

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DRAMA ETKİNLİKLERİNİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM
KURUMUNA DEVAM EDEN 60-72 AYLIK
ÇOCUKLARIN PROSOSYAL DAVRANIŞLARI
ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**BETÜL DEMİR
17711004**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. REMZİYE CEYLAN**

**İSTANBUL
2021**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DRAMA ETKİNLİKLERİNİN OKUL ÖNCESİ
EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 60-72
AYLIK ÇOCUKLARIN PROSOSYAL
DAVRANIŞLARI ÜZERİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

**BETÜL DEMİR
17711004
ORCID NO: 0000-0003-2844-9734**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. REMZİYE CEYLAN**

**İSTANBUL
2021**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DRAMA ETKİNLİKLERİNİN OKUL ÖNCESİ
EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 60-72
AYLIK ÇOCUKLARIN PROSOSYAL
DAVRANIŞLARI ÜZERİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ

BETÜL DEMİR
17711004

Tezin Savunulduğu Tarih: 14.07.2021

Tez Oy Birliği /Oy Çekliği ile Başarılı Bulunmuştur

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Remziye CEYLAN	
Jüri Üyeleri	: Doç. Dr. Leyla ULUS	
	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nur TUĞLUK	

İSTANBUL
TEMMUZ 2021

ÖZ

DRAMA ETKİNLİKLERİNİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN PROSOSYAL DAVRANIŞLARI ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Betül DEMİR

Temmuz, 2021

Bu araştırma, drama etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Fatih ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilkokulun anasınıfına devam eden 16'sı deney, 16'sı kontrol grubu olmak üzere toplam 32 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafında geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve çocukların prososyal davranış becerilerini değerlendirmek için Bower (2012) tarafından geliştirilen ve Bağcı (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılan "Çocuk Prososyallik Ölçeği" kullanılmıştır. Uygulama öncesi Çocuk Prososyallik Ölçeği her iki gruba ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda bulunan çocuklara; MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın yanında dokuz haftalık, 24 oturumdan oluşan drama etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda bulunan çocuklara ise; sadece MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Uygulamaların sonunda aynı ölçek her iki gruba son test olarak ve son testten 3 hafta sonra da kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 21 paket programıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde; frekans ve yüzde, t Testi, Mann Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol grubu ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, son test puan ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Deney grubu son test ve kalıcılık testi ölçümleri arasında ise, kalıcılık testi puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Sonuçlar; uygulanan drama etkinliklerinin okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları üzerinde etkili olduğunu ve bu etkinin devam ettiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitimi, Drama, Prososyal Davranış

ABSTRACT

A STUDY OF THE EFFECTS OF DRAMA ACTIVITIES ON THE PROSOCIAL BEHAVIOR OF CHILDREN OF 60 TO 72 MONTHS ATTENDING PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Betül DEMİR

July, 2021

The purpose of this research is to study the effects of drama activities on the prosocial behavior of children of 60 to 72 months. For the research, a control group pretest - posttest quasi-experimental design has been implemented. The study group of the research consists of 16 children in the experimental group and 16 in the control group, a total of 32 children attending the nursery class of an elementary school under the Ministry of Education, in the Fatih district of the city of İstanbul. As a data-collecting tool, the "Personal Data Form" developed by the researcher, and also the "Child Prosociality Scale" has been utilized, which was developed by Bower (2012) to evaluate the prosocial behavior of children, and translated into Turkish and studied for validity and reliability by Bağcı (2015). The Child Prosociality Scale has been applied to both groups as a pretest, before the research. For the children of the experimental group, drama activities that consist of 24 sessions through a period of nine months have been applied, as well as the Preschool Educational Program of the Ministry of Education. For the children of the control group, only the Preschool Educational Program of the Ministry of Education has been applied, by their class teachers. At the end, the same scale has been applied to both groups as a posttest, and once again three weeks after the posttest, as a permanence test. The research data has been analyzed with the SPSS 21 packaged software. Frequency and percentage, the t-test, Mann Whitney U Test and Wilcoxon Signed Ranks Test have been used for the data analysis. At the conclusion of the research, no considerable difference has been observed between the pretest score averages of the experimental and control groups, but a considerable difference has been observed between the posttest score averages, in favor of the experimental group. Between the posttest and permanence test results of the experimental group, the permanence test scores have been observed to be considerably high. The results show that drama activities are effective on the prosocial behavior of children of 60 to 72 months, and that this effect is continuous.

Keywords: Preschool Education, Drama, Prosocial Behavior

ÖN SÖZ

Bu çalışma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları üzerine drama etkinliklerinin etkisinin, anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelenmesini konu alan bir araştırmadır.

Çalışmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin emeği geçmiştir. Öncelikle, akademik bilgi ve tecrübeleriyle yol gösteren, araştırmanın her aşamasında değerli fikirleriyle rehberlik ederek çalışmamı yönlendiren, yardım ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, değerli tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Remziye CEYLAN'a teşekkür ederim. Tez çalışmam boyunca değerli fikirleriyle destekleyen ve araştırmanın istatistiksel olarak planlanmasında katkı sağlayan Arş. Gör. Feride GÖK ÇOLAK'a şükranlarımı sunarım.

Çalışmamı gerçekleştirdiğim okulun, aynı zamanda çalışma arkadaşlarım olan değerli idareci, öğretmen ve personellerine sabır ve anlayışları için, velilere kıymetli fikirlerini paylaştıkları için, örneklemdaki tüm çocuklara da içtenlikle katılım sağladıkları için teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca büyük bir özveriyle dayanışma sağlayarak işimi kolaylaştıran iş arkadaşlarıma, çalışmam için beni cesaretlendiren ve motive eden kıymetli dostlarıma teşekkürlerimi sunuyorum. Son olarak; manevi desteklerini her zaman hissettiren değerli aileme, bana kitapları sevdirek eğitimci olmamı sağladığı için babama, azimle çalışma şevkini aştığı için anneme ve benimle hiç bıkmadan oyunlar oynadığı için kardeşime çok teşekkür ediyorum.

İstanbul; Temmuz, 2021

Betül DEMİR

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	x
GRAFİKLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.2.1. Genel Amaç.....	3
1.2.2. Alt Amaçlar.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Okul Öncesi Eğitim.....	7
2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı	7
2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi.....	8
2.2. Prososyal Davranış.....	9
2.2.1. Prososyal Davranışın Tanımı	9
2.2.2. Prososyal Davranışın Öğeleri.....	10
2.2.2.1. Özgecilik (Diğergamlık)	10
2.2.2.2. Empati	11
2.2.2.3. Sempatı.....	12
2.2.2.4. Bakış Açısı Alma (Persperktif Alma)	13

2.2.3. Prososyal Davranış Türleri.....	14
2.2.3.1. Yardım Etme	14
2.2.3.2. İşbirliği	15
2.2.3.3. Paylaşma	16
2.2.3.4. Sorumluluk.....	16
2.2.4. Prososyal Davranışın Oluşmasında Etkili Faktörler	17
2.2.4.1. Biyolojik Faktörler	17
2.2.4.2. Çevresel Faktörler	20
2.2.5. Okul Öncesi Dönemde Prososyal Davranışın Gelişim Süreci	23
2.3. Drama.....	24
2.3.1. Dramanın Tanımı	24
2.3.2. Dramanın Önemi.....	25
2.3.3. Dramanın Uygulama Aşamaları.....	27
2.3.3.1. Isınma-Hazırlık	27
2.3.3.2. Asıl Oyun-Canlandırma	27
2.3.3.3. Değerlendirme-Tartışma	28
2.3.4. Dramada Kullanılan Teknikler.....	29
2.3.5. Dramanın Çocuk Gelişimine Etkisi	30
2.3.5.1. Dramanın Psiko-motor Gelişimine Etkisi	30
2.3.5.2. Dramanın Bilişsel Gelişime Etkisi	31
2.3.5.3. Dramanın Sosyal-Duygusal Gelişime Etkisi.....	32
2.3.5.4. Dramanın Dil Gelişime Etkisi	33
2.3.6. Okul Öncesi Dönemde Eğitim Aracı Olarak Dramadan Yararlanma	34
2.3.7. Prososyal Davranışların Kazandırılmasında Drama Yöntemi	36
2.4. İlgili Araştırmalar.....	37
2.4.1. Drama ile İlgili Araştırmalar	37
2.4.1.1. Drama ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	37
2.4.1.2. Drama ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	41
2.4.2. Prososyal Davranışlar ile İlgili Araştırmalar.....	42
2.4.2.1. Prososyal Davranışlar ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar.....	42
2.4.2.2. Prososyal Davranışlar ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	45

3. YÖNTEM	48
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	48
3.2. Evren ve Örneklem	49
3.2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	49
3.2.1.1. Cinsiyet	50
3.2.1.2. Ailedeki Çocuk Sayısı.....	50
3.2.1.3. Doğum Sırası.....	51
3.2.1.4. Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi.....	52
3.2.1.5. Anne Eğitim Durumu.....	52
3.2.1.6. Baba Eğitim Durumu	53
3.2.2. Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler	54
3.3. Veri Toplama Araçları	55
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	56
3.3.2. Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ)	56
3.4. Drama Etkinliklerinin Hazırlanması ve Uygulanması	57
3.4.1. Hazırlık Süreci	57
3.4.2. Uygulama Süreci.....	58
3.5. Verilerin Toplanması	61
3.5.1. Çocuk Prososyallik Ölçeği Anne Formunun Uygulanması	61
3.5.2. Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formunun Uygulanması.....	61
3.6. Verilerin Analizi.....	62
4. BULGULAR VE YORUM	63
4.1. Çocukların Prososyal Davranış Düzeylerine İlişkin Annelerden Elde Edilen Bulgular.....	63
4.1.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	63
4.1.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Son test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	64
4.1.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön test - Son test Toplam Puan Farklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	65
4.1.4. Kontrol Grubundaki Çocukların Ön test – Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	66
4.1.5. Deney Grubundaki Çocukların Ön test – Son test Puanları ile Son test - Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular.....	66

4.1.6. Deney Grubundaki Çocukların Ön test, Son test ve Kalıcılık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi.....	67
4.2. Çocukların Prososyal Davranış Düzeylerine İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Bulgular	68
4.2.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	68
4.2.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Son test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	68
4.2.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön test - Son test Toplam Puan Farklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	69
4.2.4. Kontrol Grubundaki Çocukların Ön test – Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	70
4.2.5. Deney Grubundaki Çocukların Ön test – Son test Puanları ile Son test - Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular.....	70
4.2.6. Deney Grubundaki Çocukların Ön test, Son test ve Kalıcılık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi.....	71
4.3. Çocukların Prososyal Davranış Düzeylerine İlişkin Annelerden ve Öğretmenlerden Elde Edilen Bulgular	72
4.3.1. Deney Grubundaki Çocukların Anne ve Öğretmen Formu Ön test - Son test Toplam Puan Farklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	72
4.3.2. Kontrol Grubundaki Çocukların Anne ve Öğretmen Formu Ön test - Son test Toplam Puan Farklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	73
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	74
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	74
5.2. Öneriler	79
5.2.1. Uygulamalara Yönelik Öneriler.....	79
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	80
KAYNAKÇA	81
EKLER.....	101

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Araştırma Deseni	49
Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı .	50
Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Dağılımı	50
Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Doğum Sırasına Göre Dağılımı	51
Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okula Devam Süresi Göre Dağılımı	52
Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	53
Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	54
Tablo 8: Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerine Ait Bilgiler	54
Tablo 9: Etkinlik Uygulama Çizelgesi	60
Tablo 10: Çocuk Prososyallik Ölçeği - Anne Formu Ön test Toplam Puanları İçin Deney ve Kontrol Grubu t-Testi Sonuçları.....	63
Tablo 11: Çocuk Prososyallik Ölçeği - Anne Formu Son test Toplam Puanları İçin Deney ve Kontrol Grubu t-Testi Sonuçları.....	64
Tablo 12: Deney Grubu ve Kontrol Grubu Anne Formu Ön test – Son test Fark Puanlarının t- Testi Sonuçları	65
Tablo 13: Kontrol Grubundaki Çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği -Anne Formu Ön test ve Son test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin t-Testi Sonuçları	66
Tablo 14: Deney Grubundaki Çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği -Anne Formu Son test ve Kalıcılık Puanları Arasındaki Farklılığına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	66
Tablo 15: Deney Grubundaki Çocukların Ön test, Son test ve Kalıcılık Puanları İle Cinsiyetler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	67
Tablo 16: Çocuk Prososyallik Ölçeği - Öğretmen Formu Ön test Toplam Puanları İçin Deney ve Kontrol Grubu t-Testi Sonuçları	68

Tablo 17: Çocuk Prososyallik Ölçeği - Öğretmen Formu Son test Toplam Puanları İçin Deney ve Kontrol Grubu t-Testi Sonuçları	69
Tablo 18: Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğretmen Formu Ön test – Son test Fark Puanlarının t- Testi Sonuçları	70
Tablo 19: Kontrol Grubundaki Çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği –Öğretmen Formu Ön test ve Son test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin t-Testi Sonuçları.....	70
Tablo 20: Deney Grubundaki Çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği -Öğretmen Formu Son test ve Kalıcılık Puanları Arasındaki Farklılığına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	71
Tablo 21: Deney Grubundaki Çocukların Ön test, Son test ve Kalıcılık Puanları İle Cinsiyetler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	71
Tablo 22: Deney Grubu Anne Formu Ön test – Son test Fark Puanları ile Öğretmen Formu Ön test – Son test Fark Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları.....	72
Tablo 23: Kontrol Grubu Anne Formu Ön test – Son test Fark Puanları ile Öğretmen Formu Ön test – Son test Fark Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları.....	73

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1 :** Çocuk Prososyallik Ölçeği - Anne Formu Deney ve Kontrol Gruplarında
Ön test – Son test Puan Dağılım Grafiği.....65
- Şekil 2 :** Çocuk Prososyallik Ölçeği - Öğretmen Formu Deney ve Kontrol
Gruplarında Ön test – Son test Puan Dağılım Grafiği.....69

KISALTMALAR

T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
ÇPÖ	: Çocuk Prososyallik Ölçeği
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
SS	: Standart Sapma
Çev.	: Çeviren / Çevirmen
Bkz.	: Bakınız
Vd.	: Ve diğerleri
Vb.	: Ve benzeri

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacı ve alt amaçlarına, önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Gelişim insanın doğumundan başlayarak yaşamı süresince devam eden, sürekli olarak ilerlemeyi ve değişmeyi karşılayan bir kavramdır. Gelişimin en hızlı ve en duyarlı dönemi olarak kabul edilen okul öncesi dönemde çocuklar; bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında hızla gelişmektedirler. Çocukların ilk altı yılını kapsayan ve tüm gelişim alanlarının en hızlı şekilde gelişim gösterdiği bir dönem olması nedeniyle okul öncesi dönem, çocuklar kolaylıkla ve hızlı şekilde kazanımlar elde etmesine olanak sağlamaktadır. Bu kazanımların da kalıcı hale gelmesi ancak erken yaşlarda verilecek eğitimle mümkündür.

Çocuğa erken yaşlarda verilecek eğitim çocuğun, çevresiyle iletişim kurması, sosyal uyaranlara karşı duyarlılık geliştirmesi, yaşadığı toplumun kurallarını kavrayarak bu doğrultuda davranması, düşüncelerini dile getirebilmesi gibi sosyal becerileri kazanması açısından önem arz etmektedir. Özellikle de sosyal gelişimin temel unsurlarından olan prososyal davranışlar, çocukların birbirleriyle olumlu iletişiminin ve sosyalleşme süreçlerinin temelini oluşturan unsurlar içerisinde yer almaktadır. Bu prososyal davranışlar, çocukların ve yetişkinlerin içinde buldukları topluma uyumunu kolaylaştırıp, topluma ait gelenek, görenek ve değere uygun yaşamasını kolaylaştırırken, yazılı olan veya olmayan kurallara bağlılığını arttırmaktadır.

Prososyal davranışları; bir kişinin başka bir bireye veya bir gruba, yardım etmeye, fayda sağlamaya ya da onu zor durumdan kurtarmaya yönelik yaptığı gönüllü eylemler olarak tanımlamak mümkündür (Eisenberg ve Mussen, 1989). Bu eylemleri ise; işbirliği yapma, empati kurma, yardım etme, paylaşma vb. davranışları oluşturmaktadır. Çocuklarda ise prososyal davranış; elindeki oyuncuğı diğer arkadaşına vermek, ihtiyacı olan birine yardım etmek, karşısındaki kişiye karşı

saygılı olmak, ağlayan bir arkadaşını teselli etmek, öğretmenin ve ebeveynlerinin koydukları kurallara uymak, arkadaşının ne hissettiğini anlamak, gerekli durumlarda düşüncelerini sözel bir şekilde ifade etmek, arkadaşlarıyla beraber ortak bir oyun kurmak, bir arkadaş grubuna dahil olmak ve diğer arkadaşlarının da dahil olmasına müsaade etmek olarak gözlemlenmektedir (Beaty, 1998).

Araştırmacılar tarafından, çocukların hangi durumlarda prososyal davranış sergilediği ve bu davranışlarda bulunurken ne tür bir motivasyonları (içsel ya da dışsal) olduğu üzerinde durulmuştur (Mussen ve Eisenberg, 1977; akt Uzmen, 2001). Çalışmalar neticesinde, çocukların öncelikle diğer bireylerin gereksinimlerini anlamaları, bu gereksinimleri doğru anlamlandırıp onlara yardımcı olabileceklerinin farkına varmaları ve bu yardımı sunabilecek kapasiteye sahip olmaları halinde, kendilerini rahat hissettikleri ortamda başkasına yardım etme davranışında buldukları vurgulanmıştır (Uzmen, 2001). Bu nedenle çocuğa, sınıfta ya da oyun alanında uygun ortamlar sunmak, çocuktaki başkalarına karşı kibarlık ve yakınlık göstermeyi içeren davranışların sıklığını arttırmada da yardımcı olarak prososyal davranış gelişiminde etkili olmaktadır.

Eğitimciler tarafından okul öncesi dönem çocuklarında, işbirliği yapma, yardım etme, paylaşma ve empati kurma gibi prososyal davranışların öğretiminde farklı teknikler kullanılmaktadır. Özellikle çocuğun yaparak yaşayarak öğrendiği ve çocuğa farklı yaşam deneyimleri sunan drama yöntemi davranış geliştirme yöntemi olarak sıkça kullanılan bir tekniktir. Drama çocuğun bir olaydan, kavramdan, duygudan ya da düşünceden, hatta bazen bir hikayeden yola çıkarak, sözel ve sözsüz, kendiliğinden davranışlarla, zorunlu bir araç-gereç ya da donanıma gereksinim duymaksızın canlandırma yapması, taklit yolu ile temsili olarak ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Önder, 2000). Çocuğun çeşitli rolleri canlandırırken oyunsu bir ortam sunan drama, çocuğa duyarlı olmayı, paylaşımcı olmayı, bir grup içerisine dahil olmayı ve işbirliği yapma gibi davranışları eğlenerek öğrenmesini de sağlamaktadır.

Drama tekniği ile verilen prososyal davranış eğitimi sayesinde çocuklar, başkalarının ihtiyaçlarının farkına varıp onun için yapabileceği bir şeyler olduğunu fark ederler. Canlandırmalar esnasında farklı rollere bürünerek, başkasının bakış açısıyla bakmayı, onunla aynı duyguları hissetmeyi deneyimlerler. Bir duruma ya da olaya bütüncül olarak bakarak kendi bakış açılarından değerlendirmeye başlarlar.

Bu sayede bir başkasına yardımcı olma amacıyla hareket ederek, işbirliği kurma yönünde gönüllü olurlar. Bu nedenlerle çalışmada okul öncesi döneminde prososyal davranışların kazandırılması noktasında drama yönteminin kullanılmasının etkililiği incelenecektir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın problem cümlesini “Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları üzerine etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

1.2.1. Genel Amaç

Araştırmanın genel amacı; okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışları üzerine drama etkinliklerinin etkisini incelemektir.

1.2.2. Alt Amaçlar

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir. Sorular, annelerden elde edilen bulgular ve öğretmenlerden elde edilen bulgular olmak üzere iki ana başlık altında değerlendirilmiştir.

Çocukların annelerinden ve öğretmenlerinden ayrı ayrı elde edilen bulgulara göre;

1. Drama etkinlikleri uygulaması öncesi ve sonrasında, deney - kontrol grubundaki çocuklar arasında prososyal davranışları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Drama etkinlikleri uygulaması öncesi ve sonrasında, deney grubundaki çocukların prososyal davranışları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Drama etkinlikleri uygulaması öncesi ve sonrasında, kontrol grubundaki çocukların prososyal davranışları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney grubundaki çocukların prososyal davranışları açısından drama etkinlikleri uygulaması sonrasındaki son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney grubundaki çocukların prososyal davranışları açısından cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Deney ve kontrol grubundaki çocukların prososyal davranışları açısından anne ve öğretmen puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Oyun çocuğun hayatının önemli bir kısmını oluşturmakta ve tüm gelişim alanlarını desteklemektedir. Çocuğun kendini rahat hissederek duygularını kolaylıkla ifade edebildiği, yaratıcılığını kullandığı, kişilik ve yeteneklerini geliştirebildiği bir etkinlik olmasından dolayı, oyun çocuk için kalıcı öğrenme ortamı sunan etkinliklerden biridir. Bu nedenle okul öncesi dönemde oyun; çocuklarda kazanım elde etmek için veya kavram öğretmek amacıyla kullanılarak planlı bir halde eğitim içine dahil edilebilir. Bu amaçla, oyunsu süreçler yoluyla sıkıcı olmayan eğlenceli bir öğretim gerçekleştirmesine katkı sunan drama yöntemi eğitimciler tarafından sıkça kullanılmaktadır.

Çocuklar drama etkinliğini genellikle oyun gibi algılamaktadırlar. Bu algılarından dolayı tüm enerjilerini ve dikkatlerini drama etkinliği üzerinde yoğunlaştırmakta ve oyun oynadıklarını hissederek etkili bir öğrenme sürecine dahil olmaktadır (Aral Ve diğ., 2000). Drama etkinlikleri ile birçok konu ile ilgili gerçek yaşantılar deneyimleyerek, yetişkinlik hayatına temel oluşturacak kişilik gelişimlerini oluşturmakta ve toplum içerisindeki rollerini keşfederek sosyal becerilerle donanmaktadır (Önder, 2006). Bu açıdan çalışma, öğretmenlere drama ile zenginleştirilmiş eğitim ortamları sunmalarında rehberlik edebilecek bir kaynak olması açısından önem taşımaktadır.

Drama, sınıf ortamındaki çocuklar arasındaki ilişkileri olumlu yönde geliştirmekte, diğerleriyle işbirliği yaparak ortak bir çalışma üretme fırsatı sunmaktadır. Ayrıca sunduğu yaşam deneyimleri ile, çocuğa kendini arkadaşının yerine koyma, onun duygularını ve ihtiyaçlarını anlayabilme, arkadaşına yardım etme, sahip olduğu şeyi paylaşma gibi prososyal davranış gelişimlerini destekleyen bir eğitim ortamı sunmaktadır. Drama etkinliklerinin bu etkileri sayesinde öğretmen, çocuklar arasındaki ilişkileri ve duygu durumlarını gözlemleyerek, gerektiğinde destek sağlayarak çocuklar arasında prososyal ilişkilerin oluşmasında temel atmaktadırlar (Önder, 2006). Bu çalışmayla ise de, çocuklara davranış kazandırmak

ve desteklemek gibi sorumlulukları bulunan öğretmenlere, drama yöntemi ile nasıl davranış kazandırılabilceği hakkında önemli bir kaynak sunulmaktadır.

1.4. Sayıtlar

- Deney ve kontrol grubundaki çocukların, uygulanan etkinlikler dışında çalışma süresi boyunca aynı düzeyde etkileşime maruz kaldıkları,
- Çalışmada annelerin ve öğretmenlerin, kullanılan Çocuk Prososyallik Ölçeğine (ÇPÖ) içtenlikle yanıt verdikleri,
- Çalışmanın örneklemini oluşturan deney ve kontrol grubundaki çocukların normal gelişim gösterdikleri,
- Araştırma için belirlenen örneklemin evreni yansıttığı kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Uygulama yeri; İstanbul ili Fatih ilçesin yer alan resmi bir ilkokulu bünyesindeki anasınıflarıdır.
- Çalışma grubu; İstanbul ili Fatih ilçesindeki resmi bir ilkokul bünyesindeki 60-72 aylık çocukların bulunduğu üç sınıf ile sınırlıdır. 16'sı deney, 16'sı kontrol grubu olmak üzere 32 çocuk katılmıştır.
- Uygulama zamanı; 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılının Eylül - Aralık ayları arasındadır.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitimi: MEB (2016, 4)'de bu şekilde tanımlanmıştır;

“Okul öncesi eğitim; doğumdan zorunlu eğitim yaşına kadar olan sürede, çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önüne alınarak fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerinin zengin çevre uyarıcılarıyla desteklendiği, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, ebeveyn ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli eğitim sürecidir.”

Okul Öncesi Dönem: “Okul öncesi dönem beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların kurulma oranının en yoğun ve hızlı yaşandığı dönemdir” (MEB, 2013, 12).

Drama: San (1998, 21) şöyle tanımlanmıştır;

“Drama; doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği ‘oyunsu’ süreçlerde anlamlandırması, canlandırmasıdır.”

Prososyal Davranış: İşbirliği yapma, empati kurma, yardım etme, paylaşma vb. davranışları kapsayan, bir kişinin başka bir bireye veya bir gruba, yardım etmeye, fayda sağlamaya ya da onu zor durumdan kurtarmaya yönelik yaptığı gönüllü eylemlerdir (Eisenberg ve Mussen, 1989).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Eğitim

2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı

0-6 yaş çocukların eğitimini içine alan okul öncesi eğitim kavramına ile ilgili uzmanlar tarafından yapılmış farklı biçimlerde tanımlar mevcuttur. Bu tanımların bazıları şunlardır:

MEB (2016, 4)'de şöyle tanımlanmıştır;

“Okul öncesi eğitim; doğumdan zorunlu eğitim yaşına kadar olan sürede, çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önüne alınarak fiziksel, duygusal, dil, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerinin zengin çevre uyarıcılarıyla desteklendiği, yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı, ebeveyn ve eğitimcilerin etkin olduğu sistemli eğitim sürecidir”

Oğuzkan ve Oral (1997) okul öncesi eğitimi; çocuğun doğumundan ilköğretime başladığı yıla kadar olan zaman dilimini içine alan; kendi gelişim seviyelerini ve bireysel özelliklerini dikkate alarak zengin uyarıcı bir çevre imkanı sağlayan, bir çok gelişim alanında ilerleme imkanı sunan, toplumun kültürel özellikleri ve değerleri ile yönlendiren eğitim süreci olarak tanımlamaktadır.

Zembat'a (1992) göre okul öncesi eğitim; çocukların olumlu kişilik temellerinin atıldığı, özgüvenler ve yaratıcılık gelişimlerinin arttırıldığı, fiziksel, sosyal, duygusal, dil ve zihinsel gelişimlerinin sağlandığı, bireysel farklılık ve yetenekleri göz önünde bulunduran bir eğitim şeklidir.

Aral, Kandır ve Yaşar (2000) okul öncesi eğitimin tanımını ve kapsamını şu şekilde ifade etmiştir. Çocuğun doğumu ve ilkokula başlaması arasındaki zamanı ifade eden, fiziksel, psikomotor, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimlerinin tamamlanmasına olanak sağlayan ve çocukların yaşamlarında önemli bir yeri olan eğitim sürecidir.

Tuğrul'a (2006) göre de okul öncesi eğitim; “0-6 yaşlar arasında çocuğun çok boyutlu gelişimini destekleyerek, yaşam boyu sürecek öğrenmenin temelini atıldığı, sistemli ve bilinçli bir eğitim sürecidir.”

Yukarıdaki tüm bu tanımlar doğrultusunda, okul öncesi eğitiminin farklı yönlerinin üzerinde durmakla beraber bu tanımlarda bazı ortak noktalar da ortaya çıkmaktadır. Bu ortak noktalar ışığında okul öncesi eğitimi; çocukların 0-72 ay aralığındaki zaman dilimini kapsayan, bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerini desteklemeye yönelik, tüm gelişim alanlarını desteklemeyi amaçlayan, bireysel farklılıklarını ve gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak mevcut potansiyellerinin ortaya çıkmasını ve geliştirmesini sağlayan, zengin uyaranlı bir ortam sunan sistemli bir eğitim süreci olarak tanımlanabilir.

2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Gelişimin en hızlı ve en duyarlı dönemini okul öncesi dönem oluşturmaktadır. Çocuklar yaşamlarının ilk altı yılında; psikomotor, dil, sosyal-duygusal ve zihinsel gelişim alanlarında hızla gelişmektedirler. Bu nedenle okul öncesi dönem, çocukların tüm gelişim alanlarının en hızlı gelişim gösterdiği bir dönem olduğundan, doğuştan getirdiği potansiyelini mümkün olduğunca çok geliştirebilmesi, ancak erken yaşlarda verilecek eğitimle mümkündür (Kuru Turaşlı, 2009). Bu nedenle okul öncesi eğitim çocuğun hayatındaki kritik dönemlerden biridir. Okul öncesi dönemde alınan eğitimin, kazanılan deneyimlerin, ileriki öğrenme yaşantıları ve gelecekteki başarıları üzerinde önemli etkileri vardır.

Çocuğa erken yaşlarda günlük yaşam becerilerini tecrübe etmesinin sağlanması çocuğun okula, öğrenmeye ve öz farkındalığına dair tutumlarında belirleyici olmakta ve çocuğun daha sonraki yaşantısının yanında sosyal-duygusal yönden bilinçlenmesinde etkin rol oynamaktadır (Kuru Turaşlı, 2009). Çocuğun ilk sosyalleşme adımını attığı okul öncesi eğitimde, iletişim kurmayı öğrenip, farklı kültür ve aileden gelen çocuklar ile ilişki kurarak farklılıklara saygı duymayı benimsemektedir. Okul öncesi dönemde olumlu deneyimler edinebileceği bir eğitim ortamında bulunan çocuk, öğrenmeye dair olumlu tutumlar geliştirirken; olumsuz deneyimleri olan çocuğun özdeğerinin düşük olduğu, akademik yaşantısında da daha düşük başarı gösterdiği ve daha fazla davranış problemi olduğu bilinmektedir (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim; çocukların gelişimini destekleyerek temel alışkanlıklar kazanmasını ve onları bir sonraki eğitim kademesi olan ilköğretime hazırlanmasını sağlamaktır. Bu doğrultuda, okul öncesi eğitim olarak ilköğretime başlayan çocuk,

sosyal çevresindeki kuralların farkına varma, kendinin farkına varma, gerektiğinde fikirlerini sözel ya da sözel olmayan yollarla ifade etme, arkadaşlarıyla iletişim kurarak arkadaş edinme vb. sosyal becerileri kazanmış olarak gelmektedir. Bunun yanında okul öncesi eğitim esnasında yapılan kesme yapıştırma, kalem tutma, boya yapma vb. etkinliklerle küçük motor gelişimi sağlanarak ve ses çalışmalarının ile harf farkındalığı oluşturularak, çocuk okuma yazmaya hazırlık için gereksinim duyduğu temel becerileri kazanmaktadır. Bu da çocuğun eğitim hayatı boyunca akademik açıdan başarı göstermesine sağlam bir temel oluşturmaktadır. Bu bağlamda eğitim hayatımızın başlangıç niteliğini taşıyan ve eğitim gereksinimimizin önemli, öncelikli ve ağırlıklı bir basamağını teşkil eden “Okul Öncesi Eğitimi” hayati bir önem taşımaktadır (MEB, 1993).

2.2. Prososyal Davranış

2.2.1. Prososyal Davranışın Tanımı

Bireyler doğduğu andan itibaren yaşadığı çevreyi tanımak, uyum sağlamak ve var olmak adına bir takım sosyal değişimler geçirirler. Bu değişimler arasında, çevreyle iletişim kurmak, sosyal uyaranlara karşı duyarlılık kazanmak, toplumun değer ve normlarını kavrayarak bu doğrultuda davranışlar geliştirmek, kendini ifade edebilme gibi beceriler kazanmak en temel sosyal davranışlar yer alır. Sosyal gelişimin temel unsurlarından olan prososyal davranışlar, bir toplumu oluşturan kişilerin olumlu yönde iletişim kurması için çok önem arz etmekte ve kişinin sosyalleşme sürecinin ana unsurunu belirleyen etkenleri çerisinde bulunmaktadır. “Olumlu sosyal davranışlar” ya da “özgeci davranışlar” olarak da tanımlanan prososyal davranışlar ile ilgili araştırmacıların yapmış olduğu farklı tanımlar mevcuttur. Bu tanımların bazıları şunlardır:

Prososyal davranışlar, bir kişinin başka bir bireye veya bir gruba, yardım etmeye, fayda sağlamaya ya da onu zor durumdan kurtarmaya yönelik yaptığı gönüllü eylemlerdir (Eisenberg ve Mussen, 1989).

Prososyal davranışları; kişinin kendinden başka bir kişiye fayda sağlayabilecek, kendi özgür iradesiyle herhangi baskı hissetmeden yaptığı davranışlar, olarak tanımlamak da mümkündür (Carlo ve diğ., 2003).

Kendinden başka bireylere, birilerini etkilemek, gösterişte bulunmak amacı gütmeksizin yardım etmek amacıyla sergilenen davranışların tümüdür (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1976).

Bir başkasının yararını gözeterek yapılan; paylaşma, yardım etme, koruma, dahil etme, empati yapma, teselli etme gibi davranışları içeren olumlu sosyal davranışlardır. (Bağcı, 2015).

Prososyal davranışlar, herhangi bir menfaat gözetmeksizin, sadece yardım etme güdüsüyle hareket ederek, başkalarından karşılık beklemeden yapılan iyi niyetli davranışları kapsar (Serttaş, 2019).

Tüm bu tanımlardan yola çıkarak prososyal davranışlar; kişinin herhangi bir ödül ya da çıkar beklentisi olmaksızın, herhangi bir baskı hissetmeden kendi isteğiyle, bir başkasının ihtiyaçlarını giderme ve yardım etmeyi hedefleyen her türlü davranışı kapsamaktadır. Prososyal davranışın temelinde, özgecilik, empati, sempati ve perspektif alma gibi öğelerin olduğu söylenebilir (Uzmen, 2001; Twenge ve diğ. 2007 ve Çekin, 2013). Bu davranışları destekleyen öğelerin bilinmesi, prososyal davranışların daha iyi anlaşılması için önemli olduğu düşünülmektedir.

2.2.2. Prososyal Davranışın Öğeleri

2.2.2.1. Özgecilik (Diğergamlık)

Özgecilik, kişinin bir başkasına yardımcı olma amacıyla hareket ettiği olumlu sosyal davranışın öğelerinden biridir. Özgecilik; kişinin herhangi bir çıkar gözetmeksizin bir başkasına yardımcı olabilmek için özverili olmasını, kendi çıkarlarından vazgeçip bencil olmayan güdülerle bir başkasına yardım etmesini, başkalarının iyiliğini yaşam ve eylem ilkesi olarak benimseyen, A. Comte ile Spencer'in temelini attığı tutum ve görüşüdür (TDK, 2020). Özgecilik; yardım etme, işbirliği kurma, paylaşma gibi olumlu sosyal davranışları içermektedir. Önemli olan, bireyin herhangi bir ödül ya da karşılık beklentisi olmaksızın, başkalarına gönüllü olarak yardım etme olgusu ve yardım etme davranışının verdiği hazdır (Altuntaş ve Yıldız Bıçakçı, 2017). Bir başka kişiye faydalı olabilen, gönüllü ve istekli şekilde gerçekleştirilen, kişinin bir karşılık elde etme beklentisi olmayan davranışlar özgeci davranışlar arasında sayılabilirken (Leeds, 1963), maddi ya da manevi bir çıkar

beklentisi taşıyan davranışların özgeci davranışı tam olarak karşılamadığı düşünülmektedir (Ümmet, Ekşi ve Otrar, 2013).

Bireyin bir karşılık beklemeक्सizin, neden özgeci davranış sergilediğine dair farklı görüşler bulunmaktadır. Araştırmalar incelendiğinde, kişinin yardıma ihtiyacı olan kişi veya gruptan, yapılan yardımın benzeri türünden bir karşılık bekleme, saygınlık kazanma ya da gösteriş yapma amacıyla özgeci davranışta bulunduğuna dair çalışmalar mevcuttur (Packer, 1977; Wilkinson, 1988; Andreoni, 1990; Campbell, 2006). Yapılan bu araştırmalara göre, özgeci bir duyguyla gerçekleştirilen özverili davranışın, maddi ya da manevi bir beklenti olmaksızın yapılamayacağı, bireyin her halükarda kendi menfaatini ön planda tutarak davrandığı ve bireylerin bu gibi tutumlarının da topluluk halinde yaşantıyı sürdürebilmek için çok önem arz ettiği düşünülmektedir (Yeşilkaya, 2018). Diğer yandan ise, özgeci davranışın bireyin yardım edilen kişi ya da gruptan herhangi bir ödül ya da çıkar gözetmeksizin tamamen gönüllü olarak, bencil olmayan güdülerle sergilediği davranışlar olduğunu savunan görüşler de bulunmaktadır (Smith, 1981 ve Baraglia vd., 2014).

2.2.2.2. Empati

Duygudaşlık olarak da bilinen empati TDK'ya (2019) göre; “kişinin kendini bir başkasının yerine koyabilme, karşısındaki kişi ile aynı duyguları paylaşabilme” durumudur. Ulus (2015)'e göre empati; karşısındaki kişi ile aynı şeyleri hissetmek, ona değer vermek, onun için özen göstermek, aynı duyguları hissediyor olmasa bile, bir başkasının hissiyatından duygusal olarak etkilenmek, kendisini karşısındaki kişinin durumunda olduğunu hayal etmek, bir başkasının zihinsel durumlarından çıkarımlarda bulunmak gibi zihinsel durum ve süreçleri içermektedir. Dökmen (2006) ise empatiyi, kişinin kendini bir başkasının bulunduğu durumda olduğunu hissederek, onun duygu ve düşüncelerini doğru anlamak, olarak tanımlamıştır. Tüm bu tanımlardan da yola çıkılarak, empati; bir kişinin bir başkasının içinde bulunduğu durumu ve dünyasını göz ardı etmeden, kendisini onun yerine koyarak, duygularını doğru bir şekilde anlamlandırması ve bunu ifade edebilmesidir (Hasgül, 2018).

Çocuğun empati gelişimini inceleyen araştırmacılar, empati gelişimine yönelik modeller geliştirmişlerdir. Bu modeller içerisinde en fazla ön plana çıkan, Feshbach (1978) ve Hoffman'ın (1987) geliştirdikleri modellerdir. Feshbach (1978)'e göre empati üç bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenlerden birincisi; başkasının duygu

durumlarını anlama ve ayırt edebilme becerisi, ikincisi başkasının perspektifini kabul etme ve rolünü alabilme becerisi, üçüncüsü ise duygusal kapasite ve hevesliliklerdir. İlk iki bileşen bilişsel süreçleri ve üçüncü bileşen de duygusal süreçleri içermektedir. Feshbach, empatik tepkini oluşabilmesi için bu üç bileşenin gerekliliğini vurgulamıştır. Hoffman (1987) ise empatinin bireyin doğumundan itibaren gelişimini incelemiş ve buna yönelik bir model oluşturmuştur. Hoffman'a göre empatiyi harekete geçiren beş mod bulunmaktadır ve bunlar: taklit, koşullanma, doğrudan çağrışım, sözel yollu çağrışım ve perspektif almadır. (aktaran Özer, 2016)

Yapılan araştırmalar incelendiğinde çocuklarda empati becerisinin ilk olarak hangi yaş diliminde görülmeye başladığı konusunda net bir bilgi bulunmamaktadır. Bununla beraber, bebeklerin doğumundan bir süre sonra çevresindeki insanların yüz ifadelerine ve duygularına tepki vermeye başlamalarından dolayı, çocukların empatiyle ilgili biyolojik bir eğilimle dünyaya gelmiş olabilecekleri görüşü oldukça yaygındır (Ersoy ve Köşger, 2016). 0-1 yaş arası bebekler, karşısındaki kişinin üzüntülerine farklı tepkiler verebilirler fakat o kişinin duygularının farkında olduğunu belli etmezler; 1-2 yaş arasında, karşısındaki kişinin üzüntülerinin farkına varabilir, fakat başkalarının kendisinden farklı ihtiyaç ve duyguları olduğunu kavrayamaz ve bu nedenle de duruma uygun tepkiler veremezler; 2-10 yaş arasında ise çocuk, başkalarının kendisinden farklı duygu ve düşünceleri olduğunu kavramaya başlar ve kendi ihtiyaçlarının farkında olarak, kendi bakış açısıyla yorumlar yaparlar (Akbaş ve Temiz, 2015).

2.2.2.3. Sempati

Sempati, bir kişinin başka bir bireye karşı duyumsadığı, doğal yakınlık duygusu, o kişiyi sevimli, içten, cana yakın bulma ve duygudaş olma hali olarak tanımlanabilir. (TDK, 2019) Etimolojik olarak bakacak olursak, eski Yunancadaki "sympatheia" teriminden İngilizceye "sympathy" olarak aktarılan terimin kelime anlamı, "birisiyle birlikte acı çekmek" olarak ifade edilir (Dökmen, 2006). Sempati, kişinin karşısındaki kişinin sıkıntılarının farkında olmayı ve ahlaki değer yargısıyla müşterek olarak bu sıkıntıları çözebilmek için eylemlerde bulunmayı içermektedir. Bir başka kişiye sempati duymak; onun yaşadığı duygunun bire bir aynısına sahip olmayı, onunla beraber acı çekmeyi ya da mutlu olmayı tanımlar (Ünal, 2003).

Empati ile sempati kimi zaman ve durumlarda hem anlamsal olarak hem de işlevsel olarak karıştırılmakta hatta bazen birbirinin yerine kullanılabilir. Fakat araştırmacılar tarafından, sempati ve empati kavramları arasında farklılık olduğu belirtilmektedir. Bu fark açıklanacak olursa; bir insana sempati duymak demek o insanın yaşadığı duyguların tamamıyla aynısına sahip olmak demekken, empati duymak ise karşısındaki kişinin duygularını anlamayı ifade etmektedir. Sempati duyulan kişinin yerine bireyin kendisini koyması şart değilken, empati duyulan kişiyle aynı duygu ve görüşler paylaşılmassa dahi o kişinin duygu ve düşüncelerini anlamak esastır; bir başka ifadeyle, empatide bir başkasının duygu ve düşüncelerini anlamak, sempatide bir başka kişiyi anlamış olmak ya da olmamış olmaktan ziyade hak vermek söz konusudur (Dökmen, 2006). Empatide kişi anlama aracı olarak kendi kimliğini kaybetmeden objektif gözlemler yaparak karşısındaki kişiye ulaşırken, sempatide kişi subjektif bir bağlantı kurarak kendisinden uzaklaşmaktadır (Elikesik, 2013).

2.2.2.4. Bakış Açısı Alma (Perspektif Alma)

Bir başkasının bakış açısından, o kişinin duygu ve düşüncelerini anlamlandırma becerisi olarak tanımlanan bakış açısı alma kavramının alanyazında çeşitli tanımları olduğu görülmektedir. Surtees ve arkadaşları (2012), bakış açısı alma davranışını, bir başkasının inançları, arzuları, niyetleri, algıları gibi zihinsel durumlarına duyarlı olmak, şeklinde tanımlamaktadırlar. Johnson'a (1975) göre, "bir kişinin kendisini başkasının yerine koyarak o kişinin kendisinden farklı bir bakış açısına sahip olabileceğini fark etmesi ve belli bir durumun o kişiye nasıl görüldüğünü ve o kişinin söz konusu duruma bilişsel ve duygusal olarak nasıl tepki verdiğini anlama becerisidir." Bakış açısı alma becerisi; bilişsel süreç becerileri olarak nitelendirilerek, başkasının içsel duyumsamaları hakkında bilgi sahibi olmak, bir başkasının hislerinden, niyetlerinden, isteklerinden ve olaylara karşı verdiği tepkilerden anlam çıkarma, dünyayı başka bir kişinin perspektifinden algılama olarak da ifade edilmektedir (Selman, 1980; Eisenberg ve Fabes 1998).

Bakış açısı alma; algısal, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Algısal bakış açısı alma becerisi; kişinin farklı bir bakış açısını zihinde canlandırma ve başkalarının algısını bilme becerisidir (Aslan, 2017). Bilişsel bakış açısı alma becerisi; diğer insanların tutumları, fikirleri, arzuları gibi

zihinsel durumlarını kavramak ya da farkında olmak şeklide tanımlanmaktadır (Flavell, 2004; akt. Erel, 2016). Duyuşsal bakış açısı alma becerisi ise; başka insanların yüz ve beden ifadelerinden duygusal durumlarını çıkarım yapma, ipuçları yakalama veya anlama becerisidir (Southam Gerow ve Kendall, 2002)

Bakış açısı alma becerisinin temelleri erken yaşlarda atılmaktadır. Çocuklar 1,5-2 yaş civarından itibaren mutlu olma, sinirli olma ve üzgün olma gibi basit duyguları tanıyıp, bu duygusal ifadelerin ve isteklerin sebeplerine dair yorum yapabilmektedirler (Aslan ve Köksal Akyol, 2016). Üç yaşından sonra azalan benmerkezcilikle orantılı olarak çocuklar duyguların öznelliğini kavrayabilmektedir. Liben (1978) araştırmasında, üç - yedi yaş arası çocukların bakış açısı alma becerisinin gelişimini inceleyerek üç yaşındaki çocukların daha fazla egosantrik davranışlar sergilediği ve yaşın ilerlemesi ile de bakış açısı alma becerilerinin geliştiğini gözlemlenmiştir.

2.2.3. Prososyal Davranış Türleri

2.2.3.1. Yardım Etme

Yardım etme terimi Türk Dil Kurumu'nun (2020) sözcük dağarcığında; "kendi gücünü, imkânlarını başka birinin iyiliği için kullanmak" olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle, yardım etme; kişinin kendi imkânlarını bir diğerine fayda sağlamak ya da diğerinin eksik olduğu bir işte o kişinin hedefine yönelik olarak yükünü hafifletmek için yapılan eylemlerdir (Aydın ve Karakelle, 2016). Bu tanımlardan yola çıkarak yardım etme davranışının, bir kişi ya da gruba yarar sağlamak amacıyla yapılan gönüllü davranış, olarak tanımlanan prososyal davranışların temelini oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Meyer'e (1982) göre yardım etme daha çok, bireyin karşısındaki kişinin ihtiyaç halinde olduğu ve kişinin içinde bulunduğu durumu kendisi kontrol edemez, çözüm üretmez olarak algıladığında söz konusu olur. Birey daha çok diğer kişinin çaresizliğini gidermek için yardım etme davranışında bulunmaktadır. Araştırmacılar yardım etmenin motivasyonu ile ilgili yaptıkları çalışmalarda farklı konular üzerinde durmuşlardır. Batson (1991) diğerlerine yardım için bireyi motive edenin, hiç bir ödül beklentisi olmaksızın diğer kişi için olumlu şekilde sonlanması isteği olduğu konusu üzerine çalışırken; Cialdini ve arkadaşları (1991) ise kişinin kendisine yarar sağlama beklentisiyle motive olmuş davranış üzerinde derin araştırmalar yapmıştır.

Bununla birlikte yardım etme davranışının öncelikli olarak, ahlaki değer kaygısının ve diğer bireye yarar sağlamak için yüksek oranda sorumluluk duygusu taşıyan davranışlarla ilgili olduğu konusunda kuramcılarının genel bir görüş birliği vardır (Hoffman, 1981; Eisenberg,1986)

Yardım ve destek davranışlarının gelişimi büyük oranda ailede kazanılır (Ruthson ve Sorrentino, 1981). Ebeveynlerin olumlu tutumları ve ailenin karakteristik özellikleri, çocuğun ahlaki gelişiminde büyük rol oynar (Sorokin, 1954). Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre de çocuk davranışı çevresindeki kişileri model alarak öğrenir. Aileler prososyal davranışta bulundukça, çocuklarında bu davranışı gösterme oranı yükselmektedir (aktaran Oswald, 1996). Çocuk çok küçük yaşlarda ailesinde gözlemlediği yardım etme davranışlarını, ileriki yaşlarında da bulunduğu eğitim ortamlarının desteğiyle kazanır. Ayrıca, çocuğun yaşadığı çevrenin normatif yapısı da yardım etme davranışının gelişiminde etkili olduğu söylenebilir (Duru, 2002).

2.2.3.2. İşbirliği

İşbirliği; belirli bir amaç doğrultusunda, çıkarları ortak olan kişilerin, hedeflerine ulaşmak için enerjilerini birleştirerek oluşturdukları ortaklıktır (Uyanık Balat ve Dağal, 2006). Bir başka ifadeyle, birden fazla bireyin bir problemi çözme, farklı ürünler ortaya koyma gibi ortak bir amaç için, yardımlaşma içinde beraberce çalışması ve karşılıklı dostça davranması demektir (Nichols, 2006; İnan, 2005; Eminoğlu, 2007).

Başarılı bir işbirliği, bireylerin karşılıklı ilişkisinin devamına yönelik birlik anlayışı içinde, gerektiğinde birbirine yardım içeren fedakarca davranışlar sergilemeyi, her iki tarafın da yararına olacak durumlarla ilgilenmeyi gerektirir. Bunun yanında bireylerin karşılıklı bilgi paylaşımı içerisinde olması, bu bilgiyi doğru ve zamanında paylaşması işbirliği için olmazsa olmaz olan beraberlik hissini oluşturmaktadır. Bunun yanında, kişilerin birbirine olan bağlılıkları, güven duygu durumları, kültürel yakınlık dereceleri, geleceğe yönelik beklentileri, çevresel faktörler ve benzeri gibi pek çok faktör işbirliği eğilimlerini etkileyebilmektedir.

2.2.3.3. Paylaşma

Paylaşma, bireyin sahip olduklarını bir başka bireyle bölüşmek, tamamını vermek, bağış yapmak ya da onun fayda sağlayacağı şekilde kullanılmak olarak tanımlanabilmektedir. Paylaşma davranışı, okul öncesi dönem çocuklarında en sık rastlanan prososyal davranışlar arasında yer almaktadır. Çocuklar, 0-2 yaş arası benmerkezci duygular içerisinde oldukları için sahip oldukları nesneyi paylaşma oranı azdır ve üç yaşından itibaren akranlarıyla paylaşma ve yardımlaşmaya dayalı oyunlara dahil olduklarından okul öncesi eğitimi prososyal davranışları kazandırmak için büyük önem taşımaktadır (Şahin, 2017). Yapılan araştırmalarda da üç yaşındaki çocukların paylaşma davranışı gösterdiklerini fakat altı yaşındaki çocuklara kıyasla daha fazla kendilerini kayıran bir tutum içinde bulduklarını göstermişlerdir (Rochat ve diğ., 2009; Smith, Blake ve Harris, 2013).

Çocukta paylaşma davranışını etkileyen farklı faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler; paylaşılacak nesnenin çocuğa ait olup olmaması, elindeki nesneye sahip olma süresi, nesneye sahip olma durumu, nesnenin ne olduğu, paylaşılacak kişinin yetişkin ya da çocuk olması gibi değişkenleri içermektedir (Uzmen, 2001). Ayrıca çocukların yaşamlarının erken yıllarında eşitlik ve paylaşma konusunda duyarlılık gösteren, davranışlarında eşit bölüşüm kurallarını gözeten kişiler olmaları yönünde verilecek eğitim ve spontan paylaşma davranışının ödüllendirilmesi vb. durumlar da paylaşma davranışlarına etki etmektedir (Sunar ve Engin Fidancı, 2016).

2.2.3.4. Sorumluluk

Prososyal davranışlardan biri olan sorumluluk; kişinin kendisine ya da başkalarına karşı yükümlülüklerini üstlenmesi ve zamanında yerine getirme sorumluluğunu almasıdır. Yine sorumluluk; akıllı ve hür bir bireyin kendi davranışları için bir başka bireye ya da otoriteye hesap verme, davranışlarının doğurabileceği sonuçları kabullenme ya da bunun ahlaki açıdan gerekliliği, karar alma yetkisiyle beraber hesap verme zorunluluğunu içeren yetki ve görevdir (Sezer, 2008).

Sorumluluk davranışı, kişilik gelişimiyle doğrudan orantılı olmakla birlikte, çevre ve eğitimin etkisiyle kazanılmaktadır. Özellikle okul öncesi dönem, çocuğun sorumluluk davranışı üzerinde etkili olunabilecek kritik ve önemli bir dönemdir. Okul öncesi döneminde sosyal gelişimin büyük oranda tamamlandığı göz önünde bulundurulduğunda, bu yıllarda çocuğa kendi yaş grubunun yeterliliklerine uygun

sorumluluk verilmesi ve çocuğun bu sorumlulukları doğrultusunda davranış geliştirmesi gerekmektedir (şahan Aktan ve şahin, 2018).

Sorumluluk davranışının gelişimi de diğer gelişim alanlarında olduğu gibi bireysel farklılık göstermektedir. Bunun sebebi ise, her çocuğun sahip olduğu yeteneklerinin, kişilik özelliklerinin, cinsiyetinin ve fiziksel gelişiminin farklı olmasıdır (Baş, 2011). Çocuğun bu bireysel farklılıkları dikkate alınarak, gelişim düzeyine uygun sorumluluklar vermek sorumluluk davranışını kazandırmak açısından önemlidir. Erken çocukluk dönemlerinde başlanarak çocuğa, beklenen kadar olmasa da yemeğini kendisinin yemesini sağlamak, kişisel eşyalarını düzenlemesini istemek, kendi uyku düzenini oluşturmasına ortam hazırlamak, yaşına ve cinsiyetine göre basit-temel konularda ondan yardım etmesini istemek, “sorumluluk” konusunda çocuğu cesaretlendirici bir ortam sağlamaktadır (Yavuzer, 2010). Bu süreçte elde ettiği kazanımlar ve tecrübeler sonucunda davranış gelişimi sağlanabilmektedir.

2.2.4. Prososyal Davranışın Oluşmasında Etkili Faktörler

Prososyal davranışlarla ilgili yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı üzere birçok etmen prososyal davranışların gelişiminde etkilidir. Bu etmenler, genel olarak biyolojik ve çevresel faktörler olmak üzere iki başlık altına toplanabilir. Bu bölümde; biyolojik faktörler içerisinde yaş, mizaç ve cinsiyet; çevresel faktörler içerisinde ise akran ilişkileri, eğitim, aile ve kültür faktörleri ele alınacaktır.

2.2.4.1. Biyolojik Faktörler

2.2.4.1.1. Yaş

Çocukların yaşı ilerledikçe olaylara verdiği tepkileri ve davranışları değişim ve gelişim göstermektedir. Prososyal davranışların gerçekteşmesinde çocuğun yaşı önemli bir etken olduğundan bazı davranışların gerçekteşmesi için olgunlaşma gerekmektedir (Ekin, 2019). Fizyolojik olgunlaşmanın yanında çocukların kazandığı yeni beceriler de sosyal becerileri aynı oranda destekleyecektir (Avcıoğlu, 2007). Olgunlaşma ile birlikte kazanılan yeni beceriler sosyal becerileri de destekler ve çocuğun prososyal davranış kalıplarında değişim olur (Carlo ve diğ., 1999). Dolayısıyla, çocukların büyümesiyle birlikte, çocukların çevresiyle sosyal etkileşimleri, sosyal işbirlikleri artacağından buna paralel olarak sosyal becerileri de gelişir.

Alanyazındaki araştırmalarda farkı sonuçlar elde edilmiş olsa da genel olarak bulgular, prososyal davranış sergileme eğilimi ile yaş arasında doğru orantı olduğunu göstermektedir (Kumru, Carlo ve Edwards, 2004). Yapılan bazı araştırmalarda yaşın artmasıyla oluşan bilişsel gelişimdeki değişimin prososyal ile özgeci davranışların gelişmesine de destek olduğu vurgulanmıştır (Miller ve diğ., 1996). Bazı araştırmalarda yaş arttıka özgecilik ve gizli prososyal davranış eğiliminin arttığı; ancak duygusal ve kamusal prososyal davranışları ile yaş arasında ilişkili saptanamadığı belirlenmiştir (Carlo ve diğ., 2003; Aktaş ve Güvenç, 2006). Fitzgerald ve White (2003), perspektif alma ve olumlu sosyal davranışlar arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu; Strayer ve Roberts (2004) ise, diğer insanların bakış açısını ve duygularını anlayan empatik çocukların çatışma ve öfke olaylarını azaltmada ve problem çözme becerilerinde daha iyi olduklarını söylemiştir.

2.2.4.1.2. Mizaç

“Mizaç, bir kişinin fiziksel ve sosyal ortamıyla etkileşme biçimini tanımlayan düşünce, duygu ve davranışın ayırt edici ve karakteristik örüntüleridir” (Smith ve diğ., 2014, 454). İnsanın doğumundan itibaren var olan, kalıtsal temelli, göreli bir tutarlılık taşıyan, kişinin pek çok davranışını yönlendiren, davranışın "nasıl" yaptığını ve ayrıca "nasıl" tepki vereceğini gösteren eğilimlerdir (Nalbant, 2016).

Mizaç, evresel etkileşimin yanında çoğunlukla biyolojik temelli davranış eğilimleridir. Kişinin çevreyle etkileşiminde kişilere ve olaylara nasıl tepki göstereceğini kalıtsal kökenli eğilimler belirlemektedir (Aytar Güngör, 2016). Bu nedenle kalıtım etkisiyle anne-babanın mizacı ile çocuğun mizacı benzerlik gösterebilmektedir. ocukta mizaç gelişiminde genetiğin etkisi üzerine yapılan bazı çalışmalarda nevroitik kişilik özellikleri olan annelerin çocuklarının da nevroitik kişilik özelliği taşıdığı görülmüştür (Aksoy, Aytar ve Kaytez, 2014;  ve diğ., 2006). Martin ve Bridger (1999) Thomas ve Chess’in (1977) yaptıkları mizala ilgili çalışmalarda; mizacın daha çok biyolojik yönünü vurgulamış ve çocukların mizaç özelliklerini belirlemek için kullanmak üzere bir lme aracı geliştirmiştir (aktaran Yoleri, 2014).

Mizaca ilişkin özellikler çocuğun, sosyal ve kişisel özellikleri üzerinde son derece etkilidir. Bu nedenle; çocuğun davranış sorunlarının kökenine inebilmemizde mizaç özelliklerini saptamak kaçınılmaz olmuştur. Mizacın bazı tarafları çocuklarda

görülen problem davranışlar, akran kabulü ve sosyal yeterlilik açısından erken çocukluk dönemindeki çocuklar için önemli bir unsurdur (Essa, 2003 ve Eisenberg ve diğ., 2003).

2.2.4.1.3. Cinsiyet

Cinsiyet, sosyal gelişimde ve davranışların gerçekleşmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Yapılan bazı araştırmalarda, sosyal becerilerle cinsiyet değişkeni değerlendirildiğinde kızların erkeklere oranla daha fazla prososyal davranış ortaya koydukları ve daha fazla özgeci oldukları ifade edilmiştir (Eisenberg ve Mussen, 1989). Carlo ve Randall'ın (2002) araştırmasında da kızların erkeklere oranla daha fazla prososyal davranışlara sahip oldukları, erkeklerle kıyaslandıkları zaman empatik, sempatik ve ilgili olma durumlarına daha fazla eğilim gösterdikleri saptanmıştır. Laibe ve diğ. (2004) tarafından yapılan çalışmada da kızların, erkeklere kıyasla iletişim kurmaya daha yatkın oldukları, karşısındaki kişiyle iletişim kurmakta istekli, sosyal yaşamlarında daha yapıcı ve duygusal oldukları gözlenmiştir. Ayrıca bazı çalışmalarda beş yaşlarındaki çocukların, kendinin ve bir başkasının duygularını anlamaya çalışırken ve düşüncelerini dile getirirken cinsiyetine dayalı kalıp yargıları benimsediğini gösteren sonuçlara rastlanmaktadır. Kız çocuklarının kendilerini "daha rahat ifade eden, duygularını daha çok yansıtan, ağlamaktan çekinmeyen" olarak tanımlarken; erkek çocukları kendilerini "daha kavgacı ve kız gibi ağlamayan" olarak tanımlamaktadır (Menekşe, 2019)

Birçok anne ve baba, cinsiyeti fark etmeksizin çocuklarının kendi cinsiyet rolüne uygun davranış sergilemesini beklemektedir. Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları çocuklarının kendi cinsiyetlerine has tutumları üzerine etki ettiği ve çocuklarına yönelik ilgilerinin çocuklarının cinsiyetine göre farklılık gösterdiği de bilinmektedir (Yağan Güder ve Güler Yıldız, 2016). Anne-babaların; kız çocukları ile en çok duyguları hakkında konuştuklarını ve bu sayede onların daha fazla empati kurma, kendilerinin ve başkalarının duygularıyla daha fazla ilgilenme eğiliminde oldukları (Buckner ve Fivush, 2000), bilimsel içerikli konuşmaları da daha çok erkek çocuklarıyla yaptıkları görülmüştür (Tenenbaum ve Leaper, 2003).

2.2.4.2. Çevresel Faktörler

2.2.4.2.1. Akran İlişkileri

Akran ilişkileri, benzer geçmiş, değer, yaşantı ve hayat tarzını benimseyen kişiler arasında karşılıklı ve devamlı olarak kurulan iletişimi kapsayan, aynı yaşta ya da gelişim, olgunluk düzeyinde olan kişilerin kurduğu etkileşim bütünüdür. (Gülay, 2009a) Çocukların akran ilişkileri, prososyal davranışların gelişimi ile sosyal ve duygusal uyumun sağlanması ve sürdürülmesinde önemli rol üstlenmektedir. Kendi yaşantılarıyla sağlıklı iletişim kuran çocukların prososyal gelişimleri başta olmak üzere diğer birçok gelişim alanında da kısa ve uzun vadede olumlu ilerlemeler sağlanmaktadır (Gülay, 2009b).

Olumlu akran ilişkisi geliştirmek, okul öncesi çağındaki bir çocuğun en gelişimsel başarılarından biridir. Akran ilişkisi, çocuğa duygusal kazanımlar sağlarken, çevresiyle iletişim kurmak, oyun oynamak sosyal, bilişsel ve akademik becerilerini geliştirmektedir. Sosyal olarak reddedilen çocukların ise, ruh sağlığı ve akademik başarıları daha kötü olma eğilimindedir (Odom, McConellve Brown, 2008).

Sandall ve Schwartz'a (2014) göre, çocukların sosyal becerilerinde ön planda tutulması gereken en önemli kavram, arkadaşlık, sosyal kabul ve sosyal reddir; bu kavramlar birbirinden bağımsız olmamakla beraber daha çok arkadaşlık ilişkilerinin bütünleştirici noktalarıdır. İki çocuk oynamak için diğerlerinden daha çok birbirlerini seçtiklerinde *arkadaş* olurlar ve bu çocuklar tanışık olmaktan öte sıklıkla birbirleriyle zaman geçirmek için çaba harcarlar. *Sosyal kabul*, diğer çocukların belirli bir çocukla oyun oynadığı, zaman zaman ona gülümsediği, yemek yerken onun yanına oturmaktan mutlu olduğu vb. durumları içerir. *Sosyal red* ise, akranların birlikte oynamak için belirli bir çocuğu seçmemeleri, çocuk oyuna katıldığı zaman oyundan ayrılmasını istemeleri ya da kendilerinin oyunu bırakmaları veya çocuğun etkinliğe katılma isteğini geri çevirdikleri durumları ifade eder.

2.2.4.2.2. Eğitim

Eğitimi Ertürk (2016), "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" olarak tanımlamıştır. En geniş anlamıyla eğitim, belirli amaçlara ve hedeflenen davranışlara yönelik birey yetiştirme sürecidir. Eğitimin sonunda insanların davranışlarını değiştirme ve

insanlara yeni davranışlar kazanmak amaçlanmaktadır (Fidan, 2012). Doğumdan itibaren başlayarak bireye belirli becerileri kazandırmak ailenin görevidir. Fakat aileler, çocuklarının eğitimi konusunda neyin nasıl yapılacağı ile ilgili büyük ölçüde desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle eğitim kurumları büyük önem taşımakta ve eğitimin aile yanında plan ve programa sahip bir kurum tarafından da desteklenmesini zorunlu hale gelmiştir.

Prososyal davranış gelişimini etkileyen en önemli faktörlerden biri de hiç şüphesiz, çocukların bolca zaman geçirdiği eğitim ortamıdır. Özellikle de yaşamın ilk yıllarını kapsayan okul öncesi dönemi, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal, sosyal gelişiminin hızlı olduğu ve çocuğun karakterinin biçimlenmeye başladığı, temel davranışların kazandırıldığı dönemdir. Bu yıllarda çocuğa verilecek kaliteli okul öncesi eğitimi, onun ileriki yaşamına büyük etki edecektir (Gürkan, 2000). Çünkü okul öncesi eğitim planlı ve denetimli eğitim kaynağı olduğundan; olumlu öğretileri pekiştirerek, ailedeki eğitim eksikliklerini dengeleyip gidererek, çocuğun olumlu sosyal davranış geliştirmesinde belirleyici bir rol üstlenir. Çocuğa ilk yıllarında en uygun sosyal ortamı sağlayan okul öncesi eğitim kurumu evde sahip olmadığı imkanları sunar; işbirliği yapmayı, yardımlaşmayı, oyuncağını paylaşmayı, sırasını beklemeyi, kendisini savunmayı ve uzlaşmayı öğrenir (Dinç, 2002). Ayrıca, okul öncesi eğitim ile sosyal gelişim arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada eğitimin çocukların; inisiyatif, bağımsızlık, kendine güven, merak ve çevresine ilgi duyma özelliklerinde olumlu gelişimler olduğu saptanmış, çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi arttıkça antisosyal davranışlarının azaldığı belirlenmiştir (Dinç, 2002).

2.2.4.2.3. Aile

İnsanlar, biyolojik, psikolojik ve toplumsal bir varlık olması nedeniyle toplumsal halde beraber yaşarlar. Toplumun da en temelini en doğal kurum olan aile oluşturur. (Erçelebi, 1996). Bu nedenle çocuğun prososyal davranışlarını kazandığı ilk sosyal ortam olan aile büyük önem taşımaktadır. Ebeveynlerin çocuğun ilk eğitimcileri olmasından dolayı, ilk öğrenmeler ailede gerçekleşmekte ve anne babalar bilişsel, toplumsal, duygusal yönden yeni bilgilerin öğrenilmesini sağlamaktadır (Ersoy ve Şahin, 1999). Anne babaların çocuklarına sergilemiş oldukları davranış, hal ve hareketler çocuğun hem gelişimine hem de davranışının oluşmasında temel oluşturmaktadır (Uykan ve Akkayak, 2019). Çocukların ilk toplumsal çatışmalarını

aile içinde yaşamakta ve aile, çocukların toplum ve birey arasındaki bağı sağlama görevini üstlendiğinden, anne babanın disiplin anlayışı, çocuğun davranışlarına verdikleri dönütler, kardeş ilişkileri davranışlarında öncü olmaktadır (Sop, 2016). Gelişim psikologları, ebeveynlerin çocuklarının tavır-davranışlarını şekillendirmede büyük etkiye sahip olduklarını düşünmekte ve çocukların gelişimsel çıktılarında önemli bir role sahip olduğunu vurgulamaktadırlar (Maccoby, 2000).

Çocuklar, prososyal davranışları edinirken, sosyal çevresinde gözlemlediklerini yorumlar ve büyük ölçüde ilk öğrenmelerini ebeveynleri ya da çevresindeki insanları taklit ederek gerçekleştirir. Bebeğin doğumundan itibaren kendinin farkına vararak, çevresindeki insanlarla ilişki kurması ile başlayan sosyal etkileşim süreci ömür boyu devam eder, bu sebeple birey bebeklik döneminden itibaren uygun yaşantısal süreçler geçirmelidir. Bu süreçte ilk sosyal temas kurulan kişi olan annenin, bebeğin ihtiyaçlarını karşılama biçimi (sert ya da yumuşak, az ya da çok duyarlı davranma); sosyal gelişime büyük ölçüde etki etmektedir (Günel, 2007). Ayrıca çocuğun diğer kardeşler arasındaki doğum sırasının da bireyin davranışları üzerinde etkisi olduğu; en büyük, ortanca, en küçük çocukların farklı sosyal deneyimler yaşadıkları için farklı kişilikler sahibi oldukları ve farklı davranışlar sergiledikleri de söylenebilmektedir (Adler, 2017).

2.2.4.2.4. Kültür

Kültürel değerler ve sosyal çevreyle olan iletişim çocukların prososyal davranış gelişimlerinde çok önemli bir yere sahiptir, çünkü toplumlar bireylerin ahlaki normlarını kendi kültürleri için önemli olan sosyal ölçüt, değer ve uygulamalarıyla şekillendirirler (Whiting ve Edwards, 1988). Yardımlaşma, empati, işbirliği, dayanışma vb. olumlu sosyal davranışlar toplumun yapısı, özellikleri ve gelenekleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle prososyal davranışlar toplumlar arasında farklılık gösterir (Özdemir, 2010).

Toplumlar arası davranış farklılıklarını açıklayan Bronfenbrenner'in (1979), çocuğun merkezde olduğu Ekolojik Sistemler Kuramında; çocuğun davranış gelişiminde iletişim halinde olduğu tüm insanlar kurumlar ve toplum kültürünün iç içe bir ilişkisi olduğunu gösterir. Çocuğu etkileyen bu ilişkileri dört katmanda toplayan Bronfenbrenner, çocuğun doğrudan iletişim kurduğu katmanı "Mikrosistem", çocuğun hayatında yer alan kurumların birbirleri ile olan ilişkilerinden oluşan katmanı "Mezosistem", ebeveynlerin meslekleri, komşular,

sosyal hizmetleri, anne-babalarının arkadaşlarının oluşturduğu katmanı “Egzosistem” olarak tanımlar (aktaran Doğan Çakır, 2019). “Makrosistem” ekosistemin son katmanıdır ve çocuğun içinde bulunduğu kültürden oluşur. Yani çocuğun davranış gelişiminde kültürün yapısı ve değerleri etki etmektedir.

2.2.5. Okul Öncesi Dönemde Prososyal Davranışın Gelişim Süreci

Prososyal davranışlar, bireyin yaşamının ilk yıllarından itibaren ortaya çıkmaktadır. Örneğin bebeğin, ağlayan başka bir bebek gördüğünde ona yine ağlayarak tepki vermesi, onun huzursuzluğundan, mutsuzluğundan etkilenmesi prososyal davranışlar için çok önemli unsurlardan biri olan empatinin örneğidir (Kahraman, 2019). Fakat prososyal davranışlar daha çok iki yaşından itibaren kasıtlı ve bilinçli bir eylem olarak görülmeye başlamakla birlikte, en fazla gelişim erken çocukluk çağında görülmektedir ve erken yetişkinlik çağına kadar da gelişimini sürdürmektedir (Zahn-Waxler ve diğ., 1992; Eisenberg ve Fabes, 1998). Bu davranışların gelişiminin başlangıcında, çocuğun büyüme ve olgunlaşma açısından hazırbulunuşluğu çok önemlidir. Büyüme; çocuğun sadece vücudunun ya da vücut bölümlerinin boyut olarak artmasını sağlayan biyolojik bir süreçtir. Olgunlaşma ise; çocuğun kalıtım yoluyla getirdiği özelliklerin çevreyle etkileşimi ile belirli bir düzeye ulaşmasını sağlayan değişim sürecidir. Büyüme ve olgunlaşma açısından yeterli düzeyde olan çocuk öğrenmenin de etkisiyle çok erken yaşlarda davranış kazanmaya başlayacak ve ilerleyen yaşamı boyunca da ilerleme kaydetmeye devam edecektir.

Bebeklik döneminde yeteri kadar büyüyen ve olgunlaşan çocuk, erken çocukluk döneminde çevresini özgürce incelemekte ve yakın çevresindeki insanları gözlemleyerek nasıl davranacağını ve durumlara vereceği tepkileri keşfetmektedir. Bu keşfediş benzer bir seyir izlese de; çocuğun karakteri, bakımından sorumlu kişilerin tutumları, evdeki yaşantıları vb. sebeplerden dolayı; çocukların bazılarında erken yaşlarda prososyal davranış gözlenirken, bazıları da daha geç yaşlarda prososyal davranış görülmeye başlanır (Uzmen, 2001). Bu konuda aile tutumları, çocuğun içinde bulunduğu çevre ve gözlemlendiği davranışları zenginleştirerek hayata geçirebileceği bir ortamın sağlanması gibi durumlar belirleyici olmaktadır.

Okul öncesi dönem, çocukların sosyalleşmeye başladığı; diğer insanlarla iletişim kurma, paylaşma, yardım etme, karşısındakinin duygu ve ihtiyaçlarını

anlama, çevresindeki yetişkinlerin davranışlarını örnek alarak benimseme gibi durumları içerdiğinden sosyal gelişim açısından kritik bir dönemdir (Yavuzer, 2010; Aral ve diğ., 2001). Yine bu dönemde empati becerisi belirli aşamalarla gelişmekte, çocuğun ilk olarak karşısındaki kişinin duygularına ya da ihtiyaçlarına anlamı olmasa da mimikleriyle basitçe tepki verdiği, ardından kendini bir başkasının yerine koyarak onun ne düşündüğünü duygusal hissetme ile kavradığı ve daha sonra karşılaştığı durumun bir benzerini geçmiş yaşantılarından anımsayarak yansıtma yaptığı görülmektedir (Southam- Gerow, 2014 akt. Önal, 2018).

Sonuç olarak, okul öncesi dönem prorsyal davranış gelişimi açısından kritik bir dönemdir. Çocuğa erken yaşlarda verilecek eğitim çocuğun, çevresiyle iletişim kurması, sosyal uyaranlara karşı duyarlılık kazanması, içinde yaşadığı toplumun kurallarını içselleştirerek bu yönde davranışlar kazanması, düşüncelerini rahatça dile getirebilmesi gibi sosyal becerileri kazanmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, çocukların ilk altı yılını kapsayan ve tüm gelişim alanlarının en hızlı şekilde gelişim gösterdiği bir dönem olması nedeniyle okul öncesi dönem, çocukların kolaylıkla ve hızlı şekilde kazanımlar elde etmesi açısından önemli bir dönemdir.

2.3. Drama

2.3.1. Dramanın Tanımı

Öğretim yöntemi olarak da kullanılan drama pek çok isim almaktadır. Bu isimlendirmeler içinde: yaratıcı drama, eğitici drama, informal drama, yaratıcı oyun, gelişimsel drama veya doğaçlama yoluyla drama vb. yer almaktadır. Günümüzde bu kavramlar içinde farklar barındırsa bile ana tanımın, ortak özellikleriyle örtüştüğü görülmektedir. Bu nedenle birbirine benzer anlamda farklı kavram, terim kullanılmasının karışıklığa yol açacağı düşünüldüğünden bu araştırmada, tiyatrodan farklı olduğu bilinci içerisinde, "drama" olarak kullanılması tercih edilmiştir. Drama ile ilgili araştırmacıların yapmış olduğu farklı tanımlar mevcuttur ve bu tanımların bazıları şunlardır:

San (1998, 21) şöyle tanımlamıştır:

"Drama; doğaçlama, rol oynama v.b. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği 'oyunsu' süreçlerde anlamlandırması, canlandırmasıdır."

Dramanın temel unsurlarından ve özelliklerinden yola çıkarak drama; bir amacın ya da düşüncenin, hemen her yaş grubundan oluşabilecek bir grup üyelerinin kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, zorunlu bir araç-gereç ya da donanıma gereksinim duyulmaksızın, deneyime sahip bir lider/eğitmen yönetiminde herhangi bir metne dayalı olmadan, doğaçlama, rol oynama vb. tekniklerden faydalanarak canlandırılmasıdır (Adıgüzel, 2017)

“Bir eylemin, bir olayın, duygunun, çeşitli rollerin, bir kavramın, konunun ya da öykünün, hatta şiirin, canlı ya da cansız varlıkların, sözel ve sözsüz, kendiliğinden davranışlarla, taklit yolu ile, temsili olarak ifade edilmesi, canlandırılmasıdır.” (Önder, 2000)

Özünde yapmak ve oynamak gibi iki asal eylemi barındıran drama; insana dair duygu, düşünce ve/veya niteliklerin yine insana özgü bir sorunun, bir anın görüntüsünün, yaşama dair bir olayın ya da durumun sanatsal boyutta canlandırması, yaşamın kendisi değil, yansılanmasıdır (Genç, 2005).

Tüm bu tanımlar ışığında dramayı; bir olay, kavram, duygu ya da düşünce doğrultusunda, bir lider yönetiminde, hemen her yaş grubundan oluşabilecek bir grup katılımcı ile, kendiliğinden davranışlarla, zorunlu bir araç-gereç ya da donanıma gereksinim duymaksızın, kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkarak canlandırma yapması, taklit yolu ile temsili olarak ifade edilmesi olarak tanımlanmak mümkündür.

2.3.2. Dramanın Önemi

Drama, günümüzde okul öncesi eğitimden başlayarak, hemen hemen eğitimin tüm kademelerinde kullanılan kişiyi aktif kılan ve geliştiren bir yöntemdir. Drama çalışmalarında kullanılan rol oynama, doğaçlama, pantomim vb yöntemlerle; bireyin kendini tanıması, gerçekleştirilmesi, diğer insanlarla kuracağı iletişim becerisini geliştirmesi gibi olanaklar sağlarken, kişinin düşüncelerini keşfedildiği, geliştirildiği, değerlendirildiği ve kullanıldığı, gelişme ve büyüme şansı tanıyan ortamlar sağlamaktadır (Adıgüzel, 2017). Katılımcılar, yapılan canlandırmalarla ve kullanılan yöntem-tekniklerle kurgusal bir dünyanın içine girmektedirler. İçine girdikleri bu kurgusal ortamda gerçek dünyadaki bilgi ve deneyimlerine dayanarak oluşturdukları

durumları belirlerken ya da canlandırırken ilişkileri irdeleyebilmektedirler (O'Neil ve Lambert, 1991).

Drama sürecince, oyunlardan canlandırmalara kadar geçen süreçte aktif olan katılımcının hayal gücü gelişir, yaratıcılığının ortaya çıkmasını ve geliştirmesini sağlar. Resim, müzik, tiyatro, dans, edebiyat gibi ifade becerilerini içeren önemli bir boyuta da sahip olan drama, bireyi çevresinin kısıtlamalarından uzaklaştırıp, özgürce üretme ve bir ürün ortaya koyma zevkini tattırarak estetik davranışlar geliştirir (Adıgüzel, 2017).

İyi planlanmış bir drama süreci, yaratıcılık için olanak sağladığı gibi katılımcının eleştirel düşünmesine de hazırlık yapar (McCaslin, 1990). Eleştirel düşünce, zihinsel bir süreçtir ve insanların problem çözme yöntemlerini, karar verme durumlarını, yeni kavramlar öğrenme davranışlarını içeren, kesinlik, duruluk, bilgelik, açık-fikirlilik barındıran yansıtıcı düşüncedir (Lipman, 2003 ve Ennis, 1985). Grubun ve müstakil olarak bireyin kendi düşüncesini aktarma cesareti vererek, soru sorma ve problem çözme becerisi kazandırır. Katılımcının çeşitli roller üstlenerek, farklı kurgular içinde başkalarının bir durum, bir olay karşısında nasıl davrandıklarını görmelerine yardım ederek kendi hayatlarına ve çevrelerine dair eleştirilenler olmaları için fırsatlar sunar (Bapoğlu ve diğ., 2011).

Drama uygulaması esnasında katılımcı kendini bir başkasının yerine koyduğu için anlayış ve sosyal duyarlılık gelişir. Birey zamanla, oluşturulan karakterin kim olduğuna, davranışlarının neden kaynaklandığına, evresindeki insanlarla nasıl ilişki kurduğuna, problemlerini hangi yola ele aldığına ve çözdüğüne karar verir (Adıgüzel, 2017). Farklı yaşantıları gözlemleme, farklı rollere girerek farklı olay ve durumları deneyimleme, hayatın birçok yönünün algılanmasını destekleme, kişide araştırma isteğinin uyandırılmasını sağlama, yaparak-yaşayarak öğrenme ve öğrenilenlerin kalıcı olması dramanın beklenen kazanımlar arasında sayılabilir (Köksal Akyol, 2003). Tüm bu kazanımlar dikkate alındığında dramanın bireylerin sosyal, duygusal, bilişsel, motor, dil vb. gelişim alanlarında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

2.3.3. Dramanın Uygulama Aşamaları

Drama yaşantıları belirli aşamaları takip etmek durumundadır ve bu aşamalar liderin/eğitmenin yapacağı çalışmalara göre biçimlenir. Gruplar hangi türde belirlenirse belirlensin, lider grubun özelliklerini dikkate alarak planlama yaptıktan sonra, birbirinden biçim ve şekil olarak farklılıkları olsa da her çalışma aşamaları barındırmaktadır (San, 1992). Aşamalar; hareket, duyu, dil-iletişim, düşünce ve duyguyu içeren beş unsuru, ağırlıkları (en çok ön planda ya da merkezde olması) farklı olacak şekilde barındırır (Önder, 2000). Drama dersinin ya da etkinliğinin yapılandırılmasında izlenmesi gereken aşamalar: ısınma-hazırlık, asıl oyun-canlandırma, değerlendirme-tartışma çalışmalarından oluşmaktadır (Adıgüzel, 2006; Karadağ ve Çalışkan, 2005).

2.3.3.1. Isınma-Hazırlık

Bir drama etkinliğinde ilk aşama olan ısınma çalışmalarında, grup üyelerinin birbiriyle bütünleşmesine yönelik, bireylerin birbiriyle tanışmasıyla başlayan, güveni sağlama, karşılıklı uyumu oluşturma, beş duyuyu kullanmayla devam eden ve bireyin gözlem becerisini geliştirerek kendi bedenini tanımaya, iç dünyasını dinleyebilmesiyle devam eden çalışmalar yer alır (Üstündağ, 1998). Bu aşamanın amacı bir grup dinamiği oluşturmak ve grubu bir sonraki aşamaya hazırlamaktır. Katılımcılar ileriki deneyimler ve yeni yaşantılar için motive edilir ve hazırlıklı hale getirilirler (Çakır İlhan, 1999).

Isınmanın en ana ögesi hareket olduğundan, bu aşamada beden harekete geçirilir (Yalım, 2009). Bunlar daha çok: müzik ya da ritim eşliğinde yürüme, koşma, çekme, zıplama, itme, farklı hayvan yürüyüşü taklitleri, çeşitli şekillerde yürüme vb. gibi çalışmalardır (Erdoğan, 2006).Isınma çalışmalarında aynı zamanda rahatlama da amaçlanır ve çokça etkileşim içerir. Rahatlamayı sağlayan en etkin yollardan biri de oyundur. Bu nedenle bu aşamada bildiğimiz çocuk oyunlarına, geleneksel oyunlara ve konuyla ilgili tasarlanmış farklı oyunlara bu aşamada sıkça başvurulabilir.

2.3.3.2. Asıl Oyun-Canlandırma

Canlandırma aşaması, bir konunun/amacın önceden belirlendiği ya da süreç içerisinde ortaya çıktığı; katılımcıların bu çerçevede birinin yerine kendisini koyup

oynandığı, onun aktif bir duruma gelmesini sağlayarak etkinliğe geçirildiği, geçmiş bir yaşantının ya da durumun gösterilerek yaşatıldığı ve diğer grup üyelerine sunulduğu çalışmaları içerir (Adıgüzel, 2017). Canlandırılacak konu çerçevesinde doğaçlama, rol oynama ve diğer tekniklerin yoğun olarak kullanıldığı bir aşamadır.

Canlandırılacak konu çerçevesinde bir çıkış noktası bulunan, duyguları ve dikkati geliştiren oyunlar, kimi zaman da taklide dayalı yarışma oyunlarını içeren; katılımcıların belirli bazı kurallar içerisinde özgürce oyun kurduğu ve bu oyunları çeşitlendirmek için pandomim, rol oynama, doğaçlama, dramatizasyon, kukla canlandırma, maske kullanma, öykü temelli oyunlar oluşturma gibi etkinliklerden biri veya birkaçı seçilerek uygulama yapılmaktadır (Can Yaşar, 2009). Canlandırmalar, tek kişiyle olabileceği gibi bir grup halinde de gerçekleştirilebilir.

2.3.3.3. Değerlendirme-Tartışma

Drama etkinlikleri sürecindeki yaşantılar ve elde edilen sonuçlar değerlendirme-tartışma aşamasında değerlendirilir. Bu aşama çok önemlidir ve drama etkinliği, tartışma bölümü yapılmazsa eğitici amaçlarına istenen ölçüde ulaşamaz (Önder, 2002). Sürecin özü olan bu aşamada; drama etkinliğinin niteliğinin üzerine çeşitli duygu ve düşüncelerin paylaşıldığı, eğitsel kazanımlar ya da meydana gelen öğrenmeler üzerine tartışıldığı, kazanımların davranışa dönüşüp dönüşmediğinin, bunların gelecek yaşantılarına etkisinin olup olmayacağını, drama sürecinin nasıl algılandığının tespit etmeye yönelik paylaşımların söz konusu olduğu çalışmalar yapılırken; aynı zamanda konu ya da drama öğretim bilgisi de tartışılır (Adıgüzel, 2017).

Yaşanan tüm aşamaların sonunda ya da birkaçının ardından tartışma açılabilir. Değerlendirme, katılımcılarla “Ne yaşadınız?”, “Neler hissettiniz?”, “Nerede güçlük çektiniz?”, “Nerelerde haz aldınız?” gibi soruların tartışılması, cevaplanması ile yapılabileceği gibi bireylerin doğaçlama ve rol oynama çalışmalarında yaratıcı bir yaklaşım içinde diğer kişilerin davranış ve düşünme biçimlerini, duyarlılıklarını, deneyimlerini paylaşarak, bunlarla ilgili eleştiri ve değerlendirmede bulunarak yapılabilir (San, 1991; Çakır İlhan, 1997; Üstündağ, 1998). Bu işlemler gerek yazılı ve gerekse sözlü olarak gerçekleştirilebilir.

2.3.4. Dramada Kullanılan Teknikler

Dramada sıkça kullanılan teknikler aşağıdaki gibidir:

Doğaçlama: Önceden belirlenmiş bir taslağı ya da yazılı metni olmayan, yerine, zamanına göre katılımcılar tarafından, sahnede yakıştırılan sözlerle tamamlanan oyundur (TDK, 2020). Doğaçlama sırasında çocuklar, yaşadıkları ya da gözlemledikleri olaylarla kurgusal durumlar arasında ilişki kurarak, bir duruma, objeye veya karaktere bağlı olarak, kendi içlerindeki spontanlığı (bireyin dıştan dürtü almadan bağımsız davranma yeteneği) özgür bırakarak, değişik duygular yoluyla dışavurumlarda bulunmaktadır (Adıgüzel, 2006).

Rol Oynama: Çocukların, kendi duygu ve düşüncelerini, gerçek kimliğinden sıyrılıp kendilerini başka birinin yerine koymasını sağlayan öğretim tekniğidir. Başka bir deyişle rol oynama; doğaçlama sırasında bir başkasının kimliğini, işlevlerini ya da yerini kabullenme, o kişiliği benimseyerek, -mış gibi yapma ve kendiliğindenlik süreçlerinde doğal ve içten canlandırmalar yapılmasını sağlayan önemli bir tekniktir (Adıgüzel, 2017). Rol oynama tekniği film ya da tiyatro oyunundaki gibi yazılı metindeki karakterlerin aynı biçimde canlandırılması değildir, öykünme vardır fakat henüz yaşanmamış roller üstlenilmesi açısından ayrışır (Tuluk, 2004). Çocuk için başkasının rolünü üstlenmek, sözel ifade becerilerini geliştirmesi, farklı bakış açıları kazandırılması, farklı konularda çeşitli düşünceler üretmesi, empati becerilerini güçlenmesi ve duyarlılık sağlanması gibi katkılar oluşturur.

Dramatizasyon: Çocukların öykünme, devinim, dille ifade gibi yetilerine dayanan olayların, çevrelerinde gözlemledikleri durumları ya da kişileri öykünme yoluyla eylemleştirme, oyunlaştırma gibi imgelerin daha yoğun olduğu bir ortamda canlandırıldığı bir öğrenme yoludur (Çakır, 2012). Çocukların canlandığı kişilerin duygularıyla özdeşleşerek deneyimlerini zenginleştirip öğrenmeye olanak sağlamaktadır. Eğitimci çok daha aktif, yönlendirici bir pozisyonda, metni okur ya da anlatır, sonrasında rolleri dağıtır ve çocuğun üstlendiği rolü canlandırması beklenir. Eğitimci sık sık araya girerek akışa yardım edebilir, söylemek istenenleri hatırlatabilir ya da hikayeyi yarıda bırakıp çocuklarla birlikte canlandırmaya yeniden devam edebilir, fakat metindeki cümlelerin aynen söylenmesi gibi bir zorunluluk yoktur (Adıgüzel, 2006). Dramatizasyon ile çocuğun fiziksel, bilişsel, duyuşsal, sosyal, kültürel tüm özellikleri aktif hale gelmektedir.

Pantomim: Sadece jest ve mimikleri kullanarak hikaye anlatma sanatıdır, bir başka ifadeyle sözcük ya da ses kullanmadan sadece hareketlerle yapılan dramadır. Temelde insanı konu almakla birlikte, insanın iç dünyasının, eylemlerinin bilinçli olarak vücut tarafından beden dili ile ifade edilmesidir ve çocukların kelimeler üzerine kafa yormadan beden dilini kullanmaya yönlendirmektedir, bu da çocuğun özgüven gelişimini, kendisini sözlü ya da yazılı daha iyi ifade etmesini sağlamaktadır.(Çalışkan ve Karadağ, 2005). Dramada genellikle bir öyküyü ya da olayı canlandırmada kullanılmaktadır.

2.3.5. Dramanın Çocuk Gelişimine Etkisi

Dramanın çocukların gelişimini bütüncül olarak, birçok gelişim alanında destekleme özelliği vardır ve çocuğun tüm gelişim alanlarını olumlu yönde etkilemeleri için önemli fırsatlar sunmaktadır. Çocuk drama sayesinde bir duyguyu, düşünceyi ya da olayı doğaçlama, rol oynama, dramatizasyon vb. yöntemleri kullanarak sergilerken tüm gelişim alanları olumlu yönde desteklenmiş olur (Fazlıoğlu, 2011). Ayrıca okulöncesi dönem çocuklarının eğitsel gereksinimlerini karşılamada etkili bir yöntem yer alan eğitimde drama etkinlik uygulamaları, disiplinler arası özelliğe sahiptir ve insanın hemen hemen tüm gelişim alanlarına olumlu yönde katkılar sağlamaktadır (Adıgüzel, 2011). Bu nedenle bu bölümde dramanın çocukların gelişim alanlarına katkıları ele alınmıştır.

2.3.5.1. Dramanın Psiko-motor Gelişimine Etkisi

Psiko-motor hareketlerin temel biçimleri; emekleme, ayakta durma, yürüme, sıçrama, tırmanma, koşma, yuvarlanma gibi insanların çevresi ile mücadele verdiği ve yaşadığı tüm hareketleri kapsamaktadır (Orhan ve Ayan, 2018). Bu psiko-motor hareketlerin gelişimi; anne karnında başlayıp, çocuğun hareketlilik oranının artmasıyla, üç-altı yaş çocuğunda diğer bir deyişle erken çocukluk döneminde yoğunluk kazanmakta ve ömür boyu devam etmektedir. Bu dönemde çocuğun bu gelişimini destekleyici ve geliştirici etkinliklerin yapılması ve uygun ortamların sağlanması önem arz etmektedir. En sık başvurulan yöntemlerden biri olan ve çocukların çeşitli rolleri canlandırmasına imkan vererek oyunsu bir ortam sunan drama, çocukları aktif ve etken kılarak onların hem küçük hem de büyük motor becerileri gelişimini arttırmaktadır (Önder, 2017).

Drama etkinlikleri, çocuğun rahatlamasını, sakinleşmesini, sosyalleşmesini sağlarken çocuklara dünyayı algılayıp tanımlarında bedenlerini kullanarak deneyimler kazanma fırsatı vermektedir. Ayrıca çocuğun hareketlenmesine olanak vererek çocuğun psiko-motor gelişimine katkı sağlamaktadır. İçerdiği oyunlarda hareket becerileri gerektirdiği için, çocuğun hareket kabiliyetini geliştirerek oyun içindeki mutluluğunu ve rolünü belirlemektedir (Yıldız ve Çetin, 2018). Dramanın bu gibi etkilerinden dolayı çocuk, drama etkinlikleri sürecindeki hareketliliğini belirli kurallar ve amaçlar doğrultusunda yönlendirildiğinden hem eğlenmekte hem de sosyalleşmektedir.

Drama bedensel hareketlenme ile öğrenmeyi daha aktif ve etkin hale getirdiği gibi aynı zamanda oyun oynayan çocuğun becerilerini de geliştirmektedir (Çıtak ve Arabacı, 2017). Drama sürecinde çocuk vücut kısımlarından farklı biçimlerde yararlanmayı, sırasını beklemeyi, iş bölümü ve işbirliği yapmayı, empati kurmayı, grup içerisinde nasıl davranması gerektiğini aktif bir şekilde öğrenme fırsatını bulmaktadır. Çocuğun bu hareket gelişimi sayesinde kazandığı fiziksel güven ise, daha sonra psikolojik güvene dönüşerek hayatının diğer alanlarda da avantajlı duruma geçmesini sağlamaktadır (Sütçü, 2006).

2.3.5.2. Dramanın Bilişsel Gelişime Etkisi

Biliş; dikkat, algı, bellek, dil gelişimi, okuma ve yazma, problem çözme, anımsama, düşünme, akıl, yaratıcılık vb. birçok ileri zihinsel süreçleri içermektedir. Bilişsel gelişim ise; çocuğun doğumundan başlayarak çevresiyle etkileşimi ile çevresinde olup biteni anlamasını sağlayan bilgiyi fark etmesi, kullanması, saklaması, kendince yorumlayarak yeniden düzenlenmesi ve değerlendirmesi aşamalarındaki tüm zihinsel süreçleri içine alan bir gelişim alanıdır (MEB, 2014). Özellikle okul öncesi dönemde zihinsel ve bilişsel beceri gelişimi hızlanan çocuklar iç ve dış dünyayı birbirinden ayırt edebilecek duruma gelerek dış dünyanın gerçekliğini fark etmektedirler (Dacey ve Travers, 1996; akt. Önder, 2017). Bu fark etme hali kendini en çok oyunlarda göstermektedir. Özellikle drama, çocukların yaşadıkları dünyadaki keşiflerini ayırt etmelerini sağlarken, muhakeme ve problem çözebilme gibi zihinsel becerilerin gelişmesini de desteklemektedir (Erkoca Akköse, 2008).

Piaget (1963), bilişsel gelişimin ilerlemesini yaşlara ayırarak en hızlı gelişimin çocukluk döneminde olduğunu söylemiştir ve bilişsel süreçlerin gelişimini arttıran en önemli unsurun hareket olduğunu vurgulamıştır. Drama etkinlikleri de çocuklara kendi hareketleriyle farklı deneyimler sunarak, düşündüklerini yaşantıya dönüştürme, yaparak-yaşayarak bilgiyi keşfetme, gerçek nesnelere simgesel anlamda kullanarak imgelem güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirme, kavramlarla ilgili aktif ve etkin bir öğrenme ortamı sunma imkanı vererek çocukların kısa sürede kalıcı öğrenmelerini sağlamaktadır (Ömeroğlu ve diğ., 2003). Genel olarak yaratıcı drama çalışmaları; çocukların beş duyusuyla algıladığı nesnelere hakkında düşünmesi, mantık kurması, hayali durumlar hakkında akıl yürütmesi, nesnelere arasındaki benzerlik ve farklılığı anlaması gibi mantık kurma, değerlendirme, ilişkilendirme, anlamlandırma gibi muhakeme becerilerini desteklemektedir (Erbay, 2009). Ayrıca çocuğun eğitmenin yönergeleri anlamlandırabilmesine, dikkati konuşan kişiye yoğunlaştırmasına, hem bir başkasının söylediklerini hafızasında tutabilmek için yeterli zekaya, hem de duyduklarını kavrayabilecek dil ve iletişim becerisine sahip olmasına bağlı olduğu için drama aynı zamanda bilişsel de bir süreç olarak görülmektedir (Önder, 2002).

2.3.5.3. Dramanın Sosyal-Duygusal Gelişime Etkisi

Sosyalleşme süreci çocuğun doğumdan itibaren başlar ve çocuğun konuşmayı öğrenmesiyle birlikte artarak devam eder. Bu süreçte çocuğun ilk temas ettiği insanlar aile bireyleridir, sosyal gelişim açısından etkili olan ilk ve en önemli kurumdur. Çocuk büyüdükçe sosyal çevresi genişler, ailesinden başka insanlarla ilişki kurar ve bu sayede etkileşimi artarak devam eder. Çevresindeki bu kişilere ait gözlemleri sonucunda çeşitli çıkarımlarda bulunarak sosyal duygusal becerileri gözlemleri sayesinde kazanmaktadır. (Gültekin, 2014). Drama ise çocuğa ihtiyacı olan, sosyal dünyayı riske girmeden tanıtan, denemeler yapma ve sonucunu görme olanağı sağlayan, dünyadaki rolleri ve rollere ilişkin davranışları öğreten geniş olanaklara sahip bir yöntemdir (Önder, 2017).

Drama çocuklara eğlenceli ve aktif bir ortam sunarak, çocukların duygularını rahatça ifade etme fırsatı sağlar, çocuğun farklı duygular keşfetmesi için yönlendirir ve bunları günlük yaşamda ifade edebilecekleri uygun atmosferi oluşturur. Ayrıca çocuğun kendi duygularını ayırt ve ifade etme, diğer insanların duygularının farkında

olma, onların düşüncelerini önemseme gibi sosyal duygusal becerilerin gelişimi drama ile desteklenmektedir (Önder, 2017; Ceylan, Gök Çolak ve Demir, 2019). Çocuğun kendini rahat ifade edebileceği, güvenilir bir ortamda uygulanan drama etkinlikleri duygusal rahatlamayı sağlayarak sosyal becerileri geliştirme imkânı vermektedir (Mantaş, 2014).

Eğitimde drama, çocuğun sosyal becerilerinin geliştirilmesi için ihtiyaç duyulan bilgi kaynaklarını geliştirip, duyguları anlayıp kavramaya, çatışmaları çözmeye yardım etmektedir (Güven, 2011).Çocukların bazı negatif duygularını dışarı vurmalarını, neticesinde rahatlamalarını sağlayarak çocukların davranışlarını kontrol edebilme ve yönlendirme becerisi geliştirmesini sağlamaktadır. Grup içindeki katılımcılar arasındaki iletişimi arttırdığından, çocuğun duygularını yargılanmadan, eleştirilmeden diğer bireylerle rahatça paylaşmasını, başkalarının duygularını anlamasını ve çevresindekiler ile iletişime girmesine yol açmaktadır. (Kandır, 2003).

2.3.5.4. Dramanın Dil Gelişine Etkisi

Okul öncesi dönem çocuğunun dil gelişiminin aynı zamanda zihinsel süreci ve karşılıklı iletişim kurma ihtiyacını beraberinde getirmesi, çocuklarda dil gelişimi açısından drama yöntemine sıkça başvurmayı sağlamaktadır. Drama uygulamalarının imkan sağladığı doğal yaşantı içerisinde çocuk, etken ve aktif bir çabayla doğrudan katıldığı durumlarda, hayatın bir ön provasını deneyimleyerek dil gelişimini arttıracak imkanlar elde etmektedir (Maden, 2010). Drama, oyunsu fakat gerçeğe yaşama benzer ortamlarıyla, çocuğun iletişim ve dil repertuarını zenginleştirme, iletişim-dil becerileri için çocuğa katkı sağlama, belirli bir rolü oynarken rolle bağlantılı olarak sözlü/sözsüz olarak davranışlar gösterme, diğer çocukların rol oynarken gösterdiği iletişim davranışlarını gözleyerek öğrenme olanağı sağlaması yönünden değer taşımaktadır (Önder, 2017).

Drama etkinlikleri sürecinde çocuk iletişimin birçok unsurunu sıklıkla deneyimleme olanağı bulmaktadır. Çocuk drama etkinlikleri içinde gözlemlendiğinde, konuşma, düşünme, probleme çözüm üretme, dinleme, kendini ifade etme, anlama, anlatma ve başkalarıyla iletişim kurma gibi dil becerilerinde oldukça aktif bir rol oynadığı gözlemlenmektedir. Drama bu birebir ilişki kurmayı ve paylaşmayı sağlayan, iletişim unsurları ile donanımlı programlarla yürütülerek, çocuğun iletişim sürecinde öncelikle kendini tanımasını, duygu ve düşüncelerinin farkına varmasını,

bu ögeler arasındaki ilişkileri kurarak, diğer insanlarla olan iletişimi anlamlandırmasını ve onları tanıma çabası göstermesine imkan vermektedir (Arslan, Erbay ve Saygın, 2010).

Fleming'e göre (1995), drama etkinlikleri sayesinde çocuklar, anlama, konuşma, fikir yürütme, dinleme ve kendini ifade etme becerilerini kısacası temel iletişim becerilerini kazanarak, drama etkinlikleri sırasında katılımcılarla kurduğu iletişim sonucunda doğal yollarla geliştirmektedirler. Yine organize edilmiş drama etkinlikleri sayesinde çocuk kendi ses tonunu fark ederek, sesinin hızını, vurgusunu, yüksekliğini ya da alçaklığını ayarlayabilme, kelime dağarcığını zenginleştirme, canlandırma veya doğaçlamanın konularıyla gelişebilme, yeni tecrübeler edindikçe, yeni öğrenmeler gerçekleştikçe de hislerini ve düşüncelerini daha anlamlı, kapsamlı ve rahat bir şekilde ifade etmeleri kolaylaşma fırsatı vermektedir (San, 1991).

2.3.6. Okul Öncesi Dönemde Eğitim Aracı Olarak Dramadan Yararlanma

“Okul öncesinde drama; çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesini amaçlayan, bütün gelişimlerini destekleyen, daha önceden belirlenmiş amaçları olan, olayları sözel veya sözel olmayan iletişim yöntemleriyle ifade etmeye dayalı, içinde canlandırmaların olduğu bir etkinliktir”(MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim programında yer alan drama etkinlikleri, tek olarak uygulanabileceği gibi Türkçe, sanat, müzik, hareket, oyun, fen, matematik etkinlikleri ve alan gezileri vb. diğer etkinliklerle bütünleştirilmiş olarak da uygulanabilmekte, fakat önemli olan hedeflenen kazanım ve göstergeler doğrultusunda planlanmasıdır. Drama etkinliklerinde amaçlanan kazanımlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- **Toplumsal yaşam becerilerinin kazanılması:** Çocuklar drama etkinliklerinde “miş gibi” yaparak bildikleri sosyal durum ve olaylara ilişkin deneyimleri kendi kültürel değerlerinin yer aldığı hayali ya da kurgusal ortamlar içinde tekrar oluşturarak onu yeniden keşfetmektedirler (Güven, 2011). Eğitimde drama etkinliklerinde çocuk farklı durumlar içeren konu ve olayları canlandırırken, çatışma yaratan duygusal durumlar içinde karşılaşmaları olası olan insanlara ve insan ilişkilerine yönelik yaşantılarını ve beklentilerini de açığa çıkarmasına yardımcı olarak sosyal öğrenme gerçekleşmektedir (Vygotsky, 1978).

- **Etkili iletişim becerilerine sahip olunması:** Drama etkinliklerinin çokça sosyal içerikli oyun oynamayı sağladığından çocukların kavramakta zorlandıkları ilişki durumlarını basite indirgeyerek rahatça kavramaları sağlanmakta ve çocukların iletişim becerileri kuvvetlendirilip, çocuğun diğer insanlarla ilişki kurmasını kolaylaştırmaktadır. Pantomim vb. etkinlikler sayesinde de sözsüz iletişim becerilerinin gelişmesi sağlanmaktadır (Önder, 2017).

- **Yaratıcılık kavramının gelişmesi:** Çocukların yaratıcı düşünme becerisini geliştirmede en önemli etkenlerden biri; çocuğu farklı düşünmeye teşvik etmek ve farklı düşünme yeteneğine sahip olan çocuğun bir probleme birden fazla çözüm yolu üretebilmesini sağlamaktır (Gönen ve diğ., 1993). Dramanın bu özelliği sayesinde de yaratıcı davranışlara ve yaratıcılık süreçlerine uygunluğu dikkati çekmektedir.

- **Karar verme ve bağımsız düşünme becerisinin gelişmesi:** Glasser'in (1999) vurguladığı insanın temel ihtiyaçları arasında olan "özgürlük içinde eğitim" konusunda drama etkinlikleri; çocuklara katılacağı drama etkinliğini özgürce seçmesine olanak verip, drama sonrası değerlendirme çalışmalarında kendilerini istedikleri gibi ifade etmesine imkân sağlayarak çocukların drama sırasında özgür hissetmelerine imkan vermektedir (aktaran Önder, 2017).

- **Kendi duygularının farkına varılması:** Drama, çocukların kendi duygularını anlamaları ve fark etmelerinin yanında, çocukların negatif duygularını da ifade etmesine imkan tanıyarak kişilik gelişiminde olumlu etkiler oluşturmaktadır (Can Yaşar, 2009). Ayrıca, çocuğun kendi hislerine duyarlılık, farkındalık oluşturmaya, kendini savunmasına, özsaygıyı geliştirmesine ve sahip olduğu potansiyeli keşfetmesine büyük katkı sağlamaktadır (Üstündağ, 2002)

- **Kavram öğretiminin sağlanması:** Etkili ve kalıcı öğrenmenin en etkin yollarından biri olan, yaparak yaşayarak aktif katılımın olduğu öğrenme süreçleridir. Drama sayesinde çocuklar uygulamalara direkt katılım sağlayarak, bir konuyu merak edip farklı açılardan değerlendirerek, fikrini ve düşüncelerini uygulamalar esnasında rahatlıkla ifade ederek, gözlemleyerek ve deneyimleyerek bilgilere kendileri ulaşmaktadır ve bu yolla kazanılan bilgiler kalıcı olmaktadır (Köksal Akyol, 2012).

- **Değer kazanımının sağlanması:** Drama çocuğunun moral ve değer gelişimine katkıda bulunmaktadır. Problemlerle başa çıkma, farklı deneyimler

kazanma, iyimserlik, eşitlik, demokrasi, hoşgörü, gönüllülük, katılımcılık, işbirliği, kendine ve başkalarına saygı duyma, güven kazanma, empati kurma, karşılaşılabilecek durumlara hazırlıklı olma, otokontrol, duyarlılık edinme gibi eğitsel kazanımlar sunarken, işbirliği yapabilmenin, diğerleri ile yardımlaşmanın ve sorumluluk almanın zevkini yaşatmaktadır (Genç, 2005).

- **Sanat ve estetik anlayışının gelişmesi:** Eğitici oyunlaştırma olarak da ifade edilebilen drama, çocukların görme, algılama, tanımlama, üretme, kendini ifade etme ve ilişki kurma becerilerini geliştiren çok önemli bir süreç olduğu için, görsel ve plastik anlatımlarına da etki eden dramadan sanat eğitiminde de yararlanılabilir (Kösa Topçu, 2008).

- **Problem çözme becerisinin kazanılması:** Temelinde çatışma ögesi barındıran drama, çocukları çeşitli hipotezler kurmaya, olabilecek çözüm ve sonuçları test etmeye hatta problemleri yeniden açıklamaya ve hayal gücünü kullanmaya teşvik ettiğinden problem çözme yeteneğinin gelişmesinde büyük bir potansiyel taşımaktadır (Sütçü, 2006).

- **Kendilik kavramının gelişmesi:** Kendilik kavramı, kişinin kendisinin yeterliği ve niteliğiyle ilgili değerlendirmeleridir. Drama etkinlikleri karşılıklı iletişim ve rol oynama ile çocuğa, kendi yapabildikleri ve yapamadıklarını sınıma, akranlarıyla kendini kıyaslama, sosyal çevredeki yerinin farkında olma, kendisini çok yönlü olarak algılayabilme gibi olanaklar sağlayarak kendilik kavramına katkı sağlamaktadır (Önder, 2017).

2.3.7. Prososyal Davranışların Kazandırılmasında Drama Yöntemi

Prososyal davranış, daha önceki bölümlerde aktarıldığı gibi, kişinin gönüllü olarak, herhangi bir ödül ya da menfaat beklemezsizin, bir başkasına yardım etme, onun mağduriyetini giderme olarak tanımlanabilir. Empati yapma, yardım etme, paylaşma, işbirliği kurma vb. prososyal davranışlar olarak adlandırılabilir. Okul öncesi dönem çocuğu bu davranışları farkında olmadan aile içinde edinir. Ailesi dışında ilk karşılaştığı ortam olan anaokulunda ise bu davranışlar daha da önem kazanır. Katıldığı bu yeni ortamda çocuk, kendi aile yaşantısında fazla ihtiyaç duymadığı bu davranışları, arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle ilişkilerinde kullanmak üzere kazanmak durumundadır.

Bir çocuğun ailesiyle, arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle olan ilişkilerini daha sağlıklı bir hale getirmek için ihtiyacı olan prososyal davranışlar saptanarak, eğitimle daha olumlu hale getirilmesi sağlanabilmektedir. Çocuğa bu prososyal davranışların kazandırılmasında, sosyal gelişimle doğru orantılı olarak, öğrenme süreçlerine duyusallığı ve aktif katılımı sağlayan yaşantıları katmak gerekmektedir. Bu öğrenme süreçlerine çocuğun etkin katılımı sağlanması, dahil olması için; duygularını, imgeleme yetisini, düşlem gücünü, imgesel düşünmeyi ve düşlerini uygulamaya sokabilmesi gerekmektedir ve drama etkinlikleri sayılan tüm bu yeti ve değerleri kazanım süreçlerine katılmasını mümkün kılmaktadır (San, 2019)

Prososyal davranışların pekiştirilmesinde ve geliştirilmesinde farklı yöntemler kullanılabilir. Özellikle de okul öncesi eğitim ortamlarında, model olma, akran öğretimi, oyunlaştırma, işbirliğine dayalı öğretim, doğrudan öğretim, hikaye okuma ve drama gibi yöntemlerin kullanılması prososyal davranışların kazandırılmasında etkili olmaktadır. Özellikle de drama yöntemi, keyifli bir eğitim ortamı oluşturmakta, çocuğun oyun oynayarak kazanım elde etmesini sağlayarak çocuğun empati kurmasını, diğer katılımcılarla ortaklık kurmasını, kendi özellikleriyle başkalarını karşılaştırabilmesini sağlamakta ve yaparak yaşayarak öğrenme bakımından çok faydalı bir eğitim ortamları sunmaktadır (Avcıoğlu, 2012).

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Drama ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde drama ile ilgili araştırmalar yurtiçinde ve yurtdışında yapılan olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

2.4.1.1. Drama ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Ömeroğlu (1990) yaptığı araştırmada; okul öncesi eğitim almakta olan çocuklara veilen yaratıcı drama eğitiminin çocukların sözel yaratıcılıkları üzerinde etkili olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Ön test – son testli deneysel desen olarak kurgulanan araştırmanın örneklemini beş-altı yaşlarında olan toplam 80 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların yaratıcılık düzeyleri Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ile ölçülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular uygulanan yaratıcılık eğitiminin çocukların sözel yaratıcılığını geliştirmede katkısı olduğunu göstermiştir.

Öztürk (1996) araştırmasında, drama yöntemi ile verilen müzik eğitiminin beş-altı yaş grubu çocuklarına; müzik dinleme alışkanlığını geliştirme, ritim duygusu kazandırma ve şarkı söyleme sıklığını arttırma boyutlarına etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini anaokuluna devam eden toplam 56 çocuk (28'i deney, 28'i kontrol grubu) oluşturmuştur. Araştırmada ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formu kullanılmış ve uygulama sırasında yapılan video kayıtları incelenmiştir. Sonucunda ise drama yöntemi kullanılarak verilen müzik eğitimi sonrasında, çocukların müzik dinleme ve şarkı söyleme konusunda daha gönüllü oldukları tespit edilmiştir.

Önder (2006) araştırmasında, drama etkinliklerinden oluşan bir program uygulanan altı yaş çocuklarının, kendililik algıları üzerine etkisini belirlenmeyi amaçlamıştır. Deney ve kontrol gruplu ön test- son test uygulamalı deneysel desende kurgulanan araştırmanın örneklemini okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 24 çocuk oluşturmaktadır. Deney grubu ile toplam 10 haftalık drama etkinlikleri yapılmıştır. Çocukların kendililik algıları yine Önder (1997) tarafından uyarlanan Küçük Çocuklar İçin Kendililik Algısı Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, eğitici drama programı uygulanan çocukların, kendililik algılarının olumlu yönde arttığı görülmüştür.

Güner (2008) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarında eğitici drama etkinliklerine ne kadar yer verdiğini belirlemeyi ve çocukların sosyal ve duygusal uyum düzeylerini ölçmeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli kesit alma yöntemi uygulanan araştırmada, çocukların sosyal-duygusal uyumlarını ölçmek amacı ile Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmaya üç farklı anasınıfına devam eden beş-altı yaş grubu 211 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri katılım sağlamıştır. Araştırma verileri neticesinde; çocukların yaş, cinsiyet ve drama uygulamalarına katılım sıklığı gibi değişkenlerin onların sosyal duygusal uyum düzeylerini anlamlı şekilde etkilediği görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında, örneklem grubundaki çocukların sosyal ve duygusal uyum düzeyleri kıyaslandığında, istatistiksel açıdan katılan çocukların uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eti (2010) çalışmasında, okul öncesi eğitimi almakta olan beş-altı yaş grubundaki çocukların sosyal becerileri düzeyleri üzerine, uygulanan drama etkinliklerinin etkisi olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 43 çocuk (21

çocuk deney grubu, 22 çocuk kontrol grubu) oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; geliştirilen ölçme araçları, Sosyometrik Testler, Kimdir Bu Tekniği ve veli görüşmeleri kullanılmıştır. Uygulama aşamasında deney grubundaki çocuklara sosyal beceri kazandırmaya yönelik toplam 22 yaratıcı drama etkinliği 15 hafta boyunca uygulanmıştır. Bu sırada kontrol grubundaki çocukların normal eğitim sürecine devam edilmiştir. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerisi açısından deney grubu lehine bir farklılık gözlenmiştir. Ayrıca deney grubu velileri tarafından, çocuklarında sosyal beceri açısından ve çocuklarının çevresindeki insanlarla olumlu iletişimi yönünden gelişim gözlemledikleri belirtilmiştir.

Kaya, Günay ve Aydın (2016) tarafından yarı deneysel desen olarak gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin değerlere ilişkin farkındalıklarını arttırmada drama tekniğinin etkisini saptanmak amaçlanmıştır. Öncelikle 11 okul öncesi öğretmeni ile görüşülerek değerler eğitiminde hangi yöntemleri kullandıkları tespit edilmiş ve bu bulgularından yola çıkılarak değerler eğitiminin drama yöntemi ile işlenmesinin etkililiğine yönelik bir çalışma yapılmıştır. Deneysel işlemin çalışma grubu, okul öncesi eğitim almakta olan 36 tane beş yaş grubu çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan Resimli Kartlar Farkındalık Testi ve Aile Davranış Değerlendirme Formu uygulanmıştır. Sonuç olarak değerler eğitimi dersinin drama yöntemi kullanılarak işlenmesi öğrencilerin değerlere ilişkin farkındalıklarını arttırmada olumlu yönde etki ettiği saptanmıştır.

Yılmaz (2019) yaptığı deneysel çalışmada eğitimde yaratıcı drama etkinliklerinin dört-beş yaş grubu çocuklarının duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine etki edip etmediğini araştırmıştır. Araştırma resmi bir anaokulunda eğitim almakta olan çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Deneysel çalışma, çocuklara sosyal duygu düzenleme ve problem çözme becerisi kazandırmak amacıyla hazırlanmış yaratıcı drama etkinlikleri, haftada üç kez olmak üzere toplam altı hafta boyunca uygulanmıştır. Ölçme aracı olarak, Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği ile Duygu Düzenleme Ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak; deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların ölçeklerden elde edilen ön – son test toplam puanları açısından duygu düzenleme becerisi düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Aktaş (2019) tarafından, 16 deney grubu, 17 kontrol grubu olmak üzere toplam 33 çocukla yürütülen çalışmada, drama uygulamalarının 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Yarı deneysel desen kullanılan araştırmada ölçme aracı olarak Duygu Düzenleme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Ön test uygulamasının ardından deney grubundaki çocuklara normal eğitim programlarının yanında 24 oturum drama etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise sadece günlük eğitim programları öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Uygulamanın bitişinin ardından örneklemdaki tüm çocuklara son test olarak uygulanmış, son test uygulamasından üç hafta sonra da kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, araştırmacı tarafından uygulanan drama etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerilerine olumlu yönde bir etkisi olduğu ve bu etkinin devamlılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bayrak ve Akkaynak (2020) araştırmalarında, “Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören 4-5 yaş çocuklarının duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri üzerine yaratıcı drama eğitiminin herhangi bir etkisi mevcut mudur?” sorusuna cevap aramışlardır. Ön test - son test deney ve kontrol gruplu deneysel desen olarak kurgulanan çalışmanın örneklemini ise Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 50 dört-beş yaş grubu çocukları oluşturmaktadır. Çocukların duygu düzenleme seviyeleri ve problem çözme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Sosyal Problem Çözme Testi uygulanmıştır. Sonuç olarak, yaratıcı drama uygulanan deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre duygu düzenleme ve problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Erdal (2020) tarafından yapılan deneysel çalışmada, drama temelli masal anlatıcılığı yöntemi ile verilen problem çözme eğitiminin okul öncesi çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda çalışmanın örneklemini 20’si deney, 20’si kontrol grubu olmak üzere toplam 40 çocuk oluşturmaktadır. Deney grubundaki çocuklara haftada iki gün olmak üzere toplam yedi hafta drama temelli masal anlatıcılığı yöntemi ile problem çözme eğitimi verilirken, kontrol grubundaki çocuklara ise harici bir eğitim verilmemiş, halihazırda öğretmenleri tarafından uygulanan günlük eğitim programlarına devam etmişlerdir. Araştırmanın verileri Problem Çözme Becerileri Ölçeği ile toplanmıştır. Sonuç olarak, okul öncesi eğitime devam eden beş yaş çocuklarının problem çözme

becerilerini, drama temelli masal anlatıcılığı yöntemi ile verilen problem çözme eğitimini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

2.4.1.2. Drama ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Innes, Moss ve Smigel (2001) tarafından yapılan araştırmada, drama etkinliklerine katılım sağlayan çocukların kendi öğrenmeleri ile ilgili görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Ayrıca çocukların drama süreçlerinden elde ettikleri becerileri ve kazanımları incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, çocukların drama etkinliklerinden elde ettikleri kazanımları günlük yaşamlarına anlamlı bir şekilde yansıttıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında drama süreçlerinin, çocukların çok yönlü düşünme, problem çözme, sorgulama ve tartışma becerilerinde gelişim göstermelerinde etkili olduğu görülmüştür.

Freeman, Sullivan ve Fulton (2003) araştırmasında, drama uygulamalarının çocuklarda benlik kavramı, sosyal becerileri ve problem davranışları üzerindeki etkilerini incelenmiştir. İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrenciden rastgele seçilerek oluşturulan 237 çocuk yine seçkisiz olarak deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney grubundaki çocuklarla 18 hafta boyunca ve 18 oturum olacak şekilde yaratıcı drama etkinlikleri yapılmıştır. Çocuklara ön test ve son test olmak üzere Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi ve Öğrenci Benlik Kavramı Ölçeği uygulanmıştır. Sonuçlar neticesinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların benlik kavramı, problemleri davranışları ve sosyal beceri düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca verilerin cinsiyete değişkenine göre bir farklılık göstermediği de görülmüştür.

Wee (2009) tarafından yapılan araştırma, öğretim yöntemlerinin çocukların başarısını nasıl etkilediği ve çocuklar için drama eğitimi müfredatının incelendiği bir vaka çalışmasıdır. Araştırmada, anaokuluna ve ilkököl birinci sınıfa devam eden öğrencilerden oluşturulan gruplarla dokuz haftalık drama programı uygulanmış ve bu esnada gözlem yapılmıştır. Sınıf öğretmenleri tarafından düzenli olarak kullanılan ısınma, esas çalışma ve sonuç aşamalarından oluşan sınıf içi etkinlikleri ile çocukların kinestetik keşif ve dışavurum becerileri arasındaki ilişki vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda drama yöntemi ile ilgili yeterliliği arttırmak için öğretmen eğitiminin nasıl iyileştirilmesi gerektiği tartışılmıştır.

Lindberg (2015) araştırmasında, okul öncesi öğrencileri için yaratıcı drama programı oluşturmak ve çocukların akademik, sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu 3-6 yaş grubu 41 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan “Şapkalar” isimli yaratıcı drama programı 10 hafta boyunca katılımcılarla uygulanmıştır. Sonuçta, çocukların ebeveynleri ve öğretmenlerinden elde edilen veriler doğrultusunda, uygulanan yaratıcı drama programının çocukların akademik, sosyal ve duygusal becerileri gelişimleri üzerinde olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir.

2.4.2. Prososyal Davranışlar ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde prososyal davranışlarla ilgili yapılan çalışmalar yurtiçinde ve yurtdışında olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

2.4.2.1. Prososyal Davranışlar ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Uzmen (2001) deneysel desende kurguladığı çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarının prososyal davranışlardan yardım etme ve paylaşma davranışlarının, resimli çocuk kitapları ile geliştirilip geliştirilemeyeceğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen uygulanmıştır. Çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı özel bir anaokuluna devam edenler arasından seçilen altı yaşında toplam 40 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın verilerini toplamak için çocukların velileri ve öğretmenlerine, içeriğinde paylaşma ve yardım etme davranışlarına yönelik sorulara cevaplar arayan birer soru formu verilmiştir. Ayrıca araştırmacı çocuklarda yardım etme davranışını gözlemlemek amacıyla içinde kalem, kağıt, kalemıraş vb. malzemeler olan bir kutuyu çocukların önünde yere düşürmüş ve dökülenleri toplamak için çocukların yardımcı olup olmadıklarına bakmıştır. Buna ek olarak paylaşma davranışını değerlendirmek için de çocuklara belirli bir miktarda çıkartma vererek, hastanede tedavi görmekte olan başka bir çocuk için hangi sayıda isterse o kadar çıkartmayı paylaşabileceği söylenmiş ve çocukların söyledikleri çıkartma sayılarını kaydetmiştir. Deney grubunda bulunan çocuklara, yarısı yardım etme davranışı diğer yarısı da paylaşma davranışını içeren toplam sekiz kitap okunmuş ve sonrasında pekiştirmek amacıyla hikayeye ilgili sorular sorulmuştur. Araştırma bulguları sonucunda, deney grubundaki çocukların yardım etme ve paylaşma

davranışları üzerine okunan resimli hikaye kitaplarının olumlu yönde etki ettiği saptanmıştır.

Kahraman (2012), 38 çocukla (20'si deney, 18'i kontrol grubu) yürüttüğü araştırmasında; çocukların bilişsel bakış açısı ve prososyal davranışları üzerine zihin kuramına dayalı eğitim programının etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 48-60 aylık çocukların söz konusu davranışlarını değerlendirmek için Kişisel Bilgi Formu, Prososyal Davranışları Değerlendirme Ölçeği, Zihin Kuramı Ölçeği ve bir takım durumsal testler uygulanmıştır. Öncelikle çalışmanın örneklem grubuna ön test yapılmış, sonrasında deney grubuna 12 oturum olacak şekilde zihin kuramına dayalı program uygulanmış kontrol grubuyla herhangi bir ek çalışma yapılmamıştır. Daha sonra ise uygulanan ölçekler tekrar uygulanarak son test verileri toplanmış ve dört hafta sonra da deney grubuna kalıcılık testi yapılmıştır. Elde edilen veriler ışığında, uygulanan zihin kuramına dayalı eğitim programının çocukların bilişsel bakış açısı ve prososyal davranış gelişimlerine katkısı olduğu görülmüştür.

Bağcı (2015) araştırmasında, okul öncesi eğitim alan 60-72 aylık çocuklar ile ebeveynlerinin prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamış ve Yetişkin Prososyallik Ölçeği ve Çocuk Prososyallik Ölçeği ölçme araçlarının geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Bunun yanında çocukların prososyal davranışlarının anne, baba ve öğretmen değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin kıyaslanmasını hedeflemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu resmi okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocuklar, onların anne babaları ve öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; daha çok prososyal davranış sergileyen ebeveynlerin çocuklarının da daha çok prososyal davranışa sahip olduğu saptanmış ve Yetişkin Prososyallik Ölçeği ile Çocuk Prososyallik Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir ölçme araçları olduğu tespit edilmiştir.

İnanlı (2015) yapmış olduğu araştırmada, okul öncesi dönem yaş grubundaki çocukların ekran başında izledikleri programlar ile oynadıkları oyun çeşitleri, bunları kullanım süreleri ve kullandıkları ortam hakkında bilgi edinmeyi amaçlamıştır. Bunun yanında çocukların bu programlarla geçirdikleri zaman ile çocukların agresif ve prososyal davranışları arasında bağlantı olup olmadığını araştırmıştır. Ayrıca, yaşları dört-altı olan çocukların gelişimsel açıdan zengin içeriklere sahip faaliyetlerle meşgul olarak geçirdikleri zamanın teknoloji kullanım süreleriyle nasıl bir ilişkisi olduğunu incelemiştir. Çalışma grubunu 52 çocuğun oluşturduğu çalışmada,

ebeveynler tarafından çocukların bir hafta boyunca teknoloji kullanım süreleri raporlanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların teknolojik araçları kullanım sürelerinin artmasıyla agresif davranışlarda bulunma oranlarının fazlaştığı saptanmış ve çocukların teknolojik araçları kullanarak geçirdikleri sürenin artmasıyla gelişimsel yönden zengin içerikli faaliyetlere ayırdıkları sürenin azaldığı tespit edilmiştir.

Türkmen (2018) okul öncesi eğitime devam eden çocukların prososyal davranışları ile zekâ alanları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırmada tarama modelini kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini resmi okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 160 çocuk ve onların ebeveynleri olan 160 anne ve 160 baba oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çocuk Prososyallik Ölçeği'nin anne ve baba formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre, çalışmaya dahil olan çocukların sırayla; görsel uzamsal zekâ, mantıksal matematiksel zekâ ve sözel dilsel zekâ alanlarının baskın olduğu bulunmuştur. Yine çalışma verilerine göre çocukların prososyal davranışları ve zekâ alanları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Önal'ın (2018) araştırmasında, okul öncesi eğitime devam eden çocukların prososyal davranışları, kaynaştırma öğrencileriyle beraber aynı sınıfta eğitim alma durumları ve farklı değişkenler açısından kıyaslanmıştır. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan 4-6 yaş grubu normal gelişim gösteren çocukların prososyal davranış puanlarını tespit etmek için Çocuk Prososyallik Ölçeği kullanılmış ve farklı değişkenler açısından incelenerek karşılaştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise resmi özel eğitim anaokullarında kaynaştırma öğrencileriyle beraber eğitim alan 119 çocuk ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan resmi anaokullarına devam eden 138 çocuk olmak üzere toplam 257 çocuktan oluşmaktadır. Sonuç olarak, yapılan değerlendirmeler neticesinde sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan çocukların olmayan çocuklara kıyasla prososyal davranışlarının anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Yazıcı ve Sarıkutluk (2018) tarama modeliyle gerçekleştirdikleri araştırmada, 5-6 yaş grubu çocuklar ile ebeveynlerinin prososyal davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubunu, çocuğu resmi anaokullarına devam eden 410 ebeveyn ve onların çocukları oluşturmaktadır. Araştırmadanın verileri Çocuk ve Yetişkin Prososyallik Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre,

ebeveynlerin ve çocukların prososyal davranışları arasında anlamlı ilişki tespit edilememiştir. Ancak anne ve babaların eğitim durumlarının çocukların prososyal davranışları açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Yine araştırmada elde edilen bulgulara göre, kız çocuklarının prososyal davranış düzeylerinin erkek çocuklardan daha yüksek olduğu ve çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi arttıkça prososyal davranış puanlarının da arttığı tespit edilmiştir.

Çubukçu (2019) okul öncesi eğitime devam etmekte olan 48-72 aylık 198 çocuk ile bu çocukların anneleri ve öğretmenleriyle yaptığı araştırmada, çocukların prososyal davranışları ile annelerinin prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeliyle kurgulanan çalışmada, ölçek olarak Kişisel Bilgi Formu, Ebeveyn Tutum Ölçeği, Çocuk Prososyallik Ölçeği Anne ve Öğretmen Formu ve Yetişkin Prososyallik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, annelerin prososyal davranış puanlarıyla çocuklarının prososyal davranış puanları arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada annelerinin tutumlarının çocukların prososyal davranışları üzerine etki ettiği belirtilmiştir.

2.4.2.2. Prososyal Davranışlar ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Robert ve Stayer'in (1996), 5, 9 ve 15 yaş gruplarındaki çocukların katılımıyla yaptıkları araştırmada; duygusal ifade, empati kurma ve prososyal davranış becerileri arasındaki ilişkiyi cinsiyet değişkenine göre incelemişlerdir. Araştırmaya 73 çocuk katılım sağlamış ve veriler çocukların en iyi arkadaş, ebeveyn ve öğretmen derecelendirmesiyle elde edilmiştir. Ayrıca katılımcılara duygusal çağrışım uyandıran videolar izletilmiş, bu esnadaki yüz ifadeleri ve sözlü tepkileri kayıt altına alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre, erkek çocukların empati kurma davranışı prososyal davranışlarının güçlü bir belirleyicisi olduğu görülmüştür. Aksine kız çocuklarında empati kurma davranışının ise, sadece arkadaş ilişkileri açısından prososyal davranışlara katkı sağladığı tespit edilmiştir. Yine elde edilen veriler ışığında kız çocuklarının, prososyal davranış sergileme açısından erkek çocuklarına göre kendilerini daha fazla baskı altında hissettikleri belirtilmiştir.

Lefebvre ve Merrigan (1998) tarafından yapılan araştırmada, aile yapısının, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin ve ebeveynlerin istihdam durumunun (özellikle annenin çalışıp çalışmamasının) çocuklarda prososyal davranış gelişimi üzerine

etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya 4-11 yaş grubu 2840 çocuk katılım sağlamış ve katılımcıların problem davranışları, olumsuz sosyal davranışları, prososyal davranışları incelenmiştir. Araştırma sonucunda; annesi çalışmayan çocukların annesi çalışanlara, üvey ebeveyne sahip çocukların öz ebeveyne sahip olanlara, ebeveynlerinin eğitim durumu yüksek olan çocukların düşük olanlara, düşük gelir seviyesinde olan çocukların yüksek gelir seviyesine sahip ailelerde büyüyen çocuklara göre, prososyal davranış gelişimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Reio, Maciolek ve Weiss (2002) tarafından yapılan araştırmada; çocuk merkezli anaokullarına devam eden çocukların, temel beceri tabanlı okul öncesi programlarındaki çocuklara göre kaygı durumları ve prososyal davranış becerisi yönünden karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada, çocukların, serbest oyun ve yapılandırılmış bir akademik etkinlik esnasındaki kaygı, bozulma ve prososyal davranış sıklığı gözlemlenmiştir. Araştırmanın örneklemini; çocuk merkezli anaokullarına devam eden 20 çocuk ve temel beceri tabanlı okul öncesi programlarına devam eden 20 çocuk oluşturmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda, çocuk merkezli anaokullarına devam eden çocukların temel beceri tabanlı okul öncesi programlarına devam eden çocuklara göre, bir tartışmayı durdurmak, bir başkasını gruba katılmaya davet etmek, övmek, teselli etmek, başkalarına yardım etmek gibi prososyal davranışlarının daha fazla gözlemlendiği; bunun yanında kaygı durumlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Trommsdorff, Friedlmeier ve Mayer (2007) tarafından yapılan araştırmada, farklı ülkelerde ve dolayısıyla farklı kültürel çevrelerde yaşayan okul öncesi eğitimi alan çocukların duygusal tepkileri ile prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu; Batı kültüründen Almanya ve İsrail'de ve Güneydoğu Asya kültüründen Endonezya ve Malezya'da yaşayan 212 çocuk oluşturmaktadır. Yarı deneysel desende kurgulanan araştırmada çocuklar yetişkinlerle etkileşimde bulunurken gözlemlenmiş ve etkileşim sırasındaki duygusal tepkileri ve prososyal davranışları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında; Güneydoğu Asya kültüründen gelen çocukların Batı kültüründen gelen çocuklara kıyasla daha az prososyal davranış sergilediği görülmüştür. Çalışmada kültürler arasında, sempati ile prososyal davranış arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca prososyal davranış

sergileme yönünden bireysel özelliklerin yanı sıra kültüre özgü çevresel özelliklerin etkisi de vurgulanmıştır.

Bower ve Casas (2016) tarafından, çocuklarının ev ortamı ve ebeveyn davranışları bağlamında prososyal davranışlar ele alınmış; ebeveyn pekiştirme ve çocuğun prososyal davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 74 ebeveyn ve 74 (37 erkek, 37 kız) 3-6 yaş grubu çocuk oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu ile elde edilmiştir. Sonuç olarak, ebeveynlerin pekiştirici tepkilerinin çocukların prososyal davranış gösterme sıklığını arttırdığı, ebeveynler tarafından onaylanan ve karşılığında sevgi gösterilen prososyal davranışların olumlu yönde etkilendiği görülmüştür. Bununla birlikte, ebeveynlerin çocuk davranışları üzerinde benzersiz bir etkiye sahip olduğu, en etkili müdahalenin prososyal davranışları tanımak ve pekiştirmek için ebeveyn eğitiminin gerekliliği vurgulanmıştır.

Williams ve Berthelsen (2017), araştırmalarında ebeveynlik tutumlarının ve öz düzenleme becerilerinin çocukların okula başladıklarındaki prososyal davranışları üzerindeki rolünü ele almışlardır. Örneklem grubunu 4007 çocuk ve aileleri oluşturan boylamsal bir çalışma yapılmıştır. Çocuklar 2-3 yaşlarında çalışmaya dahil edilmiş ve ebeveynleri tarafından çocukların duygusal ve öz düzenlemeleri hakkında rapor alınmıştır. Sonrasında aynı çocuklar 6-7 yaşlarına geldiğinde çocukların prososyal davranışlarıyla ilgili öğretmenlerinden bilgi edinilmiştir. Araştırma sonucunda, ebeveynlik tutumlarının çocuğun prososyal davranış becerisi üzerinde etkili olduğu ve geçen yıllar boyunca erken öz düzenleme becerileri ile prososyal davranışları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Xiao, Spinrad ve Carter (2018) tarafından yapılan araştırmada, anne ve babaların duygu düzenleme stratejileri, ebeveyn sıcaklığı ve tümevarım disiplini üzerindeki aracı rolleri ile çocuklarının prososyal davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya okul öncesi çağında çocukları olan 64 ebeveyn katılım sağlamış ve ebeveynlerden kendi düzenleme uygulamalarını, ebeveynlik davranışlarını ve çocukların prososyal davranışlarını değerlendiren ölçekleri tamamlamaları istenmiştir. Ölçek Elde edilen bulgulara göre, ebeveynlerin duygu düzenleme becerileri ve ebeveyn sıcaklığı ile çocukların prososyal davranışları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde drama etkinliklerinin okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranış becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yürütülen araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulanması, veri toplama süreci ve veri analizi bilgilerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Drama etkinliklerinin, okul öncesi dönem çocuklarının prososyal becerilerine etkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada deneysel yöntem kullanılmış ve araştırmanın deseni ön test -son test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak belirlenmiştir. Yarı deneysel desenlerde amaç yapılan müdahalenin bağımlı değişken üzerinde bir farklılık oluşturup oluşturmadığını test etmektir. Araştırmacı bu modelde, deney grubuna uygulama yaparken kontrol grubuna hiç bir müdahalede bulunmaz ve farklı bir uygulama yapmaz (Creswell, 2017). Bunun yanında yarı deneysel desende benzer özellik gösteren gruplar uygulamaya dahil edilir ve katılımcılar rastgele belirlenmezler (Büyüköztürk ve diğ., 2010). Çalışmanın bağımsız değişkeni prososyal davranış becerilerine etkisi incelenen drama etkinlikleridir. Bağımlı değişkeni ise 60-72 aylık çocukların prososyal davranış becerileridir.

İlk olarak araştırmacı tarafından tüm katılımcılara ön testler uygulanmış, sonrasında deney grubundaki çocuklar ile drama etkinlikleri yapılmış ve daha sonra yine her iki gruba da son testler uygulanmıştır. Ayrıca çalışma kapsamında kalıcılık testi de uygulanmıştır. Deney grubuna eğitim uygulamalarının yapıldığı süre boyunca kontrol grubunda, kendi öğretmenleri tarafından hazırlanan eğitim programındaki etkinlikler yapılmıştır. Kontrol grubundaki çocukların prososyal davranış becerisiyle ilgili eğitimine dair herhangi bir müdahale olmamış, farklı bir uygulamada bulunulmamıştır. Çalışmaya katılan tüm çocuklara öntest, sontest ve kalıcılık testleri uygulanmıştır. Araştırma deseninin tablolandırılmış şekli Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Deseni

Grup	Ön test	İşlem	Son test	Kalıcılık
Deney	O1	DE	O3	O5
Kontrol	O2	ÖP	O4	O6

O1 ve O2: Deney ve kontrol grubuna uygulanan öntesti
O3 ve O4: Kontrol ve kontrol grubuna uygulanan sontesti
O5 ve O6: Deney ve kontrol grubuna uygulanan kalıcılık testi
DE: Drama etkinliklerini
ÖP: Öğretmenin uyguladığı rutin programı temsil etmektedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında İstanbul ili Fatih ilçesinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır.

Öncelikle araştırmaya ilişkin verilerin toplanacağı ve deneysel sürecin yürütüleceği örneklem grubunun seçimi için İstanbul ili Fatih İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ve anasınıfı bulunan resmi ilkokullar belirlenmiştir. Ardından çalışmanın yapılacağı okulun belirlenmesinde kurumdan onay alınabilmesi, çalışmayı yürütürken çalışanlar tarafından kolaylık sağlaması ve okul yönetiminin işbirliği göz önünde bulundurularak uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle belirlenen okulun iki farklı anasınıfı rastgele seçilmiş ve araştırmanın örneklem grubu tespit edilmiştir. Çalışma grubunu ise, 16'sı deney grubu 16'sı kontrol grubu olmak üzere toplamda 32 çocuk oluşturmaktadır.

3.2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Bu araştırmaya dahil olan katılımcılara ait demografik bilgiler araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak elde edilmiştir. Bu veriler ışığında deney ve kontrol gruplarının benzer demografik özelliklere sahip oldukları bilgisine ulaşılmıştır. Katılımcılara ait bazı demografik bilgiler aşağıda ayrı tablolarda gösterilmiştir.

3.2.1.1. Cinsiyet

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Çocuğun Cinsiyeti	Gruplar				Toplam	
	Deney		Kontrol			
	f	%	f	%	f	%
Kız	8	50,0	7	43,75	15	46,87
Erkek	8	50,0	9	56,25	17	53,12
Toplam	16	100	16	100	32	100

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmaya katılan 32 çocuğun 16’sı deney, 16’sı kontrol grubunda yer almaktadır. Cinsiyet dağılımlarına göre deney ve kontrol grubundaki çocukların 15’i kız, 17’si erkektir. Grup içerisindeki cinsiyet dağılımları ise; deney grubunda 8’i kız 8’i erkek, kontrol grubunda ise 7’si kız 9’u erkek olacak şeklindedir. Bu bağlamda çalışma grupları oluşturulurken cinsiyet dağılımlarının birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir.

3.2.1.2. Ailedeki Çocuk Sayısı

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ailelerindeki çocuk sayısına (kendisi dahil) ait istatistiki dağılım Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Dağılımı

Ailedeki Çocuk Sayısı	Gruplar				Toplam	
	Deney		Kontrol			
	f	%	f	%	f	%
1	3	18,75	4	25,00	7	21,87

Tablo 3 - devamı

2	11	68,75	8	50,00	19	59,37
3	2	12,50	4	25,00	6	18,75
Toplam	16	100	16	100	32	100

Tablo 3 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki çocukların; ailedeki tek çocuk olma durumlarının yakın olduğu (deney grubu %18,7 ve kontrol grubu %25), deney grubundaki çocukların ailelerindeki çocuk sayısının %68,7'nin iki çocuk, %12,5'inin üç çocuk olduğu görülmektedir. Buna karşın kontrol grubundaki çocukların ailelerinin %50'sinin iki çocuk, %25'inin ise üç çocuk sahibi olduğu görülmektedir.

3.2.1.3. Doğum Sırası

Deney ve kontrol grubundaki çocukların doğum sırasına ait istatistiki dağılım Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Doğum Sırasına Göre Dağılımı

Çocuğun Doğum Sırası	Gruplar				Toplam	
	Deney		Kontrol			
	f	%	f	%	f	%
1.Çocuk	3	18,75	6	37,50	9	28,12
2.Çocuk	11	68,75	8	50,00	19	59,37
3.Çocuk	2	12,50	2	12,50	4	12,50
Toplam	16	100	16	100	32	100

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların %18,7'sinin ve kontrol grubundaki çocukların %37,5'inin ailenin ilk çocuğu olduğu görülmektedir. Her iki gruptaki çocukların da çoğunun (deney grubunda %68,7, kontrol grubunda %50 ve

toplamda %59,3) ailenin ikinci çocuğu olduğu, bunun yanında deney ve kontrol gruplarında ailenin üçüncü çocuğu olanların sayısının aynı olduğu saptanmıştır.

3.2.1.4. Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi

Deney ve kontrol grubundaki çocukların okul öncesi eğitimi alma sürelerine ait istatistiki dağılım Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Okula Devam Süresi Göre Dağılımı

Çocuğun Okula Devam Süresi	Gruplar				Toplam	
	Deney		Kontrol			
	f	%	f	%	f	%
0-6 ay	11	68,75	11	68,75	22	68,75
7-12 ay	1	6,25	2	12,50	3	9,37
13-18 ay	0	0	1	6,25	1	3,12
19-24 ay	0	0	1	6,25	1	3,12
İki yıldan fazla	4	25,00	1	6,25	5	15,62
Toplam	16	100	16	100	32	100

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların çoğunun okul öncesi eğitime 0-6 ay arası devam ettiği ve oranlarının eşit olduğu (deney ve kontrol grubu %68,7) görölmektedir. Deney grubundaki çocukların okula devam sürelerinin; %6,2'sinin 7-12 ay ve %25'inin iki yıldan fazla olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık kontrol grubundaki çocukların okula devam sürelerinin; %12,5'inin 7-12 ay, %6,25'inin 13-18 ay, %6,25'inin 19-24 ay ve yine %6,25'inin iki yıldan fazla olduğu tespit edilmiştir.

3.2.1.5. Annenin Eğitim Durumu

Deney ve kontrol grubundaki çocukların annelerinin eğitim durumlarına ait istatistiki dağılım Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Annenin Eğitim Durumu	Gruplar				Toplam	
	Deney		Kontrol			
	f	%	f	%	f	%
Okur Yazar	0	0	1	6,25	1	3,12
İlkokul	1	6,25	1	6,25	2	6,25
Ortaokul	3	18,75	2	12,50	5	15,62
Lise	8	50,00	4	25,00	12	37,50
Üniversite	3	18,75	8	50,00	11	34,37
Yüksek Lisans ve üstü	1	6,25	0	0	1	3,12
Toplam	16	100	16	100	32	100

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların annelerinin %50'sinin lise ve kontrol grubundaki çocukların annelerinin %50'sinin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Ayrıca deney grubundaki çocukların annelerinin %6,2'sinin ilkokul, %18,7'sinin ortaokul, %18,7'sinin üniversite ve %6,2'sinin ise yüksek lisans ve üstü mezunu olduğu bilinmektedir. Buna karşılık kontrol grubundaki çocukların anneleri %6,2'si okur-yazar, %6,2'si ilkokul, %12,5'i ortaokul mezunudur.

3.2.1.6. Baba Eğitim Durumu

Deney ve kontrol grubundaki çocukların babalarının eğitim durumlarına ait istatistiki dağılım Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Babanın Eğitim Durumu	Gruplar				Toplam	
	Deney		Kontrol			
	f	%	f	%	f	%
İlkokul	3	18,75	2	12,50	5	15,62
Ortaokul	2	12,50	1	6,25	3	9,37
Lise	7	43,75	7	43,75	14	43,75
Üniversite	2	12,50	5	31,25	7	21,87
Yüksek Lisans ve üstü	2	12,50	1	6,25	3	9,37
Toplam	16	100	16	100	32	100

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubundaki çocukların babalarının % 18,75'inin ilkokul, % 12,5'inin ortaokul, % 43,75'inin lise, % 12,5'inin üniversite, % 12,5'inin ise yüksek lisans ve üstü mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların babalarının ise % 12,5'inin ilkokul, % 6,25'inin ortaokul, % 43,75'inin lise, % 31,25'inin üniversite, % 6,25'inin yüksek lisans ve üstü mezunu olduğu saptanmıştır. Her iki gruptaki çocukların babalarının çoğunlukla ve aynı oranda lise mezunu oldukları görülmektedir.

3.2.2. Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerine ait yaş, meslek yılı, eğitim durumu ve drama eğitimi durumlarıyla ilgili bilgiler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerine Ait Bilgiler

Öğretmenin	Deney Grubu	Kontrol Grubu	
Yaşı	48	36	39
Cinsiyeti	Erkek	Kadın	Kadın

Tablo 8 - devamı

Meslek Yılı	21	12	13
Eğitim Durumu	Lisans	Lisans	Lisans
Drama Eğitim Durumu	Lisans döneminde ders olarak aldı.	Lisans döneminde ders olarak aldı.	Lisans döneminde ders olarak aldı.

Araştırmaya dahil edilen anasınıflarından deney grubunun öğretmeni, 48 yaşında, evli ve iki çocuk babasıdır. Örnekleme alınan ilkokuldaki görevine 2017-2018 eğitim öğretim yılı birinci döneminde başlamıştır. Lisans Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Bölümü mezunu olan deney grubu öğretmeni 21 yıllık mesleki tecrübeye sahiptir. Drama ile ilgili eğitimini de en son lisans döneminde ders olarak almıştır.

Kontrol grubu öğretmenlerinden biri, 36 yaşında ve iki çocuk annesidir. Örnekleme alınan ilkokuldaki görevine 2012-2013 eğitim öğretim yılı birinci döneminde başlamıştır. Lisans Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu olan kontrol grubu öğretmeni 12 yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. Lisans eğitimi sırasında drama ile ilgili ders almıştır.

Kontrol grubu öğretmenlerinden bir diğeri, 39 yaşında ve evlidir. Örnekleme alınan ilkokuldaki görevine 2010-2011 eğitim öğretim yılı birinci döneminde başlamıştır. Lisans Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu olan kontrol grubu öğretmeni 13 yıllık mesleki tecrübeye sahiptir. Drama ile ilgili eğitimini de en son lisans döneminde ders olarak almıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çalışma grubundaki çocukların prososyal davranış beceri düzeyleri ailelerinden ve öğretmenlerinden elde edilen verilerle incelenmiştir. Bu amaçla çalışmaya katılım sağlayan çocukların ve ailelerinin demografik bilgilerine ulaşmak için ise “Kişisel Bilgi Formu” (EK 6) kullanılmıştır. Ayrıca örneklem grubundaki tüm çocukların prososyal davranış becerilerini değerlendirmek için Bower (2012) tarafından düzenlenen ve Bağcı (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanıp geçerlik güvenirlik çalışması yapılan “Çocuk Prososyallik Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışmaya katılım sağlayan deney-kontrol grubundaki çocuklar ve onların ailelerine ilişkin demografik bilgiler araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Oluşturulan bu form sekiz sorudan oluşmaktadır. Formun ilk beş sorusunda çocuğun cinsiyeti, doğum tarihi, kardeş sayısı, doğum sırası ve okul öncesi kurumuna devam etme süresi gibi konularda bilgi istenmiştir. Son üç sorusunda ise anne babanın eğitim durumu ve ailenin ekonomik durumuyla ilgili sorular yöneltmiştir. Hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile çalışmaya dahil olan çocuklara ve ebeveynlerine ait demografik bilgiler toplanarak katılımcıların özellikleri belirlenmiştir.

3.3.2. Çocuk Prososyallik Ölçeği (ÇPÖ)

“Çocuk Prososyallik Ölçeği” Bower (2002) tarafından düzenlenmiştir. Strayer (1985) tarafından geliştirilen Çocuk Dereceleme Anketi (Child Rating Questionnaire) ile Weir, Stevenson ve Graham (1980) tarafından geliştirilen Prososyal Davranış Anketi’ne (Prosocial Behavior Questionnaire) dayanmaktadır. Türkçe’ye uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışması Bağcı (2015) tarafından yapılmıştır. Çocuk Prososyallik Ölçeği; Öğretmen Formu, Anne Formu ve Baba Formu olmak üzere üç farklı formdan oluşmaktadır. Bu çalışmada ise Anne ve Öğretmen Formu kullanılmıştır.

Çocuk Prososyallik Ölçeği rahatlatma, yardımseverlik, paylaşımcılık, gönüllülük, bağımlılık/dahil olma, işbirlikçilik ve empati kurma gibi prososyal davranışları içeren alt boyutlardan oluşmaktadır. Ölçeğin maddelerinde “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Genellikle” ve “Her Zaman” olmak üzere beş derecede görüş belirtilmesi istenmektedir. Beşli likert tipi olan ölçek 1-5 arası puanlanmakta ve ölçekten alınan yüksek puan, çocukların prososyal davranış sergileme sıklığının fazla olduğuna işaret etmektedir.

Bağcı (2015) tarafından önce geçerlik çalışması için, AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) ile öğretmen, anne ve baba formlarını alt boyut oluşup oluşmadığına bakılmış ve formların hiç birinde alt boyut olmadığı görülmüştür. Annelerden alınan cevaplar ile yapılan AFA sonucunda ölçekten bir maddenin çıkartılması gerekliliğine karar verilmiştir. Öğretmen formunda ise tüm maddeler bulunmak suretiyle yapılan AFA sonucunda tek boyutlu bir yapının olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar DFA

(Doğrulayıcı Faktör Analizi) ile sınanmış ve her formda da tek boyutlu yapı olarak doğrulanmıştır. Çocuk Prososyallik Ölçeği Anne Formu 21 madde ile tek boyutlu bir yapıya ve Öğretmen Formu da 22 madde ile tek boyutlu bir yapı ile değerlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formunun güvenilirlik katsayısının .96 ve Anne Formunun güvenilirlik katsayısının .91 olduğu sonucu ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla yapılan istatistiklerden elde edilmiştir. Bu verilere bakılarak; Çocuk Prososyallik Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilmektedir.

3.4. Drama Etkinliklerinin Hazırlanması ve Uygulanması

Bu bölümde okul öncesi düzeyindeki çocuklara yönelik prososyal davranış sergileme becerisine yönelik drama etkinliklerinin hazırlık ve uygulama süreciyle ilgili bilgi verilmiştir.

3.4.1. Hazırlık Süreci

Prososyal Davranış Temelli Drama Etkinlikleri'nin hazırlık süreci iki aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada etkinliklerde kazandırılması hedeflenen davranışlar ile kazanım ve göstergeler belirlenmiştir. İkinci aşamada ise bu kazanım ve göstergelere uygun olarak, drama tekniğiyle oluşturulmuş etkinlikler yazılmıştır.

Birinci aşama;

Drama etkinliklerinin hazırlanabilmesi için genel bir literatür taraması yapılmış, yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar olmak üzere bir çok farklı kaynaktan yararlanılmıştır. Prososyal davranış olarak değerlendirilen beceriler, olumlu sosyal davranış sınıflandırmalarında yer alan davranışlar incelendiğinde ve uygulanan ölçeğin alt boyutları dikkate alındığında; etkinliklerde rahatlatma, yardım etme, paylaşma, gönüllü olma, savunma/dahil etme, işbirlikçi davranma, empati kurma davranışlarına yer verilebileceği belirlenmiştir. Bu davranışların kazandırılmasına yönelik araştırmacı tarafından 2013 Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı titizlikle incelenmiş ve etkinlik planları içerisinde yer alacak kazanım ve göstergeler tespit edilmiştir. Etkinlik içeriklerinde okul öncesi eğitim ilkeleri ve program içerisindeki hedefler göz önünde bulundurulmuştur.

İkinci aşama;

Belirlenen prososyal davranışlar doğrultusunda, kazanım ve göstergelere yönelik 24 oturumdan oluşan etkinlik planları hazırlanmıştır. Etkinlik planları; biçimsel bölüm ve geliştirme bölümünden oluşmaktadır. Biçimsel bölüm; etkinliğin adını, çeşidini, süresini, kullanılacak materyalleri, katılımcı yaş grubunu ve kazanım göstergeleri içeren bölümdür. Geliştirme bölümünde ise ısınma/hazırlık, canlandırma/esas çalışma ve değerlendirme/tartışma aşamalarını kapsayan öğrenme süreci bulunmaktadır. Her aşama o bölümün amacına uygun etkinliklerden oluşmaktadır.

Prososyal davranışların kazandırılmasına yönelik drama etkinlikleri ile ilgili kaynak taraması yapılmıştır. Yapılan bu tarama sonucunda pek çok farklı drama etkinlik örnekleri elde edilmiş ve hazırlık aşamasında bu örneklerden faydalanılmıştır. Etkinlik planları oluşturulurken MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanımlar dikkate alınmıştır. Bilişsel Gelişim ile ilgili 21 tane kazanımdan 10'una, Dil Gelişimi alanı ile ilgili 12 kazanımdan dokuzuna, Sosyal Duygusal Gelişimiyle ilgili 17 kazanımdan 13'üne, Motor Gelişim alanıyla ilgili beş kazanımdan üçüne ve Öz Bakım Becerileri ile ilgili sekiz kazanımdan ikisine çalışma kapsamında uygulanan etkinlik planlarında yer verilmiştir.

Etkinlik planları hazırlandıktan sonra, etkinliklerin amacı, kazanımları, uygulanabilirliği ve çocukların yaş grubuna uygunluğu açısından değerlendirilmesine yönelik olarak okul öncesi eğitim alanında uzman iki kişi ve drama alanında uzman iki kişi olmak üzere dört uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri neticesinde gerekli görülen düzenlemeler yapılarak etkinliklerin son hali oluşturulmuş ve uygulama sürecine geçilmiştir.

3.4.2. Uygulama Süreci

- Drama etkinlikleri çocukların prososyal davranış sergileme becerisini sınamak amacıyla deney grubundaki çocuklara uygulanmıştır.
- Deneysel çalışma için dokuz hafta süresince çocuklarla drama etkinlikleri yapılmıştır. Uygulamaya öncesinde drama etkinliklerinin amacı, içeriği, kazanımları, süresi ve ihtiyaç duyulan materyalleri hazırlanmıştır.

- Oturum uygulamaları araştırmacı liderliğinde geręekleřtirilmiřtir. Uygulama yapan araştırmacı drama eğitimini lisans döneminde uygulamalı ve teorik almasının yanında özel bir drama kursunda da eğitim almıştır.
- Uygulamalar ocukların kendi sınıflarında yapılmış, ortamı tanınmaları açısından kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlanmış ve drama çalışmaları sırasında hareket edebilecekleri boş alanlar bırakılmıştır.
- Etkinlik ncesi sınıf uygun olacak şekilde düzenlenmiştir. Etkinlikler esnasında, tüm dünyayı ve ülkemizi etkisi altına alan COVID-19 virüsü salgını nedeniyle alınması gereken tedbirler göz önünde bulundurulmuştur. Uygulama sırasında, tüm öğrencilerin maske takmaları sağlanmış, sosyal mesafeye dikkat edilmiş ve bireysel materyaller kullanmaya zen gösterilmiştir.
- Çocuklar etkinliklere katılmaları yönünde zorlanmamış hepsi kendi istekleriyle çalışmaya dahil olmuştur. Araştırmacı uygulama öncesinde çocuklarla tanışarak onlarla zaman geçirmiş ve sınıfın bir parçası olmaya çalışmıştır.
- Drama etkinlikleri ğlenci devre olan deney grubunda güne başlama zamanı etkinliğinin ardından (13.30-15.00 saatleri arasında) uygulamıştır. Her oturum ortalama 30-40 dakika srmştir.
- Oturumlarda canlandırma aşaması ile ısınma çalışmalarının bağlantılı olmasına zen gösterilmiş, o oturumda hedeflenen kazanım ile ilgili bilgi ve paylaşımlar oturumun değerlendirme kısmında yapılmıştır. Çocukların hedeflenen konu ile ilgili kazanımlarını tespit edebilmek için çeşitli sorular sorulmuş ve dönütler alınmıştır.
- Etkinlikler, ilk iki hafta ve son hafta ikişer etkinlik saati olarak uygulanmıştır. nc haftadan sekizinci haftaya kadar haftada üçer etkinlik olacak şekilde uygulama yapılmıştır. Bu anlamda çalışma toplamda, birbirinin devamı olan 24 etkinlikten oluşmuş ve dokuz hafta boyunca srmştir.
- Drama etkinlikleri, ilk hafta başlangıç becerileri olmak üzere, ikinci ve üçüncü hafta gönüllülük-yardımseverlik, dördüncü ve beşinci hafta işbirlikçilik-paylaşımcılık, altıncı ve yedinci hafta rahatlama-empati kurma, sekizinci ve dokuzuncu hafta ise bağımlılık-dahil olma davranış becerilerini geliştirmeye yönelik bir süreci kapsamaktadır. Etkinlik uygulama izelgesi Tablo 9 ‘da verilmiştir.

Tablo 9. Etkinlik Uygulama Çizelgesi

		UYGULAMA ZAMANI	İÇERİK	SÜRE
UYGULAMA ÖNCESİ			Ölçeklerin uygulanması Ön test	
Başlangıç Becerileri	1. Hafta	1. Gün	Oyuncağını Anlat	30-40 dk.
		2. Gün	Kural Ağacı	30-40 dk.
Gönüllülük Yardımsverlik	2. Hafta	3. Gün	Telefonla Gelen Haberler	30-40 dk.
		4. Gün	Yardımsver Karınca	30-40 dk.
	3. Hafta	5. Gün	Duygu Hikayeleri	30-40 dk.
		6. Gün	İşbirliği ve Yardımlaşma	30-40 dk.
		7. Gün	Uçurtmamı Kaybettim	30-40 dk.
İşbirlikçilik Paylaşıcılık	4. Hafta	8. Gün	Sözümde Duruyorum	30-40 dk.
		9. Gün	"Paylaşma" Değeri	30-40 dk.
		10. Gün	Cinsiyete Dair Farklılıklar	30-40 dk.
	5. Hafta	11. Gün	Karınca Saygısı Gösteriyorum	30-40 dk.
		12. Gün	Farklılıklara Saygı	30-40 dk.
		13. Gün	Uçma Gitme Karınca	30-40 dk.
Rahatlama Empati	6. Hafta	14. Gün	Nedenler ve Sonuçlar	30-40 dk.
		15. Gün	Tırtıl Ailesi	30-40 dk.
		16. Gün	Seni Anlıyorum	30-40 dk.
	7. Hafta	17. Gün	Saygılı Olalım	30-40 dk.
		18. Gün	Empati Yapıyorum	30-40 dk.
		19. Gün	Duygularımı Fark Ediyorum	30-40 dk.
Bağımlılık - Dahil Olma	8. Hafta	20. Gün	Duygu Kutusu	30-40 dk.
		21. Gün	Bireysel İhtiyaçlar	30-40 dk.
		22. Gün	Baba Sincap	30-40 dk.
	9. Hafta	23. Gün	Özgüven Resmi	30-40 dk.
		24. Gün	Oyun Oynayalım	30-40 dk.
UYGULAMA SONRASI			Ölçeklerin uygulanması Son test	
UYGULAMADAN 3 HAFTA SONRA			Ölçeklerin uygulanması Kalıcılık	

3.5. Verilerin Toplanması

İstanbul'da bulunan bir devlet okulunda çalışmanın yapılması ve ölçeklerin uygulanabilmesi için önce Üniversitenin Akademik Etik Kurulu'na başvurulmuş ve gerekli etik izin alınmıştır (EK 4). Sonrasında İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne izin talebinde bulunulmuş ve gerekli izinler tamamlanmıştır (EK 5). Alınan izin belgeleri ile, belirlenen ilkokula gidilmiş okul müdürünün de onayı ile müdür yardımcısı ve öğretmenlerle toplantı yapılmıştır. Bu toplantıda yapılması planlanan çalışmanın içeriği, amacı ve uygulanışı hakkında araştırmacı tarafından bilgi verilmiştir. Yapılan toplantının ardından belirlenen, deney ve kontrol grubundaki çocukların velileriyle öğretmenler aracılığıyla toplantılar düzenlenmiştir. (COVID-19 salgını tedbirlerinden dolayı toplantılar çevrimiçi yapılmıştır.) Toplantıda velilerle tanışılmış, uygulanacak drama etkinlikleri ve planlanan süreç açıklanmıştır. Bunun yanında uygulanan "Çocuk Prososyallik Ölçeği-Anne Formu" da velilere tanıtılmıştır. Velilerden gerekli izinler alınmış ve sürece gönüllü katılımları sağlanmıştır. Araştırma verileri 23 Eylül 2020 – 29 Aralık 2020 tarihleri arasında toplanmıştır.

3.5.1. Çocuk Prososyallik Ölçeği Anne Formunun Uygulanması

Çocuk Prososyallik Ölçeği, çalışmaya dahil edilen 32 çocuğun anneleri tarafından uygulamanın başlamasından önce (23-25 Eylül) ön test olarak, araştırmacının drama uygulamalarının bitişinin ardından (03-04 Aralık) son test olarak ve uygulamaların bitişinden üç hafta sonra (24-25 Aralık) kalıcılık testi olarak gerçekleştirilmiştir. Velilere (annelere) ölçek formları basılı olarak öğretmenleri tarafından dağıtılmış, sorularda belirtilen davranış ya da beceriyi çocuğunun son bir ayda gösterdiği davranışları göz önünde bulundurarak ve objektif bir biçimde değerlendirmesi istenmiştir. Ölçekler doldurulduktan sonra da sınıf öğretmenleri tarafından toplanmıştır. Elde edilen verilerle prososyal davranış sergilemesiyle ilgili durumu annesinin görüşüne göre belirlenmiştir.

3.5.2. Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formunun Uygulanması

Çocuk Prososyallik Ölçeği, gruplardaki çocukların sınıf öğretmenleri tarafından, çocukların prososyal davranış sergileme durumlarını tespit etmek amacıyla annelere uygulanan ölçeklerle eşzamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Ölçek formları

öğretmenler tarafından, uygulamanın başlamasından önce ön test olarak, araştırmacının drama uygulamalarının bitişinin ardından son test olarak ve uygulamaların bitişinden üç hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Öğretmenlere ölçek formları verilmiş ve her bir çocuk için doldurması istenmiştir. Değerlendirmelerini yaparken çocukların son bir ay içindeki davranış ve tutumları göz önünde bulundurarak ölçeği tamamlamaları gerektiği belirtilmiştir. Her bir soru için “Her Zaman”, “Genellikle”, “Bazen”, “Nadiren” ve “Hiçbir Zaman” seçeneklerinden davranışın seçtikleri sıklık durumuna en uygun olanı seçmeleri istenmiştir. Bu yöntemle çocukların prososyal davranış becerisiyle ilgili durumu öğretmenin görüşüne göre belirlenmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Çocuk Prososyallik Ölçeği Anne Formu ve Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu uygulanıp elde edilen puanlar SPSS 21 paket programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, bulgular bölümünde tablolar halinde verilmiştir.

Öncelikle “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak elde edilen; çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitim alma süresi, annenin yaşı, annenin eğitim durumu, babanın yaşı, babanın eğitim durumu gibi demografik bilgilerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Çalışmanın yüzde ve frekans değerlerinin belirlenmesinin ardından, annelerin ve öğretmenlerin değerlendirmelerine göre çalışma grubundaki çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Verilerin normallik testleri Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılması durumunda gruplar arası karşılaştırmalarda Student t testi, normal dağılmaması durumunda ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Grup içi karşılaştırmalarda ise normal dağılımlarda eşleştirilmiş gruplarda t testi, normal dağılmayanlarda ise Wilcoxon işaret testi kullanılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup, $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı bir farklılığın olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranış düzeylerini etkileyip etkilemediğini sorgulamak amacıyla planlanan bu araştırma, yarı deneysel desende kurgulanmış bir çalışmadır. Çalışmada çocukların prososyal davranış düzeyleri anne ve öğretmen algılarına dayalı olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda öncelikle deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test, son test ve kalıcılık puanları; annelerden elde edilen bulgular ve öğretmenlerden elde edilen bulgular olmak üzere iki başlık altında verilmiştir. Sonrasında üçüncü bir başlık olarak da anne ve öğretmenlerden elde edilen bulgular birlikte değerlendirilmiştir.

4.1. Çocukların Prososyal Davranış Düzeylerine İlişkin Annelerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde çocukların prososyal davranış düzeyleri ile ilgili, Çocuk Prososyallik Ölçeği -Anne Formundan elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların prososyal davranış düzeylerine ait annelerden elde edilen ön test puanları yönünden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için elde edilen veriler, student t-testi kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Çocuk Prososyallik Ölçeği - Anne Formu Ön test Toplam Puanları İçin Deney ve Kontrol Grubu t-Testi Sonuçları

	Ön test						T testi	
	n	Ortalama	Med	Min	Max	SS	t	p
Deney	16	83,6	85,5	69,0	96,0	7,5	1,05	0,299
Kontrol	16	80,4	80,5	64,0	100,0	9,5		

Tablo 10 – devamı

Toplam	32	82,0	82,5	64,0	100,0	8,5	
---------------	----	------	------	------	-------	-----	--

Tablo 10’da görüldüğü üzere, annelerden elde edilen Çocuk Prososyallik Ölçeği - Anne Formu toplam puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında ön test puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

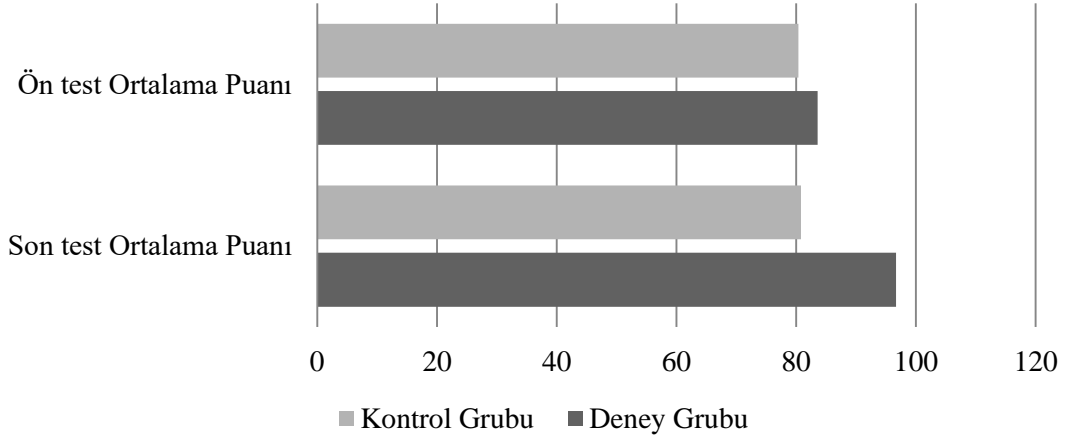
4.1.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Son test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların prososyal davranış düzeylerine ait annelerden elde edilen son test puanları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için elde edilen veriler, student t-testi kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Çocuk Prososyallik Ölçeği - Anne Formu Son test Toplam Puanları İçin Deney ve Kontrol Grubu t-Testi Sonuçları

	Ön test						T Testi	
	n	Ortalama	Med	Min	Max	SS	t	p
Deney	16	96,7	97,5	88,0	102,0	4,1	8,1	0,000 1
Kontrol	16	80,8	80,5	69,0	94,0	6,6		
Toplam	32	88,8	90,0	69,0	102,0	9,7		

Tablo 11 incelendiğinde, annelerden elde edilen Çocuk Prososyallik Ölçeği - Anne Formu toplam son test puanlarına göre deney grubunda yer alan çocukların puanlarının, kontrol grubunda yer alan çocuklara göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$).



Şekil 1. Çocuk Prososyallik Ölçeği - Anne Formu Deney ve Kontrol Gruplarında Ön test – Son test Puan Dağılım Grafiği

Şekil 1’de görüldüğü üzere deney grubundaki çocukların ön test puanları ve son test puanları arasındaki artışın, kontrol grubundaki çocukların ön test puanları ve son test puanları arasındaki artıştan daha fazla olduğu görülmektedir.

4.1.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön test - Son test Toplam Puan Farklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Çocuk Prososyallik Ölçeği -Anne Formu ön test – son test toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 12’ de sunulmuştur.

Tablo 12. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Anne Formu Ön test – Son test Fark Puanlarının t- Testi Sonuçları

	n	Ortalama	Med	Min	Max	S.S	t	p
Deney	16	13,06	12	4	21	4,5	8,006	0,0001
Kontrol	16	0,37	1	-6	8	4,5		
Toplam	32	6,72	6,5	-6	21	7,8		

Gruplar arası ön test - son test anne formu fark puanlarının anlamlılığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre, fark puanları açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p=,0001<0,05$). Deney grubu ortalamalarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır.

4.1.4. Kontrol Grubundaki Çocukların Ön test – Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Kontrol grubundaki çocukların; prososyal davranış düzeylerine ait annelerden elde edilen ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. Kontrol Grubundaki Çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği -Anne Formu Ön test ve Son test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin t-Testi Sonuçları

	Kontrol Grubu						t Testi	
	n	Ortalama	Med	Min	Max	SS	t	p
Ön test	16	80,4	80,5	64,0	100,0	9,5	-0,334	0,743
Son test	16	80,8	80,5	69,0	94,0	6,6		

Tablo 13’te görüldüğü üzere, annelerden elde edilen ön test ve son test puanlarının kontrol grubundaki çocuklar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır ($p>0,05$).

4.1.5. Deney Grubundaki Çocukların Ön test – Son test Puanları ile Son test - Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Tablo 14’te deney grubundaki çocukların; ön test ve son test puanları ile son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 14. Deney Grubundaki Çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği -Anne Formu Son test ve Kalıcılık Puanları Arasındaki Farklılığına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Deney Grubu						t Testi	
	n	Ortalama	Med	Min	Max	SS	t	p
Ön test	16	83,6	85,5	69,0	96,0	7,5	-11,6	0,000 1
Son test	16	96,7	97,5	88,0	102,0	4,1		
Son test	16	96,7	97,5	88,0	102,0	4,1	-2,7	0,015
Kalıcılık Testi	16	99,1	100,0	90,0	104,0	3,5		

Tablo 14'e göre, deney grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı derecede yüksektir ($p<0,05$). Deney grubunun son test ve kalıcılık testi puanları karşılaştırıldığında ise, kalıcılık testi puanları son test puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

4.1.6. Deney Grubundaki Çocukların Ön test, Son test ve Kalıcılık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Deney grubundaki çocukların; prososyal davranış düzeylerine ait annelerden elde edilen ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Deney Grubundaki Çocukların Ön test, Son test ve Kalıcılık Puanları İle Cinsiyetler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		Cinsiyet Değişkeni					Mann-Whitney U Testi		
		n	Ortalama	Med	Min	Max	SS	U	p
Ön test	Kız	8	86,8	87,0	77,0	96,0	6,0	16	0,092
	Erkek	8	80,5	81,0	69,0	92,0	7,8		
	Toplam	16	83,6	85,5	69,0	96,0	7,5		
Son test	Kız	8	98,6	99,0	95,0	101,0	1,9	15,5	0,049
	Erkek	8	94,8	96,0	88,0	102,0	4,9		
	Toplam	16	96,7	97,5	88,0	102,0	4,1		
Kalıcılık Testi	Kız	8	99,5	100,0	94,0	102,0	2,4	32	1
	Erkek	8	98,8	100,0	90,0	104,0	4,5		
	Toplam	16	99,1	100,0	90,0	104,0	3,5		

Tablo 15'te görüldüğü gibi, deney grubundaki çocukların cinsiyetleri arasında ön test puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Bunun yanında son test puanları incelendiğinde kızların puanlarının erkeklerin puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Kalıcılık testi puanları

arasında ise, kız ve erkek çocukları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.2. Çocukların Prososyal Davranış Düzeylerine İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde çocukların prososyal davranış düzeyleri ile ilgili, Çocuk Sosyallik Ölçeği -Öğretmen Formundan elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.2.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların prososyal davranış düzeylerine ait öğretmenlerden elde edilen ön test puanları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için elde edilen veriler, student t-testi kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Çocuk Sosyallik Ölçeği - Öğretmen Formu Ön test Toplam Puanları İçin Deney ve Kontrol Grubu t-Testi Sonuçları

	Ön test						t Testi	
	n	Ortalama	Med	Min	Max	SS	t	p
Deney	16	75,6	76,0	54,0	88,0	8,9	-0,113	0,911
Kontrol	16	76,1	83,0	39,0	88,0	15,4		
Toplam	32	75,9	79,5	39,0	88,0	12,4		

Tablo 16’da görüldüğü üzere, öğretmenlerden elde edilen Çocuk Sosyallik Ölçeği - Öğretmen Formu toplam puanlarına göre deney ve kontrol grupları arasında ön test puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

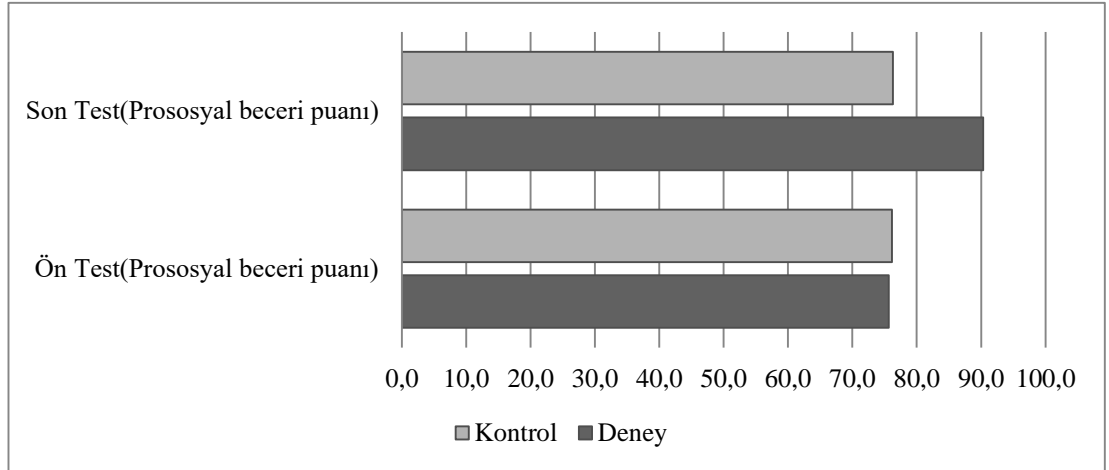
4.2.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Son test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların prososyal davranış düzeylerine ait öğretmenlerden elde edilen son test puanları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için elde edilen veriler, student t-testi kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Çocuk Prososyallik Ölçeği - Öğretmen Formu Son test Toplam Puanları İçin Deney ve Kontrol Grubu t-Testi Sonuçları

	Ön test						t Testi	
	n	Ortalama	Med	Min	Max	SS	t	p
Deney	16	90,3	90,5	78,0	98,0	5,8	3,5	0,001
Kontrol	16	76,3	81,5	43,0	91,0	14,5		
Toplam	32	83,3	86,5	43,0	98,0	13,0		

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmenlerden elde edilen Çocuk Prososyallik Ölçeği - Öğretmen Formu toplam son test puanlarına göre deney grubunda yer alan çocukların puanlarının, kontrol grubunda yer alan çocuklara göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).



Şekil 2. Çocuk Prososyallik Ölçeği-Öğretmen Formu Deney ve Kontrol Gruplarında Ön test – Son test Puan Dağılım Grafiği

Şekil 2’de görüldüğü üzere deney grubundaki çocukların ön test puanları ve son test puanları arasındaki artışın, kontrol grubundaki çocukların ön test puanları ve son test puanları arasındaki artıştan daha fazla olduğu görülmektedir.

4.2.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ön test - Son test Toplam Puan Farklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Çocuk Prososyallik Ölçeği -Öğretmen Formu ön test – son test toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğretmen Formu Ön test – Son test Fark Puanlarının t- Testi Sonuçları

	n	Ortalama	Med	Min	Max	S.S	t	p
Deney	16	14,69	14,5	1	25	6,5	7,522	0,0001
Kontrol	16	0,19	0,5	-10	6	4,1		
Toplam	32	7,44	5,5	-10	25	9,1		

Gruplar arası ön test - son test öğretmen formu fark puanlarının anlamlılığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre, fark puanları açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p=,0001<0,05$). Deney grubu ortalamalarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır.

4.2.4. Kontrol Grubundaki Çocukların Ön test – Son test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Kontrol grubundaki çocukların; prososyal davranış düzeylerine ait öğretmenlerden elde edilen ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Kontrol Grubundaki Çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği – Öğretmen Formu Ön test ve Son test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin t-Testi Sonuçları

	Kontrol Grubu						t Testi	
	n	Ortalama	Med	Min	Max	SS	t	p
Ön test	16	76,1	83,0	39,0	88,0	15,4	-0,184	0,857
Son test	16	76,3	81,5	43,0	91,0	14,5		

Tablo 19’da görüldüğü üzere, öğretmenlerden elde edilen ön test ve son test puanlarının kontrol grubundaki çocuklar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır ($p>0,05$).

4.2.5. Deney Grubundaki Çocukların Ön test – Son test Puanları ile Son test - Kalıcılık Testi Puanları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Tablo 20’de deney grubundaki çocukların; ön test ve son test puanları ile son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 20. Deney Grubundaki Çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği -Öğretmen Formu Son test ve Kalıcılık Puanları Arasındaki Farklılığına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Deney Grubu						t Testi	
	n	Ortalama	Med	Min	Max	SS	t	p
Ön test	16	75,6	76,0	54,0	88,0	8,9	-8,98	0,000 1
Son test	16	90,3	90,5	78,0	98,0	5,8		
Son test	16	90,3	90,5	78,0	98,0	5,8	-7,96	0,000 1
Kalıcılık Testi	16	98,6	99,0	88,0	104,0	4,3		

Tablo 20'ye göre, deney grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı derecede yüksektir ($p < 0,05$). Deney grubunun son test ve kalıcılık testi puanları karşılaştırıldığında ise, kalıcılık testi puanları son test puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

4.2.6. Deney Grubundaki Çocukların Ön test, Son test ve Kalıcılık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Deney grubundaki çocukların; prososyal davranış düzeylerine ait öğretmenlerden elde edilen ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Deney Grubundaki Çocukların Ön test, Son test ve Kalıcılık Puanları İle Cinsiyetler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		Cinsiyet Değişkeni						Mann-Whitney U Testi	
		n	Ortalama	Med	Min	Max	SS	U	p
Ön test	Kız	8	79,4	80,0	69,0	88,0	6,9	16,5	0,103
	Erkek	8	71,9	73,5	54,0	85,0	9,5		
	Toplam	16	75,6	76,0	54,0	88,0	8,9		

Son test	Kız	8	93,8	96,0	85,0	98,0	4,9	10	0,021
	Erkek	8	86,9	86,5	78,0	93,0	4,7		
	Toplam	16	90,3	90,5	78,0	98,0	5,8		
Kalıcılık Testi	Kız	8	99,8	100,0	92,0	104,0	4,0	21	0,243
	Erkek	8	97,5	98,0	88,0	102,0	4,5		
	Toplam	16	98,6	99,0	88,0	104,0	4,3		

Tablo 21’de görüldüğü gibi, deney grubundaki çocukların cinsiyetleri arasında ön test puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Bunun yanında son test puanları incelendiğinde kızların puanlarının erkeklerin puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Kalıcılık testi puanları arasında ise, kız ve erkek çocukları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.3. Çocukların Prososyal Davranış Düzeylerine İlişkin Annelerden ve Öğretmenlerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde çocukların prososyal davranış düzeyleri ile ilgili, Çocuk Prososyallik Ölçeği –Anne ve Öğretmen Formundan elde edilen bulgular birlikte sunulmuştur.

4.3.1. Deney Grubundaki Çocukların Anne ve Öğretmen Formu Ön test - Son test Toplam Puan Farklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Deney grubu, Çocuk Prososyallik Ölçeği Anne Formu ön test – son test toplam puanları arasındaki fark ve Öğretmen Formu ön test – son test toplam puanları arasındaki farkın karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Deney Grubu Anne Formu Ön test – Son test Fark Puanları ile Öğretmen Formu Ön test – Son test Fark Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

	n	Ortalama	Med	Min	Max	S.S	t	p
Anne Formu	16	13,06	12,00	4,00	21,00	4,48	-0,82	0,419
Öğretmen Formu	16	14,69	14,50	1,00	25,00	6,54		

Tablo 22 incelediğinde, deney grubu ön test - son test anne ve öğretmen formu fark puanlarının anlamlılığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre, fark puanları açısından anne ve öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Fark puanı açısından anlamlı farklılık olmaması deney grubunda ön test - son test arasındaki artış açısından anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir.

4.3.2. Kontrol Grubundaki Çocukların Anne ve Öğretmen Formu Ön test - Son test Toplam Puan Farklarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Kontrol grubu, Çocuk Prososyallik Ölçeği Anne Formu ön test – son test toplam puanları arasındaki fark ve Öğretmen Formu ön test – son test toplam puanları arasındaki farkın karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 23’ te sunulmuştur.

Tablo 23. Kontrol Grubu Anne Formu Ön test – Son test Fark Puanları ile Öğretmen Formu Ön test – Son test Fark Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

	n	Ortalama	Med	Min	Max	S.S	t	p
Anne Formu	16	0,38	1,00	-6,00	8,00	4,49	0,285	0,902
Öğretmen Formu	16	0,19	0,50	-10,00	6,00	4,09		

Tablo 23 incelendiğinde, kontrol grubu ön test - son test anne ve öğretmen formu fark puanlarının anlamlılığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre, fark puanları açısından anne ve öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). Fark puanı açısından anlamlı farklılık olmaması deney grubunda ön test - son test arasındaki artış açısından anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçların özetine, bu sonuçlara dair tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, drama etkinliklerinin okul öncesi eğitimine devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranış düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020 - 2021 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilkokulun anasınıfına devam eden toplam 32 çocuk oluşturmaktadır. Deney grubunda yer alan çocuklara drama etkinlikleri 24 oturum olarak uygulanmıştır. Araştırmada Çocuk Prososyallik Ölçeği –Anne ve Öğretmen Formu kullanılarak ön test, son test ve kalıcılık testi ile çocukların prososyal davranış düzeylerine ait veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilere dair değerlendirmeler yapılmış ve elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular, ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Araştırmanın genel amacının yanında, aşağıda listelenmiş alt amaçları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik tartışmalara yer verilmiştir.

1. Drama etkinlikleri uygulaması öncesi ve sonrasında, deney - kontrol grubundaki çocuklar arasında prososyal davranışları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Drama etkinliklerinin çocukların prososyal davranış düzeyleri üzerine etkisini belirlemek amacıyla ölçeğin anne ve öğretmen formu verilerinden elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grupları arasında ön test puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu veriler ışığında grupların deneysel işlem öncesinde birbirlerine benzer ve birbirine yakın yapıda oldukları söylenebilir. Gruplar arası son test puanları incelendiğinde ise deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu gözlemlenmiştir.

Annelerden ve öğretmenlerden elde edilen ön test ve son test toplam fark puanları sonuçlarına göre, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bulgular sonucunda; drama etkinliklerinin çocuklarının işbirliği kurma, yardım etme, paylaşma ve empati kurma gibi prososyal davranış gelişimlerine katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca bu çalışma, normal gelişim gösteren çocuklarla yapılan ve benzer deneysel yöntemler kullanılan çalışmaların bulguları ile uyum halindedir.

Kılıç (2017) tarafından yapılan çalışmada, sorumluluk, işbirliği, paylaşma, dostluk, dürüstlük ve saygı gibi davranışların kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi incelenmiştir. Deneysel olarak kurgulanan bu çalışmada da deneysel işlem öncesinde grupların denk olduğu görülmüştür. Çalışmada ailelerin ve öğretmenlerin bakış açısıyla elde edilen sonuçlara göre, drama uygulamalarının çocukların davranış edinimi noktasında etkili olduğu saptanmıştır. Aslan (2008) tarafından, çocukların davranış öğretiminde dramının bir yöntem olarak etkisini incelemek amacıyla benzer bir çalışma yürütülmüştür. Bu araştırmanın sonucunda, drama temelli davranış eğitiminin altı yaş çocuklarının işbirliği yapma, olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme, gruba dahil olma davranışlarına olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Kaya ve Antepli'nin (2018) yürüttüğü bir başka çalışmada, çocuklarda sevgi, saygı, sorumluluk, iş birliği, paylaşma, dürüstlük, çalışkanlık vb. davranışların kazandırılması ve bu konuda farkındalık geliştirmelerine drama yönteminin etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, fark puanlarının son test puanları lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında; drama yoluyla sevgi, saygı, sorumluluk, iş birliği, paylaşma, dürüstlük, çalışkanlık vb. davranış puanlarına önemli düzeyde etkisinin olduğu ve davranış kazandırma konusunda yaratıcı drama yönteminin etkili olduğunu düşünülebilir. Tüm bu araştırmaların sonuçları araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

2. Drama etkinlikleri uygulaması öncesi ve sonrasında, deney grubundaki çocukların prososyal davranışları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Annelerin ve öğretmenlerin çocukların prososyal davranışları ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar neticesinde elde edilen puanlar incelenmiştir. Değerlendirilen verilerde anneler ile öğretmenlerin ifadeleri arasında bir tutarlılık olduğu görülmüştür. Deney grubundaki çocukların, ön test ve son test toplam puanları

arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Buna göre, uygulanan drama etkinliklerinin prososyal davranış geliştirmeye etkisinin olduğu söylenebilir.

Drama etkinliklerinin, grup çalışmalarında kullanılabilmesi, birden fazla gelişim alanına hitap etmesi, herhangi bir yaş grubu sınırlaması olmaksızın farklı eğitim kademelerine uygulanabilmesi gibi özellikleri bakımından prososyal davranış kazandırılmasında etkin bir yöntem olarak ele alınmaktadır (Önalın Akfırat, 2004). Özellikle de okul öncesi dönemde; işbirliği, yardımlaşma, paylaşma ve empati gibi prososyal davranışların öğretiminde rahatlıkla kullanılabilir. Bu doğrultuda Göçmen (2019) tarafından, verileri odak grup görüşmesi ile toplanan araştırmada, drama yönteminin çocukların yardımlaşma davranışı üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yardımlaşma davranışı temelli drama uygulamaları sonucunda, çocuklarda geliştirmek istenen kazanımların büyük oranda elde edildiği görülmüştür. Bu bağlamda, çocuklarda davranış kazandırmada drama yönteminin yol gösterici olduğu söylenebilir.

Sözkesen (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da, öykü temelli yaratıcı drama yöntemi kullanılarak 60-72 aylık çocukların işbirliği, yardımlaşma, paylaşma ve empati gelişimi incelenmiştir. Bu araştırmanın anne ve öğretmenlerden elde edilen bulgularına göre, dramanın çocukların işbirliği, yardımlaşma, paylaşma ve empati davranışlarının öğretiminde etkili olduğunu görülmüştür. Ayrıca Ada (2016) tarafından, drama yönteminin 4-5 yaş çocuklarının sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma davranışlarına etkisinin incelenmesi amacıyla ön test - son test kontrol gruplu deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Yapılan çalışma sonucunda deney grubunda yer alan çocukların ön test - son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmaların sonuçları araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

3. Drama etkinlikleri uygulaması öncesi ve sonrasında, kontrol grubundaki çocukların prososyal davranışları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Anne ve öğretmenlerin prososyal davranışla ilgili sorulara vermiş oldukları cevaplar neticesinde, kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test puanları arasında tutarlılık olduğu görülmüştür. Buna göre, elde edilen ön test ve son test

puanlarının kontrol grubundaki çocuklar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır.

Kontrol grubu, drama etkinlikleri uygulanmayan fakat sınıf öğretmenleri tarafından hazırlanan MEB Okul Öncesi Eğitim Programına uygun kazanım ve göstergelere göre uygulanan etkinliklere katılan gruptur. Bu grubun son test toplam puanında anlamlı olmasa da bir artış olmuştur. Fakat anlamlı olmasa da toplam puanlarda artışın gözlenmesi, okul öncesi eğitiminin çocukların prososyal davranışlarının geliştirilmesi açısından katkı sağladığını göstermektedir. Bu bağlamda Aslan (2008) tarafından yapılan bir araştırmada, drama eğitiminin altı yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, drama etkinliklerinin uygulanmadığı kontrol grubundaki çocukların, işbirliği kurma davranışı ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu bulgulardan, araştırmanın sonucuyla uyumlu olarak; çalışmanın kontrol grubundaki çocukların işbirliği davranışlarına önemli derecede bir etki yaratmadığı sonucu çıkarılabilir.

4. Deney grubundaki çocukların prososyal davranışları açısından drama etkinlikleri uygulaması sonrasındaki son test ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Kalıcılık testi yalnızca drama etkinlikleri uygulanan deney grubuna yapılmıştır. Drama etkinliklerinin çocukların prososyal davranış düzeyleri üzerine etkisinin kalıcı olup olmadığı anne ve öğretmenlerden elde edilen verilere göre sınıanmıştır. Değerlendirilen verilerde anneler ile öğretmenlerin ifadeleri arasında bir tutarlılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre drama etkinliklerinin prososyal davranış düzeylerine etkisinin devam ettiği söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, bu konuyla ilgili yapılan benzer deneysel çalışmalarda kalıcılık testi uygulanan az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Akgün (2018) tarafından yapılan çalışmada, yöntem olarak yaratıcı drama kullanımının okul öncesi dönem çocuklarının; işbirliği, sevgi, yardımseverlik, sorumluluk ve saygı davranış gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre deney grubunda yer alan çocukların son test – kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın bulguları araştırmanın sonuçları ile benzer sonuçlar

göstermektedir. Bu doğrultuda, drama yönteminin çocukların prososyal davranış gelişimlerine etkisinin devam ettiği düşünülebilir.

5. Deney grubundaki çocukların prososyal davranışları açısından cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Anne ve öğretmen anketlerinden elde edilen puanlar cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmiş ve sonuçların benzerlik gösterdiği görülmüştür. Bu sonuçlara göre deney grubunun ön test puanlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bunun yanında son test puanları incelendiğinde kızların puanlarının erkeklerin puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Literatürde, uygulanan eğitim sonucunda çocukların prososyal davranışları açısından cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine dair az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan cinsiyet değişkenine ait farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür. Ada (2016) tarafından deneysel olarak kurgulanan çalışmada, drama yönteminin 4-5 yaş çocuklarının sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma davranışlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, kız ve erkek çocukları arasında sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma davranışı ön test, son test ve kalıcılık testi puanları açısından anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın bulgularının araştırmanın bulguları ile örtüşmediği görülmüştür. Bu bağlamda araştırmalardan farklı sonuçların elde edilmesi, prososyal davranış gelişimi üzerinde cinsiyet durumundan daha çok; uygulanan eğitim yöntemi, çalışma grubunun özellikleri vb. değişkenlerin etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca örneklem sayısının az olması sonucu etkilemiş olabilir.

6. Deney ve kontrol grubundaki çocukların prososyal davranışları açısından anne ve öğretmen puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Anne ve öğretmenlerin prososyal davranışlarla ilgili sorulara vermiş oldukları cevaplar neticesinde elde edilen puanlar birbiriyle kıyaslanmıştır. Buna göre, deney grubundaki çocukların ön test - son test anne ve öğretmen formu fark puanlarının anlamlılığını belirlemek için değerlendirmeler yapılmıştır. Sonucunda fark puanları açısından anne ve öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bunun yanında, kontrol grubu ön test - son test anne ve öğretmen formu fark puanlarının

anlamlılığı da değerlendirilmiş ve yine fark puanları açısından anne ve öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bağlamda fark puanı açısından anlamlı farklılık olmaması deney grubunda da kontrol grubunda da annelerin ve öğretmenlerin çocukların prososyal davranış düzeyi değerlendirmeleri arasında tutarlılık olduğunu göstermektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda uygulamalara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulamalara Yönelik Öneriler

- Çocuklara davranış öğretiminin drama yöntemiyle sunulması, etkin öğrenme ve öğrendiklerini yaparak yaşayarak uygulama imkanı vermesi nedeniyle çocukların bu becerilerle erken yaşta karşılaşmasını sağlamaktadır. Bu nedenle drama, prososyal davranış geliştirilmesinde okul öncesi dönemde bir yöntem olarak daha fazla kullanılabilir.
- Drama eğitimi konusunda öğretmenleri daha yetkin kılmak için farkındalık çalışmaları yapıp, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmetiçi eğitim olanakları arttırılabilir.
- Bu araştırmada çocuklarda prososyal davranışların geliştirilmesinde yöntem olarak drama kullanılmıştır. Eğitimciler çocukların prososyal davranışlarını geliştirilmek amacıyla dramanın yanında farklı etkinlik ve uygulamalara da yer verebilir.
- Eğitimciler prososyal davranış kazandırılmasına ve geliştirilmesine yönelik sınıf içerisinde yaptıkları etkinlikleri ailelerle de paylaşabilirler. Bu sayede onları da konuya dahil edip aile katılımını sağlamaları, sınıf ortamında başlayan kazanımların uygulanabilecek etkinliklerle ev ortamında da devam etmesi çocuğun prososyal davranış gelişiminde etkili olabilir.
- Eğitimciler çocuklara; yardım etme, empati kurma, paylaşma, işbirliği yapma vb. gibi prososyal davranışları uygulamaya ve geliştirmeye yönelik ortamlar hazırlayabilirler. Çocukların bu davranışları gözlemleyebilecekleri, taklit yoluyla uygulayabilecekleri fırsatlar sunabilir ve prososyal davranış gözlemlendiği zaman da onları onaylayarak kazanımları pekiştirebilirler.

- Okul Öncesi Eğitim Programında prososyal davranışları kazandırmak ve geliştirmek amacıyla geliştirilmiş daha fazla etkinlik hazırlanarak, öğretmenlerin günlük eğitim akışında bu konuya daha çok yer vermesi sağlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Prososyal davranışları daha derinlemesine incelemek amacıyla daha farklı yaş grubundaki çocuklarla ve daha geniş örnekleme uygulamalar yapılabilir.
- Prososyal davranış geliştirilmesinde drama yerine farklı yöntemler kullanılarak karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Drama yönteminin okul öncesi eğitime devam eden çocukların farklı davranış becerileri üzerindeki etkisi yine deneysel araştırmalarla değerlendirilebilir.
- Çocukların prososyal davranış düzeyleri farklı ölçme araç ve yöntemleriyle değerlendirilebilir.
- Prososyal davranışların daha objektif değerlendirilebilmesi amacıyla, çocukların kendilerinden veri elde edilmesini sağlayarak nitel çalışmalar düzenlenebilir.
- Drama etkinlikleri daha uzun süreli uygulanarak benzer çalışmalar üretilebilir.
- Prososyal davranışlar hakkındaki veriler çocukları, video kayıt yoluyla veya araştırmacı tarafından yapılan doğrudan gözlem yoluyla zenginleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ezgi. 2016. Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcı Drama Yönteminin Değerler Eğitimine Olan Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Adıgüzel, Ömer. 2006. Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları. **Yaratıcı Drama Dergisi**. c. 1. s. 1: 17-29.
- _____. 2011. Okul Öncesinde Dramaya Giriş. **Okul Öncesinde Drama**. Ed. Ali Öztürk. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi: 3-15.
- _____. 2017. **Eğitimde Yaratıcı Drama**. Ankara: Pegem Akademi.
- Adler, Alfred. 2017. **Modern Psikoloji**. çev. M. Uhrayoğlu. Ankara: Yason Yayınevi.
- Akbaş, Banu, Gülay Temiz. 2015. 60-66 Aylık Çocukların Empati Beceri Düzeylerinin Anne Empati Beceri Düzeyi Açısından İncelenmesi. **Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 5. s. 2: 106-112.
- Akgün, Kübra. Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Yaratıcı Drama Tekniklerinin Çocukların Değerler Edinimine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, A. Belgin, Abide Güngör Aytar, Nazan Kaytez. 2017. Üniversite Öğrencilerinin Mutluluk ve Alçakgönüllülük Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 25. s. 3: 1119-1132.
- Aktaş, Fatma. 2019. Yaratıcı Drama Etkinliklerinin 60-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktaş, Vezir, Gülden Berkem Güvenç. 2006. Kız ve Erkek Ergenlerde Saldırgan ve Olumlu Sosyal Davranışlar ile Yaş, İlişkisel Bağlam ve Kişiler Arası Duyarlılık Arasındaki İlişkiler. **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**. c. 23. s. 2: 233-264.

- Altuntaş, T. Taygur, Müdriye Yıldız Bıçakçı. 2017. Erken Çocukluk Döneminde Prososyal Davranışlar. **The Journal of Academic Social Science Studies**. s. 57: 245-261.
- Andreoni, James. 1990. Impure Altruism and Donations to Public Goods: A Theory of Warm-Glow Giving. **The Economic Journal**. c. 100. s.401: 464-477.
- Aral, Neriman, Adalet Kandır, Münevver Can Yaşar. 2002. **Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı**. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aral, Neriman, Gülen Baran, Serap Çimen, Şenay Bulut. 2001. **Çocuk Gelişimi**. 2. Bs. İstanbul: YAPA Yayınları.
- Arslan, Emel, Filiz Erbay, Yeliz Saygın. 2010. Yaratıcı Drama İle Bütünleştirilmiş İletişim Becerileri Eğitiminin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. s. 23:1-8
- Aslan, Durmuş. 2017. Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bakış Açıcı Alma Becerilerine Empati Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, Durmuş, Ayşe Köksal Akyol. 2016. Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)'nin Geliştirilmesi. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**. c. 17. s.3: 207-221.
- Aslan, Evin. 2008. Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin 6 Yaş Çocuklarının Sosyal İlişkiler ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avcıoğlu, Hasan. 2007. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması (4-6 yaş). **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 7. s. 2: 87-101.
- _____. 2012. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Beceri Kazandırmada İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Drama Yöntemlerinin Etkililiği. **Eğitim ve Bilim**. c. 37. s. 163: 110-125.
- Aydın, M. Şükrü, Sema Karakelle. 2016. 3-4 Yaş Çocuklarında Zihin Kuramı ve Kendini Düzenleme Becerisinin Yardım Davranışları Üzerindeki Etkisi. **Nesne Psikoloji Dergisi**. c. 4. s. 8: 205-226.

- Aytar Güngör, Abide. 2016. Kişilik gelişimi. **Eğitim Psikolojisi**. Ed: Ayten Ulusoy. Ankara: Anı Yayıncılık: 181-200.
- Bağcı, Burcu. 2015. Çocuk ve Yetişkin Prososyallik Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması ve Çocuk ile Anne - Baba Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bandura, Albert. 1977. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. **Psychological Review**. c. 84. s. 2: 191 (Aktaran: Oswald, A. Patricia. 1996. The Effects of Cognitive and Affective Perspective Taking on Empathic Concern and Altruistic Helping. *The Journal of Social Psychology*. c. 136. s. 5: 613-623).
- Bapoğlu, S. Seda, Ferhan Açıkgöz, Özge Kapısız, Özge Yılmaz. 2011. Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmede Drama Yönteminin Kullanılması. **Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi**. c. 1. s. 3: 17-21.
- Baraglia, Jimmy, Yukie Nagai, Minoru Asada. 2014. Prediction Error Minimization for Emergence of Altruistic Behaviour. **Joint IEEE International Conferences on Development and Learning and Epigenetic Robotics**. c. 4: 281-286.
- Baş, Neriman. 2011. Hikaye Temelli Eğitim Programının 60-72 Aylık Çocukların Sorumluluk ve İşbirliği Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Batson, C. Daniel. 1991. **The Altruism Question: Towards a Social-Psychological Answer**. New Jersey: Psychology Press.
- Bayrak, Aslı, Mine Akkaynak. 2020. Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcı Drama Eğitiminin Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi. **Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi**. c. 7. s. 2: 1343-1381.
- Beaty, J. Janice. 1998. **Observing Development of the Young Child**. 4. Ed. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Bower, A. Ann. 2012. What We Do When Children are Good: How Parents Reinforce Their Preschool Children's Prosocial Behaviors, and The

- Effectiveness of These Strategies Across Contexts. Master's Thesis. University of Nebraska.
- Bower, A. Ann, Juan Casas. 2016. What Parents Do When Children are Good: Parent Reports of Strategies for Reinforcing Early Childhood Prosocial Behaviors. **Journal of Child and Family Studies**. c. 25. s. 4: 1310-1324.
- Bronfenbrenner, Urie. 1979. **The ecology of Human Development**. Cambridge: Harvard University Press (Aktaran: Doğan Çakır, Zübeyde. 2019. Çocuk, Başarı, Öğretmen ve Okul Kavramlarına İlişkin Kültür Kodları, Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü) .
- Buckner, P. Janie, Robyn Fivush. 2000. Gendered Themes in Family Reminiscing. **Memory**. c. 8. s. 6: 401– 412.
- Büyüköztürk, Şener. 2017. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. 23. bs . Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan E. Akgün, Şirin Karadeniz, Funda Demirel. 2010. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Campbell, L. Robert. 2006. Altruism in Auguste Comte and Ayn Rand. **The Journal of Ayn Rand Studies**. c. 7. s. 2: 357- 369.
- Can Yaşar, Münevver. 2009. Anasının Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Carlo, Gustavo, Anne Hausmann, Stacie Christiansen, Brandy A. Randall. 2003. Sociocognitive and Behavioral Correlates of a Measure of Prosocial Tendencies for Adolescents. **The Journal of Early Adolescence**. c. 23. s. 1: 107-134.
- Carlo, Gustavo, Richard A. Fabes, Deborah Laible. Kristina Kupanoff. 1999. Early Adolescence and Prosocial/Moral Behaviour II. The Role of Social and Contextual Influence. **Journal of Early Adolescence**. c.19. s. 2: 133-147.
- Ceylan, Remziye, Feride Gök Çolak, Betül Demir. 2019. The Effect Drama Activities on Five Year Old Children's Social Skills. **Educational Research and Reviews**. s. 14: 434-442.

- Cialdini, B. Robert, R. Reno Raymond, Carl A. Kallgren. (1991). A Focus Theory of Normative Conduct: A Theoretical Refinement and Reevaluation of the Role of Norms in Human Behavior. **Advances in Experimental Social Psychology**. s. 24: 201-234.
- Creswell, W. John. 2017. **Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları**. çev. S. B. Demir. Ankara: Eğiten Kitap.
- Cüceloğlu, Doğan. 1998. **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, B. Emre. 2012. Geleneksel Öğretim Yöntemleri İle Dramatizasyon Yönteminin İlköğretim 2. Sınıf Matematik Dersinde, Öğrencilerin Akademik Başarı ve Kavramların Kalıcılık Düzeylerine Etkisinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakır İlhan, Ayşe. 1997. İlköğretimde Sanat Eğitimi ve Eğitsel Yaratıcı Drama. **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**. s. 54: 17-21.
- _____. 1999. Sanat Eğitiminde Yaratıcı Dramanın Yeri. **Çağdaş Drama Derneği Bülteni**. s. 2: 10-13.
- Çalışkan, Nihat, Engin Karadağ. 2005. Dramada Beden Dili. **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi**. c. 6. s. 2. 103-113.
- Çekin, Abdulkadir. 2013. İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Prososyal Davranış Eğilimleri Üzerine Nicel Bir İnceleme. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c. 6. s. 28: 34-45.
- Çelik Kahraman, Sümeyra. 2019. Okul Öncesi Prososyal Davranış Ölçeğinin Geliştirilmesi ve 48-72 Aylık Çocuklarda Prososyal Davranışların Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çıtak, Şenel, Nalan Arabacı. 2017. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların “Oyun” ve “Açık Alan (Bahçe)” Etkinlikleri İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi ve Örnek Bir Bahçe Düzenleme Çalışması. **Mediterranean Journal of Educational Research**. c. 11. s. 21: 28-43.
- Çubukçu, Ayşe. 2019. 48-72 Aylık Çocukların Prososyal Davranışları ile Annelerinin Prososyal Davranışları ve Ebeveyn Tutumları Arasındaki

İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dacey, John S., John S. Travers. 1996. **Human Development-across The Life Span**. New York: McGraw Hill Pup (Aktaran: Önder, Alev. 2017. Okul Öncesi Çocuklar İçin Eğitici Drama Uygulamaları. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları).

Dinç, Berrin. 2002. Okulöncesi Eğitimin 4-5 Yaş Çocuğun Sosyal Gelişimine Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dökmen, Üstün. 2006. **İletişim Çatışmaları ve Empati**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Duru, Erdiñ. 2002. Öğretmen Adaylarında Kişi-Durum Yaklaşımı Bağlamında Yardım Etme Davranışı Eğilimi, Empati ve Düşünme Stilleri İlişkisi ve Bu Değişkenlerin Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğiti Bilimleri Enstitüsü.

Eisenberg, Nancy. 1986. **Altruistic Emotion, Cognition and Behavior**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Eisenberg, Nancy, Carlos Valiente, Richard A. Fabes, Cynthia L. Smith, Mark Reiser, Stephanie A. Shepard, Sandra H. Losoya, Ivanna K. Guthrie, Bridget C. Murphy, Amanda J. Cumberland. 2003. The Relations of Effortful Control and Ego Control to Children's Resiliency and Social Functioning. **Developmental Psychology**. c. 39. s. 4: 761-776.

Eisenberg, Nancy, Paul H. Mussen. 1989. **The Roots of Prosocial Behavior in Children**. Cambridge University Press.

Eisenberg, Nancy. Richard A. Fabes. 1998. Prosocial Development. **Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development**. ed. Nancy Eisenberg. New York: John Wiley & Sons: 701-778.

Ekin, Samet. 2019. Lise Öğrencilerinin Müzikten Etkilenim Süreleriyle Prososyal Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Elikesik, Meral. 2013. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Empati ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Empatik Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ennis, R. Hugh. 1985. **Cornell Critical Thinking Tests Level X and Level Z Manual**. USA: Third Edition Critical Thinking Boks and Software.
- Eminoğlu, Banu. 2007. Dört-Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Davranışları ile Ebeveyn Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erbay, Filiz. 2009. Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Verilen Yaratıcı Drama Eğitiminin Çocukların İşitsel Muhakeme Ve İşlem Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erçelebi, Hakan, Orhan Çam. 1996. Aile ve Eğitim. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 1. s. 1: 60-64.
- Erdal, Zeynep. 2020. Drama Temelli Masal Anlatıcılığı Yöntemi ile Verilen Problem Çözme Eğitiminin Beş Yaş Çocuklarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, Serap. 2006. Altı Yaş Grubu Çocuklarında Drama Yöntemiyle Verilen Matematik Eğitiminin Matematik Yeteneğine Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Erkoca Akköse, Elif. 2008. Okulöncesi Eğitimi Fen Etkinliklerinde Doğa Olaylarının Neden Sonuç İlişkilerini Belirlemede Yaratıcı Dramanın Etkililiği. **Yaratıcı Drama Dergisi**. c. 3. s.6.
- Ersoy, Elif, Ferdi Köşger. 2016. Empati: Tanımı ve Önemi. **Osmangazi Tıp Dergisi**. c. 38. s. 2: 9-17.
- Ersoy, Özlem, Fatma T. Şahin. 1999. 0-6 Yaş Döneminde Anne-Baba Eğitiminin Önemi. **Mesleki Eğitim Dergisi**. c. 1. s. 1: 58-62.
- Ertürk, Selahattin. 2016. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.

- Essa, Eva. 2003. **A Practical Guide to Solving Preschool Behavior Problems**. 5th ed. USA: Delmar Learning.
- Eti, İnanç. 2010. Drama Etkinliklerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Becerileri Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fabes, A. Richard, Gustavo Carlo, Kristina Kupanoff, Deborah Laible. 1999. Early Adolescence and Prosocial/Moral Behaviour II. The Role of Social and Contextual Influence. **Journal of Early Adolescence**. c. 19. s. 2: 133-147.
- Fazlıoğlu, Yeşim. 2011. Dramanın Çocuk Gelişimine Etkisi. **İlköğretimde Drama**. Ed. Aysel Köksal Akyol. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Feshbach, N. Deitch. 1978. Studies of Empathic Behavior in Children. **Progress in Experimental Personality Research**. s. 8: 1-47.
- Fidan, Nurettin. 2012. **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem Akademi.
- Fitzgerald, P. David, Karen J. White. 2003. Linking Children's Social Worlds: Perspectivetaking in Parent-child and Peer Contexts. **Social Behavior and Personality: An International Journal** c. 31. s. 5): 509-522.
- Flavell, John H. 2004. Theory-of-mind Development: Retrospect and Prospect. *Merrill Palmer Quarterly*. c. 50. s. 3: 274-290 (Aktaran: Erel, Sema. 2016. Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Bakış Açısı Alma Becerileri, Duygu Düzenleme ve Ahlak Gelişiminin Davranış Sorunları ile İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Fleming, Mike. 1995. **Starting Drama Teaching**. London. David Fulton Publishers.
- Freedman, J. Jonathan, David O. Sears, J. Merrill Carlsmith. 1976. **Social Psychology**. Prentice Hill.
- Freeman, D. Gregory, Kathleen Sullivan, C. Ray Fulton. 2003. Effects of Creative Drama on Self-concept, Social Skills and Problem Behavior. **The Journal of Educational Research**. c. 96. s. 3: 131-138.
- Genç, H. Nalan. 2005. Eğitimde Drama ve/veya Dramada Eğitim, **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 12: 89-104.

- Glasser, William. 1999. Choice theory: A new psychology of personal freedom. Harper Perennial (Aktaran: Önder, Alev. 2017. **Okul Öncesi Çocuklar İçin Eğitici Drama Uygulamaları**. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları).
- Göçmen, Fatma. 2019. Okul Öncesi Çocuklarda Dramayla Ahlâk Eğitimi: Yardımlaşma. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gönen, Mübeccel, Selay Uzman, Nur Akçin, Nermin Özdemir. 1993. Anaokuluna Giden 5-6 Yaş Çocuklarında Yaratıcı Düşüncenin İncelenmesi. **Eğitim ve Bilim**. c. 17. s. 89: 64-71.
- Gülay, Hülya. 2009a. **Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- _____. 2009b. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri. **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 12. s. 22: 82-93.
- Gültekin, Demet. 2014. Yaratıcı Drama Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisi (Malatya İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Günalp, Ayşe. 2007. Farklı Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Özgüven Duygusunun Gelişimine Etkisi (Aksaray İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güner, A. Z. (2008). Eğitici Drama Uygulamalarının 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal-Duygusal Uyumlarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürkan, Tanju. 2000. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı, Kapsamı ve Önemi. **Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri**. Ed. Şefik Yaşar. Eskişehir: AÖF Yayınları.
- Güven, İsmail. (2011). Okul Öncesi Drama Etkinliklerinde İlkeler. **Okul Öncesinde Drama**. Ed. Ali Öztürk. Anadolu Üniversitesi Basımevi: Eskişehir: s. 17-38.
- Hasgül, Ergün. 2018. Empati Eğitim Programının Huzurevi Çalışanlarının Empati Becerileri ve Yaşlı Ayrımcılığına Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi:

Kastamonu, Tosya Örneği. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Hoffman, L. Martin. 1981. Is Altruism Part of Human Nature?. **Journal of Personality and Social Psychology**. c. 40. s. 1: 121–137

_____. 1987. The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment. **Empathy and It's Development**. ed. Nancy Eisenberg and Janet Strayer. Cambridge: Cambridge University Press (Aktaran: Özer, Gizem. 2016. Empati Eğitim Programının Anaokulu Çocuklarının Empatik ve Prososyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Innes, Maureen, Tim Moss, Heather Smigel. 2001. What Do the Children Say? The Importance of Students Voice. **Research in Drama Education**. c. 6. s. 2: 207-221.

İnan, Nilgün. (2005). Hayat Başarısına Götüren Becerilerin Erken Dönemde Kazanılması. **Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular**. Der. Ayla Oktay, Özgül Polat Unutkan. İstanbul: Morpa: 163- 179.

İnanlı, Seçil. 2015. Preschool - aged Children's Media Use and Its Relationship to Their Prosocial and Aggressive Behavior. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Johnson, W. David. 1975. Cooperativeness and Social Perspective Taking. **Journal of Personality and Social Psychology**. c. 31. s. 2: 241-244.

Kahraman, Ö. Gözün. 2012. Zihin Kuramına Dayalı Eğitim Programının 48-60 Aylık Çocukların Bilişsel Bakış Açısı Becerileri ve Prososyal Davranışları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kandır, Adalet. 2003. Yaratıcı Dramanın Okul Öncesi Eğitim Programındaki Yeri ve Hedefleri. **Okul Öncesi Eğitimde Drama**. Ankara: Kök Yayıncılık.

Karadağ, Engin, Nihat Çalışkan. 2005. **Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama “Oyun ve İşleniş Örnekleri”**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kaya, Yıldız, Rafet Günay, Hasan Aydın. 2016. Okul Öncesi Eğitimde Drama Yöntemi ile İşlenen Değerler Eğitimi Derslerinin Farkındalık Düzeyi

- Üzerindeki Etkisi. **Sakarya University Journal of Education**. c. 6. s. 1: 23-37.
- Kaya, Yıldız, Serap Antepli. 2018. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Drama Yoluyla Değerler Eğitimi. **Yaratıcı Drama Dergisi**. c. 13. s. 2: 237-250.
- Kılıç, Selim. 2013. Örnekleme Yöntemleri. **Journal of Mood Disorders**. c. 3. s. 1:44-6.
- Kılıç, Zeliha. 2017. Yaratıcı Dramaya Dayalı Etkinliklerin 60-66 Aylık Çocuklarda Değer Kazandırılmasına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kösa Topçu, Ayten. 2008. Görsel Sanatlar Eğitiminde Bir Öğretim Yöntemi Olarak Yaratıcı Drama. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köksal Akyol, Aysel. 2003. Drama ve Dramanın Önemi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 1. s. 2.
- _____. 2012. Okul Öncesi Eğitimde Drama ve Öğretmenin Rolü. **Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi**. c. 1. s. 1: 105-116.
- Kumru, Asiye, Gustavo Carlo, Carolyn P. Edwards. 2004. Olumlu Sosyal Davranışların İlişkisel, Kültürel, Bilişsel ve Duyuşsal Bazı Değişkenlerle İlişkisi. **Türk Psikoloji Dergisi**. c. 19. s. 54: 109-125.
- Kuru Turaşlı, Nalan. 2009. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı Kapsamı ve Önemi. **Okul Öncesi Eğitime Giriş**. Ed. Gelengül Haktanır. Ankara: Anı Yayıncılık: 1-24.
- Laipe, Deborah, Gustavo Carlo, Julia Torquati, Lenna Ontai. 2004. Children's Perception of Family Relationships as Assessed Indoll Story Completion Task: Links Toparenting, Social Competence, and Externalizing Behavior. **Social Development**. c. 13. s. 4: 551-569.
- Leeds, Ruth. 1963. Altruism and the Norm of Giving. **Merril-Palmer Quarterly**. s. 9: 229-240.
- Lefebvre, Pierre, Philip Merrigan. 1998. Family Background, Family Income, Maternal Work and Child Development. Department of Economics. **Québec à Montréal University**. s. 78.

- Liben, S. Lynn. 1978. Perspective-taking Skills in Young Children: Seeing the World Through Rose-colored Glasses. **Developmental Psychology**. c. 14. s. 1: 87-92.
- Lindberg, K. Erin. 2015. Preschool Creative Drama: A Curriculum and Its Effects on Learning. Unpublished Master's Thesis. University of Northern Colorado.
- Lipman, Matthew. 2003. **Thinking in Education**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maden, Sedat. 2010. Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlikleri. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 7. s. 14: 259 – 274
- Mantaş, Sinan. 2014. Drama Etkinliklerinin İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Gelişimi Ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Martin, P. Rapuel, Robert Bridger. 1999. **The Temperament Assessment Battery for Children-Revised**. Athens, GA: University of Georgia (Aktaran: Yoleri, Sibel. 2014. Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Bataryası Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu'nun Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *International Journal of Human Sciences*. c. 11. s. 2: 221-237).
- Mccoby, E. Eleanor. 2000. Perspectives on Gender Development. **International Journal of Behavioral Development**. c. 24. s. 4: 398-406.
- McCaslin, Nellie. 1990. **Creative Drama In The Classroom**. Longman 5th Ed. California: Players Press, inc.
- Menekşe, Fatma Nur. 2019. 3-6 Yaş Arası Okul Öncesi Çocukların Oyuncak Tercihleri ve Cinsiyet Kalıp Yargıları ile Ebeveynlerinin Toplumsal Cinsiyet Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Meyer, Wulf-Uwe. 1982. Indirect Communications About Perceived Ability Estimates. **Journal of Education Psychology**. c. 74. s. 6: 888-897.
- Miller, A. Paul, Nancy Eisenberg, Richard A. Fabes, Rita Shell. 1996. Relations of Moral Reasoning and Vicarious Emotion to Young Children's Prosocial

Behavior Toward Peers and Adults. **Developmental Psychology**. c. 32. s. 2: 210–219.

Milli Eğitim Bakanlığı. 1993. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Sekreterliği. On Dördüncü Milli Eğitim Şurası, Okul Öncesi Eğitim Komisyon Raporu. Eylül, Ankara: M.E.B. Yayınları: 27-29.

_____. 2014. **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Bilişsel Gelişim**. Ankara.

_____. 2016. **Okul Öncesi Eğitim Programı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi**. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Müdürlüğü. 2013. **Okul Öncesi Eğitim Programı**. Ankara.

Nalbant, A. Aynur. 2016. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5 Yaş Çocuklarının Mizaç. Sosyal Yetkinlik Özellikleri ile Çaba Sarf Ederek Kendini Denetleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Nichols, P. Michael. 2006. **Çocuğunuzla Tartışmadan İletişim Kurun**. Çev. Ferhan Köroğlu. Ankara: HYB Yayınları.

Oğuzkan, Şükran, Gürel Oral. 1997. **Okul Öncesi Eğitimi**. İstanbul: M.E.B. Basımevi.

Odom, L. Samuel, Scott R. McConnell, William H. Brown. 2008. **Social Competence of Young Children: Risk, Disability and Intervention**. Paul Brookes Publishing.

O'Neil, Cecily, Alan Lambert. 1991. **Drama Structures A Pratical Handbook for Teachers**. Chelpenman, England: Heinemann Educational Books, Inc.

Orhan, Rüstem, Sinan Ayan. 2018. Psiko-Motor Ve Gelişim Kuramları Açısından Spor Pedagojisi. **Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 8. s. 2: 523-540.

Öç, Ö. Şahika Gülen Şişmanlar, Belma Ağaoğlu, Ümit Tural, Emin Önder, Işık Karakaya. 2006. Anne-Babalarında Ruhsal Bozukluk Olan Çocukların Ruhsal Durumlarının Değerlendirilmesi. **Psikiyatri Dergisi**. s. 9: 123-130.

- Ömeroğlu, Esra. 1990. Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ömeroğlu, Esra, Özlem Ersoy, Fatma Tezel Şahin, Adalet Kandır, Ayşe Turla. 2003. **Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya**. 2. bs. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Önal, Funda. 2018. Okul Öncesi Eğitimde Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Çocukların Prososyal Davranışlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Önalan Akfırat, Fatma. 2004. Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Önder, Alev. 1997. Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Okulöncesi Çocuklarında Kendilik Algısının Yaş, Cinsiyet, Premature Doğma ve Okula Devam Etme Süresine İlişkin Olarak İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- _____. 2000. Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- _____. 2002. **Yaşayarak Öğrenmek İçin Eğitici Drama**. 4. bs. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- _____. 2006. Eğitici Drama Uygulamalarının Altı Yaş Çocuklarının Kendilik Algıları Üzerine Etkisi. **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 13: 29-34.
- _____. 2017. **Okul Öncesi Çocuklar İçin Eğitici Drama Uygulamaları**. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Özdemir, Zeynep. 2010. Lise Öğrencilerinin Prososyal Davranışlarının Mizah, Öfke ve Utangaçlık Düzeylerine Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, Ferda. 1996. Okul Öncesi Dönem (5-6 Yaş Grubu) Müzik Eğitiminde Dramanın Kullanımının Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Packer, C. 1977. Reciprocal Altruism in Papio Anubis. **Nature**. s. 265: 441-443.
- Piaget, Jean. 1963. **The Psychology of Intelligence**. Totowa, N. J. Little Field, Adams.
- Reio Jr, G. Thomas, C. Lynn Maciolek, Erin M. Weiss. 2002. **The Prevalence of Anxiety and Pro-Social Behaviors in Child-Centered and Basic Skills Preschool Classrooms**. American Educational Research Association Annual Conference. New Orleans, LA.
- Roberts, William, Janet Strayer. 1996. Empathy, Emotional Expressiveness and Prosocial Behavior. **Child Development**. c. 67. s. 2: 449-470.
- Rochat, Philippe, Maria D. G. Dias, Guo Liping, Tanya Broesch, Claudia Passo Ferreira, Ashley Winning, Britt Berg. 2009. Fairness in Distributive Justice by 3 and 5 Year Olds Across Seven Cultures. **Journal of Cross-Cultural Psychology**. c. 40. s. 3: 416-442.
- Ruthson, J. Philippe, M. Richard Sorrentino. 1981. **Altruism and Helping Behaviour: Social, Personality and Developmental Perspectives**. New Jersey: Lawrence Ass. Publishers.
- San, İnci. "Yaratıcı Drama Eğitsel Boyutları". I. İzmir Eğitim Kongresi, 25-27 Kasım 1991, İzmir.
- _____. "Eğitsel Yaratıcı Drama". ASSITEJ Türkiye Merkezi Semineri, 25-26 Mayıs 1992, 1-28.
- _____. 1989. Eğitimde Yaratıcı Drama. **Yaratıcı Drama**. Ed. Ömer Adıgüzel. Ankara: Naturel Yayıncılık: 57-68.
- _____. 1990. **Ankara'da Yaratıcı Drama**. Ankara: Alman Kültür Merkezi Yayınları.
- _____. 1998. Sanatsal Eğitim Üzerine Düşünceler, **MEB Dergisi**. s: 21-23.
- _____. 2019. Eğitimde Yaratıcı Drama. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 23. s. 2: 573-582.
- Sandall, R. Susan, Ilene S. Schwartz. 2014. Özel **Gereksinimli Okul Öncesi Çocukların Öğretiminde Temel Yapı Taşları**. çev. Ed. Hatice Bakkaloğlu. Ankara: Pegem Akademi.

- Selman, L. Robert. 1980. **The Growth of Interpersonal Understanding: Developmental and Clinical Analyses.** New York: Academic Press.
- Serttaş, Özgül. 2019. Okul İkliminin Yordayıcısı Olarak Öğrencilerin Prososyal Davranışları ve Öğrenci Bağlılığı: Lise Öğrencileri Üzerine Yapılan Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sezer, Tarık. 2008. İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Smith, E. Craig, Peter R. Blake, Paul L. Harris. 2013. I Should But I Won't: Why Young Children Endorse Norms of Fair Sharing But Do not Follow Them. **Plos One.** c.8. s.3.
- Smith, E. Edward, Susan Nolen-Hocksema, Barbara Fredrickson, Geoffrey R. Loftus. 2014. **Psikolojiye Giriş.** Çev. Öznur Öncül, Deniz Ferhatoğlu. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Smith, D. Horton. 1981. Altruism, Volunteers and Volunteerism. **Sage Journals.** c. 10. s. 1.
- Sop, Aylin. 2016. Ebeveyn Tutumları, Davranış Problemleri ve Okulu Hazırbulunuşluk Arasındaki İlişkinin Öz Düzenlemenin Aracılık Etkisi İle İncelenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sorokin, Pitirim. 1954. **The Ways and Power of Love: Types, Factors, and Techniques of Moral Transformation.** Boston: Beacon Press.
- Southam Gerow, A. Michael. 2014. **Çocuklarda ve Ergenlerde Duygusal Düzenleme.** ed. Muzaffer Şahin. çev. Murat Arıtan. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (Aktaran: Önal, Funda. 2018. Okul Öncesi Eğitimde Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Çocukların Prososyal Davranışlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Southam Gerow, A. Michael, Philip Kendall. 2002. **Emotion Regulation and Understanding: Implications For Child Psychopathology and Therapy.** Clinical Psychology Review. c. 22. s. 2: 189-222.

- Sözkesen, Ayşe. 2015. 60-72 Aylık Çocukların Değer Eğitiminde Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Strayer, Janet. 1985. **Child Rating Questionnaire**. Canada: Simon Fraser University, Burnaby.
- Strayer, Janet, William Roberts. 2004. Children's Anger, Emotional Expressiveness and Empathy: Relations with Parents Empathy, Emotional Expressiveness and Parenting Practices. **Social Development**. c. 13. s. 2: 229– 254.
- Sunar, Diane, Pınar Engin Fidancı. 2016. Farklı Türdeki Özgecil Davranışların Erken Gelişimi: Paylaşma, Yardım Etme ve Bağış Yapma. **Türk Psikoloji Dergisi**. c. 31. s. 78: 26-41.
- Surtees, D. R. Andrew, Stephen A. Butterfill, Ian A. Apperly. 2012. Direct and Indirect Measures of Level-2 Perspective-Taking in Children and Adults. **British Journal of Developmental Psychology**. c. 30. s. 1: 75-86.
- Sütçü, Zeynep. 2006. Drama Eğitiminin Okulöncesi Eğitime Devam Eden 6 Yaş Grubundaki Çocukların Beslenme Alışkanlıklarına Etkisinin Analizi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahan Aktan, Büşra, Çavuş Şahin. 2018. Okul Öncesi 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Sorumluluk Kazanma Düzeylerinin Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. **International Primary Education Research Journal**. c. 2. s. 1: 9-16 .
- Şahin, Yasemin. 2017. Okul Öncesi Çocuklarda Değerler Eğitimi Kapsamında Yardımlaşma ve Paylaşma Değerleri. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tenenbaum, R. Harriet, Campbell Leaper. 2003. Parent-child Conversations About Science: The Socialization of Gender Inequities? **Developmental Psychology**. s. 39: 34-47.
- Thomas, Alexander, Stella Chess. 1977. **Temperament and Development**. New York: Brunner/Mazel (Aktaran: Yoleri, Sibel. 2014. Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Bataryası Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu'nun Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *International Journal of Human Sciences*. c. 11. s. 2: 221-237).

- Trommsdorff, Gisela, Wolfgang Friedlmeier, Boris Mayer. 2007. Sympathy, Distress, and Prosocial Behavior of Preschool Children in Four Cultures. **International Journal of Behavioral Development**. c. 31. s. 3: 284-293.
- Tuğrul, Belma. “Öğretmenim Ne Zaman Oyun Oynayacağı? Çocuklar Oyun Hakkını Geri İstiyor”. Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyumu, 27-30 Haziran 2006, Kıbrıs.
- Tuluk, Nilgün. 2004. Yaratıcı Drama. **PIVOLKA**. c. 3. s. 12: 10-12.
- Türk Dil Kurumu Güncel Sözlüğü. <https://tdk.gov.tr> [29.12.2019].
- _____. <https://tdk.gov.tr> [03.02.2020].
- Türkmen, Salih. (2018). Okul Öncesi Eğitim Alan 48-60 Aylık Çocukların Zekâ Alanlarıyla Prososyal Davranışları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Twenge, M. Jean, Roy F. Baumeister, C. Nathan Dewart, Natalie J. Ciarocco, J. Michael Bartels. 2007. Social Exclusion Decreases Prosocial Behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**. s. 92: 56-66.
- Ulus, L. (2015). Annelere Uygulanan Empati Programının Bağışlama ve Empati Düzeylerine Etkisi, Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, s.8.
- Uyanık Balat, Gülden, Asude Balaban Dağal. 2006. **Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Uykan, Eda, Mine Akkayak. 2019. Ebeveyn Tutumları ile Çocukların Öz Düzenlemeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi. c. 6. s. 3: 1620-1644.
- Uzmen, F. Selay. 2001. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Prososyal Davranışlarının Resimli Çocuk Kitapları İle Desteklenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ümmet, Durmuş, Halil Ekşi. Mustafa Otrar. 2013. Özgecilik (Altruizm) Ölçeği Geliştirme Çalışması. **Değerler Eğitimi Dergisi**. c. 11. s. 26: 301-321 .

- Ünal, Fatma. 2003. Empatik İletişim Eğitiminin Okul Öncesi Çocuğu Olan Annelerin Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üstündağ, Tülay. 1998. Yaratıcı Drama Eğitim Programının Ögeleri. **Eğitim ve Bilim/Education and Science**. c. 22. s. 107: 28 -35.
- _____. 2002. Günümüz Eğitiminde Dramanın Yeri. **Yaratıcı Drama 1985-1995 Yazılar**. Ed. Ömer Adıgüzel. Ankara: Naturel Yayıncılık: 200-207.
- Vygotsky, Lev. 1978. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wee, Su Jeong. 2009. A Case Study of Drama Education Curriculum for Young Children in Early Childhood Programs. **Journal of Research in Childhood Education**. c. 23. s. 4: 489-501.
- Weir, Kirk, Jim Stevenson, Philip Graham. 1980. Behavioral Deviance and Teacher Ratings of Prosocial Behavior. **Journal of the American Academy of Child Psychiatry**. s. 19: 68-77.
- Whiting, Beatrice, Carolyn P. Edwards. (1973) A Cross-cultural Analysis of Sex Differences in The Behavior of Children Aged 3-11. **Journal of Social Psychology**. s. 91: 171-188.
- Williams, E. Kate, Donna Berthelsen. 2017. The Development of Prosocial Behaviour in Early Childhood: Contributions of Early Parenting and Self-regulation. **International Journal of Early Childhood**. c. 49. s. 1: 73-94.
- Wilkinson, S. Gerald. 1988. Reciprocal Altruism in Bats and Other Mammals, **Ethology and Sociobiology**. c. 9. s. 2-4: 85-100.
- Xiao, X. Sonya, Tracy L. Spinrad, D. Bruce Carter. 2018. Parental Emotion Regulation and Preschoolers Prosocial Behavior: The Mediating Roles of Parental Warmth and Inductive Discipline. **The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development**. c. 179. s. 5: 246–255.
- Yağan Güder, Sevcan, Tülin Güler Yıldız. 2016. Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Algılarında Ailenin Rolü. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 31. s. 2: 424-446.

- Yalım, Nilay. 2009. 5-6 Yaş Çocuklarında Matematiksel Şekil Algısı Ve Sayı Kavramının Gelişiminde Drama Yönteminin Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuzer, Haluk. 2010. **Çocuk Eğitimi El Kitabı**. İstanbul: Remzi.
- Yazıcı, Zeliha, Yasemin Z. Sarıkutluk. 2018. Ebeveynlerin Prososyal Davranışlarıyla Çocukların Prososyal Davranışları Arasındaki İlişki. **Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimlerde Akademik Araştırmalar-III**. 411-429.
- Yeşilkaya, Mukaddes. 2018. Özgeci Davranış Olgusuna İlişkin Epistemolojik Sorunlar Üzerine Bir İnceleme: Siyah, Beyaz ve Gri. **MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c. 7. s. 4: 469-489.
- Yıldız, Emre, Zeynep Çetin. 2018. Sporun Psiko-Motor Gelişim ve Sosyal Gelişime Etkisi. **Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi**. c. 5. s. 2: 54-66.
- Yılmaz, Gamze. 2019. Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Zahn-Waxler, Carolyn, Marian Radke-Yarrow, Elizabeth Wagner, Michael Chapman. 1992. Development of Concern For Others. **Developmental Psychology**. c. 28. s. 1: 126-136.
- Zembat, Rengin. 1992. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim ve Yönetici Özellikleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

Ek 1. Drama Etkinlik Örneğikleri

ETKİNLİK -I

İŞBİRLİĞİ VE YARDIMLAŞMA

Etkinlik Çeşidi: Drama

Yaş Grubu: 60-72 ay

Süre: 40 dk

Materyaller: “Minik Canlılar” hikaye kitabı, hayvan maskeleri, ip, top.

Kazanımlar ve Göstergeleri:

Sosyal Duygusal Gelişim

Yardımsaver ve işbirlikçi davranır.

Öğrenme Süreci:

Isınma:

Çocuklar daire şeklinde ayakta dururlar ve ortaya bir top ve bir yumak ip konur. Çocuklara "Topa hiç dokunmadan, herkesin dahil olabileceği şekilde bu topu nasıl havada tutabiliriz?" sorusu sorulur. Çocukların cevapları dinlenir. Fikir birliğine varılarak, ip yumağının ucundan bir ocuk tutar ve karşısındaki bir çocuğa atar. Yumak karşılıklı olarak elden elen dolaştırılıp bir örümce ağı oluşturulur ve top bu ağı üzerine konularak top havada tutulur.

Canlandırma:

Öğretmen eline "Minik Canlılar (Tübitak Yayınları)" kitabını alır ve çocuklardan onu rahatça görebilecekleri bir yere oturmalarını ister. Kitap öğretmen tarafından okunur. İçeriğindeki; uğur böcekleri, karıncalar, kelebekler, örümcekler, bal arıları ve yusufçuklara dikkat çekilir. Hep birlikte doğada uyum içinde yaşadıklarına dikkat çekilir.

Sonrasında öğrenciler gruplara ayrılır ve hikyedeki roller (uğur böceği, karınca, kelebek, örümcek, bal arısı ve yusufçuk) çocuklara dağıtılır ve önceden

hazırlanan maskeler verilir. Bir ormanda yaşadıkları, hepsinin yuvası olduğu söylenir. Fakat karıncanın yuvasının bir insan tarafından istemeden bozulduğunu ve bu yuvayı işbirliği içinde nasıl düzeltebilecekleri sorulur. Herkesin probleme çözüm üretmeleri ve role girerek canlandırma yapmaları istenir. (Her grupta diğer canlının yuvasının bozulması öykünmesi yapılır.)

Değerlendirme:

Öğretmen çocuklara sınıfta kendilerini rahat hissedecekleri bir yere oturmalarını ister ve aşağıdaki değerlendirme sorularını çocuklara yöneltir.

- Topu nasıl taşıdık?
- Topu taşırken zorlandınız mı?
- Topu daha farklı bir şekilde taşıyabilir miydik?
- Peki, kalabalık olmamız işe yaradı mı, tek başımıza bu topu bu şekilde taşıyabilir miydik?
- Farklı rollere girmek sizi nasıl hissettirdi?
- Yuvası bozulan karınca sizce ne hissetmiştir?
- Birilerine yardımcı olmak nasıl bir his?
- Birilerini size yardım etmesi nasıl bir his?

ETKİNLİK -II

UÇURTMAMI KAYBETTİM

Etkinlik Çeşidi: Drama

Yaş Grubu: 60-72 ay

Süre: 40 dk

Materyaller: Rüzgar sesi kaydı

Kazanımlar ve Göstergeleri:

Sosyal Duygusal Gelişim

Yardımsaver ve işbirlikçi davranır.

Öğrenme Süreci:

Isınma:

Öğretmen çocuklara uçurtma oyunu oynayacaklarını söyler. Bir ebe ve bir kurtarıcı belirlenir, diğer çocuklar da uçurtma olur. Çocuklar serbestçe alanda koşarlar, ebe bir çocuğu (uçurtmayı) yakaladığında o çocuk donar ve kollarını iki yana açar. Kurtarıcı olan çocuk donan çocuğun kolunun altından geçtiğinde çocuk koşmaya (uçurtma uçmaya) devam eder. Ebe değiştirilerek oyun tekrarlanır.

Canlandırma:

Öğretmen çocuklardan kendisini görebilecekleri bir yerde ayakta durmaları ve anlatacağı hikayeye uygun öykünmeler yamalarını ister. "Acaba dışarıda hava nasıl? Bir bakalım pencereden, biraz rüzgar esiyor (rüzgar sesi efekti açılır), ağaçlar sallanıyor, ne oynasam acaba, aklıma geldi babam bana bir fikir geldi, babam bana bir uçurtma yapmıştı, onu bulayım, acaba nerede, dolaplara bakıyorum bulamıyorum, şimdi buldum, ayakkabılıktaymış, buna uzun bir ip bağlayayım, bağlıyorum, şimdi dışarıya çıkayım, tabi ki önce montumu giyerek, şu tepeye çıkayım, şimdi uçurtmamı uçurabilirim, rüzgar da esiyor, koşuyorum, uçurtmam havalanıyor, havalanıyor, havalanıyor... Tüh ipi koptu ve uçurtmam nereye gitti? Aa ağaca takılmış, acaba onu nasıl alsam?" denir ve çocuklardan çözüm üretmeleri istenir. Çocuklardan gelen cevaplara göre işbirliği içerisinde, beraber çalışarak, birbirlerine yardım ederek buldukları çözümü küçük gruplar halinde canlandırmaları istenir.

Değerlendirme:

Öğretmen çocuklara sınıfta kendilerini rahat hissedecekleri bir yere oturmalarını ister ve aşağıdaki değerlendirme sorularını çocuklara yöneltir.

- Uçurtma olmak hoşunuza gitti mi?
- Ebe/kurtarıcı olmak nasıldı?
- Daha önce hiç uçurtma uçuran oldu mu?
- Uçurtmanın uçabilmesi için ne gerekli?
- Uçurtmayı ağaçtan nasıl kurtardık?
- Nasıl bir uçurtmamız olsaydı ipi kopmazdı?
- Beraberce uçurtmayı ağaçtan alırken ne düşündünüz/hissettiniz?

Ek 3. Araştırma İzin Talebi



T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 44513635-302.99-E.1911080160
Konu : Anket İzin Yazısı

Tarih: 08.11.2019

İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
İstanbul

Enstitümüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi 17711004 numaralı **Betül DEMİR**, "Drama Etkinliklerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Prososyal Davranışları Üzerine Etkisinin İncelenmesi" konulu tezi için Müdürlüğünüze bağlı; Fatih ilçesinde bulunan [REDACTED] ilkokulunda ekteki çalışmayı yapmak istemektedir.

Adı geçen öğrencinin gerekli çalışmayı yapabilmesi hususunda gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. İbrahim EMİROĞLU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Eki:Betül Demir.pdf (Elektronik Ek)

Adres : Yıldız Teknik Üniversitesi 34220 Esentepe/İSTANBUL
Tel / Fax : 02123833119 / 0212 383 31 18
Kap Adresi : yildizteknikuniversitesi@b01.kap.tr

İktisat : Orlan POYRAZ
Web : www.ibt.yildiz.edu.tr
e-Posta : ibtend@yildiz.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
<http://www.abys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?TevrakNo=E.1911080160&EvrakKodu=17D164E3>



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Akademik Etik Kurul

Toplantı Tarihi: 17.09.2019

Toplantı No:2019/10

AKADEMİK ETİK KURUL TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden Doç. Dr. Remziye CEYLAN'ın danışmanlığında yapacak olan yüksek lisans öğrencisi Betül DEMİR'in "**Drama Etkinliklerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60 – 72 Aylık Çocukların Prososyal Davranışları Üzerine Etkisinin İncelenmesi**" adlı çalışması için hazırladığı araştırma ve bu çalışmada kullanılmak üzere hazırlanan veri toplama araç ve yöntemlerine konu olan bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

AKADEMİK ETİK KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Abdürrezzak E. BOZDOĞAN
Başkan

Prof. Dr. Nihan ÇETİN DEMİREL
Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Erhan ALTAN
Üye

Prof. Dr. Adem BAKKALOĞLU
Üye

Prof. Dr. Kenan AYDIN
Üye

Ek 5. MEB Araştırma İzin Belgeleri



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.1765598
Konu : Anket Araştırma İzni

24.01.2020

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE

- İlgi: a) 08.11.2019 tarihli ve 1911080160 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 21.01.2020 tarihli ve 1561207 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Betül DEMİR'in "**Drama Etkinliklerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Prososyal Davranışları Üzerine Etkisinin İncelenmesi**" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 30 gün içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Timur TUĞRAL
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

EK:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

Bilgi İçin Aydın. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 384 34 00- 3628

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 366f-35f6-357e-902b-2def kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.1561207
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

21/01/2020

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Yıldız Teknik Üniversitesinin 08.11.2019 tarihli ve 1911080160 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımızın 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu genelgesi.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 21.01.2020 tarihli tutanağı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Betül DEMİR'in "Drama Etkinliklerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Prososyal Davranışları Üzerine Etkisinin İncelenmesi" konulu tezi kapsamında; ilimiz Fatih ilçesinde bulunan ██████████ İlkokulunda; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
21/01/2020

Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

Bilgi için Aydın BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 384 34 00-3628

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden, 91aa-ca12-3879-b161-4597 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 6. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Çocuğun Cinsiyeti:

2. Çocuğun Doğum Tarihi:

3. Çocuğun Kardeş Sayısı (Kendisi dahil):

4. Çocuğunuz ne kadar süredir bir okul öncesi kurumuna devam ediyor?

- a) 0-6 ay
- b) 7-12 ay
- c) 13-18 ay
- d) 19-24 ay
- e) İki yıldan fazla

5. Anne Eğitim Düzeyi

- a) Okur-yazar değil
- b) Okur-yazar
- c) İlkokul mezunu
- d) Ortaokul mezunu
- e) Lise mezunu
- f) Üniversite mezunu
- g) Yüksek lisans ve üstü (doktora vb.)

6. Baba Eğitim Düzeyi

- a) Okur-yazar değil
- b) Okur-yazar
- c) İlkokul mezunu
- d) Ortaokul mezunu
- e) Lise mezunu
- f) Üniversite mezunu
- g) Yüksek lisans ve üstü (doktora vb.)

7. Aile ekonomik durumu

- a) Alt (2500 ve altı)
- b) Orta (2.501 ve 4,000 arası)
- c) Üst (4,001 ve üstü)