

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

RESİMLİ HİKAYE KİTAPLARIYLA VERİLEN
DRAMATİK ETKİNLİK UYGULAMALARININ ALTI YAŞ
ÇOCUKLARININ BAKIŞ AÇISI KAZANIMLARINA
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Özlem DEGE

Tez Danışmanı

Yard. Doç. Dr. Adalet KANDIR

ANKARA-2008

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

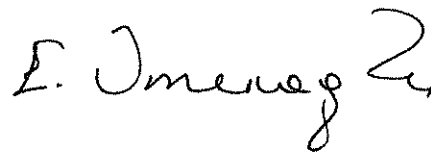
Enstitünüzün 058193105 numaralı öğrencisi Özlem DEGE'nin "Resimli Hikâye Kitaplarıyla Verilen Dramatik Etkinlik Uygulamalarının Altı Yaş Çocuklarının Bakış Açısı Kazanımlarına Etkisi" başlıklı tezi 27.05.2008 tarihinde, jürimiz tarafından Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

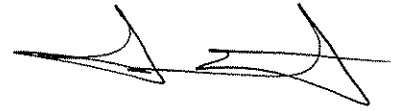
Üye: Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN



Üye: Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU



Üye (Tez Danışmanı): Yard. Doç. Dr. Adalet KANDIR



ÖNSÖZ

Günümüzde kendini ifade edebilen, düşünme ve empati becerilerini kullanabilen, araştırmacı, soru soran, sorun çözen, keşifler yapmaya istekli ve meraklı bireyler kendileriyle ve çevreleriyle barışık, başarılı bireylerdir. Bu özelliklere sahip bireyler toplumun bütünlüğünün, huzurunun korunmasında; toplumun gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Gelişimin her alanında kritik dönem olarak nitelendirilen okul öncesi dönemde düşünme ve empati becerilerini geliştirmek, olaylara farklı açılardan bakabilme becerisini kazanmak amacıyla yapılan sistemli, planlı çalışmaların, eğitim programlarının; çocukların var olan potansiyellerini değerlendirmekle birlikte, toplumun ilerlemesine de büyük katkı sağlayacağına inanıyorum. Bu amaçla, içeriğinde dramatik etkinliklere yer verilen eğitim programlarının çocukların bakış açısı kazanımlarını destekleyecek nitelikte planlanması ve amacına uygun olarak gerçekleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.

Bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik uygulamalarının altı yaş çocuklarının bakış açısı kazanımlarına etkisini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmanın, özellikle okul öncesi dönemde bakış açısı alma becerilerini destekler nitelikte olan dramatik etkinlikler ile ilgili daha kapsamlı programların hazırlanmasına katkıda bulunacağına ve bundan sonraki araştırmalar için rehber olacağına inanıyorum.

Çalışmamda büyük desteğiyle bana rehberlik eden, tezimin hazırlanmasında çok büyük katkılarıyla bana yol gösteren değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Adalet KANDIR'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmanın istatistiksel analizlerinde rehberlik eden, bilgilerini ve düşüncelerini benimle paylaşan Sayın Ahmet Gül'e çok teşekkür ediyorum. Ayrıca resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik

etkinlik programlarının uygulanması ve verilerin toplanmasında her türlü kolaylığı sağlayan, araştırmada yer alan okulların yöneticilerine, öğretmenlerine ve benimle zamanlarını paylaşan çocuklara çok teşekkür ediyorum. Çevirileriyle bana yardımcı olan sevgili kardeşim Mustafa DEGE'ye yardımlarından dolayı çok teşekkür ediyorum. Dünyaya geldiğimden beri olduğu gibi çalışmam süresince de her türlü desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, bu çalışmayı yürütmemde beni teşvik eden sevgili annem Saadet DEGE'ye ve sevgili babam Necmi DEGE'ye çok teşekkür ediyorum.

Özlem DEGE

ÖZET

RESİMLİ HİKAYE KİTAPLARIYLA VERİLEN DRAMATİK ETKİNLİK UYGULAMALARININ ALTI YAŞ ÇOCUKLARININ BAKİŞ AÇISI KAZANIMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Dege, Özlem

Yüksek Lisans, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Adalet KANDIR

Mart – 2008

Bu araştırma, bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik uygulamalarının altı yaş çocuklarının bakış açısı kazanımlarına etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, deney grubundaki 40 çocuk, kontrol grubundaki 30 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada, deney grubu çocuklarına, günlük eğitim programlarının bir parçası olarak 12 hafta boyunca, haftada üç gün, en az 20’şer dakikalık dramatik etkinlik eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise günlük eğitim programlarının uygulanmasına devam edilmiştir. Araştırmada veriler “Genel Bilgi Formu” ve “Bakış Açısı Alma Testi (Algısal Bakış Açısı Alma Testi, Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi, Duygusal Bakış Açısı Alma Testi)” ile toplanmıştır. Bu araştırmada veriler SPSS 15 paket programı yardımı ile değerlendirilmiştir. Değerlendirmelerde, frekans ve yüzdesel dağılımların yanında iki gruplu karşılaştırmalar ve ön test-son test karşılaştırmaları yapılmıştır. İki gruplu karşılaştırmalarda verilerin normal dağılmamasından dolayı Mann-Whitney U testi, ön test-son test karşılaştırmalarında ise Wilcoxon İşaret testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, dramatik etkinlik eğitim programlarının uygulandığı deney grubundaki çocukların bakış açısı kazanımlarında, Bakış Açısı Alma Testi ile tüm alt faktörlerinde anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). İstatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgulara göre resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik eğitim programının çocukların bakış açısı alma becerisini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Grupların başlangıçta bakış açısı alma testine ilişkin ön test puanları aynı düzeyde olduklarını gösterirken uygulama sonrasında deney ve kontrol grubunun puanlarının farklılaştığı görülmektedir. Araştırma sonucunda; resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik eğitim programlarının çocukların bakış açısı alma becerisi kazanmalarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dramatik Etkinlik, Resimli Hikâye Kitapları, Bakış Açısı, Okul Öncesi Eğitim.

ABSTRACT

The Investigation of the Effects of Dramatic Play Practice Given With
Picture Based Story Books on Point of View Gains for Six Year-Old
Children Groups

Dege, Özlem

Master's Program, Child Development and Education Division

Thesis Advisor: Asst. Prof. Adalet Kandır

March - 2008

This research was done by the purpose of the investigation of the effects of dramatic play practice given with picture based story books on point of view gains for six year-old children groups. 40 children in the experiment group, 30 children in the control group were included in the research. In the research, a dramatic play education program was performed on the experiment group children wasoughout 12 weeks, 3 days in a week at least 20 minutes a day. In the control group, their daily education program continued as usually. The datas collected with "General Information Form" and "Point of View Receiving Test (Perceptual Point of View Receiving Test, Cognitive Point of View Receiving Test, Emotional Point of view Receiving Test) " in the research. Datas were interpreted with SPSS 15 Packaged software. Beside frequency and percentage distribution, comparisons with two groups and pre-test final-test comparisons were made in the interpretations. Mann-Whitney U Test was used in two groups comparisons because of the datas distributed normally and Wilcoxon Sign Test used in pre-test final-test comparisons.

Significant differences were determined at all sub-factors in Point of View Receiving Test at the experiment group children's which dramatic play education program were performed on, point of view

gains ($p < 0.05$). By the results of statistical procedures, it is proved that the dramatic play education program given with picture based story books affected children's point of view receiving abilities positively. In the beginning, two group's Point Of View Receiving Test's pre-test points were at the same level but after performing the education the final-test points were different. As an outcome of this research, the dramatic play education program given with picture based story books affected children's point of view receiving abilities positively.

Key words: Dramatic Play, Picture Based Story Books, Point of View, Preschool Education.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	İ
ÖNSÖZ.....	İİ
ÖZET.....	İV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	X
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XII
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Okul Öncesi Eğitim Programının Önemi.....	3
1.2. Yaratıcı Drama.....	7
1.2.1. Dramatik Etkinlikler.....	12
1.2.1.1. Taklidi Oyun.....	14
1.2.1.2. Pantomim.....	16
1.2.1.3. Dramatizasyon.....	18
1.2.1.3.1. Dramatizasyon ve Hikâye Kitapları.....	21
1.3. Yaratıcı Drama Etkinliklerinde Öğretmenin Rolü.....	26
1.4. Çocuklarda Bakış Açısı	35
1.5. Dramatik Etkinlik ve Bakış Açısı İlişkisi.....	41
1.6. Konu ile İlgili Araştırmalar.....	45
2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	58
2.1. Alt Amaçlar.....	59

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	60
3.1. Varsayımlar.....	62
3.2. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	62
3.3. Tanımlar.....	62
4. YÖNTEM.....	63
4.1. Evren ve Örneklem.....	63
4.2. Veri Toplama Araçları.....	65
4.3. Bakış Açısı Kazanımına Yönelik Dramatik Etkinlik Eğitim Programlarının Hazırlanması.....	70
4.4. Ölçeklerin ve Bakış Açısı Kazanımına Yönelik Resimli Hikâye Kitaplarıyla Verilen Dramatik Etkinliklerin Uygulanması.....	72
4.5. Verilerin İstatistiksel Analizi.....	76
5. BULGULAR VE YORUMLAR.....	78
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	114
6.1. Sonuç.....	114
6.2. Öneriler.....	119
KAYNAKÇA.....	124
EKLER.....	142
Genel Bilgi Formu (Ek 1).....	142
Görüşleri Alınan Uzmanların Listesi (Ek 2).....	143
Eğitim Programına İlişkin Uzman Görüşleri Tablosu (Ek 3).....	144
Alınan İzinler (Ek 4)	

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Tablo 2. Çocukların Anne ve Babalarının Yaşlarına Göre Dağılımı

Tablo 3. Çocukların Anne ve Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Tablo 4. Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Algısal Bakış Açısı Alma Testi Ön Test ve Son Test Puanları Açısından Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi Ön Test ve Son Test Puanları Açısından Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Duygusal Bakış Açısı Alma Testi Ön Test ve Son Test Puanları Açısından Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grupları Arasında Bakış Açısı Alma Testi Ön test ve Son Test Toplam Puanı Açısından Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Tablo 9: Deney Grubundaki Çocukların Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Ön Test-Son Test Karşılaştırması

Tablo 10: Kontrol Grubundaki Çocukların Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Ön Test-Son Test Karşılaştırması

Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların BAAT Ortalama Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların BAAT Ortalama Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların BAAT Ortalama Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların BAAT Ortalama Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların BAAT Ortalama Puanlarının Anne Yaşına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların BAAT Ortalama Puanlarının Baba Yaşına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Tablo 17. Deney Grubu Bakış Açısı Alma Testi Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Karşılaştırmaları

KISALTMALAR LİSTESİ

ABAAT: Algısal Bakış Açısı Alma Testi

Akt. :Aktaran

BAAT: Bakış Açısı Alma Testi

BBAAT: Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi

Çev. :Çeviren

DBAAT: Duygusal Bakış Açısı Alma Testi

Ed. :Editör

Ort. : Ortalama

s. : Sayfa

vb.: ve benzeri

vd.: ve diğerleri

Yay. Haz. : Yayıma Hazırlayan

1. GİRİŞ

Okul öncesi dönem, çocuğun hızla geliştiği bir dönem olarak düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar, çocuğun bu yıllarda kazandığı davranışların önemli bir kısmının, yetişkinlikteki kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Bu nedenle okul öncesi dönemi en iyi değerlendirebilecek ve çocuğa en iyi eğitimi sağlayabilecek kurumlar, okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin kaliteli olması ise uygulanan programın niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Gelişimsel açıdan tutarlı bir eğitim programı bu yaş çocuklarının fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimlerini hedeflemeli ve çocukların bu gelişim alanlarında çok yönlü gelişimlerini sağlamaya çalışmalıdır.

Aynı zamanda eğitim programları çocuğun temel beceri ve yeterliliklerini geliştirebilecek esnek ve çocuk merkezli olmalıdır. Yapılan araştırmalar, çocuk merkezli programların ilerlemeyi teşvik ettiği, çocukların sosyal gelişimini desteklediği sosyal uyum ve becerilerini geliştirdiği ve bu programlarla verilen okul öncesi eğitimin etkilerinin kalıcı olduğu yönünde birleşmiştir (Güler, 2003).

Eğitimciler, çocukların ilgisini çekecek ve onları düşünmeye yönlendirecek tarzda hazırlanmış problemleri çözme becerilerinin, okul öncesi dönemden itibaren sınıf ortamında; dramatizasyon, oyun ve sanat çalışmaları gibi etkinliklerle desteklenerek verilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar (Goffin ve Tull, 1985; Güven, 1989; Gehlback, 1991; Hughes, 1995,s.180–181).

Etkili, verimli ve kalıcı öğrenmenin en önemli yolu, çocuğun aktif kılındığı yaparak yaşayarak öğrenme yöntemidir. Bu yöntemde çocuklar, etkinliklere doğrudan katılırlar. Duygu ve düşüncelerini etkinliklerde rahatlıkla ifade ederler, gözlem yaparak ve deneyerek bilgiye kendileri ulaşırlar. Bu şekilde edinilen bilgilerin kalıcı olduğu bilimsel olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda “dramatik etkinlikler”, konu merkezli, ezberci ve yapılandırılmış eğitim anlayışına karşı güçlü bir alternatiftir.

Dramatik etkinlikler ile eğitimde önemli olan, çocuğu kendine yeterli hale getirmek, dünyayı anlamasını, çevreyle iyi ilişki kurmasını ve başarılı olmasını sağlayacak yaratıcı fırsatlar yaratmaktır. Böylelikle çocuklar kendilerine daha çok güven duyarak, hayatta ve iş de daha tecrübeli ve başarılı olabileceklerdir (Bilir ve diğerleri, 1998. s.32).

Okulöncesi dönemdeki eğitim, çocuğun duygularının gelişimini, bakış açısı kazanımını, algılama gücünü artırmakta ve becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Kupersmidt ve Dodge, 2004. s.78).

Çocuklara bakış açısı alma becerilerinin kazandırılması, pekiştirilmesi ve bu becerilerin değişik ortamlarda uygulamaya dönüştürülmesi, çağdaş eğitim yaklaşımlarını benimseyen ve uygulayan kurumların işlevleri arasında yer aldığı düşünülmektedir.

1.1. Okul Öncesi Eğitim Programının Önemi

Okul öncesi eğitim programı; 0–72 aylık çocukların ev ve kurum ortamlarında bilişsel, duygusal, sosyal ve psiko-motor yönden sağlıklı gelişimlerini desteklemek için planlanan, yeni davranışlar kazandırmak amacı ile gerçekleştirilmek istenen amaçlar, kazanımlar, eğitim durumları ve değerlendirme etkinliklerinden oluşan programdır (Genç, 1987; Kaya, 2000).

Okul öncesi eğitim programı, değişik çevre koşullarında yaşayan çocukları genel eğitim sistemi içinde mümkün olduğu kadar eşit düzeye getirmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim programı, eğitimde birlik ve beraberliği sağlamak açısından önemlidir (Kandır, 1991).

Hazırlanan eğitim programı esnek, yeniliklere açık, çocuklarda yaratıcı düşünmeyi, problem çözme becerilerini, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilme yeteneklerini, karar verme becerilerini, analiz, sentez gibi üst düzey düşünme alışkanlıklarını, sorumluluk duygusunu, eleştirel düşünmeyi vb. geliştiren amaç ve kazanımları içermelidir (Decker ve Decker, 1998.s.102; Can Yaşar, 1998; Kandır, 2001).

Bu bağlamda çocuğun gelişiminde çok kritik bir rol oynayan okul öncesi eğitim programları, öncelikle çocukların yaş, gelişim ve eğitim gereksinimlerinden yola çıkar ve bütün çocukların etkinliklere katılımını hedefler (Anlıak ve Dinçer, 2005).

Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinlikler, çocukların çevreye ve kendisine karşı duyarlılığını sağlayan, yaratıcılığını kullanan, düşünen, araştıran, sorgulayan ve katılımcı bireyler olarak

sosyal hayatı yaşamalarına ve sonraki öğrenmelerine hazırlık yapmalarına olanak tanınmalıdır (Güler, 2003).

Bir eğitim yöntemi olarak yaratıcı drama etkinliklerinin de amacı, çocukta doğuştan var olan yaratıcılığı geliştirmektir. Çocuğa bilgi yükleyerek onu, belirli kalıplara göre şekillendirmek bu amaçla bağdaşmamaktadır. Çocuğun “neyi” öğreneceği yerine “nasıl” öğreneceği üzerinde durulması gereken önemli bir noktadır. Buna göre; çocuğun, kendini özgürce ifade etmesi, hoşgörölü, demokratik ve yaratıcı bir kişilik geliştirmesi, bağımsız düşünebilmesi, işbirliği yapabilmesi, olaylara çok yönlü bakabilmesi ve kendini tanıması yönünden yaratıcı drama etkinlikleri etkili bir eğitim yöntemi olarak düşünülmektedir (Akt. Kandır ve diğlerleri, 2003. s.22).

Yaratıcı drama, hem bir eğitim yöntemi olarak, hem de ayrı bir konu olarak algılanmalıdır. Dünyanın pek çok ülkesinde yaratıcı drama, eğitim programlarında bu şekilde yerini almıştır. Yaratıcı drama, başarı hedefleri, çalışma programları ve birçok konudaki rehberliğı ile farklı alanlardaki uzmanlar tarafından onaylanmaktadır. Yapılan çalışmalara göre yaratıcı drama, çocuklara değışik yaşantılar sunarak olaylara farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktadır. Böylelikle de yaratıcı drama çocukların tüm gelişimlerine katkıda bulunduğundan, bir öğrenme aracı olarak kritik öneme sahiptir. Ayrıca kişiliğın ilk oluştuğı erken çocukluk döneminde yapılan yaratıcı drama çalışmalarıyla temel beceriler de kazanılmaktadır (Akt. Kandır ve diğlerleri, 2003. s.22-23).

Bir eğitim yöntemi olarak yaratıcı drama, okul öncesi dönemden ergenliğe kadar, hatta yetişkinlerde bile, en güçlü eğilim olan oyun oynamayı motive etmektedir. Öğrenme ve oyunun birleşimi ise eğitimsel düşüncede son derece önemli bir yere sahiptir. Yaratıcı dramanın kaynağının, küçük yaşlardaki çocukların, doğal dramatik

oyunları olduğu bilinmektedir. Bu nedenle yaşamın ilk yıllarından itibaren çocukların, yaratıcı dramaya geçişi de doğal bir biçimde gelişen dramatik oyunları oluşturmalarını destekleyecek uygun çevre koşullarının ve eğitim programlarının gerçekleştirilmesi son derece önemli görölmektedir (Akt. Kandır ve diğerleri, 2003. s. 23).

Okul öncesi eğitim kurumlarında dramatik etkinlik sırasında, öğretmenin rolü de üzerinde durulması gereken önemli konulardan birisidir.

Öğretmen, çocukların gelişim özelliklerini iyi bilmeli, çocukların yaşadıkları çevrenin kültürel özelliklerini tanımalı, onların bireysel özelliklerinin farkında olmalı ve dramatik etkinlikleri planlarken çocukların ilgi, istek ve gereksinimlerinden yola çıkmalıdır. Öğretmenin yaratıcı drama sanatını kullanarak, çocukların dramatik öğrenme becerilerini geliştirmelerinde aktif rol alması, iyi bir drama lideri özelliklerine sahip olmasını gerektirmektedir (Akt. Kandır ve diğerleri, 2003. s.25).

Öğretmenin yaratıcı drama etkinliklerine, eğitim programında düzenli olarak yer vermesi, çocuğu aktif kılması ve esnek bir program uygulaması, bu yöntemin etkili bir biçimde kullanılabilmesini etkilemektedir (Önder, 2000. s.34).

Okul öncesi eğitim programlarında öğretmenin yaratıcı drama çalışmalarını planlarken dikkat etmesi gereken bir nokta da, çocukların yaş ve gelişim özellikleridir. Çocukların yaşı ve gelişim özellikleri onların ilgi sürelerini, yaratıcı drama etkinliklerinin planlanmasını, eğitim ortamını ve seçilecek materyalleri etkilemektedir. Bu nedenle, okul öncesi dönem çocukları için planlanacak yaratıcı drama etkinliklerinin, diğer yaş gruplarındaki

çocuklar ve yetişkinler için planlananlardan farklı olması gerekmektedir (Önder, 2000. s.35).

Yaratıcı dramada duyguların ifadesiyle ilgili üzerinde durulması gereken bir nokta da empatidir. Empati yaşama bir başkasının bakış açısından bakabilmek ve onun hissettiklerini hissedebilmek olarak tanımlanabilir. Çocuklarda empati, düşünmenin olgunlaşması ve ben merkezci düşünce özelliğinden uzaklaşmaya bağlı olarak gelişmeye başlar. Yaratıcı dramanın etkili bir biçimde kullanılması ve özellikle rol oynama çalışmalarında çocuk, dünyaya bir başkasının bakış açısından bakmaya ve gerçekte rolüne girdiği kişinin verebileceği cevapları vermeye başlar. Böylece kendini bir başkasının yerine koymayı öğrenir ve o kişinin duygularının farkında olmaya başlar. Yaratıcı drama çalışmaları esnasında çocuk duygularını ifade eder ve başkalarıyla etkileşim içine girer. Amerika Çocuk Derneğinin yaratıcı drama tanımında da belirttiği gibi, yaratıcı dramaya katılım yoluyla çocuk dil ve iletişim becerilerini, problem çözme becerisini ve yaratıcılığını geliştirir. Olumlu benlik tasarımı, soysal açıklık, empati oluşturur, değeri ve tutumları anlayabilir (Akt. Ömeroğlu ve diğerleri, 2003. s.58).

Bu doğrultuda, çocukların bakış açısı alma becerisi kazanmalarında, yaratıcı drama etkinliklerinin büyük öneminin olduğu düşünülmektedir. Bakış açısı alma becerisi kazandırmak amacı ile hazırlanan, resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik eğitim programları, kaliteli bir okul öncesi eğitim programının hedefledikleri ile örtüşmektedir.

1.2. Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini, kimi zaman da soyut bir kavramı ya da davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırılması, canlandırmasıdır (San, 1996).

Yaratıcı drama, çocukların olumsuz duygularını dışa vurmalarını sağlayarak, kişilik gelişiminde olumlu etkiler yaratmaktadır. Yaratıcı drama etkinlikleri sırasında, yargılanmadan, eleştirilmeden duygu ve düşüncelerini ifade edebilen çocuklarda karar verme becerileri ve bağımsız düşünme yetenekleri gelişmektedir. Yaratıcı drama, çocukların kendilerine ve başkalarına ait yaşanan duygulara duyarlılık geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Ömeroğlu, 2004. s. 37).

Yaratıcı drama çocukluk döneminden başlayarak, çocuğun yaratıcılığı ve yaşamla ilgili gerçek durumları yeniden yaratılmasında önemli bir rol oynar. Yaratıcı drama çocuklara; eleştiriden ve alaydan uzak, diledikleri tüm davranışları deneme olanağı verir. Başka bir deyişle yaratıcı drama, çocukların özgürce rol yaparak bir kişiyi canlandırmalarını ve başkalarının duygularını anlamalarını sağlar. Verrior’a göre; yaratıcı drama, çocukların öğrendikleri sırada hata yapma korkusu olmaksızın riskleri göze almaları, sorunlarla korkusuzca yüz yüze gelmeleri, kendi kararları ve seçimlerini dramatik bir çerçevede yansıtmalarını olanaklı kılar (Farris ve Parke, 1993).

Yaratıcı dramanın zengin doğası çocukları okumaya, yazmaya, dinleme ve konuşmaya teşvik eder. Yapılan bir araştırmada hikâyeyi dramatize eden çocukların hikâyeyi dinleyen çocuklara göre, daha iyi kavradıkları ve anladıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Wagner (1971)'de yaptığı bir araştırmada yaratıcı dramanın çocuğun sözel dilini, kendini ifade etme ve akıl yürütme becerisini olumlu yönde etkilediğini saptamıştır (Akt. Solmaz, 1997).

Yaratıcı drama ile çocuk belki de hiç ifade edemediği duygu ve düşüncelerini oyun sayesinde ifade edebilmektedir. Yaratıcı yönü teşvik edilirse çocuk her zaman yanında büyüklerin bulunmasını istemeyecek kendi kendine oyunlar kurabilecektir. Bu durum aynı zamanda bağımsız bir kişilik gelişimine de yardımcı olacaktır. Bunun sonucu olarak gelecekteki yaşamında kendi kendine yetebilen ve kendi yaşamını yönetebilen birey olma özelliklerini kazanacaktır (Kırk, 2005).

Yaratıcı dramada katılımcı kendisinde, var olan yaratıcılığını ve estetik duyarlılığını geliştirir. Bu çalışma yöntemi hem modern eğitimin hem de günümüz sanatının anlayışına uygundur. Zira grup içindeki yaşantılar, imgelemi algılamayı, yorumlamayı güçlendirmekte, kişi kendini daha iyi tanıyabildiği gibi empati ve iletişim becerisini de geliştirebilmektedir (Çakır İlhan, 1997).

Peter Slade ve Brian Way, yaratıcı dramanın; çocuklarda çevresine karşı farkında olmayı, kendi kendilerini anlatmayı ve yaratıcılığı artırdığı konularına dikkat çekmiştir (Dougill, 1989. s. 9).

Yaratıcı dramada, çocukların dinledikleri hikâyeye, fıkra, şarkı ve şiirleri değişik biçimlerde canlandırmaya çalışmaları sırasında ezberleme ve hareketlerin belli örneklere göre yapılması söz konusu olmadığı için, onların serbest yorum yapmalarına olanak tanır.

Böylece küçük çocuklar, bir yandan ana dili becerilerini geliştirirlerken, diğer yandan türlü yaşam durumları ve olaylar karşısında bireysel düşünce ve duygularını ortaya koyma, anlatma fırsatını da bulmuş olurlar (Oğuzkan, 2001. s. 271–272).

Yaratıcı drama eğitimine katılan çocuklar kendilerini daha iyi ifade etmekte, sosyalleşme ve iletişim becerileri artmakta, kendilerinde olumlu yönde değişiklikler yaşamaktadırlar. Dramatik etkinliklere katılan çocuklar oyun oynamaktan dolayı büyük bir haz duygusu yaşarlar ve bu haz kuşkusuz estetik bir hazdır (Adıgüzel, 2002. s. 68–69).

Yaratıcı dramanın, çocuklar yönünden önemli bir katkısı da bütün çocukların toplu bir şekilde etkinliğe katılmasıdır. Çocuklar farklı rolleri denedikçe diğer rolleri de öğrenirler. Eğitim programındaki bütün fikirler, yaratıcı dramayı harekete geçirmek için kullanılabilir (Eliason ve Jenkins, 2003. s. 74–75).

Edwards ve Springate yaratıcı drama etkinliklerinin, çocukta yaratıcılığı ortaya çıkarmak konusunda geniş olanaklar sunduğunu belirtmişlerdir (Edwards ve Springate, 1995).

Eğitimde yeni yaklaşımlar; öğretmenlerle çocuklar arasındaki ilişkilerde, problem çözme sürecindeki aşamaları gerçekleştirdiği ve eleştirel düşünmeyi sağladığı için yaratıcı dramayı önemli görmektedir (Philbin ve Myers, 1991).

Tom Stabler de okulda yaratıcı dramanın, eğitim programında belirlenen tüm davranışları ve bu davranışların kazandırılması için sıralanan etkinlikleri birbirine bağlayan bir özelliği bulunduğunu belirtmektedir (O'Neill ve Lambert, 1989. s. 153).

Wagner, yaratıcı dramayla tanışan bir çocuğun daha açık bir görüş açısına sahip olacağı, sorumluluk duygusunun gelişeceği, tüm tepkilere uygun davranışlar göstereceği, etkili ve doğru kelimelerle cümle kuracağı, pek çok konuda düşüncelerini ifade edebileceğini vurgulamıştır (Wagner, 1988. s. 54).

Yaratıcı drama yoluyla dil ve düşünce geliştirilebilir. Moffett'in, dramatik etkileşimlerin, düşünme ve dil gelişiminin ilk aracı olduğuna inanan görüşleri, Wagner tarafından yapılan bir araştırmada bulunan sonuçlarla desteklenmiştir. Wagner; yaratıcı dramanın öğrenme üzerindeki etkilerini araştırarak, yaratıcı dramanın dil gelişimi yanı sıra kendine güven, benlik kavramı, kendini gerçekleştirme, empati, yardımseverlik ve işbirliği gibi bilişsel ve duyuşsal özelliklerin kazanılmasında olumlu bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur (Farris ve Parke, 1993). Nixon'a göre de; yaratıcı dramanın amaçları arasında, bireyin yazılı ya da sözlü olarak kullandığı dilin sınırlarını genişletme ve dili etkili olarak kullanmadaki katkılarını gösterme, Wagner'in görüşlerini destekler niteliktedir (Nixon, 1987. s. 13-24).

Yaratıcı drama çocuğun kendi hareketleri yoluyla birçok bilgiyi denemesini, sınamasını sağlar. Bilgiyi yaşayarak, yaparak sınamak, kullanmak, anlamak için uygun bir temel teşkil eder (Ginsburg ve Oppen, 1979. s. 9). Diğer yandan, kendi hareketleri yoluyla incelemek bilgiyi üç boyutlu hale getirir. Üç boyutlu hale gelen bilgiyi anlamak daha kolaydır (Slade, 1995. s. 37).

Yaratıcı drama süreci, zengin gruplarla ve stratejilerle öğretmenlerin dramatik tüm içeriği rahatlıkla belirlediği, çocukların ise çeşitli durumları kolektif olarak gerçek hayatta karşılaşma olasılığının bulunmadığı rolleri üstlenerek hayali durumları da

oynaması için olanaklar sunar. Çalışma esnasında diyaloglar çocuklar tarafından oluşturulurken dil yeteneği de en üst düzeye ulaşmaktadır (Ömeroğlu, 1990).

Yaratıcı drama sayesinde birey, karşılaştığı problemleri çözmede daha başarılı olur, kendini daha iyi anlar, yeni keşifler yapar, iletişimler kurar, kültürünü geliştirir ve çevresini daha iyi anlar. Yaşadığı toplumda kabul edilir bir birey haline gelerek sosyalleşir (Akbaba ve diğerleri, 2003. s.72-73).

Çocuğa mümkün olduğunca çok ve değişik deneyim olanağı (bakkala, büyükanneye, parka, kütüphaneye, itfaiyeye ziyaretler gibi) verilmelidir. Ayrıca, kendi vücudunu test etmesi için fırsatlar (tırmanma, koşma, atlama gibi) verilmelidir. Çocuk ne kadar çok deneyim sahibi olursa o kadar çok öğrenme fırsatı olur ve “ben yapamam” yerine “ben yapabilirim” diyen bir insan olarak kendisi hakkında gelişen kavramları olur (Bilir ve diğerleri, 1998. s.13).

Yaratıcı drama etkinlikleri sayesinde çocuk kendini daha iyi tanır. Kendisi olmaya başlar. Düşüncelerini savunur, bağımsızlığını korur. Yaratıcı drama ve grup etkinlikleri sayesinde birey, çevresine daha kolay uyum sağlayacak ve kendine güven duyacaktır (Akbaba ve diğerleri, 2003). Yaratıcı drama çocuğa kendini gerçekleştirme için birlikte çalışma ve sorumluluklarını paylaşma fırsatını verir. Çocuk, kendini gerçekleştirebilmişse; yaratıcı, dürüst, iletişime açık ve bağımsız bir kişi olur (Mcnaughton, 1997).

Dramatik etkinlikler ise çocuğu yaratıcı dramaya hazırlayan etkinliklerden olup çocukların hayal gücünü, kişiler arası ilişkilerini, bilişsel süreçlerinin gelişimini destekler. Çocuğu yaratıcı dramaya hazırlayan dramatik etkinlikler; taklidi oyun, pandomim, dramatizasyon, hikâye tamamlama ve hikâye oluşturma etkinlikleridir.

1.2.1. Dramatik Etkinlikler

Dramatik etkinlikler çocuğun hayatında oyun önemli bir öğrenme yoludur. Çocukların oynadıkları oyunlardan biri de dramatik etkinliklerdir. Dramatik etkinlik, gerçek veya hayali karakterler çevresinde bir mizansen oluşturmaktır. Kısaca dramatik etkinlik sembolik bir oyun çeşididir. Çocuklar dramatik etkinlik ile yeni durumlara uyum, pek çok şeyi keşfetme ve deneme ayrıca, kendi duygularını kontrol etme, endişelerini sorunlarını ifade etme ve problem çözme yeteneğini kazanır. Çocukların oynadıkları bu dramatik etkinliklerin daha yaratıcı ve etkili olarak oynanması dramatizasyonla gerçekleşir (Sebesta, 1993).

Kendini keşfetme ve ifade etmek için okul öncesi eğitimde oldukça erken dönemde dramatik etkinlikler kullanılmıştır. Bazı etkinlikler bütün eğitim programı için öğretici bir hizmet verebilir. Oyunun üretimi doğal olarak daha sonraki aşamada kendiliğinden gelişecektir (Gönen, 2000. s. 48).

Dramatik etkinliklere katılarak, gelişimin her alanında kazandığı beceriler sayesinde yeterliliğin yükseldiğini algılayan çocuğun kendilik kavramı olumlu yönde gelişebilir. Örneğin, beş yaşındaki çocukların, kendilik kavramlarının, bilişsel yeterlilik düzeylerini (düşük-yüksek) algılamalarına bağlı olarak, olumlu ya da olumsuz yönde değişebildiği görülmüştür (Harter ve Pike, 1984).

Dramatik etkinlikler sırasında, düşüncelerinin, yargılanmadan, eleştirilmeden kabul edildiğini gören çocukta, bağımsız düşünme ve karar verme becerisi gelişebilir. Özellikle, çocuğa nasıl canlandırma yapacağı ya da rol oynayacağı konusunda müdahale edilmeyen, doğaçlama ve yaratıcı drama çalışmaları sırasında, çocuğun kendi

başına düşünme ve karar vermeye fırsatı olmaktadır. Okulöncesi dönemdeki çocukların bile, hareketleri üzerinde kendi kendilerine düşünebildikleri ve farkında olarak karar verebildikleri belirtilmiştir (Akt. Önder, 2004. s. 74).

Dramatik etkinliklerin uygulanma nedenlerinden birisi de, çocukların duygularının ve düşüncelerinin ortaya çıkarılıp, hem kendilerine hem de ortamdaki akranlarına ve öğretmenlerine görünür hale getirilmesidir. Kendi duygularına ve başkalarının duygularına duyarlı, düşünen bireyler yetiştirilmek isteniyorsa, çocuklara duygu ve düşüncelerini anlamak için sorular sormak gereklidir (Önder, 2003. s. 82).

Dramatik etkinliklerin yararları şu şekilde sıralanabilir;

- Özgüveni geliştirir.
- Kendini kontrol edebilme becerisini geliştirir.
- Gerçek dünyayla hayal dünyasını ayırma yeteneğini kazandırır.
- Motor hareketler yoluyla fiziksel gelişime katkı sağlar.
- Olayları ve davranışları taklit edebilir.
- Olaylara farklı bakış açılarından bakabilme becerisi kazandırır.
- Fikirleri ve materyalleri paylaşmayı öğrenir.
- Tartışmayı ve uzlaşmayı öğrenir.
- Benzerlikleri ve farklılıkları ayırt edebilme becerisi kazanır.
- Çok boyutlu düşünebilme yeteneği kazanır.
- Problem çözmeyi ve sembolleri öğrenir.
- İletişim yetenekleri gelişir.
- Duygularını rahat bir şekilde ifade edebilir (Wellhousen ve Crowther, 2004. s. 153).

Dramatik etkinliklerden olan taklidi oyun, pandomim ve dramatizasyon aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

1.2.1.1. Taklidi Oyun

Yaşanılan çevre sayılamayacak kadar çok hareketle doludur. Hareket çocuğun doğal olarak yapabileceğı birkaç şeyden biridir. Çocuk hareketler yoluyla çevresini tanır, diğler insanlarla daha kolay ilişki kurar ve çevresinde olup bitenlerin farkına varır (Akt. Ömeroğlu ve diğlerleri, 2003. s. 93).

Erken yaşlarda çocuk kendi yaşantıları ve hareketleriyle öğrenir. Bu öğrenme yolu da çocuğun vücudunu tanıması ve vücut parçalarının görevlerini, işlevlerini keşfetmesiyle mümkün olur. Çocuğun hareketleri sık sık tekrarlaması, yaparak öğrenmesi bakımından gereklidir. Aynı zamanda sahip olduğı becerileri kuvvetlendirmesi ve denemesi için sayısız fırsatlar tanınmalıdır (Ömeroğlu ve diğlerleri, 2003. s. 93).

Okul öncesi çocuğı gereksinimlerini anlatmak ve duygularını ifade etmek için vücudunu kullanır. Çocuğun vücut duruşu ne söylediğı dikkate alınmaksızın ne hissettiğini rahatlıkla anlatır. Bir öğretmen de sınıfındaki çocukların yaşı kaç olursa olsun onların hareketlerinden ne hissettiklerini ve ne düşündüklerini rahatlıkla anlayabilir (Ömeroğlu ve diğlerleri, 2003. s. 93).

Hareket çalışmaları çocukların fiziksel olarak rahatlamalarını sağlamaktadır. Çocuk koşarken, yürürken, hoplarken, sıçrarken veya yuvarlanırken kaslarını gerer ve böylece vücuduyla ne kadar çok

değişik hareketler yapabileceğini keşfeder. Zira hareket çocuğun en doğal olarak yapabileceği birkaç şeyden biridir. Hareket çalışmaları da bu yüzden dramatik etkinliklerin ilk basamağıdır (Akt. Ömeroğlu ve diğerleri, 2003. s. 95).

Dramatik etkinlikler, tüm çocuklara, birbirlerinden taklit yolu ile başka bir deyişle gözleyerek öğrenmeleri konusunda yardımcı olur. Örneğin, duygulara ilişkin yüz ifadelerini öğrenip tekrar etmesi için, diğer çocukların yüz ifadelerini taklit etmesi, ona yol gösterebilecektir. Başka biriymiş gibi, onun davranışlarını tekrarlamak, dramatik etkinliklere katılabilmek ve dramatik etkinliklerden yararlanabilmek için, tıpkı oyunda olduğu gibi çocuğa geniş olanaklar sağlar. Rol oynamaya dayanan drama etkinlikleri, büyük oranda taklide dayanır. Çocuk çevresindekilerin hareket ve davranışlarını taklit ederken gerçekliği kavrar ve kendine güven kazanır (McCaslin, 1987. s. 67–68).

Gözlem ve taklide dayalı hareketler bütün sınıfça veya tek bir çocuk tarafından başlatılarak da oynanabilir. Bir çocuk hareketi başlatır diğer çocuklar da onun hareketini taklit edebilirler. Bunun için bazı sıfatlar hareketi başlatmak için en idealidir. Kullanılacak kelimeler tembel, uykulu, meraklı, yavaş, kızgın, sessiz, mutlu, şaşkın, üzgün vb. olabilir. Çocuklardan birisi lider olur ve lider tembel, uykulu vb. hareketleri yapar, diğer çocuklar da bunu taklit eder. Daha sonra lider değişir bu sefer yeni lider olan çocuğun hareketleri taklit edilir. Bu tip gözleme ve taklide dayalı oyunlar grubun ilgisi devam ettiği sürece oynanabilir. Bu tip oyunlarla çocukların kelime hazineleri gelişir ve bilmedikleri kelimeleri öğrenirler (Ömeroğlu ve diğerleri, 2003. s. 98).

1.2.1.2. Pandomim

Pandomim; düşüncelerin, duyguların, nesnelerin ve yaşantıların sözlere başvurmadan hareketlerle anlatıldığı dramatik etkinliklerden birisidir. Çocuklar isteklerini, ihtiyaçlarını, yaşadıkları olayları, hatta korkularını kelimeleri kullanmaksızın vücut ve yüz ifadeleriyle canlandırabilirler. Pandomim gözleme dayanan, dikkati yoğunlaştıran ve bedensel becerilerin gücüne dayanan çocuklar için kolay ve yararlı kendini ifade etme çalışmasıdır (Akt. Aral ve diğerleri, 2002. s. 69).

Pandomim, çocuğun kendi bedenini tanımasına, zihinde canlandırma becerisinin gelişimine, farkındalık düzeyini artırmaya ve böylece kendini daha rahat ifade etmesine yardımcı olur (Isenberg ve Jalongo, 1993. s. 77).

Pandomimde canlandırılacak durum ya da olayın çocuklar tarafından çok iyi anlaşılması gerekmektedir. Bu nedenle, çocukların yaş ve gelişim özellikleri çok önemlidir. Okul öncesi dönemde pandomim yaratıcı dramaya başlamanın en iyi yoludur. Çocuklar bu yolla sadece vücut dilleri ile konuşurlar. Okul öncesinde pandomim, çocukların kendilerini ifade etmek için kullandıkları doğal bir yoldur (Akt. Kandır ve diğerleri, 2003. s. 113).

Pandomim, çocukların deneyimlerini, algıladıkları şeyleri hatırlamalarını ve zihinsel olarak oluşan imajlara biçim vermek üzere konsantre olmalarını gerektirir. Bu beceriler pek çok öğrenme çalışmaları için gereklidir ve basit pandomim aktivitelerinin sağlayacağı deneyimler aracılığıyla geliştirilebilirler (Önder, 2000. s. 117).

Pandomime konu olacak kişi, nesne, olay ve durumlar çok çeşitlidir. Okul öncesi çocukları için öz bakım becerilerine dönük

hareketlerin pandomim aracılığıyla gerçekleştirilmesi öz bakımla ilgili amaçların gerçekleşmesini de desteklemektedir. Öğretmenin pandomime başlamadan önce, çocuklara seçtiği konu, durum, olay vb. ile yaşantıları ve gözlemleri hakkında bağlantı kurabilmeleri için sorular sorarak, çocukların dikkatlerini çekmesi önemli bir noktadır (McCaslin, 1987. s. 75).

Pandomim en fazla 15-20'yi aşmayan çocuk sayısı ile yapılmalıdır. Eğer çocuk sayısı daha fazla ise grup bölünerek çalışma planlanmalıdır (Kandır ve diğerleri, 2003. s. 115).

Pandomimin süresi ve uygulanma sıklığı çocukların yaşlarıyla yakından ilişkilidir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar için, 10-15 dakikalık çalışmalar uygun olacaktır (Woolland, 1993. s. 97).

Pandomim çalışması, yerleri ve eşyaları, çocuklara söz kullanmadan, yalnızca hareket yoluyla göstermeyi de öğretir. Pandomim çalışmalarına ilk önce çocukların iyi bildiği hareketlerle başlanır (el yüz yıkama, giysilerini giyme, çiçek koklama vb.). Daha sonra bu hareketler kompleks hale getirilebilir (Danielson ve Dauer 1990).

Pandomim, çocukların hem bireysel olarak, hem de grupla gerçekleştirebilecekleri bir dramatik etkinliktir. En basit grup pandomimleri bile dikkati artırır ve hayal gücünü harekete geçirir. Grup pandomimi, bireysel pandomimden önce gelmelidir. Bütün grubun aynı anda çalışmaya katılması benlik bilincinin yerini, grup bilincinin almasına neden olduğundan, gelişme kaydedilir (Kandır ve diğerleri, 2003. s. 114). McCaslin (1987), grupla yapılan pandomimin çocukta zihinde canlandırma becerisini geliştirdiğine, farkındalık düzeyini artırdığına dikkati çekerek, yaratıcılık yönündeki çalışmalarda pandomimden yararlanılması gerektiğini belirtmiştir.

Kısa bir öykü de pandomim ile anlatılabilir. Bunun için öykünün ana amaçlarına ve ayrıntılarına da dikkat edilmesi gerekir. Hikâyenin pandomim ile yapılmasında hikâyenin anlatılması veya yavaş yavaş okunması gerekir. Arada duraklamalar da yapılabilir, böylece çocukların pandomim ile hareketleri canlandırması kolay olur (Sebesta, 1993).

Pandomim, eğitim programlarında diğer etkinliklerle bağlantılı düşünülebilir. Bu noktada pandomim bir eğitim aracı olarak değer kazanacak ve çocuklar için yaratıcı deneyimler sağlayacaktır (Akt. Kandır ve diğerleri, 2003. s. 115).

1.2.1.3. Dramatizasyon

Çocukların bildikleri öyküleri ya da bilmedikleri yeni öyküleri veya başlarından geçen olayları hareketlerle ve sözlü ifadelerle canlandırmalarıdır. Rol oynama ile dramatizasyon iç içedir. Dramatizasyonda karakter sayısı (canlı-cansız), karakterler arasındaki ilişkiler ve diyaloglar daha fazladır. Bu çalışma hiçbir zaman bir piyes çalışması gibi kurallara bağlı değildir. Çocukların sözleri ezberleme, tekrar etme mecburiyeti yoktur. Çocuklar içlerinden geldiği gibi, hatta bazen öyküyü istedikleri gibi değiştirerek oynayabilirler (Akt. Aral ve diğerleri, 2002. s. 74).

Dramatizasyon, çocuğa, role girme ya da rol oynama sayesinde, nesnelerin, kişilerin, nesneler arası ve insanlar arası ilişkilerin anlaşılması konusunda eşsiz bir olanak sağlar (Akt. Önder, 2003. s. 35). Herhangi bir şeyi anlamanın etkili bir yolu, bir an için onun gibi olmak, onunla benzeşmek yolu ile onun görüldüğü gibi görünmek ve

gördüğü gibi görmekten geçer. Bir şey (nesne, canlı) gibi görünmek sayesinde, başkalarının ona nasıl davrandıklarını yaşamak, o nesneyi anlamayı kolaylaştırabilir. Zira bir şeyin (nesnenin, canlının) dış dünyayı nasıl gördüğünü, algılamaya çalışmak da onu anlamaya yardımcı olabilir (Önder, 2003. s. 39).

Çocuklarda yaratıcılığın gelişmesinde dramatizasyon önemli rol oynamaktadır. Dramatizasyon, öncelikle çocuğun yaratıcılığı olmak üzere, algılamasını, problem çözmesini ve dil gelişimini desteklemektedir. Çocuk dramatizasyon sırasında kendi yarattığı cümleleri içten gelen vücut hareketleriyle birleştirerek yaratıcılığını sergilemektedir (Ömeroğlu, 1990; Mangır ve Aral, 1992; Bond ve Deans, 1997).

Dramatizasyon etkinliğinde günlük yaşamın eğitim ortamında canlandırılması, çocukların gelecekteki yaşamlarında karşılaşacakları sorunların çözümünde etkili bir deneyim ve yaşama hazır olmayı sağlar (Tezel Şahin ve diğerleri, 2003. s. 140).

Dramatizasyon etkinlikleri çocukların, toplumda farklı değerleri paylaşan, değişik ilişkiler içerisinde bulunan insanların durumlarını anlayıp, deneyebilmesine fırsat verir. Bu etkinlikler çocukların yapıcı, olumlu ilişkiler kurmasında ve toplumsal rolleri tartışmasında taban oluşturur (Danielson ve Dauer 1990).

Hoskisson ve Tompkins (1987), dramatizasyon çalışmalarında karakterizasyon üzerinde durmuşlardır. Bu görüşlerini “Çocukların oynadıkları karakter üzerinde düşünmeye başlamaları onların yaratıcılıklarını geliştirmekte, konsantre olmalarını ve hayal güçlerini bu yönde odaklamalarını sağlamaktadır. Ayrıca bu karakterlerin nasıl göründüklerini nasıl düşündüklerini ve nasıl hissettiklerini yaşayarak rollerini oynamaktadırlar” şeklinde açıklamışlardır.

Dramatize etmeye başlamanın en kolay yolu, oyunun öğretmen (drama lideri) tarafından başlatılmasıdır. Sonradan çocuklar da bazı rolleri üstlenebilir ve diyalog yaratabilirler (Ömeroğlu Turan ve Can Yaşar, 2001. s.24).

Dramatizasyon çocuğun yeteneklerini sergilemesine yardım eder. Dramatizasyonda çocuk hem aktör hem de yönetmen olabilir. Aktör olarak çocuklar oynadıkları rollerin gerçek duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını denerler. Yönetmen olarak bir rolle ilgili düşünce, duygu ve davranışları hayal ederler (Isenberg ve Jalongo, 1993. s. 78).

Günümüzde çocuklara eğitimle kazandırılmak istenen diğer önemli, temel bir özellik, olumlu kendilik değeri olduğuna göre bu özelliğin kazanılmasını destekleyecek tekniklere eğitimde daha çok yer verilmesi gerekir. Dramatizasyon tekniği, çocuğa farklı rolleri, bir anlamda farklı kimlikleri deneme olanağı sağlayarak kendisini, zararsız bir biçimde, farklı kimliklerde deneyerek tanımasına olanak sağlayabilir. Farklı rollerde kendisi ile ilgili keşiflerde bulunan, gerçekte sahip olduğu yönleri ile idealde sahip olmak istediği yönler arasındaki farkı anlaması ve buna göre kendisini ayarlaması gereğini anlayan çocuk, kendisi hakkında daha olumlu bir bakış açısı kazanabilir (Önder, 2006. s. 63).

Dramatizasyon, başka kimliklere geçici olarak girme olanağını sağlayarak empati gelişimine de katkıda bulunur. Başkasını anlamamanın en iyi yolu, onun kimliğine geçici olarak girmek olabilir (O'Neill ve Lambert, 1993. s. 12–13).

Dramatizasyon çalışmalarında şiir, parmak oyunları ve tekerlemeler de kullanılabilir. Hatta bazı kaynaklarda, şiirin dans ve

şarkının içinden çıktığını ve bu nedenle doğal olarak da bir arada kullanılabileceği vurgulanmıştır (McCaslin, 1987 s.73; Woolland, 1993 s.12; Bilir ve diğerleri, 1998 s.28; Önder, 1999 s.43).

Dramatizasyon, hikâye kitapları ile sıkı bir ilişki içerisindedir. Bu ilişki şu şekilde açıklanabilir;

1.2.1.3.1. Dramatizasyon ve Hikâye Kitapları

Çocukların edebiyatla ilgilenmeleri için, edebiyat ürünlerinin dikkatlice seçilmesi ve seçilen kitapların sınıfta düzenli olarak okunması, çocukların bu kitapları incelemelerine fırsat verilmesi, kitapların dramatize edilmesi veya görsel olarak sunulması mümkündür. Okulöncesi öğretmenin çocuklar için kitap seçiminde çocukların bilgi ve tecrübelerini dikkate alması, iyi yazılmış kitapları seçmesi gereklidir. Sınıfta kitabı okumadan önce hazırlık yapmalı, hikâyenin metnini, karakterlerin ve yazarın özelliklerine odaklanmalı ve konunun en önemli noktasını belirlemelidir. Birkaç kez yüksek sesle okuyarak ses tonunu ayarlamalı, hikâyeyi okurken veya anlatırken çocuklarla göz kontağı kurmalıdır (Glazer, 1986 s.17; Sutherland ve Artbuthrot, 1991 s.41-43).

Çocuklara okunan kitabın yazarının ve resimlendirenin adını söylemek, hikâyenin bir kişi tarafından oluşturulduğu bilgisini verir. Çocuklara farklı türlerde, karakterlerde, zaman ve mekânlarda hikâyeler sunulmalıdır. Kitap okunduktan sonra yapılan tartışmalarda çocuklara sorular sorulmalı, hikâyede herhangi bir nokta değiştiğinde neler olabileceği tartışılmalı, sorular ile çocuğun hikâyeden anladığını kendi ifadeleri ile anlatabilmesine izin verilmelidir (Glazer, 1986. s.33).

Dramatizasyon ve hikâye birbiriyle sıkı bir ilişki içindedir. Güçlü bir hikâye olmaksızın dramatizasyon çalışmalarında ilgiyi canlı tutmak zordur. Çocuklar, grup pandomim konusunda deneyim sahibi olduğunda ve çalışmalar hakkında bir şeyler öğrendiğinde, artık bir hikâyeyi dramatize etmeye geçebilirler. Çocuklar öncelikle beğendikleri ve severek defalarca dinledikleri favori hikâyeleri dramatize etmek için istekli olacaklardır. Öncelikle öğretmen gelecek yeni ve farklı çalışmalar için grubun başarabileceği bilinen ve sevilen bir hikâyeyi seçmelidir. Hem öğretmenin hem de grubun keyif alabileceği ve çabalarına değer birçok çocuk edebiyatı ürünü bulmak mümkündür. Daha büyük ilköğretim ve ortaokul çocukları için uygun olacak halk hikâyeleri, fabllar ve efsaneler küçük yaş gruplarında (5–7 yaş arasında) kullanıma uygun değildir. Bu eserlerde anlatılmak istenenlerin kavranması okul öncesi dönem ve ilköğretimin ilk yıllarında zihinsel olarak mümkün olamayacaktır. Ayrıca, anlama ve kavrama yaş ile ilgili olduğu kadar deneyimle de kazanılır. Çocuklara birçok farklı deneyimi okulda öğretmen, evde aile sunarak onun hayatı, yaşanılanları anlama ve kavramasına destek olmalıdır. Bu nedenle, iyi bir hikâye o yaş grubunda anlamlandırılan ve olayı, teması kavranan hikâyedir. Okul öncesi öğretmeni o yaş grubu için iyi bir hikâye seçtikten sonra onu hangi tekniklerle sunacağına da karar vermelidir. Okuyarak mı, anlatarak mı hikâyeyi çocuğa sunacağı önemlidir. Genellikle hikâyeyi anlatmak bu tür çalışmalarda tercih edilir. Zira anlatan kişi dinleyicilerin tepkilerini daha iyi gözlemleyebilir. Çocukların anlayamadığı, tereddüde düştüğü noktaları hemen keşfetme fırsatı bulunur. Öğretmen hikâyeyi çocuklara anlatmadan önce kendi kendine birçok deneme yapmalıdır. Böylece çocuklara hikâyeyi sunarken kendinden emin, çok daha renkli ve gerektiğinde kelime değişiklikleri yapabilecek güçte olabilir. Ayrıca iyi bir ses ve doğru bir vurgulama ile öğretmenin kendini anlattığı hikâyeye vermesi, çocukların dinlerken canlandırma yapmalarına yardımcı olacaktır. Grup ile birlikte onların oturdukları düzende oturması da öğretmenin

çocuklarla daha yakın bir temas içinde olmasını sağlayacaktır. Bunun yanı sıra diğer bir yöntem olan hikâyeyi okuma ise öğretmenin unuttuğu bölümler olma riskini ortadan kaldırır. Öğretmen seçtiği hikâyede grubun yaşına, geçmiş deneyimlerine ve bilgi düzeylerine uygun düzenlemeleri önceden yaparak çalışmanın başarısını arttırabilir. Ayrıca seçilen hikâyelerde geçen diyaloglar ilginç ve eğlenceli olmalı, karışık ve anlaşılmas olmalı, karakterler inandırıcı olmalıdır (Akt. Turla, 2003. s. 54-56).

Hikâyenin tümü anlatıldıktan ve tüm sorular cevaplandıktan sonra çocuklar, bunu nasıl dramatize edeceklerini planlamaya hazırdırlar. Bu konuda yapılacak ilk iş hikâyenin konusunun incelenmesi ve hikâyedeki karakterlerin tanımlanmasıdır. Roller için kimlerin gönüllü olduğunu sormakla işe başlamak iyi bir yoldur. Bu çok istekli olan çocukların bunu ilk kez denemesine bir fırsat verirken, daha çekingen olanların ise kendi sıraları gelene dek konu hakkında biraz bilgi sahibi olmalarına olanak verir. Bu çalışmalarda birkaç kez çocukların rolleri isteklerine göre seçmelerine fırsat verirken daha sonra öğretmen (drama lideri), diğer çocukların farklı bölümlerde rol almasını önerebilir. Böylece öğretmen (drama lideri) tüm çocukların katılımı ve oyuna katkılarını kontrol edebilir. Oyun tekrar edilebilir, ancak her oyundan önce ve sonra birlikte tartışılmalıdır. Bu, dramatizasyon çalışmalarında çok önemlidir, çünkü bu süreçte bazı yaratıcı düşünceler ortaya çıkar (Akt. Turla, 2003. s. 65-66).

Hikâyede kullanılan resimler, renk, şekil gibi kavramlar çocuğun karakterle tanışmada görsel bilgiler edinmesini sağlarlar (Brown, 1991. s. 56).

Çocukların vücutları ve düşünceleri çeşitli aktivitelerle hazırlandıktan sonra basit bir hikâye ile başlamak iyi bir yol olacaktır. Diyaloglar şeklinde ilerleyen hikâyelerde olduğu gibi daha karmaşık

materyallere geçilebilir. Yeni başlayan çocuklarla çocuk şarkılarından başlamak daha iyi olacaktır. Bu şarkılar dramatik bir eylem, farklı tempo ve farklı bir ruh hali sağlarlar. Çocuklar bir hikâyeyi replikleri okuyarak değil, hareket halinde basit bir hikâyeye şeklinde deneyimlediklerinde, daha uzun hikâyeler için hazır olacaklardır (McCaslin, 1987. s.37).

Hikâyelerden oyunlar oluşturmada kullanılacak diğer materyallerden biri de yazılı bir metni olmayan resimli çocuk hikâyeleridir. Çocukların resimlere bakarak kendi hikâyelerini kendilerinin oluşturmaları ve bunu daha sonra oynamaları sağlanabilir. Bu çalışma için öncelikle, tek bir resim gösterilerek hikâyeye oluşturma çalışmalarına başlanır. Seçilecek resim bir hikâyenin en hareketli sayfasına ait bir resim olabileceği gibi, bir film karesi, afiş veya fotoğraf da olabilir. Raymond Briggs'in "The Snowman" (Kardan Adam) hikâyeye kitabı ile Behiç Ak'ın "Doğum Günü Hediyesi" hikâyeye kitabı; metni olmayan ancak çocukları her bir resmi ile yeni hikâyeler yaratmaya yönlendiren, her defasında birçok farklı hareket ve olayın yakalanabileceği, sınıfta canlandırılması heyecan verici ve karakter sayıları arttırılabilecek, hareket unsuru fazla ve sürprizlerle dolu çocuk edebiyatının değerli ürünlerindendirler (Turla, 2003. s. 36).

Çocukların yazılı bir metni canlandırmaları, oynamaları kadar kendi hikâyelerini kendilerinin oluşturmaları da çok önemlidir (Woolland, 1993. s. 47). Hikâyeye bir ad bulma, hikâyenin sonunu tamamlama, hikâyenin öğretmenin anlattığı giriş bölümünden sonra en heyecan verici gelişme ile sonuç bölümünü tamamlama ve verilecek birkaç ipucu ile hikâyeyi oluşturma çalışmaları aşamalı olarak yapılmalı ve çocukların kendi oluşturdıkları olay ve karakterleri oynamaları ve yaşamalarına fırsat verilmelidir. Öğretmen (drama lideri) sınıfta yapılacak birçok dramatizasyon etkinliğinden sonra çocukları daha farklı çalışmalara yönlendirebilir. Bu çalışmalardan

biri de, birbiri ile uyumlu üç, dört nesnenin ya da nesne resminin gösterilerek bunların kullanıldığı bir hikâye yaratılması ve onun istenirse o materyallerde kullanılarak oynanmasıdır. Görsel olması ve çocuklar tarafından canlandırmayı kolaylaştırması yönünden öncelikle doğal nesneler seçilmeli, daha sonra fotoğraf veya basit dizilmiş resimler kullanılabileceği gibi en son aşamada da öğretmen (drama lideri) sadece sözel olarak kelimeleri verip hikâye oluşturulması ve dramatize edilmesi sağlanabilir (Williamson ve Silvern, 1986).

Bir hikâyeyi canlandırmak çocuklara birçok şey kazandırmaktadır. Çocuklar bu deneyimde aktif rol almış olurlar, sadece hikâyeyi duymakla kalmaz, olayları yeniden yaratırlar. Olayları fiziksel olarak yeniden yaratmak için zihinsel olarak gözden geçirirler. Oyunu koordine etmek için çocuklar sosyal iletişimde bulunurlar. Bu sosyal iletişim çocukları zihinsel olarak daha da geliştirmektedir (Williamson ve Silvern, 1986).

Hikâyeler çocuklara, olaylar arasındaki bağlantıları gösterir. Hikâye kahramanları birbirleriyle bazen çatışma halinde bazen de ortak bir çaba göstermek amacıyla etkileşimde bulunurlar. Bu da çocuklara hikâyedeki problemleri veya hedefleri inceleme ve bunların nasıl çözümlendiğini, bunlara nasıl ulaşıldığını ya da ulaşılamadığını araştırma fırsatı verir (Health, 1982).

Dramatize edilecek hikâyeler, genel yaşantıyla ilgili olaylar ya da katılımcıların hayalleri gibi kaynaklara dayanarak oluşturulur. Hikâyeyi anlatan öğretmen (drama lideri) daha sonra olayın dramatize edilmesi konusunda katılımcılara rehberlik eder. Dramatizasyon çalışmalarında öğretmenin (drama liderinin) dikkat etmesi gereken önemli noktalardan biri de çocuğun hikâyeyi dramatize etmeden önce hikâyenin içindeki olayları ve hareketleri anlamasına yardımcı olmaktır. Çocuklar hikâyenin tamamını dramatize edebilir ya da

içinden bazı bölümleri canlandırabilir. Yaratıcı drama çalışmalarında çocuğun dramatizasyonu gerçekleştirebilmesi için pandomim ya da taklidi oyun etkinliklerini daha önceden denemiş olması gerekir (Akt. Solmaz, 1997).

1.3. Yaratıcı Drama Etkinliklerinde Öğretmenin Rolü

Yaratıcı drama etkinliklerinden beklenen yönde yarar sağlanabilmesi, önemli oranda, öğretmenin (drama liderinin) yaklaşımına, davranışlarına bağlıdır. Bunun içinde öğretmenin (drama liderinin), kimliği, genel öğretmenlik davranışları ve drama öğretmeni olarak eğitilmesinin aşamaları önemlidir.

Eğitimde yaratıcı drama çalışmaları ile çocuk duygularının paylaşımını, duygularını ifade etme yollarını öğrenir. Bunu da en iyi şekilde ortaya çıkarmak öğretmenin (drama liderinin) görevidir (Hornbrook, 1991. s. 73).

McCaslin'e göre, eğer bir öğretmen (drama lideri) sempatik bir liderse, hayal gücüne ve başkalarının düşüncelerine saygı duyuyorsa ve başkalarına karşı duyarlıysa, yaratıcı drama için temel nitelikleri taşıyor demektir (McCaslin, 1987. s. 44).

Montessori, eğitimin, öğretmenin (drama liderinin) çocuğa ne verdiğinden çok, çocuğun kendisi tarafından yaşanan doğal bir süreç olduğunu ve çocuğun bilgileri dinleyerek değil, çevre ile ilgili yaşantılar geçirerek elde ettiğini vurgulamıştır. Öğretmenin (drama liderinin) asıl görevi, çocuğa uygun çevreyi hazırlayıp sunmaktır. Öğretmen (drama lideri), yaratıcı drama etkinliğini ve bu etkinliğe katılan çocuk grubunu, katılan her çocuk için gelişmeye uygun bir

çevre olarak hazırlamaya çalışmalıdır. Bu çevrenin çok müdahale eden, eleştiren, hatta alay eden, engelleyen nitelikte olması, her çocuğun serbestçe hareket etmesini, kendini ifade etmesini destekleyemez. Bu nedenle öğretmen (drama lideri) etkinlik sırasında, çocukların birbirlerine karşı söz konusu davranışlarla müdahale etmelerine izin vermemeye çalışmalıdır (Önder, 2004 s.32; Güzel, 2005).

Dramatik etkinliklerinden beklenen yönde yarar sağlanabilmesi, önemli oranda öğretmenin (drama liderinin) yaklaşımına, davranışlarına bağlıdır. Öğretmen (drama lideri), drama çalışmalarında katılımcılara rehberlik eden kişidir. Öğretmen (drama lideri), yaratıcı drama sürecinin temellerinden ve önemli öğelerinden biridir. Çünkü grup içinde bireylerin bir yaşantıyı ya da bir olayı kendi deneyimlerini de işin içine katarak, oynayarak canlandırması ve anlamlandırması liderin hedefleri ve yöntemleri ile belirlenir. Yaratıcı drama sürecinde ilk komutu veren, sunan, değerlendiren ve yeniden uygulayan kişi öğretmen (drama lideri)'dir (Adıgüzel, 2002 s.72; Önder, 2004 s.31).

Yaratıcı drama çalışmalarını planlayan, uygulayan değerlendiren kişi olan öğretmenin (drama liderinin), yaratıcı drama etkinlikleri açısından karakteristik olan özelliği animatör bir kişiliğe sahip olmasıdır. Çocuğun oyun oynama yetisini koruyup geliştirecek olan bu kişinin, pedagojik formasyonu olan bir kişi olması, aynı zamanda ısınma çalışmalarını, oynama, doğaçlama ve oluşumları gösteriye hazırlamayı, danışma - görüşme ve bilgi edinmeyi, oyun grubunun alıştırmalarını yürütmeyi ve en sonunda bu tür çalışmaları grupla birlikte geliştirmeyi öğrenmiş olması gereklidir. Bütün bunların gerçekleştirilebilmesi için de öğretmenin (drama liderinin), nitelikli bir eğitim donanımına sahip olması gerekir. Ayrıca çocuklarla çalışan bir kimsenin çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi sahibi olması da gerekir. Bununla birlikte gelişim ve yaratıcı dramada eylem ve

hareket önemli olduğundan, etkinliklerde doğru ya da yanlışın söz konusu olmaması nedeniyle öğretmenin (drama liderinin) sağlıklı ve tutarlı bir kişiliğe sahip olması beklenir. Bu doğrultuda her yaş için yürütülecek olan yaratıcı drama etkinliklerinde öğretmenin (drama liderinin) mesleki formasyonu, eğitim, psikoloji, gelişim psikolojisi, tiyatro, müzik, plastik sanatlar, oyun ve tiyatro pedagojisi gibi alanları kapsamalıdır. Öğretmen (drama lideri) disiplinler arası bir ilişkide kendini yetiştirmeli, yaratıcı nitelikler taşıyan, değişmeye açık bir kişiliğe sahip olmalıdır (Adıgüzel, 2002 s.78; Önder, 2004 s.34).

Öğretmenin (drama liderinin) mesleki bilgi ve becerilerinin yanında belirli kişilik özelliklerine de sahip olması gerekir. Buna göre öğretmen (drama lideri) iletişime açık, istekli ve hazır olmalıdır. Öğretmen (drama lideri), anında durumlara çözüm getirici yaklaşımlar bulabilen, gerektiğinde hemen karar verebilen, yetersiz kaldığında hangi bilgi kaynaklarına ulaşması gerektiğini bilen, kendini ve başkalarını tanıyan, uygulamada aktif olan bir kişidir. Aynı zamanda öğretmen (drama lideri); sabırlı, tutarlı, hoşgörülü, güler yüzlü, anlayışlı olmalı grubun güvenini kazanmalı ve yaratıcı drama etiğine sahip olmalıdır. Yaratıcı drama etiğine (ahlakına) sahip olabilmek için öğretmende (drama liderinde) bulunması gereken nitelikler şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmenin (drama liderinin) kendi değerleri olmalı,
- Atölyede yaşananlar orada kalmalı,
- Öğretmen (drama lideri), demokratik, insana saygılı olmalı ve insana değer vermeli,
- Sürekli araştırmak ve kendini geliştirmekle sorumlu olmalı,
- İyi bir dinleyici olmalı,

- Grubun durdurma, değiştirme, yönlendirme hakkına saygı göstermeli,
- Sempatik ve doğal olmalı,
- Yaratıcı dramaya katılanlarda bir etik oluşturmaya çalışmalı,
- Grubu olumlu yönde geliştirmeye, birleştirmeye çalışmalı,
- Öğretmen (drama lideri), kendisinin de gelişip öğrendiğinin farkında olmalı,
- Yaratıcı dramanın sınırlarını bilmeli,
- İşbirliği içinde olmalı, dürüst bir şekilde hareket edebilmeli,
- Yaratıcı dramaya katılanların kendi yorumlarını, yargılarını, değer ve bakış açılarını oluşturmalarına fırsat tanınmalıdır (Eğitmen, 1999; Okvuran, 1994).

Öğretmen (drama lideri), öğretmen davranışlarını sergilemesi yönünden öncelikle etkinlikler sırasında iyi bir gözlemci olmalıdır. Sınıfta ne olup bittiğini bilimsel bir yaklaşımla analiz etmeli, görsel olarak yakaladığı noktaları yüksek sesli tahminlerle çocuklara açıklamalıdır. Öğretmen (drama lideri) gözlemi etkinlikler dışında değil de kendisinde etkinliklere katılarak yapmayı tercih etmelidir. Sınıfta olumlu bir hava kurmalıdır. Her çocuğun hislerinin ve duygularının önemli olduğunu kabul etmelidir. Psikolojik yönden serbest bir ortam yaratmalıdır. Çocukların fikirlerini ve davranışlarını kabul etmelidir. Çocukların daha çok yaşantı geçirmelerine izin vermelidir. Yaşantı ortamını, aktif öğrenme ortamı olarak düzenlemeli ve bu süreçte çocuğun ilgi istek ve yeteneklerini göz önünde bulundurmalıdır. Çocuğun kendi içindeki gelişimini esas almalıdır. Çocuğa öğrenmenin yollarını göstererek öğrenme eğitimi vermelidir (Ömeroğlu ve diğerleri, 2003 s.76–77; Önder, 2004 s. 43).

Öğretmenin (drama liderin) amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- Grubun etkileşim sürecine katılmasını sağlamalıdır.
- Çocuğun yaratıcı dramada grup bilincine ulaşması, değer ve fikirlerine yanıt verip, geliştirmesi, bir rolü benimseyip oynayabilmesi, rolü ve çeşitli durumları söz ve devinimlerle inceleyebilmesi için deneme olanağı sağlamalıdır.
- Çocuğun gelecekte kendi duygu ve düşüncelerini seçip, bunları yaratıcı drama ile şekillendirip sunması ve yaşam deneyimini artırması için cesaret vermelidir.
- Öğretmen (drama lideri), çocukların sözlü ve yazılı dil kullanım alanlarını genişletmeli, etkili bir dil kullanımına ve gelişimine ilgi göstermelidir.
- Öğretmen (drama lideri), çalışmalarda çocukların hoşnutluklarını ve eleştirilerini geliştirmede, kendilerinin ve başkalarının değerini saptamada etkili ve yardımcı olmalıdır (Adıgüzel, 2002. s. 85-86).

Çocukların duygularını ifade etmesinde öğretmenin (drama liderinin) davranışları ve tutumu önemlidir. Çocukların duygularını ifade etmesinde öğretmenin (drama liderinin) iki davranışı etkili olur. Bunlardan birincisi öğretmen (drama lideri) kendi duygularını çocuklarla paylaşarak, çocuklara model olması, ikincisi ise çocuğun duygularını bastırmak yerine kabul edici tutum göstermesidir. Böylece çocuğun kendine güven kazanması sağlanabilir (Önder, 2004. s. 43).

Öğretmen (drama lideri) gerek etkinliğin başlangıcında, gerekse etkinlik sırasında ve sonunda çocuklarla iletişim kurmaya, onların anlayabilecekleri sözcükleri kullanmaya deneyimlerini paylaşmaya özen göstermelidir (Önder, 2004. s. 45).

Öğretmen (drama lideri) yaratıcı dramada müdahale edeceği yerleri iyi bilmelidir. Bu durumlar şu şekilde sıralanabilir:

- Etkinliğine başlamayı bildirme,
- Yaratıcı dramayı başlatma,
- Ortamı tanııtma, rolleri dağıtma, uygun malzemeyi yerleştirme,
- Çocukların dağılıp pasifleştiğini hissettiğinde toparlayıcı ve harekete geçirici sözel yönergeler verme,
- Etkinlik sırasında etkinliğin oyun tarzındaki sürecini durdurup, gruba ya da belli çocuklara soru sorma,
- Etkinliği sona erdirmeye,
- Etkinlik sonrası soru sorma ve tartışmayı başlatma,
- Yaratıcı drama etkinliklerinden çıkarılacak (varsa) ders ve yargıları özetleme,
- Etkinlik sonrasında yapılacak çalışmalara çocukları yönlendirme,
- Çocuklara yaptıkları resim ve benzeri çalışmalarla ilgili soru sormadır (Önder, 2004. s. 48).

Yaratıcı drama çalışmalarında, öğretmenin (drama liderinin) yanında birçok önemli etken vardır. Mekân (alan) bunlardan en önemlisidir. Yaratıcı drama çalışmaları genellikle kapalı mekânda yapılır. Sınıf, uygun bir salon hatta müze ortamı gibi rahatça hareket edebilecek mekânlarda ve açık havada da çalışılabilir (Dirim, 2002 s.35; Önder, 2004 s.43).

Sınıfta fiziksel aktiviteler için alan düzenlemesi kolay olmalıdır. Öğrencilerin ayağa kalkıp gezinmeleri gerekeceğinden bu en önemli koşuldur. Aynı zamanda öğrenenlerin yaratıcı olmalarının beklendiği çekici bir ortamdan yoksun, özelliiksiz ve tamamen boş bir oda da istenmemektedir. Kara tahtalı, referans kitapları olan ve diğer işitsel

ve görsel uyarıcıları olan geleneksel bir sınıf, yaratıcılığı kısıtlar. Yalın bir sınıf, geleneksel bir sınıfa göre daha çok tercih edilir. (Wessels, 1987. s.116).

Bir sahne, genellikle resmi provalar için kullanılır. Böyle bir sahneye göre, büyük bir oda yaratıcı drama için daha uygundur. Küçük çocuklar odanın her tarafında eğlenerek dolaşmalı ve bunu yapmaya cesaretlendirilmelidirler (McCaslin, 1990. s. 23).

Fiziksel koşullar yetersizse, sınıftaki sandalye, masa, dolap vb. uygun bir yere çekilerek yaratıcı drama için boş bir alan yaratılabilir. Burada önemli olan yaratılan alanın çocukların rahatlıkla hareket etmelerine olanak tanınması ve etkinliğe yoğunlaşmalarını engelleyecek, birbirlerinden uzaklaşarak dikkatlerinin dağılmasına neden olacak kadar çok geniş bir alanın tercih edilmemesidir (Kandır ve diğerleri, 2003. s.83).

Eğer bir oda kullanışlı değilse, sınıftaki sandalyeler kenara çekilerek oda kullanışlı hale getirilebilir. Diğer yandan da çok geniş alanlar, özellikle başlangıç grupları ya da kontrol edilmesi güç olan gruplar için farklı problemlere neden olur. Zaman ve alanın sınırlı olması, sınırsızlığa göre daha çok özgürlük sağlar. Öğretmen (drama lideri) ihtiyaç duyduğunda bu sınırları oluşturabilir. Başlangıç seviyesindeki bir grup için, sahneli ve sandalyeli bir amfi çok tercih edilmemektedir. Çünkü oyuncular, kaçınılmaz olarak buna hazır olmadıkları halde sahne tekniklerini kullanarak bir performans sergilemeye çalışırlar (McCaslin, 1990. s.79).

Çok geniş bir alan çocuğun dikkatinin yoğunlaşmasını zorlaştırabileceği gibi öğretmenin (drama liderinin) gözetimini de engeller (Dirim, 2002 s.37; Önder, 2004 s.49).

Özellikle rahatlama ve konsantrasyon çalışmaları sırasında çocukların birbirlerine dokunmayacakları kadar geniş bir alanın olması gerekir (Aral ve diğerleri, 2003. s. 78).

Yaratıcı drama etkinlikleri için en uygun alan;

- Oyun sergilemeye uygun genişlikte,
- Ayakkabısız çalışmaların yapılabileceği,
- Hareketleri engelleyici eşyaların bulunmadığı, halı ya da parke döşeli,
- Gürültüsüz, aydınlatma koşullarının ve ısıtma koşullarının elverişli olduğu,
- Yeri ıslak ve kaygan olmayan , köşeleri sivri eşyaların bulunmadığı yerler (Dirim, 2002 s.38; Bayram ve diğerleri, 2003 s.27; Aral ve diğerleri, 2003 s.81).

Yaratıcı drama etkinliğinin yapılacağı ortam, sembolik ya da gerçek olabilir.

Sembolik ortam: Grubun olağan çalışma sınıfında yaratıcı drama oynanması durumunda, sembolik bir ortamda çalışıldığı söylenebilir. Sembolik bir ortamın yararı, o ortamın farklı olanaklarının ve alternatif kullanılış yollarının incelenmesi ve gündelik olarak kullanılan bir ortama, çocuklar tarafından farklı anlamlar yüklenebilmesidir. Böylelikle o ortam, sıkıcı ve monoton bir çalışma ortamı olmaktan da uzaklaşmış olur (Önder, 2003. s. 83).

Yaratıcı drama uygulanacak yer sadece boş bir alan olarak düşünülmemeli, çocukların etkinlikleri sırasında zihinlerinden canlandırmalarla ilgili bazen gerçek nesnelerin yerine kullanılabilecek materyaller yerleştirilerek düzenlenmelidir. Özellikle sembolik düşünmenin görüldüğü okulöncesi dönemde çocuk, mevcut araç

gereçleri sembolik olarak kullanıp, bunlara gerçek işlevleri dışında anlamlar yükleyebilir. Yaratıcı dramada önemli olan gerçeğe uygunluk ya da doğruyu yapmak olmadığından, çocuklar materyallere canlandırmalarında diledikleri anlamları yükleyebilirler (Akt. Kandır ve diğerleri, 2003. s. 84).

Gerçek ortam: Yaratıcı drama oyununun yapısı ve anlamının, içinde geçtiği atmosferle daha doğrudan ilişkili olduğu yerde uygulanması durumu, gerçek ortamda oynanma olarak adlandırılabilir. Örneğin, bir müzede yaratıcı drama oynanması bu tip bir ortama işaret eder. Çocuklar bir müzeyi gezdikten sonra o müzedeki bazı bilgileri, unsurları temel alarak orada yaratıcı drama oyunu oynayabilirler. Bu tip ortamın yararı, yaratıcı drama oyununun ilişkili olduğu gerçek ortamda daha çok anlam kazanarak daha iyi anlaşılması olabilir. Ayrıca yaratıcı dramaya katılım daha yüksek bir güdülenme ile gerçekleşebilir ve bilginin gerçek ortam ilişkisi nedeniyle daha kolay genellenme olasılığı da artabilir (Önder, 2003. s.83).

Okulöncesi kurumlarında, fen ve doğa etkinlikleri paralelinde inceleme gezileri yapılan yerler de yaratıcı drama etkinlikleri için iyi bir ortam oluştururlar. Doğa yürüyüşleri, hayvanat bahçeleri, seralar, parklar veya mesleklerle ilgili işyerleri vb. yaratıcı drama etkinliklerinin gerçekleştirilebileceği ortamlardandır. Buralara gidildiğinde çocukların daha çok duygularına yönelik öykü, şarkı vb., varsa gezi yapılan yerde bulunan fotoğraflar, afişler, duyuları harekete geçiren materyallerden yola çıkılarak çocukların hissettikleri ile ilgili sorular sorulabilir. Çocukların duygularını sözel ya da vücut dilleriyle canlandırmaları istenebilir. Gezi sonrasında da gezi yerinden alınan fotoğraf, broşür, kitap vb. yola çıkarak dramatik etkinlikler planlanabilir (Akt. Kandır ve diğerleri, 2003. s. 85).

1.4. Çocuklarda Bakış Açısı

Çocuğun kendilik kavramı, yani kendini nasıl gördüğü, algıladığı, yaşamındaki önemli kişilerle (anne-baba) olduğu kadar, akranları ile de etkileşimi sayesinde gelişir. Kendilik kavramının gelişimi, çocuğun zamanla daha da belirginleşecek olan kişilik özelliklerinin temelini oluşturması yönünden önemli görülmektedir. Diğer yandan, olumlu bir kendilik kavramı ya da yüksek kendilik değeri, kendine güven ile de ilişkili olarak kabul edilmektedir (Berk, 1997. s.65).

Çocuğu kendisini çok yönlü olarak algılayabilmesi için, başka çocukların varlığı, yaptıkları davranışlar ve asıl önemlisi, ona nasıl davrandıkları önemlidir. Kendini, yapabildikleri ve yapamadıkları ile sınıma, akranları ile karşılaştırma, sosyal çevredeki yerinin farkına varma gibi olanaklar, dramatik oyunların, karşılıklı etkileşim ve dramatizasyon aracılığıyla, kendilik kavramının gelişimine katkısını oluşturur (Önder, 2003. s.49).

Okul öncesi dönemde, özellikle sosyal olarak kabul edilme ve yeterlik algıları, çocuğun kendilik kavramının gelişiminde önemli yere sahiptir (Berk, 1997. s. 67).

Kişinin, kendisinin ve başkalarının duygularının farkına varmasının gerek kişilerarası ilişkilerdeki önemi ve gerekse psikolojik sağlık üzerindeki olumlu etkileri herkes tarafından kabul edilmektedir. Kişiler arası iletişimde, karşıdaki kişi ile empati kurabilmek için gerekli görülen önemli becerilerden biri de, başkalarının duygularının ayırt edilmesi ve adlandırılmasıdır. Bir yaşındaki çocuklar, çevrelerindeki insanların, sevinç, kızgınlık ve diğer duygularına göre farklı biçimlerde davranış gösterebilmektedirler. Üç yaşındakiler ise, mutlu ve mutsuz olan yüzleri adlandırabilmektedirler. Dört-beş

yaşlarında ise, mutluluk, korku, kızgınlık ve üzüntü ifade eden yüzleri ayırt edebilmektedirler. Buradan hareketle, çocukların başkalarının duygularının farkına varmaları ve uygun biçimde ifade etmeleri konusunda eğitilmelerinin önemi açıktır. Dramatik etkinlikler, çocuğun hem kendisinin hem de başkalarının duygularına duyarlılık geliştirmesine yardımcı olur. Çocuğa kendi yaşantılarını ve duygularını başkaları ile paylaşmayı öğretir. Özellikle dramatizasyon ve rol oynama etkinlikleri, olaylara başkaları açısından bakabilme becerisini kazanmasına, yani bir ölçüde empati kurabilmesine katkıda bulunur. Dramatik etkinlikler sırasında, grup dinamiği yolu ile yaşantılar ve yaşantılar yolu ile duygular berraklaşır, adlandırılır ve ifade edilir (Akt. Önder, 2004. s.87-89).

Dramatik etkinlikler sırasında bireyler, kendi fikir ve önerilerinin kabul edildiğini ve kullanıldığını görürler. Başkalarını nasıl etkileyeceklerini, başkalarının onları nasıl etkilediğini izler ve karara varırlar. Bu durum yine hem rol yaparken hem de rol yapan arkadaşlarını izlerken edinilir. Olaylara çok boyutlu yaklaşmayı ve işbirliği içinde çalışmayı öğrenirler. Çeşitli sosyal farklılıklara rağmen birlikte oynama ve başarmanın hazzını tadarlar. Çocuklarda işbirliği duygusu gelişir. Bu durumda bireyin düşüncesinin gelişmesine de yardım eder. Birey bu gelişmelere bağlı olarak karşılaştığı problemleri daha kolay çözmeye başlar. Böylece bireyde özgüven duygusu gelişerek daha iyi sosyalleşir (Akbaba ve diğerleri, 2003. s.71).

Empatinin bileşenleri ya da empatik iletişimin hangi öğelerden oluştuğu konusundaki görüşler farklılık göstermektedir. Empatinin temelinde; bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletme süreci vardır. Empatinin bir alt boyutu olan bakış açısı almanın

temelinde ise; başka kişilerin iç psikolojik yaşantıları ve durumları hakkında sonuç çıkarmak için yeteneği olan bireylerin diğerlerini temsil etmeleri vardır. Empatinin bakış açısı alma boyutunda bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak onun gibi düşünmesi ve hissetmesi süreci yer almaktadır. Empatide son aşama olan geri bildirim süreci, empatinin bakış açısı alma boyutunda yoktur. Bakış açısı alma, diğer kişinin duygusal tepkilerine karşı çocuğun yaşantısında paylaşılan duygusal tepkiler olarak da tanımlanmaktadır. Bakış açısı alma, hem diğer kişinin yaşantısının bilişsel anlaşılmasını (rol almayı), hem de diğer kişinin duygusal durumunun duygusal denenmesini (yaşanmasını) içermektedir. Bakış açısı alma becerisine sahip bir kişi, diğer kişinin duygusu ve perspektifini kısmen tanımladıktan sonra onun duygularını hissedebilmektedir (Kurdek ve Rodgon, 1975; Eisenberg, 1982 s.54; Köksal, 2000; Köksal Akyol ve Körükçü, 2003). Empatinin alt boyutu olan bakış açısı alma becerisinin üç tipi vardır. Bunlardan birincisi, algısal bakış açısı alma becerisidir ve diğer kişinin gördüklerini anlama yeteneğini ifade etmektedir. İkincisi, bilişsel bakış açısı alma becerisi ise, diğer kişinin düşündüklerini anlama yeteneğini ifade etmektedir. Üçüncüsü, duygusal bakış açısı alma becerisi diğer kişinin nasıl hissettiğini anlama yeteneğidir (Kurdek ve Rodgon, 1975; Eisenberg, 1982 s.55; Moore, 1990).

Yapılan çalışmalarda, bakış açısı almanın duygularla ve kavramayla ilgili olan boyutları incelenmiştir ve bu iki boyutunun yanında empatinin algısal boyutu da göz önünde bulundurulmuştur ve yapı çok boyutlu olarak incelenmiştir (Davis, 1983; Feshbach, 1975; Goldstein ve Michaels, 1985 s.75; Dökmen, 2004 s.38).

Empatinin bir alt boyutu olan bakış açısı alma; algısal bakış açısı alma boyutu, bilişsel bakış açısı alma boyutu, duygusal bakış açısı alma boyutu olmak üzere üç ayrı boyutta incelenmiştir. Bunlar;

Algısal bakış açısı alma boyutu; empatinin ilk adımı olan algısal bileşen, bireyin karşısındaki kişinin duygularıyla ilgili deneyimdir. Empati kuracak kişi, hedef kişinin ifade ettiği hareketlere, yüze, sözlere, ses tonuna, içeriğe, zamanlamaya ait tüm imajları içine almalıdır. Ancak bunları algıladıktan sonra, empatiyi kuran kişinin duygusal ve bilişsel süreçler bu imaj üzerinde kullanılabilir (Goldstein ve Michaels, 1985. s.78). Zihinsel bir süreç olan algılama, duyu organlarının beyinde kaydettiği uyarıcıların anlamlandırılması, yorumlanması olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamlandırmanın bir bölümünün önceden alınan nesnel bilgilere, bir bölümünün ise önceden sahip olduğumuz öznel bilgilere dayandığı ifade edilmektedir (Ülgen, 1988; Senemoğlu, 1997 s.71).

Görsel uyaranları tanıma, ayırt etme ve daha önceki deneyimleriyle birleştirerek yorumlama yeteneği olarak ifade edilen görsel algılamada, görsel uyaranın yorumunun beyinde yapıldığı, duyu izlenimlerinin gözle alındığı, görülen cismin tanınmasının düşünme yoluyla beyinde gerçekleştiği belirtilmektedir (Reinartz ve Reinartz, 1975. s.74). Algılama kapasitesinin, dış dünyadaki obje ve olayları duyu organları aracılığıyla algılama ve yorumlama gücüne dayandığı, bireyin bu gücünün uygun bir ortamda gelişme şansının olduğu bilinmektedir (Ülgen, 1988).

Bilişsel bakış açısı alma boyutu; empatinin bilişsel bileşeninde diğerinin duygularını yaşamak yerine bu duyguların bilişsel olarak anlaşılması ve başkalarının düşüncelerini, isteklerini, ihtiyaçlarını, duygularını anlamak söz konusudur. Staub bilişsel empatiyi; diğer kişinin içsel durumları, duyguları ve düşüncelerinin bilişsel olarak farkında olunması biçiminde tanımlamıştır. Bilişsel empati, bireyin karşısındaki kişiyle aynı duyguları yaşamadan onun duygularını anlayabilmesidir. Empatinin bu bileşeni dikkatli gözlemi ve

düşünmeyi gerektirmektedir. Karşısındaki kişinin duygularını, düşüncelerini hem sözel hem de sözel olmayan ipuçları yoluyla anlama becerisini içermektedir (Davis, 1983; Staub, 1990 s.108).

Duygusal bakış açısı alma boyutu; duygusal empati, empatinin önemli bir yönü olarak ele alınmıştır. Kuramcılar, empatinin duygusal yönünü, diğer kişinin duygularına duyarlı olma, diğer kişinin duygularını paylaşma becerisi olarak tanımlamışlardır (Rogers, 1983; Strayer, 1995). Empatinin duygusal yönü dikkate alınmadığında empati, sadece diğer insanın yaşantısını tanımlama ve etiketleme becerisi olur. Duygusal yön, empatik yaşantının çok önemli bir parçası olarak görülmüştür.

Hogan, empatiyi, bilişsel açıdan değerlendirmiş ve empatiyi “diğer bir kişinin koşulları ya da duygusal durumunu kavrayışı hayali ya da anlık olarak sahip olma (anlama) yeteneği” olarak tanımlamıştır (Hogan, 1969).

Öz’e göre, empatinin bilişsel ve duygusal boyutu bulunmaktadır. Empatinin bilişsel boyutunu düşünce, algı ve kavrama yetenekleri oluşturmaktadır. Ancak, bu boyutun empati için gerekli olmakla birlikte yeterli olmadığı belirtilmektedir. 1970’li yıllardan itibaren empatinin duygusal boyutunun da olduğu vurgulanmış ve empati, başkasının duygusunu, yani ne hissettiğini anlama ve o duyguya uygun karşılık verebilme olarak tanımlanmıştır. Empatinin her iki boyutunun da yüksek düzeyde olması durumunda bireyin farkında oluş düzeyi artar ve istenilen düzeyde ilişki kurulur. Yani, hem bilişsel hem de duygusal empati düzeyinin yüksek olması, karşıdaki kişiyi anlamada olumlu rol oynamaktadır (Öz, 1998).

Pitchers’a göre, empati bilişsel ve duygusal öğeleri içermektedir ve davranışsal tepki ile ifade edilmektedir. Bilişsel empati, zihinsel

olarak diğerk kişinin bakış açısıyla bakma (perspective), onun rolünü alma ya da diğerkinin yerinde kendini imgeleme anlamını taşır. Duygusal (affective) empati, diğerk kişinin duygusuna aynı duygu ile karşılık vermektir (Akt. Giblin, 1996; Gladstein ve Feldstein, 1983 s.128). Pitchers, empatiyi, ‘bilişsel olarak diğerk kişinin bakış açısını algılayıp, içindeki duyuşsal uyarılmayı tanımak ve bu algılarla artan güdülenme üzerine davranışsal tepkileri oluşturmaktır’ şeklinde özetlemiştir (Pitchers, 1994).

Empatinin duygusal bileşeni, ‘ben’in “özün” diğerkinin duygusuna karşı duygusal yalıtım olarak tarif edilmektedir. Empatinin duygusal bileşeni, kişinin kendisini bir başkasının yerine koyarak o kişinin iç dünyasını, düşüncelerini algılaması ve bunun sonucunda, o kişiden aldığı etkilenme ile paylaşmanın ortaya çıkması şeklinde işleyen bir süreçtir (Goldstein ve Michaels, 1985 s.47; Alver, 1998).

İnsanların toplum halinde yaşarken, birbirleriyle olumlu sosyal ilişkiler kurmalarını sağlamak için gerçekleştirilmeye çalışılan empati kurma becerisinin edinilmesinde dramatik etkinliklerden yararlanılabilir. Kendini başkasının yerine koyabilme, onun gibi düşünüp hissedebilme ve onu anladığını iletebilme olarak tanımlanan empatiyi sağlamanın önemli bir yolu, başka insanların rolüne geçici olarak girme olanağını sağlayarak empati gelişimine katkıda bulunabilir (Akt. Önder, 2006. s.68).

Bu bağlamda, kişinin kendisini anlatması ve başkalarını anlaması yönünden kullanabilecekleri etkinliklerden en etkililerinden olan dramatik etkinlikler ile empati becerileri arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır.

1. 5. Dramatik Etkinlik ve Bakış Açısı İlişkisi

Kişiler arası iletişim, temel olarak duygu ve düşünce alışverişini gerçekleştirme eylemidir. Burada ana öge anlatmaktır. İletişimi kuran ve başlatan kişi kendisini, duygu ve düşünce dünyasını, ilişkilerini, ilişkilerinin kendisindeki karşılıklarını açıklamak ve karşısındakine iletmek ister. Kişilerin anlatma eylemlerinin iletişim açısından amacı anlaşılmasıdır (Baltaş ve Batlaş, 1999. s.166).

Weiner, empatiyi, diğer bireyin ayakkabılarını giyerek onun gereksinimlerini ve hissettiklerini anlama becerisi olarak tanımlamıştır (Weiner, 1985).

Başkalarının duygularını anlama ve içten tepki verme, olumlu sosyal davranış gelişimi için çok önemlidir. Empati duygusuyla hareket eden çocuklar paylaşımcıdırlar ve başkası üzüntülü olduğunda ona yardım ederler. Arkadaşını teselli edecek sözcükler söyleyebilirler (Berk, 1998 s.36; Sullivan, 1999; Mayer ve diğerleri, 2000. s.123).

Hoffman empati konusunda önemli çalışmalar yapmış ve empatinin gelişimine ilişkin kapsamlı bir kuram öne sürmüştür (Akt. Davis, 1996. s.141). Hoffman, empatiyi bireyin kendi içinde bulunduğu durumdan çok, karşısındaki kişinin içinde bulunduğu duruma uygun olarak verilen duygusal bir tepki olarak tanımlamaktadır ve empatiye teorik olarak iki şekilde yaklaşmaktadır: 1) İnsanlar aynı temel sinir sistemine sahiptir ve duygusal yaşantıyı paylaşmaktadırlar. Bu, özellikle sosyalleşme sürecinde gerçekleşmektedir. Empatik beceri, yaşla birlikte algısal ve bilişsel gelişimin artmasıyla artmaktadır. 2) Bir tepkinin empatik sayılabilmesi için duygusal boyutunun da olması gerekmektedir. Tepki, sadece duygusal ise bunun empatik olup olmadığı tartışılır.

Böyle bir empatik tepkinin karşısındakinin duygusal durumu ile birebir uyuşması gerekmez. Karşıdaki kişinin içinde bulunduğu duruma genel anlamda uygun olabilecek duygusal bir tepki, empatik tepki olarak nitelendirilebilir (Akt. Davis, 1996.s.146).

Empatinin ilk belirtileri bebeklik dönemine kadar uzanmaktadır. Bazı araştırmalarda sinir sisteminde öncelikli olarak belli başlı bazı duygusal ifadelere cevap veren nöronlar olduğu bulunmuştur. Yaşamın ilk haftasında bebeklerin bir diğerinin ağlamasına karşı üzüntüyle ve ağlayarak karşılık vermesi diğer bebekler karşısında sergilenen duygusal uyumun, empatinin ilk habercisi olduğunu ifade etmektedir (Goleman, 2000. s.75).

Çocukların, diğer bireylerin duyguları ile ilgilenmeleri yaşla birlikte değişmektedir. Yedi yaşında olan bir çocuk, okulöncesi dönem çocuklarına oranla diğer insanların duygularını anlamada ve üzüntüleri ile ilgilenmede daha yeteneklidirler. Büyük çocuklar ise üzüntülü olan bireyi rahatlatmada ya da onlara yardım etmede daha başarılıdır (Eisenberg, 1982 s.54; Köksal, 1997). Altıncı yaşın, empatinin yani olayları başkasının açısından görme ve uygun bir şekilde davranabilme evresinin başlangıcı olduğu belirtilmektedir (Shapiro, 2000. s. 48).

Empati gelişimi çocukluktan itibaren çeşitli evrelerden geçmektedir. Empatinin bir alt boyutu olan bakış açısı alma becerisi algısal (diğer kişinin bakış açısını fark etme), bilişsel (diğer kişinin ne düşündüğünü fark etme) duygusal (diğer kişinin yaşamakta olduğu duyguların neler olduğunu fark etme) öğelerden oluşmaktadır. Çocuklukta bakış açısı alma becerisi sosyal açıdan ele alındığında, çocuğun sağlıklı ebeveyn tutumlarına ve eğitimci tutumlarına ihtiyacı olduğu ve empatik ortamın çocuk için oluşturulmasının önemli olduğu görülmektedir (Kurdek ve Rodgon, 1975; Pervin, 1989 s.205; Moore,

1990; Baltaş ve Baltaş, 1993 s.166; Voltan Acar, 1994 s.14–15; Gander ve Gardiner, 1995 s.141; Dökmen, 2004 s.45–46).

Empati kurabilmek için yetişkin benlik durumu gereklidir, fakat yeterli değildir. Empati için gerekli bir başka koşul ise doğal çocuk benlik durumuna sahip olmaktır. Doğal çocuk benlik durumu; merak, spontanlık ve yaratıcılık gibi eğilimleri kapsamaktadır. Empati kurabilmek için özellikle merak ve yaratıcılığa gereksinim duyulmaktadır. Spontanlık sergileyebilen doğal çocuk ile fiziksel gerçeği dikkate alabilen yetişkin, birlikte etkinlik göstererek yaratıcı ürünlerin ortaya çıkmasını sağlayabilirler. Eğer bir insan karşısındaki insanların, iç dünyalarına ilgi duyuyorsa, merak ediyorsa, ancak bu koşulda o insanın rolüne girerek empati kurmaya çalışacaktır. Bu nedenle empati kuracak kişinin doğal çocuk benlik durumuna sahip olması, doğal çocuğunu bastırmamış olması gerekmektedir (Dökmen 2004. s.48).

Empati, çocukluktan itibaren başlayan gelişim sürecinde başkasının rolünü alabilme becerileriyle gelişmektedir. Yani empatik anlayış, başkasının rolünü alabilme becerisinin gelişimi ile doğru orantılıdır. Bir başkasının rolüne girerek empati kuran kişi, yaşadığı bu deneyim sayesinde kendisini de tanımış ve farkındalığını artırmış olacaktır (Özbek ve Leutz, 1987. s.73).

Borke (1971), yaptığı bir çalışmada, çocukların başkalarının duygularını anlayabildikleri ve onların görüşlerini paylaşabildiklerini bir başka deyişle, yüksek düzeyde empati kurabildiklerini gözlemiştir.

Çocuğun empati gelişiminde sosyal çevre yaşantısının çok önemli olduğu söylenebilir. Örneğin, çocuğa bakan kişinin çocuğa karşı duygusal tepkileri esnasında güvenli bağlılık oluşmaktadır. Bu süreçte çocuğun duygusal gereksinimleri karşılandığı için böyle

çocuklar kendi gereksinimleriyle daha az meşgul olurken, diğerlerinin gereksinimlerine karşı daha duyarlı olabilmekte ya da böyle çocuklar sevecen davranış gösteren yetişkin modellerini gözleyerek diğerlerine tepki verirken benzer davranışları gösterebilmektedirler (Barnett, 1990. s. 154).

Kohut, empatiye değinen bir psikoanalist olarak, çocuğun büyümesi sırasında annenin empatik becerilerinin öneminden bahsetmiştir. Annenin empatik tepkilerindeki eksikliğin bebeğin ihtiyaçlarının karşılanmasını etkileyebileceğini belirterek çocukta empatik becerilerin gelişiminde anne-babanın empatik olup olmasının büyük ölçüde etkili olduğunu söylemiştir. Empatik becerisi düşük düzeydeki ailelerin çocuklarının da empatik beceri düzeylerinin düşük olduğunu belirtmiştir (Akt. Feshbach, 1990. s.286).

Hoffman, altı-yedi yaşlarında rol alma yeteneğini kazanan çocukların, kendi duygularının diğerlerinin duygularından farklı olabileceğini anlamaya başladıklarını ve başkalarının bakış açısının onların kendi ihtiyaçlarına ve olayları bireysel olarak yorumlamalarına bağlı olduklarını belirtmektedir (Hoffman, 1994. s.145).

Dramatik etkinlikler, çocukların davranış yeterliliklerini geliştirerek, iletişim yeteneklerini artırmaktadır. Bu da onların motivasyon kabiliyetlerini, empati yeteneklerini geliştirmekte ve açık görüşlü olmalarını sağlamaktadır (Maley, 1987. s.44).

Dramatizasyonda, olaylar, insanlar, hikâyeler, durumlar çocuklar tarafından eşzamanlı olarak canlandırılır. Çocuklar canlandırma esnasında diğer insanlar gibi düşünür ve hissederek, böylece sorun çözme, doğru davranışa alışma ve empati kurma yetenekleri gelişir (Eliason ve Jenkins, 2003. s.145–146).

1.6. Konu ile İlgili Araştırmalar

Ömeroğlu (1990), “Anaokuluna Giden Beş-Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi” adlı araştırmasını 80 çocuk üzerinde yürütmüştür. Araştırma sonucunda yaratıcılık yeteneğinin kişide doğuştan var olduğu, uygun çevre koşullarında ve ortamda eğitimle geliştiği ve günümüzde önemli bir eğitim modeli olan yaratıcı dramının çocukların yaratıcılık yeteneklerinin gelişmesinde uygun bir araç olarak kullanılabileceği vurgulanmıştır.

Hietolahti Ansten ve Kalliopuska (1990), müzikle ilgilenen çocuklarda empati ve saygı konusunda araştırma yapmışlardır. Araştırma örneğine 25’i altı yıldır altı yıldır piyano ve keman çalan, 30’u müzikle ilgilenmeyen ergen alınmıştır. Çocukların yaş ortalaması 12’dir. Araştırmada deneklere “Mehrabian ve Epstein Empati Ölçeği” ve “Battle Özsaygı Ölçeği-B Formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların empati düzeylerinin müzikle ilgilenmeyenlere oranla önemli ölçüde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Koestner ve diğerleri (1990), tarafından yapılan araştırmada empatik ilginin gelişiminde ebeveyn davranışlarının etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 26 yıl süren uzunlamasına bir çalışmadır. Araştırma verileri çocuklar 5 yaşında iken annelerinden, 31 yaşına geldiklerinde ise kendilerinde sağlanmıştır. Araştırma sonucunda, babası ile daha uzun süre birlikte vakit geçiren çocukların empatik bir yetişkin olma olasılıklarının anlamlı olarak daha fazla olduğu bulunmuştur.

Pecukonis (1990), tarafından yapılan bir araştırmada, duygusal ve bilişsel empati eğitim programının, mahalli bir tedavi merkezinde

bulunan 24 kız çocuğun empati düzeylerine etkisi ile empati ve ego gelişimi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubu oluşturulmuş, deney grubuna duygusal ve bilişsel empati düzeylerinin arttırılması için bir buçuk saatlik toplam dört oturum devam eden bir eğitim verilmiştir. Her iki gruba da ön ve son test uygulanmıştır. Sonuç olarak, deneklerin duygusal empati düzeylerinde önemli bir artış olduğu tespit edilirken, bilişsel empati düzeylerinde anlamlı bir artışın bulunmadığı tespit edilmiştir. Ego gelişimi ve bilişsel ile duygusal empati arasında pozitif bir ilişkinin varlığı saptanmıştır.

Trommsdorff (1991), tarafından bir Alman kasabasında yaşayan anaokulu çocuklarından yaşları 5–6 arasında olan 15 kız çocuk ve 15 erkek çocuk ile annelerinin örnekleme alındığı araştırmada çocuklarıyla empati kuran annelerin, empatik çocuk yetiştirme olasılıklarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Annelerin empatisi Mehrabian ve Epstein'in Empati Ölçeği ile belirlenmiştir. Anaokulunda çocukların öğretmenlerine sekiz oturumluk empati eğitimi verilerek empati kavramı öğretilmiştir ve öğretmenlerden çocukların durumunu gözlemleyerek empatiyle ilgili davranışları belirtmeleri istenmiştir. Çocukların empatisi, 5'li likert ölçeğinde değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, annenin yüksek empati düzeyi ile çocuğun empati düzeyi arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Annenin çocuk yetiştirme tarzıyla (çocuğu anlayabilmesi, ondaki sosyalleşme davranışlarını teşvik etmesi gibi) çocuğun empatisinin yüksek olması arasında olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır. Çocuk yetiştirmede ailelerin deneyimli olması, çocuğun başkalarının duygularını anlamaya yönelmesinde etkili olduğu görülmektedir.

Kalkancı (1991), “Dramatizasyon Yönteminin Okulöncesi Eğitimde Kullanımı” adlı araştırmasında okulöncesi eğitim kurumlarında Drama yönteminin kullanılmasının faydaları ve

gerekliliği incelenmiştir. Araştırma kavramsal ve kuramsal bilgilerden oluşmuştur. Araştırmada 4–6 yaş grubundan 12 çocukla yapılan bir uygulama da yer almıştır. Araştırma sonucunda okulöncesi eğitimde dramatizasyonun yararlı ve geleceēe dönük bir yöntem olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca dramatizasyon yönteminin ocuk, ergen ve yetişkinlere estetik yönü ile de ulaşması gerekliliği belirtilmiştir.

Moore ve Coldwell (1993)'in araştırması; drama ve resim yapmayı içeren planlanmış etkinliklerin, geleneksel olarak planlanmış etkinliklere göre öykü yazmanın niteliği üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. nc sınıf öğrencileri arasında random olarak belirlenen 63 ğrenci; drama, resim yapma ve kontrol grupları olarak belirlenmiştir. Üç grup katılımcı; 15 haftalık dönem boyunca, 15 dakikada öyküde ele alınacak konu hakkında tartışma, bunu izleyen 45 dakikada drama, resim yapma ya da geleneksel dil becerileriyle ilgili etkinlikler ve son 30 dakikada ise öykü yazma taslak çalışmaları ile uğraşmışlardır. Araştırmada planlanan drama etkinlikleri; öyküyü oluşturacak bireysel düşünceleri tartışma, doğaçlamalar ve rol oynama, resim yapma çalışmaları; bireysel düşünceler çerçevesinde öyküdeki kahramanları belirleme ve ana senaryoyu oluşturma ile srdrlmştir. Kontrol grubu ise; n yazma etkinliği olarak soru cevap tartışma tekniğiyle metin merkezli bir program kullanmıştır. Her üç gruptaki öğrencilerin taslak öyküleri, planlanmış etkinlikleri oluşturacak verileri ortaya çıkarmak için analiz edilmiş ve yazarlar tarafından öykü yazmadaki yazının kalitesini değerlendirmek için bir öykü değerlendirme leği geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda; drama ve resim yapma ile planlanmış etkinliklerin yer aldığı grupların, geleneksel gruba göre öykü yazmada niteliği arttırdığı ve bu öğrencilerin daha başarılı olduğu grlmştir. Bu sonuç eğitimciler tarafından; drama ve resim yapma gibi yaratıcı ürünler içeren etkinliklerin, öğrencilerin yazmalarını geliştirmek için sembol

sistemlerini kullanmaktan daha etkili olduğu biçiminde yorumlanmıştır.

Ceyhan (1993), annelerin, babaların empatik eğilim düzeyleri üzerinde bazı değişkenlerin etkisinin belirlenmesi amacı ile yaptığı araştırmasında, 384 ortaokul öğrencisinin anne ve babalarına “Empatik Eğilim Ölçeği” uygulamıştır. Araştırma sonucunda, evlenmeden önce sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerden gelen bireylerin, düşük olanlara; kendi annelerin, babalarının birbiriyle ilişkisi iyi olanların, kötü olanlara; kendi annelerin, babalarının tutumları demokratik olanların, ilgisiz ve otoriter olanlara; kendilerini çok sakın hisseden annelerin, babaların, çok öfkeli hissedenlere; çevreleriyle ilişkilerinde kendilerini güvenli hisseden annelerin, babaların, hissetmeyenlere; bir ilişkiyi başlatma ve sürdürme gibi sosyal becerileri yeterli derecede olan anne babaların, yetersiz olanlara göre empatik eğilim düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Doğum sırası açısından annelerin, babaların empatik eğilim düzeyleri arasında önemli bir farklılık olmadığı; annelerin empatik eğilim düzeylerinin babalarinkinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Lipsitt (1993), annenin empati becerisi ve iletişim biçimi ile çocuğun empati becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmaya 76 anne ve bu annelerin sekiz-dokuz yaş grubundaki çocuklarını dahil etmiştir. Araştırma verileri empatiyi değişik açılardan ölçen Davis’in “IRI” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Lippsitt Empatik İletişim Testi” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, annenin empatik becerisinin çocuğun empatik becerisinin tahmininde etkin olmadığını belirlerken, annenin iletişim biçiminin çocuğun empatik becerisinin tahmininde rol oynadığını saptamıştır. Ayrıca, çalışmada annenin çocuğu destekleyici tarzdaki iletişim biçimi, kızların empatik becerisini olumlu yönde arttırırken, emredici tarzdaki iletişim

biçiminin erkek çocukların empatik becerisini olumsuz yönde etkilediğini saptamıştır.

Yılmaz (1994), okul öncesi dönemdeki çocukların mekânsal bakış açısını alma yeteneğini ele aldığı araştırmasında çocuklara sözel tepki, resim seçme ve gerçek nesnelerle seçme görevleri vermiştir ve bu görevler arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda bakış açısını dikkate alma yeteneğinin yaşla birlikte ilerlediği ve ortalamalara bakıldığında en yüksek başarının sözel tepki görevinde, daha sonra gerçek nesnelerle seçme görevinde ve en düşük başarının ise resim seçme görevinde olduğu bulunmuştur.

Okvuran (1994), “Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi” konulu araştırmasını A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencileri üzerinde uygulamıştır. Araştırma deney grubundan 15, kontrol grubundan ise 20 öğrenci ile başlamış 14 hafta boyunca düzenli olarak yaratıcı drama çalışmasına devam edilmiştir. Araştırma verileri Empatik Beceri Ölçeği-B Formu kullanılarak elde edilmiştir. Sonuçta empati ölçekleriyle olumlu sonuç elde edilememiş ve ölçeklerin araştırma gruplarına tekrar test edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Bernadett Shapiro ve diğerleri (1996), tarafından yapılan araştırmada, çocuğun empati düzeyi ile babanın rolü arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma 47 baba ve oğlundan oluşturulmuştur. Çocukların yaş ortalaması 6,8’dir. Çocukların empatisi Bryant’ın Çocuklar ve Adölesanlar İçin Empati İndeksi ile ölçülmüştür. Babaların empatisi için Mehreban ve Epstein Duygusal Empati Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda babanın çocuk bakımına katılımıyla erkek çocukların empatisi arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Burke (2001), ‘ün “Dramatik Rol-Oynamada Karakter Geliştirmek İçin Resimli Kitaplarda Sanat Kullanımı” konulu araştırmasının amacı; çizerin dizaynın artistik elementleri kullanımı aracılığı ile resimlerde tanımlanan tarihsel karakterler üzerinde adölesanların daha iyi bir perspektif kazanmasına yardım eden bir kaynak olarak tarihsel resimli kitabı kullanmaktır. Bu çalışmanın araştırma sorusu, dramatik rol oynama aracılığıyla karakterlerin düşüncelerine, hislerine ve tutumlarını resmetmek için tarihsel resimli kitapların resimlerinin kullanımı ikinci sınıf öğrencilerine nasıl yardımcı olduğunu açıklamaktır. Bu çalışma dramatik rol oynama aracılığıyla bir karakterin düşünceleri, duyguları ve davranışlarını resmetmek için ikinci sınıf öğrencilere tarihsel resimli kitapların kullanımının nasıl yardım ettiğini inceledi. 3 odak grup 6 hafta gözlemlendi ve veri bir dizi metotlar aracılığı ile toplandı. Bu metotlar; kontrol listesi, araştırmacının alan notları ve grup tartışmalarının kaydı, öğrencilerin monologları ve rol oynama aktivitelerinde araştırmacının alan notları, öğrencilerin günlük yazımları yansımalarında verilen cevapları kapsadı. Bu çalışmanın başlıca bulgusu, tarihsel resimli kitaplarda çizerin dizaynın artistik elementlerini kullanımı öğrencilerin dramatik rol oynamada karakterin düşündükleri, duyguları ve davranışlarını resmetmede ve anlamalarında öğrencilere yardım ettiğidir. Bu niteliksel çalışmaya katılan 18 öğrenci dizaynın artistik elementlerini; çizgi, renk, şekil, doku anladığını gösterdi.

Çelik ve diğerleri (2002), tarafından yapılan “Dört-Altı Yaşlar Arasındaki Anaokulu Çocuklarının Duygusal Yüz İfadesiyle Kendilerini, Anne-Babalarını ve Öğretmenlerini Algılaması” konulu araştırma, dört-altı yaş grubundaki çocukların kendilerini, öğretmenlerini ve anne-babalarını nasıl algıladıklarını tespit etmek amacıyla yapılmış kesitsel bir araştırmadır. Araştırma, dört-altı yaş grubundaki 96 çocukla sürdürülmüştür. Araştırmada, çocukların

kendilerini, öğretmenlerini ve anne-babalarını algılayışlarını tespit etmek amacıyla, Cüceloğlu 1968 tarafından geliştirilen " mutlu, üzgün, şaşırılmış ve kızgın " yüz ifadeleri ve bunlara ek olarak "korkmuş" yüz ifadelerinin yer aldığı resimli kartlar kullanılmıştır. Her bir çocukla bireysel olarak çalışılmıştır. Çocuklara sırasıyla kendini, annesini, babasını ve öğretmenin algılanmasında, öğretmenlerini bu yüz ifadelerinden hangisiyle eşleştirdiği sorulmuştur. Araştırma sekiz ay boyunca devam eden sekiz tekrarlı bir araştırmadır. Araştırma grubundaki çocukların kendilerini, anne-babalarını ve öğretmenlerini tanımlamada "mutlu" yüz ifadesini daha fazla tercih ettikleri gözlenmiştir. Çocukların kendileri için tercih ettikleri yüz ifadeleri ile anneleri, babaları ve öğretmenleri için seçtikleri yüz ifadeleri arasında da tutarlılık olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, çocukların kendilerini, anne-babalarını algılamada önemli bir değişken olarak gözlenirken cinsiyetler arasında bir farklılık gözlenmemiştir. Çocukların yaşı büyüdükçe, olumlu" mutlu" algılamada bir artış gözlenmiştir. Anne ve babanın öğrenim durumu sadece çocuğun kendi ile ilgili algısında etkili bulunmuştur.

Van der Mark ve diğerleri (2002), çalışmalarında iki yaşındaki empati gelişimi ile anne babaya ilişkin duyarlılık, çocukluk korkuları ve güvenli bağlanma arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Örneklem grubu on altı ay ile yirmi iki ay arasındaki ilk çocukları kız olan 25 orta sınıftan gelen ailelerden oluşmaktadır. Aileler evlerinde ve laboratuvar ortamında gözlenmiştir. Empatik beceri, kız çocuklarının annelerinde ve tanımadıkları kişilerde sıkıntı verici bir duruma karşı gösterdikleri tepkiler yoluyla ölçülmüştür. On ikinci aydan yirmi ikinci aya kadar annenin sıkıntısı karşısında gösterilen empatik beceri artarken, bir yabancı için gösterilen empatik beceri düşmüştür. Gözlemin öncesinde ve esnasında yapılan çocuk yetiştirme şekline ilişkin ölçümlerinin empatik tepkilerle çok düşük bir ilişki içinde olduğu görülmüştür.

Özcan ve diğerleri (2003), dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu ve binişik karşıt olma-karşı gelme bozukluğu olan çocukların anne-babalarının empati düzeylerinin karşılaştırılması üzerine yaptıkları araştırmada, dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu (DEAHB) ile bu bozukluğa eşlik eden karşıt olma-karşı gelme bozukluğu (KO-KGB) tanısı konan çocukların anne-babalarının empati düzeylerinin ve aile işlevlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Polikliniğe ardışık olarak getirilen DSM-IV ölçütlerine göre DEAHB tanısı konan 107 çocuktan, dışlamalar sonrasında DEAHB (n=44) ve DEAHB'na eşlik eden KO-KGB (n=26) olan iki grup çalışmaya alınmıştır. Araştırmada “Aile işlevleri Aile Değerlendirme Ölçeği” ile anne-babaların empati düzeylerini ölçmek için “Empatik Beceri Ölçeği” ve “Empatik Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. DEAHB ve DEAHB-KO-KGB olan çocukların anne-babalarının empati puanları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Grup için annenin empati eğilim puanı ile çocuğun dikkat sorunları arasında zıt ilişki saptanmıştır ($r=-.303$). Aile Değerlendirme Ölçeği'nin “davranış kontrolü” alt ölçeğinde “sağlıksızlık” oranları DEAHB-KO-KGB grubunda, DEAHB grubuna göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Ünal (2003), empatik iletişim eğitiminin okul öncesi çocuğu olan annelerin empatik beceri düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya 34 anne dâhil edilmiş ve annelerin 17'si deney, 17'si kontrol grubuna ayrılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan “Empatik İletişim Eğitimi Programı” deney grubuna haftada iki gün doksana dakika olmak üzere on oturumda uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Örneklem grubuna ön test ve son test olarak “Empatik Beceri Ölçeği-B Formu” uygulanmıştır. Veriler İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi, İki Eş Arasındaki Farkın Önemlilik Testi, Mann-Whitney U

Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının son test sonuçlarına göre deney grubunun empatik beceri düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme olduğu, kontrol grubunda ise bir gelişme olmadığı saptanmıştır. Deney grubuna uygulanan tekrar test sonucunda da eğitimin etkisinin devam ettiği saptanmıştır.

Temel ve diğerleri (2003), tarafından “Anaokuluna Giden Altı Yaş Çocuklarının Görsel Algıları Üzerinde Proje Yaklaşımının Etkisinin İncelenmesi” konulu araştırmada, anaokuluna giden altı yaş çocuklarının görsel algıları üzerinde proje yaklaşımının etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına görsel algıyı ölçmek üzere ön test olarak Frostig Görsel Algı Testi uygulanmıştır. Ardından deney grubundaki çocuklara on hafta proje yaklaşımına dayalı program uygulanırken kontrol grubundaki çocuklar normal okul programlarına devam etmişlerdir. Çalışmanın sonunda aynı test her iki gruba da son test olarak tekrar uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda kontrol grubunda bulunan çocuklar lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Çocukların ilgi duydukları bir konuda derinlemesine araştırmalar yaptıkları proje çalışmalarına okulöncesi eğitim kurumlarında, programın bir parçası olarak, yer verilmesinin yararlı olacağı kanısına varılmıştır.

Aksu (2003), ‘nun yaptığı “Çocuk Hikâye Kitaplarında Eğitsel Açıdan Grafik Tasarımın Değerlendirilmesi Üzerine Bir Uygulama Önerisi” konulu araştırmada veri toplama aracı olarak hazırlanan ilköğretim okulu dördüncü ve beşinci sınıf öğrenci ve öğretmenlerine uygulanan anket ve görüşme formlarından, çocuk hikâye kitaplarında yer alan resimlerin; öğrencilerin çok fazla ilgilerini çekmediği, çizimlerinin çok iyi olmadığı, sayfalara konuya uygun yerleştirilmediği, sayısının yeterli olmadığı, hikâyede anlatılan konu ile ilgisinin az olduğu, hikâye kitaplarının kapaklarındaki resimlerin, renklerin ve yazıların o hikâye kitabını alıp okumaları için öğrencileri

heveslendirmedeği, hikâye kitaplarının basıldığı kalitesiz kâğıtlardan öğrencilerin olumsuz yönde etkilendikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çatalcalı (2003), ‘nın yaptığı “Okul Öncesi Dönem Çocuk Hikâye Kitaplarında Yer Alan Stereotipler ve İnşa Edilen Kimlikler” konulu araştırmada 6 farklı yayınevinin 50 hikâye kitabı incelenmiştir. Araştırmada niteliksel içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan hikâye kitapları, İzmir-Bornova’daki belirli anaokullarının 2003–2004 döneminde öğrencilerine aktardıkları kitaplar arasından seçilmiştir. Araştırma sonucunda; çocuklara modernleşme sürecindeki Türkiye’nin yapısal değişimlerine uygun olarak “kent kimliği”ni benimsetme yönünde etkiler söz konusudur. Hikâyelerde, sürekli geleneksel yaşamın ve ilişki kalıplarının dışlanmakta olduğu ancak duygusallık ve toplumsal dayanışma alanını önemli hale getirerek, modern topluma geçişte toplumsal uyum ve bütünleşme sürecinin sancısız geçmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Yaratılan stereotipler ve bu stereotipler üzerinde öne çıkan kültürel kimlikler, modern toplumun kimliklerini tanımlayıcı yöndedir. Ancak eski ilişki kalıpları da tamamen dışlanmamaktadır. Bu durum küresel kapitalizmin işleyen dinamikleri bakımından da önemlidir. Hikâyelerde, Postmodern kültürdeki gibi eklektik olmasına rağmen, modern-geleneksel-dinsel unsurların iç içe yer aldığı görülmektedir.

Şen (2003), ‘in yaptığı “Okul Öncesi Çocuklarının Kavram Gelişimlerine Etkisi Yönünden Öykü ve Masal Kitaplarının İncelenmesi” konulu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan masal ve öykü kitapları taranarak listesi oluşturulmuş, listeden rastlantısal örnekleme yöntemiyle 32 yayınevine ait olmak üzere toplam 400 masal ve öykü kitabı örnekleme alınmıştır. Kitaplar çocukta; boyut, miktar, zaman, mekân, yön, renk, şekil ve sayı kavramlarını geliştirmesi açısından incelenmiştir. Kitapların incelenmesi araştırmacı tarafından geliştirilen “Öykü ve Masal

Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği”nde belirtilen kriterler doğrultusunda yapılmıştır. Araştırma bulgularından; çocuklara yönelik kitapların önemli bir kısmının kavramsal öğrenmeyi geliştirici nitelikte olmadığı, resimle anlatım arasında uygunluk bulunmadığı, kitaplarda ele alınan kavramların çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun olmadığı görülmüştür.

Sarıyüce Körükçü (2004), altı yaş grubundaki çocukların özsaygı düzeyleri ile anne empatik becerilerinin incelenmesi üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Anaokulu’nda 17, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Anaokulu’nda 32, Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu’nda 60, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Anaokulu’nda 50 olmak üzere toplam 159 çocuk arasından istenen koşulları sağlayan 115 çocuk ve annesi oluşturmaktadır. Çocukların özsaygı düzeylerini belirlemek amacı ile “Cassidy Kukla Görüşme Formu” ve annelerin empatik beceri düzeylerini belirlemek amacıyla “Empatik Beceri Ölçeği-B Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, annelerin empatik beceri puanlarının annenin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur. Annelerin empatik beceri puanlarının çocukların anaokuluna devam süresine, cinsiyetlerine, kardeş sayılarına, anne yaşına, annelerin eşlerinin yaşına ve öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Çocukların özsaygı düzeyleri ile annelerin empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır.

Turgut (2004), ‘un “Türkiye’de İlköğretim Ders Kitaplarında Grafik Tasarım Sorunları ve Çocuğun Eğitimine Yansımaları” konulu araştırmasında şu sonuca varılmıştır; ders kitaplarında göze çarpan en önemli eksiklik tüm bilgi ve içeriğin sunulmasında resim, yazı, metin ve diğer görsel öğelerin birbirinden kopuk, dağınık ve bir bütünlükten yoksun olarak sayfalarda yer almasıdır.

Uçmaz Halıcıoğlu (2004), annelerin empatik beceri düzeyleri ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya anasınıfına devam eden çocukların 532'sinin annesi dâhil edilmiştir. Araştırmada “Empatik Beceri Ölçeği-B Formu” ve “Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, anne empatik beceri düzeylerinin annelerin yaşına, ailedeki çocuk sayısına, anasınıfına devam eden çocuğun doğum sırasına, babaların yaşına göre değişmediğini saptamıştır. Anne empatik beceri düzeyinin, anne eğitim düzeyi ve mesleği üzerinde anlamlı bir fark yarattığını bulmuştur.

Karapınar (2005), “öğrencilerin gözünden sosyal bilgiler derslerinde gerçekleştirilen empati etkinliklerini değerlendirmek: bakalım öğrenciler neler düşünüyor” konulu çalışmasında; ilköğretim 4 ve 5. sınıflarla (n=180) çeşitli empati etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Bu çalışmalarda öğrencilere belirli bir konuda beş adet empati rolü sunulmuş ve bu rollerden birini seçmeleri istenmiştir. Bunun ardından öğrenci, rolüne büründüğü varlığın duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmıştır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin, katıldıkları empati etkinliği ile ilgili düşüncelerini açığa çıkarmayı amaçlayan açık uçlu üç soru sorulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin gözünden empati etkinliğini değerlendirmek oluşturmaktadır. Açık uçlu sorulardan elde edilen nitel verilerin analizi, öğrencilerin, öğrenme sürecinde etkin olmaktan memnun olduklarını, empatisini yaptıkları varlığın ne hissettiğini anladıklarını, söz konusu sosyal olaya ilişkin birtakım bireysel çıkarımlarda bulunduklarını ve böylelikle hayatın anlamını kavradıklarını, duygularını açıklama olanağı bulduklarını ve eğlenerek öğrendiklerini ortaya koymuştur.

Ulutaş (2005), anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi üzerine yaptığı araştırmasında, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarının anasınıfına devam eden çocuklar arasından tesadüfî olarak seçilen 120 çocuk ile çalışmıştır. Çocukların 40'ı deney grubu, 40'ı placebo kontrol grubu ve 40'ı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna duygusal zekâ eğitim programı ve placebo kontrol grubuna placebo eğitim durumları uygulanmıştır; kontrol grubuna ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmada, “Sullivan Çocuklar İçin Duygusal Zekâ Ölçeği”, “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği” ve “Sullivan Öğretmenler İçin Çocukların Duygusal Zekâsını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; duygusal zekâ eğitimi alan deney grubundaki çocukların duygusal zekâlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney, placebo ve kontrol gruplarının cinsiyetlerine, sosyo-ekonomik düzeylerine ve anne-baba öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Çocukların cinsiyetleri, sosyo-ekonomik düzeyleri ve anne-baba öğrenim düzeyleri içinde değerlendirildiğinde ise anlamlı farklılıklar olduğu, duygusal zekâ eğitimi alan çocukların puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Dramatik etkinlikler çocuğun kendi hareketleri yoluyla yaparak, yaşayarak birçok yaşantıyı denemesini sağlar. Dramatik etkinlikler sırasında çocuk duygu ve düşüncelerini oyun sayesinde dışa vurabilmektedir. Bu durum çocuğun kişilik gelişimine de olumlu katkılar sağlar. Bunun sonucunda çocuk ileride kendi kendine yetebilen, bağımsız birey olmayı başarmış bir yetişkin haline gelir.

Empati, çocukluktan itibaren başlayan gelişim sürecinde başkasının rolünü alabilme becerileriyle gelişmektedir. Yani empatik anlayış, başkasının rolünü alabilme becerisinin gelişimi ile doğru orantılıdır. Bir başkasının rolüne girerek empati kuran kişi, yaşadığı bu deneyim sayesinde kendisini de tanımış ve farkındalığını artırmış olur. Çocuğun kendilik kavramı, yani kendini nasıl gördüğü, algıladığı, yaşamındaki önemli kişilerle (anne-baba) olduğu kadar, akranları ile de etkileşimi sayesinde gelişir. Kendilik kavramının gelişimi, çocuğun zamanla daha da belirginleşecek olan kişilik özelliklerinin temelini oluşturması yönünden önemli görülmektedir.

Çocuğu kendisini çok yönlü olarak algılayabilmesi için, başka çocukların varlığı, yaptıkları davranışlar ve asıl önemlisi, ona nasıl davrandıkları önemlidir. Kendini yapabildikleri ve yapamadıkları ile sınıma, akranları ile karşılaştırma, sosyal çevredeki yerinin farkına varma gibi olanaklar, dramatik etkinliklerin, karşılıklı etkileşim ve rol oynama aracılığıyla, kendilik kavramının gelişimine katkısını oluşturur.

Bu doğrultuda çocuklara empati'nin alt boyutu olan bakış açısı alma becerisinin kazandırılması, pekiştirilmesi ve bu becerinin değişik ortamlarda uygulamaya dönüştürülmesi, çağdaş eğitim yaklaşımını

benimseyen ve uygulayan kurumların işlevleri arasında yer aldığı düşünülmektedir.

Bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik eğitim programları, çocukların algısal bakış açısı alma becerilerini büyük ölçüde desteklemektedir. Bu nedenle bu araştırmanın temel amacını; bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik uygulamalarının altı yaş çocuklarının bakış açısı kazanımlarına etkisinin olup olmadığını ortaya koymak oluşturmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şu şekilde verilmiştir;

2.1. Alt Amaçlar

1. Bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla eğitim verilen çocukların bakış açısı alma kazanımlarında, resimli hikâye kitaplarıyla eğitim verilmeyen çocuklara göre anlamlı fark var mıdır?
2. Deney grubundaki çocukların bakış açısı kazanımlarında ön test-son test arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla dramatik etkinlik eğitimi verilen çocukların deney sonrasında bakış açısı kazanımları ile 4 hafta sonra ölçülen bakış açısı kazanımları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Ön test-son test puanlarında çocukların; cinsiyetlerine, anne-baba yaşlarına, anne-baba öğrenim durumlarına, kardeş sayılarına göre anlamlı fark var mıdır?

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Erken çocukluk döneminde kazanılan davranışlar, bilgiler ve beceriler bireyin ileriki yaşamının temelini oluşturmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklar hızlı bir değişim ve gelişim içindedirler. Bu dönemde öğrenme hızı oldukça yüksektir. Çocukların tüm gelişim alanlarının temeli, büyük oranda ilk yıllarda atılmaktadır. Bu nedenle erken çocukluk yılları, yaşamın en kritik dönemini ifade etmektedir.

Geleneksel eğitim sistemleri, çocukta düşünme, kendini ifade etme, empati becerilerini öğretmekte yetersiz kalmaktadır. Özellikle ezberciliği, problemleri bilinen yöntemlerle adım adım çözmeyi teşvik eden yaklaşım çoğu zaman çocukların düşünme becerilerinin gelişimini kısıtlamakta ve kendi fikirlerini ortaya koymaya engel oluşturmaktadır. Her şeyden önce bu tarz yaklaşımlar, çocuğun var olan potansiyelini sonuna kadar kullanmasında ve düşünme becerilerini geliştirmesinde önemli güçlükler yaratmaktadır.

Çocuğun eğitiminde rol alan herkesin çocuğu düşünmede özgür bırakacak, araştırmacı, soru soran, sorun çözen, keşifler yapmaya istekli ve meraklı kılacak yöntemleri bilmesi ve uygulaması gerekir. Ancak bu şekilde çocukların düşünme becerilerinin bir bütün olarak çalışması sağlanabilir.

Bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikaye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik uygulamaları sırasında çocuk farklı rollerde görev alır ve böylece kendini başkasının yerine koyarak düşünebilmeyi öğrenir, empati yeteneği gelişir, olaylara farklı bakış açılarından bakabilmeyi öğrenir. Olaylara farklı açılardan bakabilmeyi öğrenen çocuğun sosyal gelişim düzeyi yüksek olur ayrıca başkasının bakış açısıyla olaylara bakabildiği için insanlarla olumlu ilişkiler kurabilir.

Olayları çok boyutlu düşünebilme, olaylara farklı bakış açılarından bakabilme, olaylar karşısında farklı insanların farklı düşüncelerini sezebilme gibi yaşam içinde son derece önemli bu yeteneklerin kazanılması çocuğun sosyal ve duygusal gelişimine önemli katkılar sağlar. Bakış açısı kazanımında dramatik etkinlik uygulamaları büyük önem taşır.

Dramatik etkinlik esnasında çocuğun tüm gelişim alanları desteklenir. Günümüzde tartışılan ezberci eğitim sistemi dramatik etkinlikler kullanılarak ortadan kaldırılabilir. Çocuğun yaparak, yaşayarak öğrendiği şeyler daha kalıcı olur ve bu süreçte birçok zihinsel işlemi kullanan çocuğun yaratıcılık, çok boyutlu düşünebilme yeteneği gelişir.

Çalışmanın konusu olan “Resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik uygulamalarının 6 yaş çocuklarının bakış açısı kazanımlarına etkisi”ne ilişkin yurtiçinde herhangi bir çalışmaya rastlanmadığından ve böyle bir çalışmaya gereksinme duyulmuştur ve bu da araştırmanın önemini arttırmıştır.

Ayrıca araştırmanın okul öncesi programında yer alan dramatik etkinlik uygulamalarının çocuklar üzerindeki etkisini göstermesi nedeniyle bu alanda yapılacak diğer çalışmalara yol gösterici nitelik taşıyacağı düşünülmektedir.

3.1. Varsayımlar

- Çocukların bakış açısı kazanımlarını ölçmek için uygulanacak olan “Bakış Açısı Alma Testi”nin araştırma için gerekli verileri sağlayacağı varsayılmıştır.
- Araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların normal gelişim özellikleri gösterdikleri varsayılmıştır.

3.2. Kapsam ve Sınırlılıklar

- Araştırma Ankara il merkezi Yenimahalle ilçesine bağlı örnekleme dâhil edilen anasınıfları ile sınırlıdır.
- Bu çalışma 2006–2007 eğitim yılında örnekleme dâhil edilen anasınıfına devam eden altı yaş çocukları ile sınırlıdır.
- Araştırma normal gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır.
- Araştırma, kullanılacak olan “bakış açısı alma testi”nin ölçtüğü puanlarla sınırlıdır.

3.3. Tanımlar

Yaratıcı Drama: Doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini, kimi zaman da soyut bir kavramı ya da davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırılması, canlandırmasıdır.

Empati: Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir.

4. YÖNTEM

Bu araştırma, bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik uygulamalarının altı yaş çocuklarının bakış açısı kazanımlarına etkisinin incelenmesi amacı ile 01.02.2007- 20.06.2007 tarihleri arasında, Ankara il merkezinde gerçekleştirilmiş olup, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenle yapılmıştır.

4.1. Evren ve Örneklem

4.1.1. Evren

Araştırmanın evrenini 2006–2007 eğitim yılında Ankara il merkezi Yenimahalle ilçesi, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okulların ilköğretim okulları anasınıflarına devam eden altı yaş çocukları oluşturmuştur.

4.1.2. Örneklem

Örneklemin oluşturulmasında öncelikle resmi ilköğretim okulları belirlenmiştir. Bunun için Ankara ili Yenimahalle ilçesine bağlı Milli Eğitim Müdürlüklerinden ilköğretim okullarının listesi elde edilmiştir. Bu listeden tesadüfî örnekleme yöntemi ile Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınarak araştırma kapsamına alınan resmi okullar belirlenmiştir. Buna göre örnekleme; Necdet Seçkinöz İlköğretim Okulu anasınıfına devam eden deney grubundaki 40 çocuk ve aynı bölgedeki Mesa Kuru İlköğretim Okulu anasınıfına devam eden kontrol grubundaki 30 çocuk olmak üzere toplam 70 çocuk oluşturmuştur. Örnekleme oluşturan çocukların 40'ı deney grubu, 30'u kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

- Araştırmada öncelikle, deney ve kontrol gruplarına 01.02.2007–09.02.2007 tarihleri arasında ön test uygulanmıştır.
- Deney ve kontrol gruplarına 01.02.2007–09.02.2007 tarihleri arasında genel bilgi formları uygulanmıştır.
- Deney grubuna 13.02.2007–11.05.2007 tarihleri arasında 12 hafta süresince haftada üç gün en az 20’şer dakikalık dramatik etkinlik eğitim programı uygulanmıştır.
- Kontrol grubunda yer alan anasınıfı çocuklarına araştırmacı tarafından hiçbir eğitim programı uygulaması yapılmamıştır.
- 12 hafta sonunda deney ve kontrol gruplarına 14.05.2007–18.05.2007 tarihleri arasında son test uygulanmıştır.
- Son test uygulamasından dört hafta sonra 15.06.2007–20.06.2007 tarihleri arasında deney grubuna kalıcılık testi uygulanmıştır.

Araştırma deseninin sembolik görünümü şu şekilde açıklanabilir:

		Ön test		Son test	Kalıcılık testi
G _D	R	O ₁	X	O ₃	O ₅
G _K	R	O ₂		O ₄	

G_D: Resimli hikâye kitaplarıyla dramatik etkinlik eğitimi verilen deney grubunu,

G_K: Kontrol grubunu

R: Deneklerin gruba yansız atandığını

O₁ ve O₃: Deney grubunun ön test-son test ölçümlerini

O₂ ve O₄: Kontrol grubunun ön test-son test ölçümlerini

O₅: Deney gruplarının kalıcılık testi ölçümlerini

X: Deney gruplarına uygulanan bağımsız değişkenleri (deney değişkenlerini)

Desende bağımlı değişken, anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının “Bakış Açısı Kazanımı”; çocukların bakış açısı kazanımları üzerine etkisi incelenen bağımsız değişken ise “Resimli Hikâye Kitaplarıyla Verilen Dramatik Etkinlik Uygulamaları ”dır.

4.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada ön test –son test, kontrol gruplu model ile çalışılmıştır.

Araştırmada **ilk aşamada**, literatür taraması yapılarak mevcut yurt içi ve yurt dışı resimli hikaye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik uygulamaları incelenmiş, bu etkinlikler doğrultusunda bakış açısı almaya yönelik olarak kazandırılmak istenen hedefler belirlenerek, bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikaye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik planları oluşturulmuştur.

İkinci aşamada; deney ve kontrol gruplarına Genel Bilgi Formu ve Bakış Açısı Alma Testi ön-test olarak uygulanmıştır.

Üçüncü aşamada; deney grubuna 12 hafta ve haftanın üç günü en az 20 dakikalık çocukların bakış açısı kazanımlarına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik uygulamaları yapılmış olup kontrol grubuna hiçbir uygulama yapılmamıştır.

Dördüncü aşamada;12 haftanın sonunda deney ve kontrol gruplarına son-test olarak Bakış Açısı Alma Testi uygulanmıştır.

Beşinci aşamada; deney grubuna verilen eğitimin kalıcı olup olmadığını tespit etmek için son-testten dört hafta sonra, deney grubuna Bakış Açısı Alma Testi tekrar uygulanmıştır.

Araştırmada çocuk ve aile hakkında bilgiler toplayabilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Ayrıca, okul öncesi çocukların algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Şener (1996) tarafından geliştirilen ve Akın (2002) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Bakış Açısı Alma Testi (Algısal Bakış Açısı Alma Testi, Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi, Duygusal Bakış Açısı Alma Testi)” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

4.2.1. Genel Bilgi Formu (Ek 1)

Genel bilgi formunda örnekleme dâhil edilen çocukların cinsiyeti, anne babalarının öğrenim durumları, yaşları, çocuk sayıları, çocuğun ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu, çocuğun kaç yıldır okulöncesi kuruma devam ettiği ile ilgili bilgiler yer almaktadır. (Ek 1).

4.2.2. Bakış Açısı Alma Testi

Araştırmada, Şener (1996) tarafından geliştirilen ve Akın (2002) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan “Bakış Açısı Alma Testi” kullanılmıştır. Bakış Açısı Alma Testi; Algısal Bakış Açısı Alma Testi, Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi, Duygusal Bakış Açısı Alma Testi olmak üzere üç alt testten ve 13 maddeden oluşmaktadır.

Algısal Bakış Açısı Alma Testi dört maddeden oluşmaktadır. Algısal Bakış Açısı Alma Testi'nin iç tutarlılığı (güvenirliği) hesaplanmış ve cronbach alfa katsayısı $r = .7749$ olarak bulunmuştur. Test tekrar test tutarlılığı ise $r = .60$ olarak bulunmuştur.

Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi beş maddeden oluşmaktadır. Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi'nin iç tutarlılığı (güvenirliği) hesaplanmış ve cronbach alfa katsayısı $r = .8457$ olarak bulunmuştur. Test tekrar test tutarlılığı ise $r = .45$ olarak bulunmuştur.

Duygusal Bakış Açısı Alma Testi dört maddeden oluşmaktadır. Duygusal Bakış Açısı Alma Testi'nin iç tutarlılığı (güvenirliği) hesaplanmış ve cronbach alfa katsayısı $r = .7673$ olarak bulunmuştur. Test tekrar test tutarlılığı ise $r = .60$ olarak bulunmuştur.

4.2.2.1. Bakış Açısı Alma Testi'nin Uygulanması ve Değerlendirilmesi

Algısal Bakış Açısı Alma Testi;

Algısal Bakış Açısı Alma Testi'nin uygulanması bizzat araştırmacı tarafından, çocuk ayrı bir odaya alınarak, testin uygulama ilkeleri dikkate alınarak uygulanmıştır. Algısal Bakış Açısı Alma Testi'nin uygulama sırasında, araç olarak üzerinde Miki Fare'nin yüzünün resmi olan iki yuvarlak sünger minder kullanılmıştır. Araştırmacı ve çocuk, çocuğun boyuna uygun bir masada karşılıklı oturmuşlardır. Araştırmacı tarafından, çocuğun, minder döndürüldüğü zaman Miki Fare'nin farklı yönleri bakıyor olduğunu ve aynı zamanda araştırmacı ile çocuğun bakış açılarının farklı olduğunu anlaması sağlanmaya çalışılır. Öncelikle araştırmacının minderindeki Miki Fare çocuğun minderine göre ters yönde masaya yerleştirilir. Daha sonra

“Yastığını öyle bir çevir ki ben senin minderindeki Miki Fare’yi benimki gibi göreyim” yönergesi verilir. Böylece her iki Miki Fare’nin araştırmacıya dönük olması sağlanır. Daha sonra “Bu iki minder öyle bir çevir ki sen onları benim gördüğüm gibi gör” yönergesi verilir. Çocuk minderleri döndürdükten sonra araştırmacı masanın her iki yanına da geçerek ilk durumdaki yönergeyi tekrarlar. Böylece de çocuğun masanın tüm yönlerine minderini çevirmesi istenir, masanın farklı kenarlarında oturan kişilerin bakış açılarından Miki Fare’yi algılayıp algılamadığına bakılır. Bu testte verilen 4 yönergeden sonra her başarılı durum için bir puan olmak üzere çocuğa toplam dört puan verilir. Algısal Bakış Açısı Alma Testi yaklaşık olarak dört-beş dakikada uygulanabilmektedir.

Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi;

Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi’nin uygulanması bizzat araştırmacı tarafından, çocuk ayrı bir odaya alınarak, testin uygulama ilkeleri dikkate alınarak uygulanmıştır. Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi’nin uygulama sırasında, araç olarak kullanılan yedi adet resim kartı, uygun sırada masanın üzerine dizilir ve çocuktan bu öyküyü anlatması istenir. İlk turda çocuk araştırmacı tarafından öyküyü anlatması için güdülenir, gerek duyulduğunda müdahale edilerek birlikte anlatılır ve özellikle çocuğun kaçma, kovalama, yaklaşma, yakalama durumlarına dikkat etmesi sağlanır. Daha sonra dördüncü, beşinci ve altıncı kartlar alınarak çocuktan bir arkadaşının geriye kalan dört resim hakkında ne anlatacağı sorulur. Çocuğa, araştırmacı tarafından “Şimdi beni iyi dinle. Buraya bir arkadaşının geldiğini düşün. Biz ona bu resimleri gösteriyoruz ve bize buradaki öyküyü anlatmasını istiyoruz. Sen şimdi o arkadaşın ol (o arkadaşınmış gibi yap) ve bize bu öyküyü anlat” yönergesi verilir. Çocuk öyküyü hiç değiştirmeden ilk haliyle anlattığında sıfır puan, biraz değiştirerek

anlattığında bir puan, tamamıyla yeni bir durumu anlattığında ise iki puan alır. Burada çıkarılan resim kartlarında yer alan kaçma, kovalama, yaklaşma, yakalama anahtar sözcüklerinden en az ikisinin kullanılması durumunda sıfır puan, ikiden fazlasının kullanılması durumunda bir puan, hiçbirini kullanmadığında ise iki puan verilmesine dikkat edilir. Daha sonra çocuğa son kartta yer alan resimde ne olduğuna ilişkin soru sorulur. “Çocuk neden ağacın tepesinde?” sorusuna, yukarıda verilen anahtar sözcüklerle ilgili yanıtlar verildiğinde sıfır puan, tamamıyla yeni bir yanıt üretildiğinde ise iki puan verilir. Bu testte her başarılı durum için bir, toplam olarak dört puan verilir. Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi yaklaşık olarak beş-altı dakikada uygulanabilmektedir.

Duygusal Bakış Açısı Alma Testi;

Duygusal Bakış Açısı Alma Testi’nin uygulanması bizzat araştırmacı tarafından, çocuk ayrı bir odaya alınarak, testin uygulama ilkeleri dikkate alınarak uygulanmıştır. Duygusal Bakış Açısı Alma Testi’nin uygulama sırasında, araç olarak; mutlu, üzgün, korkmuş ve sinirli yüz ifadelerini betimleyen dört adet resim kartı kullanılmıştır. Resimler karışık sırada masanın üstüne dizilir ve çocuktan her bir duygusal durumu tanımlaması istenir. Daha sonra araştırmacı tarafından yüz ifadelerine uygun kısa hikâyeler anlatılır ve çocuktan her hikâyedeki karakterin duygularını betimleyen yüz ifadesini göstermesi istenir. Bu testte her başarılı durum için bir puan olmak üzere toplam olarak dört puan verilir. Duygusal Bakış Açısı Alma Testi yaklaşık olarak dört-beş dakikada uygulanabilmektedir.

4.3. Bakış Açısı Kazanımına Yönelik Dramatik Etkinlik Eğitim Programlarının Hazırlanması

Araştırmada, dramatik etkinliklerle ilgili literatür taraması yapılmıştır. Etkinliklerin özelliklerine göre eğitim programında yer alması gereken etkinlikler belirlenmiştir. Daha sonra dramatik etkinliklerde kullanılacak empati ve bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitapları araştırılmıştır. Bu kapsamda toplam 270 adet resimli hikâye kitabı incelenmiştir. Hikâye kitapları dış (kapak, cilt, sayfa sayısı, resimlerin uygunluğu vb.) ve iç (konu, karakterler, dil, yaşa uygunluk, hikâyenin dramatik etkinliğe uygulanabilir özellikte olması vb.) özellikleri yönünden incelenerek, uygun bulunan 31 resimli hikâye kitabına eğitim programında kullanılmak üzere karar verilmiştir. Seçilen hikâye kitapları dil yönünden yeniden gözden geçirilerek çocuklara uygunluğu açısından gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Gerekli düzeltmelerin ardından bakış açısı kazanımına yönelik amaç ve kazanımlar belirlenmiştir. Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2006 yılında yürürlüğe giren “36–72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı” nda yer alan psikomotor, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil alanı ile özbakım becerileri temel alınarak altı yaş çocuklarının gelişimleri doğrultusunda gerçekleştirilmesi beklenen amaçlar ve kazanımlardan, empati ve bakış açısı kazanımına yönelik amaç ve kazanımlar belirlenmiştir.

Bakış açısı kazanımına yönelik amaç ve kazanımların ve buna bağlı olarak resimli hikâye kitaplarının belirlenmesinden sonra, eğitim programında yer alacak dramatik etkinliklerin temel özellikleri doğrultusunda, kullanılacak yöntem ve tekniklere de karar verilerek, deney grubu için “Bakış Açısı Kazanımına Yönelik Resimli Hikâye

Kitaplarıyla Verilen Dramatik Etkinlik Eğitim Programı” hazırlanmıştır. Eğitim programında, yöntem ve tekniklere uygun olarak eğitim ortamının düzenlenmesi ve kullanılacak materyallerin nasıl hazırlanacağına yer verilmiştir. Eğitim programında yer alan etkinliklerde; çocukların istekleri, ihtiyaçları, özel gün ve haftalar ve çocukların ilgileri de dikkate alınmıştır. Eğitim programında yer alan bakış açısı kazanımına yönelik etkinliklerden, basitten zora doğru ilkesi ve çocukların hazır bulunuşluğu göz önüne alınarak sırasıyla; taklidi oyun, pandomim ve dramatizasyon etkinliklerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Daha sonra hikâye kitapları taklidi oyun, pandomim ve dramatizasyon etkinliklerine uygun olarak sınıflandırılmıştır. 12 haftalık süreyi kapsayan; toplam 36 dramatik etkinlik ve eğitim durumundan oluşan; bakış açısı kazanımına yönelik eğitim programlarının; 6 tanesi taklidi oyun, 12 tanesi pandomim, 18 tanesi de dramatizasyon etkinliklerinden oluşmuştur.

Hazırlanan eğitim programları alanla ilgili üç uzman kişi (**Ek 2**) görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri incelenerek analiz edilmiştir. Analiz sonuçları (**Ek 3**) doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra eğitim programları son şeklini almıştır. Uygulamaların 13.02.2007–11.05.2007 tarihleri arasında yapılmasına karar verilmiştir. Eğitim programları tamamlandıktan sonra her etkinlik için gerekli olan eğitim materyalleri araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

4.4. Ölçeklerin ve Bakış Açısı Kazanımına Yönelik Resimli Hikâye Kitaplarıyla Verilen Dramatik Etkinliklerin Uygulanması

4.4.1. Ön Testlerin Uygulanması

Deney ve kontrol gruplarına Kişisel Bilgi Formu ve ön test olarak Bakış Açısı Alma Testi (BAAT), 1–9 Şubat 2007 tarihleri arasında uygulanmıştır.

Araştırmacı, ön test uygulamasından önce öğretmenlerle sohbet edip çalışma hakkında onlara bilgi vererek onların uygulama ile ilgili kaygılarını gidermeye çalışmıştır. Öğretmenlere, bu çalışmanın amacının onların uygulamalarını, bilgi düzeylerini saptamak olmadığı; sadece çocukların bakış açısı alma becerilerine, resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinliklerin etkisini belirleyebilmek olduğu açıklanmıştır.

Ön testlerin uygulanması esnasında çocuğun dikkatinin dağılmaması için, ön testler, sadece araştırmacının ve ölçek uygulanacak çocuğun bulunduğu ayrı bir odada ölçek uygulama esasları doğrultusunda uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması her çocuk için yaklaşık 13–15 dakika sürmüştür.

4.4.2. Bakış Açısı Kazanımına Yönelik Resimli Hikâye Kitaplarıyla Verilen Dramatik Etkinliklerin Uygulanması

Bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik eğitim programları, 13 Şubat – 11 Mayıs 2007 tarihleri arasında 12 haftalık süre içinde, deney grubuna araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise günlük eğitim programları sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır.

Araştırmacı tarafından, bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik eğitim programları deney grubuna 12 hafta süreyle haftanın üç günü, günde 30 dakikayı geçmeyecek şekilde uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise bu uygulamalar hakkında hiçbir bilgi ve uygulamaya yer verilmemiş olup, sınıf öğretmenleri tarafından günlük etkinliklerin uygulanmasına devam edilmiştir.

Araştırmacı tarafından deney grubunda eğitime başlanmadan önce grupların sınıf öğretmenleriyle görüşülerek, araştırmanın amacının, onların uygulamalarını değerlendirmek olmadığı, araştırmanın amacının çocukların bakış açısı alma becerilerine, bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinliklerin etkisinin olup olmadığını incelemek olduğu açıklanmıştır. Araştırmacı, deney grubuna uygulayacağı eğitimden önce uygulama yapılacak olan eğitim ortamını, her defasında dramatik etkinliğin gerektirdiği şekilde düzenlemiştir. Gerekli materyal ve malzemeler uygun yerlere yerleştirilmiştir. Bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik eğitim programında yer aldığı gibi etkinlikler taklidi oyun, pandomim ve dramatizasyon etkinliklerine yer verilmiştir.

Taklidi oyun için; Miyav Kedi(Aziz Sivaslıoğlu),Vızvız Arı(Aziz Sivaslıoğlu), Dev Şalgam(Ronne Randall), Kıvırcık Sokakta(Meltem Çelebioğlu), Fareciğin Arkadaşı(Memduha Özyürek), Pıtırıcık Ormanda(Meltem Çelebioğlu) adlı hikâyeler kullanılmıştır. Taklidi oyun etkinliklerinde; araştırmacı, çocuklara hikâyeyi okuduktan sonra hikâyenin pekişmesi amacıyla, çocuklara hikâye ile ilgili çeşitli sorular yöneltmiştir. Araştırmacı, çocukların cevaplarını dinledikten sonra kullanılacak materyalleri çocuklara tanıtarak, bu materyalleri nasıl kullanabileceklerine ilişkin bilgi vermiştir. Daha sonra hikâyedeki karakterlerden birinin adını söyleyerek, çocuklardan

o karakterin taklidini yapmalarını istemiştir. Taklit sırasında çeşitli yönergelerle, çocuklara rehberlik etmiştir. Taklidi oyun bittikten sonra araştırmacı, çocuklara etkinlik ile ilgili değerlendirme sorular sorarak, cevapları dinlemiş ve etkinliğin değerlendirmesini yapmıştır. Araştırmacı taklidi oyun etkinliklerinde kullanılacak tüm hikâyeler ve hikâyelerdeki karakterler için aynı yöntemi kullanmıştır.

Pandomim için; Bobi Minik Köpek(Tay Yayınları), Dev Şalgam(Ronne Randall), Pufo Minik Kedi(Tay Yayınları), Akıllı At(Aziz Sivaslıoğlu), Salyangoz ve Evi(Necati Özer), Haydi Gel Yarışalım(Aziz Sivaslıoğlu), Pıtırıcık Bahçede(Meltem Çelebioğlu), Poppi Minik Serçe(Tay Yayınları), Sarı Yumak Okula Başlıyor(Şükran Oğuzkan), Kimi'nin Doğum günü(Şükran Oğuzkan), Palyaço Cici(Aygören Dirim), Dans Etmesini Seven Hipopotam(Şükran Oğuzkan) adlı hikâyeler kullanılmıştır. Pandomim etkinliklerinde; araştırmacı öncelikle çocuklara pandomimle canlandıracakları hikâyeyi okumuştur. Hikâyeyi okuduktan sonra, pekiştirmek amacıyla, çocuklara hikâye ile ilgili çeşitli sorular yöneltilmiştir. Araştırmacı, çocukların cevaplarını dinledikten sonra kullanılacak materyalleri çocuklara tanıtarak, bu materyalleri nasıl kullanabileceklerine ilişkin bilgi vermiştir. Daha sonra yönergeler doğrultusunda hiç konuşmadan çocukların hikâyeyi canlandırmalarını istemiştir. Pandomim etkinliği bittikten sonra araştırmacı çocuklara etkinlik ile ilgili değerlendirme sorular sorarak, cevapları dinlemiş ve etkinliğin değerlendirmesini yapmıştır. Araştırmacı pandomim etkinliklerinde kullanılacak tüm hikâyeler ve hikâyelerdeki karakterler için aynı yöntemi kullanmıştır.

Dramatizasyon için; Dev Şalgam(Ronne Randall), Ödünç Tüylerin İçindeki Karga(Shogo Hirata), Salyangoz ve Evi(Necati Özer), Ponpon ile Tinton(Özgür Eğitim Yayınları), Kimi'nin Doğumgünü(Şükran Oğuzkan), Yıkanmayı Sevmeyen Kimi(Şükran Oğuzkan), Kimi Okul Yolunda(Şükran Oğuzkan), Astronot Olmak

İstiyorum(Michaela Muntean), Kahvaltı Etmeyen Kimi(Şükran Oğuzkan), Dans Etmesini Seven Hipopotam(Şükran Oğuzkan), Meraklı Kimi(Şükran Oğuzkan), Kimi Büyüyor(Şükran Oğuzkan), Dağda Bir Gezinti(Tay Yayınları), Yeni Evimiz(Nurdan Yayınları), Anne Ayı ile Sarı Yumak(Şükran Oğuzkan), Kimi ile Mimi(Şükran Oğuzkan), Ormanda Gezi(Şükran Oğuzkan), Kahraman Kimi(Şükran Oğuzkan) adlı hikâyeler kullanılmıştır. Dramatizasyon etkinliğinde; araştırmacı öncelikle çocuklara dramatizasyon yöntemi ile canlandıracakları hikâyeyi okumuştur. Hikâyeyi okuduktan sonra, pekiştirmek amacıyla, çocuklara hikâye ile ilgili çeşitli sorular yöneltmiştir. Araştırmacı, çocukların cevaplarını dinledikten sonra kullanılacak materyalleri çocuklara tanıtarak, bu materyalleri nasıl kullanabileceklerine ilişkin bilgi vermiş ve eğitim ortamını buna göre düzenlemiştir. Daha sonra araştırmacı, hikâyedeki rolleri çocuklara dağıtarak, çocuklara hazırlanmaları için belirli bir zaman vermiştir. Çocukların rollerine uygun hazırlık yapmalarına rehberlik etmiştir. Daha sonra çocukların rollerine göre hikâyeyi canlandırabilmeleri için gerektiğinde ipucu niteliğinde yönergeler vererek, çocuklardan hikâyeyi canlandırmalarını istemiştir. Dramatizasyon etkinliği bittikten sonra araştırmacı çocuklara etkinlik ile ilgili değerlendirme sorular sorarak, cevapları dinlemiş ve etkinliğin değerlendirmesini yapmıştır. Araştırmacı dramatizasyon etkinliklerinde kullanılacak tüm hikâyeler ve hikâyelerdeki karakterler için aynı yöntemi kullanmıştır.

Bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik eğitim programlarının uygulanması sırasında çocukların ilgi, istek ve gereksinimleri araştırmacı tarafından dikkate alınarak gerekli yerlerde esneklik ilkesi göz önüne alınmıştır. Dramatik etkinlikler programlandığı üzere kolaydan zora doğru uygulanmış ve uygulama süresince herhangi bir problemle karşılaşılmamıştır. Bu şekilde 12 hafta, haftada üç etkinlik olmak

üzere etkinlikler uygulanması tamamlanmıştır. Eğitim programı uygulamalarının kamera kayıtları ve fotoğraf çekimleri yapılmıştır.

4.4.3. Son Testlerin Uygulanması

Bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik eğitim programı uygulamalarının tamamlanmasının ardından deney ve kontrol gruplarına 14–18 Mayıs 2007 tarihleri arasında, ön testlerin yapıldığı ortam ve koşullarda, Bakış Açısı Alma Testi son test olarak uygulanmıştır.

4.4.4. Kalıcılık Testinin Uygulanması

Deney grubuna uygulanan son test'ten dört hafta sonra, 15–20 Haziran 2007 tarihleri arasında ön ve son testlerin yapıldığı ortam ve koşullarda, deney grubuna, Bakış Açısı Alma Testi, kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

4.5. Verilerin İstatistiksel Analizi

Anasınıfına devam eden altı yaş çocukları için Bakış Açısı Alma Testi ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanan veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ve “SPSS 15” istatistik paket programı yardımı ile değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin tümü, ilk önce betimsel istatistik yöntemleriyle incelenmiş frekans ve yüzde ile ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Bunun yanında iki gruplu karşılaştırmalar ve ön test-son test karşılaştırmaları yapılmıştır. İki gruplu karşılaştırmalarda verilerin normal dağılmamasından dolayı Mann-Whitney U testi, ön test-son test karşılaştırmalarında ise Wilcoxon İşaret testi kullanılmıştır.

- Araştırmanın birinci alt amacında belirtilen bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik uygulamalarına katılan çocukların bakış açısı kazanımlarına verilen eğitimin etkisini test etmek amacıyla verilerin normal dağılmamasından dolayı Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.
- Araştırmanın ikinci alt amacında, bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik uygulamalarına katılan çocukların deneyden hemen sonra ve deneyden dört hafta sonra Bakış Açısı Kazanımlarına etkisinin kalıcılığı sorgulanmıştır. Deneysel çalışmanın son-test ve kalıcılık testi ilişkisini ölçmek amacıyla Wilcoxon İşaret testi kullanılmıştır.
- Araştırmanın üçüncü alt amacında, çocukların bakış açısı kazanımları (ön test-son test) arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı sorgulanmıştır. Ön test - son test karşılaştırmalarında Wilcoxon İşaret testi kullanılmıştır.
- Uygulanan tüm testlerin değerlendirilmesinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir ($p < 0,05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir).

5. BULGULAR VE YORUMLAR

Bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik eğitim programları uygulamalarının altı yaş çocuklarının bakış açısı kazanımlarına etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular şu şekilde gruplanmıştır;

- 5.1. Çocuklara ve anne-babalara ilişkin genel bilgiler Tablo 1–4 arasında verilmiştir.
- 5.2. Bakış Açısı Alma testi ile alt bölümlerine ilişkin bulgular Tablo 5–10 arasında verilmiştir.
- 5.3. Bazı değişkenlere göre (çocukların cinsiyetlerine, anne-baba öğrenim durumlarına, ailedeki çocuk sayısına, anne-baba yaşlarına) bakış açısı alma testi ve alt testlerine ilişkin bulgular ile deney grubu bakış açısı alma testi puanlarının son test ve kalıcılık testi karşılaştırması Tablo 11–17 arasında verilmiştir.

5. 1. Çocuklara ve Anne Babalara İlişkin Genel Bilgiler

Tablo 1’de çocukların cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1: Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Deney Grubu	20	50	20	50	40	100
Kontrol Grubu	15	50	15	50	30	100
Toplam	35	50	35	50	70	100

Tablo 1’de, deney grubundaki çocukların %50’sinin kız, %50’sinin erkek olduğu, kontrol grubundaki çocukların %50’sinin kız, %50’sinin erkek olduğu görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak, araştırmanın örnekleminin cinsiyet değişkeni dikkate alındığında homojen olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 2’de çocukların anne ve babalarının yaşlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 2: Çocukların Anne ve Babalarının Yaşlarına Göre Dağılımı

Gruplar	Anne												Baba											
	41 yas ve üzeri												41 yas ve üzeri											
25 ve altı	26-30	31-35	36-40	41 yas ve üzeri	Toplam	25 ve altı	26-30	31-35	36-40	41 yas ve üzeri	Toplam	25 ve altı	26-30	31-35	36-40	41 yas ve üzeri	Toplam							
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%			
Deney Grubu	3	7,5	5	12,5	16	40,0	12	30,0	4	10,0	40	100,0	1	2,5	4	10,0	10	25,0	16	40,0	9	22,5	40	100,0
Kontrol Grubu	1	3,3	2	6,7	13	43,3	9	30,0	5	16,7	30	100,0	1	3,3	1	3,3	4	13,3	13	43,3	11	36,7	30	100,0
Toplam	4	5,7	7	10,0	29	41,4	21	30,0	9	12,9	70	100,0	2	2,9	5	7,1	14	20,0	29	41,4	20	28,6	70	100,0

Tablo 2’de örnekleme alınan deney grubundaki çocukların %40,0’ının annesinin 31–35 yaş arasında, %30,0’unun annesinin 36–40 yaş arasında, %12,5’inin annesinin 26–30 yaş arasında, %10,0’unun annesinin 41 yaş ve üzerinde, %7,5’inin annesinin 25 yaş ve altında olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların %43,3’ünün annesinin 31–35 yaş arasında, %30,0’unun annesinin 36–40 yaş arasında, %16,7’sinin annesinin 41 yaş ve üzerinde olduğu, %6,7’sinin annesinin 26–30 yaş arasında, %3,3’ünün annesinin 25 yaş ve altında, belirlenmiştir. Tablo 2’de, deney ve kontrol grubundaki çocukların annelerinin çoğunluğunun 31–35 ile 36–40 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 2’ye bakıldığında, örnekleme alınan deney grubundaki çocukların %40,0’ının babasının 36–40 yaş arasında, %25,0’inin babasının 31–35 yaş arasında, %22,5’inin babasının 41 yaş ve üzerinde, %10,0’unun babasının 26–30 yaş arasında, %2,5’inin babasının 25 yaş ve altında, olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların %43,3’ünün babasının 36–40 yaş arasında, %36,7’sinin babasının 41 yaş ve üzerinde, %13,3’ünün babasının 31–35 yaş arasında, %3,3’ünün babasının 25 yaş ve altında, %3,3’ünün babasının 26–30 yaş arasında olduğu belirlenmiştir. Tablo 2’de, deney ve kontrol grubundaki çocukların babalarının çoğunluğunun 36–40 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 3’de çocukların anne ve babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3: Çocukların Anne ve Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Gruplar	Anne												Baba											
	Orta Okul						Yüksek lisans ve doktora						Orta okul						Yüksek lisans ve doktora					
	İlkokul		Orta Okul		Lise		Üniversite		Yüksek lisans ve doktora		Toplam		İlkokul		Orta okul		Lise		Üniversite		Yüksek lisans ve doktora		Toplam	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Deney Grubu	5	12,5	6	15,0	16	40,0	10	25,0	3	7,5	40	100,0	3	7,5	5	12,5	15	37,5	17	42,5	-	-	40	100,0
Kontrol Grubu	0	0,0	0	0,0	15	50,0	15	50,0	0	0,0	30	100,0	0	0,0	0	0,0	7	23,3	23	76,7	-	-	30	100,0
Toplam	5	7,1	6	8,6	31	44,3	25	35,7	3	4,3	70	100,0	3	4,3	5	7,1	22	31,4	40	57,1	-	-	70	100,0

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların annelerinin %40,0'ının lise mezunu, %25,0'inin üniversite mezunu, %15,0'inin ortaokul mezunu, %12,5'inin ilkokul mezunu, %7,5'inin yüksek lisans ve doktora mezunu olduğu görülmektedir.

Kontrol grubundaki çocukların annelerinin ise %50,0'sinin lise mezunu, %50,0'sinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Tablo 3'de deney grubundaki annelerin çoğunluğunun lise ve altı okul mezunu, kontrol grubundaki annelerin ise yarısının lise, diğer yarısının da üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Buna göre annelerin büyük çoğunluğunun ev hanımı olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki çocukların babalarının %42,5'inin üniversite mezunu, %37,5'inin lise mezunu, %12,5'inin ortaokul mezunu, %7,5'inin ilkokul mezunu olduğu görülmektedir.

Kontrol grubundaki çocukların babalarının ise %76,7'sinin üniversite mezunu, %23,3'ünün lise mezunu olduğu görülmektedir. Tablo 3'de babaların çoğunluğunun Üniversite mezunu olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 4'de çocukların kardeş sayılarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4: Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı

Gruplar	Tek çocuk		İki çocuk		Üç ve daha fazla çocuk		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Deney Grubu	10	25,0	27	67,5	3	7,5	40	100,0
Kontrol Grubu	13	43,3	17	56,7	0	0,0	30	100,0
Toplam	23	32,9	44	62,9	3	4,3	70	100,0

Tablo 4’de, deney grubundaki çocukların %67,5’inin iki kardeş, %25,0 ‘inin tek kardeş, %7,5’inin üç ve daha fazla sayıda kardeş olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ise %56,7’sinin iki kardeş, %43,3’ünün tek kardeş olduğu görülmektedir. Tablo 4’de, araştırmaya alınan çocukların çoğunun iki kardeş olduğu görülmektedir.

5. 2. Bakış Açısı Alma Testi ile Alt Faktörlerine İlişkin Bulgular

Tablo 5’de, deney ve kontrol gruplarının Algısal Bakış Açısı Alma Testi (ABAAT) ön test ve son test puanları açısından Mann Whitney-U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarının Algısal Bakış Açısı Alma Testi Ön Test ve Son Test Puanları Açısından Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Ortalama	SS	Sıra Ort.	M.W.U	p
ABAAT Ön test Puanı	Deney Grubu	40	2,6	1,2	34,88	575,5	0,764
	Kontrol Grubu	30	2,6	1,4	36,32		
ABAAT Son test Puanı	Deney Grubu	40	3,6	0,6	39,59	436,5	0,032*
	Kontrol Grubu	30	2,9	1,2	30,05		

*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında ABAAT ön test puanları açısından anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Deney ve kontrol grupları arasında ABAAT son test puanları açısından anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0,032<0,05$). Deney grubunda puanlar anlamlı derecede yüksek görülmektedir.

Bakış açısı almanın algısal boyutuna ait bir çalışmada, çocuğun karşısına bir adam, dağ ve ağaçtan oluşan bir resim koyulmuştur. Çocuğa bu resimde neler gördüğü sorulmuştur. Çocuk “bir adam”, bir dağ”, “bir ağaç” gördüğünü söylemiştir. Çocuğa ikinci olarak adamın

ne gördüğü sorulduğunda eğer çocuk “adam, ağacı ve dağı görüyor” derse, kişinin bakış açısını alamamıştır. Ben merkeziyetçi davranıp resimdeki adamın rolüne girememiş, başkasının bakış açısı ile bakamamış olur. Belli yaşlarda bu fiziksel gerçeği fark edemeyen çocuklar daha sonraki yaşlarda zihinsel gelişimlerinin bir sonucu olarak adamın rolüne girmeyi başarabilirler. Adamın rolüne girip olaya onun bakış açısından bakabildiklerinde “dağı görüyor, ağacı göremiyor” cevabını verdikleri görülmüştür (Dökmen, 2004. s.56–58).

Tablo 5’e göre deney grubuna bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik eğitim programlarının, deney grubu çocuklarının algısal bakış açılarını, olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Literatür’e göre algısal bakış açısının yaşla birlikte geliştiği sonucu çıkmaktadır. Tablo 5’de yaşı yanında, bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik eğitim programlarının da algısal bakış açısını geliştirilebileceği söylenebilir. Çocukların resimli hikâye kitaplarındaki resimlerin etkisiyle, hikâyedeki karakterlerin rolüne girerek bir karakteri canlandırmaları çocukların bakış açısı yaşantılarını zenginleştirdiğinden, algısal bakış açısı becerisi geliştirmelerini olumlu yönde desteklemiş olabileceği düşünülebilir.

Tablo 6’da, deney ve kontrol gruplarının Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi (BBAAT) ön test ve son test puanları açısından Mann Whitney-U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi Ön Test ve Son Test Puanları Açısından Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Ortalama	SS	Sıra Ort.	M.W.U	p
BBAAT Ön Test Puanı	Deney Grubu	40	1,9	0,828	38,3	38,3	0,162
	Kontrol Grubu	30	1,6	0,971	31,7		
BBAAT Son Test Puanı	Deney Grubu	40	2,42	0,747	44,4	242	0,000*
	Kontrol Grubu	30	1,36	0,927	23,56		

*p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında BBAAT ön test puanı açısından anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Deney ve kontrol grupları arasında BBAAT son test puanı açısından anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0,000<0,05$). Deney grubunda puanlar anlamlı derecede yüksek görülmektedir.

Köksal Akyol ve Körükçü (2003), tarafından yapılan “Çocuklarda Empati Gelişimi ve Bilişsel Gelişimin İncelenmesi” konulu çalışmada empati ve bilişsel gelişimin aşamaları üzerinde durulmuş ve bu iki gelişim alanı karşılaştırılarak incelenmiştir. Bilişsel gelişime paralel olarak empatik gelişimde de ilerlemeler olmakla birlikte, bu iki gelişim arasında bazı farklılıklar da bulunmuştur.

Empati, bilişsel açıdan değerlendirilmiş ve “diğer bir kişinin koşulları ya da duygusal durumunu kavrayışı hayali ya da anlık olarak sahip olma (anlama) yeteneği” olarak tanımlanmıştır (Hogan, 1969).

Empati, bilişsel ve duygusal öğeleri içermektedir ve davranışsal tepki ile ifade edilmektedir. Bilişsel empati, zihinsel olarak diğer kişinin bakış açısıyla bakma (perspective), onun rolünü alma ya da diğerinin yerinde kendini imgeleme anlamını taşır (Pitchers, 1999).

Bir hikâyeyi canlandırmak çocuklara birçok şey kazandırmaktadır. Çocuklar bu deneyimde aktif rol almış olurlar, sadece hikâyeyi duymakla kalmaz, olayları yeniden yaratırlar. Olayları fiziksel olarak yeniden yaratmak için zihinsel olarak gözden geçirirler. Oyunu koordine etmek için çocuklar sosyal iletişimde bulunurlar. Bu sosyal iletişim çocukları bilişsel olarak daha da geliştirmektedir (Williamson ve Silvern, 1986).

Tablo 6'ya göre; deney grubuna bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik eğitiminin, deney grubu çocuklarının, bilişsel bakış açılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Yapılan araştırmalar ve literatür bilgileri de Tablo 6'yı destekler niteliktedir. Dramatizasyon, başkasının yerinde olmayı zihinde canlandırmak olduğundan, rol oynamanın zihinsel süreçleri çalıştıran bir niteliğe sahip olması, deney grubundaki çocuklara verilen dramatik etkinlik eğitimi yoluyla çocukların bu süreçte aktif rol alarak çeşitli zihinsel işlevleri gerçekleştirdikleri düşünülebilir. Bu süreç içerisinde, çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerinin de bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen eğitime bağlı olarak doğru orantılı bir şekilde geliştiği söylenebilir.

Tablo 7'de, deney ve kontrol gruplarının Duygusal Bakış Açısı Alma Testi (DBAAT) ön test ve son test puanları açısından Mann Whitney-U Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Gruplarının Duygusal Bakış Açısı Alma Testi Ön Test ve Son Test Puanları Açısından Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Ortalama	SS	Sıra Ort.	M.W.U	p
DBAAT Ön Test Puanı	Deney Grubu	40	2,85	1,01	31,92	457	0,071
	Kontrol Grubu	30	3,27	0,82	40,26		
DBAAT Son Test Puanı	Deney Grubu	40	3,85	0,36	40,47	401	0,002*
	Kontrol Grubu	30	3,4	0,77	28,86		

*p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında DBAAT ön test puanı açısından anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Deney ve kontrol grupları arasında DBAAT son test puanı açısından anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0,002<0,05$). Deney grubunda puanlar anlamlı derecede yüksek görülmektedir.

Strayer ve Roberts (2004), yaptıkları çalışmada çocukların empati düzeylerinin duygusal faktörlerle ve çocukların sosyal davranışları ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda çocuğun yaşının ve ailenin çocuk yetiştirme biçiminin çocuğa ait duygusal faktörlerin % 32'sini açıkladığını ve bu durumun da çocuğun empati düzeyini güçlü bir şekilde yordadığını belirlemişlerdir.

Maley (1987), tarafından yapılan çalışmada, dramının çocukları cesaretlendirdiğini, yüksek özsaygı, motivasyon ve doğallığı artırdığını, empati ve duyarlılığı artırdığını ortaya çıkarmıştır. Çocukta meydana gelen bu gelişmeler de kişiliğini olumlu yönde etkiler.

Duygusal (affective) empati, diğerk kişinin duygusuna aynı duygu ile karşılık vermektir (Giblin, 1996; Gladstein ve diğerkleri, 1983). Pitchers empatiyi, ‘bilişsel olarak diğerk kişinin bakış açısını algılayıp, içindeki duyuşsal uyarılmayı tanımak ve bu algılarla artan güdülenme üzerine merhametli (compassionate) davranışsal tepkileri oluşturmaktır’ şeklinde özetlemiştir (Pitchers, 1994).

Empati’nin bilişsel ve duygusal boyutu bulunmaktadır. Empatinin bilişsel boyutunu düşünce, algı ve kavrama yetenekleri oluşturmaktadır. Ancak, bu boyutun empati için gerekli olmakla birlikte yeterli olmadığı belirtilmektedir. 1970’li yıllardan itibaren empatinin duygusal boyutunun da olduğu vurgulanmış ve empati, başkasının duygusunu, yani ne hissettiğini anlama ve o duyguya uygun karşılık verebilme olarak tanımlanmıştır. Empatinin her iki boyutunun da yüksek düzeyde olması durumunda bireyin farkında oluş düzeyi artar ve istenilen düzeyde ilişki kurulur. Yani, hem bilişsel hem de duygusal empati düzeyinin yüksek olması, karşıdaki kişiyi anlamada olumlu rol oynamaktadır (Öz, 1998).

Tablo 7’ye göre deney grubuna bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla uygulanan dramatik etkinlik eğitim programlarının, çocukların duygusal bakış açılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Strayer ve Roberts (2004)’in araştırmasına göre, ailenin çocuğı yetiştirme biçimi çocuğı ait duygusal faktörleri etkilemektedir. Strayer ve Roberts (2004)’in araştırma sonuçlarına paralel olarak, çocuğı etkileyen duygusal faktörler, deney grubundaki çocukların bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitapları ile verilen dramatik etkinlik eğitim programı ile olumlu yönde desteklenmiş olmasından kaynaklanmış olabilir. Değişik karakterleri canlandırma sırasında bu karakterlere ilişkin duygusal ifadeleri fark etmeleri, canlandırmaları deney grubundaki çocukların duygusal bakış açısı alma becerilerini etkilemiş olabilir. Bu doğrultuda çocuğun

yetiştirilmesi sürecinde, bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik eğitim programlarının kullanılmasının çocuğun duygusal bakış açısı alma becerisini geliştirebileceğini söylemek mümkündür.

Tablo 8’de deney ve kontrol grupları arasında bakış açısı alma testi ön test ve son test toplam puanı açısından Mann Whitney-U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8: Deney ve Kontrol Grupları Arasında Bakış Açısı Alma Testi Ön Test ve Son Test Toplam Puanı Açısından Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Ortalama	SS	Sıra Ort.	M.W.U	p
Ön Test Toplam Puan	Deney Grubu	40	7,35	1,9	34,5	560	0,63
	Kontrol Grubu	30	7,4	2,23	36,8		
Son Test Toplam Puan	Deney Grubu	40	9,82	0,98	43,71	271,5	0,000*
	Kontrol Grubu	30	7,7	2,49	24,55		

*p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında ön test toplam puanı açısından anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Deney ve kontrol grupları arasında son test toplam puanı açısından anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0,000<0,05$). Deney grubunda puanlar anlamlı derecede yüksek görülmektedir.

Şener (1996), 4-5 yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, dramatik oyun oynayan çocukların ve inşa oyunu oynayan çocukların bakış açısı alma becerilerinde ilerlemeler saptanmıştır. İnşa oyunu oynayan grubundaki ilerleme, bilişsel ve duygusal bakış açısı almada dramatik oyun grubundaki ilerleme kadar fazla değildir. Dramatik oyun grubu çocukları, bakış açısı alma becerisinin her üç boyutunda da diğer iki gruptan daha yüksek puanlar almışlardır. Bilişsel bakış açısı alma puanlarında ve toplam puanlarda dramatik oyun grubu ile diğer iki grup arasında farklılık söz konusudur. Serbest boyama yapan kontrol grubundaki çocukların bakış açısı alma becerilerinde ilerleme görülmemiştir.

Yılmaz (2003), tarafından yapılan bir araştırmada, empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, empati eğitim programının uygulandığı ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerinde, bu programın uygulanmadığı öğrencilerin empatik becerilerine göre anlamlı düzeyde bir artış olduğu saptanmıştır.

Wagner, dramanın öğrenme üzerindeki etkilerini araştırarak, dramanın dil gelişimi yanı sıra kendine güven, benlik kavramı, kendini gerçekleştirme, empati, yardımseverlik ve işbirliği gibi bilişsel ve duyuşsal özelliklerin kazanılmasında olumlu bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur (Farris ve Parke, 1993).

Tablo 8'e göre deney grubuna bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik eğitim programlarının, deney grubu çocuklarının bakış açılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Deney ve kontrol grupları ön test sonuçları arasında bir farklılık görülmezken son test sonuçlarında deney grubunun yüksek puanlar alması verilen eğitimin etkili olduğunu

göstermektedir. Yukarıdaki araştırmalarda da drama ve empati eğitime tabi tutulan çocukların bakış açısı alma becerilerinde olumlu yönde ilerlemeler olması Tablo 8'deki sonucu destekler niteliktedir.

Tablo 9'da deney grubundaki çocukların Bakış Açısı Alma Testi puanlarının ön test-son test karşılaştırma sonuçları verilmiştir.

Tablo 9: Deney Grubundaki Çocukların Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Ön Test-Son Test Karşılaştırması

	Deney Grubu				
	N	Ortalama	SS	Z	p
AB AAT Ön test Toplam Puanı	40	2,575	1,152	-3,913	0,000*
ABAAT Son test Toplam Puanı	40	3,550	0,552		
BBAAT Ön test Toplam Puanı	40	1,925	0,829	-2,495	0,013*
BBAAT Son test Toplam Puanı	40	2,425	0,747		
DBAAT Ön test Toplam Puanı	40	2,850	1,001	-4,666	0,000*
DBAAT Son test Toplam Puanı	40	3,850	0,362		
BAAT Ön test Toplam Puanı	40	7,350	1,902	-4,956	0,000*
BAAT Son test Toplam Puanı	40	9,825	0,984		

*p<0,05

Tablo 9 incelendiğinde deney grubundaki çocukların ABAAT ön test puanı ile son test puanı arasında ($p=0,000<0,05$), BBAAT ön test puanı ile son test puanı arasında ($p=0,013<0,05$), DBAAT ön test puanı ile son test puanı arasında ($p=0,000<0,05$) ve toplam test ön test puanı ile son test puanı arasında ($p=0,000<0,05$) son test puanları lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Akın (2002), ‘ın yaptığı “Altı Yaş Grubu Çocuklarında Başkasının Bakış Açısını Alma Yetisi Üzerinde Eğitici Drama Programının ve Aile Tutumlarının Etkisi” konulu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre eğitici drama etkinliklerinin çocukların bakış açısı alma becerisini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Yüksel (2004), araştırmasında bakış açısı becerisini de empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla empatik beceri düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür.

Tablo 9’a göre deney grubunda bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla uygulanan dramatik etkinlik eğitim programlarının, çocukların bakış açısı alma becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Yukarıdaki araştırmalarda drama ve empati eğitimine tabi tutulan çocukların bakış açısı alma becerilerinde olumlu yönde ilerlemeler görülmesi de Tablo 9’u destekler niteliktedir. Buna göre, çocukların kendilerini başkalarının yerine koyarak canlandırma yaptıkları dramatik etkinliklerin bakış açısı alma becerilerinin gelişimini desteklediği söylenebilir.

Tablo 10’da kontrol grubundaki çocukların Bakış Açısı Alma Testi puanlarının ön test-son test karşılaştırma sonuçları verilmiştir.

Tablo 10: Kontrol Grubundaki Çocukların Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Ön Test-Son Test Karşılaştırması

	Kontrol Grubu				
	N	Ortalama	SS	Z	P
ABAAT Ön test Toplam Puanı	30	2,600	1,354	-2,500	0,012*
ABAAT Son test Toplam Puanı	30	2,933	1,172		
BBAAT Ön test Toplam Puanı	30	1,567	0,971	-1,097	0,273
BBAAT Son test Toplam Puanı	30	1,367	0,928		
DBAAT Ön test Toplam Puanı	30	3,267	0,828	-1,155	0,248
DBAAT Son test Toplam Puanı	30	3,400	0,770		
BAAT Ön test Toplam Puanı	30	7,433	2,239	-1,263	0,207
BAAT Son test Toplam Puanı	30	7,700	2,493		

*p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde, kontrol grubunda; ABAAT ön test puanı ile son test puanı arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0,012<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede yüksek görülmektedir. BBAAT, DBAAT ve toplam test ön test puanı ile son test puanı arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Tablo 10'da normal eğitim programlarına devam eden kontrol grubundaki çocukların ön test-son test puanları arasında sadece ABAAT alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, uygulanan mevcut eğitim programının çocukları ABAAT alt boyutu yönünden desteklediği söylenebilir. Kontrol grubundaki çocukların, BBAAT, DBAAT ve toplam BAAT'i, son test puanlarında anlamlı bir farklılığın görülmemesinin nedeni ise; bakış açısı kazanımına yönelik

resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik eğitim programının, kontrol grubuna uygulanan normal eğitim programına göre, dramatik etkinlik uygulamalarının yeterliliği, yöntem ve tekniklerin kullanımı, eğitim ortamının düzenlenmesi, materyallerin kullanımı gibi yönlerden daha etkili olabilmesinden kaynaklanmış olabilir.

5. 3. Bazı Değişkenlere Göre (Çocukların Cinsiyetlerine, Anne-Baba Öğrenim Durumlarına, Ailedeki Çocuk Sayısına, Anne-Baba Yaşlarına) Bakış Açısı Alma Testi ile Alt Faktörlerine İlişkin Bulgular ve Deney Grubu Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Son Test ve Kalıcılık Testi Karşılaştırması

Tablo 11’de deney ve kontrol grubundaki çocukların BAAT ortalama puanlarının cinsiyetlerine göre Mann Whitney-U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların BAAT Ortalama Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Deney Grubu										Kontrol Grubu									
	Kız				Erkek				M.W.U	P	Kız				Erkek				M.W.U	P
	N	Ort.	SS	Sıra Ort.	N	Ort.	SS	Sıra Ort.			N	Ort.	SS	Sıra Ort.	N	Ort.	SS	Sıra Ort.		
ABAAT Ön test Toplam Puanı	20	2,6	1,3	20,5	20	2,6	1,0	20,5	200	1,000	15	2,2	1,4	13	15	3,0	1,2	18	75	0,108
BBAAT Ön test Toplam Puanı	20	2,0	0,8	20,85	20	1,9	0,9	20,15	193	0,841	15	1,1	0,9	12	15	2,0	0,8	19	60	0,022*
DBAAT Ön test Toplam Puanı	20	2,8	1,0	19,65	20	2,9	1,0	21,35	183	0,627	15	3,5	0,7	17,5	15	3,1	0,9	13,5	82,5	0,177
ÖN TEST TOPLAMPUANI	20	7,3	1,8	19,65	20	7,4	2,0	21,35	183	0,641	15	6,8	2,3	13,2	15	8,1	2,1	17,8	78	0,144
ABAAT Son test Toplam Puanı	20	3,5	0,5	19,25	20	3,6	0,6	21,75	175	0,434	15	2,6	1,3	13,3	15	3,3	1,0	17,7	79	0,143
BBAAT Son test Toplam Puanı	20	2,2	0,8	17,1	20	2,7	0,7	23,9	132	0,038*	15	1,1	1,0	13,5	15	1,6	0,8	17,5	82,5	0,191
DBAAT Son test Toplam Puanı	20	3,9	0,4	20,5	20	3,9	0,4	20,5	200	1,000	15	3,5	0,8	16,7	15	3,3	0,7	14,4	96,5	0,458
SON TEST TOPLAMPUANI	20	9,6	0,9	17,35	20	10,1	1,0	23,65	137	0,075	15	7,2	2,9	14,3	15	8,2	2,0	16,7	94,5	0,450

*p<0,05

Tablo 11 incelendiğinde, deney grubundaki kız-erkek çocukların; Algısal Bakış Açısı Alma Testi ve Duygusal Bakış Açısı Alma Testi puanları açısından cinsiyetler arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi Son Test Toplam Puanı açısından kız-erkek arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0,038<0,05$). Erkeklerde bu puanlar anlamlı derecede yüksek görülmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, kontrol grubundaki kız-erkek çocukların ise; Algısal Bakış Açısı Alma Testi ve Duygusal Bakış Açısı Alma Testi puanları açısından cinsiyetler arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi Ön Test Toplam Puanı açısından cinsiyetler arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0,022<0,05$). Erkeklerde bu puanlar anlamlı derecede yüksek görülmektedir.

Sayıl (1996), tarafından yapılan bir araştırmada, erkek ve kız çocukların mutlu, üzgün, öfkeli ve şaşkın yüz ifadelerini tanıma becerilerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu da beklenen bir sonuçtur. Diğer yandan konu ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda, duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinde kızlar lehine olan çok az cinsiyet farkına rastlanırken bazılarında da cinsiyet farkına rastlanmamıştır.

Arı ve Şahin Seçer (2004), tarafından yapılan “Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Duygusal Yüz İfadelerini Tanıma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu araştırmada, anasınıfına devam eden çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerini etkileyen bazı değişkenler incelenmiştir. Çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerileri, mutlu, üzgün, öfkeli, şaşkın yüz ifadelerini gösteren 2 boyutlu standart çizimlerle

ölçülmüştür. Araştırma sonucuna göre çocukların cinsiyeti, duygusal yüz ifadelerini tanıma becerileri üzerinde etkili değildir.

Eisenberg ve Lennon cinsiyet, bakış açısı alma yeteneği konusunda en gelişmiş araştırmaları yapmışlardır. Bu araştırmalara bakarken dikkat edilmesi gereken önemli noktalar vardır. Örneğin kullanılan ölçek, deneğin bireysel özellikler, içinde bulunduğu koşullar. Çocuklarda bakış açısı alma yeteneğine işaret ederlerken çok çeşitli türde ölçekler kullanıp birçok faktörü değişken olarak almışlardır. Resimli hikâye metodu ile çocukların algısal bakış açısı alma yeteneğinde değişken olarak cinsiyet etkisinin çok anlamlı olmadığını ama duygusal bakış açısı almada daha anlamlı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmayı yapan kişinin cinsiyetinin de sonuçları etkileyebileceği görüşünü vurgulamışlardır (Akt. Akın, 2002).

Oğuz (2006), “Altı Yaş Grubundaki Çocukların Bakış Açısı Alma Becerileri ile Anne Babaların Empatik Becerilerinin İncelenmesi” adlı, yapılan araştırmanın sonucunda; çocuğun cinsiyetinin çocuğun algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma becerisi üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur.

Tablo 11’e göre; Algısal Bakış Açısı Alma Testi ve Duygusal Bakış Açısı Alma Testi puanları açısından cinsiyetler arasında anlamlı farklılık görülmezken, Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi puanları açısından erkek çocukların puanlarının kız çocuklara göre daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Yukarıdaki araştırmalarda Algısal ve Duygusal Bakış Açısı almaya ilişkin cinsiyetin etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bununla birlikte, Bilişsel Bakış Açısı Alma alt testinde erkek çocukların puanlarında kız çocuklara göre anlamlı bir farklılığın

olması, bilişsel becerilerle ilişkili davranışlarda, erkek çocuklarının kendilerini daha rahat hissetmeleri, bu sayede duygu ve düşüncelerini daha kolay ifade etmeleri nedeniyle erkek çocuklarının Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi puanlarının daha yüksek olduğu düşünülebilir.

Tablo 12’de deney ve kontrol grubundaki çocukların BAAT ortalama puanlarının anne öğrenim durumuna göre Mann Whitney-U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 12: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların BAAT Ortalama Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Deney Grubu										Kontrol Grubu									
	Lise ve altı				Üniversite ve üstü				M.W.U	P	Lise ve altı				Üniversite ve üstü				M.W.U	P
	N	Ort.	SS	Sıra Ort.	N	Ort.	SS	Sıra Ort.			N	Ort.	SS	Sıra Ort.	N	Ort.	SS	Sıra Ort.		
ABAAT Ön test Toplam Puanı	27	2,5	1,1	19,29	13	2,8	1,4	23	143	0,332	15	2,7	1,5	16,73	15	2,5	1,2	14,26	94	0,428
BBAAT Ön test Toplam Puanı	27	1,9	0,9	19,48	13	2,1	0,8	22,61	148	0,399	15	1,9	0,8	18,11	15	1,3	1,0	12,9	73,5	0,090
DBAAT Ön test Toplam Puanı	27	2,7	1,0	18,27	13	3,2	0,9	25,11	115,5	0,067	15	3,3	1,0	16,83	15	3,2	0,7	14,17	92,5	0,368
ÖN TEST TOPLAMPUANI	27	7,0	1,8	18,51	13	8,1	1,9	24,61	122	0,117	15	7,9	2,4	17,9	15	6,9	2,0	13,1	76,5	0,127
ABAAT Son test Toplam Puanı	27	3,5	0,6	19,29	13	3,7	0,5	23	143	0,277	15	3,3	1,0	17,96	15	2,6	1,2	13,03	75,5	0,105
BBAAT Son test Toplam Puanı	27	2,4	0,8	20,81	13	2,4	0,8	19,85	167	0,782	15	1,7	1,0	18,13	15	1,1	0,8	12,87	73	0,085
DBAAT Son test Toplam Puanı	27	3,8	0,4	19,79	13	3,9	0,3	21,96	156,5	0,375	15	3,4	0,6	14,87	15	3,4	0,9	16,13	103	0,659
SON TEST TOPLAMPUANI	27	9,7	1,0	19,54	13	10,0	0,9	22,5	149,5	0,433	15	8,3	2,2	17,67	15	7,1	2,7	13,33	80	0,172

Tablo 12 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda anne öğrenim durumuna göre puanlar açısından anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Tablo 13’de deney ve kontrol grubundaki çocukların BAAT ortalama puanlarının baba öğrenim durumuna göre Mann Whitney-U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 13: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların BAAT Ortalama Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Deney Grubu										Kontrol Grubu									
	Lise ve altı				Üniversite ve üstü				M.W.U	P	Lise ve altı				Üniversite ve üstü				M.W.U	P
	N	Ort.	SS	Sıra Ort.	N	Ort.	SS	Sıra Ort.			N	Ort.	SS	Sıra Ort.	N	Ort.	SS	Sıra Ort.		
ABAAT Ön test Toplam Puanı	23	2,5	1,0	19,2	17	2,7	1,3	22,2	166,5	0,412	7	2,9	1,5	17,6	23	2,5	1,3	14,9	66	0,463
BBAAT Ön test Toplam Puanı	23	1,9	0,8	19,8	17	2,0	0,9	21,5	179	0,632	7	1,7	0,5	16,6	23	1,5	1,1	15,2	72,5	0,681
DBAAT Ön test Toplam Puanı	23	2,7	0,9	18,6	17	3,0	1,2	23,1	152	0,208	7	3,0	1,0	13,1	23	3,3	0,8	16,2	64	0,380
ÖN TEST TOPLAMPUANI	23	7,1	1,4	18,7	17	7,7	2,4	23,0	153,5	0,244	7	7,6	2,0	15,7	23	7,4	2,3	15,4	79	0,940
ABAAT Son test Toplam Puanı	23	3,6	0,5	20,5	17	3,5	0,6	20,5	195	0,987	7	3,0	1,5	16,9	23	2,9	1,1	15,1	70,5	0,605
BBAAT Son test Toplam Puanı	23	2,4	0,8	20,9	17	2,4	0,7	20,0	187	0,793	7	1,3	1,1	14,7	23	1,4	0,9	15,7	75	0,777
DBAAT Son test Toplam Puanı	23	3,8	0,4	20,0	17	3,9	0,3	21,1	184,5	0,627	7	3,0	1,0	11,7	23	3,5	0,7	16,7	54	0,146
SON TEST TOPLAMPUANI	23	9,8	1,0	20,5	17	9,8	1,0	20,6	194,5	0,977	7	7,3	3,3	14,5	23	7,8	2,3	15,8	73,5	0,728

Tablo 13 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda baba öğrenim durumuna göre puanlar açısından anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Oğuz (2006), “Altı Yaş Grubundaki Çocukların Bakış Açısı Alma Becerileri ile Anne Babaların Empatik Becerilerinin İncelenmesi” konulu araştırmanın sonucunda; anne ve baba öğrenim düzeyinin çocuğun algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma becerisi üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur.

Tablo 12’de ve Tablo 13’de anne ve baba öğrenim durumuna göre puanlarda anlamlı farklılığın görülmemesinden dolayı çocukların bakış açısı kazanımlarına, anne ve baba öğrenim durumunun herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Oğuz (2006)’un yaptığı araştırma sonucu da Tablo 12’yi ve Tablo 13’ü destekler niteliktedir.

Tablo 14’de deney ve kontrol grubundaki çocukların BAAT ortalama puanlarının kardeş sayısına göre Mann Whitney-U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların BAAT Ortalama Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Deney Grubu										Kontrol Grubu									
	Tek Çocuk				2 ve daha fazla				M.W.U	P	Tek Çocuk				2 ve daha fazla				M.W.U	P
	N	Ort.	SS	Sıra Ort.	N	Ort.	SS	Sıra Ort.			N	Ort.	SS	Sıra Ort.	N	Ort.	SS	Sıra Ort.		
ABAAT Ön test Toplam Puanı	10	1,9	1,2	13,9	30	2,8	1,1	22,7	84,0	0,033*	13	2,2	1,6	13,0	17	2,9	1,1	17,4	78,5	0,167
BBAAT Ön test Toplam Puanı	10	1,9	0,9	20,2	30	1,9	0,8	20,6	146,5	0,908	13	1,3	0,9	13,3	17	1,8	1,0	17,2	81,5	0,203
DBAAT Ön test Toplam Puanı	10	2,5	1,3	17,5	30	3,0	0,9	21,5	120,0	0,322	13	3,2	1,0	15,8	17	3,3	0,7	15,3	106,5	0,856
ÖN TEST TOPLAMPUANI	10	6,3	2,4	14,2	30	7,7	1,6	22,6	87,0	0,046*	13	6,7	2,7	12,9	17	8,0	1,7	17,5	77,0	0,152
ABAAT Son test Toplam Puanı	10	3,6	0,7	22,3	30	3,5	0,5	19,9	132,0	0,515	13	2,5	1,4	12,5	17	3,3	0,8	17,8	72,0	0,089
BBAAT Son test Toplam Puanı	10	2,1	1,0	17,1	30	2,5	0,6	21,6	116,0	0,231	13	1,2	1,0	13,6	17	1,5	0,9	16,9	86,0	0,281
DBAAT Son test Toplam Puanı	10	3,9	0,3	21,5	30	3,8	0,4	20,2	140,0	0,614	13	3,2	1,0	14,7	17	3,5	0,5	16,1	99,5	0,607
SON TEST TOPLAMPUANI	10	9,6	0,8	17,3	30	9,9	1,0	21,6	118,0	0,297	13	6,8	3,1	13,3	17	8,4	1,8	17,2	81,5	0,219

*p<0,05

Tablo 14’de deney grubu, çocukların kardeş sayısına göre karşılaştırıldığında; Algısal Bakış Açısı Alma Testi Ön test Toplam Puanı açısından gruplar arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0,033<0,05$). İki ve daha fazla çocuk olanlarda puanlar daha yüksek görülmektedir. Ön Test Toplam Puanı açısından gruplar arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0,046<0,05$). İki ve daha fazla çocuk olanlarda puanlar daha yüksek görülmektedir. Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi ve Duygusal Bakış Açısı Alma Testi puanları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Kontrol grubunda ise; tek çocuklu grup ile iki ve daha fazla grup arasında ilgili puanlar açısından anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Arı ve Şahin Seçer (2004), tarafından yapılan “Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Duygusal Yüz İfadelerini Tanıma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu araştırma sonuçlarına göre; kardeş sayısına göre çocukların mutlu, üzgün, öfkeli, şaşkın yüz ifadelerini tanıma becerileri arsında ilişki olmadığı görülmektedir.

Tablo 14’de kontrol grubundaki çocuklarda kardeş sayısı açısından anlamlı farklılık görülmezken, deney grubundaki çocuklarda sadece Algısal Bakış Açısı Alma Testi Ön test Toplam Puanı açısından anlamlı farklılık görülmektedir. İki ve daha fazla çocuk olanlarda puanların daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak bu çocukların kardeşleri dolayısıyla daha fazla algısal uyarıcıyla karşı karşıya kalmaları gösterilebilir. Bilişsel ve Duygusal Bakış Açısı Testleri yönünden ise deney ve kontrol gruplarındaki çocukların arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemesi Arı ve Şahin Seçer’in araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Tablo 15’de deney ve kontrol grubundaki çocukların BAAT ortalama puanlarının anne yaşına göre Mann Whitney-U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 15: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların BAAT Ortalama Puanlarının Anne Yaşına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Deney Grubu										Kontrol Grubu									
	35 ve altı				35 yaş üstü				M.W.U	P	35 ve altı				35 yaş üstü				M.W.U	P
	N	Ort.	SS	Sıra Ort.	N	Ort.	SS	Sıra Ort.			N	Ort.	SS	Sıra Ort.	N	Ort.	SS	Sıra Ort.		
ABAAT Ön test Toplam Puanı	24	2,4	1,2	18,9	16	2,8	1,1	23,0	152,5	0,259	16	2,7	1,3	15,8	14	2,5	1,5	15,1	107,0	0,830
BBAAT Ön test Toplam Puanı	24	1,8	0,7	18,3	16	2,2	0,9	23,9	138,0	0,113	16	1,4	0,9	13,8	14	1,8	1,1	17,4	85,0	0,239
DBAAT Ön test Toplam Puanı	24	2,7	1,0	18,5	16	3,1	0,9	23,6	143,0	0,153	16	3,3	1,0	16,0	14	3,3	0,6	14,9	104,0	0,718
ÖN TEST TOPLAMPUANI	24	6,8	1,9	17,7	16	8,1	1,7	24,7	125,5	0,062	16	7,3	2,1	14,8	14	7,6	2,5	16,3	101,0	0,640
ABAAT Son test Toplam Puanı	24	3,5	0,6	19,7	16	3,6	0,5	21,7	173,0	0,544	16	3,0	1,1	15,8	14	2,9	1,3	15,2	107,5	0,844
BBAAT Son test Toplam Puanı	24	2,3	0,8	19,4	16	2,6	0,6	22,1	166,5	0,427	16	1,4	0,9	16,0	14	1,3	1,0	15,0	104,5	0,743
DBAAT Son test Toplam Puanı	24	3,8	0,4	20,2	16	3,9	0,3	21,0	184,0	0,721	16	3,5	0,7	16,6	14	3,3	0,8	14,2	94,0	0,403
SON TEST TOPLAMPUANI	24	9,7	1,0	18,7	16	10,1	0,9	23,2	148,5	0,210	16	7,9	2,2	15,7	14	7,4	2,8	15,3	109,0	0,899

Tablo 15 incelendiğinde, deney grubunda; anne yaş grupları arasında ilgili puanlar açısından anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Kontrol grubunda da; anne yaş grupları arasında ilgili puanlar açısından anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Buna göre çocukların bakış açısı kazanımlarına anne yaş gruplarının herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 16’da deney ve kontrol grubundaki çocukların BAAT ortalama puanlarının baba yaşına göre Mann Whitney-U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 16: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların BAAT Ortalama Puanlarının Baba Yaşına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Deney Grubu										Kontrol Grubu									
	35 ve altı					35 yaş üstü					35 ve altı					35 yaş üstü				
	N	Ort.	SS	Sıra Ort.	N	Ort.	SS	Sıra Ort.	M.W.U	P	N	Ort.	SS	Sıra Ort.	N	Ort.	SS	Sıra Ort.	M.W.U	P
ABAAT Ön test Toplam Puanı	15	2,3	1,2	17,3	25	2,8	1,1	22,4	140,0	0,170	6	2,7	1,5	16,0	24	2,6	1,3	15,4	69,0	0,872
BBAAT Ön test Toplam Puanı	15	1,7	0,8	18,0	25	2,0	0,8	22,0	149,5	0,260	6	1,3	1,0	14,0	24	1,6	1,0	15,9	63,0	0,624
DBAAT Ön test Toplam Puanı	15	2,5	1,1	17,0	25	3,0	0,9	22,6	135,0	0,121	6	2,5	1,0	8,9	24	3,5	0,7	17,1	32,5	0,026*
ÖN TEST TOPLAMPUANI	15	6,5	1,9	16,3	25	7,8	1,7	23,0	124,0	0,072	6	6,5	2,6	12,0	24	7,7	2,1	16,4	51,0	0,266
ABAAT Son test Toplam Puanı	15	3,4	0,6	18,0	25	3,6	0,5	22,0	150,5	0,231	6	2,8	1,5	15,3	24	3,0	1,1	15,5	71,0	0,956
BBAAT Son test Toplam Puanı	15	2,3	0,8	18,2	25	2,5	0,7	21,9	153,5	0,284	6	1,3	0,8	15,4	24	1,4	1,0	15,5	71,5	0,978
DBAAT Son test Toplam Puanı	15	3,8	0,4	19,5	25	3,9	0,3	21,1	172,5	0,498	6	3,3	0,8	14,7	24	3,4	0,8	15,7	67,0	0,772
SON TEST TOPLAMPUANI	15	9,5	0,9	16,3	25	10,0	1,0	23,0	124,0	0,064	6	7,5	2,7	14,8	24	7,8	2,5	15,7	67,5	0,813

*p<0,05

Tablo 16 incelendiğinde; deney grubunda, baba yaş grupları arasında ilgili puanlar açısından anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Kontrol grubunda; Duygusal Bakış Açısı Alma Testi Ön Test Toplam Puanı açısından baba yaş grupları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. 35+ yaş grubunda puanlar anlamlı derecede yüksek görülmektedir ($p=0,026<0,05$). Algısal Bakış Açısı Alma Testi ve Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi puanları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Buna göre, çocukların bakış açısı kazanımlarına baba yaş gruplarının herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Kontrol grubundaki, 35 yaş üstünde babaların, çocukların duygularını ifade etmelerine fırsat verme ve çocukların bu yöndeki tutumlarına karşı daha hoşgörülü olabilme gibi nedenlerden dolayı, duygusal bakış açısı alma testi yönünden anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı söylenebilir.

Tablo 17’de deney grubu bakış açısı alma testi son test ve kalıcılık testi puan karşılaştırmaları verilmiştir.

Tablo 17: Deney Grubu Bakış Açısı Alma Testi Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Karşılaştırmaları

	Deney Grubu				
	N	Ort.	SS	Z	P
ABAAT Son test Toplam Puanı	40	3,6	0,6	-0,894	0,371
ABAAT Kalıcılık testi Toplam Puanı	40	3,4	0,8		
BBAAT Son test Toplam Puanı	40	2,4	0,7	-0,588	0,556
BBAAT Kalıcılık testi Toplam Puanı	40	2,3	0,7		
DBAAT Son test Toplam Puanı	40	3,9	0,4	-1	0,317
DBAAT Kalıcılık testi Toplam Puanı	40	3,8	0,5		
SON TEST TOPLAM PUANI	40	9,8	1,0	-1,158	0,247
KALICILIK TESTİ TOPLAM	40	9,5	1,2		

Tablo 17 incelendiğinde, deney grubu bakış açısı alma testi son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Buna göre deney grubu çocuklarının son test’ den sonra yapılan kalıcılık testi puanlarında bir düşme olmadığı söylenebilir.

Tablo 17’ye göre bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik eğitim programlarının çocukların bakış açısı kazanımlarına olan olumlu etkisinin kalıcı olduğu söylenebilir. Tablo 17’ye göre çocuklara resimli hikâye kitaplarıyla

verilen dramatik etkinlik eğitim programlarının sağladığı katkının, çocuklarda Algısal, Bilişsel, Duygusal Bakış Açısı Alma becerileri yönünden kalıcı davranış değişikliği yarattığı düşünülebilir.

Araştırmanın sonucunda; bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik eğitimi alan deney grubu ve normal eğitim programı uygulamalarına devam eden kontrol grubu ön test-son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bununla birlikte, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir gelişme gözlenmiştir. Kalıcılık testi sonuçlarına göre bu gelişmenin etkisinin zamana bağlı olarak bir değişiklik göstermediği bulunmuştur.

Bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik eğitim programına bağlı olarak, çocukların bakış açısı alma becerilerinde; kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu (iki ve daha fazla çocuk olanlarda puanlar daha yüksek görülmektedir), anne-baba öğrenim durumuna göre ve anne-baba yaşına göre ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyete göre bakıldığında ise ABAAT ve DBAAT puanları açısından cinsiyetler arasında anlamlı farklılık görülmezken, BBAAT son test toplam puanı açısından, cinsiyetler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (Erkeklerde bu puanlar anlamlı derecede yüksek görülmektedir).

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu araştırma, anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının bakış açısı kazanımlarına resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik eğitim programlarının etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla 2006–2007 eğitim-öğretim yılında Ankara Yenimahalle ilçesinde yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden altı yaşındaki çocuklar arasından tesadüfî olarak seçilen 70 çocuk oluşturmuştur. Örnekleme oluşturan çocukların 40'ı deney grubu, 30'u kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

DeneySEL desenli olan bu araştırmada, çocuklar ve aileleri hakkında bilgi almak için “Genel Bilgi Formu”, çocukların bakış açısı kazanımlarını belirlemek için “Bakış Açısı Alma Testi” kullanılmıştır. Ölçekler çocuklara ön test ve son test olmak üzere iki farklı zamanda uygulanmıştır. Ayrıca deney grubuna son test’ten dört hafta sonra kalıcılık testi olarak aynı ölçek uygulanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizi yapılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

6.1.1. Örnekleme Alınan Çocukların ve Ailelerin Genel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar:

Deney ve kontrol grubundaki çocukların %50’si kız, %50’si erkek çocuklardan oluşmuştur.

Örnekleme alınan deney grubundaki çocukların %40,0'ının annesinin 31–35 yaş arasında, %30,0'unun annesinin 36–40 yaş arasında olduğu; kontrol grubundaki çocukların %43,3'ünün annesinin 31–35 yaş arasında, %30,0'unun annesinin 36–40 yaş arasında olduğu belirlenmiştir.

Örnekleme alınan deney grubundaki çocukların %25,0'inin babasının 31–35 yaş arasında, %40,0'ının babasının 36–40 yaş arasında, %22,5'inin babasının 41 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki çocukların %43,3'ünün babasının 36–40 yaş arasında, %36,7'sinin babasının 41 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların anne öğrenim durumlarına bakıldığında, deney grubundaki çocukların annelerinin %40,0'ının lise mezunu, %25,0'inin üniversite mezunu, %7,5'inin yüksek lisans ve doktora mezunu olduğu; kontrol grubundaki çocukların annelerinin ise %50,0'sinin lise mezunu, %50,0'sinin üniversite mezunu olduğu ortaya çıkmıştır.

Deney grubundaki çocukların babalarının %37,5'inin lise mezunu, %42,5'inin üniversite mezunu olduğu; kontrol grubundaki çocukların babalarının ise %23,3'ünün lise mezunu, %76,7'sinin üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Deney grubundaki çocukların %25,0 'inin tek kardeş, %67,5'inin iki kardeş olduğu; kontrol grubundaki çocukların ise %43,3'ünün tek kardeş, %56,7'sinin iki kardeş olduğu tespit edilmiştir.

6.1.2. Bakış Açısı Alma Testi ile Alt Faktörlerine İlişkin Sonuçlar:

Deney ve kontrol grupları arasında Algısal Bakış Açısı Alma Testi ön test puanları açısından anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Buna karşın; deney ve kontrol grupları arasında Algısal Bakış Açısı Alma Testi son test puanları açısından anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0,032<0,05$). Deney grubunda puanlar anlamlı derecede yüksek görülmektedir.

Deney ve kontrol grupları arasında BBAAT ön test puanı açısından anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Deney ve kontrol grupları arasında BBAAT son test puanı açısından anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0,000<0,05$). Deney grubunda puanlar anlamlı derecede yüksek görülmektedir.

Deney ve kontrol grupları arasında DBAAT ön test puanı açısından anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Deney ve kontrol grupları arasında DBAAT son test puanı açısından anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0,002<0,05$). Deney grubunda puanlar anlamlı derecede yüksek görülmektedir.

Deney ve kontrol grupları arasında ön test toplam puanı açısından anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Deney ve kontrol grupları arasında son test toplam puanı açısından anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0,000<0,05$). Deney grubunda puanlar anlamlı derecede yüksek görülmektedir.

Toplam ön test puanı ile son test puanı arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0,000<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede yüksek görülmektedir.

Deney grubundaki çocukların ABAAT ön test puanı ile son test puanı arasında ($p=0,000<0,05$), BBAAT ön test puanı ile son test puanı arasında ($p=0,013<0,05$), DBAAT ön test puanı ile son test puanı arasında ($p=0,000<0,05$) ve toplam test ön test puanı ile son test puanı arasında ($p=0,000<0,05$) son test puanları lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

Kontrol grubunda; ABAAT ön test puanı ile son test puanı arasında son test puanları lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0,012<0,05$). Son test puanları anlamlı derecede yüksek görülmektedir. BBAAT, DBAAT ve toplam test ön test puanı ile son test puanı arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

6.1.3. Bazı Değişkenlere Göre (Çocukların Cinsiyetlerine, Anne-Baba Öğrenim Durumlarına, Ailedeki Çocuk Sayısına, Anne-Baba Yaşlarına) Bakış Açısı Alma Testi ile Alt Faktörlerine İlişkin Bulgular ve Deney Grubu Bakış Açısı Alma Testi Puanlarının Son Test ve Kalıcılık Testi Karşılaştırması:

Deney grubunda; “Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi Son test Toplam Puanı” açısından kız-erkek arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0,038<0,05$). Erkeklerde bu puanlar anlamlı derecede yüksek görülmektedir. Diğer puanlar açısından cinsiyetler arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Kontrol grubunda; “Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi Ön test Toplam Puanı” açısından kız-erkek arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0,022<0,05$). Erkeklerde bu puanlar anlamlı derecede yüksek görülmektedir. Diğer puanlar açısından cinsiyetler arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Deney grubu, çocuk sayısına göre karşılaştırıldığında; “Algısal Bakış Açısı Alma Testi Ön test Toplam Puanı” açısından gruplar arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0,033<0,05$). İki ve daha fazla çocuk onlalar da puanlar daha yüksek görülmektedir. “Ön test Toplam Puanı” açısından gruplar arasında anlamlı farklılık görülmektedir ($p=0,046<0,05$). İki ve daha fazla çocuk onlalar da puanlar daha yüksek görülmektedir. Diğer puanlar açısından gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Kontrol grubunda; tek çocuklu grup ile iki ve daha fazla grup arasında ilgili puanlar açısından anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Kontrol grubunda; “Duygusal Bakış Açısı Alma Testi Ön test Toplam Puanı” açısından baba yaş grupları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. 35+ yaş grubunda puanlar anlamlı derecede yüksek

görülmektedir ($p=0,026<0,05$). Diğer puanlar açısından gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

Son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Buna göre, son test' den sonra yapılan kalıcılık testi puanlarında bir düşme olmamıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmacı tarafından yapılan bu çalışmanın sonucunda anne-babaları, eğitimcileri, araştırmacıları ilgilendiren birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar araştırmanın bulgular ve yorumlar bölümünde ayrıntılı olarak, sonuçlar bölümünde de özet olarak sunulmuştur. Araştırma; altı yaş çocuklarına bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinliklerin, çocukları bakış açısı alma becerilerini büyük ölçüde desteklediğini göstermiştir. Çocukların bakış açısı becerilerini erken yıllarda kazanmaları; ileriki yıllarda onların, bakış açısı alma becerilerini kendilerini başarıya götürme aracı olarak kullanmalarını sağlayacaktır. Ayrıca çocukların yaşamda başarılı olmaları için, çocukların doğasında var olan iletişim yetilerinden yola çıkarak bakış açısı alma becerilerini ortaya çıkaracak koşulları onlara sunmak gereklidir. Bu konuda ebeveynlere, eğitimcilere, araştırmacılara ve topluma sorumluluklar düşmektedir.

6.2.1. Anne - Babalara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada, anne babaların öğrenim durumları ne olursa olsun çocukların okulda dramatik etkinlikler içeren eğitim programları yoluyla bakış açısı alma becerilerinde önemli düzeyde bir ilerleme görüldüğü ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin, okulda uygulanan

programlar hakkında öğretmenlerden bilgi alarak, evde bu programı destekleyici tutum sergilemeleri önemli ölçüde fayda sağlayacaktır. Çocukta görülen olumlu değışiklikler, aile tarafından takdir edilerek desteklendiğinde çocukta bu becerilerin daha çok gelişmesi sağlanabilir.

Bu nedenle, anne-babaların çocuklarının bakış açısı alma becerilerinin farkına varması ve iyi bir model olmak için çaba sarf etmeleri çeşitli etkinlikler yoluyla sağlanabilir;

- Anne-babaların empati ve alt boyutu olan bakış açısı alma becerileri konusunda bilinçlendirilmesi amacıyla çeşitli çalışmalar yapılabilir. Bu konuyla ilgili anne-babalara yönelik seminerler, konferanslar vb. düzenlenerek anne-babaların katılımı sağlanabilir.
- Okul içinde, üniversitelerde, toplum merkezlerinde, halk eğitim merkezlerinde ve bunun gibi bazı kuruluşlarda anne-babalara yönelik kurslar, seminerler vb. düzenlenerek çocukların gelişimlerine uygun olan resimli hikaye kitapları ve bu kitapların hangi amaçlar için kullanılabileceği, empati ve bakış açısı alma becerilerini çocuklara kazandırabilmek için neler yapılması gerektiği, bunun nasıl desteklenebileceği gibi konularda bilgilendirilmeleri sağlanabilir.
- Kitle iletişim araçlarından yararlanılarak empati ve alt boyutu olan bakış açısı alma becerilerini desteklemek programları hazırlanabilir. Bu konularla ilgili olarak radyolarda, gazete, dergi ve yazılı basında belirli aralıklarda dramatik etkinlikler konusunda bazı yayınlar yapılabilir.

- Anne ve babalar, öğretmenlerin velileri bilgilendirmek amaçlı yaptığı çeşitli bilgilendirme çalışmalarına (seminer, toplantı, panolar) katılabilirler.
- Anne-babaların, konunun uzmanları tarafından hazırlanmış olan programları takip etmeleri yararlı olacaktır.
- Anne-babalar çocuklarına, dramatik etkinlikler yoluyla bakış açısı kazanımlarını destekleyici uygun ortamı sağlayabilirler. Çocuğun her alandaki gelişiminde anne-baba-çocuk ilişkisinin rolü çok büyüktür. Bundan dolayı anne-babalar daha bilgili olabilmelerini sağlamak amacıyla yapılan anne-baba eğitimi çalışmalarına katılabilir. Bu, çocukları için önemli ölçüde etkili olacaktır.

6.2.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

Araştırmada bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik eğitim programları uygulanmış olan deney grubundaki çocukların bakış açısı alma becerilerinin geliştiği öğretmenleri tarafından da desteklenmiştir.

- Her şeyden önce öğretmen adayları mezun olacakları üniversite eğitimi süresince okul öncesi eğitim yaklaşımları konusunda yeterli donanıma sahip olacak şekilde bilgilendirilebilir.
- Öğretmen adaylarının farklı gelişim süreçlerindeki çocukları gözleyerek onların bakış açısı becerilerini değerlendirmeleri ve desteklemeye yönelik çalışmalar yapmaları sağlanabilir.

- Öğretmenler, hizmet içi eğitim kurslarına katılarak dramatik etkinlikler yoluyla çocukların bakış açısı alma becerilerini nasıl destekleyecekleri konusunda kendilerini geliştirebilirler.
- Öğretmenler eğitim programlarında dramatik etkinliklere daha sık yer verebilirler

6.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma, anasınıfına devam eden altı yaş çocukları ile yapılmıştır. Benzer araştırmalar farklı yaş grupları seçilerek bir karşılaştırmaya gidilebilir. Ayrıca bu araştırma, bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik eğitim programı ile yapılmıştır. Benzer araştırmalar farklı türde verilen dramatik etkinlikler yolu ile yapılabilir.

- Literatürde okul öncesi eğitim programları içinde dramatik etkinliklere dayalı çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu alanda farklı uygulamalar ve farklı boyutlar üzerinde yeni araştırmalar yapılabilir.
- Yeni araştırmalarda uygulanacak dramatik etkinlik eğitim programlarının daha uzun süreli ve daha kapsamlı yapılmasının, eğitimin hem daha kalıcı olacağı hem de kazanımların davranışa dönüştürülmesinin mümkün olacağı düşünülmektedir. Dramatik etkinlik içeren eğitim programlarının uygulandığı çocuklar takip edilerek ileriki yaşamlarına, bu eğitimin etkisi gözlenebilir.

- Araştırmada çocukların bakış açısı alma becerileri programın bitiminden hemen sonra ölçülmüştür. Bu ölçüm üç ay ya da altı ay sonra da tekrarlanarak elde edilen kazanımların zamana karşı direnci sınanabilir.
- Anne-babalara ve öğretmenlere yönelik dramatik etkinlikler ile ilgili bazı programlar hazırlanarak, bu programların çocukların bakış açısı alma beceri düzeyine etkisi incelenebilir.
- Araştırma yapmakla kalmayıp, araştırmaların sonuçları toplumda yaşayan bireylere, gerek paket program şeklinde, gerekse medya aracılığı ile ulaştırılabilir.

KAYNAKÇA

ADIGÜZEL, H. Ö. (2002). **Yaratıcı Drama**. Ankara: Natürel Yayınları.

AKBABA, S. vd. (2003). **Eğitim ve Öğretimde Drama ve Oyunlar**. Erzurum: Cemre Ofset.

AKIN, Y. (2002). Altı Yaş Grubu Çocuklarında Başkasının Bakış Açısını Alma Yetisi Üzerinde Eğitici Drama Programının ve Aile Tutumlarının Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi. Tez Danışmanı; Alev ÖNDER.

AKSU, Y. (2003). Çocuk Hikâye Kitaplarında Eğitsel Açıdan Grafik Tasarımın Değerlendirilmesi Üzerine Bir Uygulama Önerisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Tez Danışmanı; Gülsün PARLAR.

ALVER, B. (1998). Bireylerin Uyum Düzeyleri ile Empatik Becerileri Arasındaki İlişkiler. Erzurum: Atatürk Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ANLIAK, Ş. ve DİNÇER, Ç. (2005). *Okul Öncesi Dönemde Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi. Eğitim Araştırmaları*. Anı Yayıncılık, (20), 123.

ARAL, N. vd. (2002). **Okulöncesi Eğitim ve Okulöncesi Eğitim Programı**. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş.

ARAL, N. vd. (2003). **Eğitimde Drama**. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş.

ARI, R. ve Z. ŞAHİN SEÇER. (2004). *Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Duygusal Yüz İfadelerini Tanıma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (11), 67–84.

BALTAŞ, Z. ve A. BALTAŞ. (1993). **Stres ve Başa Çıkma Yolları**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

BALTAŞ, Z. ve A. BALTAŞ. (1999). **Bedenin Dili**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

BARNETT, M. A. (1990). **Empathy and Related Responses in Children**. In: *Empathy and Its Development*. Eisenberg, N. and Strayer, J. (Ed.). Cambridge: Cambridge University Pres.

BAYRAM, E. vd. (2003). **İlköğretim Drama 1. (Öğretmenler İçin)** Ankara: M.E.B.

BERK, L.E. (1997). **Child Development**. Boston: Allyn and Bacon.

BERK, L.E. (1998). **Development Through Life Span**. U.S.A.: Allyn and Bacon Company.

BERNADETT SHAPIRO, S.; EFRENSAFT, D. and SHAPIRO, J. (1996). *Father Participation in Childcare and the Development of Empathy in Sons: An Emprical Study*. **Family Therapy**. (23), 77–93.

BİLİR, Ş. vd. (1998). **Okulöncesi Eğitimcisinin Rehber Kitabı**. Ankara: Aşama Ltd. Şti.

BOND, K. and DEANS, J. (1997). *Eagles, Reptiles and Beyond a Co-Creative Journey in Dance*. **International Focuss Issue Infancy Through Early Adolescence**. 73 (6), 336–371.

BORKE, H. (1971). *Interpersonal Development of Young Children: Egocentrism or Empathy?* **Developmental Psychology**, 5 (2), 263–269.

BROWN, V. (1991). “**Integrating Drama Sing Language: A Multisensory Approach to Learning of Children With Special Needs.**” **Early Childhood Creative Arts**. Edit: Lynnetle Young Overby.

BURKE, A. M. (2001). Dramatik Rol-Oynamada Karakter Geliştirmek İçin Resimli Kitaplarda Sanat Kullanımı. Yüksek Lisans Tezi. Canada: Memorial University Of Newfoundland.

CAN YAŞAR, M. (1998). Ankara İl Merkezindeki Anasınıfı Öğretmenlerinin Yeni Eğitim Programı Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Saptanması. Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

CEYHAN, A. (1993). Ana-Babaların Empatik Eğilim Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ÇAKIR İLHAN, A. (1997). *İlköğretimde Sanat Eğitimi ve Eğitsel Yaratıcı Drama*. **Yaşadıkça Eğitim**, (54), 17–21.

ÇATALCALI, A. (2003). Okul Öncesi Dönem Çocuk Hikâye Kitaplarında Yer Alan Stereotipler ve İnşa Edilen Kimlikler. **OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı**. Yay. Haz. Gelengül HAKTANIR ve Tülin GÜLER. Cilt-3, s.97-112. (Kuşadası/Türkiye, 2003).

ÇELİK, E., B. TUĞRUL ve S.S. YALÇIN. (2002). *Dört- Altı Yaşlar Arasındaki Anaokulu Çocuklarının Duygusal Yüz İfadesiyle Kendilerini, Anne-Babalarını ve Öğretmenlerini Algılaması*. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (22), 29-39.

DANIELSON, K. E. and C.S. DAUER. (1990). *Celebrate Poetry Through Creative Drama*. **Reading Horizons**. (31), 140-145.

DAVIS, M. H. (1983). *Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach*. **Journal of Personality and Social Psychology**, 44 (1), 113-126.

DAVIS, M. H. (1996). **Empathy a Social Psychological Approach**. Colorado: Boulder, Westview Press.

DECTER, A.,C. and DECTER, R.,J. (1998). **Planning and Administering Early Childhood Programs**. London: Merrill Publishing.

DİRİM, A. (2002). **Okulöncesi Eğitimde Yaratıcı Drama**. İstanbul: Esin Yayınları.

DOUGILL, J. (1989). **Drama Activities for Language Learning**. London and Basingstoke: Published by Macmillan Publishers Ltd.

DÖKMEN, Ü. (2004). **Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

EDWARDS, C. P. and SPRİNGATE, K.W. (1995). *The Lion Comes Out of the Stone: Helping Young Children Achieve Their Creative Potential*. **Dimensions of Early Childhood**, 23 (4), 24–29.

EĞİTMEN, A. (1999). *Yaratıcı Dramanın Bir Ögesi: Lider*. **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, (61), 17–23.

EİSENBERG, N. (1982). **Social Development. The Child Development in Social Context**. (Editors: C.B. Kopp and J.B. Krakow). London: Addison Publishing Company.

ELİASON, C. and L. JENKİNS. (2003). **A Practical Guide to Early Childhood Curriculum**. Seventh Edition, Merrill Prentice Hall.

FARRIS, J.P. and PARKE, J. (1993). *To Be or Not To Be: What Students Think About Drama*. **The Clearing House**, 3-4 (2).

FESHBACH, N. D. (1975). *Empathy in Children: Some Theoretical and Empirical Considerations*. **The Counselling Psychologist**. (5), 25–30.

FESHBACH, N. D. (1990). **Parental Empathy and Child Adjustment Maladjustment, In: Empathy and Its Development**. Eisenberg, N. and Strayer, J. (Ed.). Cambridge: Cambridge University Pres.

GANDER, M. J. and GARDİNER, H. W. (1995). **Çocuk ve Ergen Gelişimi**. Onur B. (Ed.).(2. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.

GEHLBACK, R. (1991). *Play, Piaget and Creativity*. **The Promise of Design**, 25 (2), 137–144.

GENÇ, Ş. (1987). Okul Öncesi Eğitim Programları. **5. Yapa Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırılması Semineri**. Antalya: Yapa Yayınları:13–28.

GİBLİN, P. (1996). *The essence of marriage and family therapy?* **Family Journal**, 4 (3), 229–236.

GİNSBURG, H. and OPPER, S. (1979). **Piaget's Theory of Intellectual Development**. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.

GLADSTEİN, G. A. and FELDSTEİN, J. C. (1983). **Using Film to Increase Counselor Empathic Experinces**. Counselor Education and Supervision.

GLAZER, J. I. (1986). **Literature for Young Children**. New York.

GOFFİN, S.A. and TULL, C.O. (1985). *Problem Solving*. **Young Children**. March: 28–32.

GOLDSTEİN, A. P. and MICHAELS, G. Y. (1985). **Empathy: Development, Training and Consequences**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, assoc. Pub.

GOLEMAN, D. (2000). **Duygusal Zekâ Neden IQ' dan Daha Önemlidir?** İstanbul: Varlık Yayınları. (16. Basım).

GÖNEN, M. (2000). **Çocuk Eğitiminde Drama**. İstanbul: Epsilon Yayınları.

GÜLER, D. (2003). *4-5-6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi*. **Eğitim Araştırmaları**, (13), 53-55.

GÜVEN, N. (1989). Okulöncesi Dönemde Matematik Eğitimi. **Ya-Pa 6. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri**. s.42 İstanbul.

GÜZEL, G. (2005). **Eğitimde Drama Uygulamaları**. <http://cc.domaindlx.com/guguz/p12.html> adresinden 16 Aralık 2007 tarihinde alınmıştır.

HARTER, S. and PIKE, R. (1984). *The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*. **Child Development**, **55**, 1969-1982.

HEALTH, S. B. (1982). *What No Bedtime Story Means: Narrative Skills At Home and School*. **Language in Society**. (11), 50-51.

HİETOLAHTI ANSTEN, M. and KALLIOPUSKA, M. (1990). *Self-System and Empathy Among Children Activitely Involved in Music*. **Perceptual and Motor Skills**, **71** (3p-2), 1364-1366.

HOFFMAN, M. L. (1994). The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment. **Reaching Out**. Puka B. (Ed.). New York: Garland Publishing Inc.

HOGAN, R. (1969). *Development of an Empathy Scale*. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**. (33), 307–316.

HORNBROOK, D. (1991). **Education in Drama**. The Flamer Press, London.

HOSKISSON, K. and TOMPKINS, G.E. (1987). **Language Arts; Content and Teaching Strategies**. U.S.A: Columbus OH: Merrill Inc.

HUGHES, F.P. (1995). **Children, Play, Development**. (Secont Edition). Allyn and Bacon.

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

KALKANCI, A. (1991). Dramatizasyon Yönteminin Okulöncesi Eğitimde Kullanımı. Ankara: Ankara Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

KANDIR, A. (1991). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan 4–6 Yaş Grubu Eğitim Programlarının Hazırlanmasında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KANDIR, A. (2001). *Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim Kurumları'nın Yeri ve Önemi*. **Milli Eğitim Dergisi**, (152), 103.

KANDIR, A. vd. (2003). **Okul Öncesi Eğitimde Drama**. II., VIII. ve IX. Bölümler. Ankara: Kök Yayıncılık.

KARAPINAR, Y. (2005). *Öğrencilerin Gözünden Sosyal Bilgiler Derslerinde Gerçekleştirilen Empati Etkinliklerini Değerlendirmek: Bakalım Öğrenciler Neler Düşünüyor. Eğitim Araştırmaları*, (18), 97–114.

KAYA, A. (2000). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Program ve Farklı Etkinliklerin Çocukların Özerklik ve Atılganlık Gelişim Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KIRK, B. (2005). *Psikodrama ve Eğitim. Psikolojik Danışman*, (4), 6–7.

KOESTNER, R., WEINBERGER, J. and FRANZ, C. (1990). *The Family Origins of Empathetic Concern. Journal of Personality and Social Psychology*. **58** (4), 709–717.

KÖKSAL, A. (1997). Müzik Eğitimi Alan ve Almayan Ergenlerin Empatik Becerilerinin ve Uyum Düzeylerinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

KÖKSAL, A. (2000). *Çocuklarda Empatinin Gelişmesi. Yaşadıkça Eğitim*, (66), 1–7.

KÖKSAL AKYOL, A. ve KÖRÜKÇÜ, Ö. (2003). Çocuklarda Empati Gelişimi ve Bilişsel Gelişimin İncelenmesi. **OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı**. Yay. Haz. Gelengül HAKTANIR ve Tülin GÜLER. Cilt–1, s. 149–165. (Kuşadası/Türkiye, 2003).

KUPERSMIDT, B. J. and DODGE, A. K. (2004). **Children's Peer Relations From Development to Intervantion**. Washington. DC: American Pyschological Association.

KURDEK, L. A. and RODGON, M. M. (1975). *Perceptual, Cognitive and Affective Perspective Taking in Kindergarden Through Sixth Grade Children*. **Developmental Psychology**, 11 (5), 643–650.

LİPSİTT, N. (1993). **Development of Empathy in Children: The Contribution of Maternal Empathy and Communication Style**. Ohaio: PHD.

MALEY, A. (1987). **Drama**. Hongkong: Oxford Üniv. Pers.

MANGIR, M. ve ARAL, N. (1992). Çocukta Yaratıcılık ve Yaratıcılığın Geliştirilmesi. **8. Ya-Pa Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri**. s. 41–49. İstanbul.

MAYER, J.D.; SALOVEY, P.C.; DAVID, R. (2000). **Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality and as a Mental Ability. The Handbook of Emotional Intelligence**. Editors; Reuven BAR-ON and James D.A.PARKER. U.S.A., Jossey-Bass a Wiley Company.

MC CASLİN, N. (1987). **Creative Drama in The Primary Grades**. New York-London: Longman.

MC CASLİN, N. (1990). **Creative Drama In The Classroom**. (Fifth Edition).

MCNAUGHTON, M. J. (1997). *Drama and Children's Writing a Study of the Influence of Drama on the Imaginative Writing of Primary School Children*. **Research in Drama Education**, 2 (1), 9.

MOORE, B. S. (1990). *The Origins and Development of Empathy*. **Motivation and Emotion**. 14 (2), 75–80.

MOORE, H. B. and COLDWELL, H. (1993). *Drama and Drawing for Narrative Writing in Primary Grades*. **The Journal of Educational Research**, **87** (2).(November/December).

NIXON, J. (1987). **Teaching Drama A Teaching Skills Workbook (Focus on Education)**. London: Macmillan Education Ltd.

OĞUZ, V. (2006). Altı Yaş Grubundaki Çocukların Bakış Açısı Alma Becerileri ile Anne Babaların Empatik Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. (Tez Danışmanı: Doç. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL)

OĞUZKAN, A. F. (2001). **Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Anı Yayıncılık.

OKVURAN, A. (1994). Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi. Ankara: Ankara Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

O'NEİLL, C. and LAMBERT, A. (1989). **Drama Structures A Practical Handbook for Teachers**. London: Hutchinson.

O'NEİLL, C. and LAMBERT, A. (1993). **Drama Structures**. England: Stanley Thornes Ltd. Cheltenham.

ÖMEROĞLU, E. (1990). Anaokuluna Giden 5–6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

ÖMEROĞLU TURAN, E. ve CAN YAŞAR, M. (2001). **Okul Öncesi Eğitimde Drama Uygulamaları. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı Rehber Kitaplar Dizisi.** İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama San. Tic. A.Ş.

ÖMEROĞLU, E. vd. (2003). **Okul Öncesi Eğitimde Drama.** VI.,VII. ve IX. Bölümler. Ankara: Kök Yayıncılık.

ÖMEROĞLU, E. (2004). **Yaratıcı Drama.** Ankara: Kök Yayıncılık.

ÖNDER, A. (1999). **Yaşayarak Öğrenmek İçin Eğitici Drama.** İstanbul: Epsilon Yayıncılık. (1. baskı)

ÖNDER, A. (2000). **Yaşayarak Öğrenmek İçin Eğitici Drama.** İstanbul: Epsilon Yayıncılık. (2. baskı)

ÖNDER, A. (2003). **Okul Öncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları.** İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

ÖNDER, A. (2004). **Yaşayarak Öğrenmek İçin Eğitici Drama.** İstanbul: Epsilon Yayıncılık. (6. baskı)

ÖNDER, A. (2006). **İlköğretimde Eğitici Drama.** İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

ÖZ, F. (1998). *Son Sınıf Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri, Empatik Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.* **Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 2** (2), 32–38.

ÖZBEK, A. ve LEUTZ, G. (1987). **Psikodrama: Grup Psikoterapisinde Sahnesel Etkileşim**. Grup Psikoterapileri Derneği. Ankara: Has-soy Matbaası.

ÖZCAN, C., OFLAZ, F. ve TÜRKBAY, T. (2003). *Dikkat Eksikliği Aşırı Hareketlilik Bozukluğu ve Binişik Karşıt Olma -Karşı Gelme Bozukluğu Olan Çocukların Anne-Babalarının Empati Düzeylerinin Karşılaştırılması*. **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**, 10 (3), 108–114.

PECUKONİS, E. V. (1990). *A Cognitive/affective Empathy Training Program of Ego Development in Agressive Adolescent Females*. **Adolescence**. 12 (97), 59–76.

PERVİN, L. A. (1989). **Personality Theory and Research**. New York: John Willey and Sons Inc., Fifth Edition.

PHİLBİN, M. and MYERS, J.S. (1991). *Classroom Drama*. **The Social Studies**, (82),5. USA.

PİTCHERS, W. D. (1994). *Process Evaluation of a Group Therapy Component Designed to Enhance Sex Offenders Emphaty for Sexual Abuse Survivors*. **Behaviour, Research and Therapy**. (32), 565–570.

PİTCHERS, W. D. (1999). *Empathy*. **Journal of Interpersonal Violence**, 14 (3), 257–285.

REINARTZ, A. and E. REINARTZ. (1975). **Wahrnehmungs-Training**. Won M. Frostig, Ph.D. David Horne, B.A. und Ann-Marie Miller, M.A. An Weisung seft. Dortmund.

ROGERS, C. R. (1983). *Empatik Olmak, Değeri Anlaşılmamış Bir Var Oluş Şeklidir.* (Çev: Füsün Akkoyun). **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 16 (1), 103–124.

SAN, İ. (1996). *Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama.* **Yeni Türkiye Dergisi**, 2 (7), 149.

SARIYÜCE KÖRÜKÇÜ, Ö. (2004). Altı Yaş Grubundaki Çocukların Özsaygı Düzeyleri ile Anne Empatik Becerilerinin İncelenmesi. Ankara: Ankara Üniversitesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

SAYIL, M. (1996). *Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Duygusal Yüz İfadelerini Tanıma ve Çizme Becerileri.* **Türk Psikoloji Dergisi**, 11 (36).

SEBESTA, L. S. (1993). Creative Drama and Language Arts. **Conference**. ED: 361653 Mikrofiş. (s.37–39)

SENEMOĞLU, N. (1997). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya.** Ankara: Gazi Kitabevi.

SHAPİRO, L. E. (2000). **Yüksek EQ'lu Çocuk Yetiştirmek. Anne ve Babalar İçin Duygusal Zekâ Rehberi.** İstanbul: Varlık Yayınları.

SLADE, P. (1995). **Child Play.** It's Importance for Human Development London: Jessica Kingsley Publishers.

SOLMAZ, F. (1997). 6 Yaş Grubu Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

STAUB, E. (1990). **Commentary On Part 1 (Historical and Thoritical Perspectives) In: Empathy and Its Development.** Eisenberg N. and Strayer, J. (Ed.). Cambridge: Cambridge University Pres.

STRAYER, J. (1995). *Verbal and Facial Measures of Children's Emption and Empathy.* **Journal of Experimental Child Psychology.** (59), 299–316.

STRAYER, J. and ROBERTS, V. (2004). *Children's Anger Emotional Expressiveness and Empathy : Relations With Parents Empathy Emotional Expressiveness and Parenting Practices.* **Social Development.** (13), 229–255.

SULLIVAN, A. K. (1999). **The Emotional Intelligence Scale for Children.** Unpublished Doctoral Thesis. Univesity of Virginia. U.S.A.: The Facuty of the Curry School of Education. www.lib.umi.com/dissertations adresinden 18 Eylül 2006 tarihinde alınmıştır.

SUTHERLAND, Z. ve ARBUTHROT, M. H. (1991). **Children and Books.** New York.

ŞEN, S. (2003). Okulöncesi Çocuklarının Kavram Gelişimlerine Etkisi Yönünden Öykü ve Masal Kitaplarının İncelenmesi. **OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı.** Yay. Haz. Gelengül

HAKTANIR ve Tülin GÜLER. Cilt-2, s.300-317. (Kuşadası/Türkiye, 2003).

ŞENER, T. (1996). 4-5 yaş Anaokulu Çocuklarında Dramatik Oyunun Bakış Açısı Alma Becerisine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

TEMEL, Z. F. ; KOÇER ÇİFTÇİBAŞI, H. ve ÜNAL, F. (2003) Anaokuluna Giden Altı Yaş Çocuklarının Görsel Algıları Üzerinde Proje Yaklaşımının Etkisinin İncelenmesi. **OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı**. Yay. Haz. Gelengül HAKTANIR ve Tülin GÜLER. Cilt-1, s.452-467. (Kuşadası/Türkiye, 2003).

TEZEL ŞAHİN, F. vd. (2003). **Okul Öncesi Eğitimde Drama**. IX. Bölüm: Rol Oynama ve Doğaçlama. Ankara: Kök Yayıncılık.

TROMMSDORFF, G. (1991). *Child Rearing and Children's Empathy. Perceptual and Motor Skills*. (72), 387-390.

TURGUT, E. (2004). *Türkiye'de İlköğretim Ders Kitaplarında Grafik Tasarım Sorunları ve Çocuğun Eğitime Yansımaları*. **Eğitim Araştırmaları**. (kış), (14), 144-149. Ankara: Anı Yayıncılık.

TURLA, A. (2003). **Çocuk ve Yaratıcılık, Çocuğum Daha Yaratıcı Olabilir mi?** İstanbul: MORPA Kültür Yayınları.

UÇMAZ HALICIOĞLU, İ. (2004). Annelerin Empatik Beceri Düzeyleri ile Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ULUTAŞ, İ. (2005). Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Zekâlarına Duygusal Zekâ Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

ÜLGEN, G. (1988). Eğitim Psikolojisinde Kavram Geliştirme, Uygulama ve Kuramlar. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

ÜNAL, F. (2003). Empatik İletişim Eğitiminin Okul Öncesi Çocuğu Olan Annelerin Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi. Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

VAN DER MARK, I. L.; VAN IJZENDOORN, M. H. and BAKERMANS, M. J. (2002). *Development of Empathy in Girls During the Second Year of Life: Associations With Parenting Attachment and Temperament. Social Development, 11* (4), 451–469.

VOLTAN ACAR, N. (1994). **Terapötik İletişim Kişilerarası İlişkiler**. Ankara: H. Ü. Yayınları, Ertem Matb. (2. Basım).

WAGNER, B. J. (1988). **Research Currents: Does Classroom Drama Affect The Arts Of Language**. Language Arts.

WEİNER, D. (1985). *Spontaneous, Causal Thinking. Psychological Bulletin, (97)*, 74–84.

WELLHOUSEN, K and CROWTHER I. (2004). **Creating Effective Learning Environments**. Canada.

WESSELS, C. (1987). **Drama**. Oxford University Press.

WILLIAMSON, P.A. and SILVERN, S.B. (1986). *Eliciting Creative Dramatic Play*. **Childhood Education**, (10), 81-84.

WOOLLAND, B. (1993). **The Teaching of Drama in The Primary School**. London: Longman Group.

YILMAZ, A. (1994). Okulöncesi Çocukların Mekânsal Bakış Açısını Dikkate Alma Yeteneği. **VIII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları**. (21-23 Eylül) İzmir: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 78-82.

YILMAZ, A. (2003). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. Ankara: Ankara Üniversitesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

YÜKSEL, A. (2004). *Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi*. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 17 (2), 341-354.

EK 1

GENEL BİLGİ FORMU

- | | | |
|---|---------|-----------|
| 1. Anne – babanın yaşı | Anne | Baba |
| a. 25 yaş ve altı | () | () |
| b. 26 – 30 yaş | () | () |
| c. 31 – 35 yaş | () | () |
| d. 36 – 40 yaş | () | () |
| e. 41 yaş ve üzeri | () | () |
| 2. Anne – babanın öğrenim düzeyi | Anne | Baba |
| a. Okur - yazar değil | () | () |
| b. İlkokul mezunu | () | () |
| c. Ortaokul mezunu | () | () |
| d. Lise mezunu | () | () |
| e. Üniversite mezunu | () | () |
| f. Yüksek Lisans- Doktora | () | () |
| 3. Ailedeki çocuk sayısı | | |
| a. Tek çocuk | | |
| b. 2 çocuk | | |
| c. 3 ve daha fazla çocuk | | |
| 4. Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuk ailenin kaçınıcı çocuğudur? | | |
| a. İlk çocuk | | |
| b. Ortanca çocuk ya da ortancalardan biri | | |
| c. Son çocuk | | |
| 5. Anaokuluna devam eden çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi ne kadardır? | | |
| a. Yeni başladı | | |
| b. 1 yıl | | |
| c. 2 yıl | | |
| d. 3 yıl | | |
| 6. Çocuğun cinsiyeti | Kız () | Erkek () |

EK 2

Dramatik Etkinlik Eğitim Programı ile İlgili Görüşleri Alınan Uzmanların Listesi

SIRA NO	UZMANLAR	ÜNİVERSİTE
1	Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU	Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi
2	Yrd. Doç. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN	Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi
3	Yrd. Doç. Dr. Gürcü KOÇ	Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi

EK 3

Tablo: Eğitim Programına İlişkin Uzman görüşlerinin Mod ve Medyan dağılımları

	N	Median	Mode
1. Hikâyelerin dramatik etkinliklere uygunluğu	3	3	3
2. Amaçlar ve kazanımların dramatik etkinliklere uygunluğu	3	3	3
3. Dramatik etkinlikler ve değerlendirmelerinin kazanımları içermeye durumu	3	3	3
4. Değerlendirmelerin dramatik etkinliğe uygunluğu	3	2	2
5. Dramatik etkinliklerin 6 yaş çocuklarının gelişimlerine uygunluğu	3	3	3
6. Dramatik etkinliklerin çocukların ilgisini çekici nitelikte olma durumu	3	3	3
7. Dramatik etkinliklere yönelik eğitim durumlarının, çocuklarda bakış açısı kazanımı için uygunluğu	3	3	3
8. Dramatik etkinlikleri uygularken bir günde ayrılacak sürenin uygunluğu	3	3	3
9. Dramatik etkinlik için kullanılacak materyallerin uygunluğu	3	3	3
10. Dramatik etkinliklerde çocuklara verilen yönergeler açıklığı	3	3	3
11. Dramatik etkinlikler kendi içinde bir bütünlük gösterme durumu	3	3	3
12. Dramatik etkinliklerde çocuklardan yapması beklenen davranışların açıklığı	3	3	3

Hayır: 1

Kısmen: 2

Evet: 3

Uzman görüşlerinin eğitim programının uygunluğuna yönelik görüşlerine ilişkin mod ve medyan değerlerinin 2–3 arasında değiştiği görülmektedir. Bu da uzmanların eğitim programının değerlendirilmesine ilişkin olumlu görüşlerini yansıtmaktadır.