



**MOBİL ANAOKULUNA DEVAM EDEN ÇOCUKLARA
UYGULANAN DRAMA DESTEKLİ PROBLEM ÇÖZME EĞİTİM
PROGRAMININ ÇOCUKLARIN PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNE ETKİSİ**

Elif Sena Pehlivan

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
DRAMA VE EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Temmuz, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren bir (1) yıl sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Elif Sena

Soyadı : PEHLİVAN

Bölümü : Drama ve Eğitim Ana Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Mobil Anaokuluna Devam Eden Çocuklara Uygulanan Drama Destekli Problem Çözme Eğitim Programının Çocukların Problem Çözme Becerilerine Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Drama-Supported Problem Solving Training Program Applied to the Children Attending Mobile Kindergarten on Children's Problem Solving Skills

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Elif Sena PEHLİVAN

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Elif Sena PEHLİVAN tarafından hazırlanan “Mobil Anaokuluna Devam Eden Çocuklara Uygulanan Drama Destekli Problem Çözme Eğitim Programının Çocukların Problem Çözme Becerilerine Etkisi " adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Drama ve Eğitim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 01.07.2019

Bu tezin Drama ve Eğitim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Hayallerime...

TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında bilgi ve tecrübeleriyle yolumu aydınlatan, bana destek olan, önerileriyle ilham veren, sabrını ve zamanını esirgemeyen, her daim öğretmek için çaba gösteren kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU'na teşekkür ederim.

Bakış açılarından ilham aldığım, üniversite ve yüksek lisans hayatım boyunca üzerimde emeği ve desteği olan değerli hocalarım Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN'e, Prof. Dr. İlkey ULUTAŞ'a, Doç. Dr. Saide ÖZBEY'e ve eğitim öğretim hayatım boyunca tecrübeleriyle bana katkı sağlayan, akademik anlamda bilgi edinmeme vesile olan bütün öğretmenlerime ve üniversite hocalarıma teşekkür ederim.

Drama destekli problem çözme eğitim programının uygulanmasında yardımlarını esirgemeyen Mamak Belediye'si çalışanlarına, mobil anaokulu personellerine, çalışmada yer alan çocuklara ve annelerine teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda ve yaşadığım tüm duygulara ortak olan biricik anneme, beni cesaretlendiren canım babama, psikolojik ve teknik destek sağlayan ağabeylerime ve can dostlarıma teşekkür ederim.

**MOBİL ANAOKULUNA DEVAM EDEN ÇOCUKLARA
UYGULANAN DRAMA DESTEKLİ PROBLEM ÇÖZME EĞİTİM
PROGRAMININ ÇOCUKLARIN PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNE ETKİSİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Elif Sena Pehlivan

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz 2019

ÖZ

Bu araştırma, mobil anaokuluna devam eden çocuklara uygulanan drama destekli problem çözme eğitim programının çocukların problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında drama destekli problem çözme eğitim programı hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Mamak Belediyesi'ne bağlı mobil anaokuluna devam eden iki farklı mahalledeki, 23'ü deney 20'si kontrol olmak üzere 43 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada ön test son test, kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları rastgele seçilmiştir. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan drama destekli problem çözme eğitim programı on hafta boyunca haftada bir yarım gün uygulanmıştır. Araştırmanın verileri “Çocuk ve Aile Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Beceri Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. “Problem Çözme Beceri Ölçeği” ön test olarak deney ve kontrol grubuna uygulanmış ve on haftalık eğitim programının sonunda ölçme araçları son test olarak deney ve kontrol grubuna tekrar uygulanmıştır. Son test uygulamasından üç hafta sonra verilen eğitimin kalıcı olup olmadığını belirlemek için deney

grubundaki çocuklara kalıcılık testi yapılmıştır. Drama destekli problem çözme eğitim programına katılan çocukların uygulanan eğitimin etkisine bağlı olarak araştırma sonunda bu eğitime katılmayan çocuklarla arasında farklılığın olup olmadığı, veri dağılımının normal olmaması sebebiyle Mann- Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılarak ortaya konmuştur. Elde edilen bulgular sonucunda Drama Destekli Problem Çözme Eğitim Programının çocukların problem çözme becerilerine olumlu etki ettiği ve bu etkinin kalıcı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Mobil anaokulu, drama, problem çözme, okul öncesi eğitim

Sayfa Adedi :

Danışman : Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU

**THE EFFECT OF DRAMA-SUPPORTED PROBLEM SOLVING
TRAINING PROGRAM APPLIED TO THE CHILDREN ATTENDING
MOBILE KINDERGARTEN ON CHILDREN’S PROBLEM SOLVING
SKILLS**

(Master Thesis)

Elif Sena Pehlivan

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

July 2019

ABSTRACT

This study was carried out to analyse effect of the drama-supported problem solving training program, applied to the children, attending mobile kindergarten, on children’s problem solving skills. Drama-supported problem solving training program was prepared within the scope of the research. The study group of the research consisted of 43 children, attending the mobile kindergarten of the Municipality of Ankara Mamak in the different neighbourhood in 2017-2018 academic year. The research was carried off in three steps: The pre-test, post-test, and experimental design with control group. Experimental and control groups were randomly selected. Drama-supported problem solving training program, which was prepared by the researcher, was applied to the experimental group for a half day in a week for ten weeks. The data of the study were collected through “Child ve Family Information Form”, “Problem Solving Skills Scale for Children who are in Pre-School“ were applied to the experimental and control groups as a pre-test, and at the end of the ten week training program, the measurement tools were reapplied to the experimental and control groups as a final test. Three weeks after the post-test, the children in the experimental group were tested to find out whether their learning is permanent. Due to the effect of the education of children participating in Drama-supported problem solving training program, it was revealed that Mann- Whitney and Wilcoxon Signed Ranks Test was performed because the distribution of the data was not normal according to the children who did not participate in this training

at the end of the research. At the end of the research, Mann- Whitney and Wilcoxon Signed Ranks Test was performed to find out whether the children participating in Drama-supported problem solving training program differ from the children, who did not participate in this training since the distribution of the data was not normal. According to the results it is concluded that Drama-supported problem solving training program had a positive effect on children's problem solving skills and this effect was permanent.

Key Words : Mobile kindergarten, drama, problem solving, pre-school education

Page Number :

Supervisor : Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU

İÇİNDEKİLER

ÖZ	vi
ABSTRACT.....	viii
1. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.2. Araştırmanın Önemi	6
1.3. Varsayımlar.....	7
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Tanımlar	7
2. BÖLÜM.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Erken Çocukluk Eğitim Hizmetleri.....	9
2.1.1.Ev Merkezli Eğitim	10
2.1.2.Kurum Merkezli Eğitim	11
2.1.3. Kurumsal Okul Öncesi Eğitimle Bütünleştirilmiş Aile Eğitimi	12
2.1.4.Uzaktan Eğitim Yoluyla Aile Eğitimi.....	12
2.1.5.Çocuktan Çocuğa Eğitim.....	13
2.1.6.Mobil Anaokulu	14
2.2. Problem Çözme Becerisi	16
2.2.1.Problem Çözme Süreci	17
2.2.2.Okul Öncesi Dönemde Problem Çözme Becerisi	21
2.3. Eğitimde Drama	23
2.3.1.Okul Öncesi Eğitimde Drama	25
2.3.2.Dramanın Gelişim Alanlarındaki Etkileri	28
2.4. Drama ve Problem Çözme	29
3. BÖLÜM.....	32

YÖNTEM	32
3.1.Araştırmanın Modeli.....	32
3.2.Çalışma Grubu	33
3.2.1.Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgilere İlişkin Veriler	33
3.3.Veri Toplama Araçları	36
3.3.1.Çocuk ve Aile Bilgi Formu	36
3.3.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği.....	36
3.4. Drama Destekli Problem Çözme Eğitim Programının Hazırlanması	37
3.5.Veri Toplama Araçlarının Uygulanması	38
3.5.1.Ön Testin Uygulanması	39
3.5.2. Drama Destekli Problem Çözme Eğitim Programının Uygulanması	39
3.5.3.Son Testin Uygulanması	42
3.5.4.Kalıcılık Testinin Uygulanması	42
3.6.Verilerin Analizi	42
4. BÖLÜM	44
BULGULAR VE YORUMLAR	44
4.1. Normallik Varsayım Testine (Shapiro-Wilk Testi) İlişkin Bulgular	44
4.2. Drama Destekli Problem Çözme Eğitim Programının Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	46
4.3. Deney Grubunda Yer Alan Çocuklara Ait PÇBÖ Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular	67
5. BÖLÜM	72
SONUÇ VE ÖNERİLER	72
5.1. Sonuçlar	72
5.1.1.Drama Destekli Problem Çözme Eğitim Programının Mobil Anaokuluna Devam Eden Çocukların Problem Çözme Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuçlar	72
5.2. Öneriler	73
5.2.1.Eğitimcilere Yönelik Öneriler	74
5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler	74
KAYNAKÇA	76
EKLER	87
EK 1. Drama Destekli Problem Çözme Eğitim Programı Kazanım ve Gösterge Planı	87

EK 2. Drama Destekli Problem Çözme Eğitim Programı Bir Günlük Eğitim Planı Örneği	88
EK 3. Etkinlik Dağılımı.....	93
EK 4. İzin Yazısı	94
EK 5. Problem Çözme Beceri Ölçeği Kullanım İzni.....	95

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımı	33
Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarının Anne ve Babasının Demografik Bilgilere İlişkin Dağılımı	35
Tablo 3. PÇBÖ Toplamından ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puan Dağılımlarına Ait Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	45
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının PÇBÖ Ön Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları	47
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının PÇBÖ'ye Ait Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları	51
Tablo 6. Deney Grubundaki Çocukların PÇBÖ'ye Ait Toplam Ön Test-Son Test Puanlarının ilişkili Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları	56
Tablo 7. Kontrol Grubundaki Çocukların Toplam PÇBÖ'ye Ait Ön Test Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları	62
Tablo 8. Deney Grubundaki Çocukların Toplam PÇBÖ'ye Ait Son Test ve Kalıcılık Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları	67

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Deney ve kontrol grubundaki çocukların PÇBÖ'ye ait ön test sıra ortalamaları	50
<i>Şekil 2.</i> Deney ve kontrol gruplarının PÇBÖ'ye ait son test sıra ortalamaları	54
<i>Şekil 3.</i> Deney grubundaki çocukların PÇBÖ'ye ait ön test ve son test puanları	60
<i>Şekil 4.</i> Kontrol grubundaki çocukların PÇBÖ'ye ait ön test ve son test puanları	66
<i>Şekil 5.</i> Deney grubundaki çocukların PÇBÖ'ye ait son test ve kalıcılık puanları	71

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB

Milli Eğitim Bakanlığı

PÇBÖ

Problem Çözme Beceri Ölçeği

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Üst düzey bilişsel beceri basamaklarından biri olan problem çözme becerisi; çocukların ileride karşılaşılabileceği sorunlarla baş edebilen, kendi kendine yetebilen, düşünen, problemlere yaratıcı çözüm yolları bulabilen ve böylelikle sorunların üstesinden rahatlıkla gelebilen bireylerin yetişebilmesi için erken yaşta kazandırılması gereken beceriler arasında yer almaktadır.

Bir bütün olarak bireyin her yönüyle desteklenmesi gerektiğini benimseyen çağdaş eğitim yaklaşımlarında da ifade edildiği gibi, eğitimin merkezine bireyin konulduğu drama yolu ile birçok beceri kolaylıkla kazanılabilmektedir. Bu sebeple kurumsal yerlerde okul öncesi eğitim alma imkânı olmayan, dolayısıyla yeterli uyarıcıyla karşılaşamayan çocukların problem çözme becerisi de drama tekniği kullanılarak geliştirilebilecektir.

1.1. Problem Durumu

Yaşamın temeli olan okul öncesi dönemde, çocukların öğrenme hızı oldukça yüksektir. Çocukların zihin, beden ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, var olan becerilerini en üst seviyeye çıkararak onları ilkokula hazırlamak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak, okul öncesi eğitimin temel amaçları arasında yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Aynı zamanda şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak da okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri arasında bulunmaktadır.

Türkiye’de her çocuk okul öncesi eğitim olanaklarından eşit fırsatta yararlanamamaktadır. Özellikle kırsal kesimlerde kurumsal okul öncesi eğitim modelinin yaygınlaştırılması zor ve maliyetli olduğundan uygulamada sınırlılıklarla karşılaşıldığı, bu sebeple de birçok çocuğun böylesine önemli bir eğitim ortamından faydalanamadığı görülmektedir. Bu çocuklar ilköğretime başladığında da, akademik açıdan akranlarıyla aralarında büyük farklılıklar olduğu, potansiyellerini tam olarak geliştiremedikleri, sosyal becerileri ve dil gelişimlerinde eksiklikler ortaya çıktığı gözlenmektedir. Oysa okul öncesi eğitimin amacı çocuklar arasındaki bu farkı azaltmak ve onlara fırsat eşitliği sağlamaktır. Bu noktadan yola çıkarak çalışan bilim insanları ve eğitimciler tarafından alternatif modeller geliştirilmiştir (Gezgin, 2009, s. 621-622; Dağlı, 2007; Erbay, 2008). Kurumsal eğitime alternatif olarak geliştirilen modellerden biri de mobil anaokullarıdır.

Kırsal kesimdeki nüfusu az ve dağınık yerleşim birimleri ile ekonomik durumu yetersiz ailelerin yaşadığı bölgelerde otobüs içinde mobil sınıfların hazırlanması ve bu sınıflarda yapılan okul öncesi eğitimin usul ve esaslarını belirleyerek, bu bölgelerde yaşayan 48-72 aylık çocukların eğitimlerinin desteklenmesi amacıyla mobil otobüs içinde sınıfların hazırlanması uygun görülmüştür (MEB, 2009). Mobil anaokulu, eğlence ve eğitimi çevreleyen, genellikle okul öncesi veya okul çağındaki çocuklar için çeşitli etkinlikler içeren bir otobüstür. Mobil anaokulu ile çocuklara güvenli bir oyun alanı oluşturulması hedeflenmekte ve annelere çocuk eğitimi ile ilgili danışmanlık yapılması sağlanmaktadır. Kullanılacak olan otobüslerin iç düzeni mobil anaokuluna uygun bir şekilde yeniden düzenlenmektedir. Böylece otobüsün iç düzeni anaokulu koşullarının tüm özelliklerini taşıyabilmektedir (Atay ve Thomas,1997; Akt. Gezgin, 2009, s. 622). Bu modelle, okul öncesi eğitim kurumu bulunmayan ve bu eğitimden yararlanamayan yörelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir eğitim ortamı oluşturarak fırsat eşitliği adına önemli adımlar atılmaktadır.

Mobil anaokulları sayesinde uygulanan okul öncesi etkinlikleri yoluyla çocukların gelişim alanları desteklenmektedir. Ancak mobil anaokullarında haftada bir kez, yapılan uygulamalarla, her gün düzenli olarak okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların gelişimlerinin aynı olmayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple mobil anaokuluna devam eden çocuklara drama gibi daha aktif ve daha akılda kalıcı, kolay öğrenme ortamı sağlayıcı

yöntem ve teknikler uygulanarak; düzenli olarak kuruma devam eden çocuklar ile aralarında oluşan farkın kapatılabileceği düşünülmektedir.

Drama; çocukların karar verme becerilerini etkilemekte, yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlamakta, eğlenceli öğrenme ortamları oluşturmakta ve çocukları tüm gelişim alanlarını verimli şekilde desteklemektedir (Çakmakçı ve Özabacı, 2013). Drama ile soyut olan düşünme, muhakeme yapma, problem çözme, tahminde bulunma gibi kavramlar somutlaştırılarak uygulamaya koyulduğu için çocukların bilişsel gelişimlerine büyük katkı sağlanmaktadır (Ömeroğlu, Ceylan, Erbay, ve Özyürek, 2010).

Okul öncesi eğitim kurumlarından eğitim alamayan çocuklarda birçok becerinin içinde problem çözme becerisinin de kuruma devam eden çocuklara nazaran daha az desteklendiği görülmektedir (Kök, Tuğluk, ve Bay, 2005). Problem çözme becerisi, bu çocuklarda öncelikli olarak desteklenmesi gereken becerilerden biridir. İçinde bulunulan dünyada çocuklar, üzerinde düşünülmesi ve çözümlenmesi gereken problemlerle sürekli olarak karşı karşıya gelecektir. Okul öncesi dönemde, yaparak ve yaşayarak elde edilen deneyimler, çocukların bilişsel gelişimi için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle araştıran, merak eden, sorgulayan ve kimseye ihtiyaç duymadan karşılaştığı problemlerin üstesinden gelebilen, özgüven sahibi bireylerin yetişmesi açısından problem çözme becerisi, erken çocukluk döneminde kazandırılması gereken önemli bir beceridir (Dinçer, 1995). Problem çözme veya öneri geliştirme programlarına bakıldığında; disiplinler arası düşünme, geleceği öngörme, vizyoner düşünce, zor ve çözümsüz problemlerle başa çıkabilme, alternatif çözümler üretip bunlar arasından uygun olanları seçebilme gibi becerileri geliştirmeyi hedeflediği gözlenmektedir. Problem çözme; öğrenilmesi, kazanılması ve sürekli geliştirilmesi gereken bir yetenektir. Drama etkinlikleri de problem çözme becerisi kazanma sürecini etkili kılmaktadır (Ömeroğlu, Ceylan, Erbay, ve Özyürek, 2010).

Alan yazında drama yöntemi kullanılarak yapılan çalışmalara bakıldığında drama yönteminin etkililiği göze çarpmaktadır. Kara ve Aslan (2018) yaptıkları çalışmada okul öncesine devam eden beş yaş grubu çocuklara verdikleri drama temelli fen etkinliklerinin sosyal beceriler üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre eğitime katılan çocukların kendini kontrol etme, sözel açıklama ve dinleme gibi bazı sosyal becerilerinde artış olduğu ortaya çıkmıştır. Çakmakçı ve Özabacı (2013) Drama yolu ile karar verme becerisinin kazandırılmasını amaçladığı araştırmasında, ilköğretim düzeyindeki elli öğrenci ile çalışılmış ve uygulanan deneysel işlem sonucunda yapılandırılmış drama eğitim

programının çocukların karar verme becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini saptamıştır. Ceylan ve Ömeroğlu (2012) Yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan 60-72 aylar arasındaki çocukların sosyal-duygusal davranışlarını bazı değişkenlere göre incelemiş ve yaratıcı drama eğitimine katılan çocukların sosyal-duygusal davranışlarının cinsiyetlerine, doğum sıralarına, kardeş sayılarına, çocukların annelerinin öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermezken, çocukların annelerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Aslan (2008), çalışmasında altı yaş grubu çocuklara Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitimi uygulamış ve deneysel desen kullandığı araştırmasının sonucunda verdiği eğitimin çocukların sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına pozitif etki ettiğini saptamıştır. Kaf (1999), yaptığı çalışmada ilköğretim üçüncü sınıf çocuklarıyla yaratıcı drama yöntemi ile hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerileri kazandırmayı hedeflemiş ve deneysel çalışmasının sonucunda yaratıcı dramanın selam verme, paylaşma, işbirliği gibi sosyal becerileri kazandırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Literatür incelendiğinde mobil anaokullarıyla ilgili yapılan çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır; Basit ve Ömeroğlu (2019) Gezici anaokulunda çocuktan anneye yaklaşımıyla uygulanan iletişim eğitiminin anne çocuk iletişimine etkisini incelemiş ve Çocuktan Anneye Yaklaşımıyla Uygulanan İletişim Eğitim Programının anneler ve çocuklarının iletişimine olumlu etki ettiğini ortaya koymuştur. Haktanır, Akgün, Karaman ve Duman (2013) Topluma hizmet uygulamaları dersi ve MEB mobil anaokulu projesinin birlikte yürütülmesi ile çocukların gelişimlerinin desteklenmesi, Peçenek köyü örneği isimli araştırmasında, 60-72 aylık, sekiz çocukla çalışmış ve çalışmada eğitim etkinliklerinden yararlanan çocukların tüm gelişim alanlarında olumlu yönde gelişme olduğunu saptamıştır. Gezgin (2009) Gezici Anaokulu Projesi'nin ilköğretim öğrencilerine etkisini incelemiş ve Mobil Anaokulu Projesi'nin çocuklar üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda okul öncesi eğitimi almış olan çocuklarda da sınıf içi etkinlik düzeyleri, okul başarıları ve kişisel-sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Alanyazında problem çözme ile ilgili yapılan bazı çalışmalar ise şu şekilde yer almaktadır; Şahin (2015) Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekalarına ve problem çözme becerilerine etkisini incelemiş ve deney grubundaki çocukların problem çözme becerilerinin ve duygusal zeka yetilerinin önemli ölçüde etkilendiğini ortaya koymuştur. Özyiğit (2011) ilköğretim matematik dersinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin problem çözme stratejileri, başarı, benlik

kavramı ve etkileşim örüntüleri üzerindeki etkisini inceleyerek, yaratıcı drama destekli matematik öğretim programının, öğrencilerin matematik dersi başarısını arttırdığı ve benlik kavramı düzeylerinde olumlu yönde bir artışa neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özdi (2008) Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi incelemiş ve eğitime katılan çocukların, eğitim almayanlara göre kişilerarası problem çözme becerilerinde artış olduğunu belirlemiştir. Erbay (2008) Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeylerini incelemiş ve okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri arasında okul öncesi eğitim alan çocuklar lehine anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır. Ayrıca okul öncesi eğitimi almış olan öğrencilerin problem çözme becerileri eğitim almamış öğrencilerin problem çözme becerilerine kıyasla daha gelişmiş olduğu ortaya çıkmıştır (Erbay E. , 2008, s. 59-60).

Alanyazın taraması yapıldığında mobil anaokullarında, drama yöntemi ile problem çözme becerisi kazandırmaya yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Literatürdeki incelemeler sonucunda belirlenen eksiklikler doğrultusunda böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Yapılan araştırmalar göz önüne alındığında, haftada bir kez, yarım gün mobil anaokuluna devam eden çocukların, okul öncesi eğitim kurumlarına haftanın hemen her günü düzenli olarak devam eden çocuklara nazaran, gelişimleri için gerekli olan uyarıcılara yeterince ulaşamayacağı ve bu çocukların üst düzey bilişsel beceri basamaklarından biri olan problem çözme becerisini kazanmakta sıkıntı yaşayacakları düşünülmektedir. Bu da bir problem durumu olarak görülmektedir. Bu noktadan hareketle yapılan çalışmada, problem çözme becerisini, çocukların etkili öğrenme şekillerinden biri olan drama yöntem ve etkinlikleriyle hem eğlenerek hem de yaparak ve yaşayarak elde etmelerinin daha etkili olacağı uygun görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

İnsanlar hayatları boyunca birçok problemle karşı karşıya gelmektedir. Problem çözme becerisinin erken çocukluk döneminde kazanılması, ileriki yaşlarda bireylere avantaj sağlayacaktır. Bu avantajdan kurumsal okul öncesi eğitiminden yararlanma olanağı

bulunmadığı için mobil anaokulunda eğitim gören çocukların da faydalanması hedeflenmektedir. Problemlerle mücadele edebilen, özgüven sahibi, çözüm için başkalarına muhtaç olmayan bireylerin yetişmesi için problem çözme becerisinin, öğrenme hızının en yüksek olduğu okul öncesi dönemde, öğrenmeyi destekleyici bir yol olarak drama yöntem ve teknikleri ile kazandırılabilceğı düşünölmektedir.

Bu noktadan hareketle, mobil anaokuluna devam eden okul öncesi çocuklarına drama yoluyla uygulanan, problem çözme eğitiminin, çocukların problem çözme becerilerine etkisini incelemek, bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Mobil anaokuluna devam eden çocuklara uygulanan drama destekli problem çözme eğitim programı, çocukların problem çözme becerilerini etkilemekte midir?
2. Mobil anaokuluna devam eden çocuklara uygulanan drama destekli problem çözme eğitim programının çocukların problem çözme becerilerine etkisi kalıcı mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönemde çocukların gelişim ve öğrenmeleri hızlı olduğundan dolayı problem çözme becerisinin okul öncesi dönemden itibaren kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemden itibaren çocuklara verilecek problem çözme eğitimi onların, problemi tanımasını, etkili çözüm yollarından uygun olanı seçme ve karar verme becerilerini geliştirirken, sorunlara ve çözümlere farklı açılardan bakabilme gibi bilişsel ve davranışsal süreçleri edinmelerini sağlayacaktır (Şahin, 2015).

Kırsal kesimlerde yaşayan ve kurumsal okul öncesi eğitim alma fırsatı bulunmayan çocuklar, problem çözme gibi üst düzey bilişsel süreç gerektiren becerileri kazanmak için gerekli olan uyarıcılardan mahrum kalmaktadır (Eskicumalı ve Eroğlu, 2014, s. 184). Çocuğı eğitimin merkezine alan ve aktif öğrenme yöntemi olan drama tekniğı ile soyut olan problem çözme becerisinin çocuğun hayatında somutlaştırılarak alınması, bu becerinin kazanılmasını da etkili kılmaktadır (Çakmakçı ve Özabacı, 2013). Bu noktadan hareketle hazırlanan Drama Destekli Problem Çözme Eğitim Programı sayesinde mobil anaokuluna devam eden dezavantajlı çocuklara problem çözme becerisi kazandırılacak ve ilköğretim yıllarında akranlarıyla aralarında oluşacak farkı minimum seviyeye indirgeyerek ilköğretime avantajlı başlamalarına olanak sağlayacağı için, bu araştırma önem taşımaktadır. Aynı zamanda mobil

anaokuluna devam eden çocuklara uygulanan drama destekli problem çözme eğitiminin çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelemesi açısından alan yazına yeni bir bakış açısı getirmesi ve başka araştırmalar için de yol gösterici bir nitelik taşıyacak olmasından dolayı literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Varsayımlar

Bu araştırmada;

1. Araştırmacı tarafından doldurulan “Okul Öncesi Problem Çözme Becerileri Ölçeği” ne çocukların verdiği yanıtların samimi ve içten olduğu; ailelerin doldurması istenilen Çocuk ve Aile Bilgi Formunun gerçeği yansıttığı,
2. Ölçeğin geçerli ve güvenilir olup, problem çözme becerisini ölçebilecek nitelikte olduğu,
3. Araştırma kapsamında geliştirilen Drama Destekli Problem Çözme Eğitim Programının çocukların problem çözme becerisini desteklediği varsayılmaktadır.

1.4.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Ankara’nın Mamak ilçesindeki mobil anaokuluna devam eden ve daha önce planlı bir problem çözme eğitimi almamış çocuklarla,
2. “Okul Öncesi Problem Çözme Becerileri Ölçeği” nden elde edilen puanlarla,
3. “Çocuk ve Aile Bilgi Formu” ndan elde edilen verilerle,
4. Geliştirilen eğitim programının etkinlikleriyle,
5. Eğitimin verildiği 2017-2018 eğitim öğretim yılıyla sınırlıdır.

1.5.Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim (pre-school education): Doğumdan ilköğretimin başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerini ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre imkânlarını sağlayan, onların tüm gelişimlerini

toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Poyraz ve Dere, 2001, s.21; Akt. Aslan, 2008, s. 7).

Okul Öncesi Eğitimde Drama (drama in preschool education): Okul öncesinde eğitim amaçları doğrultusunda kullanılan yöntemdir (Ömeroğlu vd., 2010; Karadağ, 2005, s. 89).

Mobil Anaokulu: Maddi imkânları yetersiz ailelerin yaşadığı bölgelerde 36-72 aylık çocuklara ve ailelerine ulaşarak okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve bir okul öncesi eğitim kurumuna devam edemeyen bu çocukların gelişimlerini desteklemek ve aileleri çocukların eğitimi konusunda bilinçlendirmek amacıyla kurumsal okul öncesi eğitim modeline alternatif olarak düzenlenen bir programdır (Haktanır vd.,2013, s. 71).

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Kurumsal okul öncesi eğitim modeliyle çocukların; bilişsel, sosyal, duygusal, dil ve motor gelişimini desteklemeye yönelik eğitim planlamaları yapılmaktadır. Planlanan bu eğitimler ile çocuklar, var olan gelişim seviyelerini üst düzeye çıkarırken, ihtiyaç duydukları alanlarda da desteklenmektedir. Bu doğrultuda, nitelikli eğitim programları ve zengin uyarıcı çevrelerde eğitim verilmesi önerilebilir. Ancak coğrafi veya ekonomik nedenlerden dolayı her çocuk kurumsal eğitimden yararlanma fırsatı bulamamaktadır. Bu nedenle kurumsal eğitimden faydalanamayan çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla fırsat eğitimi yaratarak, kurumsal eğitime alternatif olacak farklı erken çocukluk eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmada da mobil anaokuluna devam eden çocukların problem çözme becerileri, eğitimde drama kullanılarak geliştirilmeye çalışılmıştır.

2.1. Erken Çocukluk Eğitim Hizmetleri

Yaşamın ilk beş yılını kapsayan erken çocukluk döneminde alınan eğitim insan hayatında kritik bir öneme sahiptir. Erken çocukluk eğitimi ile çocuklara öğrenme becerileri kazandırmak amaçlanmaktadır. Böylece toplumların ilerlemesi teşvik edilerek, küresel ölçekte gelişim sağlanmaktadır (Pearson ve Degotardi, 2009). Çocukların mümkün olduğunca küçük yaşlardan itibaren erken müdahale programlarına alınması, nitelikli eğitim programlarının hazırlanması, zengin uyarıcı çevre ile tüm gelişim alanlarının desteklenmesi önerilmektedir. Çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve öz bakım gelişimlerini destekleyici erken uyarımlar, yönlendirmeler ve sağlanan profesyonel destekler

ile beceri sahibi, uyumlu, sağlıklı ve öğrenmeye karşı güdülenmiş bireyler olarak yetişmeleri mümkündür. Koşulları her ne olursa olsun tüm çocukların eğitim alması bir çocukluk hakkıdır (UNESCO, 1990; UNICEF, 2013). Düşük gelirli ailelerde büyüyen çocuklar daha sonra akademik ve sosyal yönden başarısız olma riski altındadır (Barnett, 1995; Leseman ve de Jong, 1998). Bazı ülkelerde okul başarısına ilişkin veriler, erken çocukluk eğitimi alan çocukların ilköğretim birinci sınıfta akademik yönden, eğitim alamayan çocuklara nazaran okul başarısının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Tuijl ve Leseman, 2004).

Her çocuğun mümkün olan en iyi koşullarda hayata başlaması sadece Türkiye’de değil, tüm dünyada çocuk gelişimi ve eğitimi politikalarının temelini oluşturmaktadır. UNICEF, UNESCO ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşlar, fırsat eşitsizliklerini ortadan kaldırmanın yolu olarak, büyük ölçüde yaşamın ilk yıllarının hedef alınması gerektiği konusunda hemfikirdir. Bu doğrultuda erken çocukluk hizmetleri, dünya çapında önem arz etmekte ve özellikle küçük çocuklar için olumlu sonuçlar elde etmeyi hedeflemektedir (UNESCO, 1990; UNICEF, 2013).

Bu nedenle dünyada ve Türkiye’de erken çocukluk hizmetleri, toplumun ihtiyaçlarına uygun olarak, hızla yaygınlaştırılmaya çalışılmış ve bu amaç doğrultusunda çeşitli eğitim modelleri geliştirmiştir.

Erken çocukluk eğitim modelleri;

- Ev merkezli eğitim;
- Kurum merkezli eğitim
- Kurumsal okul öncesi eğitimde bütünleştirilmiş eğitim (Tuijl ve Leseman, 2004; Fukkink ve Blok, 2010)
- Uzaktan öğretim yoluyla eğitim (Myers, 1996)
- Çocuktan çocuğa eğitim (Gibbs, Mann, ve Mathers, 2002)
- Mobil hizmetler (Nutton, ve diğerleri, 2011) başlıkları altında toplanabilir.

2.1.1.Ev Merkezli Eğitim

Ev merkezli programlar düşük gelirli ailelere sağlanmakta ve ebeveynlerin çocuklarıyla sistematik bir şekilde çalışmasını gerektirmektedir. Ebeveynler, çocukları ile günlük ev rutinleri, sosyal ve boş zaman etkinlikleri, sohbet zamanları, oyun, problem çözme ve bazen

de okuma yazma konularında çok fazla zaman paylaştığı için, aile ortamı yoğun bir uygulamaya olanak sağlamaktadır. Bu da ev merkezli eğitimin avantajlı yönlerinden biri olarak görülmektedir. Ayrıca, bazı düşük gelirli ebeveynler, çocuklarının okul hayatı ve daha sonraki sosyal etkileşimlerine yönelik yüksek beklentilere sahip olduğu için (Okagaki ve French, 1998), eğitimci rolünü üstlenmeye oldukça heveslenmektedir. Bunun yanı sıra aile, temel eğitim döneminin ötesinde de çocukların gelişimi için önem taşımaya devam ettiğinden dolayı, aile eğitimine yatırım yapmak, uzun vadede oldukça düşük maliyetli olmaktadır (Tuijl ve Leseman, 2004).

Bununla birlikte yapılan araştırmalar, ev merkezli programların etkisinin, kurum merkezli programlardan veya kurumsal okul öncesi eğitimle bütünleştirilmiş programlardan çok daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Barnett, 1995; Goodson ve ark., 2000; Van Tuijl, 2002). Bazı yüksek kaliteli ev merkezli programlar, çalışılan ailelerde çeşitli sonuç ve önlemler üzerinde önemli etkiler sağlamaktadır (Baker, Piotrkowski, ve Brooks-Gunn, 1999; Kagıtcıbası, Sunar, ve Bekman, 2001; Van Tuijl, Leseman, ve Rispen, 2001). Fakat program ve uygulama kalitesinin düşük olması nedeniyle (Farran, 2000; Akt. Van Tuijl ve Leseman, 2004) bazı araştırmacılar, ebeveynlerin çocuklara sağladığı gayri resmi eğitimin, ev merkezli bir yaklaşımla temelde değiştirilmesinin zor olduğunu vurgulamıştır (Halpern, 2000; Akt. Van Tuijl ve Leseman, 2004).

2.1.2.Kurum Merkezli Eğitim

Küresellik, kentleşme, ekonomik koşulların değişmesi, göç ve aile yapısına uyum sağlama gibi durumların sonucunda, evde çocuk bakımı yerine kurumsal erken çocukluk bakım ve eğitimi önem kazanmıştır (Are, 2007).

Kurum merkezli programlar; kreşler, çocuk yuvaları, anaokulları ve anasınıflarında, çocuklara okul öncesi veya benzeri ortamlarda doğrudan eğitim deneyimleri sunar. İlkokula hazırlık ve uyaran desteği, kurum merkezli hizmetler için önemli hedeflerdir. Dezavantajlı ailelerin çocukları, ilkokula başlarken akademik gelişim yönünden problemler yaşamaktadır. Bu sorunların eğitim süreci boyunca ortadan kalkma eğilimi olmadığından, kurum merkezli programlara daha erken başlanması gerektiği araştırmacılar tarafından öne sürülmektedir. Birçok kurum merkezli program küçük yaşlarda başlar ve okul hayatı süresince devam eder. Her program, bilişsel, dil, motor, sosyal-duygusal gelişimi desteklenmekte ve okuma

yazmaya hazırlık çalışmalarını içermektedir. Kurum merkezli programların işleyişinde ebeveynlerin de rolü olmasına rağmen, ev merkezli programlara göre daha geri plandadır. Araştırmalar, kurum merkezli yaklaşımlarla yapılan doğrudan müdahalenin, ev merkezli yaklaşımlara nazaran daha etkili olduğunu göstermektedir (Fukkink ve Blok, 2010). Yapılan çalışmalarda, kurum merkezli programlarda bilişsel alanda ortaya çıkan etkilerin, ev merkezli programlara kıyasla daha fazla olduğu saptanmıştır (Blok vd., 2005).

2.1.3. Kurumsal Okul Öncesi Eğitimle Bütünleştirilmiş Aile Eğitimi

Çocukların gelişiminin desteklenmesi için, nitelikli programlarla ebeveyn yeterliliklerinin artırılması hedeflenmektedir. Bu görüş doğrultusunda, bütünleştirilmiş programlarda ev ve kurum merkezli modellerin bir bütün halinde görülmesi söz konusu olmuştur. Bütünleştirilmiş programlarla; okul öncesi kuruma devam eden çocukların eğitimi ile anne-babaların eğitiminin birleştirilmekte; bunun sonucunda da aile ortamlarında olumlu yönde etki yaratmak amaçlamaktadır (Ramey ve Ramey, 1998).

Hazırlanan programlarla ailelere, çocukların devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunda ve evlerinde eğitim verilmekte; böylece bütüncül bir yaklaşımla çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve öz bakım becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Tüm etkinlikler çocukların gelişimi göz önüne alınarak aşamalar halinde yürütülmektedir (Çağdaş ve Şahin Seçer, 2011; Tezel Şahin ve Özyürek, 2016). Program doğrultusunda, anne ve babalarla okul öncesi eğitim kurumunda toplantılar düzenlenerek çocuk gelişimi konularında eğitimler verilmektedir. Ayrıca anne-babaların sınıfta düzenlenen etkinliklere katılarak etkinlik çeşitlerini ve uygulama biçimlerini öğrenmeleri sağlanmaktadır. Kullanılan yaklaşımın paraleli olarak, ev ziyaretleri eğitimleriyle okul ev arasında köprü oluşturmaya çalışılmaktadır (Çağdaş ve Şahin Seçer, 2011; Üstünoğlu, 1990).

2.1.4. Uzaktan Eğitim Yoluyla Aile Eğitimi

Ev ve kurum merkezli eğitimlerin sağladığı yararlar oldukça fazladır. Ancak düşük sosyoekonomik düzeydeki aileler, eğitim ortamı, eğitim materyali ve öğretmen yetersizliği ev merkezli eğitimlerle sınırlı sayıda kişiye ulaşılması, okul öncesi eğitim için ayrılan mali kaynakların ihtiyacı yeterince karşılayamaması gibi nedenlerle kısa sürede çok fazla kişiye

ulaşma imkânı sağlayan kitle iletişim araçlarına ihtiyaç duyulmuştur. Bu yaklaşıma göre aileler, uzaktan eğitim araç gereçleri yardımıyla eğitime katılmaktadır. Radyo, televizyonlarda aile eğitimine yönelik hazırlanan özel yayınlarla, ocuk gelişimi ve eğitimini kapsayan kuramsal bilgilerin yanı sıra gelişim alanlarına yönelik uyarıcı niteliğinde etkinlikler sunulur. Eğitici oyunlar ve oyuncak yapımı ile ilgili bilgilendirmeler yapılır (ştnoğlu, 1991). Bunun yanında video, aylık dergiler, web sayfaları sayesinde eğitim, aileler için ulaşılabilir hale gelmektedir (Erden, 2012, s. 302-304). Aile eğitim programlarının, üniversitelerin ilgili bölümleri, kitle iletişim araçları, örgün ve yaygın televizyon programları ve radyo kanalları aracılığıyla desteklenmesi oldukça önemlidir (ştnoğlu, 1990).

2.1.5.Çocuktan ocuğa Eğitim

Çocuktan ocuğa eğitim, sağlıklı yaşamın teşviki ve böylelikle toplumun gelişimini hedefleyen bir yaklaşımdır. Çocukların toplumda aktif olarak yer alabilecekleri ve toplum problemlerini çözebilecekleri inancına dayanır. Çocuktan ocuğa yaklaşımının temelinde, çocukları ilgilendiren, sorgulatan ve güçlendiren etkinlikler yer alır. Bunu yaparken, “ocukları ve onların ailelerini, toplumun sağlığı ve gelişiminde aktif ve sorumlu bir rol oynamaya teşvik eder”. Çocuktan ocuğa eğitim projelerinde sağlık tanımlarına, fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal refah kavramlarına yer verilir. "Toplum sağlığı" ve "toplum gelişimi" konularına, insanların yaşadığı fiziksel, sosyal, ekonomik, politik ve çevresel koşulları iyileştirme çabalarına atıfta bulunulur.

Toplumsal sorunların çözümüne çocukların katılması yoluyla geliştirilen bu yaklaşımda amaç; çocuğun öğrendiği bilgileri diğer çocuklarla ve yetişkinlerle paylaşarak süreçte aktif olarak yer almasını sağlamaktır. Çocuktan ocuğa yaklaşımında ocuk, yalnızca öğrenen birey olma konumundan çıkarak diğer bireylerle öğrendiklerini paylaşan, bilgi ve becerilerini aktaran, öğrendiklerini eyleme dönüştüren ve bunun için okul, ev ve toplum arasında bağlantı kuran; güçlü, toplum sorunlarına duyarlı, bu sorunları çözmek için topluluklar halinde azimle çalışan, bireylere dönüşürler. Böylece ocuklar toplumda, yetişkinlerle iletişim kurabilen, düşünce ve yeteneklerine saygı duyulan, söz sahibi olan bireyler haline gelir (Gibbs, Mann, ve Mathers, 2002).

2.1.6.Mobil Anaokulu

Mobil anaokulları, okul öncesi eğitim alma imkânı olmayan alt sosyoekonomik düzey ailelerin çocukları için, kurumsal eğitim modeline alternatif olarak geliştirilmiş, çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemeye yönelik eğitimlerin verildiği bir programdır. Bu program ile dezavantajlı bölgelerde yaşayan çocuklar için okul öncesi eğitimden yararlanmak ve gelişimlerinin en üst düzeye çıkarılması amaçlanmıştır. Böylelikle maddi yetersizliklerden dolayı eğitim alamayan çocuklara fırsat eşitliği sağlanmaktadır (Nutton, ve diğerleri, 2011).

Mobil anaokulu, bir otobüste günlük olarak şehir içinde ve çevresinde farklı yerlere seyahat eden bir okul öncesi uygulama biçimi olarak ifade edilmektedir. Mevcut okul öncesi kurumlarındaki yetersiz alan sorunlarını gidermek ve dış mekânlara erişim sağlamak da mobil anaokullarının amaçları arasında yer almaktadır (Hellman ve Sunnebo, 2009; Akt. Gustafson ve Burgt, 2015).

Nüfusu az ve dağınık yerleşim birimleri ile ekonomik durumu yetersiz ailelerin yaşadığı bölgelerde otobüs içinde mobil (gezici) sınıflarda okul öncesi eğitimin usul ve esaslarını belirleyerek, bu bölgelerde yaşayan 48-66 aylık çocukların eğitimlerinin desteklenmesi amacıyla gezici otobüs içinde sınıfların hazırlanması uygun görülmüştür (MEB, 2009). Böylelikle çocuklar için ortak bir eğitim ortamı oluşturarak fırsat eşitliği adına önemli adımlar atılmaktadır.

Mobil sınıflarda ikili eğitim yapılması esastır. Bu sınıflarda bir çocuk grubu ile haftada en az üç yarım gün eğitim yapılması zorunludur. Bir gruptaki çocuk sayısının ondan az, yirmiden fazla olmamasına özen gösterilir. Fazla talep olması hâlinde dönüşümlü olarak bir günde iki ayrı çocuk grubuna eğitim verilebilir. Mobil anaokulunun günlük zaman çizelgesi bağlı olduğu okul yönetimince yapılır, uygulanması ise konaklanan okul yönetimince izlenir. Bir çalışma saati süresi elli dakikadır. Mobil sınıfta 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanır. Beş iş gününden az süreli eğitim programı uygulanması durumunda, Okul Öncesi Eğitim Programı esas alınarak ilgili öğretmenler tarafından hazırlanan ve okul yönetiminin teklifi üzerine il milli eğitim müdürlüğüne onaylanan program uygulanır (Yeşil, 2015).

Mobil (Gezici) anaokulunun amacı;

- Okul öncesi eğitim kurumu bulunmayan yerleşim yerleri ile nüfusu az ve dağınık kırsal kesimde kalıcı okul öncesi eğitim kurumlarının alt yapısını oluşturmak,
- Okul öncesi eğitimin önemi konusunda aileleri bilinçlendirmek amacıyla mobil sınıfa devam eden çocukların ailelerine bahçesinde eğitim yapılan okulun imkânlarından yararlanılarak anne–baba eğitimi vermek,
- Okul öncesi eğitim kurumu bulunmayan ve bu eğitimden yararlanamayan yörelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir eğitim ortamı oluşturmak,
- Üniversiteler, yerel yönetimler, gönüllü kuruluşlar ve hayırsever vatandaşlarla iş birliği yapılarak okul öncesi eğitimden yararlanamayan ailelerin çocuklarını bu eğitimden yararlandırmak,
- Mobil sınıfa devam eden çocukların gelişimlerini sağlamak amacıyla sağlık taramaları yaptırmaktır (MEB, 2009).

Türkiye’de ilk olarak 2003-2004 yılında MEB Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, İstanbul Büyükşehir Belediyesi, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Marmara Üniversitesi ve İETT Genel Müdürlüğü işbirliği ile İstanbul/Küçükçekmece ilçesinde uygulamaya konulmuştur. Projede annelerin ilk defa okul öncesi eğitim kavramıyla karşılaştığı görülmektedir.

2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, Bursa Büyükşehir Belediyesi ve Gazi Üniversitesi Dekanlığı arasında Mobil Anaokulu Projesi İşbirliği protokolü imzalanmış, Osmangazi ve Yıldırım İlçeleri olmak üzere iki ayrı ilçede, 80 çocuğun ikili sistem uygulanarak okul öncesi eğitimden yararlanması sağlanmıştır (Yılmaz, 2007; Akt. Gezgin, 2009). Mobil Anaokulu iç donanımı, Gazi Üniversitesi öğretim üyeleri rehberliğinde ve bağımsız anaokullarının maddi desteği ile gerçekleştirilmiştir. Böylece, Bursa Büyükşehir Belediye sınırları içerisinde yaşayan sosyo-ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin bulunduğu bölgelerde okul öncesi eğitime ihtiyaç duyan çocuklara ulaşmak amaçlanmıştır (Gezgin, 2009).

Daha sonra mobil anaokulu modeli yaygınlaşarak; Adıyaman, Ankara, Antalya, Aydın (Nazilli), Balıkesir, Burdur, Bayburt, Denizli, Konya, Malatya, Gümüşhane, Gaziantep ve Van illerinde yürütülmeye başlanmıştır (Sungurtekin, Taner Derman, Sadioğlu, ve Koç, 2010; Evirgen, 2003).

Mobil anaokulu, ilk olarak 1969 yılında İngiltere’de oyun otobüsü olarak ortaya konmuştur. Bu uygulama ile çocukların birbirleriyle etkileşimini artırmak üzere, gidilen uzak yerlerdeki çocukların toplumla kaynaştırılması amaçlanmıştır. Aynı zamanda mobil anaokulunda, kadın ve çocukların ihtiyaçlarını tespit etme ve bu ihtiyaçları karşılamak konusunda destek hizmeti verilir (Atay ve Thomas, 1997).

Mobil programlar ilk olarak, göçmen işçi olarak çalışan ebeveynlerin, işe gittikleri zaman çocuklarını bırakacakları güvenli bir ortam oluşturmak amacıyla ortaya çıkmıştır. Ekonomik veya ailesel nedenlerle okul öncesi eğitimden yararlanma olanağı bulunmayan çocukların yaşadıkları yerlere giderek onları ilkokula hazırlama ve eğitim imkânı sunmayı amaçlayan mobil anaokulunda bilişsel gelişime yönelik eğitimler uygulanmaktadır (Oktay, 1999, s. 95). Problem çözme de bilişsel gelişimi ele alan ve destekleyen becerilerden birisidir.

2.2.Problem Çözme Becerisi

Bruner (1973) problem çözme, çocuğun kendisine verilen bilgilerin ötesine geçmesi olarak tanımlarken; Guilford (1977)’ a göre problem çözme, yeni bir duruma yeni bir cevap üretmektir (Akt. Bahatheg, 2010); Heppner ve Krauskopf (1987)’ a göre içsel ve dışsal arzuların veya isteklerin uyumu için bilişsel ve etkili davranışsal süreçler olarak tanımlamaktadır. Kneeland, (2001) ise problem çözme, zeka ile ilgili olmayan; diğer beceriler gibi sonradan öğrenilebilen bir süreç olarak tanımlamıştır.

Bingham, (2004) problem çözme, bireyin, hedefine ulaşmaya çalışırken karşısına çıkan zorluklarla mücadele ettiği süreç olarak tanımlamaktadır. Kişi yaşadığı sürecin gerektirdiği durumlara uyum sağlayarak veya engelleri azaltmaya çalışarak gerginliklerden kurtulmaya, organizmasını iç dengeye ulaştırmaya çalışır. Her çeşit problemin üç temel özelliği bulunur;

1. Bireyin kafasında tasarladığı bir hedef,
2. Bireyin hedefine ulaşmasına imkân vermeyen engeller,
3. Bireyin hedefine ulaşmasını teşvik eden, içsel bir gerginlik duymasıdır.

Problem çözme öğrenilmesi geliştirilmesi ve elde edilmesi gereken bir beceridir. Zaman, emek, sabır, alıştırma ve çevrenin yardımını da gerektiren kapsamlı bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca çok yönlü olduğu için yansıtıcı düşünce, zekâ, duygular, eylemler ve iradeyi de içinde barındırır.

2.2.1.Problem Çözme Süreci

Doğal ortamda meydana geldiği gibi, problem çözme, bireyin, bir çiftin veya bir grubun günlük yaşamda karşılaşılan belirli bir problem için etkili çözümler tanımlamaya veya keşfetmeye çalıştığı kendine yönelmiş bilişsel-davranışsal süreç olarak tanımlanmaktadır. Daha spesifik olarak, bu bilişsel-davranışsal süreç (a) belirli bir problem için çeşitli potansiyel olarak etkili çözümler sunar ve (b) çeşitli alternatifler arasından en etkili çözümü seçme olasılığını artırır (D’Zurilla ve Goldfried, 1971).

Problem çözme sürecinde bireyler, karmaşık süreçlerden geçtikten sonra bir sonuca ulaşırlar. Bu sebeple problem çözme süreci, çeşitli aşamalara ayırarak incelendiğinde daha anlaşılır hale gelmektedir.

Dewey, (1910)’e göre bir problemin çözümü altı aşamada gerçekleşir;

1. Problemin farkına varma.
2. Problemi tanımlama ve sınırlama.
3. Problemin çözümünü sağlayacak bilgi ve bulguları toplama.
4. Problemin çözümünü sağlayacak hipotezlerin belirlenmesi.
5. Problemin çözümünü sağlayacak en uygun hipotezin seçilmesi.
6. Problemin çözülmesi ve sonuca ulaşılması.

Bingham (2000)’ a göre ise problem çözme sekiz adımda gerçekleşir;

1. Problemi tanıma ve onunla uğraşma ihtiyacı duyma
2. Problemi açıklamaya niteliğini alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışma
3. Problemle ilgili ve bilgileri toplama
4. Problemin özüne en uygun düşecek verileri seçme ve düzenleme
5. Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli muhtemel çözüm yollarını tespit etme
6. Çözüm şekillerini değerlendirme ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçme
7. Kararlaştırılan çözüm yolunu deneme

8. Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirme

Polya (1962)'ya göre ise problem çözme; (1) Hazırlık: Problemi anlama, (2) Düşünme: Plan tasarlama, (3) İç görü: Planı uygulama, (4) Değerlendirme: Yeniden inceleme olmak üzere dört adımda gerçekleşmektedir (Voskoglou, 2011).

Rasyonel problem çözme, etkili problem çözme becerilerinin rasyonel, kasıtlı ve sistematik uygulaması olarak tanımlanan yapıcı bir problem çözme tarzıdır. Daha önce belirtildiği gibi, bu model dört ana problem çözme becerisini belirlemektedir: (a) problem tanımı ve formülasyonu, (b) alternatif çözümler üretme, (c) karar verme ve (d) çözüm uygulama ve doğrulama (D'Zurilla, Nezu, ve Maydeu-Olivares, 2004) .

Problem çözme, kişiden kişiye farklılık gösterebilen bir işlemdir. Bireylerin çözüme ulaştığı her problemde bu sırayı ve çözüm için tüm basamakları kullanması mümkün olmayabilir. Bireyler daha önce hiç karşılaşmadıkları şekilde problemleri çözebilir veya ön bilgileri doğrultusunda bu basamaklardan birkaçını atlayabilirler. Problem çözme işleminin geliştirilmesi daha geniş çözüm yollarının ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Bingham, 2004).

2.2.1.1.Problemin Farkına Varma / Tanıma / Hazırlık

Problem çözmenin ilk basamağı problemin farkına varmaktır. Hayatta karşılaşılan birçok problem çeşidi vardır. Bazı problemler aniden ortaya çıkarken bazıları gündelik hayatta düşünceler veya doğal gelişen süreçler arasından yavaşça ortaya çıkabilmektedir. Şaşırtıcı, belirsiz duygu ve durumlar sonucunda bir güçlüğü sezilmesi veya birtakım şeylerin yolunda gitmediğinin fark edilmesi şeklinde meydana gelen problemler, tesadüfi olarak ya da sistematik incelemeler yoluyla yüzeye çıkabilir. Bir bütün halinde görünen ancak aslında farklı çeşitleri bulunan bu problemlerin özellikle çocuklar için ifade edilmesi büyük önem taşır. Bu farklar yoluyla çocuklar, yaşamın kolayca fark edilemeyen yönlerine karşı ilgi duymaya başlayarak, farklı bakış açıları ve anlayışlar elde eder. Böylelikle bilgi ve anlayış bakımından tecrübelerini genişleterek, sürekli keşfetmeye, bilinmeyene ve araştırılmamış olana; ilgi duymaya başlarlar (Bingham, 2004, s. 27). Problem tanımı ve formülasyonunda, problem çözücü mümkün olduğu kadar çok somut gerçekleri toplayarak, talepleri ve engelleri belirleyerek ve gerçekçi problem çözme hedeflerini belirleyerek sorunu anlamaya ve çözmeye çalışır (D'Zurilla, Nezu, ve Maydeu-Olivares, 2004). Eğer problemlerin ortaya çıkardığı bu gerginlik veya çatışma durumuyla yüzleşilmez, üstü örtülür veya yok sayılırsa

(Öğülmüş, 2006, s. 43); problemin farkına varılmazsa, yani karşılaşılan durum kişiyi rahatsız etmez ve bu rahatsızlık halinin üzerinde durulmazsa, bir çözüm arayışı da gerçekleşmez (Bransford, Sherwood, Vye ve Riese, 1986; Gelbal, 1991).

2.2.1.2.Problemi Tanımlama ve Sınırlama / Açıklama

Problem tespit edildikten sonra açıklanması gerekir, böylelikle problemin kaynağının nelerle veya kimlerle ilişkili olduğu açıklığa kavuşturulur. Problemin ne derece önemli olduğu ve kimleri ilgilendirdiği tespit edilerek ortaya konulur. Problemin yapısıyla ilgili bilgi toplama aşaması olan ikinci basamakta (Öğülmüş, 2006, s. 43), gerçek bir problemin tanımlanması, son derece önemlidir. Çünkü bazen problem olarak görünen bir durum, gerçek bir problem olmayabilir ve bu durumla ilgili nitelik ve şartlar açıkça anlaşıldığında, bunun yanlış yorumlama, şaşırma veya yanlış anlamadan kaynaklandığı fark edilebilir (Bingham, 2004). Bunun dışında gerçek olan problemin tanımlanması keşif evresini, yani dikkate alınacak çözüm türlerini etkiler (Maier, 1930, 1931; Newell ve Simon, 1972; Akt. Bransford, Sherwood, Vye ve Riese, 1986). Problemin tanımlanması, çözüm arayışını sınırlayan varsayımları içerir. Örneğin başarısızlıklarının nedenlerini daha iyi idrak eden ve tanımlayabilen bireyler, kullanılacak uygun "onarım" stratejilerini daha iyi seçebilirler (Collins ve Smith, 1980; Akt. (Bransford, Sherwood, Vye ve Riese, 1986)).

2.2.1.3.Problemin Çözümünü Sağlayacak Bilgi ve Bulguları Toplama / Düşünme

Alternatif çözümlerinin üretilmesinde, kişi problem çözme hedeflerine odaklanır ve hem geleneksel hem de orijinal çözümler dâhil olmak üzere mümkün olduğunca çok sayıda potansiyel çözüm belirlemeye çalışır (D’Zurilla, Nezu, ve Maydeu-Olivares, 2004). Problemleri belirledikten ve tanımladıktan sonra, eleştirilere maruz kalınacak ortamların dışında kalınmalıdır. Çünkü eleştiriler, bireyleri yeterince düşünmeden sahip olduğu fikirleri, objektif olmaktan alıkoyarak, aniden savunmaya geçme ve acele karar verme sürecine itebilmektedir. Bu nedenle problemin çözümünü sağlayacak olan tüm veriler ve fikirler ortaya konulmalı ve kolaya kaçmadan ya da acele kararlar alınmadan çok yönlü düşünerek problemin çözümü için uygun yollar aranmalıdır (Öğülmüş, 2006). Bireyler bir strateji temelinde hareket etmeli, problemle ilişkili görünen bilgi ve malzemeler toplanmalı

ve etkilerine bakmalıdır (Bransford, Sherwood, Vye ve Riese, 1986). Bu aşamada güdülenme de oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Güdülenme, düşünceyi amaca yönlendirir. Bunun sonucunda birey, yalnızca problemin amacına ilişkin olan düşünceler üzerinde durur (Morgan, 2011, s. 134). Problemin çözümü için alternatif yollar ortaya atılır ve bu yolların çözüm için uygun olup olmadığı değerlendirilir.

2.2.1.4.Problemin Çözümünü Sağlayacak Hipotezlerin Belirlenmesi / Duruma En Uygun Verileri Seçme ve Düzenleme

Problemin çözümünde kullanılmak üzere toplanılan bilgi ve bulgular işlenmemiş materyallerdir. Her bir verinin problemin çözümüne olan etkisi, sonuçları, problemle ve birbirleriyle ilişkisi göz önünde bulundurularak organize edilmelidir. Böylelikle veriler içinde problemin çözümüne fayda getirmeyecek olanlar kolaylıkla elenebilecektir (Bingham, 2004). Herhangi bir karara varmadan önce alternatifler üzerinde iyice düşünülmeli ve tartılmalıdır. Eğer uygun zaman ve kaynaklar bulunuyorsa ulaşılan farklı çözümlerle ilgili verileri edinmek için çalışmaya devam edilmelidir.

2.2.1.5.Problemin Çözümünü Sağlayacak En Uygun Hipotezin Seçilmesi / Uygun Çözüm Yolunun Tespit Edilmesi ve Denenmesi

Problemin çözümü için var olan alternatif yollar üzerinde yeterince çalıştıktan ve yeni veriler topladıktan sonra, problemin çözümü için tüm alternatif yolların yol açacağı tüm durumları göz önünde bulundurmak gerekir. Bu durumda tüm çözümlerin zayıf ve güçlü yanları değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme sonucunda; problemle ilişki içinde olan, eldeki tüm verilere uygun ve onları açıkça ortaya koyan, probleme çözüm üreten, denenebilen ve gözlenebilen özellikteki hipotezler seçilir (Öğülmüş, 2006). Karar vermede, problem çözücü farklı çözümlerin sonuçlarını öngörür, bunları yargılar ve karşılaştırır ve ardından “en iyi” veya potansiyel olarak en etkili çözümü seçer (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

2.2.1.6.Problemin Çözülmesi ve Sonuca Ulaşılması / Uygulama ve Değerlendirme

Problem çözmenin son aşaması ise alternatif çözüm yollarından bir veya bir kaçını kullanarak problem durumunun ortadan kaldırılmasına çalışmaktır (Gelbal, 1991). Çözümün

uygulanması ve doğrulanmasında, kişi çözümü, gerçek yaşamdaki sorunlu durum üzerinde uygulamaya çalıştıktan sonra, seçilen çözümün sonuçlarını dikkatli bir şekilde izler ve değerlendirir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Çözüm yollarını değerlendirmek ve içlerinden en uygun olanı seçmek için, eleştirici çözümleme, nesnel düşünme ve geç hüküm verme gibi becerilere sahip olmak gerekir. Her çözüm yolunu tüm yönleriyle değerlendirebilme sürecinde; muhtemel sonuçları ve etkilerini ön görmeyi ve önyargılarla kişisel faktörlerin de farkında olunarak, bunları da hesaba katmaya ihtiyaç vardır (Bingham, 2004).

2.2.2.Okul Öncesi Dönemde Problem Çözme Becerisi

Okul öncesi dönem, yaşamın ilk yıllarını ve temelini oluşturmaktadır. Yaşamın ilerleyen yıllarında çocuğun almış olacağı eğitimler ve kazanacağı deneyimler bu dönemin üzerine inşa edilecektir. Bu nedenle çocukların bilişsel, kişisel, sosyal, duygusal, öz bakım ve dil becerilerinin gelişiminin temelini oluşturan bu dönem, birey hayatında çok önemli bir yer tutmaktadır.

İçinde yaşanan dünyanın dinamizmi, çocukları üzerinde düşünülmesi ve çözülmesi gereken problemlerle sıkça karşılaştırmaktadır. Bu nedenle problem çözme öğrenme becerisinin kazanılması erken çocukluk döneminde oldukça önemli bir yere sahiptir (Dinçer, 1995). Genelde çocukların problem çözme yeteneğiyle donanımlı bir şekilde dünyaya geldiği düşüncesinin aksine, problem çözme becerisi, diğer beceriler gibi öğrenilebilir bir beceridir (Perlmutter ve diğ., 1989; Kneeland, 2001). Bu sebeple çocuklar karşılaştıkları güçlükleri aşarken, problem çözme süreci ile ilgili yeni bilgi ve deneyimlere gereksinim duyarlar. Çocukların problem çözmedeki yetkinliklerinin artırılması için eksik olan temel kavramların tanıtılması, sık ve düzenli olarak nitelikli problemler çözmeleri gereklidir. Aksi takdirde, başarılı birer problem çözücü olamazlar (Başaran, 1985).

Çocuklar problem çözme davranışları sayesinde düşüncelerini tek bir konu üzerinde odaklar, çözüm üzerine farklı fikirler üretme, neden sonuç ilişkisi kurma ve doğabilecek sonuçları tahmin etme becerisi kazanırlar. Problem çözme becerisi olan çocuk, kendi yeteneklerinin farkına varır, gelişimini ve ihtiyaçlarını kolaylıkla karşılayabilir. Çocuk, bir zorlukla karşılaştığında başkalarına fırsat vermeden, kendisi çözüm yolları arar. Böylece bilgi ve

becerilerini kullanma fırsatı bulduğundan öz güveni artar (Erden ve Akman, 1998; Akt. Ömeroğlu, Büyüköztürk, ve Aydoğan, 2011).

Problem çözme, çocuğun kişilik gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Kendi problemini kendi çözebilen çocuk, yeteneklerini keşfeder, kendine güvenir ve saygı duyar. Çocuk, problemi çözerken, sürece tam anlamıyla katılabilmesi için bilgisini, anlayışını, beceri ve ihtiyaçlarını kullanabilmesi konusunda teşvik edilmek ister. Engelleri aşma konusunda girişimde bulunmak için çocuk, cesaretli olmalı, sorumluluk almalı ve kendine güvenmelidir. Bundan dolayı erken yaşlardan itibaren çocukların evde ve okulda problem çözme deneyimleriyle baş başa kalmalarının sağlanması büyük önem taşımaktadır (Bingham, 2004, s. 12-13).

Çocukların karşısına problem çözme fırsatı çıktığı oranda yeteneklerinin farkına varır ve gelişirler. Bir başkasının hükmünü bekleme ihtiyacı duymadan problemini kendi başına çözme girişiminde bulunan çocuklar, bu süreç içinde bilgi, beceri, ihtiyaç ve anlayışını deneyimleme fırsatı yakalamış olacağından öz güven, öz saygı, sorumluluk, cesaret gibi kişilik gelişimleri de desteklenmiş olur. Bu sebeple problem çözüm sürecine çocukların tüm gayretleriyle aktif olarak katılım göstermesi gerekmektedir, zira hayat boyu karşılaştığı problemlerin çözümü için çocuklar, her zaman yanlarında bir destek bulamayabilir. İnsanların gelişmesi, onların problemlerini çözme konusunda gösterdiği yeteneğe göre ölçüldüğü ve bugünün çocukları yarının yetişkin problem çözücüleri olacakları için, anne, baba ve öğretmenlerin rehberlikleri altında bulunan çocukların problem çözme becerilerinin gelişimiyle ilgilenmeleri gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında tüm yetişkinlerin, çocukların problem çözme becerilerini geliştirmeye yardım etme konusunda büyük bir sorumluluk duymaları zorunludur (Bingham, 2004). Problem çözme becerisi gelişmiş olan birey; hayatta karşısına çıkan kişisel, sosyal ve mesleki problemleri bilişsel yeteneklerini kullanarak çözebilen, başarılı, toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli bireydir (Anlıak ve Dinçer, 2005; Çalışkan vd., 2006, Akt. Görücü ve Karakuş, 2017). Günümüzde problem çözme becerileri uluslararası düzeyde büyük önem kazanmıştır. Problem çözme yeteneği öğrenme anlamında, sorunların çözümünde performans sağlamak ve bilginin gelişimi için büyük önem taşımaktadır. Problem çözme becerileri bireyleri derin ve yenilikçi bir anlayış bilgisi kullanmaya teşvik etmektedir (Crebert vd., 2011, s. 4).

Soyut kavramlar olan düşünme, akıl yürütme ve problem çözme becerileri; eğitim kurumlarında küçük yaşlardan itibaren çocukların etkin olarak katılabileceği ve düşünmeyi öğrenebileceği drama gibi somut etkinliklerle birlikte ele alınarak desteklenmelidir.

2.3.Eğitimde Drama

Tiyatro ve drama, birbirinden farklı ancak birbiriyle ilişkili kavramlardır. En basit ifadeyle, drama süreç odaklı olmakla birlikte, sonuçta bir performansa ya da bir ürün elde etme amacı taşımazken; bunun aksine tiyatro, prova edilmiş ve gösterişli bir performans, bir ürün olarak düşünülebilir (Gray, Pascoe, ve Wright, 2018). Yani tiyatro, dramanın alt kümesidir.

Drama kavramı bazen bir yöntem, bazen bir alan, bazen de bir disiplin olarak görülmektedir. Son yıllarda eğitim programlarında bir yöntem olarak kullanımı artış göstermiştir (Üstündağ, 1998).

Drama gayri resmi, doğaçlama bir tiyatro biçimidir. Oyunculuk kendiliğinden gelişir ve katılımcıların kendini ifade etme ve öğrenme deneyimi ön plandadır. Dramada vurgu, gösterişli bir performansı mükemmelleştirmek değil, hayal etme, yaratma, öğrenme ve keşfetme süreci üzerinedir. Belli bir oyun ekibi, kostüm veya sahne gerekmemektedir (Krueger, t.y.).

Çocuk oyunlarından ve benzer etkinliklerden yola çıkarak, farklı yaşam durumlarını canlandırma, olayları yeniden yaratıp irdeleme, bu yaşam durumlarından bilgi edinme ve öğrenmeye geçme çalışmaları drama olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle de, drama, katılımcıların uyarıcı bir materyale bedenlerini ya da seslerini kullanarak cevap vermeleridir (Ömeroğlu Turan ve Can Yaşar, 1999; Akt. Akyol, 2003).

Yaşam durumlarındaki ve oyun süreçlerindeki dramatik anların uzmanlarca, grupta etkileşim süreçleri içinde yaratılması, yaratıcı drama çalışmaları olarak belirtilmektedir. Yaratıcı drama kavramı daha çok Amerika Birleşik Devletleri'nde, "eğitimde drama" kavramı, yaratıcı dramayı eğitimle bütünleştiren en deneyimli ülke olan İngiltere'de kullanılmaktadır. Federal Almanya'da yerleşmiş kullanım ise, "Okul oyunu" ya da "oyun ve etkileşim" şeklindedir (San, 1999; Akt. Adıgüzel, 2015).

Eğitimde drama, öğrenmeyi etkin ve eğlenceli hale getirdiğinden; okul öncesi dönemden başlayarak, ilköğretim, lise, üniversite gibi eğitim kademelerinin her alanında ve tüm disiplinlerde kullanılabilmektedir.

Drama'nın kullanılma biçimlerinde farklılıklar vardır. Bazı okullar, dramayı, normal okul müfredatının bir parçası olmayan, müfredat dışı bir aktivite olarak kullanırken, bazıları da doğaçlama veya yaratıcı görselleştirme gibi dramatik teknikleri farklı eğitim alanlarıyla bütünleştirmektedir. Bu durumda “drama sadece bir konu değil, aynı zamanda bir yöntem, bir öğrenme aracı, çocukların kendilerini ve başkalarını anlamalarını sağlayan anahtar yol” olarak ortaya çıkmaktadır (Neelands, 1992, s. 3; Akt. Gray, Pascoe, ve Wright, 2018).

Somers (1994), dramanın, okul hayatının en heyecan verici bölümlerinden biri olduğunu, birçok öğretmen ve öğrenci tarafından paylaşılan bir kavram olduğunu belirtmektedir (Akt. Szecsi, 2008).

Heathcote (1973), dramayı “öğrenme ve deneyimleri genişletme aracı” olarak görür (Akt. Kim, 2005).

Bir eğitim yöntemi olarak kullanılan drama; herhangi bir davranış, düşünce, kavram, sözcük veya olayı, tiyatro tekniklerini kullanarak canlandırmak veya oyunlaştırmaktır. Eğitimde drama; önceden belirlenmiş eğitimsel hedefleri olan, tüm çocukların kendi öğrenmeleriyle birlikte daha çok kaba motor hareketlerle yaptıklarını rol oynamaya, ifade etmeye, canlandırmaya ve tartışmaya dayalı grup etkinlikleridir. Dramanın gözlemciler ve çocuklar için eşsiz bir öğrenme boyutu vardır. Deneyimler olabildiğince gerçek ve ilk eldendir (Ömeroğlu vd., 2010).

Eğitimde drama hem estetik bir etkinlik hem de aktif bir öğretme ve öğrenme yöntemidir. Öğrenciler öğrenme sürecinin merkezindedir ve öğretmenin rolü, öğrencilere bilgi aktarmak değil, onların katılımını teşvik etmek, yapılandırma ve gelişimlerine katkı sağlamaktır. Rol oynama, doğaçlama ve hikâye anlatımı gibi çeşitli tekniklerin kullanıldığı eğitici drama, çocukları; eylemdeki yeni fikirleri, kavramları, değerleri, rolleri ve dili tecrübe edecekleri, hayal edilen deneyimlere dâhil eder (Neelands, 1984, p.6; Akt. Kim, 2005).

Drama, öğretilecek olan konularla bütünleşerek, çocukları çeken ve öğrenmeyi etkili hale getiren etkili bir araç niteliği taşımaktadır (Ewing, 2010). Drama sayesinde, oyun ve öğrenme aynı anda eğlence ile birleşir (Philips, 2003). Bu nedenle, drama uygulanan bir

sınıfta, çocuklar öğrenme için güdülenir ve eğitim esnasında rahatlatıcı bir ortam sağlanmış olur (Sirisrimangkorn ve Suwanthep, 2013).

2.3.1.Okul Öncesi Eğitimde Drama

Drama, okul öncesi dönemde oyunla birlikte uygulanabilen çok yönlü bir alandır. Drama çalışmalarıyla çocuklar, sosyalleştikleri bu dönemde öykü, müzik ve farklı etkinliklerle toplumsal süreçlerine ilişkin önemli yaşantıları kazanmaya ve içselleştirmeye başlarlar. Aynı zamanda drama sayesinde çocuklar, kendi duygu ve düşüncelerini farklı bir şekilde ifade etme fırsatı yakalarlar (Güven, 2008).

Çocuklar, hareketlerle edindiği yaşantılara isim koyma eğilimindedirler. Bir drama etkinliğinde yaratıcı hareketler duyguları keşfetme, hayvan taklitleri ve ortamı, bitkilerin büyümesi gibi, yağmur, rüzgâr, okyanusun dalgaları, ağaçtan düşen yapraklar kullanılabilir. Çocuklar bu sayede devinimsel olarak ağırlık, hız, boyut, şekil ve zıtlık gibi kavramları da özümser. Son yıllarda yapılan beyin araştırmaları, doğal yollardan iletişim kurmanın dışında, hareketlerin de düşünme ve öğrenmede önemli rol oynadığına kanıt sunmaktadır (Brown ve Pleydell, 1999).

Okul öncesi dönemde yaygın olarak kullanılan drama etkinlikleri; hareket çalışmaları, pandomim, rol oynama, doğaçlama, olarak gruplandırılmaktadır.

2.3.1.1.Hareket Çalışmaları

Bebekler dünyaya geldikleri andan itibaren çevrelerini beş duyu organlarıyla ve hareketleriyle elde ettikleri deneyimlerle tanırlar. Çocuklar bedenlerini kontrol etmek ve bedenleriyle neler yapabildiklerini görmek için oldukça uzun zaman harcarlar. Bu deneyimler arttıkça koşma, zıplama, tırmanma, dans etme, dengede durma gibi temel hareket becerileri gelişir. Böylece çocuklar kendilerini ve çevrelerini keşfederek, farklı insanlarla ilişki kurmayı öğrenirler. Çocukların bu keşif aşamasında desteklenmesi, kendilerine güven duyması ve hareketlerini geliştirmeleri açısından büyük önem taşır (Ömeroğlu, 2002; McCaslin, 2006; Chalmers, 2007; Akt. Ömeroğlu, Ceylan, Erbay, ve Özyürek, 2010).

Okul öncesi dönemde çocuklar yeterli derinlik ve perspektif algısına sahip olmadığından hareket etkinlikleri açık havada ve düz bir zeminde planlanmalıdır. Hareket çalışmalarında

sıçrama, koşma gibi hızlı etkinlikler sırasında çocukların çember olması ve aynı yöne doğru hareket etmeleri sağlanmalıdır. Böylece çocuklar bedenlerini kalabalık ortamlarda, zarar görmeden kontrol edebilme becerisini kazanmaktadır. Küçük yaş grubundaki çocuklarla drama etkinliklerine başlarken hareket etkinlikleri rahatlıkla uygulanabilmektedir. Hareket etkinlikleri çocukların pandomim, doğaçlama, dramatizasyon gibi daha üst düzey drama etkinliklerine katılımını kolaylaştırmaktadır (Carol Edwards, 2006; Chalmers, 2007; White, 2007; Akt. Ömeroğlu, Ceylan, Erbay, ve Özyürek, 2010).

2.3.1.2. Rol oynama

Rol oynama, çocukların dünyayı anlamalarını ve olayları kontrol etmelerini sağlamak için nasıl gözlem yaptıklarını ortaya koymaktadır. Çocuklar, rol oynama sırasında incelendiğinde, dünyaları hakkında var olan bilgileri ve onlar için önemli olan şeyler öğrenilebilmektedir. Rol oynama planlı-programlı bir süreç olarak görünmektedir. Çocuklar yeni dünyalar yaratmak ya da eskileri onaylamak için eylemleri ve olayları bilerek değiştirir (Hendy ve Toon, 2001, s. 10). Rol oynama çocuğa, bir kimseyi ya da bir şeyi davranışlarıyla veya sözlü olarak sergileme imkânı sağlar (Cecchini, 2008). Rol oynama, çocukları “başkalarına yönelik kişisel duygularını incelemelerini gerektiren” yaşam koşullarına çeker (Bonwell ve Eison, 1991, s. 47; Akt. Elaldi ve Yerliyurt, 2017)

Çocuklar ilk önce bir veya iki eylemi taklit ederken, zaman ilerledikçe oynadıkları rolle ilgili birkaç eylem oluşturarak rollerini genişletebilmektedir (Cecchini, 2008). Rol oynama, çocukları konuşmaya teşvik etmenin yanı sıra, bir çerçeve içinde hareket etmelerine izin vermektedir. Böylelikle çocukların iletişimsel ve duyuşsal becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir (Brash ve Warnecke, 2009).

2.3.1.3. Pandomim

Pandomim, çocukları bedensel iletişim biçimlerini kullanmaya yönlendiren etkili bir drama etkinliğidir (Dinham, 2011). Kelimeler olmadan veya başka bir deyişle, “bir fikir veya hikâyenin jest, bedensel hareket ve ifade yoluyla sözlü olmayan bir şekilde temsil edilmesi” olarak tanımlanır (Dougill, 1987, s. 13; Akt. Elaldi ve Yerliyurt, 2017). Pandomim sırasında, hiçbir dil kullanılmamasına rağmen, bedensel hareketler, etkinlik öncesinde, sırasında ve

sonrasında dili oluşturmak ve ortaya çıkarmak için bir araç görevi görebilmektedir (Gaudart, 1990). Öğretmen açısından, pandomim, dil yetenekleri çok iyi olmayan öğrencilerin, geriplanda kalmak istedikleri aktivitelerin çoğuna dâhil olmaları için iyi bir etkinlik olabilmektedir (Hillová, 2008). Pandomimde üç teknik bulunmaktadır. Bunlardan birincisi model oluşturmadır. Model oluşturma, çocuklar tarafından belirlenen bir konunun çocuğun kendi veya arkadaşının bedenini kullanarak görsel hale dönüştürmesidir; bu teknikte söz kullanılmamaktadır. İkinci teknikte oluşturulan model yaşar hale getirilmektedir; yani hareketlendirilmektedir. Üçüncü teknikte ise ilk modele karşıt olarak ideal bir model oluşturularak geçiş teknikleri çalışılmaktadır (Gökdağ, 2006; Akt. Ömeroğlu, Ceylan, Erbay, ve Özyürek, 2010).

2.3.1.4. Doğaçlama

Doğaçlama önceden tasarlanmamış veya çok az belirlenen, kendiliğinden, serbest bir biçimde gerçekleşen ve insanla birlikte var olan bir drama etkinliğidir. Doğaçlama Latince “improvise” sözcüğünden türetilmiş olup sürprizli, önceden bilinmeyen, planlanmamış anlamına gelir Brauneck, 1986, Siegemund, 2003, s. 137; Akt. Adıgüzel, 2015)

Doğaçlama “metinsiz bir oyun” dur ve bu nedenle okuma ve hafıza becerilerine bağımlılık yoktur (Davies, 1990). Çocuklar, olmak istedikleri karakteri canlandırmakta ve yaratmakta özgür olabilirler (Wagner, 2002; Akt. Elaldi ve Yerliyurt, 2017). Çocukların jest ve mimiklerini kullanarak duygusal olarak uygun kelimeler üretmelerini ve kendi potansiyellerini keşfetmelerini gerektirir (McCaslin, 2000; Akt. Aslan, 2008). Doğaçlama egzersizleri üç ana hedef sağlar: çocuğun telaffuzu artar, gramer yapısının uygun kullanımı güçlendirilir ve kelime bilgisi pekiştirilir (Florea, 2011).

Katılımcıların kendini ifade etme, yaratıcılık ve doğallığının gelişmesini sağlayan doğaçlama tekniği, bireylerde var olan spontanlığın özgür bırakılması ile ortaya çıkar. Doğaçlama, spontanlığı geliştirdiği gibi aynı zamanda spontana dayanan bir tekniktir. doğaçlama sürecini yaşayan bir katılımcı verilen konu ile ilgili spontane olarak canlandırma yapar. Doğaçlamada insan bedeni veya herhangi bir nesne kullanılabildiği gibi, her türlü araç gereç ya da öyküden yola çıkılarak da yapılabilir. Hazırlık yapılarak gerçekleştirilen doğaçlamalarda canlandırma öncesi katılımcılar bir araya gelerek canlandıracakları roller

hakkında kısa ve esnek bir düzenleme yaparlar. Bazen de doğaçlamalar anlık katılımlarla başlayabilir (Adıgüzel, 2015, s. 323-324).

2.3.1.5.Hikâyelerden Oyunlar Oluşturma

Hikâyelerden oyunlar oluşturma etkinliğinde çocuklar, nesne, resim veya durumlardan yola çıkarak hikâyeye üretmekte ve bu hikâyeleri canlandırmaktadır. Hikâyeye üretme bölümünde çocukların farklı bakış açıları edinme ve yaratıcı düşünme becerileri desteklenmekle birlikte, karar verme ve problem çözme becerileri de gelişmektedir. Kendi kararları doğrultusunda ortaya çıkan hikâyeleri canlandırma bölümünde kendilerine güven duyma ve bir gruba ait olma ihtiyaçları da karşılanmaktadır. Bir nesne, resim veya durumla ilgili sorulan sorular doğrultusunda karakterler çocuklarla birlikte belirlenmekte ve karakterlerin özelliklerine karar verilmektedir. Ardından karakterler sırayla role girerek canlandırma yapmaktadır. Bu etkinlik küçük gruplar oluşturularak da yürütülebilmektedir. Her grup kendi hikâyesini oluşturarak canlandırma yapabilmekte, eğitimci gruplar arasında dolaşarak çocuklara ihtiyaç duydukları konularda rehberlik edebilmektedir. Daha sonra canlandırmada kullanılabilecek materyaller eğitim ortamına sokularak çocukların dikkati materyale çekilmelidir. Canlandırma sonunda eğitimci hikâyeyi baştan anlatmalıdır (Erbay, 2010). Böylelikle çocukların birçok gelişim alanlarına drama sayesinde önemli katkılar sağlanmaktadır.

2.3.2.Dramanın Gelişim Alanlarındaki Etkileri

Erken çocukluk eğitimi programında drama etkinliklerine yer verilmektedir. Drama, çok sayıda eğitim hedefinin gerçekleştirilmesine olanak sağlayabilecek, süreç odaklı bir yapı taşı görevi görür. Eğitimde drama ile birçok gelişim alanı desteklenmektedir.

Brown ve Pleydell (1999) “drama”nın “sembolik düşünme,” problem çözme, sosyal öğrenme için entelektüel temeli olduğu gibi ”genç zihinleri tanıttığını, ekleyerek bilişsel gelişime drama etkinliklerinin etkisini vurgulamaktadır.

Drama, çocukların sosyal ve duygusal gelişimine de önemli katkılar sağlamaktadır; Çocukların düşüncelerini, duygularını, korkularını ve kaygılarını ifade ettiği bir araçtır. Ek olarak, yaratıcı hareketlerle birleştğinde, drama, büyük ve ince motor becerilerinin gelişimini artırır. Drama küçük çocuklar için eğlenceli ve yaşa uygun olmakla birlikte, aynı

zamanda çeşitli durumları, sorunları ve karakterleri tecrübe etmeleri için birçok fırsat sunar. Çeşitli drama etkinlikleriyle çocuklar, kendileri ve etraflarındaki dünya hakkındaki bilgi, beceri ve tutumlarla güçlenir. Öğretmenler, rehber olarak hareket ederek, en küçük çocukların en iyi şekilde öğrenmelerini ve gelişmelerini sağlamak için bu yenilikçi ve yaratıcı drama stratejileriyle deneyimlerini daha da geliştirebilirler (Szecsi, 2008).

Araştırmalar, erken çocuklukta drama kullanımının dil gelişimini desteklediğini öne sürmektedir (Conard, 1992; Podlozny, 2000). Drama etkinlikleri, dil ve düşünme becerileri üzerinde önemli etkiler sağlamaktadır. Çeşitli durumları yorumlama, bunlardan çıkarım yapma, bilgi ve deneyimlerini farklı durumlara uyarlama yeteneğini geliştirir (Wilhelm 2002; Adoma, 2012). Drama etkinliklerine katılmak, çocukların ilköğretim hayatlarındaki akademik performanslarına potansiyel olarak fayda sağlayabilmektedir.

Drama aynı zamanda çocuklara sanatsal bir görüş ve estetik duygusu kazandırmaktadır. Drama ile çocuklar; çeşitli ve değişik ilişkileri fark ederler, yaşamı her yönüyle algılama becerileri gelişir, bir olayı ya da olguyu farklı yönleri ile irdeleme, bağımsız düşünebilme, gözlem yapma ve ayrıntıları yakalama becerilerini geliştiren ve yetkinleşmeyi sağlayan drama; duyuların eğitimini de desteklemektedir. Drama, geniş bakış açıları ile görmeyi öğreten bir süreçtir. Görmek, düşünmeyle bütünleşmek demektir. Göz duyarlılığı gelişmiş, görmeyi öğrenmiş, gördüklerini düşünmeyle bütünleştirmiş olan çocuk, bir şiirin, hikâyenin veya müziğin iletmek istediği mesajı görerek içeriğini daha iyi anlayacaktır. Bu süreçte drama çocukların bu tür duyarlılıklarını artırıcı ortamlar oluşturmaktadır (Gönen ve Dalkılıç 1998, Aral vd. 2003; Akt. Erdoğan, 2006).

Drama sürecinde gerçekleşen öğrenme ve sosyalleşmenin dışında, dramanın kendine güven ve saygıyı geliştiren bir yönü vardır. Drama sırasında edilgen yerine katılımcı olma, bağımlılık yerine bağımsız olma ve karar verebilme, demokratikleşme niteliklerinin yanı sıra çocuklar aynı zamanda bir grubun üyesi olma, iletişim kurma ve problem çözme yetilerini de geliştirmektedirler. (Bozdoğan 2003; Akt. Erdoğan, 2006).

2.4.Drama ve Problem Çözme

Okul öncesi dönemde düşünmenin; karar verme, planlama, yenilikler ve sorun çözme boyutları ile mantıksal düşünmeden yaratıcı, yanal (Lateral) düşünmeye doğru gelişim göstermesi desteklenebilir (Isenberg ve Jalongo, 2001; Akt. Tuğrul, 2005). Çoğu yetişkin,

düşünmenin kendi kendine gelişen bir beceri olduğunu düşünmekte bu sebeple özel olarak düşünme becerilerinin öğretilmesi üzerinde durmamaktadır. Düşünce her ne kadar gelişimsel bir süreç izlese de bu sürecin etkili öğretim yöntemleriyle desteklenerek güçlendirilebilmektedir. Drama, çocukların düşünme becerilerinin gelişmesinde etkili yöntemlerden biridir. Özellikle küçük yaşlardaki çocuklarla yapılan drama çalışmaları yaşantılara dayalı deneyimleri harekete geçirmeyi hedeflemektedir. Çünkü bu deneyimler çocuklar için gerçek, somut ve kişiye özeldir (Tuğrul, 2006).

Problem çözme, düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayan fırsatlardan biridir. Drama, bir çeşit kendini ifade etme aracıdır ve çocuğun problemlere kendine özgü yollarla çözüm bulduğu, düşünme becerilerinin gelişmesinde etkili rol oynamaktadır. Anne, baba ve öğretmenler tarafından, çocukların araştırmacı - keşfedici olarak yetişmesi sağlanabilir. Çocukları küçük yaşta olan aileler için buluş yapma fikri “özel beceri ve yetenekleri gerektiren” sıra dışı bir özellik olarak düşünülmekte ve bunu başarmanın ancak ileri yaşlarda gerçekleşebileceğine inanılmaktadır. Oysaki beyin ve çocuk gelişimi ile ilgili çalışmalar göstermiştir ki erken çocukluk yılları çocuğun zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişiminin temelleri açısından kritik öneme sahip yıllardır. Çocuklar yaşamlarının ilk yıllarındaki eğitsel fırsatlar sayesinde bütün yaşamlarının kalitesini etkileyecek gelişimsel özellikler göstermektedirler. Düşünme becerilerinin geliştirilmesinde hayaller, semboller, çağrışımlar çocukların bağlantılar kurmasını sağlamakta ve beynin farklı kaynaklar tarafından uyarılması beynin gelişimini etkilemektedir. Beynin sol ve sağ yarılarının etkileşime girmesi beyinde çok sayıda yeni ve farklı bağlantıların kurulmasına olanak tanıyacaktır (Bjorklund,1995; Akt. Tuğrul, 2006).

Çocukların bütün gelişim alanlarını destekleyen, yaratıcılık ve problem çözme yeteneklerini geliştiren, eğlenerek öğrenme ve kendini ifade etme ihtiyaçlarına cevap veren en etkili yollardan biri öğrenme sürecinde dramanın kullanımıdır. İçerisinde oyunsu süreçlerin yer alması, bu dönemdeki çocuğun oyun çağında olması nedeniyle okul öncesi eğitim kademesinde dramanın yaygın olduğu ve tüm etkinliklerde yer aldığı belirtilmektedir (Aktaş Arnas, Cömertpay, ve Sofu, 2007; Aykaç ve Ulubey, 2008)

Drama, entelektüel olanı gerçeğe dönüştürme süreci ve bir eğitim öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Aslan, 2011). Ayrıca drama, çocuklara oyun tabanlı bir öğrenme ortamı ve okul öncesi dönemde yapmayı öğrenme fırsatı sunmaktadır (Körükçü, 2014). Bu nedenle

drama okul öncesi çocuklar için kendilerini tanıma, problem çözme becerilerini geliştirme ve gelecekteki yaşam için hazırlık yapmada önemli bir rol oynamaktadır (Kandır, 2006).

Eğitimdeki yeni yaklaşımlar, dramayı problem çözme sürecindeki aşamaları gerçekleştirdiği ve eleştirel düşünmeyi sağladığı için önemli görmektedir. Drama çocukların etkinliklerde geçen tüm kavram, olay ve durumları somut olarak öğrenmelerini sağlamak ve çocukları motive ederek öğrenmenin kalıcı olmasına yardımcı olmaktadır (San 1996, Şentürk 1996, Üstündağ 1996; Akt. Adıgüzel, 2015).

Drama etkinlikleri, çocuklara çeşitli sosyal rolleri ve sosyal problemleri inceleme fırsatı vermektedir. Farklı sosyal problemlerin canlandırılması bireylerin, toplumu ve toplumdaki ilişkileri daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Bu etkileşimler sırasında problemlerin çözüm yolları da irdelenmekte, böylece çocuklar problem çözmeye yönelik çalışmalardan deneyim kazanmaktadır (Önder, 1999; Akyol, 2003).

Okul öncesi eğitim kurumlarında yer verilen drama etkinlikleri sınıf içindeki çocukların öğrenme isteğinin artmasını sağlamakta. Drama etkinliklerinde çocuk duygu ve düşüncelerini ortaya koyar, yaratıcılığı desteklenir, problem çözme becerileri gelişir (Erbay E. , 2008, s. 8). Uygulanan etkinliklerde çocuğun soru sorma, araştırma, problem çözme, sıralama, eşleştirme gibi becerileri gelişmektedir. Çocuğun gelecekteki akademik başarısının sağlam temelleri, ancak bu tür yaşantılarla atılabilmektedir (Oğuzkan ve Oral,1992; Akt. Erbay, 2010).

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu araştırma mobil anaokuluna devam eden çocuklar için Drama Destekli Problem Çözme Eğitim Programı'nın geliştirilmesi ve geliştirilen eğitim programının çocukların problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları/ölçme araçları, verilerin toplanması, eğitim programının hazırlanması ve uygulanması, ölçeklerin uygulanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, “Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Desen” kullanılmıştır. Bu desende seçkisiz atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bu gruplardan biri deney, diğeri ise kontrol grubudur. Deney ve kontrol gruplarına deney öncesinde ölçme araçları uygulanır, deneysel işlem sadece deney grubuna uygulanır. Son olarak deney ve kontrol gurubundaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı ölçme araçlarıyla tekrar ölçülür (Büyüköztürk, Çokluk, ve Köklü, 2014).

Deneysel modelle gerçekleştirilen bu araştırmanın bağımlı değişkenini; mobil anaokuluna devam eden çocukların problem çözme becerileri oluştururken, bağımsız değişkeni ise Drama Destekli Problem Çözme Eğitim Programı oluşturmaktadır.

3.2.Çalışma Grubu

Çalışma gurubu oluşturulmadan önce Ankara’da iki mobil anaokulunun hizmet verdiği belirlenmiştir. Sincan ilçesindeki mobil anaokulunun eğitim-öğretim faaliyetleri düzenli olarak sürdürülmediği için, Mamak ilçesine bağlı olan mobil anaokulu seçilmiştir. Mamak ilçesinde yer alan mobil anaokulu farklı mahallelerde ikamet etmektedir. Bunlardan birinci mahallede ikamet eden ve öğleden önce eğitim alan yirmi üç çocuk deney, ikinci mahallede ikamet eden ve öğleden sonra eğitim alan yirmi çocuk ise kontrol grubunu oluşturmuştur.

3.2.1.Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgilere İlişkin Veriler

Araştırmaya katılan çalışma grubundaki çocukların demografik bilgilerine ilişkin dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımı

Değişken		Deney		Kontrol		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Yaş	4	3	13,00	7	35,00	10	23,26
	5	20	87,00	13	65,00	33	76,74
Cinsiyet	Kız	8	34,78	12	60,00	20	46,51
	Erkek	15	65,22	8	40,00	23	53,49
Doğum Sırası	İlk Çocuk	4	17,39	6	30,00	10	23,25
	Ortanca	6	26,09	3	15,00	9	20,93
	Son Çocuk	13	56,52	11	55,00	24	55,81
Okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi	0-6 ay	14	60,87	12	60,00	26	60,47
	7-12 ay	5	21,73	3	15,00	8	18,60
	13-18 ay	2	8,70	1	5,00	3	6,98
	19-24 ay	1	4,35	3	15,00	4	9,30
	2 yıldan fazla	1	4,35	1	5,00	2	4,65

Tablo 1 incelendiğinde çocuk yaşlarına ilişkin olarak, deney grubunun % 87,00’ı ve kontrol grubunun %65,00’ını beş yaşındaki çocuklar; deney grubunun % 13,00’ünü ve kontrol grubunun %35,00’ını dört yaşındaki çocukların oluşturduğu görülmektedir. Toplam grubun

%23,26'sında dört yaş grubundaki çocuklar bulunurken, %76,74'ünde ise beş yaş grubundaki çocuklar bulunmaktadır.

Cinsiyete göre dağılımlara bakıldığında kız çocuklar deney grubunun %34,78'ini ve kontrol grubunun %60,00'ini oluşturmaktadır. Erkek çocuklar ise deney grubunun %65,22'sini ve kontrol grubunun %40,00'ini oluşturmaktadır. Toplam grubun %46,51'ini kız çocuklar, %53,49'unu ise erkek çocuklar oluşturmaktadır.

Çocukların doğum sıraları incelendiğinde, deney grubunun %56,52'si ve kontrol grubunun %55,00'ının sonuncu sıradaki çocuk olduğu görülmüştür. Deney grubunun %26,09'u ve kontrol grubunun %15,00'ini ortanca çocuklar oluşturmaktadır. Deney grubunun %17,39'unu ve kontrol grubunun %30,00'ini ilk sırada doğan çocuklar oluşturmaktadır. Toplam grubun %23,25'ini ilk çocuklar, %20,93'ünü ortanca çocuklar ve %55,81'ini ise son çocuklar oluşturmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam sürelerine ilişkin olarak, deney grubunda yer alan çocukların %60,87'si 0-6 ay; %21,73'ü 7-12 ay, %8,70'i 13-18 ay, %4,35'i 19-24 ay ve kalan %4,35'inin 2 yıldan fazla okul öncesi eğitim kurumuna devam etmiş olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan çocukların %60,00'ı 0-6 ay; %15,00'ı 7-12 ay, %5,00'ı 13-18 ay, %15,00'ı 19-24 ay ve kalan % 5,00'ının 2 yıldan fazla okul öncesi eğitim kurumuna devam etmiş olduğu görülmektedir. Toplam grubun %60,47'si 0-6 ay, %18,60'ı 7-12 ay, %6,98'i 13-18 ay, %9,30'u 19-24 ay ve %4,65'i 2 yıldan fazla süredir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki çocukların anne ve babaların demografik bilgilerine ilişkin dağılımına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocuklarının Anne ve Babasının Demografik Bilgilere İlişkin Dağılımı

		Anne				Baba				Toplam	
		Deney		Kontrol		Deney		Kontrol			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yaş	29 ve altı	12	52,17	3	15,00	4	17,39	1	5,00	20	23,25
	30-39	9	39,13	16	80,00	15	65,22	16	80,00	56	65,12
	40-49	2	8,70	1	5,00	4	17,39	3	15,00	10	11,63
Öğrenim durumu	Okuryazar değil	-	-	1	5,00	1	4,35	-	-	2	2,32
	İlkokul	10	43,48	4	20,00	6	26,09	4	20,00	24	27,91
	Ortaokul	12	52,17	3	15,00	7	30,43	1	5,00	23	26,75
	Lise	1	4,35	9	45,00	8	34,78	10	50,00	28	32,56
	Üniversite	-	-	3	15,00	1	4,35	4	20,00	8	9,30
	Lisansüstü	-	-	-	-	-	-	1	5,00	1	1,16

Tablo 2 incelendiğinde, anne ve babaların yaşlarına ilişkin olarak, deney grubunda yer alan annelerin %52,17'si, kontrol grubunda yer alan annelerin %15,00'ı; deney grubunda yer alan babaların %17,39'u ve kontrol grubunda yer alan babaların ise %5,00'ı 29 ve altı yaş grubunda bulunmaktadır. Deney grubunda yer alan %39,13 ve kontrol grubunda yer alan %80,00 anne, deney grubunda yer alan %65,22 ve kontrol grubunda yer alan %80,00 baba ise 30-39 yaş aralığında bulunmaktadır. Deney grubunda yer alan annelerin %8,70'i, kontrol grubunda yer alan annelerin %5,00'ı; deney grubunda yer alan babaların %17,39'u ve kontrol grubunda yer alan babaların ise %15,00'ı 40-49 yaş aralığında bulunmaktadır. Toplam grubun %23,25'i 29 ve altı yaş, %65,12'si 30-39 yaş, %11,63'ü ise 40-49 yaş aralığında bulunmaktadır.

Anne ve babaların öğrenim durumlarına ilişkin olarak, deney grubunda %43,48 ve kontrol grubunda %20,00 anne ilköğretim mezunuyken; deney grubunda %26,09 ve kontrol grubunda %20,00 babanın ilköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan annelerin %52,17'si ve kontrol grubunda yer alan annelerin %15,00'ı ortaokul mezunuyken, deney grubundaki babaların %30,43'ü ve kontrol grubunda yer alan babaların %5,00'ı ortaokul mezunudur. Deney grubunda yer alan annelerin %4,35'i ve kontrol grubunda yer alan annelerin %45,00'ı lise mezunuyken, deney grubundaki babaların %34,78'i ve kontrol grubunda yer alan babaların %50,00'ı lise mezunudur. Deney grubunda yer alan üniversite

mezunu anne bulunmamakta ve kontrol grubunda yer alan annelerin %15,00'ı üniversite mezunudur. Deney grubundaki babaların %4,35'i ve kontrol grubunda yer alan babaların %20,00'ı üniversite mezunudur. Deney ve kontrol grubunda lisansüstü mezunu anne bulunmamaktadır. Deney grubunda da lisansüstü mezunu baba bulunmazken, kontrol grubunda yer alan babaların %5,00'ı lisansüstü mezunudur. Toplam grubun %2,32'si okuryazar değilken, %27,91'i ilkökul, %26,75'i ortaokul, %32,56'sı lise, %9,30'u üniversite, %1,16'sı ise lisansüstü mezunudur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çocuk ve Aile Bilgi Formu” ve çocukların problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla “Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Çocuk ve Aile Bilgi Formu

Çocuk ve aile bilgi formu, çocukların ve ebeveynlerin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çocuk ve aile bilgi formunda çalışma grubunda yer alan çocukların yaşı, cinsiyeti, doğum sırası, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, anne- babanın yaşı ve öğrenim durumuna yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.3.2. Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Ömeroğlu, Büyüköztürk ve Aydoğan (2011) tarafından geliştirilen, "Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği" 4-11 yaş grubu çocukların gerçek problem durumlarına gösterdikleri bilişsel süreçlere ilişkin yeterlilikleri belirlemede kullanılmaktadır. Ölçeğin 4-7 yaş ve 8-11 yaş olmak üzere iki formu bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan 4-7 yaş formunda spesifik, gözlenebilir ve ölçülebilir davranışları içeren 50+2(örnek) maddenin yer aldığı; problemi fark etme, tanımlama, problem hakkında sorular sorma, problemin nedenini tahmin etme, çözüm için bilgilerinin yeterliliğine karar verme, problemin öğelerini tanımlama, nesnelerin bilinenden farklı kullanımı, birtakım eylemlerin sonucunu tahmin etme, en uygun çözüm yolunu bulma ve en alışılmadık çözüm yolunu seçme kategorilerini içeren 10 adet alt boyuttan oluşmaktadır. Maddeler çocukların

günlük yaşam becerilerini içermekte, basitten karmaşığa doğru bir sıra izlemektedir. Farklı meslek grupları tarafından kolaylıkla uygulanabilmekte ve değerlendirmesi uygulayıcılar tarafından yapılabilmektedir. Uygulamalar cevap anahtarı kullanılarak yapılmakta, her doğru cevap için 1 puan, her yanlış cevap için 0 puan alınmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 50'dir. Her bir alt boyutta 5 madde bulunduğundan, alt boyuttan alınabilecek en yüksek puan 5, en düşük puan 0'dır. PÇBÖ'de puan arttıkça çocukların problem çözme becerisi yükselmektedir. Başka bir ifadeyle, çocukların PÇBÖ puanlarının yükselmesi, çocuğun problem çözme becerisinin arttığını göstermektedir (Aydoğan, Ömeroğlu, Büyüköztürk, ve Özyürek, 2012).

Aydoğan, Ömeroğlu, Büyüköztürk, Özyürek (2012) tarafından yayınlanan Problem Çözme Becerileri Ölçeği Rehber Kitabında belirtildiği üzere, ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için kullanılan KR-20 iç tutarlılık katsayıları; 0.78, Spearman Brovvn İki Yarım Test Korelasyonu ise 0.76 bulunmuştur. Ölçeğin güçlük düzeyi ortalaması 0.63'tür. Ölçeğin zamana bağlı tutarlılığını değerlendirmek amacıyla test-tekrar test güvenilirliğine bakılarak, test-tekrar test korelasyonu $r=.93$ olarak hesaplanmıştır (Aydoğan, Ömeroğlu, Büyüköztürk, ve Özyürek, 2012). Pilot uygulama verileri için, 4-7 yaş grubunda, KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.79 olarak hesaplanmıştır. Aynı güvenilirlik katsayısı, aynı yaş grubunda, norm örneklem için 0.81'dir. Sadece pilot örneklemde elde edilen veri setleri 4-7 yaş formu için hesaplanan test-tekrar test güvenilirliği $r=0.75$ tir (Aydoğan vd, 2012). Geçerlik-güvenirlik çalışmaları sonucunda, 4-7 yaş grubundaki çocuklar için ölçeğin uygun bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.4. Drama Destekli Problem Çözme Eğitim Programının Hazırlanması

Araştırma kapsamında geliştirilen “Drama Destekli Problem Çözme Eğitim Programı” çocukların problem çözme becerilerini desteklemeyi amaçlamaktadır.

Problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen eğitim programı hazırlanırken, Dewey, Bingham ve Polya'nın problem çözme sürecinde kullanılan beceri basamakları ele alınarak hazırlanmıştır. Bu beceriler genel olarak; problemi fark etme/tanım, problemi açıklama/sınırlama, bilgi ve bulguları toplama, hipotezleri belirleme/seçme ve düzenleme, çözüm yolunun seçilmesi, uygulama ve değerlendirmedir (Dewey, 1910; Polya, 1962; Bingham, 2004).

Araştırma kapsamında öncelikle okul öncesi çocuklar için uygun olan drama yöntem ve teknikleriyle zenginleştirilmiş problem çözme eğitim programı hazırlanmıştır. Problem çözme eğitim programı hazırlamanın ilk basamağında okul öncesi dönem problem çözme becerisiyle ilgili programlar ve alan yazında yapılan çalışmalar incelenmiştir.

MEB tarafından hazırlanan 2002, 2006, 2013 okul öncesi eğitim programlarındaki problem çözme becerisi içeren hedef-hedef davranış, amaç-kazanım ve kazanım-göstergelerle birlikte alan yazında yer alan kazanım ve göstergeler incelenerek on iki kazanım ve otuz üç gösterge belirlenmiştir. Uygulama süresi on hafta olarak belirlenen programda kazanım ve göstergeler basitten karmaşığa doğru bir sıra izleyerek dağıtılmış ve plana göre her bir kazanım ve gösterge on haftada en az iki kez alınmıştır. Kazanım ve göstergelerin sarmal olarak farklı etkinliklerle birlikte tekrar ele alınması ile kazanımların içselleştirilmesi ve pekiştirilmesi amaçlanmıştır.

Kazanımların belirlenmesi ve haftalara dağıtılmasının ardından bu kazanım ve göstergelere uygun günlük etkinlik planları hazırlanmaya başlanmıştır. Etkinlikler haftada bir yarım gün uygulanacak şekilde hazırlanmıştır. Bu aşamada etkinliklerin, bağlantı ve geçişlerine, aktif-pasif dengesine çocukların gelişim düzeylerine, problem çözme becerilerine yönelik olmasına dikkat edilmiştir. Yaparak yaşayarak öğrenme ilkesine yönelik olarak hazırlanan drama destekli etkinlikler; Türkçe, sanat, fen, matematik, oyun, okuma-yazmaya hazırlık ve müzik etkinlikleri içinde de kullanılmıştır. Drama yöntem ve tekniklerinden; hareket çalışmaları, taklidi oyun, pandomim, dramatizasyon, doğaçlama, rol oynama yöntemlerine yer verilmiştir. Günde iki veya üç türde etkinliğin yer almasına dikkat edilmiştir.

Etkinlik planlarında kazanım ve göstergeler, materyaller, eğitim ortamının düzenlenmesi, kavram ve sözcükler, öğrenme süreci, değerlendirme alt başlıkları bulunmaktadır. Eğitim programında yer alan her bir günlük planda öncelikle etkinlik adı, türü, kazanım göstergeler yazılmış, etkinliklerde kullanılacak materyaller belirtilmiş, eğitim ortamının nasıl düzenlendiği açıklanmış öğrenme süreci ve etkinlikler detaylı bir şekilde anlatılmış ve değerlendirme sorularına yer verilmiştir.

3.5. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Çocuk ve Aile Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. “Çocuk ve Aile Bilgi

Formu” çocukların annelerine mobil anaokuluna geliş ve gidiş saatlerinde elden verilerek doldurulup getirilmesi istenmiştir. “Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği” araştırmacı tarafından çocuklara uygulanmıştır.

3.5.1.Ön Testin Uygulanması

Ön test olarak Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ) uygulanmadan önce araştırmacı deney ve kontrol grubundaki çocuklarla tanışma ve iletişim güçlendirme amacıyla iki yarım gün etkinliklere katılmış ve onlarla vakit geçirmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından, pano ile bölünen otobüsün en sessiz bölümünde 12.02.2018-22.02.2018 tarihleri arasında deney ve kontrol grubundaki çocuklara ayrı ayrı PÇBÖ’de yer alan maddeler uygulanmış, verdikleri cevaplar ise cevap kitapçığına işaretlenmiştir.

3.5.2. Drama Destekli Problem Çözme Eğitim Programının Uygulanması

Drama Destekli Problem Çözme Eğitim Programının uygulanmasından önce deney grubu öğretmenine program hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra annelerle mobil anaokulunun giriş çıkış saatlerinde eğitim programının amacı, içeriği ve uygulama tarihleri ile ilgili görüşülmüş ve çocukların okula devamının önemi iletilmiştir.

Drama Destekli Problem Çözme Eğitim Programı 26.02.2018- 30.04.2018 tarihleri arasında on hafta boyunca haftada bir yarım gün olmak üzere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan çocuklar, öğretmenleri tarafından verilen eğitim programlarına devam etmiştir.

Kazanımlara göre hazırlanan etkinlikler, çocukların otobüse girişinden başlayarak mobil anaokulunun o mahalleden ayrılacağı zamana kadar sürmüştür. Çocuklar otobüse giriş yapmadan önce eğitimci tarafından otobüsün içi eğitim faaliyetlerinin amaçları doğrultusunda düzenlenmiş, araç, gereç ve materyaller hazırlanmıştır. Otobüse binen çocuklar eğitimci tarafından güler yüzle karşılanmış ve güne başlama zamanı yapılmıştır. Kahvaltının ardından drama destekli problem çözme eğitim programı uygulanmaya başlanmıştır. Bir gün, “bir problem hakkında soru sorabilme” ve “problem durumunun nedenini tahmin edebilme” kazanımına ilişkin Türkçe Dil Etkinliğinde “Hikâyelerden Oyunlar Oluşturma” ve “Dramatizasyon” tekniği kullanılmış, çocuklara “Bir Gün

Yumurtlamaktan Vazgeçen Tavuğun Hikâyesi” anlatılarak hikâye yarıda kesilmiştir. Çocuklara “Siz Çiftçi Ahmet’in yerinde olsaydınız bu tavuğa ne soru sorardınız? Sizce bu tavuk neden yumurtlamaktan vazgeçmiş?” soruları sorulmuştur. Burada amaç, çocukların problemi tanınması, açıklaması ve uygun sorular üreterek problemin nedenine ilişkin tahminlerde bulunmasıdır. Alınan cevaplarla hikâye tamamlanmış ve ardından tavuk maskeleri ve yumurtalar dağıtılarak cevaplar doğrultusunda dramatizasyon yapılmıştır. Böylece çocukların düşünerek ürettikleri fikirleri eyleme dönüştürerek içselleştirme sürecine girmeleri amaçlanmıştır.

Başka bir gün için belirlenen “Ortaya konulan problem durumunun nedenlerini kestirebilme (tahmin edebilme)” kazanımlarına yönelik hazırlanan oyun etkinliğinde “Taklidi Oyun” tekniği kullanılmıştır. Eğitimci tarafından çocuklara, mısır patlatma videosu izletilmiştir. Ardından çocuklardan mısır taneleri olmaları istenmiştir. Mısır patlatma adımları ilk olarak tamamen uygulanmış ve çocukların canlandırmasına fırsat verilmiştir. Diğer uygulamalarda ise bazı adımlar atlanmış ve çocukların oyun içinde atlanan adımları fark etmesi sağlanmıştır. Sonuçta mısırların patlamadığı/yandığı/ her yana sıçradığı görülmüştür. Sonuçta neden mısırların düzgün patlamamış olabileceği hakkında konuşulmuştur.

Bir başka uygulamada “Verilen bir problem durumunun özelliklerini açıklayabilme, Birçok alternatif arasından olası bir çözüm yolu bulabilme” kazanımlarına yönelik olarak sanat etkinliği için “Rol Oynama” tekniği seçilmiştir. Bunun için eğitim ortamına farklı kıyafetler getirilmiş ve tavandan bir gökkuşağı sarkıtılmıştır. Duygular hakkında konuşulmuş, eğitimci tarafından çocuklara hangi durumlarda hangi duyguları hissettikleri ve hissettikleri duygular doğrultusunda nasıl davrandıkları sorulmuştur. Ardından çocuklar tarafından duygu kartları hazırlanarak duygu kuklaları oluşturulmuştur. Çomak kuklalar bir sepette toplanmış, çocuklardan bir adet kukla seçmesi istenmiştir. Kukladaki duyguya göre her çocuk farklı kostümler giymiş, farklı bir kişi olarak gökkuşağının altından geçmiştir. Diğer çocuklar sordukları “Adın ne? Kaç yaşındasın? Bu giysileri nerede giyiyorsun? İşin var mı? Nerede çalışıyorsun? Evli misin? Çocukların var mı? Kendini nasıl hissediyorsun? Sinirli/üzgün/mutlu/korkmuş/şaşkın mısın? Neden kendini böyle hissediyorsun? Başına seni böyle hissettirecek bir olay mı geldi? Bu olayın üstesinden nasıl geldin? Neden böyle bir yol seçtin? Problemi çözdükten sonra kendini nasıl hissettin?” sorularla arkadaşları tanımaya çalışmışlardır. Ardından eğitimci tarafından çocuklara, üzerinde koşarken ayağı takılıp düşen ve ağlamaya başlayan çocuk resminin olduğu okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını

içeren sayfaları dağıtılmış, resim hakkında “Resimde neler oluyor? Çocuk neden koşuyor? Nereye koşuyor? Koşarken kendini nasıl hissediyor? Çocuk neden düşüyor? Düşünce kendini nasıl hissediyor? Neden ağlıyor? Aşağıdaki resme nasıl bir yüz ifadesi çizilmelidir?” soruları sorulmuştur. Çocuklardan alınan “üzgün” cevabından sonra üzgün yüz ifadeleri çizilmiştir. Ardından eğitimci tarafından “Çocuk şimdi ne yapmalı?” sorusu çocuklara yöneltilerek çocukların probleme uygun çözüm yolları önermesine rehberlik edilmiştir. Resimdeki olay çocuklardan gelen fikirler doğrultusunda yeniden anlatılmış ve çocukların canlandırmasına fırsat verilmiştir.

Başka bir gün için seçilen “Gösterilen pek çok resim arasından problem durumunu ifade edeni seçip söyler. Verilen pek çok ifade arasından, problem durumuna uygun olan ifadeyi seçip, söyler.” Kazanımlarına yönelik olarak matematik etkinliğinde “Pantomim” tekniği seçilmiştir. Eğitimci bir otobüs yolculuğunu bilgisayardan izletmiş ve “Siz bu insanlardan hangisisiniz? Sessizce canlandıralım.” Yönergesini vererek anlatmaya, çocuklar da yolcu olarak konuşmadan canlandırmaya başlamıştır. Otobüsle zikzaklı, taşlı, yokuşlu ve inişli farklı yollardan geçen yolcu rolündeki çocuklar aniden pat diye bir ses duymuş ve lastiğin patladığını fark etmişlerdir. Lastiği patlatan şeyin ne olduğu hakkındaki düşüncelerini dağıtılan kâğıda çizmeye başlamışlardır. Ardından çizimlerini tahtada bulunan patlak ve sağlam lastik kartonlarından uygun olanına asarak grupta yapmaları istenmiş ve problem duruma uygun olanlar belirlenerek grafik oluşturulmuştur. Ardından çocuklar eğitimci rehberliğinde canlandırmaya devam ederken, bu defa konuşabilecekleri söylenmiş, otobüsle farklı nesnelerin üzerinden geçildiği belirtilmiş ve canlandırma esnasında çocuklara lastiğe neler olduğunu sormuştur. Böylece verilen ifadelerin problem durumuna uygun olarak canlandırılması sağlanmıştır.

Bir başka uygulama için seçilen “Problemi çözmede mevcut bilgilerin yeterli olup olmadığına karar verebilme. Birçok olası çözüm arasından en alışılmadık, orijinal çözümü seçebilme” kazanımlarına yönelik olarak fen ve sanat etkinliklerinde “Doğaçlama” tekniği seçilmiştir. Eğitimci tarafından çocuklardan anahtar getirmeleri istenmiştir. Getirilen anahtarlar çocuklar tarafından incelenmiştir. Anahtarların nerelerde kullanıldığı, ne işe yaradığı, anahtarlar olmasaydı neler olabileceği çocuklara sorulmuştur. Ardından çocuklar anahtarcı rolüne girmiş ve getirdikleri anahtarların izlerini çıkarmalarına rehberlik edilmiştir. Dişlerinin aynı olup olmadığı çocuklarla tartışılmış, bu farklılığın neden kaynaklandığı hakkındaki fikirleri alınmıştır. Ardından eğitiminin verdiği yönergeler

doğrultusunda role uygun olarak hareket eden çocuklar, kapıda kaldıklarında neler yapabileceklerini tartışarak farklı çözüm yolları önermişlerdir. Önerilen çözüm yollarından en farklı olanları çocuklar tarafından doğaçlama yoluyla canlandırılmıştır.

Uygulama sürecinde ele alınan “Problem durumunun çözümüyle ulaşılacak amacı kavrayabilme, Verilen bir problem durumunun ardından gerçekleşmesi beklenen uygun davranışa karar verebilme” kazanımlarına yönelik olarak müzik etkinliğinde “Dramatizasyon” tekniği belirlenmiş ve eğitimci tarafından “Küçük Fidan” şarkısı çocuklarla beraber söylenmiştir. Şarkıyla ilgili olarak ormanların korunmasıyla ilgili uygun olan ve olmayan davranışlar ile bu davranışların yol açacağı sonuçlar çocuklarla beraber tartışılmış ve şarkının dramatize edilmesine rehberlik edilmiştir.

Etkinliklerin sonunda sorulan betimleyici, duyuşsal, kazanımlara yönelik sorular ve yaşamla ilişkilendirme soruları ile çocukların problem çözme becerilerine katkı sağlanmış; yapılan etkinliklerin pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Gün sonunda eğitimci çocuklarla vedalaşarak çocukları ailelerine teslim etmiş ve otobüsten ayrılmıştır.

3.5.3.Son Testin Uygulanması

Drama Destekli Problem Çözme Eğitim Programının uygulanması tamamlandıktan sonra ön test için geçerli olan aynı ortam ve koşullarda araştırmacı tarafından 07.05.2018- 17.05.2018 tarihleri arasında, deney ve kontrol gruplarında Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ) tekrar uygulanmıştır.

3.5.4.Kalıcılık Testinin Uygulanması

Son testin uygulanmasından üç hafta sonra, 28.05.2018-07.06.2018 tarihlerinde yalnızca deney gurubunda yer alan çocuklara Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ) uygulanmıştır. Kalıcılık testi; ön test ve son test gibi aynı ortam ve koşullarda gerçekleştirilmiştir.

3.6.Verilerin Analizi

Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği (PÇBÖ) aracılığıyla toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, verilerin analizine geçilmeden önce kayıp

veriler açısından inceleme yapılmış ve hiç kayıp verinin olmadığı belirlenmiştir. Verilerin analizinde uygun olan veri analizi programı kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında bulunan çocuklara ve ailelerine ait demografik özelliklerin frekans ve yüzdelik dağılımları hesaplanmıştır. Veri analizinde kullanılacak olan testlerin belirlenebilmesi için puan dağılımlarına yönelik basıklık ve çarpıklık katsayıları, normallik testi ve çalışma gruplarında bulunan çocuk sayıları incelenmiştir. Parametrik test varsayımlarının karşılanması ve puan dağılımlarının normal olduğunu söyleyebilmek için PÇBÖ'ye ait toplam puan ve alt ölçek puanları normallik testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Elde edilen puan dağılımlarının normal olduğunun söylenebilmesi ve parametrik test istatistiklerinin kullanılabilmesi için, örneklem büyüklüğü 50'nin üzerinde olduğunda ($n > 50$) kullanılan Kolmogorov-Smirnov veya örneklem büyüklüğünün 50'nin altında olduğunda ($n < 50$) kullanılan Shapiro-Wilk Testi için; $p > .05$, basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 1 aralığında olması ve çalışma grubunda yer alan grup büyüklükleri için $n > 30$ varsayımlarını karşılaması gerekmektedir (Büyüköztürk, Çokluk, ve Köklü, 2014). Bu araştırmada da çalışma grubundaki çocuk sayısı 50'nin altında ($n < 50$) olduğu için, Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır. Test sonuçlarına göre p anlamlılık düzeyinin .05'ten küçük çıkması ve her bir çalışma grubundaki çocuk sayısının 30'un altında ($n < 30$) olması nedeniyle, nonparametrik test istatistiklerinin kullanılması uygun görülmüştür.

Ön test puanının deney ve kontrol grupları arasında benzerlik gösterip göstermediğini incelemek için Mann Whitney U Testi ile kullanılmıştır. Ön test puanının deney ve kontrol grupları için farklılaşmamasından dolayı deney ve kontrol gruplarından elde edilen sonuçların son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına Mann Whitney U Testi ile bakılmıştır.

Daha sonra deney grubundan elde edilen ön test ve son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir. Benzer şekilde kontrol grubundan elde edilen ön test ve son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir. Deney grubundaki çocukların son test ile kalıcılık testi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığının test edilmesinde yine Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde Drama Destekli Problem Çözme Eğitim Programı'nın problem çözme becerisi üzerindeki etkisine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Tablo 3'te normallik dağılımına ilişkin bulgular, Tablo 4-7 arasında deney ve kontrol grubunun problem çözme puanlarına ilişkin bulgular, Tablo 8'de deney grubuna uygulanan son test ile kalıcılık testine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Normallik Varsayım Testine (Shapiro-Wilk Testi) İlişkin Bulgular

Bu bölümde çocuklara uygulanan PÇBÖ'den elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği ve parametrik testlerin uygulanabileceği veya dağılımın normal olmadığından dolayı nonparametrik testlerin uygulanması gerektiği varsayımının sınanması için, normallik varsayım testinin sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3'te PÇBÖ alt boyut ve toplam puanının, ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin Shapiro-Wilk testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.

PÇBÖ Toplamından ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Puan Dağılımlarına Ait Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Alt Maddeler	Ön Test			Son Test			Kalıcılık		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Problemi Fark Etme	.68	43	.000*	.82	43	.000*	.81	23	.001*
Problemi Tanımlama	.86	43	.000*	.88	43	.001*	.79	23	.000*
Problem Hakkında Soru Sorma	.90	43	.001*	.90	43	.002*	.86	23	.006*
Problemin Nedenini Tahmin Etme	.84	43	.000*	.89	43	.001*	.85	23	.004*
Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme	.87	43	.000*	.92	43	.005*	.83	23	.002*
Problemin Öğelerini Tanımlama	.91	43	.003*	.91	43	.003*	.87	23	.008*
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı	.87	43	.000*	.88	43	.000*	.87	23	.008*
Bir Takım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	.87	43	.000*	.90	43	.002*	.85	23	.003*

En Uygun Çözümü Bulma	.88	43	.000*	.91	43	.004*	.86	23	.005*
Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme	.91	43	.003*	.84	43	.000*	.86	23	.005*
PÇBÖ Toplam	.96	43	.214	.92	43	.009*	.93	23	.144

p* < .05

Tablo 3'e bakıldığında Shapiro-Wilk Testi sonuçlarına göre PÇBÖ alt boyutlarından elde edilen istatistik değerlerinin normal dağılıma sahip olmadığı görülmektedir. PÇBÖ alt boyutlara ait ön test, son test ve kalıcılık ölçümlerinde p anlamlılık düzeyi .05'ten küçük ve çalışma gruplarının büyüklüğünün 30'un altında olmasından dolayı, parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

4.2. Drama Destekli Problem Çözme Eğitim Programının Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında geliştirilen Drama Destekli Problem Çözme Eğitim Programının deney ve kontrol grubundaki çocukların problem çözme becerisi üzerindeki etkisine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir; "Drama destekli problem çözme eğitim programı mobil anaokuluna devam eden çocukların problem çözme becerisi üzerinde etkili midir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki çocukların PÇBÖ'ye ait ön test puanlarının Mann Whitney U Testi sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Gruplarının PÇBÖ Ön Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ön test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Problemi Fark Etme	Deney	23	22,41	515,50	220,5	-0,303	0,762
	Kontrol	20	21,53	430,50			
Problemi Tanımlama	Deney	23	18,57	427,00	151	-2,021	0,043*
	Kontrol	20	25,95	519,00			
Problem Hakkında Soru Sorma	Deney	23	20,28	466,50	190,5	-0,995	0,320
	Kontrol	20	23,98	479,50			
Problemin Nedenini Tahmin Etme	Deney	23	18,78	432,00	156	-1,882	0,060
	Kontrol	20	25,70	514,00			
Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme	Deney	23	24,83	571,00	165	-1,702	0,089
	Kontrol	20	18,75	375,00			
Problemin Öğelerini Tanımlama	Deney	23	21,37	491,50	215,5	-0,371	0,710
	Kontrol	20	22,73	454,50			
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı	Deney	23	21,74	500,00	224	-0,155	0,877
	Kontrol	20	22,30	446,00			
Bir Takım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	Deney	23	26,26	604,00	132	-2,520	0,012*
	Kontrol	20	17,10	342,00			
En Uygun Çözümü Bulma	Deney	23	23,11	531,50	204,5	-0,650	0,516
	Kontrol	20	20,73	414,50			
Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme	Deney	23	20,41	469,50	193,5	-0,927	0,354
	Kontrol	20	23,83	476,50			
PÇBÖ Toplam	Deney	23	21,50	494,50	218,5	-0,281	0,779
	Kontrol	20	22,58	451,50			

Tablo 4 incelendiğinde; “Problemi Fark Etme” alt boyutunun ön test uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin deney grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 22,41 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 21,53 olduğu görülmüştür. Gruplar arası farka bakıldığında ise çocukların Problemi Fark Etme alt boyutunun ön test uygulamasından elde ettikleri puanların, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($U=220$, $z=-0,303$, $p>.05$).

“Problemi Tanımlama” alt boyutunun ön test uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin deney grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 18,57 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 25,95 olduğu görülmüştür. Problemi Tanımlama alt boyutunun ön test uygulamasından elde edilen puanlar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ($U=151$, $z=-2,021$, $p<.05$).

“Problem Hakkında Soru Sorma” alt boyutunun ön test uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin deney grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 20,28 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 23,98 olduğu görülmüştür. Gruplar arası farka bakıldığında ise çocukların Problem Hakkında Soru Sorma alt boyutunun ön test uygulamasından elde ettikleri puanların, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($U=190,5$, $z=-0,995$, $p>.05$).

“Problemin Nedenini Tahmin Etme” alt boyutunun ön test uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin deney grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 18,78 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 25,70 olduğu görülmüştür. Gruplar arası farka bakıldığında ise çocukların Problemin Nedenini Tahmin Etme alt boyutunun ön test uygulamasından elde ettikleri puanların, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($U=156$, $z=-1,882$, $p>.05$).

“Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme” alt boyutunun ön test uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin deney grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 24,83 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 18,75 olduğu görülmüştür. Gruplar arası farka bakıldığında ise çocukların Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme alt boyutunun ön test uygulamasından elde ettikleri puanların, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($U=165$, $z=-1,702$, $p>.05$).

“Problemin Ögelerini Tanımlama” alt boyutunun ön test uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin deney grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 21,37 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 22,73 olduğu görülmüştür. Gruplar arası farka bakıldığında ise çocukların “Problemin Ögelerini Tanımlama” alt boyutunun ön test uygulamasından elde ettikleri puanların, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($U=215,5$, $z=-0,371$, $p>.05$).

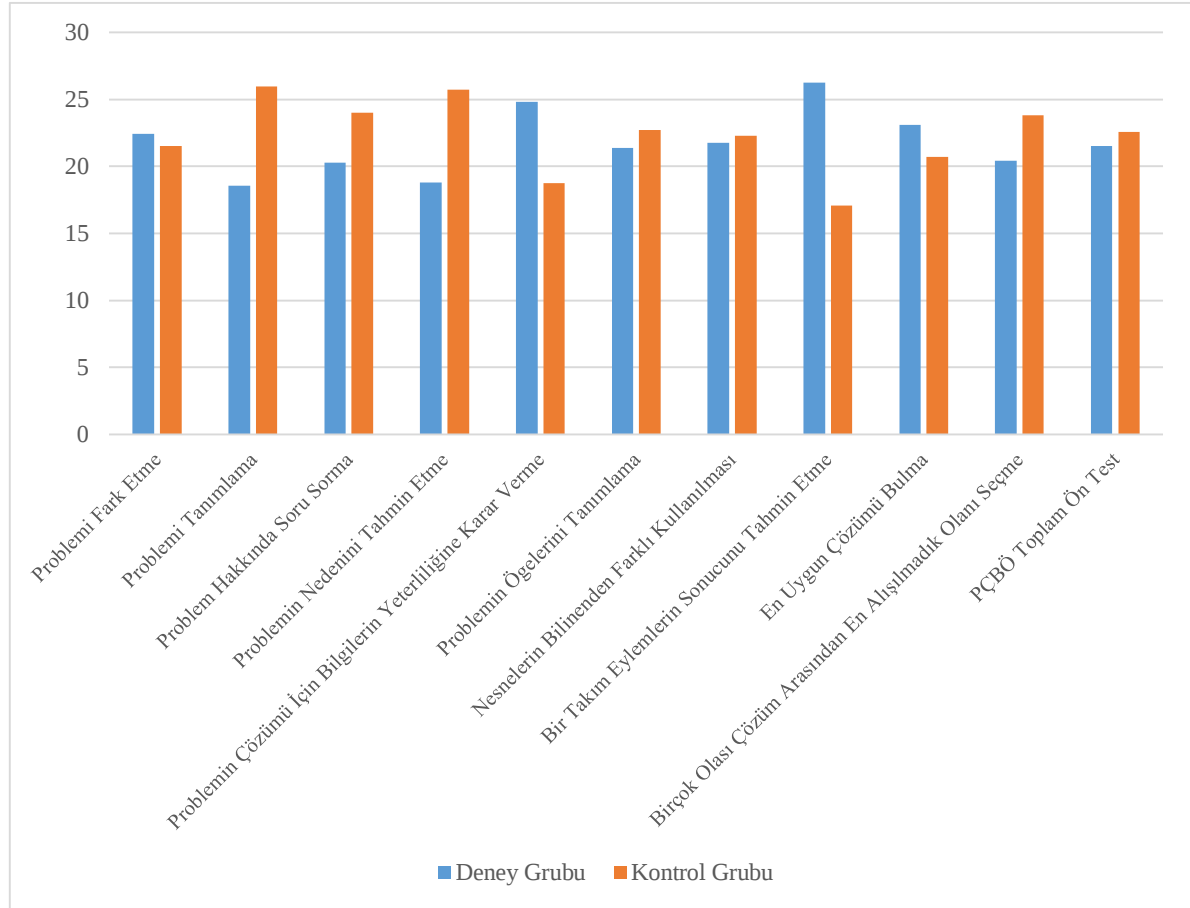
“Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı” alt boyutunun ön test uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin deney grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 21,74 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 22,30 olduğu görülmüştür. Gruplar arası farka bakıldığında ise çocukların “Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı” alt boyutunun ön test uygulamasından elde ettikleri puanların, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($U=224$, $z=-0,155$, $p>.05$).

“Bir Takım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme” alt boyutunun ön test uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin deney grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 26,26 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 17,10 olduğu görülmüştür. “Bir Takım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme” alt boyutunun ön test uygulamasından elde edilen puanlar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir ($U=132$, $z=-2,520$, $p<.05$).

“En Uygun Çözümü Bulma” alt boyutunun ön test uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin deney grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 23,11 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 20,73 olduğu görülmüştür. Gruplar arası farka bakıldığında ise çocukların “En Uygun Çözümü Bulma” alt boyutunun ön test uygulamasından elde ettikleri puanların, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($U=204,5$, $z=-0,650$, $p>.05$).

“Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme” alt boyutunun ön test uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin deney grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 20,41 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 23,83 olduğu görülmüştür. Gruplar arası farka bakıldığında ise çocukların “Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme” alt boyutunun ön test uygulamasından elde ettikleri puanların, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($U=193,5$, $z=-0,927$, $p>.05$).

PÇBÖ toplam ön test puanlarına ilişkin deney grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 21,50 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 22,58 olduğu görülmüştür. Gruplar arası farka bakıldığında ise Drama Destekli Problem Çözme Eğitimi öncesinde yapılan toplam ön test uygulamasında deney ve kontrol grubunun PÇBÖ puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($U=218,5$, $z=-0,281$ $p>.05$).



Şekil 1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların PÇBÖ'ye ait ön test sıra ortalamaları

Tablo 4 ve Şekil 1 incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında PÇBÖ Problemi Tanımlama ve Birtakım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme alt boyutlarının ön test puanları arasında anlamlı fark varken; Problemi Fark Etme, Problem Hakkında Soru Sorma, Problemin Nedenini Tahmin Etme, Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme, Problemin Öğelerini Tanımlama, Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı, En Uygun Çözümü Bulma, Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme ve PÇBÖ toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol grubundaki çocukların benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

Ön test uygulamasından elde edilen puanların, deney ve kontrol grupları için farklı olmaması nedeniyle uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarından elde edilen puanların farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde Mann Whitney U Testi yapılmış, sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Gruplarının PÇBÖ'ye Ait Son Test Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Son test	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Problemi Fark Etme	Deney	23	25,04	576	160,0	-1,880	0,060
	Kontrol	20	18,50	370			
Problemi Tanımlama	Deney	23	24,00	552	184,0	-1,163	0,245
	Kontrol	20	19,70	394			
Problem Hakkında Soru Sorma	Deney	23	25,85	594,5	141,5	-2,217	0,027*
	Kontrol	20	17,58	351,5			
Problemin Nedenini Tahmin Etme	Deney	23	22,57	519	217,0	-0,328	0,743
	Kontrol	20	21,35	427			
Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme	Deney	23	24,28	558,5	177,5	-1,326	0,185
	Kontrol	20	19,38	387,5			
Problemin Öğelerini Tanımlama	Deney	23	23,17	533	203,0	-0,678	0,498
	Kontrol	20	20,65	413			
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı	Deney	23	23,22	534	202,0	-0,718	0,473
	Kontrol	20	20,60	412			
Bir Takım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	Deney	23	23,65	544	192,0	-0,958	0,338
	Kontrol	20	20,10	402			
En Uygun Çözümü Bulma	Deney	23	24,72	568,5	167,5	-1,570	0,116
	Kontrol	20	18,88	377,5			

Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme	Deney	23	23,02	529,5	206,5	-0,598	0,550
	Kontrol	20	20,83	416,5			
PÇBÖ Toplam	Deney	23	25,48	586,0	150,0	-1,954	0,051
	Kontrol	20	18,00	360,0			*

Tablo 5 incelendiğinde; “Problemi Fark Etme” alt boyutunun son test uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin deney grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 25,04 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 18,50 olduğu görülmüştür. Gruplar arası farka bakıldığında ise çocukların “Problemi Fark Etme” alt boyutunun son test uygulamasından elde ettikleri puanların, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($U=160$, $z=-1,880$, $p>.05$).

“Problemi Tanımlama” alt boyutunun son test uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin deney grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 24,00 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 19,70 olduğu görülmüştür. Gruplar arası farka bakıldığında ise çocukların “Problemi Fark Etme” alt boyutunun son test uygulamasından elde ettikleri puanların, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($U=184$, $z=-1,163$, $p>.05$).

“Problem Hakkında Soru Sorma” alt boyutunun son test uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin deney grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 25,85 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 17,58 olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arası farka bakıldığında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($U=141,5$, $z=-2,217$, $p<.05$).

“Problemin Nedenini Tahmin Etme” alt boyutunun son test uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin deney grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 22,57 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 21,35 olduğu görülmüştür. Gruplar arası farka bakıldığında ise çocukların “Problemin Nedenini Tahmin Etme” alt boyutunun son test uygulamasından elde ettikleri puanların, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($U=217$, $z=-0,328$, $p>.05$).

“Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme” alt boyutunun son test uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin deney grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 24,28 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 19,38 olduğu

görülmüştür. Gruplar arası farka bakıldığında ise çocukların “Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme” alt boyutunun son test uygulamasından elde ettikleri puanların, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($U=177,5$, $z=-1,326$, $p>.05$).

“Problemin Öğelerini Tanımlama” alt boyutunun son test uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin deney grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 23,17 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 20,65 olduğu görülmüştür. Gruplar arası farka bakıldığında ise çocukların “Problemin Öğelerini Tanımlama” alt boyutunun son test uygulamasından elde ettikleri puanların, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($U=203$, $z=-0,678$, $p>.05$).

“Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı” alt boyutunun son test uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin deney grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 23,22 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 20,60 olduğu görülmüştür. Gruplar arası farka bakıldığında ise çocukların “Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı” alt boyutunun son test uygulamasından elde ettikleri puanların, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($U=202$, $z=-0,718$, $p>.05$).

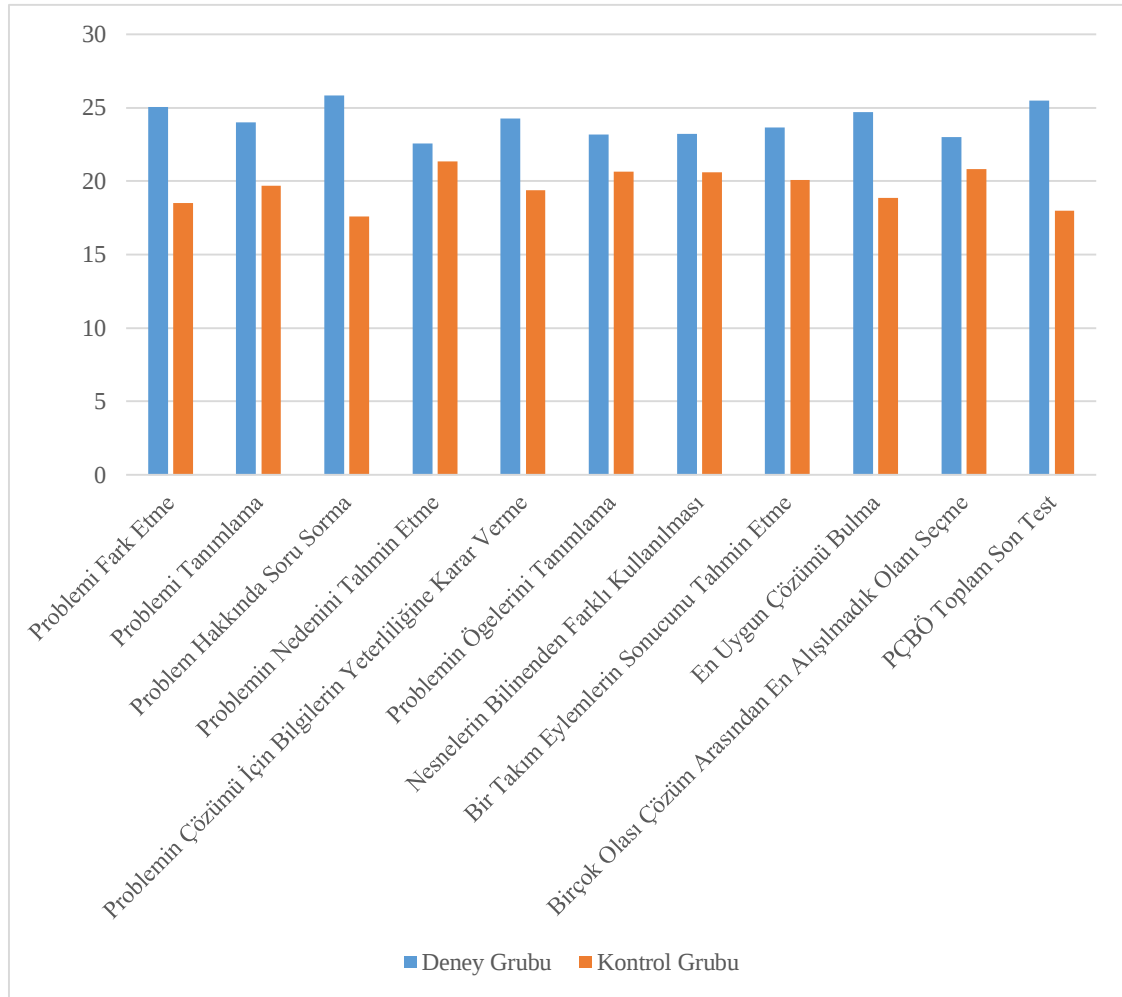
“Bir Takım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme” alt boyutunun son test uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin deney grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 23,65 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 20,10 olduğu görülmüştür. Gruplar arası farka bakıldığında ise çocukların “Bir Takım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme” alt boyutunun son test uygulamasından elde ettikleri puanların, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($U=192$, $z=-0,958$, $p>.05$).

“En Uygun Çözümü Bulma” alt boyutunun son test uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin deney grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 24,72 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 18,88 olduğu görülmüştür. Gruplar arası farka bakıldığında ise çocukların “En Uygun Çözümü Bulma” alt boyutunun son test uygulamasından elde ettikleri puanların, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($U=167,5$, $z=-1,570$, $p>.05$).

“Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme” alt boyutunun son test uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin deney grubundaki çocukların sıra

ortalamalarının 23,02 ve kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 20,83 olduğu görülmüştür. Gruplar arası farka bakıldığında ise çocukların “Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme” alt boyutunun son test uygulamasından elde ettikleri puanların, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($U=206,5$, $z=-0,598$, $p>.05$).

PÇBÖ toplam son test puanlarına ilişkin deney grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 25,48 iken, kontrol grubundaki çocukların sıra ortalamalarının 18,00 olduğu görülmüştür. Gruplar arası farka bakıldığında ise Drama Destekli Problem Çözme Eğitimi sonrasında yapılan toplam son test uygulamasında deney ve kontrol grubunun PÇBÖ puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır ($U=150$, $z=-1,954$, $p\leq.05$).



Şekil 2. Deney ve kontrol gruplarının PÇBÖ’ye ait son test sıra ortalamaları

Tablo 5 ve Şekil 2 incelendiğinde, Problem Hakkında Soru Sorma ve son test PÇBÖ toplam puanları alt boyutunda deney-kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı fark

çıkarken; Problemi Fark Etme, Problemi Tanımlama, Problemin Nedenini Tahmin Etme, Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme, Problemin Öğelerini Tanımlama, Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı, Bir Takım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme, En Uygun Çözümü Bulma ve Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme alt boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Ancak anlamlı fark çıkmayan alt boyutlarda, deney grubu son test sıra ortalamalarının, kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun da verilen drama destekli problem çözme eğitiminden kaynaklandığı söylenebilir.

Drama Destekli Problem Çözme Eğitimi süresince çocukların problem çözme becerilerini desteklemek için canlandırma yoluyla yaparak yaşayarak öğrenmeyi içeren drama tekniklerinden; taklidi oyun, hikâyelerden oyunlar oluşturma, rol oynama, pandomim, dramatizasyon ve doğaçlama kullanılmış ve çocukların drama teknikleri yoluyla problem çözme basamaklarını kazanmaları hedeflenmiştir. Drama etkinlikleri esnasında dramatizasyon yoluyla problem durumları yaşamalarına fırsat verilmiştir. Çocuklara verilen problemi nasıl çözebileceklerine ilişkin açık uçlu sorular sorularak beyin fırtınası yapmaları istenmiştir. Çeşitli araç gereç ve kostümler kullanılarak oynayacakları role girmeleri sağlanmış, çözüme ulaşmak için ortaya attıkları hipotezleri rol içinde denemelerine fırsat verilmiştir. Doğaçlama yoluyla fikirlerini eyleme dönüştürerek problemi çözmelerine imkân tanınmıştır.

Erdoğan (2006) altı yaş grubundaki çocuklara drama yöntemiyle verilen matematik eğitiminin çocukların matematiksel kavramlara ilişkin becerileri üzerindeki etkisine bakmıştır. Deneysel desen kullandığı araştırmasının sonucunda drama yönteminin çocukların matematiksel kavramlara ilişkin becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Akköse (2008), altı yaş okul öncesi çocuklarında yaratıcı drama eğitiminin fen etkinliklerinde yer alan doğa olaylarındaki neden-sonuç ilişkilerini kazanmalarına etkisine bakmıştır. Deneysel deseni kullandığı araştırmasında drama eğitiminin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şahin ve Ömeroğlu (2015) yaptıkları çalışmada, anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının çocukların problem çözme

becerilerine etkisini araştırmışlardır. Deneysel deseni kullanmışlar ve araştırma sonuçlarına göre verilen eğitimin problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Kaya ve Antepli (2018) beş ve altı yaş grubu okul öncesi çocuklarına yaratıcı drama yoluyla değerler konusunda farkındalık kazandırmayı amaçlamışlardır. Verdikleri eğitimin sonucunda, yaratıcı drama yönteminin değerleri kazandırma konusunda etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Yukarıdaki çalışmalarda görüldüğü gibi problem çözme eğitimi verilen çocukların problem çözme becerilerinde artış olduğu, drama eğitimi verilen çocukların da değerler eğitimi, matematiksel beceri eğitimi, neden-sonuç ilişkileri belirleme gibi becerilerinde ilerleme olduğu görülmüştür. Bu durum yapılan çalışmanın araştırma bulgularında da görüldüğü üzere Drama Destekli Problem Çözme Eğitiminin çocukların problem çözme becerilerini geliştirdiği sonucuyla paralellik göstermektedir.

Deney Grubundaki çocukların PÇBÖ'ye ait ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaret Testi sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6.

Deney Grubundaki Çocukların PÇBÖ'ye Ait Toplam Ön Test-Son Test Puanlarının ilişkili Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

Deney Grubu	Test	n	$\bar{X}$	Ss	Min.	Max.	Med.	Negatif Sıra Ort.	Pozitif Sıra Ort.	z	p
Problemi Fark Etme	Ön test	23	3,04	0,63	2	4	3	5,00	6,64	-2,804**	0,005*
	Son test	23	3,60	0,72	2	5	4				
Problemi Tanımlama	Ön test	23	3,26	1,17	1	5	3	5,00	7,60	-2,216	0,027*
	Son test	23	3,82	1,19	1	5	4				
Problem Hakkında Soru Sorma	Ön test	23	1,39	1,03	0	3	1	7,00	9,27	-3,127**	0,002*
	Son test	23	2,13	1,28	0	5	2				
Problemi n	Ön test	23	2,47	1,12	0	4	3	7,50	10,07	-2,560**	0,010*

Nedenini Tahmin Etme	Son test	23	3,21	0,95	1	5	3					
Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme	Ön test	23	3,26	0,86	2	5	3					
								6,88	5,50	-0,535*	0,593	
	Son test	23	3,34	1,02	1	5	3					
Problemin Öğelerini Tanımlama	Ön test	23	2,52	1,20	-	5	2					
								4,00	9,54	-2,952**	0,003*	
	Son test	23	3,43	1,16	1	5	3					
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı	Ön test	23	2,08	0,84	-	3	2					
								6,00	5,44	-2,228**	0,026*	
	Son test	23	2,73	1,21	-	5	3					
Bir Takım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	Ön test	23	3,65	1,19	-	5	4					
								4,71	8,25	0,000*	1,000	
	Son test	23	3,65	1,07	1	5	4					
En Uygun Çözümü Bulma	Ön test	23	3,17	1,26	0	5	4					
								5,67	6,13	-1,467**	0,142	
	Son test	23	3,52	1,08	1	5	4					
Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme	Ön test	23	1,91	1,04	0	4	2					
								5,75	7,56	-1,600*	0,110	
	Son test	23	2,43	1,37	1	5	2					
Deney Grubu Toplam	Ön test	23	26,78	4,59	18	34	27					
								5,40	12,75	-3,08**	0,002*	
	Son test	23	31,91	5,70	20	39	33					

Tablo 6 incelendiğinde; “Problemi Fark Etme” alt boyutuna ilişkin olarak deney grubundan elde edilen ön test puan ortalaması 3,04 iken son test puan ortalamasının 3,60 olduğu görülmektedir. Ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 5,00 ve pozitif sıra ortalaması 6,64’tür. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında, son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($z=-2,228$, $p<.05$).

“Problemi Tanımlama” alt boyutuna ilişkin olarak deney grubundan elde edilen ön test puan ortalaması 3,26 iken son test puan ortalamasının 3,82 olduğu görülmektedir. Ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 5,00 ve pozitif sıra ortalaması 7,60’tır. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında, son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($z=-2,216$, $p<.05$).

“Problem Hakkında Soru Sorma” alt boyutuna ilişkin olarak deney grubundan elde edilen ön test puan ortalaması 1,39 iken son test puan ortalamasının 2,13 olduğu görülmektedir. Ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 7,00 ve pozitif sıra ortalaması 9,27’dir. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında, son test lehine anlamlı bir istatistiksel farkın olduğu görülmektedir ($z=-3,127$, $p<.05$).

“Problemin Nedenini Tahmin Etme” alt boyutuna ilişkin olarak deney grubundan elde edilen ön test puan ortalaması 2,47 iken son test puan ortalamasının 3,21 olduğu görülmektedir. Ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 7,50 ve pozitif sıra ortalaması 10,07’dir. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında, son test lehine anlamlı bir istatistiksel farkın olduğu görülmektedir ($z=-2,560$, $p<.05$).

“Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme” alt boyutuna ilişkin olarak deney grubundan elde edilen ön test puan ortalaması 3,26 iken son test puan ortalamasının 3,34 olduğu görülmektedir. Ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 6,88 ve pozitif sıra ortalaması 5,50’dir. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($z=-0,535$, $p>.05$).

“Problemin Öğelerini Tanımlama” alt boyutuna ilişkin olarak deney grubundan elde edilen ön test puan ortalaması 2,52 iken son test puan ortalamasının 3,43 olduğu görülmektedir. Ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 4,00

ve pozitif sıra ortalaması 9,54'tür. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında, son test lehine anlamlı bir istatistiksel farkın olduğu görülmektedir ($z=-2,952$, $p<.05$).

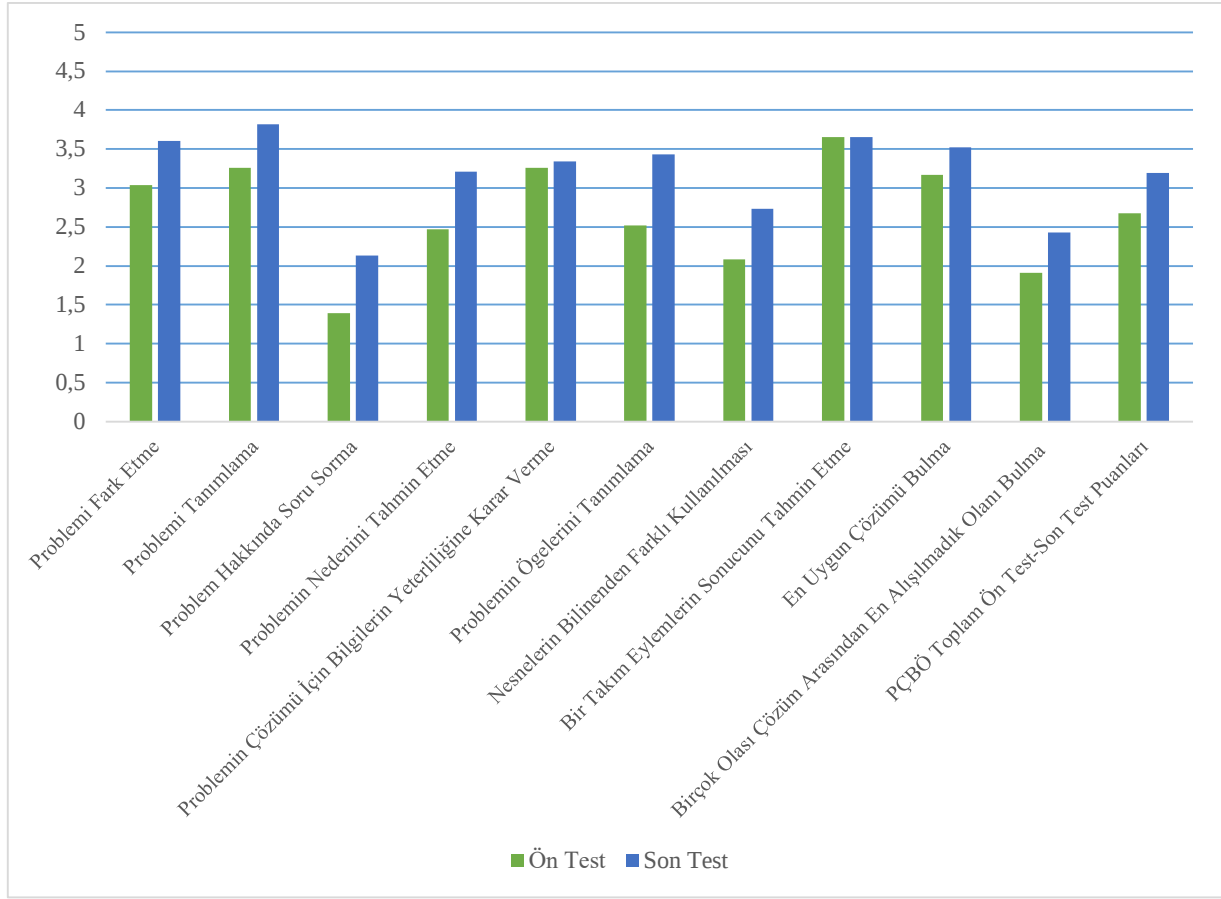
“Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı” alt boyutuna ilişkin olarak deney grubundan elde edilen ön test puan ortalaması 2,08 iken son test puan ortalamasının 2,73 olduğu görülmektedir. Ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 6,00 ve pozitif sıra ortalaması 5,44'tür. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında, son test lehine anlamlı bir istatistiksel farkın olduğu görülmektedir ($z=-2,228$, $p<.05$).

“Bir Takım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme” alt boyutuna ilişkin olarak deney grubundan elde edilen ön test ve son test puan ortalamalarının 3, 65 olduğu görülmektedir. Ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 4,71 ve pozitif sıra ortalaması 8,25'tir. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($z=-0,000$, $p>.05$).

“En Uygun Çözümü Bulma” alt boyutuna ilişkin olarak deney grubundan elde edilen ön test puan ortalaması 3,17 iken son test puan ortalamasının 3,52 olduğu görülmektedir. Ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 5,67 ve pozitif sıra ortalaması 6,13'tür. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($z=-1,467$, $p>.05$).

“Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme” alt boyutuna ilişkin olarak deney grubundan elde edilen ön test puan ortalaması 1,19 iken son test puan ortalamasının 2,43 olduğu görülmektedir. Ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 5,75 ve pozitif sıra ortalaması 7,56'dır. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($z=-1,600$, $p>.05$).

Deney grubundan elde edilen PÇBÖ'ye ait toplam ön test puan ortalaması 26,78 iken son test puan ortalamasının 31,91 olduğu görülmektedir. Ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 5,40 ve pozitif sıra ortalaması 12,75'dir. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında, son test lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($z=-3,08$, $p<.05$).



Şekil 3. Deney grubundaki çocukların PÇBÖ'ye ait ön test ve son test puanları

Tablo 6 ve Şekil 3 incelendiğinde; Deney grubunda yer alan çocukların PÇBÖ'ye ait alt boyutları ve toplam puanlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında, Problemi Fark Etme, Problemi Tanımlama, Problem Hakkında Soru Sorma, Problemin Nedenini Tahmin Etme, Problemin Ögelerini Tanımlama, Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı alt boyutlarında deney grubu ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı fark çıkarken; Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme, Bir Takım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme, En Uygun Çözümü Bulma ve Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme alt boyutlarında deney grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Ancak anlamlı fark çıkmayan alt boyutların son test ortalamasının ön test ortalamasına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun da verilen drama destekli problem çözme eğitiminden kaynaklandığı söylenebilir.

Drama destekli problem çözme eğitimi süresince kullanılan gerçek materyal ve farklı uyarıcıların çocukların ilgisi çekmesi nedeniyle problem çözme basamaklarını etkilediği söylenebilir. Böylelikle çocukların girdikleri role adapte olma süreçleri kolaylaştırılmış,

problemi tanımlama, çözüm için gereken verileri toplama ve çözüm için uygun olan verilerin seçiminde de aktif olarak yer almaları sağlanmıştır. Drama destekli problem çözme eğitimi ile drama esnasında çocukların kendilerini baskı altında hissetmemeleri, bağımsız düşünerek karşılaştıkları problemleri kolaylıkla fark edebilmeleri, çözüm için farklı fikirler üretmeleri ve hipotezlerini denemeleri konusunda motive olmaları sağlanmıştır. Dramanın sağlamış olduğu özgür ortamlar sayesinde, çocukların yargılanmadan, eleştirilmeden, yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri teşvik edilmiş ve katılım gösterdikleri problem çözme süreçlerini Türkçe Dil, oyun, müzik, fen, matematik, sanat etkinliklerinde de kullanmaları sağlanarak problem çözme becerileri desteklenmiştir.

Can Yaşar (2009) yaptığı çalışmada, altı yaş okul öncesi çocuklarında drama eğitiminin çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Deneysel desen kullandığı araştırmasının sonucunda drama eğitiminin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bahatæg (2010), okulöncesinde Montessori duyu materyallerinin çocukların yaratıcı problem çözme becerisi üzerindeki etkisine bakmıştır. Yarı deneysel desen kullanarak yaptığı araştırmasında duyu materyallerinin problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yaman, Danacı, ve Eran (2015) yaptıkları çalışmada, yaratıcı drama temelli eğitim programının anaokullarında eğitim gören 4-5 yaş çocuklarının kişisel/sosyal- dil - ince motor - kaba motor gelişimlerine etkisini incelemişlerdir. Deneysel deseni kullanarak yaptıkları araştırma sonucuna göre yaratıcı drama temelli eğitimin çocukların gelişimlerine pozitif yönde etki ettiğini saptamışlardır.

Erbay ve Ömeroğlu (2015), altı yaş okul öncesi çocuklarında yaratıcı drama eğitiminin çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerine etkisini araştırmışlardır. Deneysel desenin kullanıldığı araştırma sonuçlarına göre deney grubuna verdikleri yaratıcı drama eğitiminin etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Yapılan çalışmalarda problem çözme becerisinin eğitim yoluyla geliştiği görülmekte; Drama eğitimi de çocukların kişisel/sosyal- dil - ince motor - kaba motor gelişimlerini, yaratıcı düşünme, işitsel muhakeme ve işlem becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu durum yapılan çalışmanın araştırma bulgularını destekler nitelikte olup, Drama Destekli Problem

Çözme Eğitiminin çocukların problem çözme becerilerini geliştirdiği bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Kontrol grubundaki çocukların PÇBÖ'ye ait ön test ve son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde Wilcoxon İşaret Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Kontrol Grubundaki Çocukların Toplam PÇBÖ'ye Ait Ön Test Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	Test	n	$\bar{X}$	Ss	Min.	Max.	Med.	Negatif Sıra Ort.	Pozitif Sıra Ort.	z	p
Problemi Fark Etme	Ön test	20	3,00	0,32	2	4	3				
	Son test	20	3,20	0,61	2	4	3	5,50	5,50	-1,265*	0,206
Problemi Tanımlama	Ön test	20	3,95	0,94	2	5	4				
	Son test	20	3,50	0,94	2	5	3,5	7,67	5,50	-1,732*	0,083
Problem Hakkında Soru Sorma	Ön test	20	1,75	1,16	-	4	2				
	Son test	20	1,25	1,20	-	4	1	7,85	6,63	-1,687*	0,092
Problemin Nedenini Tahmin Etme	Ön test	20	3,00	1,29	-	4	3,5				
	Son test	20	3,00	1,58	1	5	3	8,43	7,63	-0,058*	0,953
Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine	Ön test	20	2,75	1,01	-	5	3				
	Son test	20	2,90	1,37	-	5	3	8,20	6,25	-0,318*	0,750

Karar Verme											
Problemin Öğelerini Tanımlama	Ön test	20	2,55	0,99	-	4	3				
	Son test	20	3,20	1,15	1	5	3	6,50	8,38	-2,446**	0,014*
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı	Ön test	20	2,10	1,07	-	4	2				
	Son test	20	2,40	1,31	-	4	3	3,50	5,75	-1,473*	0,141
Bir Takım Eylemlerinin Sonucunun Tahmin Etme	Ön test	20	2,80	1,15	-	5	3				
	Son test	20	3,30	1,17	1	5	3,5	5,83	6,72	-1,731*	0,083
En Uygun Çözümü Bulma	Ön test	20	2,90	1,37	-	5	3				
	Son test	20	2,90	1,25	-	5	3	7,63	8,43	-0,058*	0,953
Birçok Olası Çözüm Arasındaki En Alışılma Dık Olanı Seçme	Ön test	20	2,15	0,98	-	4	2				
	Son test	20	2,10	1,02	1	5	2	6,00	8,60	-0,180*	0,857
Kontrol Grubu	Ön test	20	26,95	5,75	13	37	27,5				
	Son test	20	27,85	6,14	21	40	25	9,78	11,09	-0,63*	0,525

Tablo 7 incelendiğinde; “Problemi Fark Etme” alt boyutuna ilişkin olarak kontrol grubundan elde edilen ön test puan ortalaması 3,00 iken son test puan ortalamasının 3,20 olduğu

görülmektedir. Ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif ve pozitif sıra ortalamaları 5,50'dir. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($z=-1,265$, $p>.05$).

“Problemi Tanımlama” alt boyutuna ilişkin olarak kontrol grubundan elde edilen ön test puan ortalaması 3,95 iken son test puan ortalamasının 3,50 olduğu görülmektedir. Ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 7,67 ve pozitif sıra ortalaması 5,50'dir. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($z=-1,732$, $p>.05$).

“Problem Hakkında Soru Sorma” alt boyutuna ilişkin olarak kontrol grubundan elde edilen ön test puan ortalaması 1,75 iken son test puan ortalamasının 1,25 olduğu görülmektedir. Ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 7,85 ve pozitif sıra ortalaması 6,63'tür. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($z=-1,687$, $p>.05$).

“Problemin Nedenini Tahmin Etme” alt boyutuna ilişkin olarak kontrol grubundan elde edilen ön test ve son test puan ortalamalarının 3,00 olduğu görülmektedir. Ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 8,43 ve pozitif sıra ortalaması 7,63'tür. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($z=-0,058$, $p>.05$).

“Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme” alt boyutuna ilişkin olarak kontrol grubundan elde edilen ön test puan ortalaması 2,75 iken son test puan ortalamasının 2,90 olduğu görülmektedir. Ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 8,20 ve pozitif sıra ortalaması 6,25'tir. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($z=-0,318$, $p>.05$).

“Problemin Öğelerini Tanımlama” alt boyutuna ilişkin olarak kontrol grubundan elde edilen ön test puan ortalaması 2,55 iken son test puan ortalamasının 3,20 olduğu görülmektedir. Ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 6,50 ve pozitif sıra ortalaması 8,38'dir. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($z=-2,446$, $p<.05$).

“Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı” alt boyutuna ilişkin olarak kontrol grubundan elde edilen ön test puan ortalaması 2,10 iken son test puan ortalamasının 2,40 olduğu

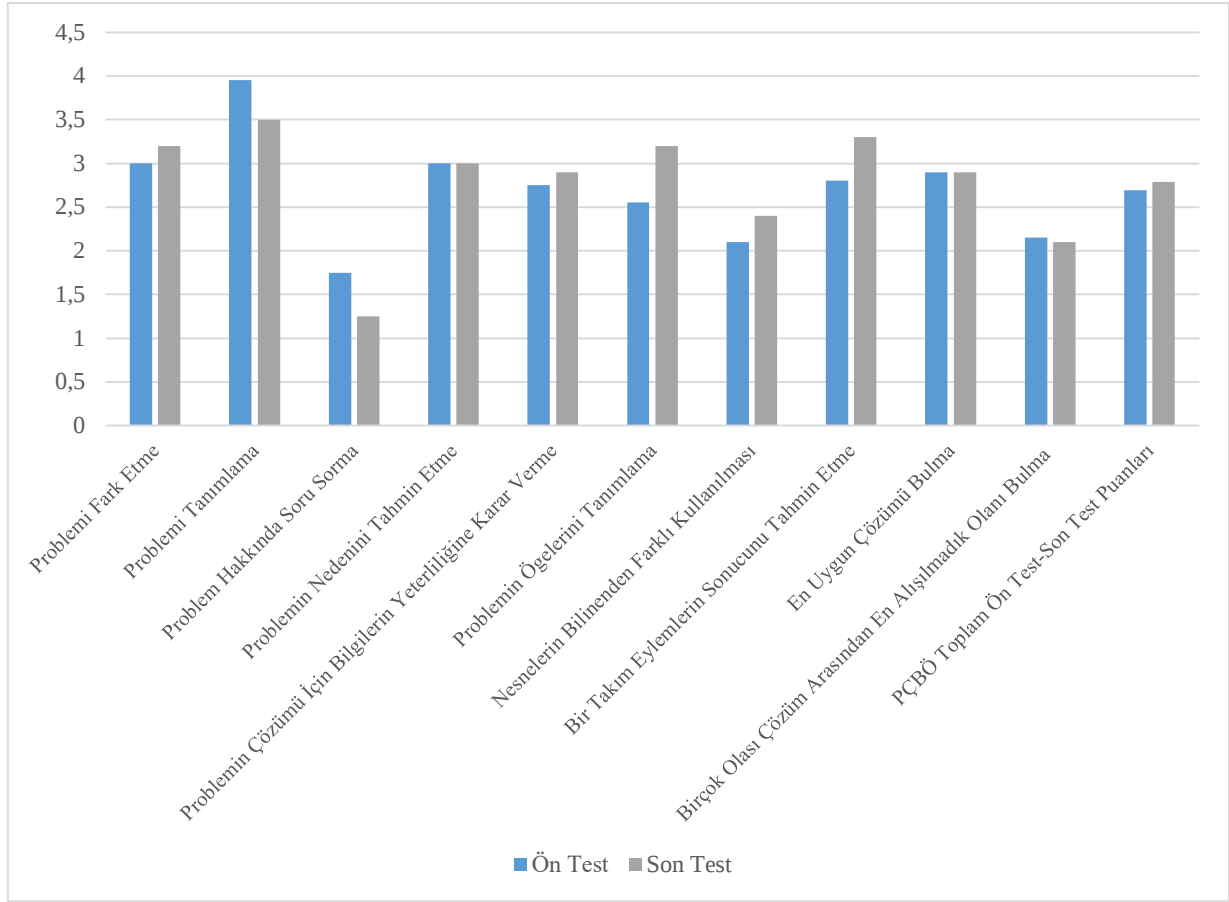
görülmektedir. Ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 3,50 ve pozitif sıra ortalaması 5,75'tir. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($z=-1,473$, $p>.05$).

“Bir Takım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme” alt boyutuna ilişkin olarak kontrol grubundan elde edilen ön test puan ortalaması 2,80 iken son test puan ortalamasının 2,30 olduğu görülmektedir. Ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 5,83 ve pozitif sıra ortalaması 6,72'dir. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($z=-1,731$, $p>.05$).

“En Uygun Çözümü Bulma” alt boyutuna ilişkin olarak kontrol grubundan elde edilen ön test ve son test puan ortalamalarının 2,90 olduğu görülmektedir. Ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 7,63 ve pozitif sıra ortalaması 8,43'tür. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($z=-0,058$, $p>.05$).

“Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme” alt boyutuna ilişkin olarak kontrol grubundan elde edilen ön test puan ortalaması 2,15 iken son test puan ortalamasının 2,10 olduğu görülmektedir. Ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 6,00 ve pozitif sıra ortalaması 8,60'tır. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($z=-0,180$, $p>.05$).

Kontrol grubundan elde edilen PÇBÖ'ye ait toplam ön test puan ortalaması 29,95 iken son test puan ortalamasının 27,85 olduğu görülmektedir. Ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 9,78 ve pozitif sıra ortalaması 11,09'dur. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($z=-0,63$, $p>.05$).



Şekil 4.Kontrol grubundaki çocukların PCBÖ'ye ait ön test ve son test puanları

Tablo 7 ve Şekil 4 incelendiğinde; Kontrol grubunda yer alan çocukların PCBÖ'ye ait ön test ve son test puanları arasında, Problemin Öğelerini Tanımlama alt boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkarken; Problemi Fark Etme, Problemi Tanımlama, Problem Hakkında Soru Sorma, Problemin Nedenini Tahmin Etme, Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı, Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme, Bir Takım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme, En Uygun Çözümü Bulma, Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme alt boyutlarında ve PCBÖ toplam puanının ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark çıkmamıştır. PCBÖ alt boyutları ve toplam puanı göz önüne alındığında ön test ve son test arasında anlamlı farklılığın ortaya çıkmaması, kontrol grubunda bulunan çocukların normal eğitim programlarına devam etmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

4.3. Deney Grubunda Yer Alan Çocuklara Ait PÇBÖ Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Drama destekli problem çözme eğitim programının etkisi kalıcı mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Deney grubundaki çocukların PÇBÖ’ye ait son test ve kalıcılık testi puanlarının Wilcoxon İşaret Testi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

Deney Grubundaki Çocukların Toplam PÇBÖ’ye Ait Son Test ve Kalıcılık Puanlarının Wilcoxon İşaret Testi Sonuçları

Deney Grubu	Test	n	$\bar{X}$	Ss	Min.	Max.	Med.	Negatif Sıra Ort.	Pozitif Sıra Ort.	z	p
Problemi Fark Etme	Son test	23	3,60	0,72	2	5	4				
	Kalııcılık	23	3,95	1,10	2	5	4	6,00	5,38	-1,628*	0,103
Problemi Tanımlama	Son test	23	3,82	1,19	1	5	4				
	Kalııcılık	23	4,26	0,86	2	5	4	4,88	7,31	-1,563*	0,118
Problem Hakkında Soru Sorma	Son test	23	2,13	1,28	-	5	2				
	Kalııcılık	23	3,21	1,47	1	5	3	,00	7,00	-3,220*	0,001*
Problemin Nedenini Tahmin Etme	Son test	23	3,21	0,95	1	5	3				
	Kalııcılık	23	3,82	0,98	2	5	4	,00	5,50	-2,889*	0,004*

Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliği	Son test	23	3,34	1,02	1	5	3	6,00	4,88	- 2,060* *	0,039*
ne Karar Verme	Kalı cılık	23	3,86	1,21	1	5	4				
Problemin Ögelerini Tanımlam a	Son test	23	3,43	1,16	1	5	3	5,00	6,83	-0,758*	0,449
	Kalı cılık	23	3,60	1,23	1	5	4				
Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı	Son test	23	2,73	1,21	-	5	3	3,50	4,64	- 2,124* *	0,034*
	Kalı cılık	23	3,13	1,14	-	5	3				
Bir Takım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme	Son test	23	3,65	1,07	1	5	4	7,00	7,00	-0,254*	0,799
	Kalı cılık	23	3,73	0,75	2	5	4				
En Uygun Çözümü Bulma	Son test	23	3,52	1,08	2	5	4	3,00	4,40	-1,406*	0,160
	Kalı cılık	23	3,82	0,88	2	5	4				
Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadı k Olanı Seçme	Son test	23	2,43	1,37	1	5	2	5,40	4,50	-0,551*	0,582
	Kalı cılık	23	2,30	1,22	1	5	2				

Deney Grubu	Son test	23	31,91	5,70	20	39	33	5,40	12,75	-3,08**	0,002*
	Kalıcılık	23	35,74	4,86	25	42	37				

Tablo 8 incelendiğinde; “Problemi Fark Etme” alt boyutuna ilişkin olarak deney grubundan elde edilen son test puan ortalaması 3,60 iken kalıcılık puan ortalamasının 3,95 olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 6,00 ve pozitif sıra ortalaması 5,38’dir. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($z=-1,628$, $p>.05$).

“Problemi Tanımlama” alt boyutuna ilişkin olarak deney grubundan elde edilen son test puan ortalaması 3,82 iken kalıcılık puan ortalamasının 4,26 olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 4,88 ve pozitif sıra ortalaması 7,31’dir. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($z=-1,563$, $p>.05$).

“Problem Hakkında Soru Sorma” alt boyutuna ilişkin olarak deney grubundan elde edilen son test puan ortalaması 2,13 iken kalıcılık puan ortalamasının 3,21 olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 0 ve pozitif sıra ortalaması 7,00’dır. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. ($z=-3,220$, $p<.05$).

“Problemin Nedenini Tahmin Etme” alt boyutuna ilişkin olarak deney grubundan elde edilen son test puan ortalaması 3,21 iken kalıcılık puan ortalamasının 3,82 olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 0 ve pozitif sıra ortalaması 5,50’dır. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. ($z=-2,889$, $p<.05$).

“Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme” alt boyutuna ilişkin olarak deney grubundan elde edilen son test puan ortalaması 3,34 iken kalıcılık puan ortalamasının 3,86 olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 6,00 ve pozitif sıra ortalaması 4,88’dir. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-2,060$, $p<.05$).

“Problemin Öğelerini Tanımlama” alt boyutuna ilişkin olarak deney grubundan elde edilen son test puan ortalaması 3,43 iken kalıcılık puan ortalamasının 3,60 olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 5,00 ve pozitif sıra ortalaması 6,83’tür. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z=-0,758$, $p>.05$).

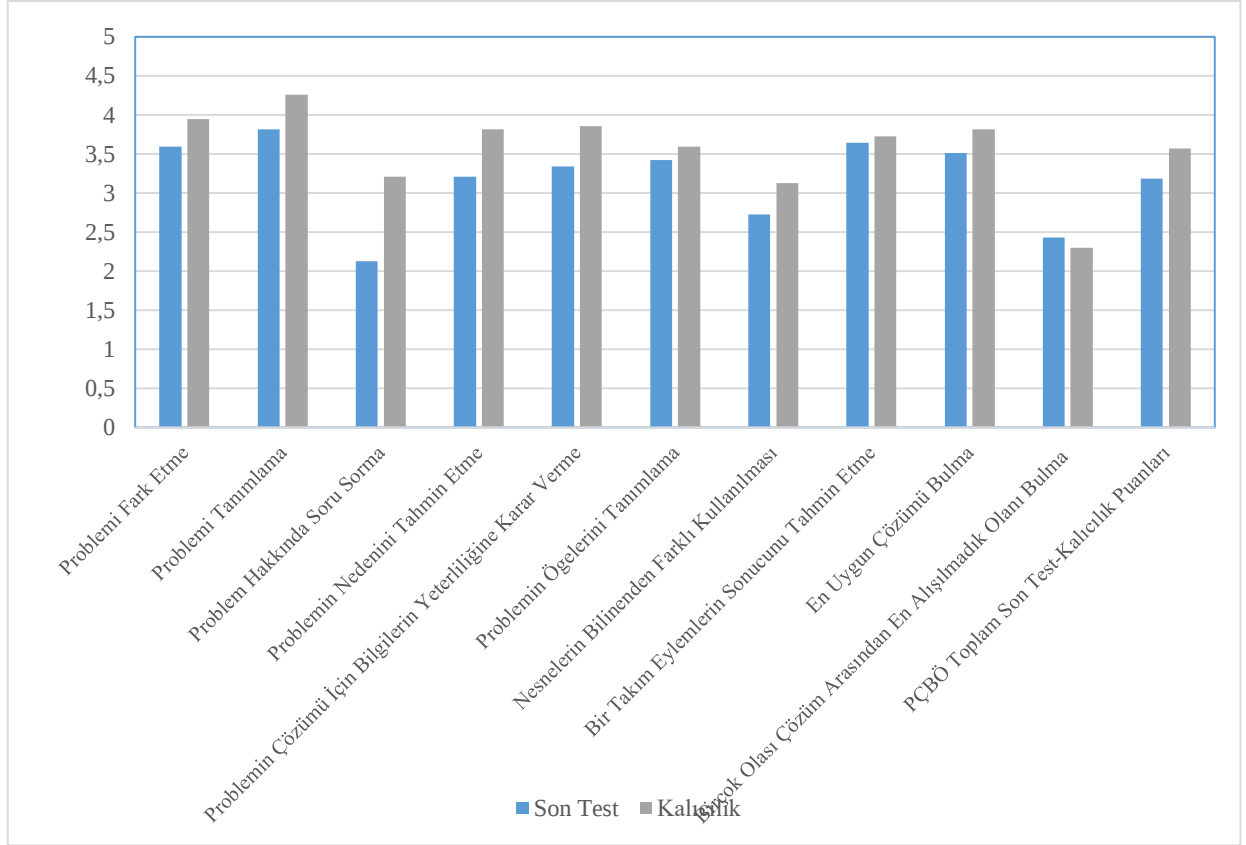
“Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı” alt boyutuna ilişkin olarak deney grubundan elde edilen son test puan ortalaması 2,73 iken kalıcılık puan ortalamasının 3,13 olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 3,50 ve pozitif sıra ortalaması 4,64’tür. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-2,214$, $p<.05$).

“Bir Takım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme” alt boyutuna ilişkin olarak deney grubundan elde edilen son test puan ortalaması 3,65 iken kalıcılık puan ortalamasının 3,73 olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif ve pozitif sıra ortalaması 7,00’dır. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z=-0,254$, $p>.05$).

“En Uygun Çözümü Bulma” alt boyutuna ilişkin olarak deney grubundan elde edilen son test puan ortalaması 3,52 iken kalıcılık puan ortalamasının 3,82 olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 3,00 ve pozitif sıra ortalaması 4,40’tır. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z=-1,406$, $p>.05$).

“Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme” alt boyutuna ilişkin olarak deney grubundan elde edilen son test puan ortalaması 2,43 iken kalıcılık puan ortalamasının 2,30 olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 5,40 ve pozitif sıra ortalaması 4,50’dır. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z=-0,551$, $p>.05$).

Deney grubundan elde edilen PÇBÖ’ye ait toplam son test puan ortalaması 31,91 iken kalıcılık puan ortalamasının 35,73 olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık fark puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde negatif sıra ortalaması 5,40 ve pozitif sıra ortalaması 12,75’tir. Puan ve sıra ortalamaları dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z=-3,08$, $p<.05$).



Şekil 5. Deney grubundaki çocukların PÇBÖ'ye ait son test ve kalıcılık puanları

Tablo 48-58 ve Şekil 5 incelendiğinde, PÇBÖ'nün son test-kalıcılık puanları arasında; Problem Hakkında Soru Sorma, Problem Nedenini Tahmin Etme, Problem Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme, Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı alt boyutlarında ve PÇBÖ toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; Problemi Fark Etme, Problemi Tanımlama, Problem Ögelerini Tanımlama, Bir Takım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme, En Uygun Çözümü Bulma ve Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme alt boyutlarında deney grubu son test – kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

PÇBÖ'nün tüm alt boyutları ve toplam puanlarında kalıcılığın son test sonuçlarıyla paralellik gösterdiği ya da yükselerek devam ettiği görülmektedir. Bu da verilen eğitiminin kalıcı olduğu sonucunu düşündürmektedir.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

5.1.1.Drama Destekli Problem Çözme Eğitim Programının Mobil Anaokuluna Devam Eden Çocukların Problem Çözme Becerilerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Deney ve kontrol grubunun PÇBÖ ön test puanları arasında; Problemi Tanımlama ve Bir Takım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme alt boyutlarında anlamlı fark çıkarken; Problemi Fark Etme, Problem Hakkında Soru Sorma, Problemin Nedenini Tahmin Etme, Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme, Problemin Öğelerini Tanımlama, Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı, En Uygun Çözümü Bulma, Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme ve PÇBÖ Toplam ön test puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$).

Deney ve kontrol grubunun PÇBÖ son test puanları arasında; Problem Hakkında Soru Sorma alt boyutu ile PÇBÖ toplam son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı fark çıkarken ($p<,05$); Problemi Fark Etme, Problemi Tanımlama, Problemin Nedenini Tahmin Etme, Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme, Problemin Öğelerini Tanımlama, Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı, Bir Takım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme, En Uygun Çözümü Bulma ve Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme alt boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark çıkmamıştır ($p>,05$).

Deney grubunda yer alan çocukların PÇBÖ'ye ait alt boyutları ve toplam puanlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında; Problemi Fark Etme, Problemi Tanımlama, Problem Hakkında Soru Sorma, Problemin Nedenini Tahmin Etme, Problemin Öğelerini Tanımlama, Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı alt boyutlarında son test lehine anlamlı fark çıkarken ($p<,05$); Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme, Bir Takım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme, En Uygun Çözümü Bulma ve Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme alt boyutlarında anlamlı fark çıkmamıştır ($p>,05$).

Kontrol grubunda yer alan çocukların PÇBÖ'ye ait ön test ve son test puanları arasında, Problemin Öğelerini Tanımlama alt boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkarken ($p<,05$), Problemi Fark Etme, Problemi Tanımlama, Problem Hakkında Soru Sorma, Problemin Nedenini Tahmin Etme, Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı, Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme, Bir Takım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme, En Uygun Çözümü Bulma, Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme alt boyutları ve PÇBÖ toplam puanlarında anlamlı fark çıkmamıştır ($p>,05$).

Deney grubunda yer alan çocukların PÇBÖ'ye ait son test ve kalıcılık puanları arasında; Problem Hakkında Soru Sorma, Problemin Nedenini Tahmin Etme, Problemin Çözümü İçin Bilgilerin Yeterliliğine Karar Verme, Nesnelerin Bilinenden Farklı Kullanımı alt boyutlarında ve PÇBÖ toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken ($p<,05$); Problemi Fark Etme, Problemi Tanımlama, Problemin Öğelerini Tanımlama, Bir Takım Eylemlerin Sonucunu Tahmin Etme, En Uygun Çözümü Bulma ve Birçok Olası Çözüm Arasından En Alışılmadık Olanı Seçme alt boyutlarında deney grubu son test – kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır ($p>,05$).

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda Drama Destekli Problem Çözme Eğitim Programının mobil anaokuluna devam eden çocukların problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Drama destekli problem çözme eğitim programının, mobil anaokuluna devam eden çocukların problem çözme becerilerine etkisinin ortaya konması amacıyla yapılan çalışmada, eğitimcilere ve araştırmacılara öneriler verilmiştir.

5.2.1.Eğitimcilere Yönelik Öneriler

Eğitimciler;

- Çocukların bilişsel gelişimlerine katkı sağlamaya yönelik günlük eğitim akışları içinde problem çözme becerilerini geliştirici drama etkinliklerine yer verebilirler.
- Mobil anaokullarında çocukların problemleri drama yoluyla çözebilmeleri için gerekli ortamı ve materyalleri sağlayabilirler.
- Mobil anaokuluna devam eden çocukların problem çözme becerisini desteklemeye yönelik farklı drama yöntem ve tekniklerini kullanarak etkinlikler hazırlayabilirler.
- Eğitimcilere hizmet içi eğitim kursu, konferans ve seminerler yoluyla çocukların drama yoluyla problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimler sağlanabilir.
- Farklı illerde mobil anaokullarının yaygınlaştırılması sağlanabilir; dezavantajlı bölgelerde yer alan mobil anaokullarının sayısı artırılabilir.

5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılları arasında mobil anaokullarında gerçekleştirilmiştir. Sonraki araştırmalarda da drama destekli problem çözme eğitiminin problem çözme becerilerine etkisi, mobil anaokulları ve okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanarak karşılaştırılması yapılabilir.
- Bu çalışmada drama destekli problem çözme eğitiminin çocukların problem çözme becerisine etkisi incelenmiştir. Bir başka çalışmada bilişsel gelişimi desteklemeye yönelik hazırlanan drama eğitiminin çocukların karar verme, analiz ve sentez yapma, muhakeme becerileri üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Drama yöntemi kullanılarak hazırlanan problem çözme eğitim programı, farklı yöntem ve teknikler kullanılarak hazırlanıp etkisine bakılabilir.
- Bu araştırmada drama destekli problem çözme eğitim programı 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Sonraki araştırmalarda desteklenmesi hedeflenen problem çözme

becerisinin daha kalıcı olması ve içselleştirilebilmesi için hazırlanan drama eğitim programı bir eğitim ve öğretim yılı boyunca uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara.
- Adoma, D. S. (2012). Drama's Potential for Deepening Young Children's Understandings of Stories. *Early Childhood Educ*, 343-352. doi:10.1007/s10643-012-0519-8
- Aktaş Arnas, Y., Cömertpay, B., ve Sofu, H. (2007). Altı Yaş Grubu Çocukların Dil Kullanımına Yaratıcı Dramanın Etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 7-26.
- Akyol, A. K. (2003). Drama ve Dramanın Önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Anlıak, Ş., ve Dinçer, Ç. (2005). Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 149-166.
- Anlıak, Ş., ve Dinçer, Ç. (2005). Okul Öncesi Dönemde Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 122-134.
- Are, A. (2007). Cultural Issues Related To Sustainable Development in The Nigerian Experience. *The Role of Early Childhood Education For a Sustainable Society*, 1-3. https://www.ufl.gu.se/digitalAssets/837/837347_Workshop_May07_papers.pdf adresinden alındı
- Asımoğlu, S. (2012). *Yaratıcı Drama Ve Orff Yaklaşımı Çerçevesinde Okul Öncesi Eğitimde Oyun Kavramı*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Aslan, E. (2008). *Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin 6 Yaş Çocuklarının Sosyal İlişkiler ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı , Aydın.

- Aslan, N. (2011). Yaratıcı Dramada Bazı Temel Kavramlar. A. K. (Ed.) içinde, *İlköğretimde Drama* (s. 34-40). İstanbul.
- Atay, M., ve Thomas, C. (1997). Türkiye İçin Oyun Otobüsü Projesi. *I. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Aydoğan, Y., Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., ve Özyürek, A. (2012). *Problem Çözme Becerileri Ölçeği Rehber Kitap*. Ankara.
- Aykaç, N., ve Ulubey, Ö. (2008). Yaratıcı Drama Yöntemi ile Yapılandırmacılık İlişkisinin 2005 MEB İlköğretim Programlarında Değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 25-42.
- Bahatleg, R. O. (2010). *How the Use of Montessori Sensorial Material Supports Children's Creative Problem Solving in the Pre-school Classroom*. Doctor of Philosophy, University of Southampton.
- Baker, A., Piotrkowski, C., ve Brooks-Gunn, J. (1999). The Home Instruction Programme for Preschool Youngsters (HIPPY). *The Future of Children*, 116-133.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Barnett, S. (1995). Long Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50.
- Basit, O., ve Ömeroğlu, E. (2019). The Effect Of Communication Training On Mother-Child Communication Applied By "From Child To Mother Approach" İn Mobile Kindergarten. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 37-60. doi:10.14527/pegegog.2019.002
- Başaran, İ. E. (1985). *Eğitim Psikolojisi, Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri* (8. b.). Ankara.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (F. Oğuzkağan, Çev.) İstanbul.
- Blok, H., Fukkink, R. G., Gebhardt, E. C., ve Leseman, P. P. (2005). The Relevance Of Delivery Mode And Other Programme Characteristics For The Effectiveness Of

- Early Childhood İntervention. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 35-47.
- Bonwell, C. C., ve Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating Excitement in The Classroom. *Washington, DC: The George Washington University*.
- Bransford, J., Sherwood, R., Vye, N., ve Riese, J. (1986, October). Teaching, Thinking and Problem Solving. *American Psychological Association*, 41(10), 1078-1089.
- Brash, B., ve Warnecke, S. (2009). Shedding The Ego: Drama-Based Role-Play And İdentity İn Distance Language Tuition. *Language Learning Journal*, 37(1), 99-109.
- Brown, V., ve Pleydell, S. (1999). *The Dramatic Difference: drama in the preschool and kindergarten Classroom*. Portsmouth, NH.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2014). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara.
- Cecchini, M. E. (2008). How Dramatic Play Can Enhance Learning. *Early Childhood News*.
- Ceylan, Ş., ve Ömeroğlu, E. (2012, Ocak). Yaratıcı Drama Eğitimi Alan Ve Almayan 60-72 Aylar Arasındaki Çocukların Sosyal-Duygusal Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 63-80.
- Conard, F. (1992). *The Arts in Education and a Meta-Analysis*. Unpublished Doctoral Dissertation. Purdue University.
<https://search.proquest.com/docview/304005086?accountid=11054> adresinden alındı
- Crebert, G. P.-J. (2011). *Problem Solving Skills Toolkit*.
<https://studylib.net/doc/18036935/problem-solving-skills-toolkit> adresinden alındı
- Çağdaş, A., ve Şahin Seçer, Z. (2011). *Anne Baba Eğitimi*. Ankara.
- Çakmakçı, E., ve Özabacı, N. (2013). Drama Yolu İle Karar Verme Becerisinin Kazandırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 19-30.
- D’Zurilla, T. J., ve Goldfried, M. R. (1971). Problem Solving And Behavior Modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 107-126.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M., ve Maydeu-Olivares, A. (2004). Social Problem Solving: Theory And Assessment. E. C. (Ed.), T. J. (Ed.), ve L. J. (Ed.) (Dü). içinde Washington, DC .

- Dağlı, A. (2007). *Okul Öncesi Eğitimi Alan Ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Ve Matematik Derslerindeki Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Davies, P. (1990). The Use of Drama in English Language Teaching. *TESL Canada Journal*, 8(1), 87-99.
- Dewey, J. (1910). *How We Think, The Problem of Training Thought*. Şubat 26, 2019 tarihinde <http://rci.rutgers.edu/~tripmcc/phil/dewey-hwt-pt1-selections.pdf> adresinden alındı
- Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocuklarına Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Elaldi, S., ve Yerliyurt, N. S. (2017). The Efficacy of Drama in Field Experience: A Qualitative Study Using Maxqda. *Journal of Education and Learning*, 10-26.
- Engle, P. L., Black, M. M., Behrman, J. R., Mello, M. C., Gertler, P. J., Kapiriri, L., . . . Young, M. E. (2007). Strategies To Avoid The Loss Of Developmental Potential İn More Than 200 Million Children İn The Developing World. *The Lancet*, 229-242.
- Erbay, E. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Alan Ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilere Sahip Olma Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Denizli.
- Erbay, F. (2010). Dramada Hikayelerden Oyunlar Oluşturma. E. Ömeroğlu, Ş. Y. Ceylan, F. Erbay, ve A. Özyürek içinde, *Okul Öncesi Eğitimde Dramatik Etkinliklerden Dramaya Teoriden Uygulamaya* (s. 115-116). Ankara.
- Erden, Ş. (2012). *Erken Çocukluk Eğitimi* (2. b.). Ankara.
- Erdoğan, S. (2006). *Altı Yaş Grubu Çocuklarına Drama Yöntemi İle Verilen Matematik Eğitiminin Matematik Yeteneğine Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Eskicumalı, A., ve Eroğlu, E. (2014). Ailenin Sosyo-Ekonomik Ve Eğitim Düzeyleri İle Çocukların Problem Çözme Yetenekleri Arasındaki İlişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 165-189.

- Evirgen, Ş. (2003). “Gezici Eğitim Modeli”, *Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim Ve Yapılar Toplantısı Raporu*. AÇEV, Ankara.
- Ewing, R. (2010). *The Arts and Australian Education: Realising Potential*. Victoria.
- Florea, P. J. (2011). Using Improvisational Exercises For Increasing Speaking And Listening Skills. *Asian EFL Journal*, 46-58.
- Fraser, J. (2001). Home Visiting Revisited. Ocak 14, 2019 tarihinde <http://www.ocd.pitt.edu/Files/PDF/sr2001-09.pdf> adresinden alındı
- Fukkink, R. G., ve Blok, H. (2010). Home-Based and Institutional Early-Childhood Education and Care Services. *International Encyclopedia of Education*, 98-103.
- Gaudart, H. (1990). *Using Drama Techniques in Language Teaching*. Malaysia.
- Gelbal, S. (1991). Problem Çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(6), 167-163.
- Gezgin, N. (2009). Gezici Anaokulu Projesi’nin İlköğretim Öğrencilerine Etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 620-631.
- Gibbs, S., Mann, G., ve Mathers, N. (2002, May). Child-to-Child A Practical Guide, Empowering Children as Active Citizens. London. 12 23, 2018 tarihinde <http://www.savethechildren.org.fj/wp-content/uploads/2015/02/Child-to-Child-a-practical-guide.pdf> adresinden alındı
- Goodson, B. D., Layzer, J. I., St.Pierre, R. G., Bernstein, L. S., ve Lopez, M. (2000). Effectiveness of a Comprehensive, Five-Year Family Support Program for Low-Income Children And Their Families. Findings From The Comprehensive Child Development Program. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 5-39.
- Görücü, A., ve Karakuş, N. (2017). Anne Tutumlarının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 316-326.
- Gray, C., Pascoe, R., ve Wright, P. (2018). “I felt that I could be whatever I wanted”: Pre-service drama teachers’ prior experiences and beliefs about teaching drama. *International Journal of Education ve the Arts*, 19(10). <http://www.ijea.org/v19n10/> adresinden alındı

- Gustafson, K., ve Burgt, D. v. (2015). 'Being On The Move': Time-Spatial Organisation And Mobility In A Mobile Preschool. *Journal of Transport Geography*, 201-209.
- Güven, G. (2011). *Farklı Eğitim Modelleri Kullanılarak Uygulanan Aile Eğitim Ve Aile Katılım Programlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarına Ve Ebeveynlerin Görüşlerine Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara.
- Güven, İ. (2008). Okul Öncesi Dönemde Toplumsal Yaşam Becerilerinin Kazandırılmasında Yaratıcı Dramanın Kullanımı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 99-113.
- Haktanır, G., Akgün, E., Karaman, G., ve Duman, G. (2013, Ocak). “Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi” Ve “MEB Mobil Anaokulu Projesi”Nin Birlikte Yürütülmesi İle Çocukların Gelişimlerinin Desteklenmesi: Peçenek Köyü Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 69-82.
- Hendy, L., ve Toon, L. (2001). *Supporting Drama And İmaginative Play In The Early Years*. Buckingham.
- Heppner, P. P., ve Krauskopf, C. J. (1987). An Information Processing Approach to Personal Problem Solving. *The Counseling Psychologist*, 371-447.
- Hillová, A. (2008). *The Use of Drama Techniques When Teaching a Foreign Language*. Bachelor Thesis, Masaryk University, Brno. https://is.muni.cz/th/170986/pedf_b/thesis.pdf adresinden alındı
- Kaf, Ö. (1999). Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi. Adana. Haziran 12, 2017 tarihinde <http://docplayer.biz.tr/15165195-Hayat-bilgisi-dersinde-bazi-sosyal-becerilerin-kazandirilmasinda-yaratici-drama-yonteminin-etkisi.html> adresinden alındı
- Kagıtcıbaşı, C., Sunar, D., ve Bekman, S. (2001). Long-Term Effects of Early Intervention: Turkish Low-Income Mothers and Children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 333-361.
- Kandır, A. (2006). Yaratıcı Dramanın Okul Öncesi Eğitim Programındaki Yeri Ve Hedefleri. E. Ömeroğlu, A. Kandır, Ö. Ersoy, F. T. Şahin, ve A. Turla içinde, *Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya*. Ankara.

- Kandır, A., ve Orçan, M. (2009). Alt ve Üst Sosyo- Ekonomik Düzeydeki Ailelerin Beş- Altı Yaş Çocuklarının Erken Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenler Yönünden İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1-13.
- Kara, Y., ve Aslan, B. (2018). Drama Temelli Fen Etkinliklerinin Okul Öncesi Öğrencilerinin Sosyal Beceriler Üzerine Etkisinin İncelenmesi: Besinler Konusu Örneği. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 698-722.
- Karadağ, E. (2005). *Eğitim Yönetimi ve Öğretim Yöntemleri İlişkisi Kapsamında Drama Yönteminin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kim, B. (2005). *A Long Journey Into Drama: A Descriptive Case Study Of A Drama Mentoring Residency At An Early Childhood Education Setting*. Doctor Thesis, New York University, New York.
- Kneeland, S. (2001). *Problem Çözme*. (M. T. Atay(Ed.), Dü., ve N. Kalaycı, Çev.) Ankara.
- Kök, M., Tuğluk, M. N., ve Bay, E. (2005). Okul Öncesi Eğitimin Öğrencilerin Gelişim Özellikleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(11), 294-303.
- Körükçü, Ö. (2014). Drama İle İlgili Temel Kavramlar. A. K. (Ed.) içinde, *Okul Öncesi Eğitimde Drama*. Ankara.
- Krueger, A. O. (tarih yok). Books Alive For Little Ones: Building Language ve Literacy Skills Through Creative Drama And Music. *InterAct Story Theatre Education Association*.
- Leseman, P. P., ve de Jong, P. F. (1998). Home Literacy: Opportunity, Instruction, Cooperation, and Social-Emotional Quality Predicting Early Reading Achivement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294-318.
- Mages, W. K. (2008). Does Creative Drama Promote Language Development in Early Childhood? A Review of the Methods and Measures Employed in the Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 124-152. doi:10.3102/0034654307313401
- MEB. (2009, Mart). Okul Öncesi Eğitim Kurumları Gezici Sınıflar Yönergesi. Haziran 2, 2017 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2618_12.html adresinden alındı

- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*.
- MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)*. Ankara.
- Morgan, C. T. (2011). Düşünme ve Problem Çözme. S. Karakaş, ve R. Eski içinde, *Psikoloji'ye Giriş* (R. Eski, Çev., s. 128-148). Konya.
- Myers, R. G. (1996). *Hayatta Kalan On İki: Üçüncü Dünya'da Erken Çocukluk Dönemi Gelişimi Programlarının Güçlendirilmesi*. Ankara.
- Nutton, G., Bell, J., Fraser, J., Elliott, A., Andrews, R., Loudon, W., ve Carapetis, J. (2011). Extreme Preschool: Mobile Preschool in Australia's Northern Territory. *International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Limassol. <http://www.icsei.net/icsei2011/index> adresinden alındı
- Okagaki, L., ve Frensch, P. A. (1998). Parenting and Children's School Achievement: A Multiethnic Perspective. *American Educational Research Journal*, 35(1), 123-144.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi* (3. b.). Ankara.
- Ömeroğlu, E., ve Aydoğan, Y. (2012). *Problem Çözme Becerileri, Grup Etkinlikleri*. Ankara.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., ve Aydoğan, Y. (2011). *Okul Öncesi ve İlköğretim 1-5. Sınıf Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Türkiye Norm Çalışması*. Ankara.
- Ömeroğlu, E., Ceylan, Ş. Y., Erbay, F., ve Özyürek, A. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Dramatik Etkinliklerden Dramaya Teoriden Uygulamaya*. Ankara.
- Özdil, G. (2008, Ocak). *Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Eğitimi Programının Okul Öncesi Kurumlara Devam Eden Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Özyiğit, E. N. (2011). *İlköğretim Matematik Dersinde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Öğrencilerin Problem Çözme Stratejileri, Başarı, Benlik Kavramı Ve Etkileşim*

- Örüntüleri Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özyürek, A., Yavuz, N. F., ve Çınar, M. (2015). Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı İle “Ağız Ve Diş Sağlığı Eğitimi”. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi (UHBAB)*, 4(13), 28-42. doi:10.17368/UHBAB2015118921
- Pearson, E., ve Degotardi, S. (2009). Education For Sustainable Development In Early Childhood Education: A Global Solution To Local Concerns? *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 97-111.
- Perlmutter, M., Behrend, S. D., Kuo, F., ve Muller, A. (1989). Social Influences on Children's Problem Solving. *Developmental Psychology*, 25(5), 744-754.
- Philips, S. C. (2003). *Drama With Children*. Oxford.
- Podlozny, A. (2000). Strengthening Verbal Skills Through The Use Of Classroom Drama: A Clear Link. *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 239-275.
- Ramazan, O., ve Demir, S. (2011, Aralık). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 36–48 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişim Düzeyleri [Cognitive development levels of 36-38 month-old children attending a pre-school education]. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi Journal of Educational Sciences Research*, 1(2), 83-98. <http://ebad-jesr.com> adresinden alındı
- Ramey, C. T., ve Ramey, S. L. (1998). Early Intervention and Early Experience. *American Psychologist*, 53(2), 109-120.
- Sirisrimangkorn, L., ve Suwanthep, J. (2013). The Effects of Integrated Drama-Based Role Play And Student Teams Achievement Division (STAD) On Students’ Speaking Skills And Affective Involvement. *Scenario*, 63-77.
- Sungurtekin, Ş., Taner Derman, M., Sadioğlu, Ö., ve Koç, N. (2010). *Gezici anaokulu projesi (mobil anaokulu)*. Bursa.
- Swith, J. T. (2013). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı)* (5. b.). (B. Akman, Çev.) Ankara.

- Szecs, T. (2008). Teaching Strategies: Creative Drama in Preschool Curriculum: Teaching Strategies Implemented in Hungary. *Childhood Education*, 85(2), 120-124. doi:10.1080/00094056.2009.10523078
- Şahin, F. T., ve Özyürek, A. (2012). *Anne Baba Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı*. İstanbul.
- Şahin, H. (2015). *Psikososyal Gelişim Temelli Eğitim Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Duygusal Zekalarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezel Şahin, F., ve Özyürek, A. (2016). *Anne Baba Eğitimi ve Aile Katılımı*. Ankara.
- Tuğrul, B. (2006). Okul Öncesi Dönemde Düşünme Becerilerinin Gelişmesinde Yaratıcı Bir Süreç Olarak Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 99-110.
- Tuijl, C. V., ve Leseman, P. P. (2004). Improving Mother–Child Interaction İn Low–Income Turkish–Dutch Families: A Study Of Mechanisms Mediating Improvements Resulting From Participating İn A Home–Based Preschool Intervention Program. *Infant and Child Development*, 323-340. doi:10.1002/icd.363
- UNESCO. (1990). *World Declaration of Education for All: Meeting Basic Learning Needs*. Thailand.
- UNICEF. (2013). *Yerel Yönetimler, Sivil Toplum Kuruluşları, Kamu Kuruluşları ve İşveren Kuruluşları için Toplum Temelli Erken Çocukluk Hizmetleri Sunumu Kılavuzu*. Ankara.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı Drama Eğitim Programının Öğeleri. *Eğitim ve Bilim*, 28-35.
- Üstünoğlu, Ü. (1990). Ailelerin Okul Öncesi Dönemin Önemi Konusunda Bilinçlendirilmesi. *Türkiye Aile Yıllığı*. Ankara.
- Üstünoğlu, Ü. (1991, Mayıs 10). Aile Eğitiminde Farklı Yaklaşımlar. *Aile Eğitimi*, s. 80-89. Mart 23, 2019 tarihinde <https://ailetoplum.aile.gov.tr/uploads/pages/indirilebilir-yayinlar/11-aile-egitimi.pdf> adresinden alındı
- Van Tuijl, C. (2002). Opstap Opnieuw bij Turkse en Marokkaanse gezinnen: Werkt het? ["Opstap Opnieuw" ("step-up anew") among Turkish and Moroccan families: Does it work?]. *Kind en Adolescent*, 23(2), 112-117.

- Van Tuijl, C., Leseman, P. P., ve Rispen, J. (2001). Efficacy of an Intensive Home-Based Educational Intervention Programme for 4-to 6-Year-Old Ethnic Minority Children in the Netherlands. *International Journal of Behavioral Development*, 148–159.
- Voskoglou, M. G. (2011). Problem-Solving From Polya To Nowadays: A Review And Future Perspectives. *Progress in Education*, 65-82.
- Yeşil, T. (2015, Aralık 16). Ağustos 14, 2017 tarihinde <https://prezi.com/njnavmuewsuh/gezici-anaokulu/?webgl=0> adresinden alındı
- Yıldırım, A. (2014). *Okul Öncesinde Yaratıcı Problem Çözme Etkinliklerinin Yaratıcılığa Etkisi (5 Yaş Örneği)*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

EKLER

EK 1. Drama Destekli Problem Çözme Eğitim Programı Kazanım ve Gösterge Planı Örneği

KAZANIM/GÖSTERGELER	1.H.	2.H.	3.H.	4.H.	5.H.	6.H.	7.H.	8.H.	9.H.	10.H.
Kazanım: Bir problem durumunun varlığını fark edebilme										
Verilen metinde bir problem olup olmadığını söyler.	X							X	X	
Kazanım: Belirli bir problemi tanımlayabilme										
Gösterilen resimde problem olduğunu düşündüren şeyleri söz, hareket veya resimle ifade eder.	X						X		X	
Verilen pek çok ifade arasından, problem durumuna uygun olan ifadeyi seçip, söyler.	X						X		X	
Kazanım: Ortaya konulan problem durumunun nedenlerini kestirebilme (tahmin edebilme)										
Ortaya konulan problem durumunun olası nedenlerini söyler.	X	X							X	
Verilen ifadeler arasından, problemin nedeni olmayan ifadeyi seçip, söyler		X							X	
6.Kazanım: Problemi çözmede mevcut bilgilerin yeterli olup olmadığına karar verebilme										
Problem durumunun çözümü için mevcut bilgilerini kullanır.			X			X				

EK 2. Drama Destekli Problem Çözme Eğitim Programı Bir Günlük Eğitim Planı Örneği

Etkinlik Adı:

Etkinlik Türü:

Kazanım Ve Göstergeler

7. Verilen bir problem durumunun özelliklerini açıklayabilme

7.1. Temel problemin ne olduğunu söyler.

7.2. Temel problem ile ilişkili diğer problem durumlarını söyler.

7.3. Verilen bir olay bütünlüğü içinde problem durumuyla ilgili önemli noktaları açıklar.

11.1. Birçok alternatif arasından olası bir çözüm yolu bulabilme

11.1. Verilen pek çok alternatif arasından, problem durumuna ilişkin olası bir çözüm yolunu seçip, söyler.

11.2. Seçilen çözüm yolunun tercih nedenlerini açıklar.

Etkinlik Çeşidi: Büyük grup; Sanat Etkinliği, Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları, Drama Etkinliği (Rol Oynama + Hikayelerden Oyunlar Oluşturma)

Yaş Grubu: 48-66

Materyaller

- Çocuk sayısı kadar çizgi çalışmasını içeren çalışma sayfası
- Boya kalemleri
- Çocuk sayısı kadar dil çubuğu
- Makaslar
- 12'şer tane mutlu, üzgün, şaşkın, korkmuş yüz ifadeleri olan kağıtlar

- Yapıştırıcılar
- Etek, fular, çanta, gözlük, elbise, gömlek, eşarp, şapka gibi kostümler
- Gökkuşağı oluşturmak için renkli kurdeleler
- Sepet veya küçük bir kutu

Eğitim Ortamının Hazırlanması

- Çocuklar gelmeden önce kurdeleler gökkuşağı oluşturacak şekilde duvardan duvara ve tavana tutturulur. Altına bir sepet koyulur. Sepetin içine mutlu, üzgün, şaşkın, korkmuş yüz ifadeleri olan kağıtlar koyulur.
- Yerlere u şeklinde yüz ifadeleri yapıştırılır.
- Sepetin içine kesilmiş 21 adet yüz ifadesi olan resim koyulur.
- Kapalı olan masalar çalışılmak üzere açılır.
- Masaya eğitimcinin hemen ulaşacağı şekilde boya kalemleri, makaslar, yapıştırıcılar, dil çubukları koyulur.
- Gökkuşağının arkasına etek, fular, çanta, gözlük, elbise, gömlek, eşarp gibi kostümler koyulur.
- Çalışma sayfaları masanın üzerine kolayca ulaşılacak üzere koyulur.

ÖĞRENME SÜRECİ

Gökkuşağı (Büyük grup; Sanat Etkinliği, Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları, Drama Etkinliği (Rol oynama))

Sınıfa gelen çocuğa “Sepetten bir kâğıt çek. Kâğıdındaki resmi dikkatle incele. Çektiğin duygunun aynısını bul ve otur.” Yönergesi verilerek çocukların duygu ifadelerini bulmalarına rehberlik edilir. Kendi duygusunu bulamayanlara araştırmacı rehberlik eder ve çocukların U şeklinde oturmaları sağlanır. Çocuklara oturduktan sonra sırayla “Senin duygun neydi? Duygunu nasıl buldun (K7,G3)? Duygunu bulmak için ne yaptın? Duygunu bulduktan sonra ne yaptın? Sizin için oturacağınız yeri bulmak nasıl oldu? Zorlandınız mı?

Peki, oturacağınız yeri bulmak sizin için neden zor oldu? Oturduğunuz yeri bulunca ne yaptınız?” soruları sorulur. Herkese sırayla “Hangi duyguyu çektin? Kendini ne zaman böyle hissedersin (K7,G3)? Kendini böyle hissettiğinde ne yaparsın (K11,G1)? Neden böyle bir yola başvurursun (K11,G2)? Kendini kartındaki gibi hissettiğinde senin yüz ifaden nasıl olur?” soruları sorulur. “Şimdi size bir şarkı söyleyeceğim, siz de şarkının sözlerine göre hareket edeceksiniz” denilerek sanat etkinliğine geçiş yapılır.

Al bakalım, al bakalım

Kalemlerini al bakalım

Resmini boya dikkatle

Kuklalar yapalım zevkle

Duygu Kuklası (Sanat Etkinliği)

“Yüz ifadelerini boyayalım. Çizginin etrafından keselim. Dil çubuğunun bir yüzüne yapıştırıcı sürerek resmi çubuğa yapıştırılalım” yönergesi verilerek kuklalar oluşturulur. Herkes bitirdikten sonra eğitimci “Kuklaları yaparken neler hissettiniz? Kuklaları nasıl yaptınız? Zorlandığınız yerler oldu mu? Hangi renkleri kullandınız? Yüz ifadelerini kesmek size nasıl hissettirdi? Keserken zorlandınız mı? Boyarken nasıl hissettiniz? Resim boyamayı sever misiniz? Boyadıktan ve kestikten sonra ne yaptınız? Daha öne hiç kukla yaptınız mı? Kuklaları sever misiniz? Bu kuklaları sınıfta kullanarak konuşturabilirsiniz.” Denilir.

“Çocuklar sınıfımızda bazı değişiklikler yaptım fark ettiniz mi? Evet, sınıfımızda bir gökkuşağı var. Şimdi sizinle bir oyun oynayacağız. Oyunumuzda gökkuşağını, kuklaları ve kostümleri kullanacağız. Şimdi herkes kuklasını sepete koysun. Bu gökkuşağının bazı özellikleri var. Sırayla gökkuşağının altından geçerek yerdeki kostümlerden istediğinizi alıp giyeceksiniz. Giyindikten sonra sepetten bir kukla alacaksınız ve kuklada gördüğünüz yüz ifadesine göre farklı bir kişi olacaksınız. Sonra minderin önüne geleceksiniz ve biz sorular sorarak sizi tanımaya çalışacağız” şeklinde açıklama yapılır.

İlk çocuk, gökkuşağının altından geçer kostüm kutusundan bir kostüm seçerek giyer ve sepetin içinden bir kukla seçip kırmızı minderin önüne gelir. Eğitimci sorular sorar ve çocukları da sorular sormaları için teşvik eder. "Sen kimsin? Kaç yaşındasın? Bu giysileri nerede giyiyorsun? İşin var mı? Nerede çalışıyorsun? Evli misin? Çocukların var mı? Annen

sana kızar mı (K7,G1)? Ne zaman kızar(K7,G2)? Senin kardeşin var mı? Annen baban nerede? Nerede yaşıyorsun? İşine nasıl gidiyorsun? Kendini nasıl hissediyorsun? Sinirli/üzgün/mutlu/korkmuş/şaşkın mısın? Neden kendini böyle hissediyorsun (K7,G3)? Başına seni böyle hissettirecek bir olay mı geldi (K7,G3)? Ne oldu (K7,G3)? Bu olayın üstesinden nasıl geldin (K11,G1)? Neden böyle bir yol seçtin (K11,G2)? Olayı çözdükten sonra kendini nasıl hissettin?" sorularına alınan cevaplar üzerine konuşulur Karakter belirlendikten sonra eğitimci, kişiyi tekrar tüm özellikleriyle tanıtır ve çocuğa "Şimdi kostümünü çıkarıp kutuya koy ve gökkuşağının altından geçerek yerine otur. Gökkuşağının altından geçerken bu kez kendin olacaksın." diyerek çocuğu yerine oturması için yönlendirir. Tüm çocuklar gökkuşağının altından geçtikten sonra eğitimci, çocuklara "Kimin rolüne girdin? Neden o rolü seçtin? O role girmek seni mutlu etti mi? Başka hangi role girmek isterdin? Gibi sorular sorar ve değerlendirme yapılarak etkinlik sonlandırılır (Ömeroğlu vd., 2010). Ardından eğitimci şarkıyı söyler ve çocuklar teker teker gelerek havaya atılan sayfayı yere düşmeden yakalayıp yerine oturur. Çalışma sayfalarını havaya atar ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına geçiş yapılır.

Kalk bakalım, kalk bakalım

Ayağa kalk bakalım

Elimdeki sayfayı

Havaya atacağım

Yere düşmeden tut bakalım

Üzgün Çocuk (Bütünleştirilmiş, Büyük Grup; Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları + Drama etkinliği (Hikayelerden Oyunlar Oluşturma)

Çalışma sayfaları dağıtıldıktan sonra "Herkes resmini dikkatle incelesin. Bu resimlerde neler oluyor düşünelim. Resimde gördüğünüz çocuk kim olabilir? İsmi ne olabilir? Sizce bu çocuk kaç yaşında? 1. Resimde bu çocuk ne yapıyor? Neden koşuyor? Nereye koşuyor? Koşarken kendini nasıl hissediyor? 2. Resimde neler oluyor (K7,G1)? 2. resimde ayağı taşa takılırken çocuğun yüz ifadesi nasıl? 3. Resimde ne oluyor? Çocuk neden düşüyor (K7,G2)? Kendini nasıl hissediyor? Neden ağlıyor (K7,G3)? Dizine ne olmuş? Sizce canı yanmış mıdır? O zaman aşağıdaki resme nasıl bir yüz ifadesi çizelim?" üzgün cevabı alınır. "Şimdi çocuğa

yüz ifadelerini çizelim. Çocuğumuz çok üzölmüş. Peki, şimdi ne yapması gerekiyor (K11,G1)? Sen olsan ne yapardın? Neden böyle bir yol seçtin (K11,G2)? Nasıl yapardın? Kime haber verirdin? Nasıl haber verirdin? Gideceğın yere nasıl giderdin?” vb. soruları sorularak, duygulara vurgu yapan bir olay yaratılır. Ardından oluşturulan olayı eğitimci duygulara vurgu yaparak anlatır. “Şimdi herkes küçük çocuğın yerine geçsin, olayı baştan anlatacağım, ben anlatırken siz de benim söylediğim şekilde canlandırma yapacaksınız.” Denir ve eğitimci olayı anlatırken çocuklar canlandırır. Herkes alkışlanır ve değerlendirme sorularına geçilir.

Değerlendirme Süreci

Betimleyici Sorular

Bugün neler yaptık?

Hangi ifadeyi çektin?

Resimdeki çocuğa nasıl bir yüz ifadesi çizdin?

Duyuşsal Sorular

Kukla yaparken neler hissettin?

Resimdeki çocuk neden ağlıyordu?

Kendini farklı biri olarak tanıtmak sana neler hissettirdi?

Yaşamla İlişkilendirme Soruları

Sen hiç düştün mü?

Neden düştün?

Daha önce hiç başka biriymiş gibi davrandın mı?

Kazanım Göstergelere Yönelik Sorular

Çocuk neden düşmüştü?

Canlandırdığın kişi kendini nasıl hissediyordu?

Çocuğu bulunduğu durumdan kurtarmak için hangi çözümü seçtin?

EK 3. Etkinlik Dağılımı

Etkinlikler	1.H.	2.H.	3.H.	4.H.	5.H.	6.H.	7.H.	8.H.	9.H.	10.H.
Sanat				X	X	X				
Okuma-Yazmaya Hazırlık				X			X		X	
Müzik		X						X		X
Oyun	X		X			X				
Fen		X				X			X	
Matematik					X	X				X
Türkçe	X		X					X		

Drama Teknikleri	1.H.	2.H.	3.H.	4.H.	5.H.	6.H.	7.H.	8.H.	9.H.	10.H.
Hikâyelerden oyunlar oluşturma	X		X							X
Rol oynama		X		X	X	X				
Dramatizasyon	X			X				X		X
Hareket çalışmaları	X						X		X	
Pantomim					X			X	X	
Doğaçlama						X	X			
Taklidi oyun		X	X			X				

EK 4. İzin Yazısı



T.C.
MAMAK BELEDİYE BAŞKANLIĞI
Kültür ve Sosyal İşler Müdürlüğü

SAYI : 85156394 / 174121
KONU: İzin Hk.

22.01/2018

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE
ANKARA

İlgi: 22.01.2018 tarih ve 80287700-302.08.01/98 sayılı yazınız.

İlgi yazıyla; Mamak Belediyesi Kültür ve Sosyal İşler Müdürlüğüne yazılı dilekçeyle yaptığınız başvuru sonucunda Enstitünüz Drama ve Eğitim Ana Bilim Dalı, Drama ve Eğitim Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Elif Sena PEHLİVAN'ın; Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU'nun danışmanlığında yürüttüğü "Gezici (Mobil) Anaokuluna devam eden çocuklara uygulanan drama destekli problem çözme eğitiminin çocukların problem çözme becerilerine etkisi" konulu teziyle ilgili olarak Mamak Belediyesi Mamak Kültür Merkezine bağlı olan Gezici (Mobil) Anaokulunda uygulama ve anket yapmasına izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ergül SOYSAL
Kült.ve Sos.İşl. Müdürü

EK 5. Problem Çözme Beceri Ölçeği Kullanım İzni

Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Ömeroğlu, Büyüköztürk ve Aydoğan (2011) tarafından geliştirilen, "Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği" on sekiz problem durumuna ait çizimlerden ve değerlendirme formundan oluşmaktadır. PÇBÖ beşli likert tipi bir ölçektir. PÇBÖ'de her bir problem durumuna üretilen çözüm için "0-4" arası puan alınmaktadır. PÇBÖ'de hiç çözüm önerisi yok ise "0" puan, tek öneri var ise "1" puan, iki öneri var ise "2" puan, üç öneri var ise "3" puan, üçten fazla öneri var ise "4" puan verilmektedir. Çocuğun problem durumuna ilişkin ürettiği çözümlerden puan alabilmesi için her bir çözümün bir diğer çözümden farklı olması gerekmektedir. Uygulamada çocuk, verdiği bir çözüm önerisini tekrarlayabilmektedir. Tekrarlanan çözüm önerilerine puan verilmemiştir. PÇBÖ'den alınacak puan aralığı 0-72'dir. PÇBÖ'de puan arttıkça çocukların problem çözme becerisi yükselmektedir. Başka bir ifadeyle, çocukların PÇBÖ puanlarının yükselmesi, çocuğun problem çözme becerisinin arttığını göstermektedir. PÇBÖ'de çocuk çok sayıda problem durumuna yanıt vererek elli puan alabilir. Ancak, başka bir çocuk az soruya yanıt vererek daha çok alternatif çözüm üretebilir ve elli puan alabilir. PÇBÖ'de önemli olan çocuğun daha çok alternatif çözüm üretebilmesidir ve sorular birer araçtır. Çocuğun verdiği cevapların hangi sorulardan geldiği önemli değildir, amaç cevap sayısıdır.

"Okul Öncesi Dönem Çocuklar İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği"nin geçerlik ve güvenirlik çalışması Oğuz ve Akyol (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması için Kapsam Geçerlik İndeksi ve Açımlayıcı Faktör Analizi; güvenirlik çalışması için Cronbach Alfa İç Güvenirlik Katsayısı ve Test – Tekrar Test Kararlılık Güvenirlik Katsayısına bakılmıştır. Kapsam geçerliği indeksi değerlerinin hesaplanması sonucunda, maddelerin uygunluk düzeyi için kapsam geçerliği indeksi 0.99; maddelerin çizimlere uygunluk düzeyi için ise kapsam geçerliği indeksi 0.96 olarak hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü olduğu sonucuna varılmıştır. Bu faktör, ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 30.68'ini açıklamaktadır. Güvenirlik katsayısı .86, test tekrar test sonrası korelasyon katsayısı .60 olarak bulunmuştur. PÇBÖ'den elde edilen ilk uygulama ve ikinci uygulama puanlarının istatistiksel anlamda farklılaşmadığı bulunmuştur. Geçerlik-güvenirlik çalışmaları sonucunda, 60-72 aylık çocuklar için ölçeğin uygun bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kullanabilir -
Prof. Dr. Esra Ömeroğlu
E. Ömeroğlu



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...