı sağlamıştır.

C. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

1. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu araştırmanın sınırlılıklarından birisi olan ölçülülük ve kişilerarası güçler alt boyutlarının kullanılıp entelektüel güçler ve aşkınlık alt boyutlarının kullanılmamasıdır. Bu bağlamda bundan sonra yapılacak çalışmalarda Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu entelektüel güçler ve aşkınlık alt boyutuna ilişkin drama etkinlikleri geliştirilerek, çocuklar üzerindeki etkililiği test edilebilir.
- Bu araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise 48-60 aylık çocuklarla çalışılmasıdır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda erken çocukluk döneminin tüm yaş aralığını kapsayacak şekilde çalışmalar planlanıp yürütülebilir.
- Bundan sonra yapılacak çocuklarda karakter güçlerini desteklemeye yönelik deneysel çalışmalarda izleme testlerine de yer verilmesi ile eğitimlerin kalıcılığı belirlenebilir.
- Araştırma İstanbul ili Büyükçekmece ilçesine bağlı özel anaokullarında 2021-2022 eğitim öğretim yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Eğitim programının İstanbul'un farklı ilçeleri ve Türkiye'nin farklı illerinde uygulanarak etkisinin incelenmesi önerilebilir.
- Çocukların karakter güçlerinden kişilerarası güçler ve ölçülülük becerilerini desteklemek için anne babaları da sürece dahil eden aile temelli farklı programlar geliştirilip uygulanarak etkililiği test edilebilir.

2. Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Bu çalışma kapsamında uygulanan karakter güçlerini (ölçülülük, kişilerarası) desteklemeye yönelik drama etkinliklerinin okul öncesi öğretmenleri tarafından kendi sınıflarında karakter güçlerini desteklemek adına destekleyici program olarak kullanılması önerilebilir.
- Erken çocukluk eğitimi veren kurumlarda günlük eğitim akışları içinde karakter güçlerinin desteklenmesine yönelik farklı etkinlikler, farklı programlar ve eğitsel materyaller geliştirilip uygulanabilir.

- Okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitimlerle drama eğitim, seminer ve kursları verilerek farklı beceri ve davranışları kazandırmada dramayı etkin kullanımları sağlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin kendi sınıflarında karakter güçleri konusunda çocuklara iyi bir model oluşturması, çocuklarda bu becerilerin desteklenmesinde olumlu katkılar sağlayabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin kendi sınıf ortamlarında karakter güçlerini içeren panolar, merkezler, sergiler hazırlayarak çocukların karakterlerindeki güçlü yönlerini keşfetmelerine fırsat tanımları önerilebilir.



VI. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- ADIGÜZEL, Ö. (2012). **Eğitimde yaratıcı drama**. (İkinci baskı). Ankara, Naturel Yayıncılık.
- ADIGÜZEL, Ö. (2017). **Eğitimde yaratıcı drama**. Ankara, Pegem Atıf İndeksi.
- ADIGÜZEL, Ö. (2019). **Eğitimde yaratıcı drama**. İstanbul, Yapı Kredi Sanat Yayıncılık.
- ADIGÜZEL, Ö. (2020). **Eğitimde dramaya ilişkin temel kavramlar, amaç ve özellikler**. Y. Arnas ve Adıgüzel, Ö. (Ed.). *Erken çocukluk eğitiminde drama içinde* (ss. 2-18). Ankara, Pegem Akademi.
- AKOĞUZ, A. ve AKOĞUZ, M. (2011). **Yaratıcı drama etkinlikleri**. İstanbul, Final.
- AMABİLE, T. M. (1996). **Creativity and innovation in organizations (Vol. 5)**. Boston, Harvard Business School.
- ANNARELLA, L. A. (1992). **Creative drama in the classroom**. Washington D.C.: Office of Educational Research and Improvement.
- ANTEPLİ, S. (2016). **Anne Baba Eğitimi Semineri Notları (yayımlanmamış)**. Ankara.
- APUHAN, R. Ş. (2003). **Çocuklarda ve gençlerde ahlâk ve karakter eğitimi**. İstanbul, Timaş Yayınları.
- ARAL, N., GÜRSOY, F. ve KÖKSAL, A. (2000). **Okul öncesi eğitimde oyun**. İstanbul, Ya-Pa Yayınları.
- ARAL, N., KANDIR, A. ve CAN YAŞAR, M. (2002). **Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı**. İstanbul, YA-PA Yayınları.
- ARİSTOTELES. (2007). **Poetika – şiir sanatı üstüne**. İstanbul, Can Yayınları.
- ATAMAN, M. (2010). **Türkçe derslerinde kullanılabilecek yaratıcı etkinlikler ve yaratıcı yazma örnekleri**. Ankara, Kök Yayıncılık.

- BALAT-UYANIK G. (2005). **Değerler eğitimi ve değerler eğitimi programları.** Oktay, A. ve Unutkan, Ö. P. (Ed.) *Okul öncesi eğitimde güncel konular içinde* (ss. 197-208). İstanbul, Morpa Kültür Yayınları.
- BALAT-UYANIK, G. ve BALABAN DAĞAL, A. (2009). **Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri.** Ankara, Kök Yayıncılık.
- BARKLEY, R. A. (1997). **ADHD and the nature of self-control.** Guilford Press.
- BAYKA, M. (2010). **Platon, Philebos, Diyaloglar.** İstanbul, Remzi Kitabevi.
- BEATY, J. J. (2009). **50 Early childhood literacy strategies.** Prentice Hall.
- BELL, E. (2008). **Theories of performance.** California, SAGE.
- BERK, L. E. (2017). **Development through the lifespan** (7th ed.). Pearson.
- BİLEN, M. (1999). **Plandan uygulamaya öğretim.** Ankara, Anı Yayıncılık.
- BLOOM, B. (1956). **Bloom's taxonomy.**
https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=J8DKDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA77&dq=bloom%27s+taxonomy&ots=p6GYbq2jqC&sig=isUizxji5g43_VasXSy8CP1t9U4&redir_esc=v#v=onepage&q=bloom's%20taxonomy&f=false
- BOLTON, G. M. (1979). **Towards a theory of drama in education.** London, Longman.
- BOZDOĞAN, Z. (2003). **Okulda rehberlik etkinlikleri ve yaratıcı drama: kuramsal temeller uygulama örnekleri mesleki rehberlik etkinlikleri.** Ankara, Nobel.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2019). **Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum.** Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- CAİLLOIS, R. (2001). **Man, Play and Game (Çev: Meyer Baarash).** *Amerika Birleşik Devletleri: Glenceo Press. S, 10-11.*
- CALKINS, S. D. ve HOWSE, R. B. (2004). **Individual differences in self-regulation: Implications for childhood adjustment.** In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (pp. 307–332). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- CAMPBELL, J. C. (1995). **Assessing dangerousness: Violence by sexual offenders, batterers, and child abusers.** Sage Publications, Inc.
- CAN, A. (2019). **SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.** Ankara, Pegem Yayıncılık.

- CARR, A. (2015). **Positive psychology: The science of happiness and human strengths**. Routledge.
- CEVİZCİ, A. (1999). **Felsefe Sözlüğü**. İstanbul, Paradigma Yayıncılık.
- COMPTON, W. C. ve HOFFMAN, E. (2019). **Positive psychology: The science of happiness and flourishing**. Sage Publications.
- CÜCELOĞLU, D. (2000). **İnsan insana**. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- ÇALIŞKAN, N. ve KARADAĞ, E. (2014). **Eğitimde drama -teorik temelleri ve uygulama örnekleri**. Ankara, Anı Yayıncılık.
- ÇOKLUK, O., ŞEKERCİOĞLU, G. ve BÜYÜKÖZTÜRK, S. (2018). **Multiple variable statistics, SPSS and LISREL applications for social sciences**. Ankara, Pegem Akademi.
- DAHL, J. C., WILSON, K. G., LUCIANO, C. ve HAYES, S. C. (2005). **Acceptance and commitment therapy for chronic pain**. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- DAWSON, K. ve LEE, B. K. (2018). **Drama-based pedagogy: Activating learning across the curriculum**. Intellect Books.
- DİRİM, A. (2005). **Okulöncesi eğitiminde yaratıcı drama**. İstanbul, Esin Yayınları.
- DÖKMEN, Z. Y. (2009). **Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar** (7. baskı). İstanbul, Remzi Kitabevi.
- EMMONS, R. A. (2003). **Personal goals, life meaning, and virtue: Wellsprings of a positive life**. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 105–128). American Psychological Association.
- EMMONS, R. A. (2013). **Gratitude works!: A 21-day program for creating emotional prosperity**. John Wiley & Sons.
- ERBAY, F. (2022). **Erken çocukluk eğitiminde drama**. Ömeroğlu, E. (Ed.). *Drama ve çocuk içinde*. (ss. 1-10). Ankara, Eğiten Kitap.
- ERİKSON, E. (1985). **The life cycle completed**. A review. New York: Norton and Co.
- ERİKSON, E. H. (1977). **Toys and reasons: Stages in the ritualization of experience**. WW Norton & Company.
- ESSLİN, M. (1996). **Dram sanatının alanı**. (Çev: Özdemir Nutku). İstanbul, YKY.
- FARABİ. (1956). **El-Medinetü'l Fazıla**. Çev. Nafiz Danışman. İstanbul, Maarif Basımevi.

- FOX, J. E. ve SCHİRRMACHER, R. (2014). **Art and creative development for young children**. Cengage Learning.
- FROMM, E. (1995). **Erdem ve mutluluk**, (Çev. Ayda Yörükan), İstanbul, Türkiye İş Bankası Yayınları.
- GENOVAR, C., PRIETO, M. D., BERMEJO, M. R. ve FERRÁNDİZ, C. (2006). **History of creativity in Spain**. na.
- GÖNCÜ, A. (2019). **Oyunda büyümek: Çocuk gelişimi ve eğitime sosyokültürel bakış**. İstanbul, Koç Üniversitesi Yayınları.
- GÖNEN, M. ve UYAR-DALKILIÇ, N. (2003). **Çocuk eğitiminde drama yöntem ve uygulamalar**. İstanbul, Epsilon Yayıncılık.
- GREEN, E.J. (2014). **The handbook of jungian play therapy with children and adolescents**. Maryland, Johns Hopkins University Press.
- GUİLFORD, J. P. (1950). **Fundamental statistics in psychology and education (2nd ed.)**. McGraw-Hill.
- GÜLER, D. (2014). **Eğitim iletişimi kurumu olarak çocuk televizyonu ve uygulamaları ile bir model önerisi**. Anadolu University (Turkey).
- HACKNEY, H., ve CORMIER, S. (2008). **Professional counselor: a process guide to helping** (T. Ergene ve SA Sevim, Trans.). Ankara, Mentis Yayıncılık.
- HAKTANIR, G. (2008). **Okul öncesi eğitime giriş**. Ankara, Anı Yayıncılık.
- HARRİS, R. (2009). **ACT made simple: An easy-to-read primer on acceptance and commitment therapy**. New Harbinger Publications.
- İRİNA, V. ve JAN, H. (2006). **Computer play, young children and the development of higher order thinking: Exploring the possibilities**. Hasan HM, Whymark G, Findlay J, editors. Transformational tools for the 21 st century. Eveleigh, NSW: Knowledge Creation Press.
- İNANÇ-YAZGAN, B. ve YERLİKAYA, E. E. (2014). **Kişilik kuramları**. Ankara, Pegem Akademi.
- JACKMAN, H., BEAVER, N. ve WYATT, S. (2014). **Early education curriculum: A child's connection to the world**. Cengage Learning.
- KAMAY, P.O. ve KÖŞKER, Ş.Ö. (2006). **İlk fen deneyimlerim**. Ankara, SMG Yayıncılık.
- KARASAR, N. (2012). **Bilimsel araştırma yöntemi**. (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- KOCAYÖRÜK, A. (2004). **Duygusal zekâ eğitiminde drama etkinlikleri**. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- KOÇEL, T. (2010). **İşletme yöneticiliği, 12. Baskı**. İstanbul, Beta Yayın.
- KÖRÜKÇÜ, Ö. (2015). **Drama ile ilgili kavramlar**. B. Aksoy, A. ve K. Akyol, A. (Ed.). *Her yönüyle okul öncesi eğitim içinde* (s.13-26). Ankara, Hedef Yayıncılık.
- KURU-TURAŞLI, N. (2010). **Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi**. G. Haktanır (Ed.) *Okul öncesi eğitime giriş* (s.1-23) içinde. Ankara, Anı Yayıncılık.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2010). **MEB yaygın eğitim kurumları yönetmeliği**.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2013). **Çocuk gelişimi ve eğitimi dil gelişimi**. Ankara, MEB Yayınevi.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2016). **TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen ön raporu: 4. ve 8. sınıflar**.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2018). **Çocuk ve genç hükümlü ve tutuklu psikolojisi**. Ankara, MEB Yayınevi.
- MORROW, L. (2009). **Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write**. 5th ed. Boston, Pearson Education, Inc.
- MURPHY, S. E. ve REİCHARD, R. J. (2011). **Preface**. In S. E. Murphy & R. J. Reichard (Eds.), *Early development and leadership: Building the next generation of leaders* (pp. 3-38). New York, NY: Routledge.
- NAUDEAU, S. KATAOKA, N., VALERİO, A., NEUMAN, M. J. ve ELDER, L. K. (2011). **Investing in young children: An early childhood development guide for policy dialogue and project preparation**. Washington D. C., The World Bank.
- NESİN, A. (1973). **Cumhuriyet döneminde Türk mizahı**. İstanbul, Yelken.
- NİCOLOPOULOU, A., MCDOWELL, J. ve BROCKMEYER, C. (2006). **Narrative play and emergent literacy: storytelling and story-acting meet journal writing**. Dorothy, G. Singer, Roberta Michnik Golinkoff, Kathy Hirsh-Pasek. (Ed.). *Play=learning: how play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional Growth*, Oxford University Press.
- NUTKU, Ö. (1990). **Dram sanatı**. İstanbul, Kabalcı Yayınevi.
- OKTAY, A. (1999). **Okul öncesi eğitim ve temel ilkeleri. marmara üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı**. İstanbul, YA-PA Yayınları.

- OKTAY, A. (2003). **Okul öncesinde temel kavramlar, okul öncesi eğitimin amaçları ve temel ilkeleri. özel öğretim yöntemleri.** Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- OKTAY, A. (2004). **Yaşamın sihirli yılları, okul öncesi dönem.** İstanbul, Epsilon Yayınevi.
- O'NEILL, C. (1995). **Drama worlds: A framework for process drama** (The dimensions of drama). Portsmouth, NH, Heinemann.
- ONUR, B. (2019). **Değişen çağ değişen çocukluk.** Ankara, İmge Kitabevi.
- OZANKAYA, Ö. (1991). **Toplum Bilim.** İstanbul, Cem Yayınevi.
- ÖMEROĞLU, E. ve ULUTAŞ, İ. (2007). **Çocuk ve ergen gelişimi.** İstanbul, Morpa Yayınları.
- ÖMEROĞLU, E., ERSOY, Ö., ŞAHİN, F. T., ADALET, K. ve TURLA, A. (2003). **Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya.** Ankara, Kök Yayıncılık.
- ÖNDER A. (2010). **Yaşayarak öğrenme için eğitici drama.** Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- ÖNDER, A. (2016). **Yaşayarak öğrenme için eğitici drama-kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri** (10. baskı). Ankara, Nobel Akademik.
- ÖZTÜRK, A. (2003). **Çocukta yaratıcılık ve drama.** Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- ÖZYÜREK, A. (2013). **Dramatik etkinlikler ve drama ile ilgili temel kavramlar.** Okul öncesi eğitimde dramatik etkinliklerden dramaya teoriden uygulamaya içinde (ss. 1-11). Ankara, Eğiten Kitap Yayıncılık.
- PETERSON, C. ve SELİGMAN, M. E. (2004). **Character strengths and virtues: A handbook and classification** (Vol. 1). Oxford University Press.
- PİAGET, J. (2013). **Play, dreams and imitation in childhood.** London, Routledge.
- POYRAZ, H. (2003). **Okulöncesi dönemde oyun ve oyuncak.** Ankara, Anı Yayıncılık.
- RUNCO, M. A. (2007). **To understand is to create: An epistemological perspective on human nature and personal creativity.** In R. Richards (Ed.), *Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives* (pp. 91–107). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11595-004>

- SAN, İ. ve GÜLERYÜZ, H. (2004). **Yaratıcı eğitim ve çoklu zeka uygulamaları**. Ankara, Artım Yayınları.
- SCHER, A. ve VERRAL, C. (1975). **100+Ideas for drama**. England, Clays Ltd.
- SEVİNÇ, M. (2005). **Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 1 (1. Basım)**. İstanbul, Morpa Kültür Yayınları.
- SHRYACK, J. (2009). **The structure of virtue: An empirical investigation**. University of Minnesota.
- SLADE, P. (1954). **Child drama**. Hodder and Stoughton.
- SMİLSKY, S. (1968). **The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children**. New York, Wiley.
- SNYDER, W. (2007). **Child language: The parametric approach**. OUP Oxford.
- SÖNMEZ, V. (2005). **Program geliştirmede öğretmen el kitabı (12. Basım)**. Ankara, Anı Yayıncılık.
- SÖNMEZ, V. ve ALACAPINAR, G. (2016). **Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama**. Ankara, Anı Yayıncılık.
- ŞENER, S. (1996). **Oyundan düşünceye**. İstanbul, Gündoğan Yayınları.
- ŞENER, S. (2016). **Yaşamın kırılma noktasında dram sanatı**. Ankara, Dost Kitabevi Yayınları.
- ŞİŞMAN, M. (2014). **Eğitim bilimine giriş (12. Basım)**. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- TABACHNICK, B. G. ve FIDELL, L. S. (2015). **Using multivariate statistics**. (çev. Mustafa Baloğlu) Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- TANGNEY, J. P. (2002). **Perfectionism and the self-conscious emotions: Shame, guilt, embarrassment, and pride**. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 199–215). American Psychological Association.
- TDK. (2016). Türk Dil Kurumu. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.571743e0ec7eb4.85116533.
- TİMUÇİN, A. (2004). **Felsefe sözlüğü**. İstanbul, Bulut Yayın Dağıtım.
- TORRANCE, E. P. ve GOFF, K. (1989). **A quiet revolution**. The Journal of Creative Behavior.

- TRAWICK-SMITH, J. (2017). **Erken çocukluk döneminde gelişim [Çok kültürlü bir bakış açısı]** (5. Baskı). (çev. ed. B. Akman) Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık. (Orjinal Çalışma Basım Tarihi 2010).
- TUNCAY, M. (2010). **Sahneye bakmak I**. Mitos Boyut Yayınları, İstanbul.
- TURNER, H., MAYALL, B., DICKINSON, R., CLARK, A., HOOD, S., SAMUELS, J. ve WIGGINGS, M. (2004). **Children engaging with drama: An evaluation of the National Theatre 's drama work in primary schools**. London: Institute of Education, University of London.
- ÜSTÜNDAĞ, T. (2009). **Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü**. Ankara, Pegem Akademi.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). **Socio-cultural theory. Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WAY, B. (1967), **Development through drama**. London, London Group UK Ltd.
- WOOLFOLK, A. (1995). **Educational psychology**. 6. baskı. Allyn and Bacon.
- WORTHINGTON, E. L. (2015). **Handbook of forgiveness**. New York, NY: Routledge.
- YAĞAN- GÜDER, S. ve TAŞ, I. (2016). **Drama ve dramanın boyutları**. S. Erdoğan (Ed.), Çocuk ve Drama (s.4). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- YAVUZER H. (2006). **Çocuk eğitimi el kitabı**. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- YAVUZER, H. (1990). **Ana-baba okulu**. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- YAVUZER, H. (2003). **Çocuğu tanımak ve anlamak**. Ankara, Remzi Kitapevi.
- YAVUZER, H.(2010). **Çocuğun ilk 6 yılı**. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- YÜKSEL, G. (Editor), (2021). **Ortaöğretim sınıf rehberlik etkinlikleri 1.Cilt**. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- ZEL, U. (2006). **Kişilik ve liderlik**. İstanbul, Nobel Yayın Dağıtım.
- ZİPES, J. (2004). **Speaking out. Storytelling and creative drama for children**. Roudledge.

MAKALELER

- ADAMS, D., EDİE, D., RİLEY, D., ROACH, M. ve İTTİĞ, M. (2004). **What we know about pre-kindergarten outcomes for children: The Top 10 Findings From Early Childhood Research**.

- ADIGÜZEL, Ö. (2006). **Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları.** *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- ADLER, M. (1985). **Stardom and talent.** *The American Economic Review*, 75(1), 208-212.
- AKAROĞLU, G., DAĞ, N., BESEREK, S., SELVİ, M. ve ALTIPARMAK, Ş. (2019). **Ebeveyn-çocuk iletişiminde oyunun rolü.** *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (3) , 208-228.
- AKTO, A. ve AKTO, S. (2020). **Erken çocukluk ve değerler eğitimi.** *Journal of International Social Research*, 13(74).
- AMABİLE, T. M. (2001). **Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity.** *American psychologist*, 56(4), 333.
- ARAL, N. ve KADAN, G. (2018). **2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi.** *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131.
- ARCHİLA, P. A. (2017). **Using drama to promote argumentation in science education.** *Science ve Education*, 26, 345-375.
<http://dx.doi.org/10.1007/s11191-017-9901-7>
- ASLAN, S. (2017). **Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.** *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1458.
- AVCIOĞLU, H. (2007). **Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş).** *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 93-103.
- AYDIN, M. Z. (2010). **Okulda çalışan herkesin görevi olarak değerler eğitimi.** *Değerler eğitimi buluşması*, 22.
- AYDIN, Ö. ve AYKAÇ, N. (2016). **Yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisi.** *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 1-16.
- AYDOĞDU, F. ve ULAŞ, A. H. (2017). **Bütünleştirilmiş kukla ve drama etkinliklerinin okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal duygusal gelişimlerine akademik bakış** *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi* , (59), 346-354.
- AYDOĞDU, H. ve ALKAN, E. (2020). **Değerler eğitimi ve Behiç Ak'ın tavşan dişli bir gözlemcinin notları'nda sevgi.** *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (226) , 185-204.
- AYTAŞ, G. (2013). **Eğitim ve öğretimde alternatif bir yöntem: yaratıcı drama.**

- Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 35-54.
- BALDWIN, P. (2019). **Drama for thinking**. *Drama & Theatre*, 2019(87), 31-31.
- BARAB, S. A., DODGE, T., INGRAM-GOBLE, A., PETTYJOHN, P., PEPPLER, K., VOLK, C., ve SOLOMOU, M. (2010). **Pedagogical dramas and transformational play: Narratively rich games for learning**. *Mind, Culture, and Activity*, 17(3), 235-264.
- BARNETT, W. S. (1995). **Long-term outcomes of early childhood programs**. *The Future of Children*, 5(3), 25-50.
- BAŞARAN, S. T. ve ULUBEY, Ö. (2018). 2013 **Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi**. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-38.
- BAŞBAKKAL, Z. (2005). **Spiritüallite ve hemşirelik**. 3. *Uluslararası-10. Ulusal Hemşirelik Kongresi*, 07-10.
- BAYRAK, A. ve AKKAYNAK, M. (2020). **Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama eğitiminin duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi**. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi* 7, 1343-1381.
- BEKMAN, S. ve GÜRLESEL, C. F. (2005). **Doğru başlangıç: Türkiye’de okul öncesi eğitim**. *İstanbul, TÜSİAD-T*, 05 (396).
- BIYIKLI, C. ve YAĞCI, E. (2015). **The effect of learning experiences designed according to 5e learning model on level of learning and attitude**. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 302-325.
- BİSWAS-DİENER, R. (2006). **From the equator to the North Pole: A study of character strengths**. *Journal of Happiness Studies*, 7, 293-310.
- BODROVA, E. (2008). **Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today’s dilemma of early childhood education**. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357-369.
- BOLAY, S.H. (2007). **Değerlerimiz ve günlük hayat**. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 1 (1), 12-19.
- BOZCAN, E. Ü ve KÖMLEKSİZ, M. (2015). **The effect of drama supported activities on six year old children’s emotional skills**. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(10), 35-56.
- BRDAR, I., ANİC, P. ve RİJAVEC, M. (2011). **Character strengths and well-being: Are there gender differences?**. *The Human Pursuit of Well-Being: A Cultural Approach*, 145-156.

- BRETHERTON, I. (1989). **Pretense: The form and function of make-believe play.** *Developmental Review*, 9(4), 383-401.
- BUEGE, C. (1993). **The effect of mainstreaming on attitude and self-concept using creative drama and social skills training.** *Youth Theatre Journal*, 7(3), 19-22.
- BULEY, J., YETMAN, S., ve MCGEE-HERRİTT, M. (2019). **How has drama education training strengthened our teaching skills? Perspectives from preservice teachers and a university professor.** *NJ*, 43(1), 20-27.
- BURÇOĞLU-BARAN, E. ve AYKAÇ, M. (2013). **Sanat eserlerini incelemede yaratıcı drama yönteminin kullanımına ilişkin katılımcı görüşleri.** *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 181-191.
- BÜTÜN, M., TÜZÜNER, A. , ve DUMAN, N . (2015). **Coğrafya öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemine ilişkin görüşleri.** *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10 (1), 1-14.
- BÜTÜN-AYHAN, A. ve ARAL, N. (2005). **Anaokuluna devam eden altı yaş grubundaki çocukların kavram gelişiminde bilgisayar destekli öğretimin etkisinin incelenmesi.** *Ankara Üniversitesi bilimsel araştırma ve incelemeler, Ev Ekonomisi Yüksekokulu, Yayın No: 10.*
- CALKİNS, S. D. ve FOX, N. A. (2002). **Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression.** *Development and Psychopathology*, 14(3), 477-498.
- CAN-YAŞAR, M. ve ARAL, N. (2012). **Türkiye'de okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi.** *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 70-90.
- CEYLAN, Ş. ve ÖMEROĞLU, E. (2012). **Yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan 60-72 aylar arasındaki çocukların sosyal-duygusal davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi.** *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 63-80.
- CREMİN,T., FLEWİTT, R. SWANN, J., FAULKNER, D. ve KUCİRKOVA, N. (2018). **Story-telling and story-acting: Co- construction in action.** *Journal of Early Childhood Research*, 16(1), 3-17.
- ÇALIŞKAN, N. ve KARADAĞ, E. (2005). **Dramada beden dili.** *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 103-113.
- ÇİFÇİ, E., KILIÇ, A., YAYLI, B. ve OĞUZ-NAMDAR, A. (2020). **Sanat eğitimi**

- derslerinde yaratıcı drama kullanımına ilişkin bir durum çalışması. IDA: International Design and Art Journal, 2(1), s.1-16.**
- DAĞLIOĞLU, E. H. (2011). 5-7 yaş grubu çocukların resimlerine yansıyan öğretmen figürünün karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160).
- DAVİS, S. ve DOLAN, K. (2016). **Contagious learning: drama, experience and perezhivanie.** *International Research in Early Childhood Education*, 7(1). 50-67.
- DECI, E. L. ve RYAN, R. M. (2000). **The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior.** *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- DEDE, Y. (2007). **Matematik öğretiminde değerlerin yeri.** *Aydın İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, (1), 12- 25.
- DEMİR, E. ve KILINÇ, F. E. (2018). **Anasınıfına devam eden çocuklara verilen drama eğitiminin çocukların zihinsel becerilerine etkisinin incelenmesi.** *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 284–308. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182264>
- DEMİR, R. ve MURAT, M. (2021). **Öğrencilerin güçlü yönlerinin/karakter güçlerinin keşfedilmesine yönelik sınıf içi uygulama önerileri.** *Humanistic Perspective*, 3(3), 737-752.
- DEMİR, R., AYDOĞAN, M. ve MURAT, M. (2022). **Güçlü yönler/karakter güçleri temelli okul müdahale programı.** *Humanistic Perspective*, 4(3), 568-588.
- DEMİRER, E. (2021). **Çocuk merkezli oyun terapisinin çocuktaki kaygı düzeyine etkisinin incelenmesi.** *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4 (1) , 91-110.
- DEMİRTAŞ, M. (2017). **İslam düşüncesinde “ölçülü ve dengeli olmak” bir değer olarak nasıl ele alınmıştır?.** *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 191-202.
- DERELİ-İMAN, E. (2014). **The effect of the values education programme on 5.5-6 year old children's social development: Social skills, psycho-social development and social problem solving skills.** *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1).
- DİKMENLİ-VARDAR, G., SELVİ, M. ve KÖKLÜKAYA, A. N. (2015). **The effect of teaching the respiratory system with dramatization technique on**

- students' achievement in primary school.** *Mediterranean Journal of Humanities*, 2, 239-250.
- DİLMAÇ, B. ve EKŞİ, H. (2007). **Değerler eğitiminde temel tartışmalar ve temel yaklaşımlar**, İlk Öğretmen Eğitimci Dergisi, 14, 21–29.
- DOĞAN, Ö. Ü. C. ve BALBAY, Ö. G. S. (2018). **Drama ve İngilizce Öğretimi.** *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış-2*.
- DURULALP, E. ve ARAL, N. (2018). **Çocukların ince ve kaba motor gelişimlerine oyun etkinliklerinin etkisinin incelenmesi.** *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (1) 243-258.
- EDİE, D. ve SCHMİD, D. (2007). **Brain development and early learning.** *A Policy brief publication of Wisconsin Council on Children and Families*.
- EDWARDS, C. P. ve SPRİNGATE, K. W. (1995). **The lion comes out of the stone: Helping young children achieve their creative potential.** *Dimensions of Early Childhood*, 23(4), 24- 29.
- EMMONS, R. A. (1999). **Religion in the psychology of personality: An introduction.** *Journal of Personality*, 67(6), 874-888.
- EMMONS, R. A. ve SHELTON, C. M. (2002). **Gratitude and the science of positive psychology.** *Handbook of Positive Psychology*, 18, 459-471.
- ENRİGH, R. D. (1996). **Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving forgiveness, and self-forgiveness.** *Counseling and Values*, 40(2), 107-126.
- ERDEM, A. R. (2007). **An important factor of culture of education faculties: values (a case study of the education faculty of palı).** *Eurasian Journal of Educational Research*, 26: 95-108.
- ETİ, İ. ve EMİN, M. (2022). **Erken çocukluk eğitiminde drama dersinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine etkisi: dramaya ilişkin tutum ve öğretmen öz-yeterlik inançları.** *Yaratıcı Drama Dergisi*, 17 (2) , 125-138.
- EXLINE, J. J., BAUMEISTER, R. F., BUSHMAN, B. J., CAMPBELL, W. K., ve FINKEL, E. J. (2004). **Too proud to let go: narcissistic entitlement as a barrier to forgiveness.** *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(6), 894.
- FANG, F. X., Henry, M. W., LIU, Y. J., LIU, G. X., ve KANG, R. (2009). **Longitudinal perspectives: The sequences of theory-of-mind development in Chinese preschoolers.** *Acta Psychologica Sinica*, 41(08), 706.

- FEİN, G. G. (1989). **Mind, meaning, and affect: Proposals for a theory of pretense.** *Developmental Review*, 9(4), 345-363.
- FLEMING, M., MERRELL, C. ve TYMMS, P. (2004). **The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools.** *Research in Drama Education*, 9(2), 177-197.
- FOREST, J., MAGEAU, G. A., CREVIER-BRAUD, L., BERGERON, É., DUBREUIL, P., ve LAVIGNE, G. L. (2012). **Harmonious passion as an explanation of the relation between signature strengths' use and well-being at work: Test of an intervention program.** *Human relations*, 65(9), 1233-1252.
- FREEMAN, G. D., SULLIVAN, K. ve FULTON, C. R. (2003). **Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior.** *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131-138.
- FREUD, S. (1955). **Analysis of a phobia in a five-year-old boy.** In *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume X (1909): Two Case Histories ('Little Hans' and the 'Rat Man')* (pp. 1-150).
- FROH, J. J., KASHDAN, T. B., OZIMKOWSKI, K. M., ve MILLER, N. (2009). **Who benefits the most from a gratitude intervention in children and adolescents? Examining positive affect as a moderator.** *The Journal of Positive Psychology*, 4(5), 408-422.
- FURNHAM, A., ve LESTER, D. (2012). **The development of a short measure of character strength.** *European Journal of Psychological Assessment*, 28(2).
- GANDER, F., PROYER, R. T., RUCH, W., ve WYSS, T. (2013). **Strength-based positive interventions: Further evidence for their potential in enhancing well-being and alleviating depression.** *Journal of happiness studies*, 14, 1241-1259.
- GARCÍA, J. L., HECKMAN, J., LEAF, D. E. ve PRADOS, M. (2017). **The long-term benefits of quality early childcare for disadvantaged mothers and their children.** <https://voxeu.org/article/long-term-benefits-quality-early-childcare>
- GEZEN, E. (2022). **Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama ile öğrenmenin önemi.** *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 490-500. Doi: 10.47525/ulasbid.1087162.
- GILLHAM, J., ADAMS-DEUTSCH, Z., WERNER, J., REIVICH, K., COULTER-

- HEINDL, V., LİNKİNS, M., ... ve SELİGMAN, M. E. (2011). **Character strengths predict subjective well-being during adolescence.** *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 31-44.
- GİNSBURG, K. G. (2007). **The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds.** *American Academy of Pediatrics*, 119, (1), 182-191.
- GUPTA, A. (2009). **Vygotskian perspectives on using dramatic play to enhance children's development and balance creativity with structure in the early childhood classroom.** *Early Child Development and Care*, 179(8), 1041-1054.
- GÜLER, E. (2018). **Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında esneklik.** *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 75-95.
- GÜLTEKİN, S. Ç. ve VURAL, R. A. (2019). **The effects of drama based early stem program on scientific process and creative thinking in preschool education.** *Turkish Journal of Teacher Education*, 8(2), 2147-5156.
- GÜNGÖR, E. B. ve ATEŞ, A. (2019). **Okul öncesi çocuk gelişiminde yaratıcı dramının katkıları.** *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 11(1).
- HECKMAN J. J. (2012). **The Heckman equation: Invest in early childhood development, reduce deficits, strengthen the economy.** https://heckmanequation.org/assets/2013/07/F_HeckmanDeficitPieceCUSTOM-Generic_052714-3-1.pdf.
- HECKMAN, J. J. (2004). **Invest in the very young.** Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, ed. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [çevrimiçi]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. 1-2.
- HECKMAN, J. J. ve D. V., MASTEROV. (2007). **The productivity argument for investing in young children.** *Applied Economic Perspectives and Policy*, 29(3): 446–493.
- HENDRIX, R., EICK, C. ve SHANNON, D. (2012). **The integration of creative drama in an inquiry-based elementary program: The effect on student attitude and conceptual learning.** *Journal of Science Teacher Education*, 23(7), 823-846.
- HURD, M. B. (1991). **Teach by the Light of the Moon.** *Science and Children*, 28(7),

22-24.

- INNES, M., MOSS, T. ve SMİGEL, H. (2001). **What do the children say? The importance of students voice.** *Research in Drama Education*. 6 (2), 207-221.
- İMAMOĞLU, S. E., ve AYDIN, B. (2009). **Kişilerarası ilişki boyutları ölçeği'nin geliştirilmesi.** *Psikoloji Çalışmaları*, 29, 39-64.
- JACKSON, J. T. ve BYNUM, N. (1997). **Drama: A teaching tool for culturally diverse children with behavioral disorders.** *Journal of Instructional Psychology*, 24(3), 158.
- JAGIELLO-RUSIŁOWSKI, A. (2017). **Drama for developing integrity in higher education.** *Palgrave Communications*, 3(1), 1-9.
- JOHNSON, P. (1998). **Children's understanding of changes of state involving the gas state, Part 1: Boiling water and the particle theory.** *International Journal of Science Education*, 20(5), 567-583.
- KALE, N. (2007). **Nasıl bir değerler eğitimi.** *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, 26(28), 313-322.
- KAN, Ç. (2010). **Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi.** *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 138-145.
- KANDIR, A. (2001). **Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi.** *Milli Eğitim Dergisi*. 15, 102-104.
- KANDIR, A., ve ALPAN, U. Y. (2008). **Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi.** *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38.
- KARA, H. G. E., YILMAZ, Z. N. ve ŞENGÜL, Ö. A. (2018). **Çevresel farkındalık geliştirmede yaratıcı drama yöntemi.** *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 348-358.
- KARAKELLE, S. (2009). **Enhancing fluent and flexible thinking through the creative drama process.** *Thinking Skills and Creativity*, 4(2), 124-129.
- KARAOSMANOĞLU, G. (2021). **Müze deneyimine yaratıcı drama ile farklı birinin gözünden bakmak.** *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, 1(23), 307-324.
- KARDASH, C. A. M. ve WRİGHT, L. (1987). **Does creative drama benefit elementary school students: a metaanalysis.** *Youth Theatre Journal*, 1(3), 11-18
- KARGI, E. (2011). **Niçin okul öncesi eğitim.** *Eğitime Bakış* 7(20).

- KAROĞLU, H., ve ÜNÜVAR, P. (2017). **Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri.** *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 231-254.
- KATI, Y. (2020). **Malatya geleneksel çocuk oyunları ve çocuk gelişiminde oyunun rolü.** *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 8 (22), 309-338.
- KAYA, Y. ve ANTEPLİ, S. (2018). **Okul öncesi dönemde yaratıcı drama yoluyla değerler eğitimi.** *Yaratıcı drama dergisi*, 13(2), 237-250.
- KAYA, Y., GÜNAY, R. ve AYDIN, H. (2016). **Okul öncesi eğitimde drama yöntemi ile işlenen değerler eğitimi derslerinin farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi.** *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 23-37.
- KIVANÇ-ÖZTUĞ, E. ve ÇİNER, M. (2018). **Okulöncesi dönemi çocukları için yaratıcı drama yöntemi ile kurgulanan sosyal beceri eğitiminin değerlendirilmesi.** *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 414-428.
- KNUDSEN, E. I. (2004). **Sensitive periods in the development of the brain and behavior.** *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16(8),1412–1425.
- KOL, S. (2011). **Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi.** *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (21), 1- 21.
- KOROŠEC, H. ve ZOREC, M. B. (2020). **The impact of creative drama activities on aggressive behaviour of preschool children.** *Research in Education*, 108(1), 62-79.
- KÖKSAL-AKYOL, A. (2003). **Drama ve dramanın önemi.** *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 179-190.
- KÖMÜRCÜ, İ. (2019). **Yaratıcılık bağlamında sanatçı adaylarının eleştirel düşünme becerileri.** *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1659-1676.
- LEHTONEN, A., KAASINEN, M., KARJALAİNEN-VÄKEVÄ, M. ve TOIVANEN, T. (2016). **Promoting creativity in teaching drama.** *Procedia-social and behavioral sciences*, 217, 558-566.
- LİLLARD, A. S., LERNER, M. D., HOPKİNS, E. J., DORE, R. A., SMİTH, E. D., ve PALMQUIST, C. M. (2013). **The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence.** *Psychological bulletin*, 139(1), 1.
- LİNLEY, P., GOVİNDJİ, R., ve WEST, M. (2007). **Positive psychology approaches to public services leadership: An introduction to strengths-based**

- leadership.** *International Journal of Leadership in Public Services*, 3(4), 44-55.
- LİTTMAN-OVADİA, H. ve NİEMİEC, R. M. (2016). **Character strengths and mindfulness as core pathways to meaning in life.** *Clinical perspectives on meaning: Positive and existential psychotherapy*, 383-405.
- LİU, J. (2020). **From social drama to political performance: China's multi-front combat with the Covid-19 epidemic.** *Critical Asian Studies*, 52(4), 473-493.
- LOCKE, E. A., ve LATHAM, G. P. (2006). **New directions in goal-setting theory.** *Current directions in psychological science*, 15(5), 265-268.
- LOUNSBURY, J. W., FİSHER, L. A., LEVY, J. J. ve WELSH, D. P. (2009). **An investigation of character strengths in relation to the academic success of college students.** *Individual Differences Research*, 7(1).
- MATTHEWS, B. (2001). **The relationship between values and learning.** *International Education Journal*, 2 (4), 223-232.
- MAXWELL, L. E. (2007). **Competency in child care settings, The role of the physical environment.** *Environment and Behavior*, 39 (2), 229-45.
- MCCASLİN, N. (1990). **New directions in creative drama.** In *National Forum, Honor Society of Phi Kappa Phi*. 70, (3), 34.
- MCCULLOUGH, M. E. ve SNYDER, C. R. (2000). **Classical sources of human strength: Revisiting an old home and building a new one.** *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 1-10.
- MCCULLOUGH, M. E., KİLPATRİCK, S. D., EMMONS, R. A., ve LARSON, D. B. (2001). **Is gratitude a moral affect?.** *Psychological Bulletin*, 127(2), 249.
- MCCULLOUGH, M. E., TSANG, J. A. ve EMMONS, R. A. (2004). **Gratitude in intermediate affective terrain: links of grateful moods to individual differences and daily emotional experience.** *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 295.
- MİELONEN, A. ve W. PATERSON. 2009. **Developing literacy through play.** *Journal of Inquiry and Action in Education*, 3(1), 15-46.
- MOMENİ, S., KHAKİ, M. ve AMİNİ, R. (2017). **The role of creative drama in improving the creativity of 4-6 years old children.** *Journal of History Culture and Art Research*, 6(1), 617-626.
- NAMDAR, A. O. ve AKBAYRAK, K. (2019). **Üstün yetenekli öğrencilerin değerler eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması: adalet değeri**

- örneği.** Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-22.
- NAYAK, A. (2008). **Experiencing creativity in organisations: A practice approach.** *Long Range Planning*, 41(4), 420-439.
- NEUMAN, S. B. ve K. ROSKOS. (1993). **Access to print for children of poverty: differentialeffects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental andfunctional print tasks.** *American Educational Research Journal*, 30, 95–122.
- NİJHOF, S. L., VİNKERS, C. H., VAN GEELLEN, S. M., DUİJFF, S. N., ACHTERBERG, E.
- NİLSSON, M ve FERHOLT, B. (2014) **Vygotsky’s theories of play, imagination and creativity in current practice: Gunilla Lindqvist’s creative pedagogy of play in U. S. kindergartens and Swedish Reggio-Emilia inspired preschools.** *Perspectiva*. 32(3), 919.
- OECD. (2011a). **PISA in Focus: Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school?** <http://www.oecdilibrary.org/docserver/download/5k9h362tpvxpen.pdf>
- OECD. (2014). **PISA 2012 results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know?** <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa2012-results-overview.pdf>
- ORAL, I., YAŞAR, D. ve TÜZÜN, I. (2016). **Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler.** *ERG ve AÇEV ortak yayını.*
- ORMANCI, Ü. ve ÖZCAN, S. (2014). **İlköğretim fen ve teknoloji dersinde drama yöntemi kullanımının öğrenci tutum ve motivasyonu üzerine etkisi.** *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(4), 23-40.
- ÖKTEN, K. ve GÖKBULUT, Ö. Ö. (2015). **Yaratıcı drama yöntemiyle okul öncesi çocuklarının ilişki başlatma ve sürdürülebilir becerilerinin geliştirilmesi.** *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10 (2), 165-174.
- ÖZDEMİR, S. (2014). **5-6 Yaş grubu çocuklarının serbest zaman etkinliklerindeki oyun ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi.** *Journal of Educational Science*, 2(2), 1-15.
- ÖZDEMİR-BİŞKİN, S. ve SOP, A. (2021). **Karakter güçleri envanteri erken çocukluk formu’nun türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması.** *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1) 177-193. DOI: 10.17240/aibuefd.2021.21.60703-654580

- ÖZER, M. ve AKTAŞ, B. Ç. (2019). **Değerler eğitimi devamlılığı: okul öncesi eğitim programından hayat bilgisi öğretim programına.** *İlköğretim Online*, 18(1).
- PALMER, B., QUINN-GRIFFIN, M. T., REED, P. ve FITZPATRICK, J. J. (2010). **Self-transcendence and work engagement in acute care staff registered nurses.** *Critical Care Nursing Quarterly*, 33(2), 138-47.
- PARK, N. (2004). **Character strengths and positive youth development.** *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 40-54.
- PARK, N. ve PETERSON, C. (2006a). **Character strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions.** *Journal of Happiness Studies*, 7(3), 323.
- PARK, N. ve PETERSON, C. (2006b). **Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the values in action inventory of strengths for youth.** *Journal of Adolescence*, 29(6), 891-909.
- PARK, N. ve PETERSON, C. (2008). **Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling.** *Professional School Counseling*, 12(2).
- PARK, N. ve PETERSON, C. (2009). **Character strengths: Research and practice.** *Journal of College and Character*, 10(4).
- PARK, N. ve PETERSON, C. (2010). **Does it matter where we live?: The urban psychology of character strengths.** *American Psychologist*, 65(6), 535.
- PARK, N., HUEBNER, E. S., LAUGHLIN, J. E., VALOIS, R. F. ve GILMAN, R. (2004). **A cross-cultural comparison of the dimensions of child and adolescent life satisfaction reports.** *Quality-of-life Research on Children and Adolescents*, 61-79.
- PARK, N., PETERSON, C., ve SELIGMAN, M. E. P. (2006). **Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states.** *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 118-129.
- PAYTON, J. W., WARDLAW, D. M., GRACZYK, P. A., BLOODWORTH, M. R., TOMPSETT, C. J. ve WEISSBERG, R. P. (2000). **Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth.** *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- PEHLİVAN, S. ve GÖKBULUT, Ö. Ö. (2015). **Yaratıcı drama yöntemi ile okul**

- öncesi dönem çocuklarına mesleklerin tanıtılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10 (1) , 39-50.
- PELLEGRİNİ, A.D. ve SMİTH, P. K. (1998). **The development of play during childhood: forms and possible functions.** *Journal of Child Psychology and Psychiatry Review*, 3, 51– 57.
- PETERS, B. D., DE-HAAN, L., DEKKER, N. ... (2008). **White matter fibertracking in first-episode schizophrenia, schizoaffective patients and subjects at ultrahigh risk of psychosis.** *Neuropsychobiology*, 58, 19-28.
- PETERSON, C., RUCH, W., BEERMANN, U., PARK, N., AND SELİGMAN, M. E. (2007). **Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction.** *The Journal of Positive Psychology*, 2(3), 149-156
- PİAZZOLİ, E. (2011). **Process drama: The use of affective space to reduce language anxiety in the additional language learning classroom.** *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 557-573.
- PRAIRİE, A. P. (2013). **Supporting sociodramatic play in ways that enhance academic learning.** *YC Young Children*, 68(2), 62-68.
- PROCTOR, C. (2013). **The importance of good character.** *Research, Applications, And Interventions For Children And Adolescents: A Positive Psychology Perspective*, 13-21.
- PROYER, R. T., GANDER, F., WYSS, T. ve RUCH, W. (2011). **The relation of character strengths to past, present, and future life satisfaction among german-speaking women.** *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(3), 370-384.
- QUINLAN, D., SWAIN, N., ve VELLA-BRODRİCK, D. A. (2012). **Character strengths interventions: Building on what we know for improved outcomes.** *Journal of Happiness Studies*, 13, 1145-1163.
- RAHİEM, M. D. H. (2021). **Storytelling in early childhood education: Time to go digital.** *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(4), 1-20.
- ROSKOS, K. A., CHRISTİE, J. F., WİDMAN, S. ve HOLDİNG, A. (2010). **Three decades in: Priming for meta-analysis in play-literacy research.** *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 55-96.

- ROSKOS, K., ve CHRISTIE, J. (2007). **Play and early literacy in these times.** *Literacy For The New Millennium*, 1, 201-12.
- RUSS, S. W. (2003). **Play and creativity: Developmental issues.** *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 291–303.
- SAARNI, C. (2001). **Cognition, context and goals: significant components in socialemotional effectiveness.** *Social Development*, 10(1), 125-127.
- SAĞLAM, T. (2003). **Dramatik eğitim amaç mı araç mı?** *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 17, 4-11.
- SAĞLAM, T. (2004). **Dramatik eğitim: Amaç mı araç mı?** *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 17(1), 4-21.
- SALOVEY, P. ve MAYER, J. D. (1990). **Emotional intelligence.** *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.
- SALOVEY, P., BEDELL, B. T., DETWEILER, J. B. ve MAYER, J. D. (1999). **Coping intelligently.** *Coping: The psychology of what works*, 141-164.
- SAN, İ. (1996). **Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi geliştiren bir disiplin: eğitsel yaratıcı drama.** *Yeni Türkiye Dergisi*, 2(7), 148-160.
- SAN, İ. (2006). **Tiyatroya rağmen yaratıcı drama.** *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 5-16.
- SAPSAĞLAM, Ö. (2016). **Okul öncesi eğitim programlarında yer alan hedeflerin değerler açısından incelenmesi.** *Electronic Turkish Studies*, 11(9).
- SAPSAĞLAM, Ö. ve ÖMEROĞLU, E. (2016). **Examining the effect of social values education program being applied to nursery school students upon acquiring social skills.** *Educational Research and Reviews*, 11(13), 1262-1271.
- SENEMOĞLU, N. (1994). **Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?** *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10).
- SERİN, G. (2010). **İlköğretim 7. sınıf öğrencilerin fene karşı meraklarının incelenmesi/Investigation of 7th grade elementary students' science curiosity.** *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 237-252.
- SHEN, Y. J., RAMÍREZ, S. Z., KRANZ, P. L., TAO, X., ve Jİ, Y. (2018). **The physical environment for play therapy with Chinese children.** *American Journal of Play*.
- SHIELDS, A. ve CİCCHETTI, D. (1997). **Emotion regulation among school-age**

- children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale.** *Developmental Psychology*, 33(6), 906.
- SHOSHANI, A. (2018). **Young children's character strengths and emotional well-being: Development of the character strengths inventory for early childhood (CSI-EC).** *The Journal of Positive Psychology*, 14(1), 86-102. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1424925>
- SHOSHANI, A. ve AVIV, I. (2012). **The pillars of strength for first-grade adjustment Parental and children's character strengths and the transition to elementary school.** *The Journal of Positive Psychology*, 7(4), 315-326.
- SHOSHANI, A., ve SHWARTZ, L. (2018). **From character strengths to children's well-being: Development and validation of the character strengths inventory for elementary school children.** *Frontiers in psychology*, 9, 2123.
- SHRYACK, J., STEGER, M. F., KRUEGER, R. F. ve KALLİE, C. S. (2010). **The structure of virtue: An empirical investigation of the dimensionality of the virtues in action inventory of strengths.** *Personality and Individual Differences*, 48(6), 714-719.
- SIMPSON E. ve COURTNEY M. (2008). **Implementation and evaluation of critical thinking strategies to enhance critical thinking skills in Middle Eastern nurses.** *International Journal of Nursing Practice*.14, 449–454.
- SNYDER, C. R. (2002). **Hope theory: Rainbows of the mind.** *Psychological Inquiry*, 13, 249–275.
- SNYDER, C. R., HOZA, B., PELHAM, W. E., RAPOFF, M., WARE, L.,DANOVSKY, M., ET AL. (1997). **The development and validation of the Children's Hope Scale.** *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 399–421.
- SNYDER-GRECO, T. (1983). **The effects of creative dramatic techniques on selected language functions of language disordered children.** *Children's Theatre Review*, 32(2), 9-13.
- SO, W. C., CHENG, C. H., LAM, W. Y., WONG, T., LAW, W. W., HUANG, Y., ... ve WONG, W. (2019). **Robot-based play-drama intervention may improve the narrative abilities of Chinese-speaking preschoolers with autism spectrum disorder.** *Research in Developmental Disabilities*, 95, 103-515.
- SÖZKESEN, A. ve ÖZTÜRK-SAMUR, A. (2017). **60-72 aylık çocukların değer eğitiminde öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisi.** *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty* 36 (2) , 105-117.

- STEEN, T.A., KACHOREK, L.V. ve PETERSON, C. (2003). **Character strengths among youth.** *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (1), 5-16
- STRAYER, J. ve ROBERTS, W. (2004). **Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds.** *Social Development*, 13(1), 1-13.
- SYMONS, D. K. ve CLARK, S. E. (2000). **A longitudinal study of mother-child relationships and theory of mind in the preschool period.** *Social Development*, 9(1), 3-23.
- ŞENOL, F. B. ve METİN, E. N. (2021). **Kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarında drama eğitim programının çocukların etkileşimleri ve sosyal becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi.** *Eğitim ve Bilim*, 46(208).
- TAHİROĞLU, M., YILDIRIM, T. ve ÇETİN, T. (2010). **Değer eğitimi yöntemlerine uygun geliştirilen çevre eğitimi etkinliğinin, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarına etkisi.** *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 231-248.
- TANTEKİN-ERDEN, F. ve ALTUN, D. (2014). **Sınıf öğretmenlerinin okul öncesi eğitim ve okul öncesinde ilköğretime geçiş süreci hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi.** *İlköğretim Online*, 13(2), 481-502.
- TAŞDEMİR, M. (2009). **İlköğretimde değerler eğitimi ve bu değerlerin alevî-bektaşî değerleri ile ilişkililiği,** *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 51, 295-323.
- TEDMEM. (2017). Güçlü bir başlangıç 2017: Erken çocukluk eğitimi ve bakımı. <https://tedmem.org/download/guclu-bir-baslangic-2017-erken-cocuklukegitimi-bakimi?wpdmdl=2320>
- TOIVANEN, T., KOMULAINEN, K. ve RUISMÄKI, H. (2011). **Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity.** *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 60-69.
- TULUK, N. (2004). **Yaratıcı drama.** *Pivolka*, 3(15), 10-12.
- TUNÇ, N. ve AKIN, E. (2021). **8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında drama tekniklerinin kullanımına yönelik bir inceleme.** *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (1) , 64-80.
- TUYAN, S. ve BECEREN, E. (2004). **Sınıf yönetiminde duygusal zekâ becerilerinin kullanılması.** *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(28), 37-42.

- TÜRK BEN, T. (2018). **Drama uygulamalarının çocuk gelişimine etkilerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi.** *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(4), p.559-578.
- TÜRK MEN, E. ve YARALI, K. T. (2022). **24-36 aylık çocukların mizaçları ile annelerin öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: tanımlayıcı türde korelasyon çalışması.** *Türkiye Klinikleri J Health Sci*, 7(3), 693-701.
- ULUBEY, Ö. ve GÖZÜTOK, F. D. (2015). **Future citizenship, democracy and human rights education with creative drama and other interactive teaching methods.** *Education ve Science/Eğitim ve Bilim*, 40(182).
- ULUTAŞ, A. (2011). **Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi.** *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 232-242.
- UYANIK, Ö. ve KANDIR, A. (2010). **Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler.** *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(2), 118-134.
- UYSAL, B. (2016). **Beden Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Drama Algılarına Yönelik Bir Değerlendirme/Evaluation of Physical Education Teaching Students' for Drama Perception.** *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35).
- ÜLKER-ERDEM, A., AYDOS, E. ve GÖNEN, M . (2017). **Okul öncesi eğitim ortamlarında yaratıcı drama kullanımı: öğretmenler ve öğretmen adayları perspektifinden bir inceleme.** *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 409-424.
- ÜNAL, M. ve ARAL, N. (2014). **Deney yöntemine dayalı eğitim programı'nın 6 yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi.** *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- ÜNAL-KARAGÜVEN, M. H. (2015). **Demographic factors and communal mastery as predictors of academic motivation and test anxiety.** *Journal of Education and Training Studies*, 3(3), 1-12.
- VAN-DE-WATER, M. (2021). **Drama in education: Why drama is necessary.** In *SHS Web of Conferences* 98, (02009). EDP Sciences.
- VAUGHAN, F. (1985). **Discovering transpersonal identity.** *Journal of Humanistic Psychology*, 25(3), 13-38.
- VENTER, H. ve VENTER, E. (2010). **Globalization and the psychology of the new world citizen: how the new Global citizen compares to maslow's level of self transcendence.** *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*,

5(7).

- VERA, D. ve RODRÍGUEZ-LOPEZ, A. (2004). **Strategic virtues:: humility as a source of competitive advantage.** *Organizational Dynamics*, 33(4), 393-408.
- VYGOTSKY, L. S. (2016). **play and its role in the mental development of the child.** *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3-25.
- WALKER, E., TABONE, C., ve WELTSEK, G. (2011). **When achievement data meet drama and arts integration.** *Language Arts*, 88(5), 365.
- WALSH, R. T., KOSİDOY, M., ve SWANSON, L. (2009). **Promoting social-emotional development through creative drama for students with special needs.** *Canadian Journal of Community Mental Health*, 10(1), 153-166.
- WHEELER, H. H. (1998). **Nurse occupational stress research 5: sources and determinants of stress.** *British Journal of Nursing*, 7(1), 40-43.
- WOLTER, D. L. (1992). **Whole grup story reading?** *Young Children*, 48 (1), 72-75.
- YAKA, Ş., YALÇIN, D. ve DENİZLİ, E. (2014). **Okul öncesi eğitimde verilecek öncelikli değerlere ilişkin veli görüşleri.** *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(28), 169-192.
- YAZAR, A., ÇELİK, M. ve KÖK, M. (2007). **Okul öncesi eğitimde yaratıcı dramının çocuğun gelişim alanlarına etkisi.** *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 15-21.
- YEĞEN, G. (2003). **Yaratıcı drama.** *İlköğretim-Online Öğretim Uygulamaları Serisi*, 2(2), 1-4.
- YENEN-AVCI, Y.(2015). **Türkçe ders kitaplarında drama etkinlikleri.** *Yaratıcı Drama Dergisi* 10(2), 201-210.
- YUVACI, Z. ve DAĞLIOĞLU, H. E. (2018). **Okul öncesi eğitim alan çocukların ve bulundukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi.** *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 234-256.
- YÜKSEL, A. ve OĞUZ-DURAN, N. (2012). **Turkish adaptation of the gratitude questionnaire.** *Eurasian Journal of Educational Research*, 46, 199-215.
- ZORKUL, T. ve ERDEM, M. (2022). **Erdem arayışında erdemsizler ülkesi.** *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (55), 73-88.

TEZLER

- AKALIN, N. (2021). *Yaratıcı Drama Eğitim Programının Çocukların Sosyal Davranış ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- AKAR, R. (2000). *Temel Eğitimin İkinci Aşamasında Drama Yöntemi İle Türkçe Öğretimi: Dorothy Heathcote 'un "Uzman Rolü Yaklaşımı"*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- AKDENİZ, C. (2019). *Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Hayal Gücüne Yönelik Bir Eylem Araştırması*, Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bartın.
- AKGÜN, K. (2018). *Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Yaratıcı Drama Tekniklerinin Çocukların Değerler Edinimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- AKOĞUZ, M. (2002). *İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AKSOY, E. (2019). *Yetişkinlik Döneminde Hayati Anlamlandırma ve Dindarlık İlişkisi:(Gaziantep Örneğinde)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- AKTAŞ, F. (2019). *Yaratıcı Drama Etkinliklerinin 60-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ALANYALI, L. K. (2006). *Örgütsel Stres Kaynaklarının İş Tatminine Olan Etkilerinin Tükenmişlik ve Dinçlik (Coşku) Etkileri Bağlamında İncelenmesi (Uygulamalı Bir Araştırma)*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- ALTAN, Ö. (2006). *The Effects Of Maternal Socialization And Temperament On Childrens Emotion Regulation*. Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ARISOY, E. (2014). *Ayla Çınaroğlu'nun Çocuk Romanlarında Dilin Kullanımı ve Evrensel Değerler*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- ASAR, H. (2019). *Okul Öncesi Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Duygusal Uyum ve Değer Düzeyleri Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- ASLAN, E. (2008). *Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin 6 Yaş Çocuklarının Sosyal İlişkiler ve İş Birliği Davranışlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan

- Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- AYDIN, İ. S. (2006). *Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi (İzmir İlköğretim 8 Sınıf Örnekleminde)*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- AYDIN, R. (2021). *Okul Öncesi Fen Eğitiminde Drama ve Kukla Uygulamalarının Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- AYDOĞAN, S. (2010). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Umut ve Benlik Saygısı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- AYGÜN, S. (2022). *Erken Okuryazarlık Becerilerine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- AY-SELANİK, T. (2005). *İlköğretim hayat bilgisi öğretiminde yaratıcı drama ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı ve hatırd tutma düzeyi üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- BAĞCI, B. (2015). *Çocuk ve Yetişkin Prososyallik Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması ve Çocuk İle Anne-Baba Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- BALANDI, Ş. Ş. (2017). *Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Gelişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- BAYRAKTUTAN, F. (2005). *Aile İçi İlişkiler Açısından İnternet Kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- BINAR, E. S. (2011). *Sığınmaevinde Kalan Kadınların Algıladıkları Sosyal Destek ile Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Umut Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BİRLİK, V. (2013). *Platon ve Aristoteles' in Erdem Anlayışının Akıl bilgi Mutluluk ile olan ilişkisinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- BOWER, A. A. (2012). *What We Do When Children Are Good: How Parents Reinforce*

- Their Preschool Children's Prosocial Behaviors, And The Effectiveness of These Strategies Across Contexts*. Master's thesis, University of Nebraska, Omaha, (UMI Number: 1515370).
- CAN-YAŞAR, M. (2009). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- CEYLAN, H. (2014). *6. Sınıf Matematik Dersi Eşitlik ve Denklem Konusunun Drama Yöntemi Kullanılarak Anlatılmasının Öğrenci Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- CEYLAN, Ş. (2009). *Vineland Sosyal- Duygusal Erken Çocukluk Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması ve Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÇAĞATAY, Ş. M. (2009). *Öğretmen Görüşlerine Göre Karakter Eğitiminde ve Karakter Gelişiminde Okulun Rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- ÇAYKUŞ, E., T. (2015). *Öğrenci Kişilik Hizmetleri Kavramlarının Yaratıcı Drama Programı Kapsamında Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- ÇITAK, E.C. (2022). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Drama Alanındaki Yeterliliklerinin Belirlenmesi (Kayseri İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Bozok Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yozgat.
- DEBRELİ, E. (2011). *The Effect Of Creative Drama Based Instruction On Seventh Grade Students' Achievement İn Ratio And Proportion Concepts And Attitudes Toward Mathematics*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Üniversitesi, Department Of Educational Sciences, Ankara.
- DEGE, Ö. (2008). *Resimli Hikaye Kitaplarıyla Verilen Dramatik Etkinlik Uygulamalarının Altı Yaş Çocuklarının Bakış Açısı Kazanımlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DEĞİRMENCİ, B. (2020). *Yaratıcı Drama Temelli Etkinliklerin Okul Öncesi Çocukların Problem Çözme ve Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans

- Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- DEMİR, B. (2021). *Drama Etkinliklerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Prososyal Davranışları Üzerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DEMİR, E. (2018). *Anasınıfına Devam Eden Çocuklara Zihinsel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Çalışmalarının Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DEMİR, K. (2012). “*Sınıf Öğretmeni Adaylarına Kırsal Kesim Sosyal Yaşam Becerilerini Kazandırmada Yaratıcı Dramanın Etkisi*” Milli Eğitim Bakanlığı Özel Doğaç Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Bitirme Projesi. Ankara.
- DEMİRCİ, İ. (2017). *Huzurlu Ve Mutlu Yaşamın Değerler Ve Karakter Güçleri Bağlamında Karma Bir Araştırmayla İncelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- DÜNDAR, H. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitimsel Drama Uygulama Yeterlilikleri İle Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- ELLIOT, J. C. (2010). *Humility: Development and Analysis of A Scale*. Unpublished doctoral dissertation. University of Tennessee.
- ERBAY, F. (2009). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Verilen Yaratıcı Drama Eğitiminin Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- ETİ, İ. (2010). *Drama Etkinliklerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Becerileri Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- GEDİKSİZ, E. (2013). *Alçakgönüllülük İle Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- GÖRGÜLÜ F. (2009). *Drama Destekli Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin Okul Öncesi 5-6 Yaş Çocuklarının İletişim Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- GÜLBAHAR, E. (2019). *Ergenlerde Karakter Güçleri ile Zorbalık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim

Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- GÜLTEKİN, D. (2014). *Yaratıcı Drama Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- GÜNER, A.Z. (2008). *Eğitici Drama Uygulamalarının 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal-Duygusal Uyumlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- HORTAÇSU, N. (2003). *Aging Mother-Adult Daughter Relationship: Solidarity, Conflict, Ambivalence, Typology and Variations In Time*. Master's thesis, Middle East Technical University.
- ILGAZ, E. (2014). *Eğitici Drama Oyunlarından Sonra Yapılan Değerlendirme Çalışmalarının 60-72 Aylık Çocukların Duygu Kavramlarını Kazanmaları Üzerinde Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KABAKÇI, Ö. F. (2013). *Karakter Güçleri Açısından Pozitif Gençlik Gelişiminin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KARAMAN, G. (2013). *Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KAYA, D. (2011a). *Yetişkin Zihin Engelli Bireylerin Sosyal Becerilerinin Gelişiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- KEMPEN, T. (2009). *Literacy-Enriched Dramatic Play in Kindergarten*, Doctoral dissertation, MA dissertation, the Faculty of Viterbo University, USA.
- KIYAKER, S. (2017). *62-72 Ay Çocuklarının Öz Düzenleme Becerisi Üzerinde Eğitici Drama Programının Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KOCAYÖRÜK, A. (2000). *İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KOÇ, N. (2009). *Eğitimde Dramanın Altı Yaş Çocuklarının Dil Gelişimleri Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- KUNDAKÇI, S. (2013). *Tokat İli Örneğinde Zorunlu Okul Öncesi Eğitim Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- KUZU, K. (2015). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri ve Bu Görüşlerin Sınıf İçi Uygulamalara Yansıması*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- LINDBERG, E. K. (2015). *Preschool Creative Drama: A Curriculum And Its Effects on Learning*. Master's Thesis, University of Northern Colorado.
- MAHMUT, Ş. (2009). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Yaratıcılığa Yolculuk*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- MERCAN, C. (2018). *Ahşap Oyuncakların Çocuk Gelişiminde Yeri ve Ahşap Oyuncaklar İçin Tasarım Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- METİN, G. G. (1999). *Dramanın 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- OKVURAN, A. (2000). *Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlar*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- OWENS, R. L. (2011). *The Development And Initial Validation Of The Preschool Strengths Inventory*. Doktoral Thesis, University of Kansas, Lawrence, KS.
- ÖMEROĞLU, E. (1990). *Anaokuluna Giden 5-6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişiminde Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÖZBEY, Ö.F. (2017). *Türkiye’de Drama Yöntemi İle Yapılan Çalışmaların Etkililiğinin İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÖZŞENLER, D. (2013). *Grup İçi İletişimin Etkinliğinde Yaratıcı Drama Kullanımı ve Kendini Açma Becerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- RADLEY, K. E. (2002). *The Teaching Of Drama In Secondary Schools: How Cambridgeshire Teachers Feel The Subject Should Be Taught In Relationship To The National Curriculum*. Edd Thesis The Open University

- RUHM, C. J. ve WALDFOGEL, J. (2011). *Long-Term Effects of Early Childhood Care and Education* (Institute for the Study of Labor (IZA): DP No. 6149). Bonn: IZA.
- SAMMONS, P., SYLVA, K., MELHUISH, E., SIRAJ-BLATCHFORD, I., TAGGART, B., GRABBE, Y., ve BARREAU, S. (2007). *Summary report: Influences on children's attainment and progress in key stage 2: Cognitive outcomes in year 5. Research Report RR828*. Institute of Education, University of London.
- SARUHAN, Y. (2019). *Lise Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı ile Karakter Güçleri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- SUNAL, O. (2009). *Çocuğa Yönelik Sosyal Politika*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- SÜTÇÜ, Z. (2006). *Drama Eğitiminin Okul Öncesi Eğitimine Devam Eden Altı Yaş Grubundaki Çocukların Beslenme Alışkanlıklarına Etkisinin Analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- TAŞAR, T. (2012) *“Empati Kurma Becerisinin İletişime Katkısının Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenmesi”* Milli Eğitim Bakanlığı Özel Doğaç Yaratıcı Drama Eğitimliği / Liderliği Bitirme Projesi. Ankara.
- TERREL-HOLMAN, R. (2016). *The Lived Play Experiences Of Kindergarten Teachers: An Interpretative Phenomenological Analysis*. Walden Dissertations And Doctoral Studies. Retrieved From.
- TORAMAN, S. Ö. (2009). *Bilim Sanat Merkezlerine Devam Eden ve Etmeyen İlköğretim 12 Yaş Çocuklarının Saldırganlık, Atılganlık, Çekingenlik Ve Mizah Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TÜRKMEN, S. (2018). *Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Drama Etkinlik Planlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- UYSAL, F. N. (1996). *Anaokuluna Giden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Yaratıcı Drama Çalışmalarının Sosyal Gelişim Alanına Olan Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YERLİKAYA, N. (2007). *Lise Öğrencilerinin Mizah Tarzları ile Stresle Başaçaıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- YILDIRIM, A. (2018). *6 Yaş Okul Öncesi Çocuklarına Yönelik Cesaret Temelli Değerler Eğitimi Uygulamalarının Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- YILDIZ-BIÇAKÇI, M. (2009). *Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Altı Yaş Çocuklarının Gelişim Alanlarına Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- YILMAZ, G. (2019). *Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.
- YILMAZ, T. (2015). *The Relationship Between Witchcraft and Femininity: Witchcraft As A Sex-Specific Crime Witchcraft in Early Modern English Drama*. Master's Thesis, Università Ca' Foscari Venezia.

EKLER

EK 1. ETİK KURUL İZNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.03.2022-45253



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88083623-020-45253
Konu : Etik Onayı Hk.

15.03.2022

Sayın Emek UÇARMAN ÖZGEN

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 10.03.2022 tarihli ve 2022/04 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Hüseyin KAZAN
Müdür Yardımcısı

EK 2. VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli,

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "48-60 aylık çocuklara verilen drama eğitiminin çocukların karakter güçlerine etkisinin incelenmesi" adıyla, 22 Şubat- 12 Mayıs 2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Çocuklara verilen drama eğitimiyle, hedeflenen kazanımların karakter güçlerini (Ölçülülük ve kişilerarası güçler) geliştirmeye yönelik uygulanması ve ~~öntest- sontest~~ (doldurulan anket) ile gelişimin tespit edilmesidir.

Araştırma Uygulaması: Anket / Uygulama şeklindedir.

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

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

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

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

EK 3. UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU

UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU

İstanbul Aydın Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Programı yüksek lisans tezi için "48-60 Aylık Çocuklara Verilen Drama Eğitiminin Çocukların Karakter Güçlerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı araştırma yapılmaktadır. Araştırma için kullanılan, Karakter Güçleri Envanteri Erken Çocukluk Formu'nun, Alt boyutları olan Ölçülülük ve Kişilerarası güçler maddelerine uygun olarak 24 drama etkinliği hazırlanmıştır. Etkinliklerin içerisinde ilgili ölçek maddeleri yer almaktadır. Buna ilişkin etkinlikler ile ilgili görüşlerinizi paylaşmanızı rica ederiz.

Araştırmacılar: Prof. Dr. Filiz ERBAY (Danışman)
Emek UÇARMAN ÖZGEN (Araştırmacı)

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmanın amacı, erken çocukluk döneminde uygulanan eğitimde drama etkinliklerinin çocukların karakter güçlerine (Kişilerarası güçler, entelektüel güçler, ölçülülük, aşkınlık) olan etkisini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Alt amaçlar:

1. Deney ve kontrol grubu çocuklarına uygulanan Karakter güçleri ~~envanteri~~- erken çocukluk formu (Kişilerarası güçler, entelektüel güçler, ölçülülük, aşkınlık) ~~öntest~~ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu çocuklarına uygulanan Karakter güçleri ~~envanteri~~- erken çocukluk formu (Kişilerarası güçler, entelektüel güçler, ölçülülük, aşkınlık) ~~sontest~~ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar var mıdır?
3. Deney grubu çocuklarına uygulanan Karakter güçleri ~~envanteri~~- erken çocukluk formu (Kişilerarası güçler, entelektüel güçler, ölçülülük, aşkınlık) ~~öntest~~ ve ~~sontest~~ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar var mıdır?
4. Kontrol grubu çocuklarına uygulanan Karakter güçleri ~~envanteri~~- erken çocukluk formu (Kişilerarası güçler, entelektüel güçler, ölçülülük, aşkınlık) ~~öntest~~ ve ~~sontest~~ puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar var mıdır?

Araştırmanın Hedefi: Çocuklara verilen drama eğitimiyle, hedeflenen kazanımların karakter güçlerini (Ölçülülük, aşkınlık, entelektüel ve kişilerarası güçler) geliştirmeye yönelik uygulanması ve ~~öntest- sontest~~ (doldurulan anket) ile gelişimin tespit edilmesidir.

Etkinlikler	Uygun	Belirlenebilir	Uygun değil	Değerlendir ve Öneriler
1.1. Sosyal Zeka 1				
1.2. Sevgi Dolu Olma 1				
2.1. Fazlancıklı Olma 1				
2.2. Akademi 1				
3.1. Takım Çalışması 1				
3.2. Baktı Açık				
4.1. Liderlik 1				
4.2. Gözetim Olma 1				
5.1. Etkinlik (Tadilatlı Olma)				
5.2. Akış Fikriyatı 1				
6.1. Özetleme 1				
6.2. Kararlık 1				
7.1. Affetme 1				
7.2. Alışkanlıklar 1				
8.1. Sosyal Zeka 2				
8.2.				

10.1.1. Sosyal Zeka 2				
10.1.2. Gözetim Olma 2				
10.2. Akademi 2				
10.3. Liderlik ve Takım Çalışması 2				
10.4. Baktı Açık 2				
10.5. Etkinlik ve Özetleme 2				
10.6. Akış Fikriyatı 2				
10.7. Kararlık 2				
10.8. Affetme ve Alışkanlıklar 2				

Tarih:

Uzman
Adı Soyadı:

İmza:

EK 4. ETKİNLİK ÖRNEKLERİ 1

ŞZEL LYNDİ HAZELWOOD ABAKÜS ANAOKULU Etkinlik* Drama Etkinlik Planı

Etkinlik Çeşidi : Drama (büyük grup)
Yaş Grubu : 48-60 Ay
Öğretmenin Adı : Emek UÇARMAN ÖZGEN

Tema : Kişilerarası Güçler/ Sevgi dolu olma
Tarih : 1. Hafta/ 2.Etkinlik

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Sosyal Duygusal Gelişim
Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.
Göstergeleri:
Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.
Nesneleri alışılmışın dışında kullanır.
Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.

ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretmen tüm çocukların birer minder almasını ister. Öğretmen elindeki **gözetim** ile kalp ritmine benzeyen bir ritim yapar. Çocuklar bu ritme uygun hareket ederek ellerinde kocaman bir kalp varmışçasına minderi göğüslerinde tutarak serbest ve dağınık yürünler. Kalbin ritmi hızlandığında hızlı, yavaşladığında yavaş yürünler. Öğretmen "Sevgi göster." Dedğinde her çocuk bir **parçacı** bulur ve kalplerini birleştirir, "Seni seviyorum." Der ve sanılarak beklerler. Bu çalışma bir süre devam ettikten sonra çocukların minderi yere koyması istenir. Yerdeki minderler öğretmenin yardımıyla (gerekirse) kocaman bir kalp şeklini alır.

Kalbin içini doldurmak için çocukların sevdikleri ve sınıf içinde bulunan nesneleri seçmeleri beklenir. Çocuklar sırayla ellerindeki nesneleri kula gibi konuşturarak kalbin içine koyar. Örneğin: "Merhaba benim adım kalem. Emek öğretmenin çok sevdiği bir nesneyim. Benimle yazılar yazar, resimler çizer ve her zaman cebimde taşır. Onun beni sevmesi çok hoşuma gider. Şimdi bu kocaman kalbe girebilirim." Gibi.

Minderin içi nesnelerle dolduktan sonra öğretmen kalbin ortasına geçer ve "Sevgili **gözetim**, bu sevgi dolu kalbime misafir ediyorum." Diyerek bir çocuğu davet eder ve elini tutarak onu aynısını yapması için minderlerin ortasına bekler. Kendisi de minderlerin birine oturur. Ortadaki çocuk bir arkadaşını sevgi sözleriyle kalbine davet eder ve minderine oturur. Tüm çocuklar mindere oturduklarında kocaman bir kalp oluşturmuşlardır. Öğretmen "Şimdi de biz bir kalp olduk. İçinde kocaman sevgiler olan bir kalp." Der.

Daha sonra çocuklar bu içi sevgi dolu kalbi arkadaşlarından, aile üyelerinden veya öğretmenlerinden birine hediye etmesini isteyerek kocaman bir kalp çizimlerini ve içini sevdikleri şeyleri çizerek doldurmalarını isteyerek etkinlik sonlandırılır.

MATERYALLER
Çocuk sayısı kadar minder, bir şarapkaş ve çocukların spontane olarak seçtiği nesneler.
SÖZCÜKLER
-
KAVRAMLAR
Büyük, Baş-dolu, İç-diş, İçinde-dışında, Hızlı- yavaş

DEĞERLENDİRME
Öğretmen etkinlik sonrasında aşağıdaki soruları çocuklara yöneltilir.
• Yaptığımız bu etkinlikte nasıl duyguları tanıdınız?
• Sevgi dolu olmak, sevdiklerinize onları sevdiğinizi söylemek nasıl hissettirir?
• Yaptığınız bu sevgi dolu hediyelerinizi kime vereceksiniz?
• Arkadaşlarınızın sizi sevdiğini nasıl anlarsınız? Bu sizi mutlu eder mi?
• Arkadaşlarınıza ve ailenize sevginizi nasıl gösterirsiniz? Bu onları mutlu eder mi?

İLGİLİ ANKET MADDELERİ

- Çocuğunuz çevresindeki kişilere fazlasıyla sıcaklık ve sevgi gösterir. (5)
- Çocuğunuz sıklıkla akrabalarına ve arkadaşlarına onları sevdiğini söyler. (69)
- Çocuğunuz kendisinden beklenmesi bile kendi isteğiyle başkaları için güzel şeyler yapar. (71)
- Çocuğunuz sevildiğini hisseder. (76)

EK 5. ETKİNLİK ÖRNEKLERİ 2

ÖZEL LYNDİ HAZELWOOD ABAKÜS ANAOKULU Etkinlik; Drama Etkinlik Planı

Etkinlik Çeşidi	:Drama (büyük grup)	Tema	: Ölçülülük/ Öz düzenleme
Yaş Grubu	:48-60 Ay	Tarih	: 000000000000000000000000 (6. Hafta/ 1.Etkinlik)
Öğretmenin Adı	:Emek UÇARMAN ÖZGEN		

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ
Sosyal Duygusal Gelişim
Kazanım 8: Farklılıklara saygı gösterir.
Göstergeleeri:
Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler.
İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.
Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.
Kazanım 9: Farklı kültürel özellikleri açıklar.
Göstergeleeri:
Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler.
Kendi ülkesinin kültürü ile diğer kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini söyler.
Farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu söyler.

ÖĞRENME SÜRECİ
Öğretmen farklı duyguların yer aldığı altı tane şapka hazırlar. Şapkaların içine bir tane duygu ifadesi resmi yerleştirir. Çocuklardan sıra ile gelip bu şapkadan birini takmaları ve şapkanın içindeki bu duyguyu yüz ifadeleri ile arkadaşlarına anlatmaları istenir. İzleyen çocuklar hangi duygunun anlatıldığını tahmin etmeye çalışırlar. Tüm çocuklar şapkayı takıp duyguları anlatınca öğretmen çocuklara bir hikâye anlatarak diğer etkinliğe başlar. "Buradan çok uzaklarda duygusuzlar adı verilen bir köy varmış. Bu köyde kimse üzülmez, kimse öfkelenmez, kimse mutlu olmaz ve şaşırılmazmış. Duyguları olmayan insanların köyünde, insanlar duygularını kullanmayı unutmuş. Şimdi bizler de bu köye gidip insanlara duygularını hatırlatmalıyız.
Öğretmen polis, çocuk, baba, bakkal rolleri için çocuklar belirler ve köyün farklı yerlerine yerleştirir. Öğretmen çocuklarla hayali bir yolculuğa çıkar. Bu yolculukta çocuklara "Çok heyecanlısınız ve koşar adımlarla köye ulaşmak istiyorsunuz, çok yorulduunuz ve yavaş adımlarla yürüyorsunuz." Gibi yönergeler verir. Daha sonra köye varırlar. Önce polisin yanına gelirler. Çocuklardan polisin öfkelenmediğini, onu öfkeliendirecek şeyler yapmalarını ve söylemelerini ister. Polis ise duyduklarına ve gördüklerine göre öfkelenip öfkelenmeyeceğini ve öfkelenirse bunu nasıl ifade edeceğini ve ne yapacağını kendisi belirler. Bu canlandırmanın ardından sırayla şaşırmayan çocuğun, üzülmeyen babanın, mutlu olmayan bakkalın yanına gidilerek onların bu duyguları hissetmeleri sağlayacak şeyler söylemeleri ve yapmaları sağlanır.
Öğretmen sonundaki duygu elçilerinin başarı durumlarına göre hikâyeyi doğaçlama olarak bitirebilir. Örn: Duygusuzlar köyünde herkes artık duygularını insanlara zarar vermeden yaşayabildikleri için çok teşekkür ettiler. Gibi.

MATERYALLER

SÖZCÜKLER

Duygusuz, giz, gönüllü

KAVRAMLAR

Temel duygular: Mutluluk, öfke, üzüntü, sevinç, şaşkınlık

DEĞERLENDİRME

Öğretmen etkinlik sonrasında aşağıdaki soruları çocuklara yöneltilir.

- Köydeki insanların hangi duyguları yoktu?
- Başka hangi duygular vardır? Bunları nasıl ifade ederiz?
- Bir insan sizce her duyguyu tatmalı ve yaşamalı mıdır?
- Sizce duyguları saklamak mı, yaşamak mı daha doğrudur? Neden?
- Sizce birine çok öfkelendiğimizde ne yapmalıyız? Bu duygumuzu ona nasıl doğru bir şekilde anlatabiliriz?
- Bugün insanlara duyguları hatırlatmaya çalışırken onları zor durumda bıraktığınızı düşündünüz mü?
- Günlük hayatınızda size istemediğiniz bir şeyi yaptıran veya zor durumda bırakan biri oldu mu? Bu durumda neler hissettiniz, neler yaptınız?

İLGİLİ ANKET MADDELERİ

- Çocuğunuz yumuşak bir mizaca sahiptir ve genellikle öfkelenmez ve kontrolünü kaybetmez.
- Çocuğunuz kendisini zor durumda bırakacak çocuklardan ve ortamlardan uzak durur.
- Çocuğunuz o anda yapmak istediği şeyi çok istese de eğer beklemesi söylenirse bekleyebilir.
- Çocuğunuz kızgın olduğu durumlarda bile kendini kontrol etmede çok iyidir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı: Emek UÇARMAN ÖZGEN

ÖĞRENİM DURUMU

Lisans: 2006-2011, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sahne ve Görüntü Sanatları
Oyunculuk Anasanat Dalı

Yüksek Lisans: (-), İstanbul Aydın Üniversitesi, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul
Öncesi Eğitimi Programı