



**T. C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKULÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**EĞİTİMDE DRAMANIN
ALTI YAŞ ÇOCUKLARININ DİL GELİŞİMLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

Nuray KOÇ

BURSA 2009



**T. C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKULÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**EĞİTİMDE DRAMANIN
ALTI YAŞ ÇOCUKLARININ DİL GELİŞİMLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

Nuray KOÇ

**Danışman
Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL**

BURSA 2009

TEZ ONAY SAYFASI

T. C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlköğretim Ana bilimdalı, Okul öncesi Bilim Dalı'nda, 700734005 numaralı Nuray KOÇ' un hazırladığı "Yaratıcı Drama Eğitiminin Altı Yaş Çocuklarının Dil Gelişimleri Üzerindeki Etkisi" konulu Yüksek Lisans ile ilgili tez savunma sınavı, 31./08/ 2009 günü 11.00 - 13.00. saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının ...başarılı.....(başarılı/başarısız) olduğuna ...oybirliği.....(oybirliği/oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)



Prof. Dr. Ahmet CEVİZCİ

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Üye



Yrd. Doç. Dr. Mustafa SARITAŞ

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Üye



.... / / 20....

ÖZET
EĞİTİMDE DRAMANIN
ALTI YAŞ ÇOCUKLARININ DİL GELİŞİMLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Yazar : Nuray KOÇ
Üniversite : Uludağ Üniversitesi
Anabilim Dalı : İlköğretim
Bilim Dalı : Okulöncesi Eğitimi
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı : xi + 133
Mezuniyet Tarihi : /.... / 2009
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

Dramanın çocukların dil gelişimine etkisinin incelendiği bu araştırma; okulöncesi eğitime devam eden altı yaş grubundaki çocuklara anadili etkinlikleri sırasında uygulanacak olan yaratıcı drama etkinliklerinin onların dil gelişimleri üzerindeki etkisini saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın evrenini Bursa ilinde ilköğretime bağlı bir anasınıfına ve bağımsız bir anaokuluna giden altı yaş grubundaki okulöncesi çocukları oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Bursa ili Osmangazi ilçesine bağlı Emine Hasan Özatav İlköğretim Okulu'nun anasınıfından 30 erkek ve 22 kız çocuk, Mürüvvet Baş Anaokulu'ndan ise 26 erkek ve 22 kız çocuk olmak üzere toplam 100 çocuk oluşturmuştur.

Bu araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Dunn (1959) tarafından geliştirilen ve Katz ve arkadaşları (1974) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Peabody Resim-Kelime Testi " hem öntest hem de sontest şeklinde kullanılmıştır. Ayrıca deney grubuna öntest sonrasında anadili etkinliklerine yönelik haftada bir gün olmak üzere toplam 12 haftalık drama uygulaması yapılmıştır. Verilerin analizinde t- Testi, Varyans analizi ve Tukeys HSD testi kullanılmış, ulaşılan sonuçlar yorumlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bunun yanında deney grubundaki çocukların öntest ve sontest puanları arasında istatistikî açıdan anlamlı bir fark görülürken, kontrol grubundaki çocukların öntest ve sontest puanları arasında istatistikî açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Ayrıca, deney grubundaki çocukları oluşturan anaokulu ve anasınıfı grupları kendi aralarında karşılaştırılmış ve deney grubundaki anasınıfına giden çocukların öntest puanları yüksekken, drama uygulaması sonunda deney grubundaki anaokuluna giden çocukların sontest puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak, çocukların öntest ve sontest puanları üzerinde cinsiyet değişkeninin herhangi bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Diğer bulgular araştırmada detaylı olarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Anahtar Sözcükler

Yaratıcı Drama, Eğitimde Drama, Dil Gelişimi, Anadili Etkinliği

ABSTRACT

THE EFFECT OF DRAMA IN EDUCATION ON LANGUAGE DEVELOPMENT OF SIX AGES CHILDREN

Yazar : Nuray KOÇ
Üniversite : Uludağ Üniversitesi
Anabilim Dalı : İlköğretim
Bilim Dalı : Okulöncesi Eğitimi
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı : xi + 133
Mezuniyet Tarihi : / / 2009
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

Drama of the children's language development is the examination of the impact this research; in the age group of six preschool children of native activity will be applied during the creative drama activities in their language development impact has been carried out to determine.

The universe of the study has made six years the group of preschool children to go to an elementary school kindergarten and independent preschool in Bursa. The sample of the study, during the academic year 2008–2009 in Bursa Osmangazi district connected to the Emine Hasan Özatav Primary School kindergarten of 30 boys and 22 girls children and getting the 26 boys and 22 girls from Mürüvvet Baş Kindergarten, a total of 100 children have created.

In this study with a control group pre test-past test experimental methods are used. As data collection tool in the study was "Peabody Picture-Word Test" which was developed by Dunn(1959) and was adapted to Turkish by Katz and friends (1974) and pre test is also used as past test. In addition to after the pre test, a total of 12 drama applications implemented on experimental group one day a week in their native activity. Data analysis of the t-Test, Variance analysis and Tukeys HSD test was used and achieved results are interpreted.

As a result of the study, there is a significant difference between experimental and control groups past test, in favor of experimental group has emerged. Besides, children in the experimental group between pre test and past test points see a difference statistically significant, the control group between the scores of children in pre test and past test significant statistical difference was detected. In addition, the experimental group formed by the independent kindergarten and primary school kindergarten children comparison between them and the experimental group of primary school kindergarten children's pre test scores were high points, in the end of the drama application, the experimental group of independent kindergarten children's past test scores were higher. In addition, pre test and past test scores of children on the gender variable have any impact has been identified. Other results are presented in detail and interpreted in the study.

Key Words

Creative Drama, Drama in Education, Language Development, Native Activity

ÖNSÖZ

Bu araştırma, okulöncesi eğitime devam eden altı yaş çocuklarının dil gelişimleri üzerinde yaratıcı dramının etkisini saptamak amacıyla yapılmıştır.

Araştırma boyunca bana deneyimleri ile yol gösteren, çalışmanın ilk gününden itibaren her aşamada bana destek olan, emek veren ve çalışmanın tamamlanmasında büyük katkılar sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın ortaya çıkmasında yardımlarını esirgemeyen okul müdürlerine, öğretmenlere ve araştırmaya katılan öğrencilere teşekkür ederim. Ayrıca emekleriyle burada olmamda büyük katkıları olan, yüksek lisans öğrenimim süresince yardımlarını esirgemeyen başta değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Seçil ALKIŞ olmak üzere bütün hocalarıma ve emeği geçen herkese teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak hayatımın her aşamasında yanımda olan, bana destek ve sabır gösteren aileme teşekkür ederim.

Nuray KOÇ
Bursa, 2009

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ ONAY SAYFASI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
KISALTMALAR.....	viii
TABLOLAR.....	ix
ŞEKİLLER	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Konuyla İlgili Olarak Yapılan Çalışmalar.....	36
1.2. Araştırmanın Amacı.....	42
1.3. Araştırmanın Önemi.....	43
1.4. Sayıtlılar.....	44
1.5. Sınırlılıklar.....	44
1.6. Tanımlar.....	45

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM.....	46
2.1. Araştırma Modeli.....	46
2.2. Evren ve Örneklem.....	46
2.3. Verilerin Toplanması.....	50
2.3.1. Peabody Resim-Kelime Testi Formu.....	52
2.3.2. 12 Haftalık Drama Programı.....	52
2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	53

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR VE YORUM	54
3.1. Çocukların Aldıkları Öntest- Sontest Puanlarının İncelenmesi.....	55
3.2. Çocukların Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarında Cinsiyetin Etkisi.....	57
3.3. Çocukların Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarında Anasınıfı ve Anaokuluna Gitme Durumunun Etkisi.....	60
3.4. Çocukların Aldıkları Dil Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre İncelenmesi...	63
3.5. Çocukların Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Alt Gruplar Arasındaki Dağılımın İncelenmesi.....	67
3.6. Anasınıfına Giden Deney Grubu 1 ve Kontrol Grubu 1'deki Çocukların Aldıkları Öntest- Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	71
3.7. Anaokuluna Giden Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu 2'deki Çocukların Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	74
3.8. Drama Uygulaması Yapılan Deney Grubu 1 ve Deney Grubu 2'deki Çocukların Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	78
3.9. Geleneksel Eğitim Verilen Kontrol Grubu 1 ve Kontrol Grubu 2'deki Çocukların Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	81

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. SONUÇ	86
4.1. Sonuçlar.....	86
4.2. Öneriler.....	89

KAYNAKÇA	92
-----------------------	----

EKLER	101
Ek 1. Peabody Resim-Kelime Testi Formu.....	101
Ek 2. 12 Haftalık Drama Programı.....	102
Ek 3. Drama Programından Oturum Örnekleri.....	122
ÖZGEÇMİŞ	132

KISALTMALAR

Kısaltma	Bibliyografik Bilgi
Akt.	Aktaran
Bkz.	Bakınız
c.	Cilt
çev.	Çeviren
der.	Derleyen
ed.	Editör
haz.	Hazırlayan
p.	Page
s.	Sayfa
ss.	Sayfadan sayfaya
sy.	Sayı
vol.	Volume
vs.	Vesaire
Yay.	Yayınlayan

TABLÖLAR

Tablo 1. Araştırma Kapsamına Alınan Okulöncesi Çocukların Gruplar İçinde Dağılımları	47
Tablo 2. Araştırma Kapsamına Alınan Okulöncesi Çocuklarının Cinsiyet Dağılımları.....	48
Tablo 3. Araştırma Kapsamına Alınan Okulöncesi Çocuklarının Anasınıfı ve Anaokuluna Gitme Durumlarının Dağılımı.....	49
Tablo 4. Araştırma Kapsamına Alınan Okulöncesi Çocuklarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Dağılımları.....	50
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Öntest Puanlarının İncelenmesi.....	55
Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sontest Puanlarının İncelenmesi.....	56
Tablo 7. Kız ve Erkek Öğrenciler İçin Öntest Formundan Alınan Puanların İstatistikî Bilgileri.....	57
Tablo 8. Kız ve Erkek Öğrenciler İçin Öntest Formundan Alınan Puanların T Testi Sonuçları.....	58
Tablo 9. Kız ve Erkek Çocuklar İçin Sontest Formundan Alınan Puanların İstatistikî Bilgileri.....	58
Tablo 10. Kız ve Erkek Çocuklar İçin Sontest Formundan Alınan Puanların T Testi Sonuçları.....	59
Tablo 11. Anasınıfı veya Anaokuluna Giden Çocuklar İçin Öntest Formundan Alınan Puanların İstatistikî Bilgileri.....	60
Tablo 12. Anasınıfı veya Anaokuluna Giden Çocuklar İçin Öntest Formundan Alınan Puanların T Testi Sonuçları.....	61
Tablo 13. Anasınıfı veya Anaokuluna Giden Çocuklar İçin Sontest Formundan Alınan Puanların İstatistikî Bilgileri.....	62
Tablo 14. Anasınıfı veya Anaokuluna Giden Çocuklar İçin Sontest Formundan Alınan Puanların T Testi Sonuçları.....	63
Tablo 15. Deney Grubundaki Çocukların Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarının İstatistikî Bilgileri.....	64
Tablo 16. Deney Grubundaki Çocukların Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarının T Testi Sonuçları.....	65
Tablo 17. Kontrol Grubundaki Çocukların Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarının İstatistikî Bilgileri.....	65
Tablo 18. Kontrol Grubundaki Çocukların Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarının T Testi Sonuçları.....	66
Tablo 19. Deney ve Kontrol Grupları İçin Öntest Formundan Alınan Puanların İstatistikî Bilgileri.....	67
Tablo 20. Deney ve Kontrol Grupları İçin Öntest Formundan Alınan Puanların Varyans Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grupları İçin Sontest Formundan Alınan Puanların İstatistikî Bilgileri.....	69
Tablo 22. Deney ve Kontrol Grupları İçin Sontest Formundan Alınan Puanların Varyans Analizi Sonuçları.....	70
Tablo 23. Deney Grubu 1 ve Kontrol Grubu 1 İçin Öntest Formundan Alınan Puanların İstatistikî Bilgileri.....	71
Tablo 24. Deney Grubu 1 ve Kontrol Grubu 1 İçin Öntest Formundan Alınan Puanların T Testi Sonuçları.....	72
Tablo 25. Deney Grubu 1 ve Kontrol Grubu 1 İçin Sontest Formundan Alınan Puanların İstatistikî Bilgileri.....	73
Tablo 26. Deney Grubu 1 ve Kontrol Grubu 1 İçin Sontest Formundan Alınan Puanların T	74

Testi Sonuçları.....	
Tablo 27. Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu 2 İçin Öntest Formundan Alınan Puanların İstatistikî Bilgileri.....	75
Tablo 28. Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu 2 İçin Öntest Formundan Alınan Puanların T Testi Sonuçları.....	76
Tablo 29. Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu 2 İçin Sontest Formundan Alınan Puanların İstatistikî Bilgileri.....	76
Tablo 30. Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu 2 İçin Sontest Formundan Alınan Puanların T Testi Sonuçları.....	77
Tablo 31. Deney Grubu 1 ve Deney Grubu 2 İçin Öntest Formundan Alınan Puanların İstatistikî Bilgileri.....	78
Tablo 32. Deney Grubu 1 ve Deney Grubu 2 İçin Öntest Formundan Alınan Puanların T Testi Sonuçları.....	79
Tablo 33. Deney Grubu 1 ve Deney Grubu 2 İçin Sontest Formundan Alınan Puanların İstatistikî Bilgileri.....	80
Tablo 34. Deney Grubu 1 ve Deney Grubu 2 İçin Sontest Formundan Alınan Puanların T Testi Sonuçları.....	81
Tablo 35. Kontrol Grubu 1 ve Kontrol Grubu 2 İçin Öntest Formundan Alınan Puanların İstatistikî Bilgileri.....	82
Tablo 36. Kontrol Grubu 1 ve Kontrol Grubu 2 İçin Öntest Formundan Alınan Puanların T Testi Sonuçları.....	83
Tablo 37. Kontrol Grubu 1 ve Kontrol Grubu 2 İçin Sontest Formundan Alınan Puanların İstatistikî Bilgileri.....	83
Tablo 38. Kontrol Grubu 1 ve Kontrol Grubu 2 İçin Sontest Formundan Alınan Puanların T Testi Sonuçları.....	84

ŞEKİLLER

Şekil 1. Cinsiyete Göre Öntest Puan Ortalamaları.....	57
Şekil 2. Cinsiyete Göre Sontest Puan Ortalamaları.....	59
Şekil 3. Devam Edilen Okula Göre Öntest Puan Ortalamaları.....	60
Şekil 4. Devam Edilen Okula Göre Sontest Puan Ortalamaları.....	62
Şekil 5. Deney Grubuna Göre Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları.....	64
Şekil 6. Kontrol Grubuna Göre Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları.....	66
Şekil 7. Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öntest Puan Ortalamaları.....	68
Şekil 8. Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Sontest Puan Ortalamaları.....	70
Şekil 9. Deney Grubu 1 ve Kontrol Grubu 1'deki Çocuklara Göre Öntest Puan Ortalamaları.....	72
Şekil 10. Deney Grubu 1 ve Kontrol Grubu 1'deki Çocuklara Göre Sontest Puan Ortalamaları.....	73
Şekil 11. Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu 2'deki Çocuklara Göre Öntest Puan Ortalamaları.....	75
Şekil 12. Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu 2'deki Çocuklara Göre Sontest Puan Ortalamaları.....	77
Şekil 13. Deney Grubu 1 ve Deney Grubu 2'deki Çocuklara Göre Öntest Puan Ortalamaları.....	79
Şekil 14. Deney Grubu 1 ve Deney Grubu 2'deki Çocuklara Göre Sontest Puan Ortalamaları.....	80
Şekil 15. Kontrol Grubu 1 ve Kontrol Grubu 2'deki Çocuklara Göre Öntest Puan Ortalamaları.....	82
Şekil 16. Kontrol Grubu 1 ve Kontrol Grubu 2'deki Çocuklara Göre Sontest Puan Ortalamaları.....	84

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özellik onun düşünebilmesi, öğrenebilmesi ve hayal edebilmesidir. Bu özellikler insanın doğuştan getirdiği doğal yeteneklerdir (Wood, 1999). İnsanın yeteneklerini geliştirmesine fırsat tanıyan en kritik dönem okulöncesi yıllarıdır.

Oktay'a (2000) göre, okulöncesi dönemi yaşamın sihirli yıllarıdır ve okulöncesi dönem çocuğun doğumundan başlayıp ilkokula başlayacağı zamana kadar olan yılları; yani yaşamın ilk 6 yılını kapsamaktadır. Bu dönem fiziksel, sosyal, zihinsel ve duygusal gelişim süreçleri bakımından yaşamın en önemli yılları olmaktadır.

Okulöncesi eğitim bireyin yaşamında önemli bir yere sahiptir. Çocuklar okulöncesi dönemde bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerini büyük ölçüde tamamlamaktadırlar. Bu dönemdeki gelişmeler yaşamın ileriki yıllarında oldukça önemli olmakta ve okulöncesi eğitim çocukların bütün gelişim alanlarını desteklemektedir (Köksal, 2003).

İnsanın zihninin, karakterinin ve isteklerinin okulöncesi dönemdeki kadar hızla bir daha asla gelişmeyeceğini vurgulayan Gessell'e göre insan beyni okulöncesi yaşlarda hızla gelişmekte ve altı yaşına gelmeden önce hemen hemen olgunluk hacmine ulaşmaktadır. Aynı konuda çalışan Bloom ve arkadaşları da on yedi yaşında ölçülen zekâ miktarının %50'sinin hamilelikle dört yaş arasındaki sürede; %30'nun dört-sekiz yaş arasında ortaya çıktığını, geriye kalan %20'sininde sekiz-on yedi yaş arasında geliştiğini öne sürmektedirler (Gürkan, 1982). Gelişimin bu kadar hızlı olduğu bir dönemde verilen okulöncesi eğitimin önemi fazlasıyla ortaya çıkmaktadır.

Mussen okulöncesi dönemde temel atılan beden gelişimi ve kişilik yapısının ilerki yaşlarda aynı yönde ilerleme olasılığının yüksek olduğuna dikkat çekmiştir. Yapılan araştırmalar da çocukluk yıllarında kazanılan davranışların yetişkinlikte;

bireyin kişilik yapısını, alışkanlıklarını ve değer yargılarını biçimlendirdiğini saptamıştır (Akt. Başal, 2005).

Okulöncesi eğitimin zihinsel gelişim üzerine etkilerini inceleyen araştırmalar; zengin yaşantılarla dolu bir okul öncesi eğitimin, çocukların zekâ bölümlerinde olumlu etkiler yarattığını ve özellikle çevresindeki uyarıcı etmenlerden yoksun ya da yetersiz olan çocukların zihin gelişimleri üzerinde bu olumlu etkilerin daha belirgin olarak görüldüğünü saptamışlardır. Okulöncesi eğitim gören çocukların zihinsel gelişim yönünde ileri olmaları, onların dili daha iyi kullanmalarında, çevrelerine karşı duyarlı olmalarında ve etkinliklerde daha çok katılımda bulunmalarında yardımcı olmaktadır (Gürkan, 1982).

Yörükoğlu'na (2002) göre de anaokulunun sağladığı özgür ve uyarıcı ortam çocuklarda zihin gelişimini hızlandırmaktadır. Böylece çocukların anlatım gücü artmakta, dil dağarcığı zenginleşmektedir. Başarısızlık söz konusu olmadığı için çocuk yeteneklerini korkusuzca kullanıp geliştirmektedir.

Okulöncesi eğitimin sosyal gelişim üzerindeki etkileri de birçok araştırmada incelenmiş ve okulöncesi eğitimin çocuğun sosyal becerilerine olan yararları kanıtlanmıştır. Önder'e (2003) göre de çocuk ailesi dışındaki toplumla ilk kez anaokulunda karşılaşarak sosyal becerilerini geliştirmek üzere bir adım atmaktadır. Okulöncesinde verilen eğitimle sosyal ilişkilerinde uyumu sağlayarak kendine güvenen çocuk, yeni öğrenme yaşantılarına daha büyük bir merak ve ilgi ile yönelir. Okulöncesi eğitime devam ettikçe çocuklar sosyal davranışlar yönünden daha uyumlu ve kendini yapabildikleri ve yapamadıkları ile tanıyan bir kişilik geliştirmektedir. Bunun sonucunda da bu çocukların genel akademik başarıları da yükselmektedir.

Gönen'e (1990) göre okulöncesi eğitimle, çocuğun kendine güveni gelişmekte, kendini idare etmeyi öğrenmekte, bağımsızlaşmakta ve öz-saygı kazanmaktadır. Ayrıca yaratıcı, girişimci, üretici ve problem çözücü olmayı öğrenmektedir ve böylece ilköğretime uyumunu sağlayacak yetenekleri geliştirmektedir.

Okulöncesi eğitimin ruh sağlığı açısından da katkısı oldukça fazladır. Bu dönemde olan eğitim çocukların özerkleşmesine, erken dönemde duygu düzenleme

işlevlerine, saldırganlığın denetiminin sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca okulöncesi eğitimle aileler ve çocuklar okul kavramıyla erkenden karşılaşmaktadır. Hak ve sorumlulukların öğrenilmesi açısından eğitimin verilebileceği bu dönemde problem çözme becerilerinin artırılması ve çocuğun toplumsallaşmasının sağlanmasıyla çocuklar ilköğretime hazır hale gelmektedir (Yörükoğlu, 2007).

Okulöncesi eğitim kurumunda verilen iyi bir eğitimle çocuk yemek, uyku tuvalet ve temizlik gibi özbakım becerileri gerektiren alışkanlıkları kazanabilme şansına sahip olmaktadır. Okulöncesi eğitimle çocuklar kendilerini ve vücudunun parçalarını tanımaktadırlar ve günlük hayatı içinde kullanacağı çeşitli davranışları en doğru şekilde kazanmaktadır (Gönen, 2002).

Okulöncesi eğitimin dil gelişimi üzerindeki etkisi bu kurumlarda var olan etkinliklerle desteklenmektedir. Okulöncesinde yapılan etkinliklerde çocuklar birbirleri ve çevreleri ile etkileşim içinde olmakta, bu etkileşimde dil gelişimine olumlu etkisi bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda zengin çevresel etmenler ve etkinliklerle dil gelişiminin hızlandırılabilirliği görülmektedir (Gürkan, 1982). Çocuklar için etkili iletişim kurmak onların grup içinde yer alması ve sağlıklı insan ilişkileri kurulabilmesi ve sürdürülebilmesi için çok önemlidir. Okulöncesi kurumu çocuklar için dil gelişimlerine yönelik gerekli gelişme ve öğrenme ortamları sağlar (Önder, 2003).

Çocuklar doğdukları andan itibaren çevreleri ile etkileşime geçerek içinde yaşadıkları toplumda konuşulan dilin temel yapısını kazanmaya başlamaktadırlar. Zamanla da dili, kendilerine özgü bir biçimde kullanarak çevrelerindeki bireylerle iletişim kurmaya yönelmektedirler. Kurulacak bu iletişimin sağlıklı bir temele dayanması ise okulöncesi dönemde geçirilecek deneyimlere bağlı olmaktadır (Bilir ve Arkadaşları, 1998).

Dil edinimi çocuklar doğar doğmaz başlayıp yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Ancak bu süreç yaşamın ilk yıllarında daha yoğun ve hızlı, daha sonraki yıllarda ise daha yavaş gelişmektedir. Çocuklar herhangi bir dilin konuşulduğu ortama doğarlar ve çevrelerinde konuşulan dilin harekete geçirdiği doğuştan getirdikleri dil edinim yeteneği sayesinde dili edinmektedirler. Bir dilin edinimi yaşamın ilk 6 yılında büyük ölçüde tamamlanmaktadır (Koç ve Slobin, 1985).

Tunç'a (1974) göre de doğumdan yirminci yaşa kadar süren gelişim boyunca, beyin gelişiminin % 80-85'i altıncı yaş sonuna kadar olan dönemde görüldüğü için 2-6 yaşlar, yani okul öncesi eğitim dönemini kapsayan yaşlar ana dili öğretimi için çok elverişli yaşlardır.

Başal (2003) dil gelişim sürecini, gereksinimlerini ve isteklerini yalnızca ağlayarak anlatmaya çalışan bir bebekten; rüyalarını anlatan, şarkılar söyleyen, şaka yapan ve sürekli soru soran bir çocuğa dönüşmeyi mümkün kılan mükemmel bir süreç olduğunu belirtmiştir.

Bireylerin içinde yaşadığı toplumda, diğer bireylerle etkileşimde bulunmak için kullanılan dil, insana özgü en güçlü iletişim aracıdır. Toplumsal ilişkilerin ayrılmaz bir parçası olan iletişim, hayatın hemen her aşamasında sıkça kullanılan bir ögedir. Cüceloğlu (2002) "İki insan birbirinin farkına varınca iletişim başlar" diyerek iletişimin hayatımızdaki önemini vurgulamıştır. İletişimle ilgili bilgi ve becerilerin doğru kazanılması sağlıklı etkili bir iletişim kurabilmek için gerekli olmaktadır. Bu yüzden erken yaşlarda kazanılması gereken, hayatın her aşamasında kişiler üzerinde büyük etkiye sahip olan davranışlardan birisi dil becerileridir. Öneme işaret ettiğimiz okulöncesi dönemden başlayarak, çocuklara dil becerilerini geliştirmeye yönelik imkânlar sunulmalıdır.

Dil; sesler, işaretler ve sözcükler gibi temel birimlere sahip iletişim sağlama aracı olarak kullanılan bir sistemdir (Dönmez, 1986).

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemidir (Ergin, 1992).

Fişek ve Yıldırım'a (1993) göre; dil insanı diğer canlılardan ayıran temel özelliklerden biri olup, dili kullanma becerisi düşünme yeteneği ile yakın ilişkilidir. İnsanların gereksinimlerini karşılayabilmesi için diğer insanlarla ilişkiler kurmasını gerekli kılan sosyal yaşam, beraberinde etkili bir iletişimci olmaya gerektirmiş bunun için de insanlar etkin bir iletişim yolu olarak dili kullanmışlardır.

Dil, insanların birbirlerine bilgi, düşünce ve eğilimlerini aktarabilmelerinin yanı sıra, fikirlerini düzenleyebilmelerini ve duygularını ifade edebilmelerini mümkün kılmaktadır. Kültür değerleri ve bilgilerin çoğu kuşaktan kuşağa sözlü ya da yazılı sözcükler yoluyla iletilmektedir. Dil ve düşünce arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Kaplan (2002) bu ilişkiyi, “ dil, onu konuşanların duygu, düşünce ve hayal dünyalarını yansıtmaktadır” diye özetlemiştir.

Her dilin sözlük, ses ve gramer yapılarının farklı olduğunu belirten kuralları vardır. Bu kuralların öğrenilmesi bebeklik döneminden itibaren başlar, yaşamın ilk yılından itibaren de belirgin olarak ortaya çıkmaktadır (Dönmez, 1986).

Bir dilin beş temel ögesi bulunmaktadır. Bunlar;

1. Sesbirim (Fonem): Konuşma dilinin en temel ögesi en küçük birimi, yani bir dilin temel sesleridir. Buna göre a, e sesli fonem; p, m sessiz fonemdir. Her dilde aynı olan seslerin yanı sıra farklı sesler de bulunmaktadır. Çocuk, dilinin gelişmesinde ilk olarak fonemlerle karşılaşır ve bu sesler üzerinde yeterlilik kazanmaktadır (Aytar ve Öğretir, 2008).

2. Biçimbirim (Morfem): Fonemlerin birleşiminden oluşan, bir dilde kendi başına anlam taşıyan en küçük birimdir. Morfemler kendi başlarına anlamlı kullanılabilen kök durumundaki sözcüklerden oluştuğu gibi bir anlam aktarmada kullanılan ekler biçiminde de oluşabilmektedir (Aytar ve Öğretir, 2008).

3. Sözdizim (Sentaks): Her bir sözcüğün tümce oluşturacak biçimde bir araya getirilmesinin kurallarını belirlemektedir. İsimlerin sıfatlarla ilişkilendirilmesi, özne, tümleç ve yüklem cümle içinde sıralanmasıdır (Aytar ve Öğretir, 2008).

4. Anlambilim (Semantik): Sözcüklerin ve tümcelerin anlamlarının nasıl bulunduğunu ve yorumlandığını anlatmaktadır. Cümlelerin, kelimelerin incelemesini anlam açısından yapmaktadır. Dilin düşünceyle ilgilidir. Dil ile gerçek dünyadaki nesne ve olayların gerçek bilgisidir (Aytar ve Öğretir, 2008).

5. Edimbilim (Pragmatik) : Gerçek durumlardan dilin kullanımını yöneten kurallar olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun karşılıklı konuşmanın kurallarını nasıl öğrendiğini sorgulamakta ve böylece dilin gelişmesine, iletişim kurulmasına olanak tanımaktadır.

Örneğin 5 yaşındaki bir çocuk 2 yaşındaki bir çocuğa bir şeyler anlatırken, kendisine pragmatik bilgi verilmiş gibi, onun anlaması için daha basit cümleler kullanarak yavaş yavaş ve sözcüklerini tekrarlayarak konuşmaktadır (Aytar ve Öğretir, 2008).

Dil kazanımı değişik yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılmış ve bu alanlarda yapılan çalışmalar ışığında dil gelişimi ile ilgili bilgilerde 1950'lerden bu yana önemli değişiklikler olmuştur. Dilin gelişimi konusunda değişik görüşler ortaya atılmıştır.

Chomsky ve Lenneberg gibi dil bilimcilerinin öncülük ettiği **Psiko-linguistik Kuram**'a göre dil gelişimi biyolojik ve psikolojik temellere dayanmaktadır ve insanın beyin ve sinir yapısı genetik olarak konuşmayı gerçekleştirebilecek biçimde olduğunu savunmaktadır (Başal, 2003).

Chomsky'e göre tüm dillerde ortak özellikler vardır. Bu ortak özellikler insan zihninin evrensel ve doğuştan özelliğini yansıtmaktadır. Chomsky, tüm çocukların zekâları ve öğrenme ortamları farklı olmasına karşın dillerin ortak temel yapılarını öğrendiklerini ileri sürmektedir. Ayrıca tüm dillerde adlar ve eylemsilerin olması, yapı bakımından bağlacın öğelerinin ayrılabilmesi gibi evrensel dilbilgisi genellemeleri yapmaktadır. Chomsky'e göre çocuk dili sadece taklit yöntemiyle değil, kendine özgü bir dilbilgisi geliştirerek, kurallar oluşturarak edinmektedir (Fischer, 1994).

Chomsky'e göre insanlar doğuştan, dil öğrenmek için özel bir mekanizmaya sahiptir. Bu mekanizma, çocuğun yakınında konuşulan dili içselleştirmesini, kurallarını anlayıp öğrenmesini, sonra da uygun kurallar ile konuşmasını sağlamaktadır. Bu mekanizma sayesinde tüm çocuklar aynı aşamalardan geçerek, biyolojik olarak belli bir olgunluk düzeyine geldiklerinde, tıpkı yürümeyi öğrenir gibi konuşmayı öğrenmektedirler (Dağabakan, 2008).

Watson ve Skinner gibi dil bilimcileri tarafından savunulan **Davranışçı Kuram** ise, dil gelişiminin tamamen çevresel olduğu görüşündedir. Aile, çocuğun çıkardığı sesler içerisinden yetişkin konuşmasına en çok benzeyenleri desteklemekte ve böylece bebeğin bu sesleri daha çok çıkartmasını sağlamaktadır. Felsefede J. Locke tarafından ortaya atılan *tabula rasa* (boş levha) teorisine göre, insan zihni boş bir tahtadır. Çocuk bu boş tahtayı çevredeki ebeveynlerinin ona sunduğu dil modellerinden seçici

pekiştirmelerle öğrenerek doldurmaktadır. Bu görüşü temel alan dil çalışmaları bir dili anlamayı ve konuşmayı öğrenmenin anne-babaların çocuğu yetiştirmesine bağlı olduğunu savunmaktadır. Dil kazanmada taklit, alıştırma ve pekiştirmenin önemi vurgulanmaktadır (Hetherington ve Parke, 1993).

Skinner'e göre konuşma da dâhil pek çok davranış belli bir sıra içinde meydana gelmektedir. Bu sıralama zincirleme denen süreç yoluyla öğrenilmektedir. Çocuklar anlamlı sesler ya da sözleri üretmeyi süreç halinde öğrenmekte ve çevresindeki kişileri model alarak sözcükleri anlamlı bir şekilde düzenlemektedirler. Çocuk dili ebeveynler tarafından sağlanan pekiştireçler yoluyla edinmektedir. Dili kazanmada ödüllendirme temel öğedir. Çocuk ebeveynleri model alıp onları taklit etmektedir. Modele en çok benzeyen taklitler ebeveynler tarafından pekiştirilmektedir. Böylece zamanla çocuk pekiştirilmeyen tepkilerini sonlandırmakta, pekiştirilenleri ise yapmaya devam etmektedir (Topbaş, 2001).

Davranışçı yaklaşımın bir ileri boyutu olan **Sosyal Etkileşim Kuramı** da dil kazanımını doğrudan taklit ve model alma ile ilişkilendirmektedir. Bu kuramda, dil öğreniminde sosyal ve kültürel ortamdan etkilenildiği vurgulanır. Bandura ve Zimmerman'ın öncülük ettiği bu gözleyerek öğrenme kuramında bireyin çeşitli sosyal ortamlarda diğer bireyleri gözleyerek ya da doğrudan öğretimle karşılaşarak dili öğrendiğini öne sürmektedir. Bandura'ya göre sosyal etkileşim önemlidir ve model alma anahtar unsurdur (Topbaş, 2001).

Piaget, Bloom ve Lahey gibi **Etkileşimci/ Bilişsel Kuramcılar** ise, dil gelişiminde gerek kalıtımın, gerekse çevrenin katkısı olduğunu savunmuşlardır (Hetherington ve Parke, 1993).

Piaget çocukta düşünce ve dil gelişiminin bir süreklilik içinde değil de, evrelerden geçerek oluştuğunu ve çocuğun çevre ilişkileriyle etkin bir şekilde yapılandığını savunmuştur. Piaget'e göre, bilişsel gelişim ilk planda yer almaktadır. Dil gelişimi, bilişsel değişimlerle eşgüdümlü şekilde gelişmektedir (Dağabakan, 2008).

Vygotsky'e göre sosyal çevre, kültür ve dil çocuğun tüm alanlardaki gelişimini motive eden en önemli faktörlerden biridir. Vygotsky, düşünme ve konuşmayı iki ayrı

güç olarak görmekte ve bunların birbiri ile etkileşerek anlam kazandığını ileri sürmektedir. Dil ve düşüncenin birbirinden bağımsız ortaya çıktığını, kimi zaman birleştiğini, ancak ne dilin ne de düşüncenin birbirine baskın olmadığını savunmaktadır. Vygotsky, bağlamsal kuram olarak adlandırdığı dil gelişim kuramı ile düşüncelerin kültürden bağımsız olmadığını ve bunların belli bir kültür tarafından paylaşılan sosyal etkileşimler yoluyla ortaya çıktığını belirtmiştir (Ülgen ve Fidan, 1991).

Vygotsky ve Piaget'in yaklaşımları birlikte düşünüldüğünde, dil gelişiminin, dış dünyadaki nesnelere zihinsel sembollerinin yapılmasıyla geliştiği anlaşılmaktadır. Yani, dil ve düşünce iç içe olmakta ve birbirleriyle etkileşim içerisindedir. Bu yüzden, çocuk, dili elverdiği oranda düşüncelerini açıklamakta ve bilişsel düşünme yeteneği arttıkça da dili gelişmektedir (Dağabakan, 2008).

Demirel'e (1994) göre, dil gelişimi bireyseldir ve bireyin kendine özgüdür. Çocuğun dil gelişimi motor, sosyal, duygusal ve kişilik gelişimi gibi diğer gelişim alanlarıyla da yakından ilgilidir ve çocuğun olgunluğu ile yaşantılarının bir düzen içinde bulunmasına bağlıdır. Dil gelişimi, çocukların konuşmaları için güdülendiği bir çevrede mümkün olmaktadır ve çocuğun hayatının bütünü içinde düşünmek gerekmektedir.

Günümüzde dil kazanımı, kaynağını çocukla çevresi arasındaki ilişkilerden alan ve en karmaşık şekliyle erişkinliğe kadar devam eden çok boyutlu, sürekli bir süreç olarak betimlenmektedir.

Konuşma öncesi dönemdeki dil gelişimi evrelerinin betimlenmesi ayrıntılı olarak aşağıda verilmeye çalışılmıştır:

Çocukta Dil Gelişim Aşamaları

1. Konuşma Öncesi Dönem

1.1. Sesleme (Fonasyon) Evresi (0–1 Ay) (Phonasyon Stage)

Bu evre refleksi seslendirmelerin gerçekleştiği evredir. Bunlar; ağlama, hapsirme, öksürme gibi doğal seslerdir. Bunun yanı sıra, genizsi, hecesel, genizsilere benzeyen ve refleksi olmayan seslemelerde seslemeler de gözlenir. Bunlar ünlü benzeri seslerdir (Topbaş, 2001).

Bebekte ağlama, seslendirmenin bir şekli olarak kendini gösterir. Birinci ayın sonunda genelde kısa ve kesik olan ağlamalar farklılaşmaya başlar. Dikkatli bir anne bebeğinin mutlu, aç veya acı içinde olduğunu anlayabilir. Çocuk, ağlama yoluyla çevresinin dikkatini çekecek biçimde bu iletişim aracından yararlanmaktadır (Erkan, 1990).

1.2 Gııldama Evresi (2–3 Ay) (Coo Stage)

Bu evrede bebekler rahatlık, mutluluk ifade eden seslendirmeler yapar. Ağlama sıklığı azalırken, gülücükler artar. Ünlü seslemelere ardamaksıl /k. g/ benzeri seslerin eklenmesiyle ünlü ünsüz sıralamalarını andıran sesler çıkarılır. Ebeveynlerin agucuklar olarak tanımladığı seslemelere sık rastlanır. Bu nedenle agulama evresi de denir (Topbaş, 2001).

1.3 Genişletme Evresi (4–6 Ay) (Expansion Stage)

Bu evre ses oyunları evresi olarak da bilinir. Ünlü, yarı ünlü seslerle yüksek perdeli sıralamalar ve tiz seslemeler içerir. Bu evrenin sonuna doğru (ba),(da) gibi ünsüz-ünlü sıralı mırıldanma başlar, ancak bu mırıldanmanın zamanlaması yetişkinlerinkine kıyasla yavaştır. Bu sesleri genelde bebekler mutluluk ve şaşırma duygularını göstermede kullanır. Bebek bu dönemde oyun için uzun sesler, çığlıklar, seslemeler geliştirir. Bu dönem mırıldanma dönemi olarak da adlandırılır (Dönmez, 1986).

1.4 Düzenli Mırıldanma Evresi (7–9 Ay) (Canonical Babbling)

Bu evrede çocuğun gerek kendi sesini gerekse çevreden gelen sesleri duyması çok önemlidir. Bu aylarda fiziksel olarak ağız-geniz yolu giderek olgunlaşır, dokunma duyusu gelişir. Böylece sesleri çıkartmada kontrol artar. Yedinci ve dokuzuncu aylar arasında alıcı dil hızla gelişir. Çevresinde duyduğu bazı sesler, bebeğin daha çok ilgisini çeker. Kelime algılama olayı başlar, çok kullanılan sözcüklerin farkına varılır (Topbaş, 2001).

Düzenli Mırıldanma Evresinde görülen üretimlerin evrensel özellikler taşıdığı pek çok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir. Bu evrede bebekler yetişkin benzeri zamanlamayla ünsüz-ünlü sırasında hecesel tekrarlar üretmektedirler (Erkan, 1990).

1.5 Anlamsız Sözcüklerle Mırıldanma Evresi (10 Ay- 1 Yaş) (Variegated Babbling)

Bu evrede çocukların kullandıkları iletişim, amaçları tutarlı sesçil biçimler olarak anılan ön sözcüklerle oluşur. Fakat bunlar doğrudan anlam taşıyan sözcükler değildir. Ancak, evrenin sonunda anlamlı sözcüklerin başlaması ile jest ve sesleme kullanımları örtüşmeye başlamaktadır. Bu sayede çocuklar gereksinimlerini iletebilir, bilgiyi paylaşabilirler. Kullanılan pek çok sesleme kontrollü mırıldanmadır ve bu bir tür karşılıklı sohbeti andırmaktadır (Topbaş, 2001).

Söz öncesi evrenin sonlarına doğru ünsüz ve ünlüler ile seslemeler çeşitlenir, zenginleşir. Çocuklar farklı ezgi ve vurgu taşıyan uzun hece dizinleri üretebilir, yetişkinlerinkini andıran jargon denilen, anlaşılmayan, düz cümle ya da soruya benzeyen ses tonu kalıpları kullanabilirler. Hece uzunlukları, sesletim süreleri ve ünlü-ünsüz geçişleri yetişkininkine benzemeye başlamaktadır (Dönmez, 1986).

2. Konuşma Dönemi

Tek Sözcük Evresi (12–18 Ay)

Anlamlı dil kullanımının başlangıcı kabul edilen bu evrede çocuklar yaklaşık 50 sözcük dağarcığına ulaşırlar. Ses dağarcığındaki seslerin sayısı giderek artar. Genel olarak tutarlı kural ve işlemler olmamasına rağmen, sesçil değişiklikler görülebilmektedir (Topbaş, 2001).

Bebekler bu dönemde daha çok işaret amaçlı dil kullanımını tercih ederler ve konuşma sırasındaki kelimeleri veya işittiklerini kullanırlar. Bu dönemde basit ifadeleri anlayıp, çevrelerindeki sesleri çıkarmaya çalışmaktadırlar (Dağabakan, 2008).

Çocuklarda tek sözcüğü kullanma evresi, kız çocuklarında genellikle yedinci ve sekizinci aylarda, erkek çocuklarında ise 11. ve 12. aylarda gerçekleşmektedir (Taner, 2003).

Bu evrenin önemli bir özelliği bazı çocukların belirli şeyler için belirli sözcükleri doğru sesçil yapılarla kullanmalarıdır. Çocuğun ilk anlamlı konuşmaları “mama” , “baba”, “dede”, “anne”, “bay bay” gibi tek sözcüklerden oluşmaktadır. Bu evrenin sonlarına doğru ise iki sözcüklü birleşimler gözlenebilmektedir (Topbaş, 2001).

İki Sözcüklü Cümleler Evresi (18–24 Ay)

İki sözcüklü cümleler evresi dilbilgisi yapısının başlangıç dönemi olarak kabul edilir ve ilk cümleler isim ve fiillerden oluşmaktadır. Bu dönemde sözcüklerin sınıflandırılmasının yanında cümle içindeki işlevleri önemli olduğu için çocuğun söyledikleri durum içinde değerlendirilmelidir. Örneğin “anne yemek” cümlesinin bir anlamı “annenin yemeği”, diğeri “anne yemek istiyorum” anlamını taşımaktadır (Taner, 2003).

Ayrıca bu dönemde çocuklar genellikle hareketlerini iletişim amaçlı kullanmaktadır. Hareketleri ile birlikte kendi başına gelenleri ya da yaşadıklarını anlatmaya çalışmaktadır. Kendisine sorulan sorulara da ses tonu ve hareketlerle ile cevap vermeye çalışmaktadır (Başal, 2003).

Üç ve Daha Fazla Sözcüklü (Telegrafik) Cümleler Evresi (2–3 Yaş)

Bu evrede çocuklar başlangıçta 2–3 sözcüklü cümleler kurabilmektedir. Ama genellikle bu cümlelerde nesne, sıfat gibi ayrıntılar yoktur. Daha sonra zamanla çocuklar gramer kurallarına uymaya çalışmaktadır. Örneğin “baba gitti” gibi kısa ve basit cümlelerle konuşmaktadırlar (Başal, 2003).

Çocuklar zamirleri üç yaşın sonlarında kullanmaya başlamaktadır. Bununla birlikte bazı zamirleri anlar ve benim, senin ben ve sen kelimelerini kullanır. İçinde yukarı ve arkasında gibi bazı zarfları kullanır (Dağabakan, 2008).

Bu evrede çocuklar hayal güçlerinden de yararlanmaya başlayarak yaratıcı bir şekilde konuşmaktadır. Yetişkin, çocukla konuşurken artık fiziksel olarak değil daha çok sözlü ifadeyle ona yardımcı olmaktadır. Ayrıca bu dönemden itibaren çocuklar yeni sözcükleri artık bir ya da iki duymada kolayca öğrenmektedir (Taner, 2003).

Üç- Dört Yaş Dönemi

Bu dönemde çocuklarda karmaşık cümle kurma yeteneği gelişmeye, çocuk için dil artık çevreyi inceleme aracı olmaya başlamıştır. Ayrıca bu dönemdeki çocukların benmerkezci olduğu bir dönem olmasından dolayı çocuklar sürekli kendini anlatma ihtiyacı hissetmektedir (Erkan, 1990; Taner, 2003).

Çocukların sözcük dağarcıklarının artması ile cümlelerinde kullandıkları sözcük sayısı artar gramer kurallarına uygun daha karmaşık cümleleri kullanmaya başlamaktadır. Üç yaşındaki çocuklar yaklaşık 900-1000'e varan bir sözcük dağarcığına sahip olmaktadır. Dört yaşında ise yaklaşık 1500–2000 sözcük dağarcığıyla çok sık soru soran, daha karmaşık cümle yapılarını kullanabilen bireyler olmaktadır (Dağabakan, 2008).

Binbaşıoğlu'na (1990) göre de çocuğun konuşma organlarının olgunlaştığı ve çevresel etkilerin en elverişli olduğu temel iletişim becerilerinin iyi bir biçimde yerleştiği yaş üç yaştır. 3–3,5 yaş arasında da bileşik cümleler gelişmeye başlamakta, iki basit cümle bağlaçlarla birleştirilebilmeye başlamaktadır.

Çocuk dört yaşına geldiğinde, neden-sonuç ilişkileri, zaman, şart yer ilişkileri bulunan bileşik anlamları tek cümlelerle anlatabilmekte, olayları öncelik sırasına göre dizebilmektedir. Bu yaş döneminde geçmiş, gelecek ve şimdiki zaman ayrımlarını kavrayıp, cümlelerinde zaman kavramlarına yer vermektedir (Akt. Taner, 2003).

Beş- Altı Yaş Dönemi:

Çocuklar cümlelerinde kullandıkları gramer kurallarının %90'nını 5–6 yaşlarında tamamlamakta, duygularını bu kurallardan yararlanarak ifade etmeye başlamaktadır. Bu dönemde çocuklar yaklaşık 2–3 bin konuşma, 20–24 bin anlama sözcük hazinesine sahip olmaktadır (Dağabakan, 2008).

Çocuk bu dönemde benmerkezcilikten çıkıp dili yetişkinler gibi kullanmaya başlamaktadır. Çocuklar bilgi edinmek için bol bol soru sormakta, sebep-sonuç ilişkilerine dikkat etmekte ve karşılaştırma yapabilmektedir. Nesnelere özellikleri, benzerlikleri, farkları ilgisini çok çekmekte bunlar hakkında konuşmaktan hoşlanmaktadır. Bunun yanında mecazi ifadeleri kullanmaya bu dönemde başlamaktadır (Taner, 2003).

Çocuk beş yaşlarında beş ve daha fazla sözcüklü cümleler kurmaya başlamakta çocuğun pasif kalmış olan kelime dağarcığı bu yaşta aktif hale dönüşmektedir (Başal, 2003).

Karacan'a (2000) göre altı yaşa gelince çocuk artık dili gramer kurallarına uygun kullanmaya başlamaktadır. Hız, sayı, zaman gibi kavramlar gelişmekte, sağ- sol ayırımı yapmaktadır. Düşüncelerini, öykülerini rahat olarak anlatabilmekte, kullandığı cümleleri değişik biçimlerde kurabilmektedir. Birçok sözcüğün anlamını anlayabilmekte ve cümlelerinde kullanabilmektedir. Bunun yanında çocuk konuşurken yanlışlar yaptığı zaman bunları fark edip kendisi düzeltebilmektedir.

Dil gelişiminde özellikle okulöncesi yıllar kritik dönem olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle okulöncesi yıllarda dil gelişimine önem verilmesi, dil gelişimini destekleyen öğrenme ortamlarının hazırlanması gerekmektedir.

Türkiye'de "Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği"nde yer alan okul öncesi eğitiminin amaçlarından biri olarak "Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak" amacı belirlenmiştir. Aynı yönetmelikte yer alan okulöncesi eğitimin ilkelerinden biri de "Çocukların kendilerini ifade ederken Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına öncelikle önem verilir." ilkesidir. Ayrıca oyunun çocuk gelişiminde önemini vurgulayan "Oyun, çocuklar için en uygun öğrenme yöntemi olarak uygulanır." ilkesi de yer almaktadır (Okulöncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2004).

Türkiye'de "36-72 Aylık Çocuklar İçin Okulöncesi Eğitim Programı"nda yer alan 60-72 Aylık çocukların dil alanlarıyla ilgili olarak Dil Gelişim Özellikleri aşağıdaki yer verilmiştir (MEB, 2006: ss 24):

DİL GELİŞİMİ

- Günlük deneyimlerini anlatır.
- Birbirini izleyen üç emir tümcesinde, istenileni sırası ile yerine getirir.
- Tekil ve çoğul ifadeleri birbirine dönüştürerek kullanır.
- Cümlelerinde özneye uygun fiil kullanır.
- Yeni ve bilmediği kelimelerin anlamını sorar.
- Bazı sözcüklerin eş ve karşıt anlamlarını bilir.
- "Ne zaman, neden, nasıl?" gibi soru sözcüklerini içeren soruları yanıtlar.

- “Bana tersini söyle” yönergesine doğru yanıt verir.
- Yer bildiren sözcükleri doğru ve yerinde kullanır.
- Cümlelerinde “çünkü daha sonra” gibi bağlaçlar kullanır.
- Birleşik cümleler kullanır.
- Basit şakalar yapar.
- Bazı soyut ifadeleri anlar.
- Evinin ve / veya anne-babasının telefon numarasını söyler.

Yine aynı programda bulunan “36–72 Aylık Çocukların Eğitimleri İçin Belirlenen Amaç ve Kazanımlar” bölümünde yer alan dil alanına ait amaç ve kazanımlar aşağıdaki gibidir. (MEB, 2006: ss 29,30).

DİL ALANI

Amaç 1. Sesleri ayırt edebilme

Kazanımlar

1. Sesin kaynağını söyler.
2. Sesin geldiği yönü belirler.
3. Sesin özelliğini söyler.
4. Verilen sese benzer sesler çıkarır.

Amaç 2. Konuşurken sesini doğru kullanabilme

Kazanımlar

1. Nefesini doğru kullanır.
2. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
3. Konuşurken sesinin tonunu işitilebilir biçimde ayarlar.
4. Konuşurken sesinin hızını ayarlar.

Amaç 3. Türkçeyi doğru kullanabilme

Kazanımlar

1. Konuşmalarında söz dizimi kurallarını doğru olarak kullanır.
2. Konuşmalarında temel dil bilgisi kurallarına uygun konulur.

Amaç 4. Kendini sözel olarak ifade edebilme

Kazanımlar

1. Dinlerken / konuşurken göz teması kurar.
2. Sohbeta katılır.
3. Belli bir konuda konuşmayı başlatır.
4. Belli bir konuda konuşmayı sürdürür.
5. Söz almak için sırasını bekler.
6. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.
7. Duygu, düşünce ve hayallerini yaratıcı yollarla açıklar.
8. Üstlendiği role uygun konulur.

Amaç 5. Dinlediklerini çeşitli yollarla ifade edebilme

Kazanımlar

1. Dinlediklerini başkalarına anlatır.
2. Dinlediklerine ilişkin sorular sorar.
3. Dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.
4. Dinlediklerini özetler.
5. Dinlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü vb. yollarla sergiler.

Amaç 6. Sözcük dağarcığını geliştirebilme

Kazanımlar

1. Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder.

2. Yeni sözcüklerin anlamlarını sorar.
3. Verilen sözcüğün anlamını açıklar.
4. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.
5. Zıt anlamlı sözcüklere örnek verir.

Amaç 7. Ses bilgisinin farkında olabilme

Kazanımlar

1. Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler.
2. Aynı sesle başlayan sözcükler söyler.
3. Kafiyeyle sözcükler söyler.

Amaç 8. Görsel materyalleri okuyabilme

Kazanımlar

1. Görsel materyalleri inceler.
2. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar.
3. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir.
4. Görsel materyalleri açıklar.

Programda ayrıca tam gün, yarım gün ve ikili eğitim yapan okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanacak etkinliklerin listesi verilmiş, etkinlik listesinin altında da bu etkinliklerle ilgili açıklamalara da yer verilmiştir. Etkinliklerin her birinin neleri içerdiği yapılacak uygulamalarla birliktelik sağlaması açısından önemli olduğu için araştırma kapsamına giren etkinliklerle ilgili açıklamalara programda şu şekilde yer verilmiştir.

Türkçe Dil Etkinliği

Türkçe etkinlikleri içinde tekerlemeler, parmak oyunları, şiir, bilmece, sohbet, resimli kitap okuma, öykü anlatma, taklit oyunları, pantomim, dramatizasyon, öykü tamamlama etkinlikleri vb. yer almaktadır. Türkçe etkinlikleri sırasında çocukların

Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarının sağlanmasının yanı sıra sözcük dağarcıklarının geliştirilmesi üzerinde de önemle durulması gerekmektedir.

Drama Etkinliği

Bu çalışmalar çeşitli kaynaşma-ısınma çalışmaları, pandomim, rol oynama, doğaçlama, öykü oluşturma, dramatizasyon gibi etkinliklerden oluşmaktadır.

Çocuklar başkalarını ne kadar iyi anlarsa, kendi dışlarındaki dünyayla o kadar kolay iletişime girebilmektedir. Çocuklar düşüncelerini paylaşıp konuşma ve dinleme becerilerini geliştirdikçe de, grupça yapılan etkinliklerde işbirliğine girebilmektedirler (Pinciotti, 1993). Bu yüzden çocuklara dil becerilerini geliştirecek uygun ortam ve etkinlikler hazırlanmalı; özellikle dramatizasyon, rol oynama, drama gibi çocuğun hem hareket etmesini ve dilini kullanmasını sağlayacak hem de yaratıcılığını ön plana çıkaracak etkinliklere yer verilmelidir.

Dil edinimini en iyi şekilde geliştirme ve eğitme ortamı ‘doğal’ ortamdır. Okulöncesi dönemi çocuğu için en uygun doğal ortam, kendisinin doğrudan katıldığı, oluşturduğu ‘oyun’ ortamı ile sağlanır ve bu ortamın sağlanabilmesi eğitim açısından büyük değer taşımaktadır. Yaşamda ve oyunlardaki temel yapıların benzeşmesi oyundaki etkileşim ile toplumsal gerçeklikteki etkileşimin de temel yapılarının benzer olması oyunun eğitimde kullanılmasına başlıca etmen olmuştur.

Huizinga’ya (1995) göre “Oyun kültürden daha öncedir.” Huizinga, “Homo Ludens= Oyuncu insan” kavramını ortaya koymuştur. Huizinga’ya göre oyun insanı gerçek yaşamdan çıkarıp kendi dünyasına alan gönüllü bir faaliyettir. Oyun serbestliktir ve özgürlüktür. Oyun, özgürce yapılan fakat kuralları olan ve belirli zaman ve mekân sınırları içinde gerçekleşen, gerilim ve sevinç duygusu ile alışılmış hayattan farklı olmayı sağlayan bir eylemdir.

Freud’a göre oyun “içgüdüsel amaçların dış dünyanın engellemesiyle karşılaşmaması için esneklik kazanma tekniği”dir. Lazarus oyunu “kendiliğinden ortaya çıkan, amaçsız, mutluluk getiren bir aktivite” olarak belirtmiştir (Adıgüzel, 1993). Schiller oyunu “tüm yetilerin uygunluğu, eğilimlerin uyumu, duyguların özgürlüğü”

olarak tanımlanmıştır. Gross ise oyunu “yaşama hazırlamak için ön alıştırma ve beceri kazanma eylemi” olarak belirtmiştir. Montaigne de oyunu, “çocuğun en gerçek uğraşı” olarak nitelendirmiştir (Seyrek ve Sun, 2003). Dasen’e göre de oyun, çocuğun çevresindeki dünyayı tanıma ve keşfetme fırsatı sunan ve eğlenmek amacıyla yapılan, yetişkin yaşamında gerekli olacak değerleri ve rolleri kazanmasını sağlayan çoğu zaman kendiliğinden oluşan içgüdüsel hareketlerdir (Akt. Bağçeli, 2008).

Frobel’e göre oyun tüm yaşamı belirleyen çekirdektir. Çocuk oyun oynamak ihtiyacı duymaktadır. Bu nedenle çocuğa her şey oyunla daha iyi öğretilir. Oyun sırasında edinilen bilgiler çocukta daha iyi yerleşir (Adıgüzel, 1993). Razon (1990) oyunun öğrenme, yaratma, deneyim kazanma, iletişim kurma ve yetişkinliğe hazırlanma aracı olduğunu ve oyun oynarken çocukların önyargısız şekilde kendi kendilerine yaparak yaşayarak öğrendiklerini ve var olan gizil güçlerini geliştirdiklerini belirtmektedir. Oyun çocuğun bedensel, duygusal, toplumsal, zihinsel, kişilik ve dil gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Çocuğun psikomotor yetenekleri oyun ortamında daha koordineli bir şekilde çalışmakta ve gelişmektedir. Yavuzer’e (2001) göre çocuğun kas sistemini geliştiren aktif oyun, çocukta biriken enerjinin boşalmasını sağlamaktadır. Oyun çocukların bedensel fonksiyonlarının düzenli çalışmasını da sağlamakta; yürüme, koşma atlama vb. devinimleri gerektiren oyunlar kasların devinimi tanımalarını sağlamakta ve el-göz koordinasyonunun gelişimine yardımcı olmaktadır. Bunun yanında çocukların küçük ve büyük kas gelişimlerinde de etkili olmaktadır.

Çocuğun zihinsel gelişiminde oyunun etkisi büyüktür. Çocuk oyun sayesinde karar verme, strateji geliştirme, gözlem yapma, mekânsal akıl yürütme, problem çözme ve yaratıcı gibi önemli bilişsel becerileri kazanmaktadır (Gander ve Gardiner, 2004). Oyun çocuğun zihinsel işlemleri öğrenmesini kolaylaştırır ve oyun çocuk için ciddi bir şekilde konsantre olmasını sağlayan gerçek bir uğraştır. (Dönmez, 1988). Çocuk oyun ile merak duygusunu gidermeyi, mantık yürütmeyi, yargılamayı, neden sonuç ilişkilerini sezmeye başlamaktadır. Ayrıca oyunda ortaya çıkan sorunları görmeyi ve bunlara çözümler bulmayı öğrenmektedir (Seyrek ve Sun, 2003).

Oyun çocuğun kişisel gelişiminde de çok etkilidir. Yörükoğlu'na (2002) göre çocuk oyun oynarken kendi hayal dünyasındadır ama oyunda işlediği konular gerçek konulardır. Çocuk oyuna yalnız büyüklerden gördüklerini aktarmakla kalmayıp oyuna kendi yaşantısını da yansıtmaktadır. Dış çevreden algıladıklarını oyun ortamında kendine özgü şekilde yorumlayıp bütünleştirmekte ve böylece kendi dışındaki çevresi ile ilişkilerini geliştirmektedir. Çocuk oyun sayesinde başarıma duygusunu tatmakta, kendi cinsiyetine özgü rolleri öğrenmekte, kendine güven, kendini denetleme, çabuk karar verme, sorumluluk gibi kişisel alışkanlıkları kazanmakta ve daha aktif olmaktadır. (Öncü ve Özbay, 2005).

Oyun sosyal gelişimde ve sosyal becerilerin kazanımında da yardımcıdır. Yer, oyuncak, nesne gibi somut varlıkların paylaşılmasına ek olarak duyguların ve düşüncelerin paylaşılması, dayanışma ve iyi geçinme oyun sırasında öğrenilmektedir. Böylece oyun sayesinde çocuk paylaşmayı öğrenmekte ve benmerkezci düşünceden uzaklaşması oyun sayesinde olmaktadır (Seyrek ve Sun, 2003). Çocuk toplumsallaşmayı ve toplumun kurallarını en kolay biçimde oyun sırasında öğrenebilmektedir. Başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı göstermeyi, kendi hak ve özgürlüklerini korumayı, yardımlaşmayı ve işbirliğini oyun yoluyla öğrenmektedir (San, 1991). Oyun içinde kural oluşturma ile sosyal yaşamın gerçeklerine yakınlaşan, taklit yoluyla bir başka varlığın kimliğine bürünen böylece empati kurabilen çocuk, yeni fikirler üretmede, problemlere çözüm yolları bulmada yine oyunu bir araç olarak kullanmaktadır.

Çocukların oynadıkları sembolik oyunlar, doğaçlama ve sosyo-dramatik oyunlar sayesinde çocuğun hayal gücü, üretkenliği artmakta ve akıl yürütmelerini desteklenmekte ve toplumsal davranışlarının pekiştirilmesi sağlanmaktadır. Çocuk canlandığı rolleri çevrenin kurallarına göre biçimlendirmeyi ve kaynaştırmayı öğrenmektedir (Sevinç, 2004). Bunun yanında yine oyunda aldığı roller aracılığı ile çocuk en doğal dürtülerinden biri olan saldırganlık dürtüsünü boşaltmak için de bir çıkış yolu bulmaktadır (Yörükoğlu, 2002).

Çocuk oyun oynarken dil gelişimi de gerçekleşmekte ve gelişmektedir. Çocukların ortak dili olan oyun onların sürekli iletişim halinde olmalarını

sağlamaktadır. Sevinç'e (2004) göre de dilin gelişimi ile birlikte bebeklikten itibaren gülme, ağlama, bağırma ve mimiklerle ifade edilen iletişim davranışları yerini sözcüklere bırakmaktadır. Çocuk oynarken bu sözcükleri kullanma fırsatı bulmakta, yeni sözcükler öğrenmekte ve sözcük dağarcığını geliştirmektedir.

Önder'e (2003) göre etkili bir iletişimci olarak çocuğun başkalarını dikkatle dinlemeyi, kendini sözlü ve sözsüz davranışlarla ifade etmeyi, başkaları ile empati kurabilmeyi öğrenmesi gerekmektedir. Oyun sırasında çocuklar bu dil becerilerinin kazanmakta böylece rahat konuşma ve kendini ifade etme yeteneği gelişmektedir.

Çocuk oyunlarında dramatik unsurlar bulunmaktadır ve çevresini, kendisini rol olarak öğrenen çocuk her an bir dramatik etkinlik içindedir. Eğitimde dramatik yaşantılar, olay, olgu ve durumların öğrenciler tarafından canlandırılmasıyla edinilir. Dramatik anlar çocukları etkinliğin içine alan, ilgilerini çeken, çalışmalarının sonucunu gördükleri için onları diğer yöntemlere göre daha fazla motive edebilen, güçlü bir eğitim aracıdır (Behner, 1990).

Dramatik oyun, çocukluğun ilk yıllarında bir çocuğun deneysel olarak öğrenme yoludur ve bunu hiç kimse bilgi verme yoluyla öğretmez. Bunun nedeni küçük çocukların oyunlarda gerçek yaşamlardan taklitlere yer vermesi ve bu yolla öğrenmesidir. Dramatik oyun; en genel tanımıyla yaşamı daha iyi anlayabilme için onu taklit etmek, oynamaktır (Girgin, 1999).

Dramatik oyun çocukların keşfettikleri ve çevrelerindeki tüm karakterleri ve hareketleri taklit ettikleri özgür bir ortamda oynanan oyundur. Dramatik oyun, çocukların çevreleri ve birbirleri arasında oluşan iletişim ve etkileşime dayanan imgelemeye yönelik oyun türlerini oluşturmaktadır. Çocukların oynadığı evcilik oyunları dramatik oyunların tipik örneğidir. Bu oyunlarda imgelemeye dayalı oyunlar daha yoğun olup ve oyunlar daha önceden hazırlanmış öykülerle değil anlık durumlarla oluşmaktadır (Adıgüzel, 2006).

Dramatik oyunlarda çocuklar girdikleri rolle özdeşleşmekte, yaratıcı hayal güçlerini ve dil becerilerini büyük bir dikkat ve konsantrasyonla kullanmaktadırlar. Böylece bu yöntem çocuklar tarafından kullanıldığında gerçek bir öğrenme aracı

olmakta ve yaşam boyu öğrenmek için kullanmada etkin bir yol olarak görülmektedir (Sağlam, 1997).

Taklit dramatik oyunlarda önemli bir yere sahiptir. Oyunlarda taklit edilen rol modelleri çocukların davranış biçimlerinin yanında onların dil gelişimlerinde de temel oluşturmaktadır (Adıgüzel, 2006).

Okulöncesi dönemdeki çocukların hayata hazırlanmalarındaki en önemli araçları oyundur. Drama çocuğun oyun oynamasına, keşfetmesine, kendini ifade etmesine olanak tanıyan; beş duyusuna hitap eden; gelişim alanlarını destekleyen; günümüzde okulöncesi eğitimde de giderek yaygınlaşan bir yöntemdir. Drama çalışmalarında çocuk bir grup içinde, belirlenmiş sınırlar çerçevesinde kendini hem sözel, hem de bedensel olarak özgürce ifade etmesini sağlamaktadır. Örneğin çocuk; kimi zaman hayal gücüyle oluşturduğu zaman makinesiyle dinazorlar devrine maceralı bir yolculuk yaparken; kimi zaman da nesli tükenmek üzere olan hayvanlara yardım etme konusunda bir araştırma yapmaya çalışmaktadır. Drama yöntemi örneklerde de görüldüğü gibi çocuğun eğlenerek öğrenmesini sağlarken, dil gelişimini de olumlu etkilemektedir (Özer, 2008).

Yaratıcı oyun, çocukların önceden belirlenmiş bir metine ya da kurallara bağlı olmadan, tek başlarına veya gruplar halinde kendi koydukları kurallarla oynadıkları serbest oyundur (Girgin, 1999).

Yaratıcılık; daha önceden kurulmamış ilişkiler arasında ilişkiler kurabilme, yeni yaşantı, deneyim, fikir ve ürünler ortaya koyabilme, bireyler için veya toplum için gerçekliğe uygun bir yenilik katmadır. Yaratıcı olabilmek için kişinin kendine güvenmesi, çalışacağı alan hakkında temel bilgileri edinmiş olması, bağımsız düşünebilmesi, gerektiğinde alışılmış kalıpları ve kuralları kırabilmesi ve yeteneklerini kullanabilmesi için gerekli ortam ve özgürlüğünün sağlanmış olması gerekmektedir (San, 1985).

Yaratıcılık, beynimizin aldığı dürtüler sonucunda ortaya çıkmaktadır. Kişiyi güdüleyen mekanizma kişiden kişiye değişmektedir. Herhangi bir öğrenme etkinliğinin

mümkün olduğunca farklı duyulara hitap etmesi, gerçekleşecek olan öğrenmenin kalitesini ve niteliğini de arttırmaktadır (Yıldız ve Şener, 2003).

Öğretimde önemli olan öğrenciyi edilgen durumdan alıp onu bedeni ve duyu organları ile harekete geçirebilmek, konuları canlandırarak yaşanır duruma getirebilmek olduğundan yaratıcı drama bu süreçte uygun bir seçenek olmaktadır. Böylelikle öğrenci; öğrenme sürecinde kendi yaptığıyla öğrenirken bir yandan da olay ve durumları yaşamaktadır (Üstündağ, 2006).

Dil kullanımını gerektiren gerçek ortamlara benzer ortamlar oluşturarak dil kullanımını geliştirmenin bir yolu da okulöncesi eğitimde yaratıcı drama uygulamasıdır (Arnas, Cömertpay ve Sofu 2007).

Çocukların birbirleri arasında oluşan her tür dolaysız, doğrudan ilişki, arada oluşan en az düzeyde bir etkileşimde bile bir dramatik an ya da dramatik bir durum söz konusu olmaktadır. Dramatik anlar yaşantıdaki her eylemde yer aldığı için ve yaratıcı drama da yaşantılardan yola çıkılarak yapılan eylemler olmasından dolayı yaratıcı drama kavramı genellikle dram, drama, dramatik kavramları ile birlikte açıklanmaktadır.

Dram, “Türkçe sözlükte hem sahnede oynanmak üzere yazılmış, konuşmalar ve devinimlerle gelişen, karşıt oluşların çatışmasıyla sonuçlanan oyun, mecazi anlamda ise acıklı olay” olarak tanımlanmaktadır (Tiyatro Terimleri Sözlüğü, 1966). Nutku’ya (1998) göre ise dram, sahnede oynanmak üzere konuşmalar, hareketlerle gelişen ve karşıt oluşların çatışmasıyla gelişen ve sonuçlanan oyundur.

Dramatik, “Türkçe sözlükte sahne oyununa özgü olan, içinde gerilim, çatışma, çeşitli olaylar ve karşıtlıklar bulunan, insanla ve insan ilişkileriyle gelişen yapıt ya da olay, mecazi olarak da duyguları kamçılayan, coşku verici, gerilim yaratıcı durum” olarak tanımlanmaktadır (Tiyatro Terimleri Sözlüğü, 1966). Dramadaki devinimler aynı zamanda çeşitli yarışmaları, çekişmeleri, çözülmesi gereken problemleri, gerilimleri barındırır ki bunun adı “dramatik” ya da “dramatik olan”dır.

Drama, sözcüğünün kökü Yunanca da “Dran” sözcüğünden gelmektedir. Dran yapmak, etmek, eylemek anlamında kullanılır (San, 1990).

Yunanca Dromenon'daki “ seyirlik benzetme” dramanın bugünkü anlamına daha yakındır. Drama ise doğrudan doğruya “yaşamak” anlamında kullanılmaktadır. Drama sahneye çıkmadan ve bir oyunda rol yapmadan yaşam deneyimini genişletmektir (And, 2003). Ayrıca drama; genel durumlardan yeni anlamlar çıkarabilmek, genel olmayan uygulama sorunlarını çözebilmek ve daha önceden bilinmeyen birtakım sonuçlara varabilmek için kullanılmaktadır (Heathcote ve Phly, 1985).

Nutku'ya (1998) göre ise drama, sahnede oynamak üzere konuşmalar ve hareketlerle gelişen, karşıt oluşların çatışmasıyla gelişen ve sonuçlanan oyundur.

Gönen'e (2002) göre drama; bir adım sonra ne ile karşılaşacağını bilmeden yaşama ait rolleri yeri gelince oynamak ve bu yolla yaşamı tanımak demektir. Ayrıca drama, insanın tasarımlarını eyleme dönüştürebildiği bir yoldur.

Çapan (1992) da, drama için "konuşma ve eyleme dayanan bir gösteri sanatıdır” tanımını yapmıştır.

Dramanın kökeninde oyun kavramı bulunmaktadır. Dramaya katılanlar oyun oynamanın hazzını yaşamaktadırlar. Ancak oyundan en büyük farkı dramanın sürekli değişebilir ve değiştirilebilir nitelikte olmasıdır. Dramada belli bir tiyatro metni olmaksızın doğaçlamalarla geliştirilen ve o anda yaratılan roller canlandırılmaktadır. Bu yolla yaratılan drama yaşantıları ile çocukların evrensel, toplumsal, moral, etik ve soyut kavramları anlamlandırması amaçlanmıştır (San, 1990). San yaratıcı dramayı şöyle tanımlamaktadır:

Yaratıcı drama, doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerle anlamlandırılması, canlandırılmasıdır (Akt. San, 1990).

Heathcote ve Herbert'e göre yaratıcı drama; sahneye çıkmadan ve bir oyunda rol yapmadan yaşama dair deneyimleri arttırmaktır. O'Neill'e göre düşüncenin alabildiğine

genişletilebildiği bir alandır. Nixon'a göre bir öğrenme yoludur. McCaslin'e göre ise yaratıcı drama her insan için gerekli olan temel bir sanattır (stundağ, 1994).

Oyun süreçlerindeki ve yaşam durumlarındaki dramatik anların grup içi etkileşim süreçleri içinde yaratılması, yaratıcı drama çalışmaları olarak nitelenmektedir. Yaratıcı drama (creative drama) kavramı daha çok ABD'de kullanılan bir kavramdır. İngiltere'de ise yaratıcı drama kavramı yerine daha çok "eğitimde drama" (drama in education) kavramı kullanılmaktadır. Almanya'da yerleşmiş kullanım ise "Okul Oyunu" ya da "Oyun ve Etkileşim" (Schulspiel, Spiel un Interaktion) olup, bu konuyla kuramsal ve uygulamalı olarak ilgilenen alan da "Oyun ve Tiyatro Eğitbilimi" ya da "Oyun ve Etkileşim Eğitbilimi" adını almaktadır (San, 1990).

Drama ya da yaratıcı drama kavramlarının kullanımı konusunda, farklı görüşler bulunmaktadır. Sağlam (1997), dramanın zaten yaratıcı bir eylem olduğunu bunun bir de yaratıcı sıfatıyla desteklenmesinin gerek olmadığını, böyle söylenmesinin nedeninin yabancı bir kelime olan dramanın, Türkçe olarak iinin doldurulamamasından kaynaklandığını savunmaktadır.

San (1998) ise drama sözcüğünün önünde kullanılan "yaratıcı" sözcüğünü özellikle ve bilerek eklediğini belirtir. Ona göre yaratıcı drama; önceden yazılmış bir metin olmaksızın, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, zgn düşünceleri, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları, doğaçlama ve canlandırmalardır. Erden (1997) dramayı formal ve informal drama olmak üzere iki tre ayrıldığını belirtmektedir. İnfomal drama, gerek duyulduğu zaman herhangi bir ön hazırlık yapılmaksızın gerçekleştirilebilir olmasına rağmen, formal dramada gerçeklere uygun ortamlar oluşturmak için kostüm ve dekor kullanılması gerektiğini söylemektedir. nder (2007), "eğitici drama" kavramını kullanmaktadır. Ona göre eğitici drama; mümkün olduğunca esnek olan, temel kuralları önceden ve dışarıdan belirlenmiş, bir grupta yaşayan, yetişkin bir lider tarafından yönlendirilen ya da en azından başlatılan ve çocuklar tarafından bir grup oyunu gibi algılanabilen etkinlikler bütünüdür.

Sağlam (2004)'e göre ise dramatik eğitimde iki yaklaşım söz konusudur. Bunlar, sanat formu olarak drama ve bir öğretme amacı olarak dramadır. Bir sanat formu olarak

ele alındığında dramatik oyun çocuğun kişilik gelişimine destek olmayı amaçlayan bir aktivitedir. İkinci yaklaşımda ise drama değişik konuları öğretmek için kullanılan bir öğretim aracıdır.

Dramatik eğitim ister bir araç olarak isterse bir amaç olarak görülsün, ancak bilinçli ellerde katılımcıya zihinsel, fiziksel ve duygusal katılım yoluyla dramatik bir ortamda var olma olanağı sunabilmektedir. Bu ortam, kendi potansiyelini fark etme, kendini ifade etme, yaratıcılık gelişimi, kendini başkalarının yerine koyarak düşünebilme gibi becerilerin gelişmesine katkı sağlamasının yanı sıra, ortamın içinde yer alan bireyleri mutlu da etmektedir (Sağlam, 2004).

Alan içinde yer yer farklı adlandırmalar karşımıza çıksa da nitelik, amaç ve kapsam açısından bu kavramlar öz olarak birbirinden farklı değildir.

Yaratıcı drama kendi bileşenlerine, öğelerine sahip, sonuçtan çok sürece odaklı farklı bir sanat alanıdır. Aynı zamanda eğitimde ve sanat eğitiminde bir yöntem ve başlı başına bir derstir. Yaratıcı drama çalışmalarında ne, niçin, ne zaman, nasıl, nerede, kim, kime gibi sorulara verilecek yanıtlar yaratıcı drama sürecinin tüm yapılandırılmasını ya da izlenecek aşamaları oluşturmaktadır.

En genel yanıyla eğitimde yaratıcı drama herhangi bir konuyu, doğaçlama, rol oynama, gibi tekniklerden yararlanarak bir grupta ve grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır (Adıgüzel, 2006).

Bu canlandırma süreçlerinde oyunun genel özelliklerinden yararlanılır ve bir lider, drama öğretmeni/eğitmeni eşliğinde ve yapılacak çalışmanın amacına, grubun yapısına göre önceden belirlenmiş mekânda yaratıcı drama süreci gerçekleştirilir (Adıgüzel, 2006).

Yaratıcı drama; eğitim sürecinde oyunlarla geliştirilen bir etkinliktir ve bu özelliği de eğitimin yaşamsal parçasıdır (Üstündağ, 1996). **Eğitimde drama** ise; bir sözcüğü bir kavramı bir davranışı bir düşüncüyü ya da bir yaşantıyı tiyatro tekniklerin yararlanarak oyun veya oyunlar geliştirerek canlandırmaktır (San, 1991).

Eğitimde drama; tiyatronun eğitime sunduğu davranış olanakları ile eğitimin davranış değiştirme amacı arasında kurulmuş olan alt disiplin boyutlarından biridir.

Eğitimde drama eğitim amaçlarıyla sınırlı bir etkinliktir ve etkinliğin kapsamı eğitimin amaçları tarafından belirlenmektedir (Sağlamöz, 1990).

Eğitimde drama ile çocuklar dramatik durumlar içine oluşan olaylar sayesinde somut düzeyde düşünerek kavramları öğrenmektedir. Çocuklara grupla çalışmanın getirdiği belirli kurallarla ilgili sorumluluklar yanında özgürlük vermektedir. Ayrıca ocuklara engellerle nasıl başa çıkacaklarını ve nasıl başarıya ulaşacağını göstermede yardımcı olmaktadır. Eğitimde drama ile çocukların sözcük dağarcıklarını genişletmelerine ve başkaları ile konuşma ve oynama yoluyla yeni yaşantılar kazanmalarına fırsat vermektedir (stndağ, 1994).

Bu çalışmada da okulöncesinde kullanılan etkinlikler sırasında drama eğitimi kullanılacağından dolayı “eğitimde drama” kavramı kullanılması tercih edilmiştir.

Drama alışmaları genel olarak üç aşamadan oluşmaktadır:

1. Hazırlık Isınma

Dramada ısınma oyunları, birinin bir şeye yakınlık duymasını alışmasını, benimsemesini sağlamak ve onu alıştırmak için yapılmaktadır. Daha çok beden hareketine geçtiği, duyguların eş zamanlı olarak yoğun kullanıldığı, ie dönük çalışmaların yapıldığı, güven kazanma, uyum sağlama gibi grup dinamiğini oluşturmak için yapılan, kuralları diğer aşamalara göre belli ve daha çok lider tarafından belirlenen bir aşamadır. Bu aşamanın esas amacı katılımcı dinamiği oluşturmakla birlikte bir sonraki aşamaya hazırlık niteliği taşımaktadır. Bu alışmalar aynı zamanda drama çalışmalarına yeni başlayan katılımcı için drama alanına giriş- ısınma özelliği de taşımaktadır. Bildiğimiz ocuk oyunları bu aşamada etkin olarak kullanılabilir (Adıgüzel, 2006).

2. Canlandırma

Canlandırma, etkin bir duruma gelmesini sağlamak, etkinliğe geçirmek, geçmiş bir olayı ya da durumu göstererek yaşatmak ya da birinin kılığına, kişiliğine girip onu oynamaktır. Canlandırma; bir konunun süreç içinde biçimlenip ortaya çıktığı, belirlendiği, biçimlendirildiği tüm oluşum çalışmalarının yapıldığı aşamadır. Canlandırılacak konu çerçevesinde bir başlangıç noktası olan, doğaçlama rol oynama ve

diğer tekniklerin kullanıldığı aşamadır. Saptanan temayı işlemede oluşturulan dramatik anları çözmek için gerekli olan tekniklerin kullanımı daha çok bu aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu aşamadaki canlandırmalar bireysel olacağı gibi küçük ya da büyük gruplarla da olabilmektedir. Canlandırmalar sonucunda ortaya çıkan oluşumlardan yola çıkarak bir sonraki aşamaya devam edilebilmektedir (Adıgüzel, 2006).

3. Değerlendirme

Drama çalışmalarında elde edilen sonuçlar bu aşamada değerlendirilmektedir. Başka bir deyişle sürecin özü, önemi, niteliği ve niceliği saptanır. Duyguların ve düşüncelerin paylaşımı bu aşamada yapılmaktadır. Genel olarak eğitsel kazanımlar üzerine ya da ortaya çıkan oluşumlar üzerine tartışmalar gerçekleştirilmektedir. Öğrenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği ve bu durumun gelecek yaşantılara etkisinin olup olmayacağı, tüm drama yaşantı ve süreçlerinin nasıl algılandığı, anlaşıldığına yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşılması bu aşamada söz konusudur (Adıgüzel, 2006).

Eğitimde drama, tiyatronun tekniklerinden yararlanmaktadır. Bu tekniklerden en önemlileri doğaçlama ve rol oynama teknikleridir. Eğitimde drama derslerinde diğer tekniklerin aksine bu iki tekniğin kullanılma zorunluluğu bulunmaktadır. Eğitimde drama doğaçlama ve rol oynamanın yanı sıra bazı farklı tekniklerde kullanılmaktadır.

Akar'a (2000) göre bu tekniklerden bazıları şunlardır:

1- Bilinç Koridoru: Bir karakterin yaşamında bir ikilem olduğunda ya da bir seçim yapması gerektiğinde kullanılabilen tekniktir. Önce öğrenciler, birer duvar gibi karşılıklı dizilerek koridor oluştururlar. Karakter öğrencilerin oluşturduğu koridorda yavaş yavaş ilerlerken, öğrencilerin her biri farklı düşünce ve duyguları yansıtan birer cümle söyleyerek vicdanın sesi olurlar.

2- Geriye Dönüş: Oluşturulan drama da şimdiki durum ve geçmiş arasındaki ilişki, geriye dönüş sahneleri gösterilip pekiştirilerek veya karakter geçmişin can alıcı görüntüleriyle karşılaştırılarak yapılan tekniktir.

- 3- Dedikodu Halkası:** Karakterlerin davranışları topluluğun içinde söylenti ve dedikodunun yayılması şeklinde yorumlanması anlamına gelmektedir. Halkanın etrafında söylentiler yayılırken, abartılı hale getirilerek çarpıklaştırılır.
- 4- Donuk İmgeler:** Drama sırasında önemli bir etkinlik gerçekleştirilirken katılımcıların donuk bir fotoğraf oluşturmasıdır.
- 5- Toplantı Düzenleme:** Drama içinde birtakım olayları kontrol etmek ya da yönlendirmek için kullanılan etkin bir tekniktir. Grup çalışmalarında yeni bir odak yaratmak amacıyla da kullanılır.
- 6- Rol İçinde Yazma:** Katılımcıların, ele alınan içerik doğrultusunda ve canlandırılan roldeki kişinin ağzından rapor, mektup, kartpostal, çağrı yazısı, mahkeme karar yazısı, toplantı duyurusu vs. yazmalarıdır.
- 7- Sıcak Sandalye:** Karakter öğrencilerin karşısına bir sandalyeye yüzü dönük olarak oturtulur. Grup üyeleri tarafından, onun değer yargıları, güdüleri, ilişkileri ve davranışları konusunda sorular sorularak uygulanan tekniktir.
- 8- Görüşme– Sorgulama:** Karakterler değerleri, inançları hakkında daha fazla bilgi elde etmek amacıyla gazeteciler ya da otoriter bir kişi tarafından sorgulanması şeklinde kullanılan tekniktir.
- 9- Gerçek An:** Grubun drama için bir son sahneyi tasarlamasını gerektiren tekniktir. Gruptakiler sonuç sahnesi için bir “odak noktası” yaratmak zorundadırlar.
- 10- Özel Mülkiyet:** Bir karakter, nesnelere, mektuplar, raporlar, kostümler, oyuncaklar, kimlik belgeleri vb dikkatle seçilmiş kişisel eşyalar yardımıyla tanıtılır. Bu nesnelere amacıyla toplanan bilgilerle kurulan ilişki karakter hakkında önemli ipuçları verebilmektedir.
- 11- Aradaki Boşluk:** Öğrenciler, karakterleri birbirlerine olan yakınlık derecelerini göz önüne alarak mesafelendirip düzenlemeleri şeklinde uygulanan tekniktir.
- 12- Bölünmüş Ekran:** Bu teknikte öğrenciler farklı zamanlarda ve yerlerde gerçekleşen iki ya da daha fazla sahne planlarlar. Daha sonra filmlerde olduğu gibi bu iki sahnenin arasındaki olayları ileri ya da geriye gitme biçiminde çalışırlar.

13- Yarım Kalmış Materyaller: Bu teknikte gruba tamamlanmamış yazı, resim veya şema sunulur. Onların görevi bunu tamamlamak veya bitmemesine sebep olan problemi çözmektir.

14- Telefon Görüşmeleri: Dinleyiciler bir telefon görüşmesinde sadece bir tarafı ya da her iki tarafı da dinlemeleri anlamına gelir. Öğretmen bu konuşmaları dramaya yeni bir bilgi eklemek, hikâye eklemek ya da gerilimi arttırmak için kullanabilir.

15- Ritüeller – Seremoniler: Drama içinde öğrenciler yıldönümleri, inanç ve değer sistemlerine uygun olarak ritüel ve seremoniler düzenlerler.

16- Öğretmenin Rol Alması: Drama çalışmasında öğrencilerle birlikte öğretmenin de rol alması anlamına gelir.

17- Tüm Grupla Drama: Bütün katılımcılar ve öğretmen aynı anda aynı dramanın içinde yer alırlar.

18- Mektuplar: Var olan dramaya yeni bir düşünce, odak veya gerilim katmak amacıyla grubun tümüne veya alt gruplara öğretmen tarafından verilerek uygulanan tekniktir.

19- Pantomim: Pantomim duygu ve düşünceleri kimi kez müzik çeşitli eşyalar eşliğinde, kimi kez dansla ya da gövde ve yüz hareketleriyle yansıtmayı amaçlayan sözsüz olarak yapılan oyun türüdür.

20- Doğaçlama: Doğaçlama, yazılı bir konuya dayanmadan içe doğduğu gibi canlandırarak oynama ve konuşma anlamına gelir. Pantomimde olaylar ve durumlar canlandırılırken, rol oynamada herhangi bir karakterin duygusal özellikleri canlandırılır. Doğaçlamada ise her ikisi de vardır.

Doğaçlama, kalıpları önceden belirlemeksizin ve belli düzenleme işlemlerine bağlı kalmaksızın hayal gücüne dayalı bir şekilde, özgür yaratma eğilimi olarak kendini göstermektedir.

21- Rol Oynama: Rol oynama, oyun içinde bir karakterin duygularını, düşüncelerini canlandırma ve kendisini diğer kişinin yerine koyup, nesne ve olaylara o kişinin görüş açısıyla bakabilme becerisinin kazanılmasıdır.

Pantomimle benzer bir şekilde rol oynama, öğrencilerin kendileri olarak söyleyemedikleri ve yapamadıklarını girdikleri rol içinde mimiklerini maksimum düzeyde kullanmalarını kolaylaştırır, onlara güç, cesaret ve güvenle kendilerini ifade etme fırsatı verir.

22- Rol Kartları: Bu kartlar oynanacak olan karakter ve kullanılacak içerik hakkında ayrıntılı bilgi verir. Bu teknik, öğretmenin bir dizi rolü, sınırlı bir zaman dilimi kullanarak vermek istediğinde yararlı olabilir.

Eğitimde dramının tarihsel gelişimi incelendiğinde Platon (Eflatun)'a kadar dayandığı görülmektedir. Platon'a göre çocuk eğitiminin beden eğitimi ve ruh eğitimi olmak üzere iki alanda birden yapılmalıdır ve çocuk oyunla büyümelidir. J. Locke 1693'de yazdığı "Eğitime Dair Düşünceler" adlı yapıtında çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesi gerektiğini savunmuş, derslerin ilgi çekici olması için çocukların oyun güdülerinden faydalanılmasını önermiştir (Seyrek ve Sun, 2003).

Daha sonraki J. J. Rousseau, Pestalozzi, J. Dewey, Frobel ve Montessori gibi birçok çağdaş eğitimcilerin vurguladığı, eğitimin demokratik bir ortamda çocuğun kendi katılımıyla ve yaşantılarıyla öğrenmenin başkalarının aktardığı ya da anlattıklarına göre daha etkili olacağı görüşü öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının yerleşmesinde önemli etkileri olmuştur. Bu anlayışlar, öğrenme sürecinde öğrencinin katılımını teşvik eden drama gibi yöntemlerin eğitim sisteminde yer almasına olanak tanımıştır (Aykaç ve Ulubey, 2008).

Çocuklarla drama ilk kez İngiltere ve Amerika'da başlamış ve gelişmiştir. 1911'lerde sınıfta uygulanan ilk drama dersleri olarak bir köy öğretmeni olan H. F. Johnson'ın adı geçmektedir. Bu ilk uygulamalar bir tür "-mış gibi yapma oyunu" (make believe play) biçimindeydi. Bu arada eğitimde dramının kuramsal temelleri atılmış ve pek çok yayın yapılmıştı (San, 1990).

İngiltere'de, Cook'un çabaları ikinci kilometre taşı olarak kabul edilmektedir. Cook, 'The Play Way' isimli kitabında drama yöntemini; yaparak-yaşayarak, gönüllü katılım ve oyun, olmak üzere üç ilkeye dayandırmaktadır. Cook, dramayı drama olarak öğretmemiş, dramatik süreci öğrencilere zevkli bir deneyime sahip olma şansı vermek

için kullanmıştır. Amaçları ve yöntemleri farklı olsa da, hem Cook hem de Johnson, dramayı bir öğretim aracı olarak görmüştür (Sağlam, 1997).

1954'lerde Slade, Johnson'un 'miş gibi yapma" düşüncesine doğallık boyutunu katmış ve bugün kullandığımız anlamda doğaçlama tekniğinin işin içine girmesine önayak olmuştur. Peter Slade, 1954 yılında yayınladığı 'Child Drama' kitabında drama ve oyunun iç içe geçtiğini, drama oyunu sayesinde çocuğun tüm kişiliği hem bedeni hem de zihinsel yapısı gelişebilmektedir (Önder, 2007). Slade'e göre öğrenme deneyim ve bütünsel bir kişilik ve etkileşim ile gerçekleşmekte, çocukların, yaratıcı bir eğitimle yetiştirilmeleri için yetişkin standartlarına göre değerlendirilmemesi gerekmektedir (Onur, 2008). 1967'lerde Way sınıfta dramaya duygusal yaşantıları ekledi. Ona göre önemli olan rol yapma becerisi değil, yaşamsal becerilerin kazanılmasıydı. 1970'lerde Heathcote'un dramayı yeniden tanımlamaya girişmesi ve drama ile eğitim arasındaki ilişkileri yeniden irdelemesi kavramın gelişiminde önemli bir basamağı oluşturmaktadır. Heathcote dramayı bir öğrenme aracı olarak kullanırken öğrencilerin kendi güçlerini yavaş yavaş kullanması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca Heathcote drama öğretmenine düşen rol ve sorumlulukları da incelemiş ve sistematik bir hale getirmiştir (San, 1990).

İngiltere'de tüm bu gelişmeler olurken Amerika'da da ilk temelleri Ward tarafından atılmış drama çalışmalarını Creative Dramatics', 'Playmaking For Children', 'Stories for Dramatize' kitaplarında yazmıştır. Ward'a göre çocuklar kendi oyunlarını kendileri üretmelidir ve drama hem bir öğretim aracı hem de yaratıcı eylem olarak kullanılmalıdır (Girgin, 1999). Ward'a göre okul çocuğa zengin bir yaşama sahip olma fırsatı vermeli ve çocuğun sadece zihnini değil bütünü eğitmelidir. Bu tür bir eğitim, çocuğun yetişkin hayatına hazırlanmasının da en iyi yoludur (Onur, 2008). Ward'ın yaptığı bu çalışmalardan sonra 1970'lerde Viola Spolin'de ilk kez tiyatro oyunları aracılığı ile amatörler için oyunculuğu öğretme metodunu yaratmıştır (Sağlam, 1997).

Ülkemizde drama eğitiminin başlangıcı İsmail Hakkı Baltacıoğlu ile başlamıştır. Baltacıoğlu "Mektep Temsillerinin Usul-ü Tedrisi" adlı çalışmasında beden dili, yüz anlatımı, mimik ve jestlerin bir şeyi ifade etmede kelimelerden daha çok etkili olduğunu vurgulamıştır (San, 1998). Baltacıoğlu, eğitimin soyut olarak çocuğun kafasında değil,

emek vererek, çalışarak, üreterek yapılması gerektiğini, okul tiyatrosunun amaç değil eğitimin bir aracı olduğunu belirtmektedir (Şener, 2000).

1950'lerde Selahattin Çoruh'un "Okullarda Dramatizasyon" adı altında yaptığı çalışmalar, yaparak yaşayarak eğitim ilkesini temel almış ve 1965'te Emin Özdemir'in yazdığı "Uygulamalı Dramatizasyon" başlıklı kılavuz kitapçığında geliştirerek öğretmenlere, yeni bir öğretim yöntemini tanıtmak açısından rehber olacak bir kaynak yaratılmıştır (Girgin, 1999).

Türkiye'de yaratıcı dramanın çağdaş anlamda başlangıcı San ile Levent'in bir araya geldiği ilk buluşma olan 1982 yılına kadar uzanmaktadır. Türkiye'de eğitimde yaratıcı drama alanında söz edilmesini sağlayan bu öncü iki insan, bu çalışmalardan edindikleri birikimlerinden de yola çıkarak 1985 yılında Ankara'da ilk olarak "Uluslararası Eğitimde Dramatizasyon" seminerini gerçekleştirmişlerdir (Adıgüzel 2008).

1985 yılında iki yılda bir gerçekleştirilen ve 2007 yılından itibaren her yıl düzenlenen uluslar arası eğitimde drama seminerleri, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yaratıcı drama alanına yönelik akademik çalışmaları, Türkiye'de değişik üniversitelerde yapılan lisansüstü çalışmalar ve yaratıcı drama alanının eğitimde, tiyatrodaki ve sosyal yaşamda yaygınlaşması amacıyla 5 Nisan 1990 yılında kurulan Çağdaş Drama Derneği'nin etkinlikleri Türkiye'de yaratıcı dramanın gelişiminde etkili olmuştur (Adıgüzel, 2008).

Drama alanında hem çocuklarla çalışan hem de drama lideri yetiştiren önemli kurumlardan bir tanesi de Oluşum Drama Enstitüsü'dür. N. Aslan, 1984 yılında kurduğu Oluşum Tiyatrosu adıyla amatör tiyatro çalışmalarına başlamıştır. Daha sonra 1988 yılından sonra Oluşum Tiyatro ve Drama Atölyesi adıyla çocuklarla 1999'dan itibaren de hem çocuk hem yetişkinlere drama eğitimi vermeye başlamıştır (Adıgüzel, 2008).

Çağdaş bir eğitim ve eğitimde drama, yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümü ve programların gelişimi açısından pek çok amacı paylaşmaktadır. Bir eğitim sistemi içinde eğitimde dramanın amaçları şöyle sıralanabilir:

- Yaratıcılık estetik gelişimi sağlama.
- Eleştirel düşünme becerisini geliştirme.
- Sosyal gelişim ve birlikte çalışma yeteneği kazandırabilme.
- Moral ve manevi değerlerin gelişmesi ve çocukların ahlaki değerleri keşfetmelerine olanak sağlama.
- Kendine güven duyma, teşvik, karar verme becerilerini kazandırma.
- Dil ve iletişim becerilerini geliştirme
- Farklı olay ve durumlarla ilgili deneyim kazanma.
- Bireylerin hayal gücünü, hislerini ve düşüncelerini geliştirme (Üstündağ, 2006).

Okul Öncesi eğitim kademesi dramının en yaygın kullanıldığı eğitim kademelerinden birisi olup, bu kademedeki etkinliklerin tamamına yakınında drama etkinliği önerilmektedir. Okul öncesinde dramının yaygın olmasındaki en önemli unsurlardan biri yaratıcı dramının içinde oyunsu süreçlerin yer almasıdır. Bu kademedeki çocukların oyun çağında olduğu ve bu dönemdeki gelişimsel özellikleri dikkate alındığında etkili bir öğrenme oluşması için yaratıcı drama oldukça yararlı olmaktadır.

Yaratıcı Drama ve Çocukta Dil Gelişimi

Çocukların kendine özgü bir dili bulunmaktadır. Dil ve düşünce eş zamanlı gelişim göstermekte ve çocuklar bu anlamda kendi dillerinde konuşmaktadır. Çocukların kullandığı dil dünyayı nasıl algıladıklarını ve yorumladıklarını göstermektedir (Tuğrul, 2006) .

Gönen (1988) tarafından yapılan bir araştırma ile anaokuluna giden 4-5 yaş çocuklarına resimli kitaplarla yapılan eğitimin dil gelişimine etkisi araştırılmaya çalışılmış ve araştırma sonucunda; resimli kitaplarla dört ay boyunca destekleyici dil eğitimi verilen deney grubu çocuklarının son test ortalamalarının, kontrol grubu çocuklarının ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Böylece anaokulunda

verilen dil gelişimine yönelik eğitim etkinliklerinin çocukların dil gelişimlerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

Dilin anlamsal özellikleri çocuklara anlatılan öykülerle, onların kendilerine anlattığı öykülerle gelişmektedir. Çocuklar nesnelere ya da fotoğraflara öyküler yaratarak hayal dünyalarını da geliştirmektedirler. Küçük çocuklarla yapılan drama çalışmalarındaki öykü oluşturma, öyküyü canlandırma, cansız nesnelere canlandırma çocukların hem düşsel hem de düşünsel becerilerini geliştirmektedir (Tuğrul, 2006).

Eğitim amaçlı yaratıcı drama iletişim sanatlarından biridir. Çocuk drama çalışmaları içinde gözlendiğinde, dil becerilerinde oldukça etkin olduğu görülmektedir. Çocuk bu etkinlikler içerisinde yer alırken düşünme, konuşma, dinleme, anlatma ve birbirleriyle iletişim kurma becerilerini de kazanmaktadır. Bütün bu beceriler kendi içinden ve diğerlerinden gelen uyarılara doğal tepkiler verirken elde edilmektedir. Drama etkinlikleri sırasında çocuk, sözel iletişimi başlatmasıyla çeşitli durumlarda hayali karakterlerle karşılıklı diyaloglar kurmakta; içinden geldiği gibi ve hayal gücüne dayanarak konuşmaktadır. Çocukların kelime hazineleri yaratıcı drama sanatıyla, yaratıcı drama veya doğaçlamanın konularıyla gelişebilmektedir (Gönen ve Dalkılıç, 2002).

Eğitimde drama ve iletişim çalışmalarında ortaya konulan tüm ürünler iletişimin özellikleri bakımından benzerlik göstermektedir. Çünkü ikisinin özünde de birlikte üretme ve paylaşma isteği vardır. İletişim dramının her boyutunda yer almaktadır ve yaratıcı drama içinde çocuklar etkileşimleri arttıkça iletişimlerini de artacaktır (Adıgüzel, 1993).

Drama etkinlikleri içinde dil gelişimiyle ilgili hedefler şöyle sıralanabilir:

1. Konuşurken kendine güvenin gelişmesi
2. Konuşmanın gelişmesi
3. Akıcılığın gelişmesi
4. Kelime haznesinin artması
5. Fikirlerin ifade edilmesi

6. İnsanlarla ilişki kurma becerisinin kazanılması
7. Dinleme becerisinin kazanılması
8. Farklı durumlarda farklı dilin kullanılması
9. Tanımlama, tartışma ve değerlendirme becerisinin gelişmesi

Bu hedefler sonucunda, dramanın sadece bir öğrenme tekniği olmadığı, beraberinde dilin geliştirilmesi çalışmalarına da yardımcı olacağı düşünülmüştür (Gönen, 1986).

Hohmann ve Weikart (1995), çocuğun doğrudan doğruya kendi yaşantılarıyla ilgili olarak çalışmasının ve düşünmesinin anlamlı olduğunu, başkalarının yaşadığı ya da anlattıklarıyla değil, kendi yaşantıları ile anlamlı bilgi sağlayabileceğini belirtmişlerdir.

Slade (1995) ise drama uygulamalarının bir diğer yönü olan, konuşarak iletişimde bulunmanın önemini vurgulamıştır. Ona göre kendi hareketleri yolu ile algıladıkları konusunda konuşarak iletişimde bulunan çocuk, öğrenme ortamında bir “seyirci” değil “aktif bir katılımcıdır” ve öğrenme bakımından avantajlı bir konumdadır.

Okulöncesi eğitimde dramanın amaçları, özellikle Lindvaag ve Moen’in (1980), yaklaşımları temelinde aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Çocuk bir birey olarak kendisi ile ilgili bir algı geliştirir ve sürdürür: Kendilik algısı kazanır.
2. Çocuk, diğerleri ile ilişkilerinde iletişim becerilerini geliştirir. Yetenek ve olanaklarını, ses, sözcük ve hareketlerle ifade edebilmeyi öğrenir.
3. Çocukta kavram öğrenme gelişir. Temel kavramlardan başlayarak birçok kavram, eğitici drama yolu ile bedeninde hissederek, yaşantısal olarak çalışılabilir (Akt. Önder, 2007).

1.1. Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar

Drama ve okulöncesi dönemdeki çocukların dil gelişimlerinin ilişkisinin incelendiği bu araştırma için konu gereği, dramanın kullanıldığı araştırmalar arasından daha çok okulöncesi eğitim alanıyla ilgili ve dil gelişimi üzerinde çalışılmış araştırmalar seçilmiştir. Hem okulöncesi hem dil gelişiminin bir arada incelendiği araştırmaların sınırlı olmasından dolayı araştırmayı desteklemesi açısından benzer yöntemlerin kullanıldığı ve benzer bulguları veren farklı çalışmalara da yer verilmiştir. Konu ile ilgili araştırmalar kronolojik sıraya göre verilmiştir.

Randall (1967) yaptığı çalışmalarda; sıkıntı ve endişe verici durumlardan kurtulmada yaratıcı drama etkinliklerinin iyi bir deneyim ortamı olduğunu belirtmiştir. Yaratıcı drama etkinliklerinden sonra fazla atılgan çocukların grup çalışmalarına uyum sağlamaya ve işbirliği ile çalışmanın bilincini kazanmaya başladıklarını, utangaç çocukların ise gruba katılımlarının arttığını ve kendilerini ifade etmelerinde ve konuşmalarında daha rahat olduklarını saptamıştır.

Pellegrini (1980) araştırmasında bir köy okuluna ait 65 anaokulu çocuğu ile çalışmıştır. Araştırmada çocuklara standart başarı testi yapılmış ve sonrasında serbest oyun zamanlarında çocuklar gözlemlenmiştir. Çocukların aktivitelerini sınıflandırmak için Smilansky'nin önceden bahsettiği oyun düzeylerinin kullanıldığı çalışmanın sonucunda başarı testlerinde çocukların başarıları hakkında en iyi önbilgi veren dramatik oyunlar olduğu ortaya çıkmıştır (Akt. Locke ve Ossont, 2007).

Pellegrini ve Galda (1982) hayali oyun uygulamalarının çocukların hikâye anlamalarına etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 6, 7 ve 8 yaşlarında 108 çocuk katılmıştır. Bu çocuklar hayali oyun, yetişkin önderliğinde tartışma ve resim yapma olmak üzere üç ayrı yöntemden oluşan eğitime tabi tutulmuşlardır. Çocuklara uygulama yapılmadan önce üç hikâye kitabı okunmuş ve hikâyeden anladıklarını bu üç yöntemle göstermeleri istendiğinde altı yaş grubu çocukların hayali oyun etkinliğinde daha başarılı oldukları yedi ve sekiz yaşındakilerin ise bütün etkinliklerde başarılı oldukları görülmüştür.

Siks (1983) yaptığı çalışmalar sonucunda; drama etkinlikleri ile çocukların sözel iletişim kurmaya başladıklarını, doğal ve içlerinden geldiği gibi hayal gücüne dayanarak konuştuklarını ve kelime hazinelerinin geliştiğini söylemiştir. Ayrıca drama etkinlikleri sayesinde çocuklar gerçek olayları konu alan hikâye ve olguları canlandırarak gerçek yaşamı öğrendiklerini ve farklı karakterleri rol alarak onların yaşamları ve davranışlarını keşfettiklerini böylece farklı bakış açıları kazandıklarını belirtmiştir.

Schmidt ve arkadaşlarının (1985) yaptıkları çalışmada yaratıcı drama etkinliklerinin yaratıcılığa olan etkisini incelemişlerdir. Bunun için beş buçuk-altı yaşları arasında olan ve anaokuluna devam eden 78 çocuğu eşit olarak deney ve kontrol gruplarına ayırmışlardır. Deney grubuna dâhil olan çocuklar haftanın iki günü olmak üzere sekiz hafta boyunca yaratıcı drama eğitimine tabii tutulmuştur. Kontrol grubu ise normal sınıf etkinliklerine devam etmiştir. Öntest ve sontest olarak Rotter tarafından adapte edilen yaratıcılık testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol gruplarının aldıkları puanların ortalamaları arasında son test sonucuna göre istatistiksel olarak önemli bir fark çıkmıştır.

George ve Schaer (1986) tarafından yapılan çalışmalarda çocukların anlatılan hikâyeyi anlamalarında hayali metotlardan hangisinin daha etkin olduğu bulunmaya çalışılmıştır. Bunun için 210 anaokulu çocuğuna “*Yaşlı Siyah Cadı*” isimli hikâye düz anlatım şeklinde, videodan ve dramatizasyon yoluyla çocuklara gösterilmiştir. Uygulamadan iki hafta sonra hikâye ile ilgili soruların sorulduğu, çoktan seçmeli resimler bulunan Yaşlı Siyah Cadı Testi çocuklara uygulanmıştır. Sonuçta dramatizasyon yoluyla hikâyenin canlandırıldığı gruptaki çocuklar testten en yüksek puanları almışlardır. İkinci sırada da hikâyeyi düz anlatma metodunun daha etkili olduğu görülmüştür.

Çevik (1988), “Dramatizasyonun Çocuk ve Oyuncu Eğitimindeki Yöntemsel Kullanımı” adlı araştırmasında dramatizasyonun çocuk ve oyuncu eğitiminde kullanılması gerekliliği ve dramatizasyonun çocuk üzerindeki yararları üzerinde durmuş, dramanın eğitimde yeri ve oyun kavramıyla olan bağlantısını incelemiştir.

Brown (1990), 3–8 yaşları arasındaki çocukların dil öğrenmelerinde dramanın etkisi olduğunu saptayan araştırmalara dikkati çekerek, okul öncesi çocuklarının

eğitiminde dramaya daha çok yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca öğretmen eğitimi ve eğitim sertifikası alabilme koşulu olarak drama eğitimi ve eğitim sertifikası alabilme koşulu olarak drama eğitimi almanın gerekli olduğunu öne sürmüştür.

Ömeroğlu (1990), “Anaokuluna Giden Beş-Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi” adlı araştırmasında, anaokullarına giden 5-6 yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişiminde yaratıcı drama eğitiminin etkisini ele almıştır. Okul öncesine giden 80 çocukla yaptığı araştırmasında ön test olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin sözel A formunu uygulamış, daha sonra deney grubunda alan öğrencilere yaratıcı drama ile ilgili eğitim vermiştir. Son test olarak, deney ve kontrol grubunun her ikisine de Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin B formu uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlarda drama eğitimi alan çocukların kontrol grubuna oranla son testte daha başarılı olduğu görülmüştür.

Kalkancı (1991), “Dramatizasyon Yönteminin Okul Öncesi Eğitimde Kullanımı” isimli çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumlarında yaratıcı Dramanın kullanılmasının gerekliliği ve bu durumun getireceği yararları incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan araştırma kavramsal ve kuramsal bilgiler üzerine kurulmuştur. 4-6 yaş grubundaki on iki çocukla yapılan bir uygulama çalışması öne çıkmaktadır. Araştırmada, izleri yaşam boyu silinmeyen eğitimin ilk basamaklarında dramatizasyonun yararlı ve geleceğe dönük bir teknik olduğu vurgulanmış, çocuk, ergen ve yetişkinlere eğitimin estetik yönü ile ulaşılması gerekliliği belirtilmiştir.

İsmihan (1992), “Dramatizasyon Yönteminin Okul Öncesi Eğitimde Kullanımını” adlı yüksek lisans tezinde betimsel bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında oyun, çocuk tiyatrosu ve dramatizasyonun eğitimdeki yeri ve konuları üzerinde incelemelerde bulunmuştur. Sonuç olarak, dramatizasyonun eğitimde kalıcılığı sağlayacağı ve etkin bir eğitim aracı olduğunu vurgulamıştır.

Adıgüzel (1993), “Oyun Ve Yaratıcı Drama İlişkisi” konulu yüksek lisans tezinde oyun ve yaratıcı drama kavramlarına ilişkin çeşitli boyutlarıyla yer vermiş yaratıcı dramanın eğitimdeki yeri ve oyun kavramıyla olan bağlantısını incelemiştir. Çocuk oyunlarının yaratıcı dramanın çıkış noktası olarak kabul edildiği bu çalışmada, ayrıca bir drama liderinde bulunulması gereken özelliklerden de söz edilmiştir.

Moore ve Caldwell'in (1993) araştırması; drama ve resim yapmayı içeren planlanmış etkinliklerin, geleneksel olarak planlanmış etkinliklere göre öykü yazmanın niteliği üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. Üçüncü sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 63 öğrenci drama, resim yapma ve kontrol grupları olarak ayrılmıştır. Üç grup katılımcı; 15 haftalık dönem boyunca ilk 15 dakikada öyküdeki konu hakkında tartışma, bunu izleyen 45 dakikada drama, resim yapma ya da geleneksel dil becerileri ile ilgili etkinlikler ve son 30 dakikada ise öykü yazma taslak çalışmaları ile uğraşmışlardır. Araştırma sonucunda; drama ve resim yapma ile planlanmış etkinliklerin yapıldığı grupların, geleneksel etkinliklerin yapıldığı gruba göre öykü yazmada niteliklerinin arttıkları ve bu öğrencilerin daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Farris ve Parke'nin (1993) araştırması dramanın dil gelişimine katkısını desteklemek öğrencilerin drama hakkında neler düşündüklerini ve dramanın kendilerine geleneksel sınıf ortamı içinde nasıl yardımcı olabildiğini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çalışmadaki veriler öğrencilerden yazılı ve sözlü olarak alınan görüşlerden, öğrencilerle ilgili olarak tutulan gözlem kayıtlarından ve öğretmenin görüşlerinden elde edilmiştir. Üç haftalık araştırma boyunca oyunların yanı sıra; okuma tiyatrosu, doğaçlama, pantomim gibi yaratıcı düşünceyi geliştiren etkinlikler sınıf çalışmalarıyla bütünleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin özellikle topluluk karşısında konuşma becerilerinin kazanımında dramanın katkısının büyük olduğunda hemfikir oldukları görülmüştür.

Dalkılıç (1995) tarafından yapılan “Anaokuluna Devam Eden 60–72 Aylık Çocuklara Destekleyici Olarak Uygulanan Eğitimde Drama Programının Çocukların Dil Gelişimine Olan Etkisinin İncelenmesi” konulu araştırmasında 20’şer çocuktan oluşan iki tane deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna 13 haftalık fen, matematik sosyal yaşantı, edebiyat alanlarındaki kelime ve kavramları öğretmeye yönelik bir drama eğitimi verilmiştir. Drama Programının öncesi ve sonrasında uygulanan test sonuçlarına bakılınca deney grubunun son test ortalamalarının kontrol grubundan yüksek çıkarak eğitimde drama programının olumlu etkisini yansıtmıştır.

Tuzcuoğlu, Önder ve Kamaraj (1998), “Dramanın Okulöncesi Dönem Çocuklarının Kavram Öğrenmeleri Üzerine Etkisi” adlı araştırmasında 3,5–4 yaş

çocuklarının kavram öğrenimine dramanın etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan çocukların lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı; kuralları bilme, ses çıkaran nesnelere isimlendirebilme, şekilleri vücudunu kullanarak ifade etme boyutlarında daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu farklılaşmada deney grubuna etkinliklerde uygulanan drama tekniği sayesinde ortaya çıkmıştır.

Bredikyte (2000) diyaloglardan oluşan kuklalar ile yapılan dramanın özellikle anaokulu çocuklarında etkisinin önemini vurgulamak için bir çalışma yapmıştır. Çalışma da büyük çocuklara yönelik bir kukla gösterisinin video kaydı ile aynı gösterinin anaokulu çocuklarının yapması arasında karşılaştırma yapılmıştır. Yaşları 2–7 yaş arasında değişen 19 çocuk üzerinde yapılan çalışma dört hafta sürmüştür. Çalışmanın sonucunda anaokulu çocuklarının yaptıkları kukla dramasında, izledikleri gösteriden bağımsız kalıp yaratıcılıklarını kullanarak kendi duygu ve düşüncelerini hikâyeye kattıkları ve sözcükleri etkin kullandıkları görülmüştür. Bu da çocukların yaratıcılık ve kendilerini ifade etmelerinde dramanın geliştirici bir yol olduğunu göstermiştir.

Freemann, Sullivan ve Ray (2003) yaptıkları araştırmada yaratıcı drama etkinliklerinin çocukların benlik algısı, problemleri davranışları ve sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini ilkököl üçüncü ve dördüncü sınıfa giden çocuklar arasında tesadüfi yolla seçilen 237 tane çocuk oluşturmuştur. Gruplar Solomon 4'lü grup şeklinde hazırlanmıştır. Uygulama sınıfına haftada bir gün olmak üzere 18 hafta boyunca drama etkinlikleri ile eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet arasında bir fark bulunmamıştır. Uygulamadan önce öntestler arasında bir fark görülmezken sonrasında drama uygulanan çocukların sontestlerinde daha yüksek puan aldıkları ve bu çocukların diğerlerine göre problemleri davranışlarda azalma ve sosyal uyum ve kendilerine özgüven duyup rahat ifade etmeleri konusunda olumlu yönde gelişme oldukları saptanmıştır.

Bayrakçı (2007), “Okulöncesi Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İletişim Becerilerine Etkisi” isimli yüksek lisans tezinde okulöncesi öğretmenlerine okulöncesi öğrencilerinin iletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama etkinliklerinin ne derecede etkili olduğunu araştırmıştır. Araştırmada bilişsel, duygusal-sosyal, dil ve etkinlikler kategorilerinde hazırlanmış olan “Okulöncesi Yaratıcı Drama Etkinliklerinin

İletişim Becerilerine Etkisi” anketi 40 okulöncesi öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı drama etkinliklerinin dil ve iletişim becerilerine olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Arnas, Cömertpay ve Sofu (2007), “Altı Yaş Grubu Çocukların Dil Kullanımına Yaratıcı Dramanın Etkisi” adlı araştırmalarında anaokuluna devam eden 6 yaş grubu çocukların dil gelişimlerinde yaratıcı drama etkisi incelenmiştir. Araştırmada Ankara Gelişim Tarama Envanteri uygulanarak 7’si kontrol grubu, 7’si deney grubu 14 tane anaokulu öğrencisinden deney grubu öğrencilerine 8 haftalık yaratıcı drama eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı drama etkinliğine katılan çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre daha çok sözcük, daha uzun ve karmaşık cümle kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Moore ve Russ (2008) yaptıkları araştırmada rol oyunlarının ilkökul birinci ve ikinci sınıfa giden öğrencilerin yaratıcılık ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkisine bakılmıştır. Araştırmada uygulama grubuyla iki-sekiz ay boyunca günde 45 dakikalık rol oyunlarından oluşan etkinlikler yapılmıştır. Yapılan uygulamaların sonucunda çalışma grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre yaratıcılık ve duygusal gelişimleri bakımından daha çok ilerleme sağladığı, pozitif duygu tepkilerinde artış olduğu, arkadaş ilişkilerinde empati kurma, arkadaşlarının düşünce ve duygularına duyarlı olma, etkili iletişim ve dil becerilerini kullanma ve işbirliği içinde çalışma gibi yetilerinin geliştiği görülmüştür.

Özyılmaz (2008) tarafından yapılan “Klasik Masallar ve Drama” konulu araştırmasında dramayı bir yöntem ve teknik olarak kullanarak klasik dünya masallarını çocuklara öğretmek onları kendi masallarını oluşturma süreçlerine ulaştırmak ve çocuklardaki değişiklikleri gözlemlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 14 anasınıflı öğrencisiyle 17 tane klasik masal 14 hafta boyunca yaratıcı drama yöntemi ile işlenmiştir. Araştırmanın sonucunda anasınıflı çocuklarında masallara karşı ilgilerinin arttığı, kelime hazinelerinin geliştiği ve kendilerini ifade etme becerilerinde olumlu yönde ilerleme olduğu bulunmuştur.

Bu görüşlerden yola çıkılarak bu çalışmada yaratıcı drama etkinliklerinin 6 yaş çocuklarının dil gelişimlerine etkilerini incelemek amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okulöncesi eğitime devam eden altı yaş grubundaki çocuklara anadili etkinlikleri sırasında uygulanacak olan yaratıcı drama eğitiminin onların dil gelişimlerine olan etkisinin ne boyutta olduğunu saptamak ve drama eğitiminin üzerinde cinsiyetin ve anasınıflı veya anaokuluna gitme durumunun etkilerini incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular yanıtlanmaya çalışılmıştır:

1. Yaratıcı drama uygulamasının ardından çocukların dil gelişimi düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre fark var mıdır?
2. Yaratıcı drama uygulamasının ardından çocukların dil gelişimleri düzeylerinde anasınıflı ve anaokuluna gitme durumuna göre fark var mıdır?
3. Araştırma kapsamına giren deney ve kontrol grubu arasında öntest ve sontest puanları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
4. Araştırmada deney ve kontrol grubunun alt grupları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Araştırma kapsamına giren **anasınıflı öğrencilerinin** oluşturduğu deney grubu 1 ve kontrol grubu 1 öğrencileri arasında öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Araştırma kapsamına giren **anaokulu öğrencilerinin** oluşturduğu deney grubu 2 ve kontrol grubu 2 öğrencileri arasında öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Araştırmada drama yönteminin kullanıldığı deney gruplarının birbirleri arasında öntest ve sontest puanları bakımından farklılık var mıdır?
8. Araştırmada geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol gruplarının birbirleri arasında öntest ve sontest puanları bakımından farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuklar doğumdan itibaren çevrelerinde oluşan sesleri algılamaya ve içinde yaşadıkları toplumda konuşulan anadilin yapısını kazanmaya başlamaktadır. Dil, çocukların yaşantıları yoluyla doğal olarak öğrenilmektedir. Daha ileri yaşlarda ise, çocuklar dili kendilerine özgü bir biçimde kullanarak, çevrelerindeki diğer bireylerle iletişim kurmaya yönelmektedirler. Kurulacak bu iletişimin sağlıklı ve olumlu bir temele dayanması ise, okul öncesi dönemde yaşanacak deneyimlere bağlıdır.

Çocuklar en az yetişkinler kadar yoğunlukla bu dünyayı bizlerle paylaşmaktadır. Öğretmenlerin belki de asıl görevi, çocukların dünyayı anlayabilmeleri yönünde, onların çevreleri ile başkalarıyla ve kendileri ile iletişim ve etkileşime girmeleri için olanaklar hazırlamaktır. Ancak özellikle de günümüzde, okulda ve evde çocuklara bu bakımdan sağlanabilen olanaklar sınırlı olup, çocuğun dünyası ile iletişimde arada hep bir araç bulunmaktadır. Ama doğasında iletişim ve etkileşim olan yaratıcı drama aradaki köprüler yıkmakta ve çocuklar doğrudan yaşayarak hayatı öğrenmektedir.

İnsanın kendini ve başkalarını tanıma, anlama, anlatma ve iletişim kurma isteği onun en temel isteğidir ve yaşam dramatik durumların ard arda sıralanmış halidir. Eğitimde dramatik yaşantılar ise olay, duygu ve durumların öğrenciler tarafından oyunlaştırılarak elde edilir. Anadili öğreniminde de en etkili yolların başında yaratıcı drama gelir.

Yaratıcı dramanın yaşantılardan yola çıkarak çocuklara iletişim kurma becerilerini geliştirmede, dinleme, algılama, kendini ifade etme, sorun çözme ve empati kurma gibi becerilerini kazanmada yardımcı olur. Yaratıcı drama etkinlikleri sayesinde çocuk sesinin tonunu, yüksekliğini ve alçaklığını, hızını ayarlayabilir kelime hazinelerini geliştirir. Bunun yanında sözel olmayan iletişim konusunda kelimeler olmadan, müzik, jest, vücut hareketleriyle nasıl konuşacağını da öğrenir. İletişim içindeyken çocukların fikirleri ve davranışları şekillenebilir. Aynı zamanda yaratıcı drama sayesinde kendilerine sunulan bazı değişik olaylar karşısında farklı dil becerilerini kullanırken kullandıkları anadilin yapısı da gelişir ve zenginleşir.

Öğretimde önemli olan çocuğu edilgen durumdan kurtarmak ve yaşantılarına aktarmasını sağlamak ise yaratıcı drama bu süreçte en uygun yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylece çocuk öğrenme sürecinde etkin durumda olup, olay ve olguları yaşamaktadır. Yaratıcı drama eğitim sürecinde oyunlarla geliştirilen bir etkinliktir ve bu özelliği ile eğitimin yaşamsal parçasıdır.

Hayal dünyaları çok güçlü olan ve yaratıcı olan okulöncesi dönem çocukları duygu ve düşüncelerini ifade etmek ihtiyacındadır. Yazılı anlatım olanağına da sahip olmayan okulöncesi dönemdeki çocuklar sınırlı kelime dağarcıkları nedeniyle bazen kendilerini sözle anlatmada da güçlük çekerler. Bu nedenle dramatik etkinlikler okulöncesi eğitim kurumlarında yer alması gereken, çocuğun iç dünyasını en iyi şekilde yansıttığı, içine kapanık çocukların arkadaşlarıyla kaynaştığı, gruba katıldığı ve bastırılmış duygularını dışarı vurma rahatlığını sunduğu ve kalıcı öğrenmenin sağlandığı etkinliklerdir.

Yaratıcı drama uygulamaları çocuğun gelişim alanları üzerinde etkili olduğu ve eğitimde bir yöntem olarak kullanıldığında olumlu sonuçlar verdiği birçok araştırma ile belirtilmektedir. Özellikle yaratıcı drama etkinlikleri, çocuğun dilini kullanım alanlarını ve kalitesini arttırmaktadır. Ayrıca çocuğun bu uygulamaları sırasında değişik iletişim yöntemleri denemesi için çeşitli fırsatlar vermektedir. Bu nedenle bu araştırma okul öncesi kurumlarında yapılmakta olan özellikle anadili etkinliklerinin yaratıcı drama etkinlikleri ile verilmesinin bu kurumlara devam eden çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisini vurgulaması açısından önem taşımaktadır.

Bunun yanında okulöncesi dönemdeki çocukların gelişim alanları üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların çoğunda uygulanan programlar yeterince ayrıntılı belirtilmemiş olmasından dolayı alan içindeki öğretmenlerin bu programları kullanması pek mümkün olmamaktadır. Alan içindeki öğretmenlerde teorik anlamda bilgi sahibi olmalarına karşın uygulama kısmında programı nasıl oluşturacağına dair zorluk yaşamaktadır. Bu araştırmada uygulanan drama programının detaylı bir şekilde verilmesi sayesinde alan içindeki öğretmenlerin programı kullanmak isterlerse onlara kolaylık sağlaması ve iyi bir kılavuz olması açısından da araştırma önem taşımaktadır.

1.4. Sayıtlar

Araştırma kapsamında;

- 1) Seçilen örneklemin evreni temsil edebilecek nitelikte olduğu
- 2) Araştırmada çocukların dil gelişimlerini ölçmek amacıyla kullanılan “Peabody Resim-Kelime Testi” ölçeğindeki sorulara çocukların tümünün içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Yapılan bu araştırmada;

- 1) Bursa ili Osmangazi ilçesi Emine Hasan Özatav İlköğretim Okulu Anasınıfı öğrencileri ve Mürüvvet Baş Anaokulu öğrencileri arasından tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilen öğrenciler ile
- 2) Araştırmaya katılan çocukların kendilerine uygulanan Peabody Dil Testi formuna verdikleri bilgilerle,
- 3) Araştırma kapsamında deney grubuna uygulanan 12 haftalık yaratıcı drama eğitimi programı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul öncesi Eğitimi: Doğumdan ilkokula kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin- uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun özellikleri ve kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral 1983).

Anaokulu: 3–6 yaş çocuklarının eğitimi amacıyla açılan kurumlardır (MEB, 2006).

Anasınıfı: 4–6 yaş çocuklarının eğitimleri amacıyla ilköğretim okullarının bünyesinde açılan sınıflardır (MEB, 2006).

Dil Gelişimi: Anlamlı sözcükleri cümle haline getirebilme ve başkalarının söylediklerini anlayabilme ve sözlü iletişim yeteneğidir (Taner, 2003).

Yaratıcı Drama: Eğitimde yaratıcı drama herhangi bir konuyu, doğaçlama, rol oynama, gibi tekniklerden yararlanarak bir grupta ve grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır (Adıgüzel, 2006).

Eğitimde Drama: Bir sözcüğü bir kavramı bir davranışı bir düşünceyi ya da bir yaşantıyı tiyatro tekniklerin yararlanarak oyun veya oyunlar geliştirerek canlandırmaktır (San ,1991).

Düz Anlatım: Genelde kalabalık sınıflarda kullanılan, öğrenciden çok öğretmenin aktif olduğu daha çok işitsel ve görsel yolla bilginin verildiği öğretim yöntemidir (Tan, 2007).

BÖLÜM II

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma okulöncesi eğitime devam eden çocukların okulda yaratıcı drama eğitimi alma ve almama durumlarına göre dil gelişimleri arasındaki farklılıklar karşılaştırılmaya çalışılan deneysel bir araştırmadır. Bu araştırmada deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturularak her iki gruba da drama eğitimi öncesi ve sonrası ölçümlerin yapıldığı Öntest-Sontest Kontrol Gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmıştır (Karasar, 2007).

Bunun yanında bu araştırma da iç ve dış geçerliliği güçlendirmek adına ikisi deney ikisi kontrol olmak üzere dört grup oluşturulup bu dört gruba deney öncesi ölçümlerin yapılması adına Solomon Dört Grup Modeli ile benzerlik gösterse de deney sonrası ölçümlerin tüm gruplara uygulanması açısından bu modelden farklılık göstermektedir (Karasar, 2007).

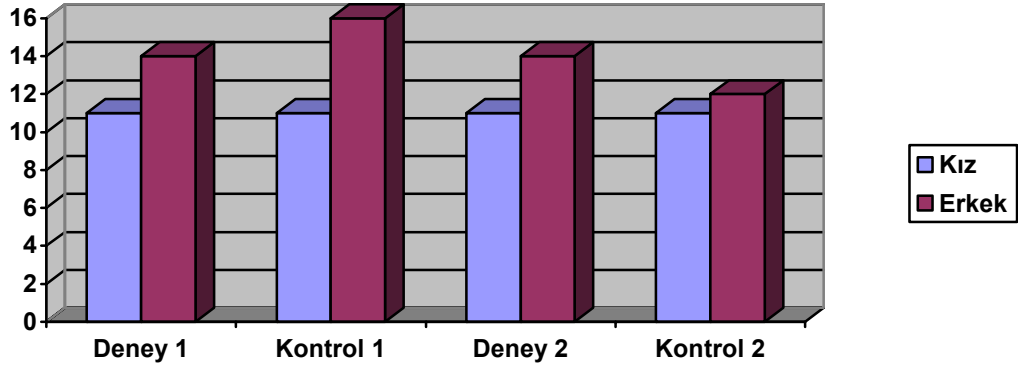
2.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Bursa ili sınırları içinde bulunan 2008–2009 öğretim yılında ilköğretim okuluna bağlı anasınıfına ve bağımsız anaokuluna giden altı yaş çocukları oluşturmaktadır.

Buna bağlı olarak, Bursa ili Osmangazi ilçesine bağlı Emine Hasan Özatav İlköğretim Okulu ve Mürüvvet Baş Anaokulu seçilmiştir.

Örnekleme oluşturan bu iki okuldan, altı yaş grubu çocuklardan Emine Hasan Özatav İlköğretim Okulu'nun anasınıfından 22 kız, 30 erkek çocuk ve Mürüvvet Baş Anaokulu'ndan 22 kız, 26 erkek çocuk olmak üzere okulöncesi eğitime devam eden toplam 100 çocuk araştırma kapsamına alınarak, anasınıfına ve anaokuluna giden dört grup oluşturulmuştur. Bu grup dağılımına göre anasınıfına giden öğrenciler “Deney Grubu 1” ve “Kontrol Grubu 1” diye gruplanırken; anaokulu öğrencileri “Deney Grubu 2” ve “Kontrol Grubu 2” olarak gruplandırılmıştır. Bu gruplardaki çocukların cinsiyetlere göre gruplar arasındaki dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Kapsamına Alınan Okulöncesi Çocukların Gruplar İçinde Dağılımları



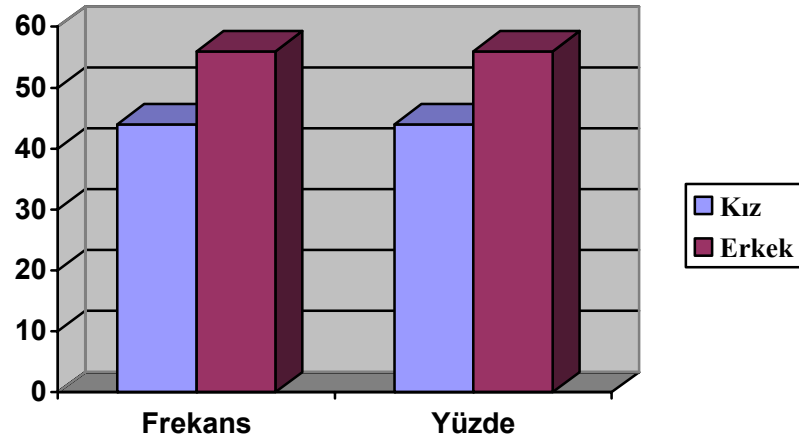
Grup		Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu 1	Frekans	11	14	25
	Yüzde	% 44	% 56	%100
Kontrol Grubu 1	Frekans	11	16	27
	Yüzde	% 40,7	% 59,3	%100
Deney Grubu 2	Frekans	11	14	25
	Yüzde	% 44	% 56	%100
Kontrol Grubu 2	Frekans	11	12	23
	Yüzde	% 47,8	% 52,2	%100

Tablo 1’de görüldüğü gibi; araştırma kapsamına giren okulöncesi çocuklarının gruplar içinde dağılımları yer almaktadır. Bu dağılıma göre, toplam 100 okulöncesi çocuklarından 11 kız 14 erkek deney grubu birinci grubu; 11 kız 16 erkek kontrol grubu birinci grubu; 11 kız 14 erkek deney grubu ikinci grubu; 11 kız 12 erkek de kontrol grubu ikinci grubu oluşturmaktadır. Deney 1 ve Kontrol 1 grupları anasınıfına giden çocuklardan seçilirken, Deney 2 ve Kontrol 2 grupları anaokuluna giden çocuklar seçilerek meydana getirilmiştir.

Bu dört gruba giren toplam çocukların, gittikleri okula, cinsiyete göre dağılımları ile deney ve kontrol grubuna giren çocuk sayılarına göre dağılımları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 2’de araştırma kapsamına alınan okulöncesi çocuklarının cinsiyet dağılımlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 2. Araştırma Kapsamına Alınan Okulöncesi Çocuklarının Cinsiyet Dağılımları

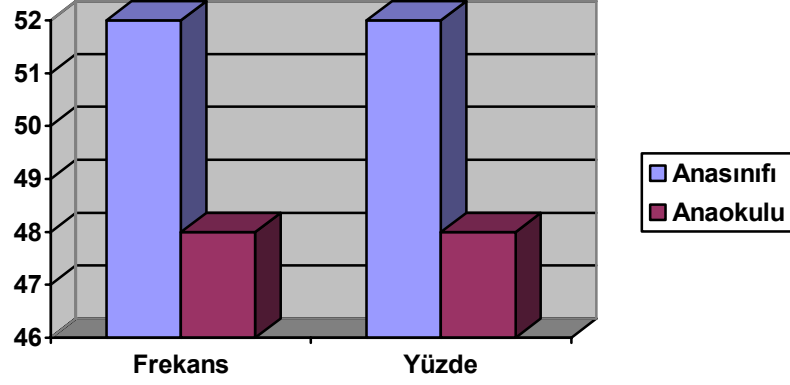


	Frekans	Yüzde
Kız	44	44.0
Erkek	56	56.0

Tablo 2’de görüldüğü gibi; araştırma kapsamına alınan toplam 100 okulöncesi çocuğundan 44’nün yani % 44’nü kızlar oluştururken, 56’sını yani % 56’sını erkekler oluşturmaktadır.

Tablo 3’de araştırma kapsamına alınan okulöncesi çocuklarının anasınıfı ve anaokuluna gitme durumlarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 3. Araştırma Kapsamına Alınan Okulöncesi Çocuklarının Anasınıfı ve Anaokuluna Gitme Durumlarının Dağılımı

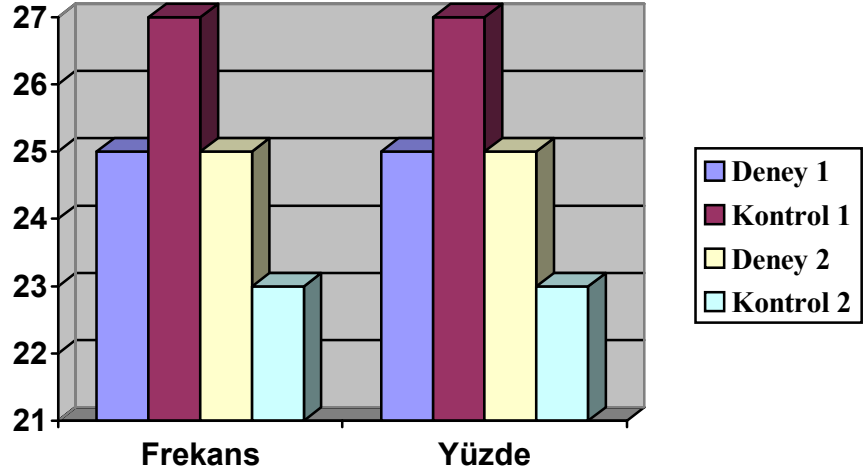


	Frekans	Yüzde
Anasınıfı	52	52.0
Anaokulu	48	48.0

Tablo 3’de görüldüğü gibi; araştırma kapsamına alınan okulöncesi çocuklarının anasınıfı ve anaokuluna gitme durumlarının dağılımları gösterilmiştir. Buna göre toplam 100 okulöncesi çocuğundan 52’si yani %52’si anasınıfında eğitimine devam ederken, 48’i yani %48’i anaokulunda eğitimine devam etmektedir.

Tablo 4’te araştırma kapsamına alınan okulöncesi çocuklarının deney ve kontrol gruplarına giren çocuk sayılarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4. Araştırma Kapsamına Alınan Okulöncesi Çocuklarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Dağılımları



	Frekans	Yüzde
Deney 1	25	25.0
Kontrol 1	27	27.0
Deney 2	25	25.0
Kontrol 2	23	23.0

Tablo 4’de görüldüğü gibi; araştırma kapsamına giren okulöncesi çocuklarının deney ve kontrol gruplarına göre dağılımları yer almaktadır. Bu dağılıma göre, toplam 100 okulöncesi çocuğundan %25’i deney grubu birinci grup; %27’si kontrol grubu birinci grup; %25’i deney grubu ikinci grup; %23’ü de kontrol grubu ikinci grubu oluşturmaktadır. Deney 1 ve Kontrol 1 grupları anasınıfına giden çocuklardan seçilirken, Deney 2 ve Kontrol 2 grupları anaokuluna giden çocuklar seçilerek meydana getirilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulamasına başlamadan önce okulların yetkilileriyle de görüşülmüş ve birlikte belirlenen gün ve saatte anaokulunda ve ilköğretime bağlı anasınıfında bulunulmuştur.

Araştırma kapsamına alınan çocukları belirlerken 2002 yılında doğmuş olan çocuklar olmalarına, benzer sosyoekonomik durumda ve çevre şartlarında olmalarına, okulöncesi eğitim almak için anasınıfı veya anaokulu kurumlarından birine devamlı gitmelerine bakılmıştır.

Araştırmada çocukların dil gelişimlerini ölçmek amacıyla 1959'da Dunn tarafından geliştirilen "Peabody Resim-Kelime Testi" kullanılmıştır. Ölçek 1974'de Katz ve arkadaşları tarafından kültüre özgü değişiklikler yapılarak Türkçeye uyarlanmış ve son şeklini almıştır (Erkan, 1990).

2.3.1. Peabody Resim Kelime Testi

Peabody Resim-Kelime Testi, 2–12 yaş arası çocukların kelime bilgisinin gelişimini ölçen, bireysel olarak uygulanan bir performans testidir. Bu test Dunn tarafından 1959 yılında geliştirilmiştir. Peabody Resim-Kelime Testinin Türkiye'de uyarlanması Katz ve arkadaşları tarafından 1974 yılında yapılmıştır.

Peabody Resim Kelime Testinin materyali; üzerinde dörder resmin bulunduğu 100 kart ve deneklerin verdiği cevapların araştırmacı tarafından kaydedildiği kayıt formu (EK 1) olmaktadır. Kayıt formunda çocuğun adı-soyadı, aldığı puan, test tarihi ve doğum tarihi belirtilmektedir. Her kart için bir sözcük söylenerek, çocuğun söylenen bu sözcüğe uygun olan kartın üzerindeki dört resimden birini parmağıyla göstermesi istenir. Peabody Resim-Kelime Testinin kartlarında, hayvan, eşya, çöl, nehir vb. doğa parçaları gibi resimler bulunmaktadır. Peabody Resim-Kelime Testine, testin uygulanışı sırasında arka arkaya gelen sekiz soruda altı yanlış cevap verinceye kadar devam edilir. Çocuğun her doğru cevabı bir puandır. Dolayısıyla, Peabody Resim-Kelime Testinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 100 puandır. Peabody Resim-Kelime Testinin uygulanmasında zaman sınırlaması yoktur. Peabody Resim-Kelime Testi, ortalama 10–15 dakikada yanıtlanabilmektedir (Taner, 2003).

Peabody Resim-Kelime Testi yurt dışında ve Türkiye'de birçok araştırmada kullanılmıştır (Erkan, 1990).

Peabody Resim-Kelime Testinin Paralel-Form Güvenirliği Dunn tarafından yapılmıştır. 2-6 ile 0-18 yaşları arasında 4012 çocuğa testin A ve B formları uygulanmış

ve elde edilen ham puanlar üzerinden hesaplanan güvenilirlik katsayıları ; .64 ve .84 arasında değişmiştir.ve her yaş için ayrı ayrı olmak üzere hesaplanan ölçmenin standart hatası 6.00 ile 8.61 zeka bölümü puanı arasında bulunmuştur (Akt. Öner, 1994).

Peabody Resim-Kelime Testinin Ölçüt-Bağımlı Geçerliği de Stanford-Binet zeka testi ile test edilmiş ve iki test arasındaki korelasyon .82 ile .86 arasında bulunmuştur ve Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği ile arasındaki korelasyon ise .41 ile 174 arasında bulunmuştur (Akt. Öner, 1994).

Peabody Resim-Kelime Testinin Uygulanması

Peabody Resim-Kelime Testi, önceden belirlenen uygulama tarihlerinde belirlenen okullara gidilerek, araştırma kapsamına alınmış çocuklara boş bir odada sırasıyla bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulamadan kaynaklanabilecek herhangi bir yanlılığı önlemek amacıyla ölçeğin uygulanması tüm çocuklara araştırmacı tarafından yapılmıştır. Çocukların Peabody Resim-Kelime Testine verdikleri her doğru cevabın bir puan olarak hesaplandığı testte, bütün doğru yanıtların toplamı, toplam puanı vermektedir. Böylece çocukların toplam puanları elde edilmiştir. Ölçeğin uygulanması sürecinde, çocukların yanıtları “Peabody Resim-Kelime Testi Ölçeği Kayıt Formu” na kaydedilmiştir (EK-1).

Her bir çocukla yapılan uygulama ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Peabody Resim-Kelime Testinin uygulamaları Şubat-Mayıs 2009 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

2.3.2. On iki Haftalık Drama Eğitimi Programı

Çocukların dil gelişim düzeylerindeki etkisini belirlemek amacıyla düzenlenen “Yaratıcı Drama Etkinlikleri Programı” (EK-2) on iki haftalık bir programdan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve özgün olan bu program oluşturulurken, çocukların dil gelişim düzeylerini dikkate alarak her oturum için amaçlanan kazanımlar Okulöncesi Eğitim Programından seçilmiş olup, oturumları düzenlerken H.Ö. Adıgüzel’in belirtmiş olduğu “*hazırlık-ısınma, canlandırma ve değerlendirme*” aşamaları kullanılmıştır. Ayrıca çalışma grubu küçük çocuklardan oluştuğu için geri dönütleri alabilmek adına ara değerlendirmelere de yer verilmiştir.

Türkçe anadili etkinlikleri sırasında yapılan ve bu etkinlikleri destekleyici nitelikte olan bu programa göre ilk beş haftalık bölümünde dramanın temel çalışmaları ve doğaçlamalara hazırlık çalışmalarına yer verilirken, diğer son yedi haftalık bölümünde hikâyelerden canlandırmalar ve çeşitli drama tekniklerinin kullanıldığı çalışmalara yer verilmiştir. Program haftada 1 gün olmak üzere on iki hafta boyunca toplam 24 saat uygulanmıştır. Çocukların dil gelişim düzeylerindeki etkisini belirlemek amacıyla düzenlenen drama eğitimi programı, araştırmacı tarafından çocuklara grup olarak uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmaya katılan çocukların dil gelişimlerinin, drama eğitimi aldıktan sonra değişip değişmediği, cinsiyete göre ve anaokulu veya anasınıfına gitme durumuna göre öğrenciler arasında drama eğitimi alanların dil gelişimlerinde farklılık olup olmadığı karşılaştırmalı olarak ele alınmaya çalışılmıştır.

Gruplardaki çocuk sayılarının eşit olması ve genellikle ikiden fazla grubun karşılaştırılması gerektiğinden, araştırmanın amacına uygun olarak bağımsız örneklem için t Testi ve Varyans Analizi kullanılmıştır. Gruplardan anlamlı olanların bulunması için Tukeys-HSD Testinden yararlanılmıştır. İstatistiksel karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Ayrıca anaokuluna ve anasınıfına giden çocukların dil gelişimleri nasıl olduğu belirlenmeye çalışılmış, tablolar, frekans ve yüzdeler halinde gösterilmeye çalışılmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 13.0 programı kullanılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda, verilerin istatistiksel analizi altı aşamada gerçekleştirilmeye çalışılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmaya çalışılmıştır. Verilerin analizi altı aşamada gerçekleştirilmiştir.

İlk aşamada, araştırmaya katılan çocukların dil gelişimleri üzerinde drama eğitimi alıp almamanın etkisini göstermede veri toplamak amacıyla yapılan Peabody Resim-Kelime Testi'nin öntest ve sontestlerinden alınan dil puanları incelenmiş ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

İkinci aşamada, drama eğitimi alan çocukların dil gelişimlerinin bu çocukların cinsiyetine göre değişip değişmediğini belirlemek için bağımsız örneklem için t testi kullanılmış ve elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Üçüncü aşamada, drama eğitimi verilen çocukların dil gelişim puanlarının anasınıfı ve anaokuluna gitme durumuna göre değişip değişmediğini saptamak için, Peabody Resim-Kelime Testi Ölçeği'nden almış oldukları alıcı dil puanlarına bağımsız örneklem için t Testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Dördüncü aşamada, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların dil gelişimlerinde bir fark olup olmadığını belirlemek adına, hem deney grubundaki çocukların hem de kontrol grubundaki çocukların Peabody Resim-Kelime Testi'ndeki öntest ve sontestlerden almış oldukları dil puanlarının analizi yapılmış ve eşleştirilmiş örneklem için t-Testi uygulanıp sonuçlar yorumlanmıştır.

Beşinci aşamada, deney grubu ve kontrol grubunun aldıkları puanlar arasında çıkan farkı incelemek için deney grubundaki (deney grubu 1 ve deney grubu 2) ve kontrol grubundaki (kontrol grubu 1 ve kontrol grubu 2) alt gruplardan alınan dil puanlarının ortalamaları ile veriler elde edilmiştir. Bu verilere uygulanan Varyans analizi sonucunda, ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını bulmak için Tukeys HSD testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

Altıncı aşamada, öncelikle drama eğitimi verilen anasınıfı ve anaokulunda deney grubundaki çocukların birbirleri arasında öntest ve sontest puanları bakımından fark olup olmadığını saptamak için aldıkları alıcı dil puanlarına bağımsız örneklem için t Testi uygulanmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Daha sonra ise geleneksel düz anlatım yöntemiyle eğitime devam edilen anasınıfı ve anaokulunda kontrol grubundaki çocukların birbirleri arasında öntest ve sontest puanları bakımından fark olup olmadığını saptamak için aldıkları alıcı dil puanlarına bağımsız örneklem için t Testi uygulanmış ve elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

1. Çocukların Aldıkları Öntest- Sontest Puanlarının İncelenmesi

Araştırma kapsamına alınan okulöncesi çocukların oluşturduğu deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontestlerden aldıkları puanlar Tablo 5 ve Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 5
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Öntest Puanlarının İncelenmesi

Öntest Puan Ortalamaları	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Alt sınır-Üst sınır	24-55	24-65
Toplam	50	50

Tablo 5'te görüldüğü gibi; deney ve kontrol gruplarının öntestten aldıkları puanların aralıkları ve bu puanların gruplar arasındaki dağılımları gösterilmeye çalışılmıştır. Buna göre okulöncesi çocuklarının oluşturduğu deney grubu ve kontrol grubundaki çocukların aldıkları dil puanlarını inceleyecek olursak;

Toplam 50 kişiden oluşan **Deney Grubundaki** çocukların öntest puanlarına bakıldığında alınan en düşük puanı 24 ile 1 kişi, alınan en yüksek puanı da 55 ile 1 kişi almıştır. Alınan diğer puanlarda 24-55 puanları arasında dağılmıştır.

Toplam 50 kişiden oluşan **Kontrol Grubundaki** çocukların öntest puanlarına bakıldığında alınan en düşük puanı 24 ile 1 kişi, alınan en yüksek puanı da 65 ile 1 kişi almıştır. Alınan diğer puanlarda 24–65 puanları arasında dağılmıştır.

Genel anlamda bakıldığında deney grubundaki çocuklar ve kontrol grubundaki çocuklar arasında öntestten alınan dil puanları bakımından çok büyük fark görülmezken, tesadüfi yolla ve normal dağılımlara uygun olarak grupların ayrılmasına rağmen kontrol grubundaki çocukların biraz daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

Araştırma kapsamına alınan okulöncesi çocukların oluşturduğu deney ve kontrol gruplarının sontestlerden aldıkları puanlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6
Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sontest Puanlarının İncelenmesi

Sontest Puan Ortalamaları	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Alt sınır-Üst sınır	56–88	30–64
Toplam	50	50

Tablo 6’da görüldüğü gibi; deney ve kontrol gruplarının öntestten aldıkları puanların aralıkları ve bu puanların gruplar arasındaki dağılımları gösterilmeye çalışılmıştır. Buna göre okulöncesi çocuklarının oluşturduğu deney grubu ve kontrol grubundaki çocukların aldıkları dil puanlarını inceleyecek olursak;

Toplam 50 kişiden oluşan **Deney Grubundaki** çocukların öntest puanlarına bakıldığında alınan en düşük puanı 56 ile 1 kişi, alınan en yüksek puanı da 88 ile 1 kişi almıştır. Alınan diğer puanlarında 56–88 puanları arasında olduğu görülmüştür.

Toplam 50 kişiden oluşan **Kontrol Grubundaki** çocukların öntest puanlarına bakıldığında alınan en düşük puanı 30 ile 1 kişi, alınan en yüksek puanı da 64 ile 1 kişi almıştır. Alınan diğer puanlarında 30–64 puanları arasında olduğu görülmüştür.

Genel anlamda bakıldığında deney grubundaki çocukların drama uygulamasının ardından yapılan sonteste kontrol grubundaki çocuklara göre puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

2. Çocukların Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarında Cinsiyetin Etkisi

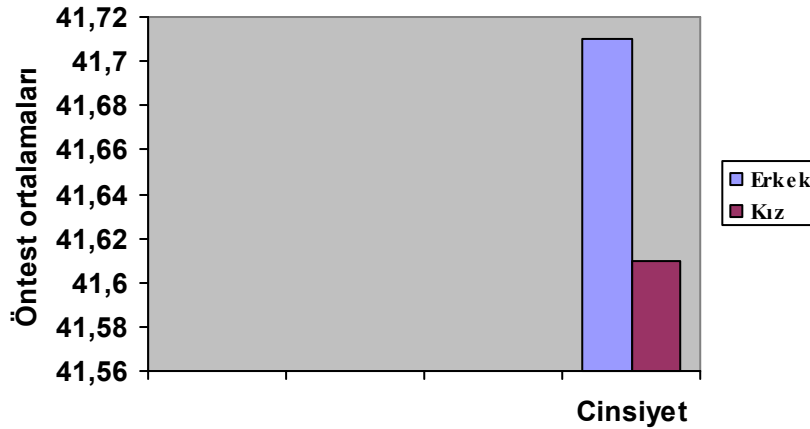
Araştırma kapsamına alınan çocukların aldıkları dil puanları üzerinde cinsiyetin bir etkisinin olup olmadığını saptamak için tüm gruptaki çocukların aldıkları öntest ve sontest puanları üzerinde t-Testi uygulanmış ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamındaki çocukların cinsiyetlerine göre; aldıkları öntest puanlarının ortalama ve standart sapmaları hakkında istatistikî bilgiler Tablo 7’de ve Şekil 1’de verilmiştir.

Tablo 7
Kız ve Erkek Öğrenciler İçin Öntest Formundan Alınan Puanların İstatistikî Bilgileri

	Cinsiyet	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata
Öntest puan	Kız	44	41,61	10,67	1,60
	Erkek	56	41,71	9,65	1,29

Şekil 1
Cinsiyete Göre Öntest Puan Ortalamaları



Tablo 7 ve Şekil 1’de görüldüğü gibi; araştırma kapsamına giren kız çocuklarının öntest puanlarının ortalamaları 41.61, erkek çocuklarının öntest puanlarının ortalamaları 41.71 olarak bulunmuştur. Buna göre kız ve erkek çocuklarının aldıkları öntest puanları arasında bir farklılık görülememektedir.

Araştırma kapsamına giren kız ve erkek öğrencilerinin öntest formundan aldıkları puanlara göre t Testi analizi sonuçları Tablo 8’de verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 8
Kız ve Erkek Öğrenciler İçin Öntest Formundan Alınan Puanların T Testi Sonuçları

Değişim Kaynağı	F	t	sd	Std. Hata	P	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Öntest puan	,602	-,049	98	7,35	,961*	-4,14	3,94

* $p > .05$

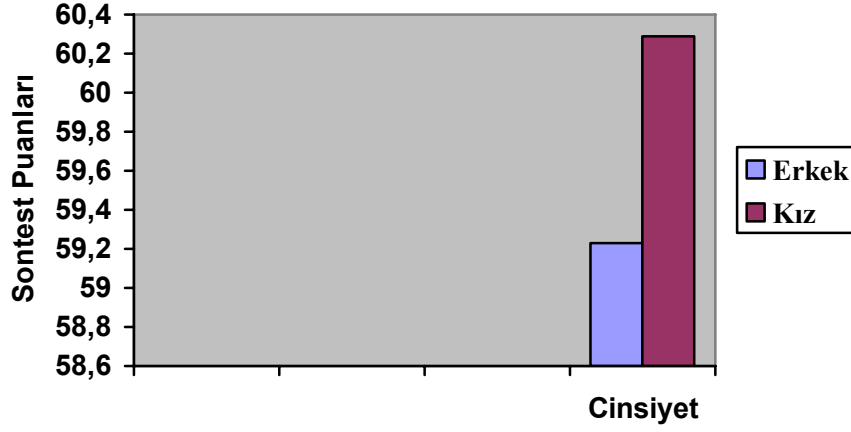
Tablo 8’de görüldüğü gibi; analiz sonuçları, araştırma kapsamına giren kız ve erkek çocukların öntest formundan aldıkları puanlar arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Başka bir ifade ile araştırma kapsamına alınan kız ve erkek çocuklarının aldıkları öntest puanları bakımından anlamlı bir farkın olmadığı, öntestte alınan puanlarda cinsiyetin etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Araştırma kapsamına giren çocukların cinsiyetlerine göre; aldıkları sontest puanlarının ortalama ve standart sapmaları hakkında istatistikî bilgiler Tablo 9’da ve Şekil 2’de verilmiştir.

Tablo 9
Kız ve Erkek Çocuklar İçin Sontest Formundan Alınan Puanların İstatistikî Bilgileri

	Cinsiyet	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata
Sontest puan	Kız	44	60,29	15,35	2,31
	Erkek	56	59,23	15,45	2,06

Şekil 2
Cinsiyete Göre Sontest Puan Ortalamaları



Tablo 9 ve Şekil 2’de görüldüğü gibi; araştırma kapsamına giren kız çocuklarının sontest puanlarının ortalamaları 60.29, erkek çocuklarının sontest puanlarının ortalamaları ise 59.23 olarak bulunmuştur. Buna göre kız ve erkek çocuklarının aldıkları sontest puanları arasında kızlar puanların ortalaması bakımından biraz daha yüksek görünse de anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Araştırma kapsamına giren kız ve erkek öğrencilerinin sontest formundan aldıkları puanlara göre t Testi analizi sonuçları Tablo 10’da verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 10
Kız ve Erkek Çocuklar İçin Sontest Formundan Alınan Puanların T Testi Sonuçları

Değişim Kaynağı	F	t	sd	Std. Hata	P	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Sontest puan	,004	,343	98	3,10	,733*	-5,09	7,22

* $p > .05$

Tablo 10’da görüldüğü gibi; elde edilen analiz sonuçları, araştırma kapsamına giren kız ve erkek çocukların sontest formundan aldıkları puanlar arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Diğer bir anlatımla

araştırma kapsamına alınan kız ve erkek çocuklarının aldıkları söntest puanları bakımından anlamlı bir farkın olmadığı, söntestte alınan puanlarda cinsiyetin etkisinin olmadığı saptanmıştır.

3. Çocukların Aldıkları Öntest-Söntest Puanlarında Anasınıfı ve Anaokuluna Gitme Durumunun Etkisi

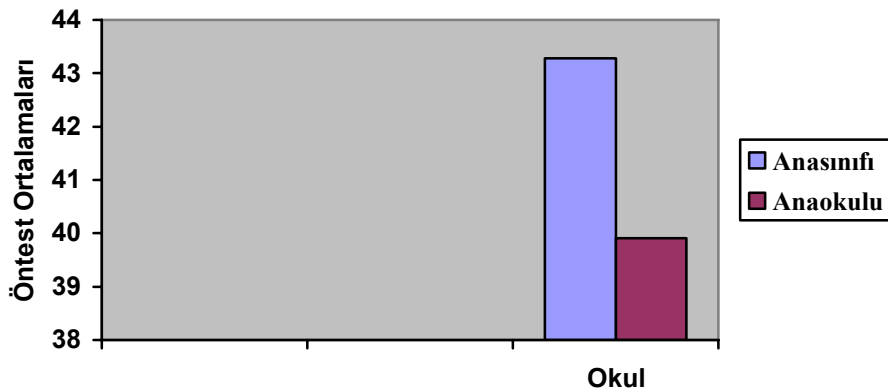
Araştırmaya katılan çocukların Peabody Resim- Kelime Testinin öntest ve söntest formlarından almış oldukları puanların gittikleri okulöncesi kurumuna göre değişip değişmediğini saptamak için, anasınıfına ve anaokuluna giden çocukların aldıkları öntest ve söntest puanları üzerinde t-Testi uygulanmış ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamındaki çocukların gittikleri okulöncesi kurumuna göre; aldıkları öntest puanlarının ortalama ve standart sapmaları hakkında istatistikî bilgiler Tablo 11’de ve Şekil 3’de verilmiştir.

Tablo 11
Anasınıfı veya Anaokuluna Giden Çocuklar İçin Öntest Formundan Alınan Puanların İstatistikî Bilgileri

	Okul	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata
Öntest puan	Anasınıfı	52	43,28	9,72	1,34
	Anaokulu	48	39,91	10,24	1,47

Şekil 3
Devam Edilen Okula Göre Öntest Puan Ortalamaları



Tablo 11 ve Şekil 3’de görüldüğü gibi; araştırma kapsamına giren okulöncesi çocuklarından anasınıfına giden çocukların öntest puanlarının ortalamaları 43.28, anaokuluna giden çocukların öntest puanlarının ortalamaları ise 39.91 olarak bulunmuştur. Buna göre anasınıfına giden çocukların öntestten aldıkları puanların ortalamaları anaokuluna giden çocukların aldıkları öntest puanlarının ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüş bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için t testi uygulanmıştır.

Araştırma kapsamına giren anasınıfı ve anaokuluna giden çocukların öntest formundan aldıkları puanlara göre t-Testi analizi sonuçları Tablo 12’de verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 12
Anasınıfı veya Anaokuluna Giden Çocuklar İçin Öntest Formundan Alınan Puanların T Testi Sonuçları

Değişim Kaynağı	F	t	sd	Std. Hata	P	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Öntest puan	,004	1,69	98	1,99	,094*	-5,88	7,33

* p>.05

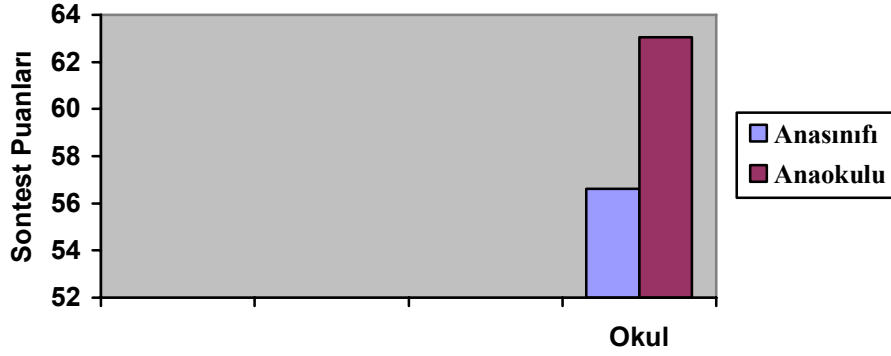
Tablo 12’de verildiği üzere, araştırma kapsamına giren anasınıfı ve anaokuluna giden çocukların devam ettikleri okullara göre aldıkları öntest puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır (p>.05). Başka bir ifade ile analiz sonuçları, araştırma kapsamına giren çocukların aldıkları Öntest puanlarında anasınıfı ve anaokuluna gitmenin etkisinin olmadığını göstermiştir.

Araştırma kapsamındaki çocukların gittikleri okulöncesi kurumuna göre; aldıkları öntest puanlarının ortalama ve standart sapmaları hakkında istatistikî bilgiler Tablo 13’de ve Şekil 4’de verilmiştir.

Tablo 13
Anasınıfı veya Anaokuluna Giden Çocuklar İçin Sontest Formundan Alınan Puanların İstatistikî Bilgileri

	Okul	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata
Sontest puan	Anasınıfı	52	56,61	13,85	1,92
	Anaokulu	48	63,04	16,29	2,35

Şekil 4
Devam Edilen Okula Göre Sontest Puan Ortalamaları



Tablo 13 ve Şekil 4’de görüldüğü gibi; araştırma kapsamına giren okulöncesi eğitimi alan çocuklardan anasınıfına giden çocukların sontest puanlarının ortalamaları 56.61, anaokuluna giden çocukların sontest puanlarının ortalamaları ise 63.04 olarak bulunmuştur. Buna göre anaokuluna giden çocukların sontestten aldıkları puanların ortalamaları anasınıfına giden çocukların aldıkları sontest puanlarının ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüş bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için t testi uygulanmıştır.

Araştırma kapsamına giren anasınıfı ve anaokuluna giden çocukların sontest formundan aldıkları puanlara göre t testi analizi sonuçları Tablo 14’de verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 14
Anasınıfı veya Anaokuluna Giden Çocuklar İçin Sontest Formundan Alınan Puanların T Testi Sonuçları

Değişim Kaynağı	F	t	sd	Std. Hata	P	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Sontest puan	3,31	-2,13	98	3,01	,036*	-12,41	-,439

*.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 14’de elde edilen analiz sonuçları, araştırma kapsamına giren anasınıfı ve anaokuluna giden çocukların devam ettikleri okullara göre aldıkları sontest puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($p < .05$). Diğer bir anlatımla araştırma kapsamına giren çocukların aldıkları sontest puanlarında anasınıfı ve anaokuluna gitme durumlarına göre farklılaşma olduğu anaokulu çocuklarının anasınıfına giden çocuklarına göre sontestten daha başarılı oldukları saptanmıştır.

4. Çocukların Aldıkları Dil Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre İncelenmesi

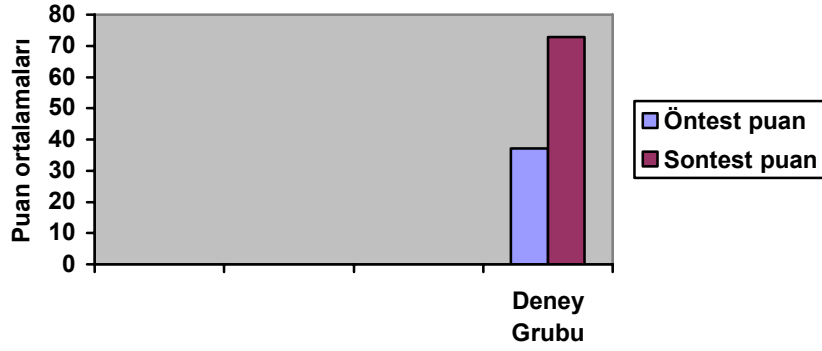
Araştırma kapsamına alınan çocukların aldıkları dil puanlarına bakılmadan önce tüm gruba Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Testi uygulanmıştır ve $p > .05$ olduğu için grubun normal dağılıma uygunluk gösterdiği saptanmıştır (öntest $p:0.31$ ve sontest $p:0.07$). Ayrıca araştırmadaki deney grubundaki çocuklar ve kontrol grubundaki çocuklar içinde ayrı ayrı da bu test uygulanmış öntest ve sontest puanlarındaki dağılım bakımından normal dağılım gösterdikleri saptanmıştır. Böylece veriler üstünde parametrik testleri kullanarak bulguları elde edebileceğimiz ortaya çıkmıştır.

Aşağıda Tablo 15’de ve Şekil 5’de araştırma kapsamına alınan deney grubundaki çocukların öntest ve sontest puanları bakımından ortalama ve standart sapmaları hakkında istatistikî bilgiler verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 15
Deney Grubundaki Çocukların Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarının İstatistikî Bilgileri

	Test	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata
Deney Grupları	öntest puanları	50	37,18	6,99	0,98
	sontest puanları	50	72,78	7,58	1,07

Şekil 5
Deney Grubuna Göre Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları



Tablo 15’de ve Şekil 5’de görüldüğü gibi; araştırma kapsamına alınan deney grubundaki çocukların öntest ve sontest puanlarına bakıldığında öntest puanlarındaki ortalamaları 37.18 olduğu, sontest puanlarının ortalamaları ise 72,78 olduğu görülmüştür. Öntest-Sontest puanlarının ortalamaları arasında gözle görülür bir fark olduğu saptanmış bu farkın anlamlı olup olmadığını görmek için deney grubundaki çocukların aldıkları puanlara eşleştirilmiş örneklerde t-Testi uygulanmıştır.

Tablo 16’da deney grubundaki çocukların aldıkları puanlara uygulanan eşleştirilmiş örneklerde t-Testinin analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 16
Deney Grubundaki Çocukların Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarının T Testi Sonuçları

Değişim Kaynağı	t	sd	Std. Hata	P	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Öntest puan-Sontest puan	-26,18	49	1,35	,000*	-38,33	-32,86

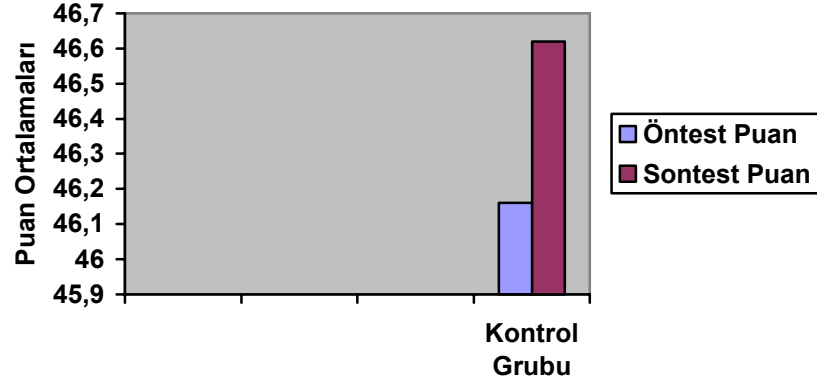
Tablo 16'daki analiz sonuçları; araştırma kapsamına giren deney grubundaki çocukların öntest ve sontest puanları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Başka bir ifade ile drama uygulamasından sonra deney grubundaki çocukların aldıkları öntest ve sontest puanları bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Araştırma kapsamına alınan kontrol grubundaki çocukların öntest ve sontestlerden almış oldukları dil puanlarına ilişkin istatistikî bilgiler Tablo 17'de ve Şekil 6'da gösterilmiştir.

Tablo 17
Kontrol Grubundaki Çocukların Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarının İstatistikî Bilgileri

	Test	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata
Kontrol Grupları	öntest puanları	50	46,16	10,70	1,51
	sontest puanları	50	46,62	8,28	1,17

Şekil 6
Kontrol Grubuna Göre Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları



Tablo 17’de ve Şekil 5’de görüldüğü gibi araştırma kapsamına alınan kontrol grubundaki çocukların öntest ve sontest puanlarına bakıldığında öntest puanlarındaki ortalamaları 46,16 olduğu, sontest puanlarının ortalamaları ise 46,62 olduğu görülmüştür. Öntest-Sontest puanlarının ortalamaları arasında büyük bir fark olmamasına karşın yine de sontestte puanlarında az da olsa bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını görmek için kontrol grubundaki çocukların aldıkları puanlara eşleştirilmiş örneklemelerde t-Testi uygulanmıştır.

Tablo 18’de kontrol grubundaki çocukların aldıkları puanlara uygulanan t Testinin analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 18
Kontrol Grubundaki Çocukların Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarının T Testi Sonuçları

Değişim Kaynağı	t	sd	Std. Hata	P	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Öntestpuan-Sontestpuan	-,42	49	1,08	,673*	-2,63	1,71

Tablo 18’deki analiz sonuçlarına göre araştırma kapsamına giren kontrol grubundaki çocukların öntest ve sontest puanları bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Başka bir ifade ile kontrol grubundaki çocukların aldıkları öntest

ve sontest puanları bakımından bir farklılık ortaya çıkmamış, geleneksel yöntemle eğitim alan çocukların dil gelişimlerinde anlamlı düzeyde bir değişim saptanmamıştır.

5. Çocukların Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Alt Gruplar Arasındaki Dağılımın İncelenmesi

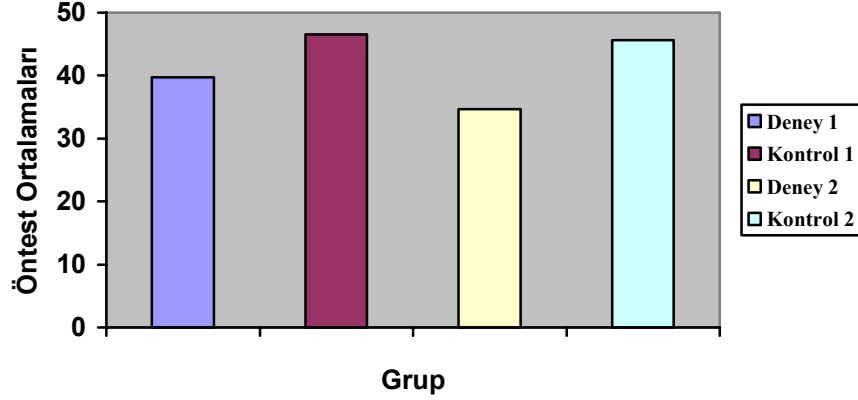
Araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol grubundaki çocukların anasınıfı ve anaokuluna gitme durumuna bakılmaksızın grup içinde aldıkları öntest ve sontest puanlarına bakıldığında deney grubundaki çocukların aldıkları puanlarda anlamlı bir fark ortaya çıkarken, kontrol grubundaki çocuklarının puanlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Deney ve kontrol gruplarının dil puanları arasındaki farkın nerden geldiğini bulmak için alt gruplar arasındaki dağılım incelenmiştir. Elde edilen verilere uygulanan Varyans analizi sonucunda, ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını bulmak için Tukeys HSD testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol grubundaki çocukların öntest puanları bakımından ortalama ve standart sapmaları hakkında istatistikî bilgiler Tablo 19'da ve Şekil 7'de verilmiştir.

Tablo 19
Deney ve Kontrol Grupları İçin Öntest Formundan Alınan Puanların İstatistikî Bilgileri

Grup	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	95% Güven Aralığı		Min.	Max.
					Alt Sınır	Üst Sınır		
Deney Grubu 1	25	39,72	6,65	1,33	36,97	42,46	28,00	55,00
Deney Grubu 2	25	34,64	6,49	1,29	31,95	37,32	24,00	50,00
Kontrol Grubu 1	27	46,59	10,98	2,11	42,24	50,93	26,00	65,00
Kontrol Grubu 2	23	45,65	10,58	2,20	41,07	50,22	24,00	65,00
Toplam	100	41,67	10,06	1,00	39,67	43,66	24,00	65,00

Şekil 7
Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öntest Puan Ortalamaları



Tablo 19 ve Şekil 7’de görüldüğü gibi; araştırma kapsamına giren deney ve kontrol gruplarındaki çocukların öntest puan ortalamaları, Deney Grubu 1’de 39.72; Kontrol Grubu 1’de 46.59; Deney Grubu 2’de 34.64 ve Kontrol Grubu 2’de 45.65 olarak saptanmıştır. Buna göre kontrol gruplarındaki öğrencilerin öntestten aldıkları puanların ortalamaları deney grubundaki çocuklarının aldıkları puanların ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamına giren deney ve kontrol grubu çocuklarının öntest formundan aldıkları puanlara göre varyans analizi sonuçları Tablo 20’de verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 20
Deney ve Kontrol Grupları İçin Öntest Formundan Alınan Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Değişim Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	2349,57	3	783,19	9,794	,000*
Grup içi	7676,53	96	79,96		
Toplam	10026,11	99			

*.05 düzeyinde anlamlı.

Tablo 20’de görüldüğü gibi elde edilen analiz sonuçları, araştırma kapsamına giren deney ve kontrol grubu çocuklarının öntest formundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol gruplarındaki çocukların öntest puanları bakımından farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır ($p<.05$).

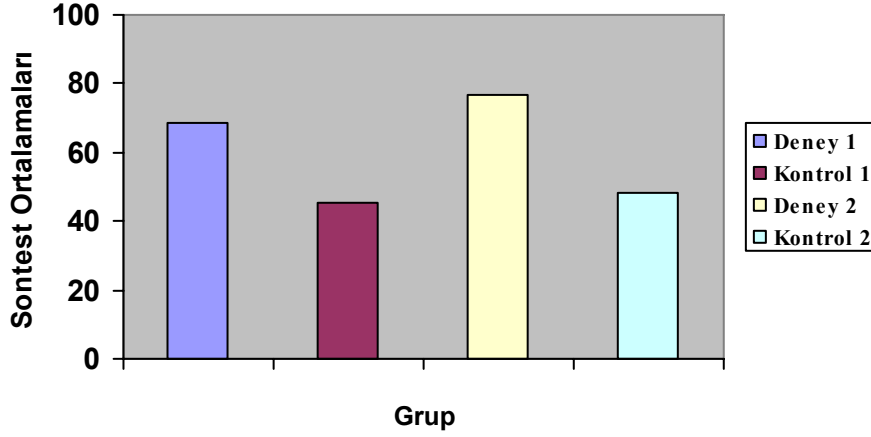
Bu anlamlı farkın kaynağını bulmak için uygulanan Tukeys HSD Testi sonucunda deney grubu çocuklarının aldıkları puanlarla kontrol grubu çocuklarının aldıkları puanlar arasında istatistiksel anlamda bir fark bulunduğu ve bu farka göre deney grubundakilerin kontrol grubundaki çocuklara göre daha düşük puan aldıkları gözlemlenmiştir. Deney grubu 1 ve Deney Grubu 2’deki çocukların daha az puan aldığı ve aldıkları puan bakımından aralarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Kontrol grubu 1 ve Kontrol Grubu 2 ‘deki çocukların daha başarılı olduğu ve aldıkları puan bakımından birbirleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol grubundaki çocukların aldıkları sontest puanları bakımından ortalama ve standart sapmaları hakkında istatistikî bilgiler Tablo 21’de ve Şekil 8’de verilmiştir.

Tablo 21
Deney ve Kontrol Grupları İçin Sontest Formundan Alınan Puanların
İstatistikî Bilgileri

Grup	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata	95% Güven Aralığı		Min.	Max.
					Alt Sınır	Üst Sınır		
Deney Grubu 1	25	68,76	7,35	1,47	65,72	71,79	56,00	80,00
Deney Grubu 2	25	76,80	5,46	1,09	74,54	79,05	64,00	88,00
Kontrol Grubu 1	27	45,37	7,30	1,40	42,48	48,25	30,00	57,00
Kontrol Grubu 2	23	48,08	9,25	1,92	44,08	52,08	32,00	64,00
Toplam	100	59,70	15,33	1,53	56,65	62,74	30,00	88,00

Şekil 8
Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Sontest Puan Ortalamaları



Tablo 21 ve Şekil 8’de görüldüğü gibi; araştırma kapsamına giren deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Sontest puan ortalamaları, Deney Grubu 1’de 68.76; Kontrol Grubu 1’de 45.37; Deney Grubu 2’de 76.80 ve Kontrol Grubu 2’de 48,08 olarak saptanmıştır. Buna göre deney gruplarındaki çocukların sontestten aldıkları puanların ortalamaları kontrol grubundaki çocukların aldıkları puanların ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamına giren deney ve kontrol grubundaki çocukların sontest formundan aldıkları puanlara göre varyans analizi sonuçları Tablo 22’de verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 22
Deney ve Kontrol Grupları İçin Sontest Formundan Alınan Puanların Varyans Analizi Sonuçları

Değişim Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	18008,31	3	6002,77	109,08	,000*
Grup içi	5282,68	96	55,02		
Toplam	23291,00	99			

*.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 22’de görüldüğü gibi analiz sonuçları; araştırma kapsamına giren deney ve kontrol grubundaki çocukların sontest formundan aldıkları puanlar arasında anlamlı

bir fark olduğunu göstermektedir. Diğer bir anlatımla araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol gruplarındaki çocukların sontest puanları bakımından farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < .05$).

Bu anlamlı farkın nereden kaynaklandığını bulmak için uygulanan Tukeys HSD Testi sonucunda deney grubundaki çocukların aldıkları puanlarla kontrol grubundaki çocukların aldıkları puanlar arasında istatistiksel anlamda bir fark bulunduğu ve bu farka göre deney grubundaki çocukların daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Buna göre; Kontrol grubu 1 ve Kontrol Grubu 2 ‘deki çocukların daha düşük puan aldıkları ve aldıkları puan bakımından birbirleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Deney grubu 1 ve Deney Grubu 2’deki çocukların kontrol grubundaki çocuklardan daha başarılı oldukları ve aldıkları puan bakımından da Deney Grubu 2’deki çocukların Deney grubu 1 ‘deki çocuklardan daha başarılı oldukları görülmüştür.

6. Anasınıfına Giden Deney Grubu 1 ve Kontrol Grubu 1’deki Çocukların Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

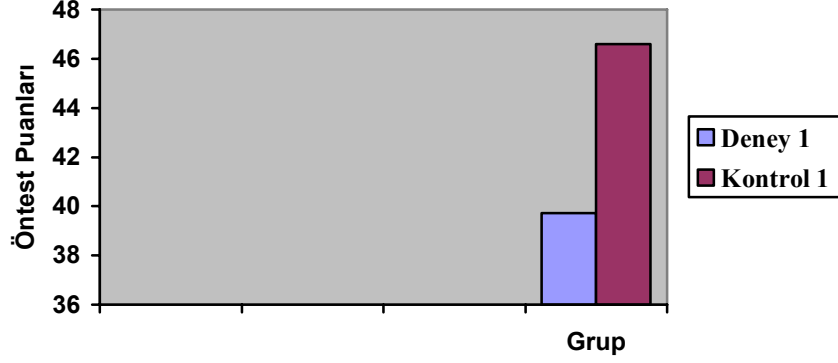
Araştırmaya kapsamındaki anasınıfına giden çocukların Peabody Resim- Kelime Testinin öntest ve sontest formlarından almış oldukları puanların kendi içinde karşılaştırmasını yapmak için, anasınıfındaki deney grubu 1 ve kontrol grubu 1’de yer alan çocukların aldıkları öntest ve sontest puanları üzerinde bağımsız örneklemelerde t-Testi uygulanmış ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamına alınan anasınıfında deney ve kontrol grubundaki çocukların aldıkları öntest puanlarının ortalama ve standart sapmaları hakkında istatistikî bilgiler Tablo 23’de ve Şekil 9’da verilmiştir.

Tablo 23
Deney Grubu 1 ve Kontrol Grubu 1 İçin Öntest Formundan Alınan Puanların İstatistikî Bilgileri

	Grup	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata
Öntest puan	Deney Grubu 1	25	39,72	6,66	1,33
	Kontrol Grubu 1	27	46,59	10,99	2,11

Şekil 9
Deney Grubu 1 ve Kontrol Grubu 1'deki Çocuklara Göre
Öntest Puan Ortalamaları



Tablo 23 ve Şekil 9'da görüldüğü gibi; araştırma kapsamına giren anasınıfına giden deney grubu 1 ve kontrol grubu 1'deki çocuklardan, deney grubu 1'deki çocukların öntest puanlarının ortalamaları 39.72, kontrol grubu 1'deki çocukların öntest puanlarının ortalamaları ise 46.59 olarak saptanmıştır. Dolayısıyla kontrol grubu 1'deki çocukların öntest puanlarının deney grubu 1'deki çocukların öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamına giren anasınıfına giden çocukların oluşturduğu deney grubu 1 ve kontrol grubu 1'deki çocukların öntest formundan aldıkları puanlara göre t Testi analizi sonuçları Tablo 24'de verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 24
Deney Grubu 1 ve Kontrol Grubu 1 İçin Öntest Formundan Alınan Puanların T
Testi Sonuçları

Değişim Kaynağı	F	t	sd	Std. Hata	P	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Öntest puan	6,74	-2,70	50	2,54	,009*	-11,98	-1,76

*.05 düzeyinde anlamlı

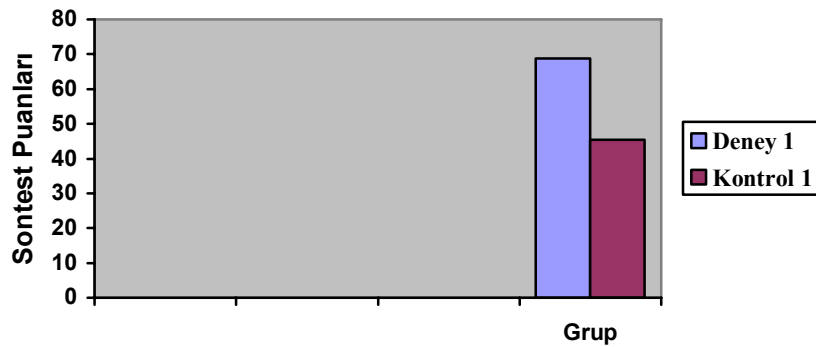
Tablo 24’de görüldüğü gibi, araştırma kapsamına giren anasınıfına giden çocukların oluşturduğu deney grubu 1 ve kontrol grubu 1’deki çocukların öntest puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Analiz sonuçlarına göre anasınıfına giden çocuklardan oluşturulan kontrol grubu 1’deki çocuklar; yine anasınıfına giden çocuklardan oluşturulan deney grubu 1’deki çocuklara göre öntestte daha başarılı oldukları görülmüştür.

Araştırma kapsamına giren anasınıfına giden çocukların oluşturduğu deney grubu 1 ve kontrol grubu 1’deki çocukların sontest formundan aldıkları puanlarının ortalama ve standart sapmaları hakkında istatistikî bilgiler Tablo 25’de ve Şekil 10’da verilmiştir.

Tablo 25
Deney Grubu 1 ve Kontrol Grubu 1 İçin Sontest Formundan Alınan Puanların İstatistikî Bilgileri

	Grup	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata
Sontest puan	Deney Grubu 1	25	68,76	7,35	1,47
	Kontrol Grubu 1	27	45,37	7,30	1,40

Şekil 10
Deney Grubu 1 ve Kontrol Grubu 1’deki Çocuklara Göre Sontest Puan Ortalamaları



Tablo 25 ve Şekil 10’da görüldüğü gibi; araştırma kapsamına giren anasınıfına giden deney grubu 1 ve kontrol grubu 1’deki çocuklardan, deney grubu 1’deki çocukların sontest puanlarının ortalamaları 68.76, kontrol grubu 1’deki çocukların

sontest puanlarının ortalamaları ise 45.37 olarak saptanmıştır. Buna göre deney grubu 1'deki çocukların sontest puanlarının kontrol grubu 1'deki çocukların sontest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamına giren anasınıfına giden çocukların oluşturduğu deney grubu 1 ve kontrol grubu 1'deki çocukların sontest formundan aldıkları puanlara göre t testi analizi sonuçları Tablo 26'da verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 26
Deney Grubu 1 ve Kontrol Grubu 1 İçin Sontest Formundan Alınan Puanların T Testi Sonuçları

Değişim Kaynağı	F	t	sd	Std. Hata	P	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Sontest puan	,055	11,50	50	2,03	,000*	19,30	27,47

*.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 18'de elde edilen analiz sonuçları, araştırma kapsamına giren anasınıfına giden çocukların oluşturduğu deney grubu 1 ve kontrol grubu 1'deki çocukların aldıkları sontest puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($p < .05$). Diğer bir anlatımla araştırma kapsamına giren anasınıfına giden çocukların oluşturduğu deney grubu 1 ve kontrol grubu 1'deki çocukların sontest puanları arasında farklılaşma olduğu, drama eğitiminin sonunda deney grubu 1'deki çocukların kontrol grubu 1'deki çocuklara göre sontestten daha başarılı oldukları saptanmıştır.

7. Anaokuluna Giden Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu 2'deki Çocukların Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

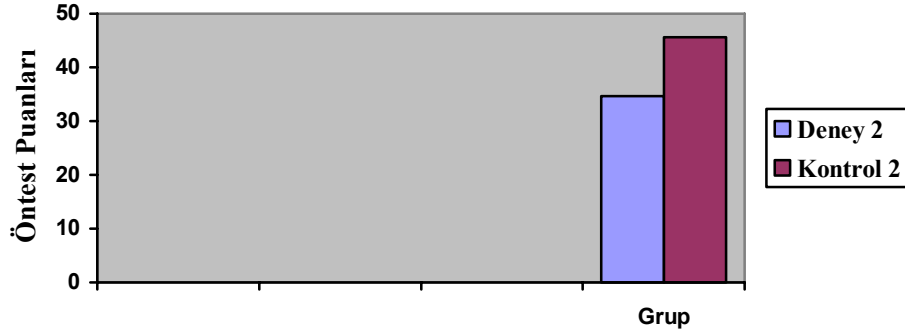
Araştırmaya kapsamındaki anaokuluna giden çocukların Peabody Resim-Kelime Testinin öntest ve sontest formlarından almış oldukları puanların kendi içinde karşılaştırmasını yapmak için, anaokulundaki deney grubu 2 ve kontrol grubu 2'de yer alan çocukların aldıkları öntest ve sontest puanları üzerinde bağımsız örneklemelerde t-Testi uygulanmış ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamına alınan anaokulunda deney ve kontrol grubundaki çocukların aldıkları öntest puanlarının ortalama ve standart sapmaları hakkında istatistikî bilgiler Tablo 27’de ve Şekil 11’de verilmiştir.

Tablo 27
Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu 2 İçin Öntest Formundan Alınan Puanların İstatistikî Bilgileri

	Grup	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata
Öntest puan	Deney Grubu 2	25	34,64	6,49	1,29
	Kontrol Grubu 2	23	45,65	10,58	2,20

Şekil 11
Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu 2’deki Çocuklara Göre Öntest Puan Ortalamaları



Tablo 27 ve Şekil 11’de görüldüğü gibi; araştırma kapsamına giren anaokuluna giden çocukları oluşturduğu deney grubu 2 ve kontrol grubu 2’deki çocuklardan, deney grubu 2’deki çocukların öntest puanlarının ortalamaları 34.64, kontrol grubu 2’deki çocukların öntest puanlarının ortalamaları ise 45.65 olarak saptanmıştır. Dolayısıyla kontrol grubu 2’deki çocukların öntest puanlarının deney grubu 2’deki çocukların öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamına giren anaokuluna giden çocukların oluşturduğu deney grubu 2 ve kontrol grubu 2’deki çocukların öntest formundan aldıkları puanlara göre t testi analizi sonuçları Tablo 28’de verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 28
Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu 2 İçin Öntest Formundan Alınan Puanların T
Testi Sonuçları

Değişim Kaynağı	F	t	sd	Std. Hata	P	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Öntest puan	4,79	-4,38	46	2,51	,000*	-16,06	-5,95

*.05 düzeyinde anlamlı

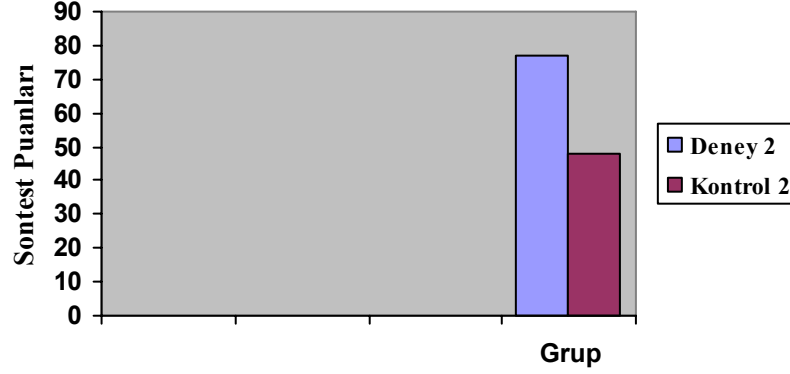
Tablo 28’de verildiği üzere, araştırma kapsamına giren anaokuluna giden çocukların oluşturduğu deney grubu 2 ve kontrol grubu 2’deki çocukların Öntest puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Analiz sonuçlarına göre anaokuluna giden çocuklardan oluşturulan kontrol grubu 2’deki çocuklar; yine anaokuluna giden çocuklardan oluşturulan deney grubu 2’deki çocuklara göre öntestte daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Araştırma kapsamına alınan anaokulunda deney ve kontrol grubundaki çocukların aldıkları sontest puanlarının ortalama ve standart sapmaları hakkında istatistikî bilgiler Tablo 29’de ve Şekil 12’de verilmiştir.

Tablo 29
Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu 2 İçin Sontest Formundan Alınan Puanların
İstatistikî Bilgileri

	Grup	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata
Sontest puan	Deney Grubu 2	25	76,80	5,46	1,09
	Kontrol Grubu 2	23	48,08	9,25	1,92

Şekil 12
Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu 2'deki Çocuklara Göre
Sontest Puan Ortalamaları



Tablo 29 ve Şekil 12’de görüldüğü gibi; araştırma kapsamına giren anaokuluna giden deney grubu 2 ve kontrol grubu 2’deki çocuklardan, deney grubu 2’deki çocukların sontest puanlarının ortalamaları 76.80, kontrol grubu 2’deki çocukların sontest puanlarının ortalamaları ise 48.08 olarak saptanmıştır. Buna göre deney grubu 2’deki çocukların sontest puanlarının kontrol grubu 2’deki çocukların sontest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamına giren anasınıfına giden çocukların oluşturduğu deney grubu 2 ve kontrol grubu 2’deki çocukların sontest formundan aldıkları puanlara göre t Testi analizi sonuçları Tablo 30’da verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 30
Deney Grubu 2 ve Kontrol Grubu 2 İçin Sontest Formundan Alınan Puanların T
Testi Sonuçları

Değişim Kaynağı	F	t	sd	Std. Hata	P	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Sontest puan	6,02	13,21	46	2,17	,000*	24,34	33,08

*.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 30’da elde edilen analiz sonuçları, araştırma kapsamına giren anaokuluna giden çocukların oluşturduğu deney grubu 2 ve kontrol grubu 2 çocuklarının son test

puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Başka bir ifade ile araştırma kapsamına giren anaokuluna giden çocukların oluşturduğu deney grubu 2 ve kontrol grubu 2'deki çocukların söntest puanları arasında farklılaşma olduğu, drama eğitiminin sonunda deney grubu 2'deki çocukların kontrol grubu 2'deki çocuklara göre söntestten daha başarılı oldukları saptanmıştır.

8. Drama Uygulaması Yapılan Deney Grubu 1 ve Deney Grubu 2'deki Çocukların Aldıkları Öntest-Söntest Puanlarının Karşılaştırılması

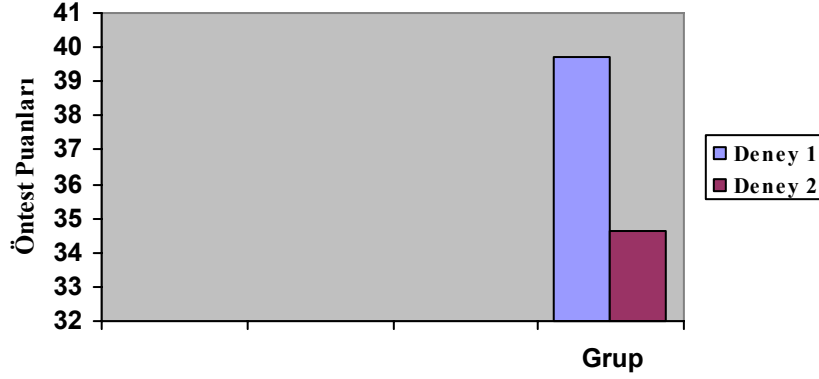
Araştırmaya kapsamında drama uygulaması yapılan deney grubundaki çocukların Peabody Resim- Kelime Testinin öntest ve söntest formlarından almış oldukları puanlar açısından aralarında bir fark olup olmadığına bakmak için, deney grubu 1 ve deney grubu 2'deki çocukların aldıkları öntest ve söntest puanları üzerinde bağımsız örneklemelerde t-Testi uygulanmış ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamına alınan deney grubundaki çocukların aldıkları öntest puanlarının ortalama ve standart sapmaları hakkında istatistikî bilgiler Tablo 31'de ve Şekil 13'de verilmiştir.

Tablo 31
Deney Grubu 1 ve Deney Grubu 2 İçin Öntest Formundan Alınan Puanların İstatistikî Bilgileri

	Grup	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata
Öntest puan	Deney Grubu 1	25	39,72	6,65	1,33
	Deney Grubu 2	25	34,64	6,49	1,29

Şekil 13
Deney Grubu 1 ve Deney Grubu 2'deki Çocuklara Göre
Öntest Puan Ortalamaları



Tablo 31 ve Şekil 13'de görüldüğü gibi; araştırma kapsamına giren drama eğitiminin verildiği çocukların oluşturduğu deney grubu 1 ve deney grubu 2'deki çocuklardan, anasınıfına giden deney grubu 1'deki çocukların öntest puanlarının ortalamaları 39.72, anaokuluna giden deney grubu 2'deki çocukların öntest puanlarının ortalamaları ise 34.64 olarak saptanmıştır. Dolayısıyla deney grubu 1'deki çocukların öntest puanlarının deney grubu 2'deki çocukların öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırma kapsamına giren drama eğitiminin verildiği çocukların oluşturduğu deney grubu 1 ve deney grubu 2'deki çocukların öntest formundan aldıkları puanlara göre t testi analizi sonuçları Tablo 32'de verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 32
Deney Grubu 1 ve Deney Grubu 2 İçin Öntest Formundan Alınan Puanların T
Testi Sonuçları

Değişim Kaynağı	F	t	sd	Std. Hata	P	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Öntest puan	,013	2,73	48	1,85	,009*	1,34	8,81

*.05 düzeyinde anlamlı

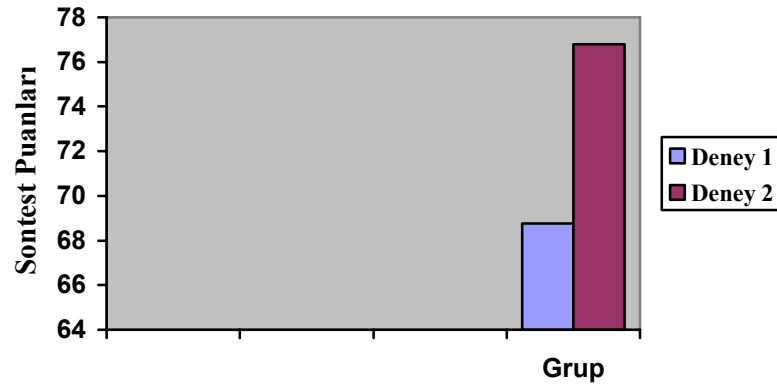
Tablo 32’de görüldüğü gibi, araştırma kapsamına giren drama eğitimi alan çocukların oluşturduğu deney grubu 1 ve deney grubu 2’deki çocukların Öntest puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Diğer bir anlatımla analiz sonuçlarına göre drama eğitimi alan çocuklardan oluşturulan anasınıfındaki deney grubu 1’deki çocuklar; anaokulundaki deney grubu 2’deki çocuklara göre öntestte daha başarılı oldukları görülmüştür.

Araştırma kapsamına alınan deney grubundaki çocukların aldıkları sontest puanlarının ortalama ve standart sapmaları hakkında istatistikî bilgiler Tablo 33’de ve Şekil 14’de verilmiştir.

Tablo 33
Deney Grubu 1 ve Deney Grubu 2 İçin Sontest Formundan Alınan Puanların İstatistikî Bilgileri

	Grup	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata
Sontest puan	Deney Grubu 1	25	68,76	7,35	1,47
	Deney Grubu 2	25	76,80	5,46	1,09

Şekil 14
Deney Grubu 1 ve Deney Grubu 2’deki Çocuklara Göre Sontest Puan Ortalamaları



Tablo 33 ve Şekil 14’de görüldüğü gibi; araştırma kapsamına giren drama eğitiminin verildiği deney grubu 1 ve deney grubu 2’deki çocuklardan, deney grubu

1'deki çocukların sontest puanlarının ortalamaları 68.76, deney grubu 2'deki çocukların sontest puanlarının ortalamaları ise 76.80 olarak saptanmıştır. Buna göre deney grubu 2'deki çocukların sontest puanlarının deney grubu 1'deki çocukların sontest puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamına giren drama eğitiminin verildiği çocukların oluşturduğu deney grubu 1 ve deney grubu 2'deki çocukların sontest formundan aldıkları puanlara göre t testi analizi sonuçları Tablo 34'de verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 34
Deney Grubu 1 ve Deney Grubu 2 İçin Sontest Formundan Alınan Puanların T Testi Sonuçları

Değişim Kaynağı	F	t	sd	Std. Hata	P	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Sontest puan	2,25	-4,39	48	1,83	,000*	-11,72	-4,35

*.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 34'de verildiği üzere, araştırma kapsamına giren drama eğitimi alan çocukların oluşturduğu deney grubu 1 ve deney grubu 2'deki çocukların sontest puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Analiz sonuçlarına göre drama eğitimi alan çocuklardan oluşturulan anaokuluna giden deney grubu 2'deki çocuklar; anasınıfına giden deney grubu 1'deki çocuklara göre sontestte daha başarılı oldukları saptanmıştır.

9. Geleneksel Eğitim Verilen Kontrol Grubu 1 ve Kontrol Grubu 2'deki Çocukların Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

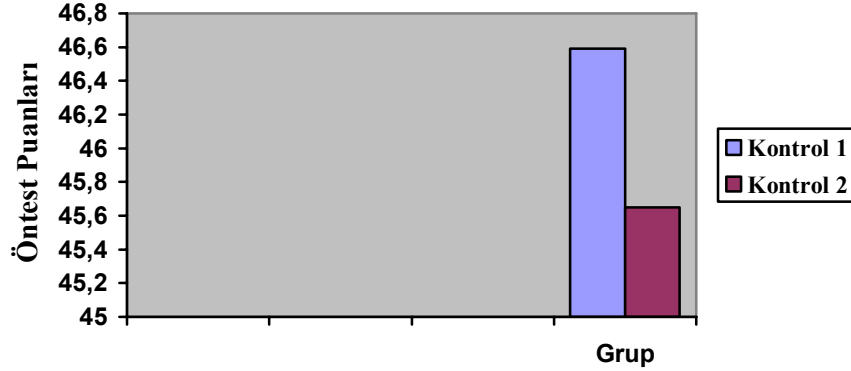
Araştırmaya kapsamında geleneksel yöntemlerle eğitime devam edilen kontrol grubundaki çocukların Peabody Resim- Kelime Testinin öntest ve sontest formlarından almış oldukları puanlar açısından aralarında bir fark olup olmadığına bakmak için, kontrol grubu 1 ve kontrol grubu 2'deki çocukların aldıkları öntest ve sontest puanları üzerinde bağımsız örneklerde t-Testi uygulanmış ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamına alınan kontrol grubundaki çocukların aldıkları öntest puanlarının ortalama ve standart sapmaları hakkında istatistikî bilgiler Tablo 35’de ve Şekil 15’de verilmiştir.

Tablo 35
Kontrol Grubu 1 ve Kontrol Grubu 2 İçin Öntest Formundan Alınan Puanların İstatistikî Bilgileri

	Grup	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata
Öntest puan	Kontrol Grubu 1	27	46,59	10,98	2,11
	Kontrol Grubu 2	23	45,65	10,58	2,20

Şekil 15
Kontrol Grubu 1 ve Kontrol Grubu 2’deki Çocuklara Göre Öntest Puan Ortalamaları



Tablo 35 ve Şekil 15’de görüldüğü gibi; araştırma kapsamına giren drama eğitiminin verilmediği ve geleneksel yöntemlerin kullanıldığı çocukların oluşturduğu kontrol grubu 1 ve kontrol grubu 2’deki çocuklardan, kontrol grubu 1’deki çocukların öntest puanlarının ortalamaları 46.59, kontrol grubu 2’deki çocukların öntest puanlarının ortalamaları ise 45.65 olarak saptanmıştır. Dolayısıyla kontrol grubu 1’deki çocukların öntest puanlarının kontrol grubu 2’deki çocukların öntest puanlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuş bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklem için t-Testi uygulanmıştır.

Araştırma kapsamına giren drama eğitiminin verilmediği ve geleneksel yöntemlerin kullanıldığı çocukların oluşturduğu kontrol grubu 1 ve kontrol grubu 2'deki çocukların öntest formundan aldıkları puanlara göre t Testi analizi sonuçları Tablo 36'da verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 36
Kontrol Grubu 1 ve Kontrol Grubu 2 İçin Öntest Formundan Alınan Puanların T Testi Sonuçları

Değişim Kaynağı	F	t	sd	Std. Hata	P	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Öntest puan	,083	,307	48	3,06	,760*	-5,22	7,10

* $p > .05$

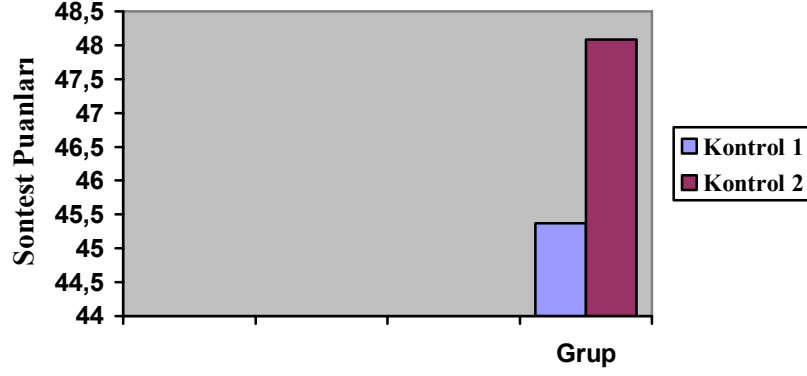
Tablo 36'da elde edilen analiz sonuçları, araştırma kapsamına giren drama eğitimini verilmemiş olan anasınıfına giden çocukların oluşturduğu kontrol grubu 1 ve anaokuluna giden çocukların oluşturduğu kontrol grubu 2'deki çocukların aldıkları öntest puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($p > .05$). Diğer bir anlatımla araştırma kapsamına giren drama eğitimi verilmemiş olan kontrol grubu 1 ve kontrol grubu 2'deki çocukların öntest puanları arasında farklılaşma olmadığı saptanmıştır.

Araştırma kapsamına alınan kontrol grubundaki çocukların aldıkları sontest puanlarının ortalama ve standart sapmaları hakkında istatistikî bilgiler Tablo 37'de ve Şekil 16'da verilmiştir.

Tablo 37
Kontrol Grubu 1 ve Kontrol Grubu 2 İçin Sontest Formundan Alınan Puanların İstatistikî Bilgileri

	Grup	N	Ort.	Std. Sapma	Std. Hata
Sontest puan	Kontrol Grubu 1	27	45,37	7,30	1,40
	Kontrol Grubu 2	23	48,08	9,25	1,92

Şekil 16
Kontrol Grubu 1 ve Kontrol Grubu 2'deki Çocuklara Göre
Sontest Puan Ortalamaları



Tablo 37 ve Şekil 16'da görüldüğü gibi; araştırma kapsamına giren drama eğitiminin verilmediği ve geleneksel yöntemlerin kullanıldığı çocukların oluşturduğu kontrol grubu 1 ve kontrol grubu 2 çocuklardan, kontrol grubu 1'deki çocukların sontest puanlarının ortalamaları 45.37, kontrol grubu 2'deki çocukların sontest puanlarının ortalamaları ise 48.08 olarak saptanmıştır. Buna göre kontrol grubu 2'deki çocukların sontest puanlarının kontrol grubu 2'deki çocukların sontest puanlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuş bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklem için t-Testi uygulanmıştır.

Araştırma kapsamına giren drama eğitiminin verilmediği ve geleneksel yöntemlerin kullanıldığı çocukların oluşturduğu kontrol grubu 1 ve kontrol grubu 2 öğrencilerinin sontest formundan aldıkları puanlara göre t testi analizi sonuçları Tablo 38'de verilmeye çalışılmıştır.

Tablo 38
Kontrol Grubu 1 ve Kontrol Grubu 2 İçin Sontest Formundan Alınan Puanların T
Testi Sonuçları

Değişim Kaynağı	F	t	sd	Std. Hata	P	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Sontest puan	,960	-1,16	48	2,34	,252*	-7,42	1,99

* p>.05

Tablo 38’de verildiği üzere, araştırma kapsamına giren drama eğitimini verilmemiş olan anasınıfına giden çocukların oluşturduğu kontrol grubu 1 ve anaokuluna giden çocukların oluşturduğu kontrol grubu 2’deki çocukların aldıkları sontest puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>.05$). Analiz sonuçlarına göre araştırma kapsamına giren drama eğitimi verilmemiş olan kontrol grubu 1 ve kontrol grubu 2’deki çocukların sontest puanları arasında farklılaşma olmadığı görölmüştür.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Bu çalışma ile araştırma kapsamına alınan okulöncesi çocuklarının dil gelişimlerine ilişkin ön test ve son test formlarına verdikleri cevaplar doğrultusunda; eğitimde drama uygulaması ile anadil ekinliklerinin verildiği çocukların dil becerilerinin gelişiminde artış görülürken, geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubundaki çocuklara göre dil gelişimleri bakımından daha çok ilerledikleri saptanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde, hem öntest puanları hem de sontest puanlarında kız ve erkek çocuklarının aldıkları dil puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu da kız ve erkek çocukların dil gelişimleri üzerinde yaratıcı drama çalışmalarının etkisinin aynı düzeyde olduğunu göstermektedir.

Yine araştırmada elde edilen bulgular anasınıfı ve anaokuluna gitme durumuna göre değerlendirildiğinde, anasınıfına ve anaokuluna giden çocukların öntestten alınan dil puanları açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ama sontest puanlarına bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ortaya çıktığı ($p<0,05$) ve anaokuluna giden çocukların anasınıfına giden çocuklara göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu farkın ortaya çıkmasının sebepleri araştırıldığında, anaokulunda uygulama yapılan mekânın daha geniş ve liderin araç ve materyal bakımından imkânlarının daha geniş olduğu ve bu avantajların çocukların etkinliklerde sürece daha çok katılmalarına ve özgürce hareket edebilmelerine katkı sağladığı görülmüştür.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; deney grubundaki çocuklar uygulama öncesindeki ön testlerde daha düşük puanlara sahip olmasına rağmen, deney grubundaki çocuklara 12 hafta boyunca uygulanan drama programından sonra son testlerde kontrol grubundaki çocuklardan daha başarılı oldukları ve istatistiksel açıdan da anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmüştür ($p<0,01$). Aradaki farklılığın bu kadar fazla olması sadece çocukların içinde buldukları okulöncesi dönemde oluşan sözcük dağarcığındaki dönemsel artıştan kaynaklanmadığı, bunun yanında yaratıcı dramının

doğası gereği edilgen durumda olan sözcük dağarcığını harekete geçirmesinin de etkisinin olduğu düşünülebilir. Bu şekliyle, yaratıcı dramanın dilin hem kazanılmasına hem de çocuklardaki sözcük dağarcığının etkin kullanımına yardımcı olduğu söylenebilmektedir.

Araştırmada deney ve kontrol grubundaki çocukların puanları arasında ortaya çıkan farkın kaynağını araştırmak için deney ve kontrol grubundaki alt gruplara yapılan analiz sonuçlarına göre; deney gruplarının kontrol gruplarındaki çocuklardan daha başarılı oldukları ve deney grubu 2'deki çocukların da deney grubu 1'deki çocuklardan daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Ayrıca, kontrol grubu 1 ve kontrol grubu 2 arasında öntest ve sontest puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Bunun yanında anasınıfındaki deney grubu 1 ve anaokulundaki deney grubu 2'deki çocukların öntest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada elde edilen sonuca göre, anasınıfındaki deney grubunda olan çocuklar drama programı öncesi uygulanan öntest puanları bakımından anaokulundaki deney grubunda olan çocuklara göre daha yüksek dil puanları aldıkları görülmüştür. Ama her iki deney grubuna drama programı uygulandıktan sonra yapılan testte bu sefer anaokulunda deney grubundaki çocukların lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmış; anaokulunda deney grubundaki çocukların sontestten aldıkları dil puanları daha yüksek çıkmıştır.

Aynı şekilde, anasınıfındaki kontrol grubu 1 ve anaokulundaki kontrol grubu 2'deki çocukların öntest ve sontestten aldıkları dil puanları istatistiksel açıdan karşılaştırıldığında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Buna göre geleneksel yöntemlerle anadili etkinlikleri verilen kontrol grubundaki çocukların dil gelişimlerinde anlamlı bir değişim olmadığı ortaya çıkmıştır. Özellikle küçük yaşlardaki çocuklarla yapılan drama çalışmalarının yaşantılara dayalı deneyimleri harekete geçirdiğini ve bu deneyimlerin çocukların dil becerilerine olumlu etki sağladığını düşünürsek; çocukların dil gelişimlerinde dramanın etkili bir yöntem olduğu bu araştırma sonucunda da görülmüştür.

Araştırmada anasınıfı ve anaokulundaki çocuklar ayrı ayrı incelendiğinde, anasınıfındaki çocukların öntest puanlarına bakıldığında kontrol grubundaki daha yüksek dil puanları aldıkları görülmüştür. Ama drama programı sonrasında uygulanan

son testte deney grubundaki çocukların lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ortaya çıktığı saptanmış ($p<0,05$) , deney grubundaki çocukların daha yüksek dil puanları aldıkları görülmüştür.

Bunun yanında anaokulundaki deney ve kontrol grubunda olan çocuklar karşılaştırıldığında da öntest puanlarına bakımından, kontrol grubundaki çocukların daha yüksek dil puanları aldıkları görülmüştür. Ama drama programı sonrasında uygulanan son testte deney grubundaki çocukların aldıkları puanlarda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark ortaya çıktığı saptanmış ($p<0,05$), yine burada da deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek dil puanları aldıkları belirlenmiştir.

Uygulamalar sırasında çocukların oyunlara gönüllü olarak katılımının sağlandığı, oyunları zevkle oynadıkları gözlemlenmiştir. Oyunun çocuğun yaşamında çok önemli bir yeri olan ve çocuğun isteyerek, hoşlanarak yaptığı bir etkinlik olduğunu ve yaratıcı dramının çocuk oyunlarının gelişmiş hali olduğunu düşünürsek, araştırma kapsamına giren öğrencilerin gönüllü olmalarının nedenini anlayabiliriz. Bunun yanında etkinlikler başlangıcında kendini ifade etmekte zorlanan bazı çocukların etkinlikler sonunda ve süreç içerisinde kendilerini daha rahat ifade edebildikleri, bazı harfleri ve sesleri çıkartmakta zorlanan çocukların da ilerleme kat ettikleri görülmüştür. Ayrıca çocukların kelime hazinelerinin geliştiği ve kurdukları cümlelerin uzunluklarının arttığı gözlemlenmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda drama tekniğinin geleneksel tekniklere göre çocukların dil gelişimleri üzerinde daha çok etkili olduğu ve olumlu yönde ilerlemelerini sağladığı saptanmıştır. Araştırmada elde edilen bu sonuçlar genel olarak yaratıcı dramının dil gelişimleri üzerindeki etkisini kanıtlar niteliktedir. Eğitimde drama çalışmalarının farklı düzey ve konularda etkililiği üzerine daha önce yapılmış olan diğer çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir ve alan içindeki çalışmaları destekler niteliktedir.

Örneğin, Dalkılıç'ın (1995) “Anaokuluna Devam Eden 60-72 Aylık Çocuklara Destekleyici Olarak Uygulanan Eğitimde Drama Programının Çocukların Dil Gelişimleri Üzerindeki Etkisi” adlı anaokuluna devam eden çocuklara uygulanan

yaratıcı drama programının çocukların dil edimine etkisinin incelediği çalışmada; 13 haftalık drama programı sonunda drama eğitimi alan deney grubundaki çocukların sontestte kontrol grubuna göre daha başarılı oldukları görülmüş, erken çocuklukta yaratıcı dramanın çocukların kullandıkları sözcük sayısındaki artışa katkıda bulunduğu saptanmıştır.

Yine başka bir araştırmada Ulaş ve Topal (2006)'ın “Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İlköğretimde Sözlü İfade Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” adlı çalışmasında ilköğretim 4. sınıfa devam eden öğrencilerin anadili öğretimi derslerinde 4 ay boyunca deney grubunda drama etkinlikleri yapılırken kontrol grubu ile ders kitabına dayalı öğretmen merkezli bir yöntem takip edilmiştir. Gruplara yapılan öntest sontest puanlar incelendiğinde öntest puanlarında deney ve kontrol grupları arasında fark yokken, sontestte deney grubu lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Benzer bir araştırma da Arnas ve arkadaşlarının (2007), “Altı Yaş Grubu Çocukların Dil Kullanımına Etkisi” adlı çalışmasında yapılmıştır. Bu çalışmaya göre anaokuluna giden altı yaş grubundaki çocukların dil gelişimlerinde yaratıcı dramanın etkisi incelenmiş, araştırma sonucunda yaratıcı drama etkinliğine katılan çocukların kontrol grubuna göre daha çok sözcük kullanarak cümle kurmaya başladıkları görülmüştür.

4.2. Öneriler

Araştırmaya yönelik önerilerin işlevselliği açısından önerileri pratiğe ve araştırmaya yönelik öneriler olmak üzere ikiye ayırabiliriz. Buna göre aşağıdaki önerileri sıralayabiliriz:

Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Araştırma sadece anasınıfı ve anaokuluna giden okulöncesi çocukların dil gelişim alanı ile sınırlı olduğundan, okulöncesinde dramanın çocukların gelişim alanlarıyla ilgili etkilerini araştırmak için dil alanından daha farklı gelişim alanları üzerindeki etkileri incelenmelidir.

2. Bu çalışmada okulöncesi eğitiminde altı yaş grubu çocukları ile uygulamalar yapılmıştır. Aynı çalışmanın okulöncesi eğitiminde farklı yaş gruplarındaki çocuklar ile de uygulanması önerilmektedir.
3. Araştırma sonucunda drama çalışmalarının kendini ifade etme güçlüğü çeken ve dil gelişiminde sıkıntı yaşayan çocuklarda ilerleme sağladığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmanın sadece dil gelişiminde sıkıntı yaşayan çocuklarla çalışılarak onlar üzerindeki etkisi ile ilgili benzer bir araştırma yapılabilir.
4. Dramanın anadili etkinliklerinin etkisinin yanında fen doğa etkinlikleri, matematik etkinlikleri gibi farklı etkinliklerde de etkisi incelenebileceği gibi ayrıca eğitimin pek çok alanında kullanılmasına ilişkin başka araştırmalar yapılabilir.

Pratiğe Yönelik Öneriler

1. Ülkemizde öncelikle büyük kentlerimizdeki özel ve resmi okulöncesi eğitim kurumlarında değişik liderler tarafından yaratıcı drama çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Ancak burada grup liderinin eğitimcinin yeterlilik düzeyi de çok önemlidir. Eğitim Fakültelerinin İlköğretim Bölümlerinde drama dersi zorunlu olarak programa alınmış olmasına rağmen drama sistemdeki öğretmenlerin çoğu tarafından bilinmemekte ya da eksik bilinmektedir. Özellikle okulöncesi ve ilköğretim düzeyinde çocuklarla çalışan öğretmenler hizmet içi eğitiminden geçirilerek drama yönteminin yaygın bir biçimde kullanılması sağlanmalıdır.
2. Yaratıcı drama alanında uzmanlaşmak ve alan konusunda deneyimli öğretmenler yetiştirmek adına üniversitelerin eğitim fakültelerinde Drama Öğretmenliği Lisans Programı ya da yüksek lisans ve doktora programları açılmalıdır.
3. Yaratıcı drama; öğrenme süreci olarak gerek çok fazla materyal gerektirmemesi gerekse elde olan her türlü malzemeden yola çıkılarak grup liderinin o anda ortamı hazırlamasıyla kolayca oluşturulabilen bir süreçtir. Yine de grup lideri drama uygulamalarına yönelik ders planı, etkinlik kâğıtları, yaratıcı oyunlar gibi materyaller geliştirmeli ve etkinliği zenginleştirmelidir.

4. Drama uygulamalarının amaca uygun bir şekilde verilebilmesi için fiziki şartlar uygun hale getirilmeli, okullarda drama çalışmalarının yapılması amacıyla drama derslikleri hazırlanmalı eğer bu mümkün değilse bile sınıf ortamları oynamaya elverişli olarak düzenlenmeli, çocukların daha rahat hareket etmelerine ve etkinliklerde aktif olmalarına olanak sağlanmalıdır.
5. Yaratıcı drama etkinliklerinin kullanıldığı sınıflarda katılım oranını yüksek tutmak için öğrenci sayısı sınırlı tutulmalıdır. Eğer bu mümkün değilse öğrenci sayısının fazlaysa çocukların tümünü aktif kılmak adına çocukları gruplara ayırarak grupça yapılan drama çalışmalarına daha çok yer verilmelidir.
6. Okulöncesindeki eğitimciler günlük eğitim programları içinde yaratıcı drama çalışmalarına yer vermeli böylece çocuklara kendilerini ifade etme ve gelişimlerine olumlu yönde etkileme de yardımcı olunmalıdır.
7. Yapılan çalışmanın sonucunda öğretmen çocuklar ve etkinliklerin bir bölümünde katılan aileler arasında etkili bir iletişim ortamı oluşturulmuştur. Öğretmenler yaratıcı dramayı ailelerle iletişimde de kullanarak onlara anne baba eğitimi hakkında daha kalıcı bir şekilde yol gösterip onlara yardımcı olabilir. Böylece aileler çocuklarının gelişim düzeyleri ve kişilik özellikleri ile ilgili daha doğru bilgiler edinebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, H.Ö.
1993 “Oyun Ve Yaratıcı Drama İlişkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.*
- Adıgüzel, H. Ö.
2006 “Bir İletişim Yolu Olarak Drama”, *Yaratıcı Drama Dergisi (1985–1998 Yazılar)*, Naturel Yayıncılık, Ankara, ss. 198–202.
- Adıgüzel, H. Ö.
2006 “Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları”, *Çağdaş Drama Derneği Yaratıcı Drama Dergisi*, Ankara, ss. 17–27.
- Adıgüzel, H. Ö.
2008 “Türkiye’de Yaratıcı Dramanın Gelişiminde 1980’li Yıllar ve Sonrası”, *13. Uluslar arası Eğitimde Yaratıcı Drama / Tiyatro Kongresi Bildiri Kitabı*, Ankara, ss. 19–30.
- Akar, Ruken
2000 “Temel Eğitimin İkinci Aşamasında Drama Yöntemi ile Türkçe Öğretimi: Dorothy Heatcote’un Uzman Rolü Yaklaşımı”, *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.*
- And, Metin.
2003 “Oyun ve Bügü”, *Genişletilmiş 2. Baskı, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.*
- Arnas Y, Cömertpay B, Sofu H.
2007 “Altı Yaş Grubu Çocukların Dil Kullanımına Yaratıcı Dramanın Etkisi”, *Çağdaş Drama Derneği Yaratıcı Drama Dergisi*, Ankara, ss. 8–9.
- Aykaç, Necdet ve Ulubey, Özgür.
2008 “Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama ile ilgili Bilgi ve Uygulama Düzeyleri”, *13. Uluslar arası Eğitimde Yaratıcı Drama / Tiyatro Kongresi Bildiri Kitabı*, Ankara, ss. 144–164.
- Aytar Abide, Öğretim Dilek.
2008 “Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Anne-Baba ve Öğretmen İlişkilerinin İncelenmesi”, *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi Eğitim Bölümü, Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:16, Sayı:1, Ankara, ss.13–30.
- Bağçeli, Pınar.
2008 “Köyde ve Kentte Yaşayan 7–8 Yaş Arası Çocukların cinsiyet Kalıpyargıları ve Cinsiyete Bağlı Oynadıkları Oyun Ve Oyuncaklar”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bursa.*
- Başal, Handan, A.
2003 “Nasıl Mutlu Bir Çocuk Yetiştirebilirim?”, *Morpa Yayınları, Ankara, ss. 99.*

- Başal, Handan, A.
2005 “Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri”, Morpa Yayınları, İstanbul, ss. 20.
- Bayrakçı, Mehtap.
2007 “Okulöncesinde Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İletişim Becerilerinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü*, Kars.
- Beehner, Beth, M.
1990 “Creating A Drama Script For Dynamic Classroom Learning”, *Drama in Education, Spring, Vol.110, Issue.3*, pp. 283–289.
- Bilir, Ş. , M. Arı, M. Gönen, E. Üstünve N. Pekçağlayan
1998 “Okulöncesi Eğitimcisinin Rehber Kitabı”, Aşama Ltd. Şti. , Ankara.
- Binbaşoğlu, Cavit.
1990 “Gelişim Psikolojisi- Gelişim Süreçleri ve Eğitim İlkeleri”, 5. Basım, Ankara.
- Bredikyte, Milda.
2000 “Dialogical Drama with Puppets and Children’s Creation of Sense”, *European Conference on Quality in Early Childhood Education, August 29- September 1*, pp. 143–150.
- Brown, Victoria.
1990 “Drama As An Integral Part Of The Early Childhood Curriculum ”, *Design for arts in Education, Sayı:91*, London, ss. 26–33
- Cüceloğlu, Doğan.
2002 “İnsan ve Davranışı”, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çapan, Cevat.
1992 “Değişen Tiyatro ”, *Metis Yayınları*, İstanbul.
- Çevik, Kadir.
1988 “Dramatizasyonun Çocuk ve Oyuncu Eğitimindeki Yöntemsel Kullanımı”, *Yayınlanmamış Lisans Tezi, Ankara üniversitesi D.T.C.F, Ankara*.
- Dağabakan, Davut
2008 “Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları” , Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, www.meb.gov.tr.
- Dalkılıç, U. Nurten.
1995 “Anaokuluna devam Eden 60–72 Aylık Çocuklara destekleyici olarak Uygulanan Eğitimde Drama Programının Çocukların Dil Gelişimine Olan Etkisinin incelenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.

- Demirel, Özcan.
1994 “Türkçe Programı ve Öğretimi”, *Usem Yayınları, Ankara.*
- Dönmez, Necati B.
1986 “Çocuklarda Dilin Kazanılması”, *Ya-Pa 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitapçığı, Ya-Pa Yayınları, Ankara.*
- Dönmez, Necati B.
1988 “Okulöncesi Dönemde Oyun ve Önemi”, *Ya-Pa 4. Okulöncesi Eğitimi Dergisi, Sayı:35, Ankara, ss. 4-6.*
- Erden, Münire.
1997 “Sosyal Bilgiler Öğretimi”, *Alkım Yayınevi, Ankara.*
- Ergin, Muharrem.
1992 “Üniversiteler İçin Türk Dili”, *Bayrak Yayınları, İstanbul, ss. 7.*
- Erkan, Pınar.
1990 “Sosyo-ekonomik ve Eğitim Düzeyleri Farklı Olan Ailelerin 48-60 Aylar Arasındaki Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Farris, Pamela ve Joanne Parke.
1993 “To Be Or Not to Be: What Students Think About Drama”, *Clearing House, Vol.66, Issue:4, pp. 231-235.*
- Fişek, O. ve Yıldırım, M.
1993 “Çocuk Gelişimi, Türkiye’de Okulöncesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Projesi”, *Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.*
- Fischer, Susan.
1994 “The Study of Sign Linguistic Theory Noam Chomsky”, *Edit. Carlod P. Otero, London, ss. 583.*
- Freemann D. , Sullivan K. ve Ray C.
2003 “Effects of Creative Drama on Self Concept, Social Skills and Problem Behavior”, *Journal of Educational Research, Jan/Feb Vol.96, Issue:3.*
- Gander, M.J. , Gardiner, H. W.
2004 “Çocuk ve Ergen Gelişimi”, çev. Bekir Onur, İmge Kitabevi, Ankara, ss. 5.
- George, Yveta ve Schaer, Barbara.
1986 “An Investigation of Imposed Induced Imagery Methods on Kindergarten Childrens Recall of Prose Content”, *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, pp. 19-21.*

- Girgin, Tuğba.
1999 “Türkiye’de Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yaratıcı Drama Etkinlikleri(Ankara İli Örneği)”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gönen, Mübeccel.
1986 “Hikâye Anlatmada Kitap Dışında Kullanılan Yöntemler”, *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi*, S.31, ss. 15–17.
- Gönen, Mübeccel.
1988 “Anaokuluna Giden Dört-Beş Yaş Çocuklarına Resimli Kitaplarla Yapılan Eğitimin Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gönen, Mübeccel.
1990 “Çocuğun Gelişiminde Okulöncesi Eğitimin Önemi”, *III. Okul öncesi Eğitimi Dergisi*, Cilt:22, Sayı:2, Ankara ss 6–9.
- Gönen, Mübeccel ve Dalkılıç, Nursel.
2002 “Çocuk Eğitiminde Drama Yöntem ve Uygulamalar”, *Epsilon Yayınları*, İstanbul, ss. 35.
- Gürkan, Tanju.
1982 “Neden Okulöncesi Eğitim?”, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Cilt:15, Sayı:2, Ankara ss 215–219.
- Heathcote,D ve Phly, H.
1985 “A Drama of Learning:Mantle of Expert.”, *Theory Into Practice Educating Through Drama*, Vol.24, Issue:3, pp. 173–180.
- Hetherington, Mavis E. ve Parke, Ross D.
1993 “ Child Psychology”, *McGraw-Hill, Inc*, New York, ss. 254.
- Hohmann, M. Ve Weikart, D.P.
1995 “Educating Young Children.”, *High Scope Pres.* , Ypsilanti, Michigan.
- Huizinga, Johan.
1995 “Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine bir Deneme”, *Çev: Oluşum Bülteni*, Sayı:1, ss. 3–14.
- İsmihan, Erdal.
1992 “Dramatizasyonun Çocuk Eğitimindeki Rolü”, *Gazi üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara.
- Kalkancı, Aylin.
1991 “Dramatizasyon Yönteminin Okulöncesi Eğitiminde Kullanımı ”, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara.

- Kaplan, Mehmet.
2002 “Kültür ve Dil”, *Dergâh Yayınları, Mayıs*, İstanbul, ss. 112.
- Karacan, Elvan.
2000 “Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi”, Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Klinik Psikiyatri Dergisi, *Sayı:3*, Ankara, ss. 263–268.
- Karasar, Niyazi.
2007 “Bilimsel Araştırma yöntemleri”, 17. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Koç, A ve Slobin, D.
1986 “Acquisition of Turkish D.I”, *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, haz. Slobin, London, ss. 839–878.
- Köksal, Akyol, Aysel.
2003 “Okulöncesi Eğitimde Drama Ve Örnek Çalışmalar ”, Okulöncesinde Drama ve Tiyatro (Ed. Naci Aslan) ,*Oluşum Yayınları*, Ankara, ss. 63.
- Locke, June ve Ossont, Sharon.
2007 “Playing Stories: Creative Drama and Children’s Literature ”, Book Links, May 2007, vol. 16, issue 5, pp. 43–46.
- MEB.
2006 “ 36–72 Aylık Çocuklar İçin Okulöncesi Eğitim Programı”, www.meb.gov.tr .
- Moore, H.B. ve Caldwell, H.
1993 “ Drama and Drawing for Narrative Writing in Primary Grades”, The Journal of Educational Research, *November/ December, volume: 87, issue: 2*.
- Moore, Melisa ve Russ, Sandra.
2008 “ Follow-Up of a Pretend Play İntervention: Effects on Play, Creativity and Emotional Processes in Children”, *Creativity Research Journal, volume: 20, issue: 4 pp 427–436*.
- Nutku, Özdemir.
1998 “ Oyun Çocuk Tiyatro 1. Baskı”, Özgür Yayıncılık, İstanbul.
- Oğuzkan Ş. , Oral, G.
1983 “Okulöncesi Eğitimi”, *Milli Eğitim Basımevi*, Ankara.
- Oktay, Ayla.
2000 “Yaşamın Sihirli Yılları”, *Epsilon Yayıncılık*, İstanbul.
- Okulöncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği.
2004 “ Okulöncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği”, www.meb.gov.tr .

- Ömeroğlu, Esra.
1990 “Anaokuluna Giden Beş, Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişmesine Dramanın Etkisi”, Hacettepe Üniversitesi, *Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*, Ankara.
- Onur, Gönül.
2008 “İlköğretim İkinci ve Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Sınıf ve Okul Kurallarının Hayat Bilgisi Dersi Programı Çerçevesinde Drama Tekniği İle Öğretimin Kalıcılığa Etkisi”, Uludağ Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek lisans Tezi)*, Bursa.
- Öncü, Çelebi ve Özbay, Esra.
2005 “Okul öncesi Çocuklar İçin Oyun”, Kök Yayıncılık, *Ankara*.
- Önder, Alev.
2003 “Okulöncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları”, Morpa Yayınları, İstanbul.
- Önder, Alev.
2007 “Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri Genişletilmiş Baskı”, *Epsilon Yayıncılık*, İstanbul, ss. 156
- Öner, Necla.
1994 “Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler, Bir Başvuru Kaynağı”, *Boğaziçi Üniversitesi Matbaası, Birinci basım*, İstanbul.
- Özer, Derya.
2008 “Okulöncesinde Drama”, *Anne Kalbi Dergisi, Sayı:2, İstanbul*, ss.72–74.
- Özyılmaz, Sergül.
2008 “Klasik Masallar ve Drama ”, *13. Uluslar arası Eğitimde Yaratıcı Drama / Tiyatro Kongresi Bildiri Kitabı*, Ankara, ss. 336–342.
- Pellegrini, A.D. ve Galda, L.
1982 “The Effects of Thematic Fantasy Play Training on The Development of Children’s Story Comprehension”, *American Educational Research Journal, volume:19, issue:3*, pp. 443–452.
- Pinciotti, Patricia.
1993 “Creative Drama and Young Children: The dramatic learning connections.”, *Arts Education Policy Review*, 94, pp. 24–29.
- Randall, George.
1967 “Creative Drama: Origins and Use”, *Opinion, New York*, issue: 11, pp. 35–39.
- Razon, Norma.
1990 “Yaratıcılığı Geliştirici Oyunla Eğitim”, *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları 1*, İstanbul, ss. 213–221.

- Sağlam, Tülin.
1997 “Eğitimde Drama”, IV. Uluslararası Eğitimde Drama Semineri, *Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi, Ankara, Sayı 12*, ss.9–11.
- Sağlam, Tülin.
2004 “Dramatik Eğitim Amaç mı Araç mı ?”, *Tiyatro Araştırmaları Dergisi, Ankara, Sayı 17*, ss.10–11.
- Sağlamöz, Gürsel.
1990 “Yaratıcı Dramanın Üç Boyutu”, *Yaratıcı Drama 1985–1998 Yazılar, Edt. H. Ömer Adıgüzel, Naturel Yayıncılık, Ankara*, ss.89–101.
- San, İnci.
1985 “Yaratıcılık ve Sanat Eğitimi Açısından Tiyatro”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi cilt 18, sayı 1–2*, Ankara, ss. 99–112.
- San, İnci.
1990 “Eğitimde Yaratıcı Drama”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 23, 2*, Ankara, ss. 573–582.
- San, İnci.
1991 “Yaratıcı Drama- Eğitsel Boyutları”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 1. İzmir Kongresi, 25–27 Kasım 1991*.
- San, İnci.
1998 “Türkiye’de Yaratıcı Drama Çalışmalarının Dünü ve Bugünü”, *2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Ankara*.
- Sevinç, Müzeyyen.
2004 “Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun”, *Morpa Yayıncılık, İstanbul*.
- Seyrek H. ve Sun M.
2003 “Okulöncesi Eğitiminde Oyun”, *Mey Yayıncılık, İzmir*.
- Schmidt, T. Goforth, E.
1995 “Creative Dramatics and Creativity: An Experimental Study ” , *Educational Theatre Journal, March, 111–114*.
- Slade, Peter.
1995 “Child Play. It’s İmpotance for Human Development.” , *Jessica Kingsley Publishers, London*.
- Siks, Brain G.
1983 “Drama With Children”, *Herper and Row Publisher, New York*.
- Şener, Sevda.
2000 “Eğitimde Tiyatro ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu”, *Oluşum Bülteni, Sayı:11*, Ankara, ss. 3–14

- Tan, Şeref.
2007 “Öğretimi Planlama ve Değerlendirme”, *AÖğretim Yöntem ve Teknikleri Ölçme ve Değerlendirme KPSS El Kitabı*, Pegem Yayıncılık 11. Baskı, Ankara.
- Taner, Meral.
2003 “Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan Farklı Sosyo-ekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim”, *Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek lisans Tezi*, Bursa.
- Tiyatro Terimleri Sözlüğü.
1966 “Tiyatro Terimleri Sözlüğü”, www.tdk.gov.tr.
- Topbaş, Seyhun.
2001 “Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi”, *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Okulöncesi Lisans Programı Ders Kitabı*, Açıköğretim Yayınları, Eskişehir.
- Tuğrul, Belma.
2006 “Okulöncesi Dönemde Düşünme Becerilerinin Gelişmesinde Yaratıcı Bir Süreç Olarak Drama”, *Çağdaş Drama Derneği Yaratıcı Drama Dergisi*, Sayı:2, Ankara, ss. 68–77.
- Tunç, Ayfer.
1974 “Okulöncesi Döneminde Eğitimin Yeri ve Önemi”, *Ya-Pa 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ankara, ss. 13–19.
- Tuzcuoğlu, N. , Önder, A. Ve Kamaraj, I.
1998 “Okulöncesi Dönem Çocuklarının Kavram Öğrenmeleri Üzerine Etkisi”, *Öneri Dergisi*, Sayı:9, İstanbul, ss. 163–167
- Wood, David.
1999 “How Children Think and Learn”, *Blackwell Publications*, USA.
- Ulaş, Halim ve Topal, Yakup.
2006 “Yaratıcı/Eğitici Drama Etkinliklerinin İlköğretimde Sözlü İfade Becerilerini Geliştirmeye Etkisi”, *Ekev Akademi Dergisi*, Sayı:29, İstanbul, ss. 251–258.
- Ülgen, Gülten ve Fidan, Emel.
1991 “Çocuk Gelişimi”, *Milli Eğitim Basımevi*, İstanbul, 151–154.
- Üstündağ, Tülay.
1994 “Günümüz Eğitiminde Dramanın Yeri”, *Yaratıcı Drama 1985–1998 Yazılar*, Edt. H. Ömer Adıgüzel, Naturel Yayıncılık, Ankara, ss.242–249.

- Üstündağ, Tülay.
1996 “Yaratıcı Dramanın Üç Boyutu”, *Yaratıcı Drama 1985–1998 Yazılar*, Edt. H. Ömer Adıgüzel, *Naturel Yayıncılık*, Ankara, ss.333–341.
- Üstündağ, Tülay.
2006 “Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü”, *Pegem Yayıncılık*, Ankara.
- Yavuzer, Haluk.
2001 “Çocuk Psikolojisi”, *Remzi Kitabevi*, İstanbul, ss.20.
- Yıldız, F ve Şener, T.
2003 “Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık Eğitimi”, *Nobel Yayıncılık*, Ankara.
- Yörükoğlu, Atalay.
2002 “Çocuk ve Ruh Sağlığı: Çocuğun Kişilik Gelişimi, Yetiştirilmesi ve Ruhsal Sorunları”, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Yirmi beşinci Baskı, İstanbul.
- Yörükoğlu, Atalay.
2007 “Ulusal Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Politikaları 2. Çalıştayı”, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, Sayı:14, Ankara.

EKLER

Ek 1. Peabody Resim-Kelime Testi Formu

PEABODY RESİM-KELİME TESTİ

Adı-Soyadı :
Aldığı Puan:
Alıcı Dil Yaşı:

Test Tarihi:
Doğum Tarihi
Takvim Yaşı:

Sıra	Kelime	An.	Sıra	Kelime	An.	Sıra	Kelime	An.
1.	Köpek	(3)	34.	Lamba	(1)	67.	Yaya	(2)
2.	Makas	(3)	35.	Aşçıbaşı	(4)	68.	Kadeh	(4)
3.	Ayakkabı	(4)	36.	Kemiren	(1)	69.	Ambulans	(2)
4.	Parmak	(4)	37.	Sıçan	(1)	70.	Nem	(4)
5.	At	(2)	38.	Toplayan	(2)	71.	Yağmalama	(1)
6.	Otobüs	(4)	39.	Tırmanan	(2)	72.	Değerlendirme	(3)
7.	Çocuklar	(2)	40.	Yay	(2)	73.	Dehşet	(1)
8.	Oturan	(3)	41.	Külâh	(2)	74.	Küre	(1)
9.	Masa	(2)	42.	Cımbız	(1)	75.	Profesör	(4)
10.	Para	(4)	43.	İşaret	(1)	76.	Isı	(3)
11.	Merdiven	(3)	44.	Örümcek Ağı	(3)	77.	Lehimleme	(4)
12.	Ceket	(2)	45.	Yardım	(4)	78.	Memnuniyet	(3)
13.	Yılan	(1)	46.	Çalan	(4)	79.	Mors	(3)
14.	Çivi	(1)	47.	Esneyen	(2)	80.	Çapara	(1)
15.	Kayık	(3)	48.	Fidan	(2)	81.	Eşek Arısı	(3)
16.	Kaplumbağa	(4)	49.	Kanca	(2)	82.	İzleme	(2)
17.	Zil	(1)	50.	Yüklü	(2)	83.	Güveç	(2)
18.	Sandık	(2)	51.	Lokomotif	(1)	84.	İlah	(1)
19.	Lastik	(3)	52.	Balina	(2)	85.	Hayret	(3)
20.	Saklanan	(4)	53.	Saldıran	(4)	86.	Eyer	(4)
21.	Uçurtma	(1)	54.	Sevinç	(3)	87.	Dere	(3)
22.	Yüzük	(2)	55.	Takılan	(2)	88.	Kemer	(3)
23.	Süs	(4)	56.	Kemirici	(2)	89.	Kaptan	(1)
24.	Böcek	(1)	57.	Sonbahar	(2)	90.	Kimyager	(4)
25.	Makara	(4)	58.	Yelkenli	(4)	91.	Hendek	(2)
26.	Vuran	(2)	59.	Petek	(2)	92.	Anfibiye	(1)
27.	Öğretmen	(2)	60.	Zaman	(1)	93.	Hukuk	(1)
28.	Silah	(2)	61.	Dengeleyen	(1)	94.	Trabzan	(3)
29.	Berber	(2)	62.	İnşaat	(3)	95.	Konak	(4)
30.	Pişiren	(4)	63.	Sıralayan	(1)	96.	İtimat	(3)
31.	Ekin Toplayan	(4)	64.	Engel	(2)	97.	Saz	(2)
32.	Paraşüt	(1)	65.	Stadyum	(1)	98.	Vaha	(1)
33.	Çeken	(1)	66.	Nehir	(1)	99.	Casusluk	(4)
						100.	Safkan	(3)

TEST GÖZLEMLERİ:

Uygulayan Uzman:
Adı-Soyadı

İmza:

Ek 2. 12 Haftalık Drama Programı

OTURUM NO:	1
Konu:	Tanışma, İletişim Çalışmaları
Sınıf:	Okulöncesi Çocukları (11 kız 14 erkek)
Süre:	45'
Kazanım:	Dinlerken ve konuşurken göz teması kurar.
Araç-Gereçler:	Müzik seti, cd(Shantel)
Yöntem ve teknikler:	Yaratıcı drama: eş zamanlı doğaçlama, donuk imge

HAZIRLIK-ISINMA:

“Merhaba” Oyunu: Çocuklar müzik eşliğinde serbest yürüyüş yapar, müzik durduğunda en yakınındaki kişinin elini sıkarak ve göz teması kurarak “merhaba” der. (3–4 kez)

“Don Ateş” Oyunu: Öğretmen gönüllü bir ebe seçer. Tüm çocuklar alanda ebeden koşarak kaçmaya çalışacaktır. Öğretmen “başla” dediğinde ebe kişileri yakalamaya çalışır ve dokunduğu kişiler donar. Donan kişileri çözenin tek yolu kollarının altından geçmektir. Daha sonra ebeler çoğaltılır. Ebeler herkesi dondurunca oyun sona erer.

“Eşini Bul” Oyunu: Öğretmen çocuklardan ikili eş olmalarını ister. Hareketli bir müzik(Shantel/Disco Partizani) açılır. Müzik başladığında çocuklar mekânda karışık olarak dans eder. Öğretmen müziği aniden kestiğinde eşler birbirine sarılıp hızlıca yere oturur. Bu çalışmaya en son bir ikili grup kalıncaya kadar devam ederler.

CANLANDIRMA:

Doğaçlama–1 (Duygu Penceresi): Tüm çocuklar ellerini avuç içlerine bakacak şekilde yüz hizasında birleştirirler. Eller her açılıp kapandığında duygu penceremizi oluşturacaktır. Öğretmen çocuklara: “Her pencere açıldığında sırasıyla vereceğim duygu durumlarını yüzünüzde canlandırmanızı istiyorum.” der. Sırasıyla; sinirli, üzgün, şaşkın,

heyecanlı, mutlu, korkmuş, yorgun yönergelerini verir. Grup her duygu penceresini açtığında yönergelere uygun olarak şekil alır.

Bu çalışmadan sonra öğretmen çocuklara: “ Bu çalışmayı herkes başarıyla yaptı. Bir sonra ki aşama daha zor, bakalım onu da bu kadar kolay yapabilecek misiniz? Pencerelemizi her açtığımızda sinirli olmakla kalmayıp o an ki duygu durumunuzla ilgili ses çıkarmanızı da isteyeceğim ” der. Öğrenciler sinirli, üzgün, şaşkın, mutlu hallerine sesler ekleyerek canlandırırılar. (Eş zamanlı doğaçlama)

Ara Değerlendirme:

1. En çok hangi duygu durumunu canlandırmak hoşunuza gitti?
2. Duygu durumlarından hangisini ifade etmekte zorlandınız?

Doğaçlama–2: Çocuklardan sırası ile bir- iki-üç- dört- beş diye saymaları istenir. Tüm birler, ikiler, üçler, dörtler, beşler bir araya gelir. Birinci grubun konusu: Mutluluk, İkinci grubun konusu: Şaşkınlık, Üçüncü grubun konusu: Kızgınlık, Dördüncü grubun konusu: Yorgunluk, Beşinci grubun konusu ise korkudur. Gruptaki çocuklardan verilen duygu durumu ile ilgili bir cümle söyleyip o şekilde donmaları istenir. (Örneğin, konusu mutluluk olan gruptan bir çocuk: “Babam bana en sevdiğim oyuncak arabayı aldı.” der ve gülerek mutlu bir şekilde donar. Donduğunda yüzündeki mutluluk ya da gülümse hali devam eder.) Gruptaki son çocuk cümlesini söyleyip donana kadar diğer çocuklar formlarını bozmadan bekler. (Donuk İmge)

DEĞERLENDİRME:

1. Grup üyeleri yapılan çalışmayla ilgili neler düşündüler?
2. Çalışmalar esnasında neler hissettiler?

**Sadık Özkul'un atölye çalışmasından uyarlanmıştır.*

OTURUM NO:	2
Konu:	Müzik, Ritim ve Sesleri Yaratıcı Kullanma
Sınıf:	Okulöncesi Çocukları (11 kız 14 erkek)
Süre:	45'
Kazanım:	Verilen sese benzer sesler çıkarır, bedeni ve kendi sesi ile ritm yakalayabilir.
Araç-Gereçler:	Müzik seti, cd (Shantel/ Bucovina), orff müzik aletleri
Yöntem ve teknikler:	Yaratıcı drama: doğaçlama, pandomim, gerçek an, tüm grupla drama

HAZIRLIK-ISINMA:

Kilit Dansı: Müzik başladığında çocuk ayaklarını hareket ettirmeden vücutlarının başka yerlerini hareket ettirir. Daha sonra öğretmenin yönergesiyle kollar kilitlenir, vücudun başka yerleri hareket eder. Ardından öğretmen grubu ikişer kişilik küçük gruplara ayrılır (A ve B) Biri kilitli olur ve diğeri onun vücudunda nereye dokunursa kilitli kişi orayı hareket ettirerek müzik eşliğinde (Shantel/ Bucovina) dans eder. Çocuklar yer değiştirir ve iki tarafta kilit dansını yaptıktan sonra etkinlik sona erer.

“Çikolata” Kelimesiyle Ritim Çalışması: Gruptaki herkes 2’li gruplar oluşturur. 2 kişi ellerinin içiyle birbirine 2 kez vurarak “Çiko-Çiko” (1.hareket) , ellerin dış yüzüyle 2 kez vurarak “La- La” (2.hareket), tekrar el içiyle “Çiko-Çiko” ve elleri yumruk yapıp 2 kez vurarak “ta- ta”(3. hareket), “Çiko-La” (4. hareket), “Çiko-Ta” (5.hareket) ve son olarak “Çiko-La-Ta” (6.hareket) diyerek bitirir.

CANLANDIRMA:

Doğaçlama 1: Fabrika Çalışması Öğretmen çocukları 3 ayrı grup oluşturur. Öğretmen her gruba müzik aletleri(darbuka-zil vb) vererek çocuklardan bedenlerini ve seslerini de katarak fabrikada bir makinesi canlandırmalarını ister. Çocuklar müzik aletleriyle beraber bedenlerini ve seslerini de kullanarak bir fabrikadaki makineyi canlandırır.

DEĞERLENDİRME:

- 1.Grup üyeleri yapılan çalışmayla ilgili neler düşündüler?
- 2.Çalışmalar esnasında neler hissettiler?

OTURUM NO:	3
Konu:	Duyulara yönelik çalışmalar ve İletişim Çalışmaları
Sınıf:	Okulöncesi Çocukları (11 kız 14 erkek)
Süre:	45'
Araç-Gereçler:	Müzik seti, cd (Shantel/Disco Boy)
Yöntem ve teknikler:	Yaratıcı drama: doğaçlama, rol oynama
Kazanım:	Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder. Dinlediklerini müzik ve drama gibi yollarla sergiler.

HAZIRLIK-ISINMA:

Rakamlarla Isınma hareketi: Grup çember oluşturur. Önce başla, sonra omuzlarla, daha sonra da göbekte 1'den 9'a kadar olan rakamları çizerek ısınma hareketi yapılır. Bu hareketler önce yuvarlak daha sonra keskin şekiller çizerek yapılır. Son olarak herkesin sırtını hamur gibi yoğurmasıyla etkinlik sonlandırılır.

Müzik Eşliğinde Karışık Yürüme: Grup müzik eşliğinde (Shantel/ Disco Boy) karışık yürür, müzik durduğunda en yakınındaki kişiyle birbirlerinin kulağına dokunur, ikinci turda, burnuna, daha sonra çenesine dokunur, sonra birbirlerinin dirseğini tutar.

CANLANDIRMA:

Doğaçlama-1: Nesneye Farklı Bir Görev Yükleme Çalışması: Herkes yerde halka şeklinde oturur. Lider eline bir top alır ve yanındakine verirken; "Bu bir elma " der. Yanındaki topu alır ve "bu bir makas " diyerek yanındakine verir. Herkesin yorumu dinlenene kadar çalışma sürdürülür.

Doğaçlama-2: Nesne Tanıma Çalışması: Herkes gözü kapalı ve halka şeklinde oturur. Lider herkesin önüne bir nesne koyar ve gözleri kapalı şekilde nesnelere tanıtmaya çalışmalarını ister. Lider elini çırptığında herkes elindeki nesneyi yanındakinin önüne koyar. En başta kendine verilen nesneyi 2. kez tutana kadar devam edilir. Lider nesnelere topladıktan sonra herkes gözünü açar. Lider topladığı nesnelere tekrar gösterirken bunun kimde olduğunu ve nesneyi nasıl tanıdığını sorar. (Rengi, kokusu, şekli vb)

Ara Değerlendirme:

1. Dokunduğunuz nesnelere şekilleri nasıldı?
2. Nesnelere neler olduğunu anlarken zorlandınız mı?

Doğaçlama–3: Nesnelere Canlandırma Çalışması: Grup 4'e ayrılır. Her grup önceki çalışmada kullanılan nesnelere 3 tane alır ve bu nesnelere (gerçek amaçlı kullanım, yan amaçlı kullanım, ya da ilişkili-ilişkisiz) bir olay örgüsü oluşturur ve canlandırır.

DEĞERLENDİRME:

1. Grup üyeleri yapılan çalışmayla ilgili neler düşündüler?
2. Çalışmalar esnasında neler hissettiler?

OTURUM NO:	4
Konu:	Bedenini Kullanma ve Görsel Materyallerle Canlandırma
Sınıf:	Okulöncesi Çocukları (11 kız 14 erkek)
Kazanım:	Görsel materyalleri inceler ve düşüncelerini söyler. Seslerin hızı ve özelliğini söyler.
Araç-Gereçler:	Müzik seti, cd (Orff Müzikleri)
Yöntem ve teknikler:	Yaratıcı drama: doğaçlama, pantomim, gerçek an, donuk imge

HAZIRLIK-ISINMA:

Davul-zurna bir iki üç oyunu: Bir ebe seçilir. Duvara yüzünü döner. Arkasında kalanlar ebeden uzaktadır. Ebe'nin "davul, zurna, bir, iki, üç" demesiyle hareket edip ebeye yaklaşmaya çalışırlar. Ebe sözü bitince arkasına döner ve hareket ederken gördüğü bir kişi olursa onu başlangıç noktasına geri gönderir. Ebeye ulaşan ilk kişi ebeye dokunur ve ebe dönüp koşarak kaçanlardan birini yakalarsa yakaladığı kişi ebe olur. Oyun bu şekilde ebe'nin değişmesiyle devam eder.

Heykeller ve Bekçi Oyunu: Öğretmen çocuklara "Bir zamanlar müzenin birinde birbirinden değişik heykeller varmış. Bu müzede bulunan heykeller geceleri canlanıp dans ediyormuş ama insanların onların canlandıklarını bilmesini istemiyormuş o yüzden müzenin bekçisi geldiğinde hemen heykel hallerine dönüyormuş" der. Müzik

eşliğinde (Orff yöntemi ile iki ritimli herhangi bir müzik) heykeller dans etmeye başlar ama müziğin ritminin değiştiği kısımlarda bekçi ortaya çıkar ve heykeller heykel formlarını alır.

CANLANDIRMA:

Doğaçlama 1: Heykel ve Heykeltıraş Çalışması: Öğretmen herkesten ikili grup oluşturmasını ister. (A ve B) Önce B'ler A'ları istedikleri şekle sokar ve kenara çekilir. Heykeller donup kalırken, B'ler bir heykel sergisini gezip heykellere isim veren heykeltıraşlar olurlar. Heykeller formlarında kalır diğerleri gezerek onları izler. Gruplar yer değiştirerek aynı çalışmayı tekrarlar.

Ara Değerlendirme:

1. Heykel olmak mı daha zordu yoksa bir heykeli şekil vermek mi?
2. Yaptığınız heykel ne anlatıyordu?

Fotoğraflarla rol oynama: Öğretmen sınıfı üçe ayırır ve her gruba bir fotoğraf verir ve bu fotoğraftan yola çıkarak bir kurgu hazırlamalarını ve oynamalarını ister. Yaptıkları kurgudaki son an fotoğraftaki kare olacaktır. Fotoğraf karesi şeklinde donduktan sonra diğerlerine canlandırdıkları resmi göstermelerini ister.

DEĞERLENDİRME:

1. Grup üyeleri yapılan çalışmayla ilgili neler düşündüler?
2. Çalışmalar esnasında neler hissettiler?

OTURUM NO:	5
Konu:	Uyum-Güven Çalışmaları, Rol Oynama ve Doğaçlama
Sınıf:	Okulöncesi Çocukları (11 kız 14 erkek)
Kazanım:	Konuşurken sesinin tonunu işitilebilir şekilde ayarlar. Konuşurken sesinin hızını ayarlar.
Araç-Gereçler:	Müzik seti, cd (Amelie Soundtrack)
Yöntem ve teknikler:	Yaratıcı drama: doğaçlama, pandomim, bölünmüş ekran, rol oynama

HAZIRLIK-ISINMA:

Mekânda yürüme: Çocuklar öğretmenin verdiği yönergelerine göre mekânda karışık yürüyerek çeşitli durum ve duyguları canlandırır.(90 yaşında bir ihtiyar gibi, hamile bir kadın gibi, kızgın bir adam gibi ve tombul bir karınca gibi yürüyün.)

Parazit Oyunu: Öğretmen öğrencileri üç gruba ayırır. 1.Grubun amacı karşıdakilere liderin söylediği cümleyi duyurmaya çalışmak. 2.Grubun amacı ortada 1.grubun söylediklerini duyurmamak. 3.Grubun amacı: 1.Grubun söylediğini duymaya çalışmaktır. 1.Gruba öğretmen: “Dedem bize gelmiş.” cümlesini verir. 2.Grup ortada parazit görevi yapar. Bedeni ve sesiyle karşıdaki grubun duymasını engellemeye çalışır. 3.Gruptaki öğrenciler öğretmene anladığı cümleleri söyler. Doğru söyleyen kişi kenara çıkar, son kişi kalana kadar devam edilir.

Ayna Olma (Uyum-Güven Çalışmaları): Öğretmen önce çocuklardan 2’şerli olarak ayrılmasını ister.(A ve B) Öğretmen çocuklara “Aynalarla dolu bir odaya girdiklerini ve herkesin birbirinin aynadaki görüntüsü olduğunu söyler. Müzik eşliğinde (Amelie soundtrack) A hangi hareketi yaparsa B aynı anda aynı hareketi yapar. Sonra eşler yer değiştirir. B hareket eder, A simetriği olur ve hareket ettirir.

CANLANDIRMA:

Doğaçlama 1: Dede- Torun Çatışması Aynı ikili grup dede torunu canlandıracaktır. Öğretmen aynaları oluşturan grupların eşlerini bozmamalarını ve kendilerinden çok ağır işiten dede ve ondan harçlık istemeye çalışan torununun oluşturduğu bir durumu

canlandırmalarını ister. Öğretmen bir grupta başlattığı diyalogu istediği yerde keser ve başka bir gruptan devam ettirmelerini ister.

Ara Değerlendirme:

1. Karşınızdaki birinize kendinizi ifade edememek ve sesinizi duyuramamak size nasıl bir duygu oluşturdu?
2. Sesinizi duyuramadığınız için başka hangi yollara başvurdunuz?

Doğaçlama 2: Ortam-Durum Canlandırması Grup ikiye ayrılır. Öğretmen bir gruptan bir trafik kazasını, diğer gruptan hastane ortamını canlandırmalarını ister. Gruptakiler kendi belirledikleri bir olay örgüsünü canlandırır ve sonlandırır.

DEĞERLENDİRME:

1. Grup üyeleri yapılan çalışmayla ilgili neler düşündüler?
2. Çalışmalar esnasında neler hissettiler?

OTURUM NO:	6
Konu:	Öyküden Canlandırma
Sınıf:	Okulöncesi Çocukları (11 kız 14 erkek)
Kazanım:	Dinlediklerine ilişkin soruları cevaplar. Dinlediklerini resim, drama gibi yollarla sergiler.
Araç-Gereçler:	Kukla, müzik seti, cd(Amelie soundtrack)
Yöntem ve teknikler:	Yaratıcı drama: doğaçlama, tüm grupta drama, özel mülkiyet

HAZIRLIK-ISINMA:

Hacı-Yatmaz Oyunu: İkişerli grup oluşturulur. Bir kişi önde bir kişi arkada olacak şekilde sıralanır. Önde olan kişi kendisini, ayağını ve belini kırmadan, arkaya bırakır. Arkadaki kişi kollarıyla kendisini bırakan kişiyi tutar ve tekrar iter. Bu şekilde süreç bir süre devam eder. Daha sonra üçerli olunur ve bir kişi ortada, diğerleri ise önünde ve arkasında olurlar. Ortadaki kişi bu sefer hem önüne hem arkasına gider. Oyun bir süre böyle devam eder.

Kukla ve Kuklacılar: Öğretmen tüm çocuklara birer kukla olduklarını düşünmelerini ve müziğin ritmine göre sert ve yumuşak hareketlerle kukla dansı yapmalarını ister.

Ardından grup üyeleri A-B olarak ikiye ayrılır. Eşlerden biri yere uzanır ve kukla olur. Diğeri onun kol-ayak-dirsek-baş vb. yerlerinde ipler varmış gibi o iplerden tutarak onu ayağa kaldırır ve çeşitli hareketler yaptırır. Eşler yer değiştirerek aynı çalışmayı sürdürür.

CANLANDIRMA:

Grup halka şeklinde oturur. Öğretmen elindeki kuklanın ağzından hikâyeye anlatmaya başlar.

Kukla Dükkânı

“Bir zamanlar ülkenin birinde bir kukla dükkânı varmış. Bu dükkândaki kuklalar o kadar güzelmiş ki kuklaları tıpkı gerçek bir çocuğa benziyormuş. Bu dükkânın sahibi çok yaşlı bir adammış ve artık çalışamaz hale gelmiş bu yüzden çok fakirleşmiş.

Doğaçlama 1: Öğretmen grubu ikiye ayırır. Bu kukla dükkânının nasıl olabileceğini hayal etmelerini ve daha sonra kendilerini bu dükkânda olabilecek hayal ettikleri bir kuklanın formuna girip donup kalmalarını ister. Daha sonra öğretmenin elindeki kuklanın dokunduğu kişi canlanıp ne kuklası olduğunu ve orda bulunduğu için neler hissettiğini söyler. (Özel Mülkiyet)

Ülkedeki kral bu yaşlı ustanın çok güzel kuklalar yaptığını duymuş. Yaşlı adamın yanına gidip yarına kadar oğlunun doğum günü için bir kukla yapabilirse ona bir çuval altın vereceğini söylemiş. Yaşlı adam sevinmiş ama gözleri görmüyor elleri tutmuyormuş kuklayı yapmaya başlamış ama yorgunluktan gece uyuyakalmış keşke ona yardım edecek birileri olsaymış.

Ara Değerlendirme:

1.Sizce şimdi ne olacak yoksa kuklacıya yardım edecek birileri var mı?

Doğaçlama 2: Tüm çocuklar kuklaların yerine geçip canlanırlar ve kuklayı yaparlar yaşlı kuklacı uyanmadan da hemen eski hallerini alırlar. (Tüm grupla drama)

Yaşlı kuklacı uyanmış ve kuklanın bitmiş olduğunu görünce çok sevinmiş. Kral oğlunun hediyesini almaya gelmiş ve kuklacıya bir çuval altın vermiş. Bu altınlar ile de yaşlı adam dükkânını satmaktan kurtulmuş ve kuklalarından hiç ayrılmadan mutlu bir şekilde yaşamış.

DEĞERLENDİRME:

Kuklalar yaşlı ustalarına yardım etmeselerdi ne olurdu?

OTURUM NO:	7
Konu:	Öyküden Canlandırma
Sınıf:	Okulöncesi Çocukları (11 kız 14 erkek)
Kazanım:	Dinlediklerine ilişkin soruları cevaplar. Dinlediklerini resim, drama gibi yollarla sergiler.
Araç-Gereçler:	Salyangoz maketi, boyalar
Yöntem ve teknikler:	Yaratıcı drama: doğaçlama, yarım kalmış materyal, bölünmüş ekran, donuk imge

HAZIRLIK-ISINMA:

Salyangoz Oyunu: Tüm çocuklar birbirlerinin arkasına geçerek belinden tutarlar. En başta olan çocuk kuyruğunda kırılma ve kopma olmadan en sondakini yakalamaya çalışacaktır.

Salyangoz Yürüyüşü: Öğretmen çocuklardan yere yüzüstü uzanarak karınlarını yerden kaldırmadan sürünerek ilerlemelerini ister. Çocuklar bir süre ilerledikten sonra tıpkı böyle yürüyen bir küçük salyangozun hikâyesini anlatacağını söyler.

CANLANDIRMA:

Sınıf halka şeklinde oturur ve öğretmen bugün onlara bir salyangozun başından geçen bir öyküyü anlatacağını söyler. Öyküyü anlatmaya başlar.

Öykü:

“Salyangozun Hikâyesi”

Bir zamanlar ormanın içinde küçük bir salyangoz yaşamış. Bu salyangoz kabuğundan hiç memnun değilmiş. Ona göre kabuğu hem ağır hem de rengi pek çirkinmiş. Evini sırtında taşımak ne gereksiz bir şeymiş bari en azından rengi daha güzel olsaymış diye hep üzülüp durmuş. Oysa arkadaşı kelebek, arı, kuş ve diğerleri ne kadar şanslılarmış. Salyangozun üzgün olduğunu gören arkadaşları ellerine boyaları almışlar ve salyangozun kabuğunu boyamaya başlamışlar.

Doğaçlama 1: Salyangozu Çizelim

Öğretmen öyküyü burada keser ve ortaya birkaç kartondan yapılan dev bir salyangoz maketi koyup çocuklardan bu kabuğu boyamaları istenir. Öğretmen salyangozun nasıl olduğunu hayal edip öyle boyamalarını ister ve boyadığınız bu salyangoz konuşsaydı bir cümle ile ne derdi diye sorar ve çocuklar boyadıkları bu salyangozun ağzından o söylemiş gibi onun düşüncesini yansıtan birer cümle söyler.

Ara Değerlendirme:

Öğretmen salyangozun nasıl bir görüntüsü vardı? Salyangozun duyguları nasıldı? Salyangozun yerinde siz olsaydınız neler hissederdiniz? Sorularını sorar.

Öğretmen öyküye devam eder.

Salyangoz yeni kabuğundan çok mutluymuş. Artık rengârenk bir kabuğu varmış. Arkadaşları ile oynarken birden hava kararmış oda ne? Yağmur yağmaya başlamış. Bütün hayvanlar etrafta saklanacak bir yer ararken salyangoz kabuğunun içinde saklanmış ve hiç ıslanmamış. Yağmur dinip güneş açınca bütün arkadaşlarının sırlıslam ıslandığını görmüş.

Öğretmen öyküyü yine burada keser. Çocuklara peki şimdi ne olacak dersiniz diye soru sorar. Gönüllü birkaç çocuğun cevabı dinlenir ve öyküye devam edilir:

Yağmur yağdığı için kabuğundaki boyalar akmış gitmiş ama hiç üzülmemiş. Çünkü kabuğunun kendisi için ne kadar önemli olduğunu anlamış. O günden sonra da kabuğundan hiç şikâyet etmemiş mutlu mutlu yaşamış.

Doğaçlama 2: Hikâye Canlansın

Öğretmen aynı grupların tekrar birleşmesini ister. Hikâye 4 ayrı bölüme ayrılır ve her gruba hikâyenin bir bölümü verilir. Lider çocuklardan kendilerine verilen bölümü canlandırmaları ardından bitince donup kalmalarını ister.(Donuk İmge)

Birinci gruba; Salyangozun kabuğundan hiç memnun olmadığı ve arkadaşlarının bu duruma üzülüp bir çare aradıkları kısım verilir.

İkinci gruba; Arkadaşlarının çare olarak boyamaya karar verip boyaları alıp salyangozun sırtını boyadıkları kısım verilir.

Üçüncü gruba; Oyun oynarken yağmura yakalandıkları ve yağmurdan telaşla kaçıp saklandıkları kısım verilir.

Dördüncü gruba; Herkesin saklandığı yerden sıırıslıkam çıktığı ve salyangozun kabuğunun rengi aktığı ama artık kabuğunun değerini anladığı için hiç üzölmeyip çok mutlu olduğu kısım canlandırılır.

Tüm gruplar bittikten sonra hikâye de baştan sonra resmedilmiş olur.

DEĞERLENDİRME:

1.Hangi resim karesini daha çok beğendiniz? Neden

2.Salyangozun arkadaşları yerinde siz olsaydınız kabuğunu boyamak yerine ne yapardınız? Soruları sorulur ve çalışmanın sonunda çocuklardan hikâyenin resmini çizmeleri istenir.

OTURUM NO:	8
Konu:	Öyküden Canlandırma
Sınıf:	Okulöncesi Çocukları (11 kız 14 erkek)
Kazanım:	Dinlediklerine ilişkin soruları cevaplar. Dinlediklerini resim, drama gibi yollarla sergiler.
Araç-Gereçler:	Müzik seti, cd (Orff Müzikleri)
Yöntem ve teknikler:	Yaratıcı drama: eş zamanlı doğaçlama, tüm grupla drama, ritüeller

HAZIRLIK-ISINMA:

Aşure Pişirelim: Herkes eline bir gazete parçası alır ve müzik eşliğinde mekânda yürüyerek gazeteyi yırtmaya başlar. Müzik durduğunda herkes olduğu yer ve şekilde donar. Müzik başladığında tekrar yırtmaya başlar. Daha sonra öğretmen, yerdeki gazete parçalarını bir yiyecek malzemesi olarak düşünmelerini ister ve elinde tuttuğu poşete bu parçaları doldurmalarını söyler. Herkes poşete koyduğu gazete parçasını bir malzeme olarak düşünür ve sesli söyler (Örneğin, bu aşurenin içine koyduğum portakal, nohut vb)

Yerli Yürüyüşü: Lider müzik açar ve müzikteki ritme göre çocukların kendilerini ormanda bir kabiledede yaşayan yerliler olduğunu düşünmeleri ve onlar gibi yürümeleri

istenir. Ritim değişip hızlı tempoya geçince yerlilerin içine bir Şey kaçmış gibi birbirleriyle sırt sırta verip kaşınırlar.

CANLANDIRMA:

Grup halka Şeklinde oturur ve ğretmen hikâyeye başlar.

Reisin Yemeği

Ormanın birinde bir kabiledede yaşayan yerliler varmış. Bu yerlilerin kendi aralarında bir geleneği varmış. Reislerine en güzel yemeği sunan yerliye ödül olarak başına bir kuş tüyü takılacak ve kabilenin en güçlü kişiisi kabul edilecekmiş. Ama şuana kadar en güzel yemeği yapan çıkmamış. O gün yine yerliler kendi aralarında bu konuyu konuşuyorlarmış ve en güzel yemeği kim yapacak diye tartışıyorlarmış...

Doğaçlama 1: Öğretmen en güzel yemeği kimin yapacağı konusunda grupların birbirleri ile ilkel bir dille ve garip sesler ve işaretlerle konuşmalarını ve bu konudaki fikirlerini bu Şekilde birbirlerine anlatmalarını ister (eş zamanlı doğaçlama).

Ara Değerlendirme:

Sizce bu Şekilde konuşmak nasıl bir duygu?

Öğretmen hikâyeye devam eder.

Ülkenin büyücüsü ancak bütün yerlilerin bir arada yemek yapıp sunarsa kralın beğeneceğini söyler. Bunun zerine bütün yerliler ortaya bir kazan koyup tencerenin içine bir Şeyler koymaya başlar.

Doğaçlama 2: Öğretmen ocuklara tenceredeki kazana malzeme koyarken her çocuğun kendine ait bir hareket ve sesle koyması gerektiğini söyler. Bütün ocuklar tencereye ses ve devinim yaparak malzemelerini koyarlar.(ritüeller)

Kabilenin reisi yemeği çok beğenir ve bundan sonra o yemek ülkenin geleneksel yemeği olur.

DEğERLENDİRME:

Sizce bu yemeğin adı ne olabilir?

OTURUM NO:	9
Konu:	Öyküden Canlandırma
Sınıf:	Okulöncesi Çocukları (11 kız 14 erkek)
Kazanım:	Dinlediklerine ilişkin soruları cevaplar. Dinlediklerini resim, drama gibi yollarla sergiler.
Araç-Gereçler:	Büyük dev maketi
Yöntem ve teknikler:	Yaratıcı drama: doğaçlama, tüm grupla drama, bilinç koridoru, özel mülkiyet

HAZIRLIK-ISINMA:

Deve- Cüce: Grup halka şeklinde durur. Öğretmenin yönergesine göre çocuklar deve deyince ayakta dururlar cüce deyince yere çömelirler.

Büyü-Küçül: Öğretmen verilen yönergeye göre çocuklardan büyü deyince yavaşça bir dev gibi büyümelerini, küçül deyince de bir cüce gibi yavaşça küçülmelerini ister.

CANLANDIRMA:

Grup halka şeklinde oturur. Öğretmen halkanın tam ortasına kartondan yapılmış bir dev maketi koyar. Hikâyemizde bu devle ilgili deyip hikâyeye başlar.

Kibarlıktan Anlayan Dev

“Bir zamanlar ülkenin birinde bir dev varmış. Bu dev tek başına kocaman bir evde yaşamış. Bu dev büyük görüntüsünün aksine aslında kötü kalpli biri değilmiş ama insanlardan uzak olduğu için biraz yabancılık çekiyormuş. O yüzden çok arkadaşı yokmuş.” Der ve hikâyeyi burada durdurup çocuklara acaba bu devin evi nasıl olurdu içinde hangi eşyaları olurdu diye düşünmelerini ister.

Doğaçlama 1: Öğretmen grubu ikiye ayırır. Bu devin evinin nasıl olabileceğini hayal etmelerini ve daha sonra kendilerini devin evinde olabilecek hayal ettikleri bir eşyasının formuna girip donup kalmalarını ister. Daha sonra evin eşyalarından dokunduğu kişi ne olduğunu ve o evde bulunduğu için neler hissettiğini söyler. (Özel Mülkiyet)
Öğretmen ardından tekrar gruba halka şeklinde oturmalarını isteyip hikâyeye devam eder.

“Bu devin yaşadığı ülkede küçük insanlarda yaşıyormuş. Bu insanların en iyi yaptığı şey muz yetiştirmekmiş. Muzları harikaymış. Bizim devde muz yemeyi çok severmiş. Her gün muzları yemeye başlamış. Ve bir gün bir bakmış ki ormanda hiç muz kalmamış. Üzgün üzgün eve dönmüş. Küçük insanlar toplanmışlar ve ne yapalım elimizde sadece bu kadar muz kaldı bu devle konuşulmalı demiş içlerinden biri. İçlerinden en cesuru devle konuşmaya gitmiş. Dev in evinin önüne gelip kızgın kızgın bağırması.”

Hikâyenin bu kısmında gönüllü bir çocuk dev maketinin yanına gelip deve buradan kabaca gitmesini söyler.

Ara Değerlendirme:

1.Sizce böyle bir davranış doğrumu?

2.Dev bu şekilde kızgın gelen insanın dediğini kabul etmiş mi?

Birkaç cevabın ardından hikâyeye devam edilir. *“Dev bunu kabul etmemiş üstelik kendisine bağırdığı için bir üfleme ile bu insanı çok uzaklara atmış. Bunun üzerine küçük insanlar ne yapabiliriz diye düşünürken içlerinden biri “Ben buldum.” demiş. Ve devin yanına gitmiş.*

Sizce bu küçük insan ne bulmuş olabilir? Gönüllü birkaç çocuğun fikri dinlenir. Öğretmen hikâyeye devam eder. *“Küçük adam kibarca kapıyı çalmış ve demiş ki “Merhaba Bay Dev. Duydum ki muzları çok seviyorsunuz size son kalan muzlarımızdan getirdim. Ama siz nerdeyse hepsini yediğiniz için çok az getirebildim. Eğer hiç muz kalmazsa biz de yaşayamayız. Rica etsek bize biraz yardımcı olur musunuz?”*

Doğaçlama 2: Öğretmen çocuklara dev teklifi kabul etsin mi etmesin mi diye sorar. Çocuklarda devin vicdanının sesi olurlar ve her biri onun düşünce ve duygularını yansıtan birer cümle söyleyerek bilinç koridoru çalışması yaparlar.

Hikâyenin sonu anlatılır. *“Dev düşünmüş düşünmüş. Ve teklifi kabul etmiş. O günden sonra onlara muz yetiştirirken yardımcı olmuş ve birlikte mutlu mutlu yaşamışlar.”*

DEĞERLENDİRME:

1.Kibar olmak mı yoksa kaba ve sert olmak mı daha güzel?

2.Dev insanlara başka hangi yardımlarda bulunabilir?

OTURUM NO:	10
Konu:	Öyküden Canlandırma
Sınıf:	Okulöncesi Çocukları (11 kız 14 erkek)
Kazanım:	Dinlediklerine ilişkin soruları cevaplar. Dinlediklerini resim, drama gibi yollarla sergiler.
Araç-Gereçler:	Müzik seti, cd (Orff Müzikleri), kartondan kral tacı.
Yöntem ve teknikler:	Yaratıcı drama: doğaçlama, tüm grupla drama, dedikodu halkası, toplantı düzenleme, rol oynama

HAZIRLIK-ISINMA:

Kuyruk Kapmaca Oyunu: Her katılımcının arkasına gazete kâğıtlarından kuyruk takılır. Katılımcılar alanda yürümeye başlar. Lider başla dediğinde kendi kuyruğumuzu kaptırmadan diğerlerinin kuyruğunu almaya çalışıyoruz. Kuyruğu alınan oyundan çıkar.

Krallar ve Prensesler: Orff Yöntemine göre düzenlenmiş müzik cdsinden içinde iki farklı ritmin bulunduğu bir parça seçilir. Öğretmen çocuklara bir hikâyeye başlayacağını hikâyenin kralların ve prenseslerin yaşadığı çok uzak ülkenin birinde geçtiğini söyler. Öğretmen gruptaki erkeklere kral, kızlara da prenses olmalarını söyler. Müziğin ritmine göre yavaş tempoda olanlarda krallar yürüyüp prensesler donup beklerler. Hızlı tempoda ise krallar donup prensesler yürürler.

CANLANDIRMA:

Grup halka şeklinde oturur ve öğretmen hikâyeye başlar.

Hayalleri Sevmeyen Kral

Bir zamanlar ülkenin birinde çok kötü bir kral varmış. Bu kral ülkedeki herkese hayal kurmayı yasaklatmış. Artık hiç kimse hayal kuramıyormuş. Derken birgün ülkeye bir ejderha saldırmış.

Doğaçlama 1: Öğretmen hikâyenin bu kısmında ejderha geliyor kaçın deyip bağırarak çocukları role sokar bütün çocuklar ve öğretmen saklanır (Tüm grupla drama). Ardından hikâyeye devam edilir.

Kimse hayal kuramadığı için ne yapacağını bilmiyormuş. Bunun üzerine kral ülkeye haber salmış. Kim ejderhayı ülkeden atmayı bulacak yolu bulursa onu kral edecekmış. Ülkede haber hızla yayılmış.

Doğaçlama 2: Öğretmen burada çocukların arasında gezerek bu haberi anlatan bir köylü gibi gezmeye başlar ve çocukları bu sürece ekleyerek birbirilerine bu haberi abartarak yaymalarını sağlar (Dedikodu halkası). Ardından öğretmen çocuklara kâğıt vererek buldukları çözümü krala çizip sunmalarını ister.

Ara Değerlendirme:

1. Sizce kral ve ülkesindekiler nasıl bir çözüm bulmuştur?

Doğaçlama 3: Yapılan resimlerdeki çözümler krala sunulur. En çok beğenilen çözüm canlandırılır. Ve çözümü bulan çocuk alkışlanıp kral tahtına oturtulur. (toplantı düzenleme ve rol oynama)

DEĞERLENDİRME:

Sizce yeni kralda hayal kurmayı yasaklatacak mı?

OTURUM NO:	11
Konu:	Öyküden Canlandırma
Sınıf:	Okulöncesi Çocukları (11 kız 14 erkek)
Kazanım:	Dinlediklerine ilişkin soruları cevaplar. Dinlediklerini resim, drama gibi yollarla sergiler.
Araç-Gereçler:	Müzik, cd(Litany parça 7)
Yöntem ve teknikler:	Yaratıcı drama: eş zamanlı doğaçlama, tüm grupla drama, rol oynama, donuk imge

HAZIRLIK-ISINMA:

Gazete Kapmaca (Ada) Oyunu: Çocuklar müzik eşliğinde mekânda serbestçe dolaşırken, lider yere gazete parçaları yerleştirir. Lider müziği durdurduğunda herkesin bir gazete parçasına çıkması, her iki ayağın da gazeteye basması (veya bir ayağın yere

basılmaması, havada durması) yani adaya çıkması gerekmektedir. Lider her seferinde gazete parçalarını küçültür. Gazetenin dışında kalan oyundan çıkar.

CANLANDIRMA:

Grup halka şeklinde oturur. Öğretmen hikâyeye başlar.

Balıkçının Hikâyesi

Bir zamanlar bir balıkçı varmış. O gün çok güzel bir güneş varmış. Kumsaldaki kumlar da çok yumuşakmış. Balıkçı yürümeye başlamış. İlerde tekneler ve kayıkların olduğu bir yer görmüş. Neydi bu yerin adı? Hah! Liman! Balıkçı kendisinin de bir kayığı olsun çok istiyormuş. Bir kayık yapalım mı?"

Doğaçlama 1: Öğretmen çocuklarla birlikte ortada hayali bir gemi yapar gibi çalışırlar. Ardından gemi bitince herkes gemiye atlar ve denize açılırlar. (tüm grupla drama)
Balıkçı denize açılınca çok sevinmiş ve en sevdiği şarkı "Fış fış Kayıkçı"yı söylemeye başlamış.

Doğaçlama 2: Öğretmen hareketleri göstermek için çocuklarla ayağa kalkar. Öğretmen hareketleri gösterir: Eller yumruk yapılır ve 4 kez üst üste konup alt üst şeklinde vurulur. İki yumruk birbirinin üstüne vurulur ve sonra eller ileri doğru açılır. Eller kürek kemiğinin üzerinde sırayla 7 kez vurulur. Parmaklar şıkırdatılarak yukarıdan aşağı doğru yuvarlak şekilde indirilirken dizler de hafif kırılır. Bu hareketler yapıldıktan sonra şarkı söylenerek yapılır. Grup ikiye ayrılır. Bir grup yapar diğeri izler, sonra da diğeri grup yapar. Daha sonra Hareketlere duygular da eklenir.(Üzgün, kahkaha atarak, korkmuş, şaşırılmış) (eş zamanlı doğaçlama).

Lider, öyküyü anlatmaya devam eder:

Balıkçı artık iyice denize açılmış. Denizdeki dalgalar bir o yana bir bu yana kayığı sallıyormuş. Denizdeki dalgalar bir o yana bir bu yana kayığı götürüyormuş. Birden güneş bulutların arasına girmiş, deniz sertleşmiş. Dalgalar kayığı bir yukarı, bir aşağı kaldırıp, indiriyormuş. Büyük bir dalga gelmiş ve balıkçının kayığı batmış ama Yine de balıkçı hala çok mutluymuş. Çünkü can yeleği varmış onu takıp denizde durabilir. Balıkçı denizin altına girmiş.

Ara Değerlendirme:

1.Sizce denizin altında neler var dersiniz?

Doğaçlama 3:

Öğretmen müziği açar (Litany parça 7). Çocuklar müzikle beraber denizin altında dolaşmaya başlarlar. Öğretmen, tekrar grup çembere çağırır. “Bu balıkçıya ne oldu?” diye sorar ve grubu 4’e ayırır. Balıkçıya olanlarla ilgili müzik eşliğinde bir dansla doğaçlama yapmaları istenir. Gruplar, doğaçlamalarını yaparlar (dansla doğaçlama).

DEĞERLENDİRME:

1.Denizin altındayken ne hissettiniz?

**Nalân Olgun’un atölye çalışmasından uyarlanmıştır.*

OTURUM NO:	12
Konu:	Öyküden Canlandırma
Sınıf:	Okulöncesi Çocukları (11 kız 14 erkek)
Kazanım:	Konuşmalarında söz dizimi kurallarını doğru kullanır. Dinlediklerini resim, drama gibi yollarla sergiler.
Araç-Gereçler:	Müzik seti, cd (Shantel/Disco Boy), kâğıt, boya
Yöntem ve teknikler:	Yaratıcı drama: doğaçlama, tüm grupla drama, yarım kalmış materyal, toplantı düzenleme

HAZIRLIK-ISINMA:

Fırça Etkinliği: Gruptaki herkes bir elinde tuval bir elinde fırça olduğunu hayal ederek havaya resim çizer. Fırça önce küçük, sonra büyük olur. Fırça daha sonra dirsek, kol, baş, diz, ayak olur. Sonra herkes birbirinin sırtını boyar ve en son duvara hep birlikte büyük bir resim çizilir.

CANLANDIRMA:

Grup halka şeklinde oturur. Öğretmen halkanın ortasına girip hikâyeye başlar.

Gökteki Delik

Bir varmış bir yokmuş ülkenin birinde bir köyde insanlar mutlu mutlu yaşarken bir sabah kalktıklarında ne görsünler! Gökyüzünde bir siyah delik çıkmış. Bu delik nerden çıktı çocuklar bak bir kuşu yuttu o da ne bir kuş sürüsü gidiyor hem de deliğe doğru sakın gitmeyin çocuklar bakar mısınız delik gittikçe büyüyor. Bakın bakın şimdide bir uçağı yutuyor çocuklar bu delik ya bizi de yutarsa ne yapacağız? Bir çözüm yolu bulup deliği kapamalıyız. Der ve hikâyeyi burada durdurup çocuklara acaba bu delikten nasıl kurtulacaklarını düşünmelerini ister.

Doğaçlama 1: Öğretmen çocukların delikten kurtulmak için neler yapacaklarına dair grupça deliğe odaklanıp çözüm yolunu tartışırlar. (toplantı düzenleme)

Doğaçlama 2: Öğretmen çocuklarla birlikte onların buldukları çözüm yollarını birleştirip ortak bir çözüm yolu bulunur ve bu çözüm yolu hep birlikte uygulanıp delik kapatılır. (Tüm grupla drama)

DEĞERLENDİRME:

Çocuklardan bulunan çözümü resmetmeleri istenir. Yaptıkları resim ve etkinliği anlatan bir mektup velilere gönderilir. Veliler çocukların ağzından çözüm yolu ile birlikte anlattıkları öyküyü yazmaları istenir.

** Araştırmada kullanılan drama programındaki oturumların tümü araştırmacı tarafından hazırlanılmış olup özgün bir program oluşturulmuştur. Bu yüzden oturumların kullanılması için izin gerekmektedir.*

Ek.3 Drama Programından Oturum Örnekleri

Oturum 7: Salyangozun Hikâyesi

Bu oturumda çocuklara salyangozla ilgili bir hikâye anlatılıp canlandırılmış ve drama uygulamasının sonunda çocuklardan hikâyedeki salyangozu çizmeleri istenmiştir. Aşağıdaki bu çalışmanın örnekleri sunulmuştur:





Oturum 10: Hayallerini Sevmeyen Kral ve Ejderha

Bu oturumda “Hayallerini Sevmeyen Kral” adlı hikâye anlatılmış, çocuklardan hikâyedeki ülkeye saldıran ejderhadan kurtulmaları için bir yol bulmaları istenmiştir. Çocuklar buldukları çözüm yollarının resmini çizip krala sunmuşlar ve en güzel çözüm birlikte seçilerek hikâyenin sonunda o uygulanmıştır. Aşağıda çocukların buldukları çözüm yollarından birkaçına yer verilmiştir.



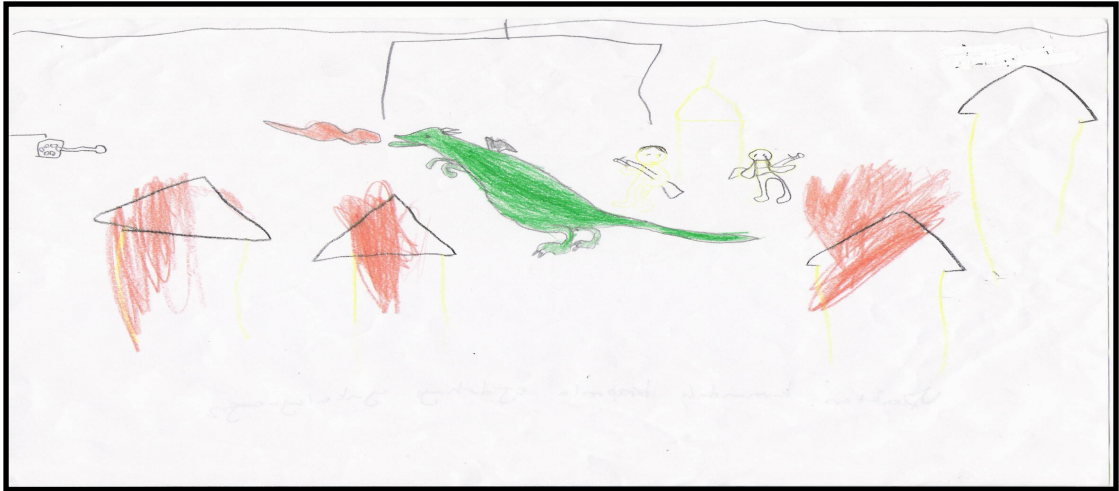
Ejderha ormanda gezmeye çıkmış. İnsanlar yağmur yağsın diye çok istemiş. Yağmur duasına çıkmışlar. Yağmur yağınca da ejderhanın ateşi sönmüş. Onlarda kurtulmuşlar.



Ülkedeki çocuklar yağmurun yağmasını dilemişler. Yağmur sularını çocuklar kovalara doldurup ejderhanın ağızına atarak ateşi söndürmeye çalışmışlar. Sonunda ateşi söndürmüşler.



Bir tane çocuk çıkmış ben ejderha ile savaşırm demiş. Çocuk bir eli ile ejderhanın ağzına su atarken diğer eli ile de boynuna ip atıp ejderhayı yakalamış ve çocuk kahraman olmuş.



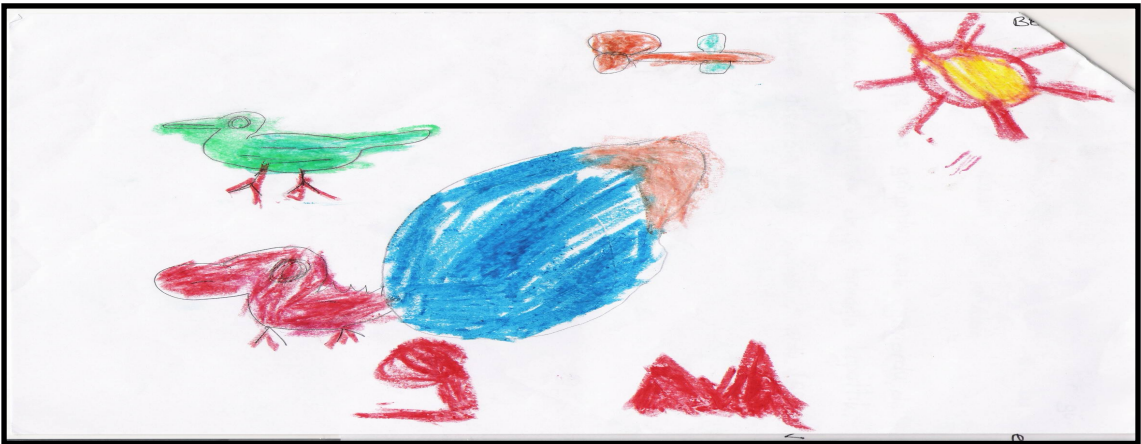
Ülkedeki insanlar bütün gece düşünüp sonunda uzaktan kumandalı ejderha kapanı kurmaya karar vermişler. Ejderhanın etrafına bu kapanları kurmuşlar. Ejderha hiçbir yere kaçamayıp teslim olmuş insanlarda kazanmışlar.



Birden kar yağmaya başlamış. Her yeri kar kaplamış. Ejderha kıpırdayamamış. Önce nefesi donmuş ateşi sönmüş. Sonra ejderhanın kendisi donmuş.

Oturum 12: Gökteki Delik

Bu oturumda çocuklara “Gökteki Delik” adlı bir hikâye anlatılmış, gökteki deliği kapamak için bulunan çözüm yolları birleştirilip ortak bir çözüm yolu elde edilmiştir. Bulunan çözüm yolu da canlandırılmış, çocuklardan bunun resminin çizmeleri istenmiştir. Çocuklar resmini çizdikleri bu kâğıtları eve götürüp ailelerine hikâyeyi kendi ağızlarından anlatmışlar anneleri de yazıp tekrar okula göndermiştir. Aşağıda çocukların bu çalışmalarından örnekler yer almaktadır:



Mutlu insanların yaşadığı bir köyde bir gün gökyüzünde bir delik görünmüş. Deliğe kuş girmiş sonra bir uçak girmiş ve delik büyümeye başlamış. Köylüler deliği kapamaya çalışmış. Bizde deliği kapamak için hırkalarımızı kullandık. Hırkalarla deliği sıkıca kapadık. Böylece güvercin deliği kapanmış oldu.



Ormanda mutlu yaşayan bir köy varmış. Köylüler, bir gün uyandıklarında gökyüzünde kocaman bir delik görmüşler. Bu delik kuşları uçakları herşeyi içine alıyormuş. Köylüler bu deliği kapatmak için bir şeyler düşünmüşler. Deliği tıkmak için bütün eşyalarını içine atmışlar. Sonra ağaçları da atmışlar. En üstünü pamukla kapamışlar. Köylülerden biri pamuğu açık maviye boyamış. Boyayı kurutması içinde güneşi çağırmışlar.



Günlerden bir gün gökyüzünde bir büyük delik açılmış. Bir köylü evinden dışarı çıkıp deliği görmüş, hemen diğer köylülere gidip haber vermiş. Herkes aaa...! Demiş. Bütün köylüler bir

çare aramaya başlamışlar. Bir köylünün aklına bir fikir gelmiş. Fikir şöyleymiş: Bütün eşyalarını oraya atmamış. Sonra bütün köylüler öyle yapmış. Dolap, sepet, odun, koltuk, ev telefonu, cep telefonu ne varsa atmışlar sonra bütün köylülerin derdi bitmiş delikte kapanmış.



Bir orman varmış bu ormanın içinde de bir köy varmış. Bir gün o köyde gökyüzünde delik açılmış. Köylülerden biri deliğin büyüdüğünü görmüş ve öbür köylülere haber vermiş sonra köylüler düşünmüşler bir yol bulmuşlar. Bu köylüler sandalye, bant, boya kutusu, boya fırçası bulmuşlar, sonra evden merdiven alıp üzerine çıkarak sandalyeyi deliğin içine koymuşlar, deliği bantlamışlar, boyamışlar. Gökyüzündeki delik kapanmış sonra bütün köylüler mutlu mesut yaşamış.

Oturum 8: Reisin Yemeği

Bu oturumda çocuklara “Reisin Yemeği” adlı hikâyeden yola çıkarak canlandırmalar yapıldı. Hikâyede çocuklar yerliler olup reislerine bir yemek hazırlıyorlar ve sonunda birlikte yaptıkları yemeğin en güzel yaptıkları yemek olduğu ortaya çıkıyordu. Çocuklar yemeğe başlamadan önce birbirlerine vücut hareketleri ve seslerle ilkel yerliler gibi yapacaklarını anlatmaları istendi. Aşağıdaki fotoğrafta çocukların gruplar halinde birbirlerine yapmak istedikleri yemeği anlatmaları ile uygulanan doğaçlamayı gösteren çalışma yer almaktadır.



Oturum 9: Kibarlıktan Anlayan Dev

Bu oturumda çocuklara “Kibarlıktan Anlayan Dev” adlı hikâyeden yola çıkarak canlandırmalar yapıldı. Aşağıdaki oturuma ait fotoğraflarda çocukların devle konuştukları ve devin evindeki eşyalarının yerine geçip donuk imge yöntemini uyguladıkları anlara ait fotoğraflar yer almaktadır.





Oturum 11: Balıkçının Hikâyesi

Bu oturumda çocuklara “Balıkçının Hikâyesi” adlı hikâyeden yola çıkarak canlandırmalar yapıldı. Bu oturumda canlandırma öncesi hazırlık çalışması için “Gazete Kapmaca(Ada) Oyunu” oynandı. Hikâye ile bağlantılı olan bu ısınma oyununun bir fotoğrafı aşağıda yer almaktadır.



ÖZGEÇMİŞ

Doğum Yeri ve Yılı: Bursa - 06.04.1986

Öğr. Gördüğü Kurumlar:	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise:	1999	2003	Bursa Anadolu Lisesi
Lisans:	2003	2007	Uludağ Üniversitesi
Yüksek Lisans:	2007	2009	Uludağ Üniversitesi

Medeni Durum: Bekâr

Bildiği Yabancı Diller: : İngilizce- Advanced

Çalıştığı Kurum:	Başlama Yılı	Ayrılma Yılı	Çalışılan Kurumun Adı
Milli Eğitim	2007	-	Emine Hasan Özatav İ.Ö.

Katıldığı Yurt İçi ve Yurt Dışı Bilimsel Toplantılar: 13. Uluslar arası Eğitimde Yaratıcı Drama/Tiyatro Kongresi

Diğer: Çağdaş Drama Liderlik Programı: Temel aşama
Çağdaş Drama Liderlik Programı: İkinci aşama
Çağdaş Drama Liderlik Programı: Üçüncü aşama

31.08.2009

Nuray KOÇ