

**T.C.**  
**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**2015-YL-061**

**60-72 AYLİK ÇOCUKLARIN DEĞER EĞİTİMİNDE ÖYKÜ TEMELLİ**  
**YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN ETKİSİ**

**HAZIRLAYAN**  
**Ayşe SÖZKESEN**

**Tez Danışmanı**  
**Yrd. Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR**

**AYDIN-2015**



**T.C.**  
**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayşe SÖZKESEN tarafından hazırlanan “60-72 Aylık Çocukların Değer Eğitiminde Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi” başlıklı tez, 14/09/2015 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

Unvanı, Adı ve Soyadı	Kurumu	İmzası:
Başkan : Yrd. Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR	Adnan Menderes Üniversitesi .....	
Üye : Yrd. Doç. Dr. Duriye Esra ANGIN	Adnan Menderes Üniversitesi .....	
Üye : Yrd. Doç. Dr. Özgün UYANIK	Afyon Kocatepe Üniversitesi .....	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans Tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun .....sayılı kararıyla ..... tarihinde onaylanmıştır.

Prof. Dr. Recep TEKELİ  
Enstitü Müdürü



**T.C.**  
**ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

/ / 2015

Ayşe SÖZKESEN



## ÖZET

### 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DEĞER EĞİTİMİNDE ÖYKÜ TEMELLİ YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN ETKİSİ

Ayşe SÖZKESEN

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı  
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR  
2015, 95 sayfa

Bu araştırma, 60-72 aylık çocukların değer eğitiminde öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık, 30 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Deney grubundaki 15 çocuğa, sekiz haftalık, 24 oturumdan oluşan Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki 15 çocuğa ise Değerler Eğitimi İl Yürütme Komisyonu tarafından belirlenen değerler kapsamında, sınıf öğretmenleri tarafından etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır; anne-babalar ve çocuğa yönelik bilgileri içeren Genel Bilgi Formu, ve çocukların değer kazanımlarını ölçmek amacıyla Bower (2012) tarafından geliştirilen ve Bağcı (2015) tarafından Türkçeye uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılan Çocuk Prososyallik Ölçeği. Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 20 paket programıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde; frekans ve yüzde, Mann Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının öntest sontest puanlarının analizleri sonucunda, sontest ortalamaları lehine .05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları karşılaştırıldığında, deney grubunun sontest puan ortalamaları lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Deney grubu sontest ve kalıcılık testi ölçümleri arasında ise anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Elde edilen sonuçlar 60-72 aylık çocukların değer gelişiminde, Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı'nın etkili olduğunu göstermektedir.

**ANAHTAR SÖZCÜKLER:** Okul öncesi eğitim, değerler eğitimi, yaratıcı drama.





## **ABSTRACT**

### **THE EFFECT OF STORY-BASED CREATIVE DRAMA METHOD ON THE VALUES EDUCATION OF 60-72 MONTH OLD CHILDREN**

Ayşe SÖZKESEN

MA. Thesis, at Department of Primary Education  
Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR

This research is conducted in order to examine the effects of story based creative drama on values education for 60-72 month children. A pretest posttest control group quasi-experimental design is used for the research. The study group is consists of 30 60-72 month preschool children. 15 children in the experimental group have taken 24 sessions of Values Education Program via Story Based Creative Drama for eight weeks. 15 children in control group have been administered activities related to values decided by Provincial Executive Council of Values Education by their class teacher. Two data collection instruments were used in the study; “General Information Form” -which involves information about children and their parents- and “Child Prosociality Scale” developed by Bower (2012) in order to measure the value acquisition of children and adapted into Turkish and its validity, reliability study was conducted by Bağcı (2015). Data collected in the study were analyzed using SPSS 20 package program. Frequency, percentage, Mann Whitney U Test, and Wilcoxon signed-rank test were used for data analysis. At the end of data analysis of pretest and posttest scores of experimental and control group, a significant difference in favor of the posttest was found at .05 level. When the posttest results of experimental and control groups were compared, a significant difference in favor of posttest results of the experimental group was found. There was not a significant difference between posttest and retention test measurements of experimental group. Results obtained from this research indicate that Values Education via Story Based Creative Drama Program is effective for value development of 60-72 month old children.

**KEY WORDS:** Pre-school education, values education, creative drama.



## ÖNSÖZ

Bu çalışmada, bana yardım eden ve destek sağlayan, akademik gelişimime ve araştırmaya katkı sağlayan kişilere teşekkür etmek istiyorum.

Çalışmamın her aşamasında olduğu gibi mesleki gelişimimde de akademik bilgi ve deneyimleriyle bana ışık tutan danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Drama konusunda bana yakın desteklerini hiç eksiltmemiş olan Çağdaş Drama Derneği drama liderlerine, Sayın Doç.Dr. H.Ömer ADIGÜZEL'e ve Sayın Bilim Uzmanı Özlem GÖKBULUT'a, Emine İSPİR ve Ayşe DAĞYARAN hocalarıma; programın hazırlanmasında engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım değerli hocamız Sayın Doç. Dr. Filiz ERBAY'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Sazlıköy anaokulunda eğitim uygulamalarım sırasında öğrencilerini bana emanet eden can arkadaşım Nurcan NOĞAY'a , tüm Sazlıköy Anaokulu öğrencileri, personeli ve ailelerine teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans eğitimim boyunca değerli bilgilerini bizimle paylaşan saygı değer hocalarıma, birbirimizin desteğini her an hissettiğimiz, bilgilerimizi paylaştığımız ve sorguladığımız, bana unutulmayacak anılar yaşatan sevgili yüksek lisans sınıf arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Eğitim yaşamım boyunca, her dönüm noktamın çıkışında hep beraber kocaman yürek olduğumuz, bana olan güvenleriyle pek çok yol aldığım anneanneme, abime, anneme ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak hayatıma girdiğinden bu yana derslerime, dertlerime, seminerlerime, konferanslarıma, kurslarıma, kahkahalarıma ortak olan sevgili eşim Ferhat Şükrü SÖZKESEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir (Proje No: EĞF-15005). Katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Ayşe SÖZKESEN



# İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI .....	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
ÖNSÖZ .....	xi
ÇİZELGELER DİZİNİ .....	xii
EKLER DİZİNİ.....	xix
GİRİŞ.....	1
1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR .....	4
1.1. Araştırmanın Amacı .....	4
1.2. Araştırmanın Alt Amaçları .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Materyal ve Yöntem.....	5
1.5.1. Araştırma Modeli .....	5
1.5.2. Evren ve Örneklem.....	7
1.5.3. Veri Toplama Araçları .....	10
1.5.3.1. Genel Bilgi Formu.....	10
1.5.3.2. Çocuk Prososyallik Ölçeği.....	10
1.5.4. Verilerin Toplanması.....	12
1.5.5. Verilerin Analizi .....	12
1.5.6. Öykü Temelli Yaratıcı Drama Programının Hazırlanması .....	12
1.5.6.1. İşbirliği .....	13
1.5.6.2. Paylaşma .....	14
1.5.6.3. Yardımlaşma .....	15

1.5.6.4. Empati .....	16
1.5.7. ÇPÖ'nün Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programının Uygulanması.....	24
1.6. Literatür Özeti .....	25
1.6.1. Değer Eğitimi İle İlişkili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	25
1.6.2. Değer Eğitimi İle İlişkili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	29
1.7. Kapsam ve Sınırlılıklar .....	39
2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	40
2.1. Değer Tanımı ve Özellikleri.....	40
2.2. Değerlerin Sınıflandırılması .....	40
2.3. Değerler Eğitimi.....	42
2.3.1. Değerler Eğitimi Yaklaşımları .....	42
2.3.1.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi/ Telkin Etme/Aşılama/Aktarma Yaklaşımı .....	44
2.3.1.2. Değerleri Belirginleştirme (Açıklama) Yaklaşımı .....	44
2.3.1.3. Değer Analizi Yaklaşımı .....	47
2.3.1.4. Bilişsel Ahlâki Gelişim/ Ahlâkki İnkilem/ Ahlâki Muhakeme Yaklaşımı.....	47
2.3.1.5. Eylemsel Öğrenme Yaklaşımı.....	48
2.3.1.6. Hizmet Öğrenimi ve Kamu Hizmeti .....	48
2.3.1.7. Müfredatın Bütünleştirilmesi .....	48
2.3.1.8. Edebiyat Merkezli Karakter Eğitimi .....	49
2.3.1.9. Gözlem Yoluyla Öğrenme .....	49
2.3.1.10. Aktif Öğrenme .....	50
2.3.1.11. Yaratıcı Drama .....	50
2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi .....	59
2.4. Tanımlar .....	61
3. ARAŞTIRMA BULGULARI .....	62

TARTIŞMA VE SONUÇ.....	68
KAYNAKLAR .....	73
EKLER.....	85
ÖZGEÇMİŞ .....	95





## ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1.1. Araştırma Deseni .....	6
Çizelge 1.2. Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	7
Çizelge 1.3. Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Anne ve Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı .....	8
Çizelge 1.4. Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Ailelerinin Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımları.....	8
Çizelge 1.5. Deney ve Kontrol Gruplarını Oluşturan Çocukların Anne ve Babalarının Çocuk Sayısına Göre Dağılımları.....	9
Çizelge 1.6. Deney ve kontrol grubu ÇPÖ anne formu öntest puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.....	9
Çizelge 1.7. Deney ve kontrol grubu ÇPÖ öğretmen formu öntest puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları.....	10
Çizelge 1.8. Programda yer alan etkinlikler ve kazanım göstergeleri.....	19
Çizelge 3.1. Deney Grubu Çocuk Sosyallik Ölçeği Anne Formu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	62
Çizelge 3.2. Deney Grubu Çocuk Sosyallik Ölçeği Öğretmen Formu Öntest/Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	63
Çizelge 3.3. Kontrol Grubu Çocuk Sosyallik Ölçeği Anne Formu Öntest/Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	63
Çizelge 3.4. Kontrol Grubu Çocuk Sosyallik Ölçeği Öğretmen Formu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	64
Çizelge 3.5. Deney ve Kontrol Grubu Çocuk Sosyallik Ölçeği Anne Formu Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	65
Çizelge 3.6. Deney ve Kontrol Grubu Çocuk Sosyallik Ölçeği Öğretmen Formu Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	65

Çizelge 3.7. Deney Grubu Çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği Anne Formu Sontest-Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	66
Çizelge 3.8. Deney Grubu Çocukların Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formu Sontest/Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	66

## **EKLER DİZİNİ**

Ek 1. Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı'nda Kullanılan Öyküler.....	86
Ek 2. Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Atölye Örneği .....	87
Ek 3. Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Fotoğrafları ..	90
Ek 4.Çocuk Prososyallik Ölçeği Madde Örnekler.....	92
Ek 5. Araştırma İzin Formu.....	93



## GİRİŞ

Teknolojinin hızla ilerlediği günümüzde bilgi ışık hızıyla ilerlemektedir. İnsanlar bu bilgi iletme yarışında, birbirlerini paydaş değil, rakibi olarak görmeye başlamış, insani değerleri geride bırakmıştır. Bu durum toplumda ahlâki ve manevi anlamda bir iyileşme gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu süreçte eğitim sisteminin payı büyüktür ve bu günümüzde eğitim kurumlarında “Değerler Eğitimi” adı altında karşımıza çıkar (Hökelekli, 2011).

Değerler; düşüncelerimiz ile toplumsal ve bireysel davranışlarımızı etkileyen bir tür eylem kılavuzlarıdır (Dursun, 2009: 58). Değerler eğitimi ise; örtük ya da açık program aracılığıyla yetişen yeni nesle temel insani değerleri kazandırmada, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretinin ortak adıdır (Girgin, 2012).

Değerlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için özelliklerinin bilinmesi gerekir. Schwartz ve Bilsky (1987) değerlerin özelliklerini şöyle sıralamaktadırlar (Akt. Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000):

- Değerler inançlardır. Ancak tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar. Etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.
- Değerler, bireyin amaçlarıyla (eşitlik gibi) ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (hak bilirlilik, yardımseverlik) ilişkilidirler.
- Değerler özgül eylem ve durumların üzerindedirler. Örneğin, saygı değeri, evde, işte, okulda ve tanımadığımız kişilerle olan ilişkilerimizin tümünde geçerlidir.
- Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler.
- Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Bu sıralama değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur. Kültürler ve bireyler, sergiledikleri değer öncelikleri sistemleriyle betimlenebilirler.
- Değerler değişime açık yapılardır. Zaman içinde etkileşim ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir.

▪ Değerler bağlı oldukları kültürlere göre değişir. Hatta ait oldukları kültürlerin içinde dahi ayrılık gösterebilirler. Farklı iki toplum aynı değere sahip olabilir ama o değere verdikleri önem derecesi farklı olabilir.

Birçok ülkede değerler eğitimi ile ilgili farklı isimlerle eğitim plan ve projeleri oluşturulmuştur. Bunlardan; IOWA Planı, UNESCO ve Değerler Eğitimi, Bireysel Gelişim için Ahlâki Değerler Eğitimi, Kişilik Eğitim Müfredatı (Character Education Institute,1996), Çocuk Gelişimi Projesi, Lions-Quest Programı bu uygulamalardan sadece birkaçıdır (Aktürk, 2012).

Tüm bu programlarda amaç, değerleri öğrencilerde oluşturmak ve kazandığı değerleri davranış haline getiren bireyler yetiştirmektir. Okul öncesi dönem kişisel ve sosyal hayatımıza yön veren değerlerin öğrenilmesi açısından başlangıç olarak düşünülebilir. Çünkü; değer kazanma süreci çocuklukta başlar ve kişiliğin olduğu dönemlere yani son adölesan döneme kadar devam eder. Kişilik gelişimi %80 oranında, beş yaşına kadar olan süreçte tamamlanır. Bu süreden sonra da değerlere ilişkin değişimler mümkün olsa da temel değerler oluşmuştur (Balat ve Dağal, 2006: 18). Yetişkinlik yıllarında bireyin bulunduğu toplumun ahlâki kurallarına uygun davranışlar geliştirebilmesinin, okul öncesi dönemde verilecek değerler eğitimi ile mümkün olabileceği bilinmektedir (Hong, 2003: 179). Bu açıdan; değer yaratmak, değerleri tutarlı bir kişilik ekseninde toplumsal ortamda yapılandırmak, çocuğun ihtiyaç, beklenti ve gelişim özelliklerine göre yorumlayarak düşünce, duygu, beceriler olarak eylem haline getirmiş bireyler yetiştirmek okul öncesi eğitimin nihai hedeflerinden biridir (Çağlar, 2005).

Değerlerin öğretilbilir ve öğrenilebilir olgular olduğu bilinmektedir. Fakat anne, baba ve eğitimciler değerleri genç kuşaklara aktarırken ne öğreteceği, hangi yaşta başlayacağı, nasıl anlatacağı vb. konularda büyük tereddütler ve zorluklar yaşar (Erkuş, 2012). Özellikle okul öncesi dönemde değerleri anlatmakla veya tanımlamakla kazandırmak güçtür. Değerler; doğrudan yaşamakla, içselleştirmekle ve duygulara yer vermekle kimlik ve kişilik boyutu haline gelir. Çocuğun özgür iradesini kullanacağı, hem gerçek, hem yapay ortam hazırlamak değer eğitiminin ön şartıdır (MEB, 2010).

Okul öncesi eğitimde, çocuğun bilginin çoğunu aktif katılım ve özel öğrenme deneyimleri ile kazandığı aktif öğrenmenin temel ilkeleri yer alır. Aktif katılımı destekleyen eğitimde drama yöntemi ise, insanlara ulaşmada önemli bir

araçtır (Güven, 2006). Hangi yaşta olursa olsun yaşayarak öğrenmeye olanak veren bu yöntem, bilgilerin kullanılması ile ilgili ortamlar yaratma ve rol oynama tekniği ile bir problemle karşılaştığı zaman ne yapacağı, bilgisine nasıl başvuracağı, kendisini nasıl dingin ve kontrol altında tutabileceği, kendisini ruhsal olarak nasıl rahatlatılabileceğini öğrencisine öğreten bir yöntemdir (Levent, 1999: 78). Aynı zamanda yaratıcı drama da çocuklar tüm duyularını etkin olarak kullanır; süreçte konuşurlar, hareket ederler, bedenlerini, seslerini, duygularını, düşüncelerini kullanarak, başkalarıyla iletişim içinde olurlar, kendi kendilerine kalarak düşünme olanağı bulurlar, özgün düşünce, davranış ve somut ürün oluştururlar, simgeler kullanırlar, hayal kurarlar, eğlenir ve mutlu olurlar. Böylece çocuğun yaratıcı drama sürecindeki memnuniyeti doğrudan öğrenme kalitesini etkiler (Öztürk, 2006: 58). Ayrıca yapılan araştırmalarda değerler eğitiminde öykü kullanmanın, öğrencilerin kendi hayatlarında da böyle olaylarla karşılaşabilecekleri yönünde ahlâki hayal güçlerini harekete geçirdiği ve yararlı bulunduğu savunulmuştur (Parker ve Ackerman, 2007; Uysal, 2008;). Bu açıdan bakıldığında yaparak yaşayarak öğrenmeyi hedef alan öykü temelli yaratıcı drama yönteminin okul öncesi dönemde, çocukların değer gelişiminde etkisi olabileceği düşünülmüş, 60-72 aylık çocuklara yönelik olarak Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı hazırlanmıştır.

# 1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR

## 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değer Eğitimi Programı, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların değer gelişimini etkilemekte midir? sorusuna cevap aramaktır.

## 1.2. Alt Amaçlar

Yukarıdaki genel amaca bağlı olarak, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre değer gelişimleri açısından deney grubu çocukların öntest sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre değer gelişimleri açısından kontrol grubu çocukların öntest sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre değer gelişimleri açısından deney ve kontrol grubu çocukların sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre değer gelişimleri açısından deney grubu çocukların sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönem, çocuğun içinde yaşadığı toplumun değer yargılarını ve toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı bir dönemdir (Bal ve Bilir, 1989). Çocuklara hayatın ilk yıllarından itibaren değerler kazandırmanın, Milli Eğitim Temel Kanununda belirtildiği üzere ahlâki ve manevi değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlâk, ruh ve duyu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip kişilerin bulunduğu toplum oluşturmada etkili olabileceği düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarına yönelik konuyla ilgili deneysel çalışmalar görülmektedir (Dereli, 2014; Gökçek, 2007; Kahraman, 2007; Neslitürk, 2013; Öztürk Samur, 2011; Tatar, 2009; Uzmen, 2002; Üner, 2011). Bu çalışmalar arasında yaparak yaşayarak öğrenmeyi hedef alan öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisiyle ilgili araştırmalar tespit edilememiştir.



Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilecek bulguların;

1. 60-72 aylık çocuklara verilen Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı'nın, etkililiğinin belirlenmesi açısından,

2. Okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlerin çocukların değer öğretimlerine ilgisini çekmek, öğretmenlere, değer eğitiminde yaratıcı drama yöntemiyle ilgili farklı bir bakış açısı kazandırmak, bu konuya dikkatlerini çekmek açısından,

3. Konu ile ilgili bundan sonra yapılacak çalışmalarda, araştırmacılara yol gösterici olması açısından yararlı olacağı düşünölmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

- Deney ve kontrol grubundaki çocukların uygulama süresince araştırmanın sonucunu etkileyecek bir etkileşimde bulunmadıkları,
- Araştırmanın alışma grubunu oluşturan çocukların normal gelişim gösterdikleri,
- Araştırmada kullanılan Çocuk Sosyallik Ölçeği (PÖ)'nin araştırmanın amacına uygun olduğu,
- Araştırmada kullanılan ölçme aracı PÖ'yü öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuklar için, içten cevapladıkları kabul edilmiştir.

#### **1.5. Materyal ve Yöntem**

##### **1.5.1 .Araştırma Modeli**

Araştırmada, Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı'na katılan çocuklarla, bu eğitime katılmayan çocukların değerlere ilişkin kazanım düzeyleri arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla, eğitim öncesi ve sonrası kontrol ve deney gruplarında ölçme yapılmasını gerektiren, öntest sontest deney kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmek amacıyla kullanılan araştırma desenleri olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Yarı deneysel desenin amacı da deneysel desenle aynıdır (Ekiz, 2009). Fakat gerçek deneysel

desenlerden olan öntest sontest kontrol gruplu desenden, çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yönteminin kullanılmaması yönüyle ayrılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu çalışmada, deney ve kontrol grubunun seçiminde rasgele atama yapılmamış ve araştırmanın bağımlı değişkeni olan değer gelişimleri bakımından grupların öntestlerinin eşit olması kontrol edilmiştir (Karasar, 2006).

Araştırma deseninin sembolik görünümü şu şekilde açıklanabilir.

Çizelge 1.1. Araştırma deseni

Grup	Öntest	İşlem	Sontest	Kalıcılık Testi
G <sub>D</sub>	O <sub>1.1</sub>	ÖYDYDEP	O <sub>1.2</sub>	O <sub>1.3</sub>
G <sub>K</sub>	O <sub>2.1</sub>	-	O <sub>2.2</sub>	

**G<sub>D</sub>**: Değerler eğitimi verilen deney grubunu,

**G<sub>K</sub>**: Kontrol grubunu,

**O<sub>1.1</sub>, O<sub>1.2</sub>, O<sub>1.3</sub>**: Deney grubunun öntest/sontest ve kalıcılık testi ölçümlerini

**O<sub>2.1</sub> ve O<sub>2.2</sub>**: Kontrol grubunun öntest/ sontest ölçümlerini

**ÖYDYDEP**: Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı uygulamalarını göstermektedir.

Araştırmada bağımlı değişken, anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların değer gelişimleri, bağımsız değişken ise Öykü Temelli Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı'dır. Çalışmada, deney grubuna seçilen çocuklara MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na ek olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan Öykü Temelli Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı uygulanırken, kontrol grubundaki çocuklara MEB yönetmeliğine bağlı olarak, Değerler Eğitimi İl Yürütme Komisyonu tarafından belirlenen değerler kapsamında, sınıf öğretmenleri tarafından hazırlanan değer eğitimi uygulamalarına devam edilmiştir.

### 1.5.2. Evren ve Örneklem

Çalışma grubunun oluşturulmasında, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden, Aydın İli Söke İlçesindeki MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve anasınıflarını gösteren bir liste alınmıştır. Bu listeden aynı yaş grubunda en az iki sınıfı olan okullardan uygun örnekleme yöntemiyle Aydın ili Söke ilçesinde bulunan Sazlıköy Anaokulu belirlenmiştir. Sazlıköy Anaokulu bir adet 48-60 ay grubu ve iki adet 60-72 ay grubu sınıflarından oluşmak üzere üç sınıftan oluşan bir okuldur. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında okula devam eden 60-72 aylık çocuklardan 15 öğrenci deney grubunu, 15 öğrenci kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın planlandığı gibi yürütülmesi için Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış, okul müdürü, sınıf öğretmenleri ve öğrenci velileri uygulama hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışma kapsamında deney grubunu oluşturan çocuklarla iki ay süreyle haftada üç gün olmak üzere 24 oturumluk drama programı uygulanmıştır. Kontrol grubu çocuklara ise 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve Okul öncesi yönetmeliği 5. Maddesi Değerler Eğitimi Yönergesine dayalı olarak, Değerler Eğitimi İl Yürütme Komisyonu tarafından belirlenen, Aydın ilinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına gönderilen sevgi, sorumluluk, saygı, hoşgörü, özgüven, empati, adil olma, cesaret, liderlik, nazik olma, dostluk, yardımlaşma, işbirliği, temizlik, doğruluk, dürüstlük değerleri ile ilgili etkinlikler, sınıf öğretmenleri tarafından hazırlanarak günlük eğitim akışları içine dahil edilerek uygulanmıştır.

Çalışma grubuna dâhil edilen çocukların anne babalarının demografik özelliklerine ilişkin dağılımları aşağıda verilmiştir.

Çizelge1.2. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımı

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	n	%	n	%
Kız	9	59	4	27
Erkek	6	41	11	73
Toplam	15	100	15	100

Çizelge1.2 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunu 30 çocuk oluşturmaktadır. Bu çocukların 15'i deney grubunda 15'i ise kontrol grubunda yer almaktadır. Deney grubundaki çocukların %59'ı kız, %41'i erkek çocuklardan,

kontrol grubunu oluşturan çocukların ise %27'si kız, %73'ü erkek çocuklardan oluşmaktadır.

Çizelge1.3. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların anne ve babalarının eğitim durumlarına göre dağılımı

Eğitim Durumu	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	Anne		Baba		Anne		Baba	
	n	%	n	%	n	%	n	%
İlkokul	9	59,4	10	66	12	80	10	66,7
Ortaokul	4	26,4	2	13,2	2	13,3	2	13,3
Lise	2	13,2	2	13,2	1	6,7	3	20
Üniversite/	-	-	1	6,6	-	-	-	-

Çizelgeye göre deney grubu çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; % 59,4'ünün ilkokul, %26,4'ünün ortaokul, %13,2'sinin lise mezunu olduğu ve hiç üniversite mezununun bulunmadığı görülürken; babalarının %66'sının ilkokul, %13,2'sinin ortaokul, %13,2'sinin lise ve %6,6'sının üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Kontrol grubundaki çocukların annelerinin öğrenim durumları incelendiğinde % 80'nin ilkokul, %13,3'nün ortaokul, %6,7'nin lise mezunu olduğu ve üniversite mezunu annenin olmadığı görülmektedir. Babalarının ise %66,7'sinin ilkokul, %13,3'ünün ortaokul, %20'sinin lise mezunu olduğu, üniversite mezunu babanın olmadığı görülmektedir.

Çizelge1.4. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların ailelerinin ekonomik durumlarına göre dağılımları

Ekonomik Durum	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	n	%	n	%
0-500	3	19,8	5	33,3
501-1000	7	46,2	7	46,7
1001-1500	5	33	2	13,3
1501 ve üzeri	-	-	1	6,7

Çizelge incelendiğinde çocukların ailelerinin ekonomik durumları incelendiğinde ise, deney grubu çocukların ailelerinin %19,8'sinin 0-500 TL, % 46,2'sinin 501-1000 TL, %33'ünün 1001-1500 TL gelir düzeyine sahipken, 1501 TL ve üzeri gelire sahip aile olamadığı görülmektedir.

Kontrol grubu çocukların ailelerinin gelirlerine bakıldığında ise %33,3'ünün 0-500 TL, % 46,7'sinin 501-1000 TL , %13,3'ünün 1001-1500 TL ve %6,7'sinin 1501 TL gelire sahip olduğu görülmektedir.

Çizelge1.5. Deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocukların kardeş sayısına göre dağılımları

Çocuk Sayısı	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	n	%	n	%
Tek çocuk	1	6,6	6	40
1	4	26,4	4	26,7
2	7	46,2	4	26,7
3	1	6,6	1	6,6
4	2	13,2	-	-

Çocuklar kardeş sayılarına göre incelendiğinde, deney grubu çocukların %6,6'sı tek , %26,4'ü 1 , % 46,2'si 2, %6,6'sı 3, %13,2'si 4 kardeşe sahiptir.

Kontrol grubu çocuklarının kardeş sayılarına bakıldığında ; %40'ı tek, % 26.7' si 1, %26.7'si 2 ve %6.7'si 3 kardeşe sahiptir.

Çizelge 1.6. Deney ve kontrol grubu ÇPÖ anne formu öntest puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

Gruplar	n	$\bar{x}$	Ss	SO	ST	U	z	p
<b>Deney Öntest</b>	15	75,4	10,06	17,4	261	84	-1,184	,237
<b>Kontrol Öntest</b>	15	69,4	13,7	13,6	204			

Deney ve kontrol gruplarının değer gelişimleri açısından birbirlerine benzeşik olup olmadıklarını belirlemek için deney gruplarının ÇPÖ anne formu öntest puan ortalamaları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Çizelge 3.1. incelendiğinde ÇPÖ anne formu öntest sıra ortalamalarının deney grubu çocukları için 17,4, kontrol grubu çocuklar için ise 13,6 olduğu saptanmıştır. Sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda 0,05 düzeyinde anlamlı fark bulunmamıştır. Sonuçlar anne değerlendirmelerine göre, grupların değer gelişimleri açısından birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Çizelge 1.7. Deney ve kontrol grubu ÇPÖ öğretmen formu öntest puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

Gruplar	n	$\bar{x}$	Ss	SO	ST	U	z	p
<b>Deney Öntest</b>	15	57,86	8,12	14,83	222,5			
<b>Kontrol Öntest</b>	15	58,4	12,82	16,17	242,5	102,5	-,415	,678

Çizelgede deney grubu çocukların ÇPÖ öğretmen formu öntest sıra ortalamaları 14,83, kontrol grubu çocukların ÇPÖ öğretmen formu öntest sıra ortalamaları 16,17 olarak görülmektedir. Sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur, yani öğretmen değerlendirmelerine göre, gruplar değer gelişimleri açısından birbirine denktir.

Bir diğer ifadeyle kontrol altına alınamayan bağımsız değişkenlerin, deney ve kontrol gruplarını aynı şekilde etkileyeceği varsayıldığında, çocukların değer gelişimindeki farklılıklar, deney ve kontrol gruplarında yapılacak işlemlere bağlanabilir.

### 1.5.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, çocuk ve anne babalara yönelik genel bilgileri içeren Genel Bilgi Formu ile çocukların değer gelişimlerini belirlemek amacıyla ÇPÖ kullanılmıştır.

#### 1.5.3.1. Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formu; çocukların, cinsiyet, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam etme süreci, annenin yaşı ve öğrenim durumu, babanın yaşı ve öğrenim durumu bilgilerine yönelik maddeleri içermektedir.

#### 1.5.3.2. Çocuk Prososyallik Ölçeği

Okul öncesi çocukları prososyal davranışlar açısından değerlendirmek amacıyla Bower (2012) tarafından geliştirilen ÇPÖ, Bağcı (2015) tarafından

Türkçe'ye uyarlanmış ve 60-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. ÇPÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları anne, baba ve öğretmenden çocuk için toplanan veriler üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin yanıtları 1 (hiçbir zaman) ile 5 (her zaman) arasında değişen likert tipi ölçek ile belirtilir.

ÇPÖ'nün geçerlik çalışmalarında kapsam ve yapı geçerliği teknikleri kullanılmıştır. Kapsam geçerliğinin belirlenmesinde 5 uzman görüşüne başvurulmuş uzman görüşlerinin alınması ve değerlendirilmesi Lawshe Tekniği dikkate alınarak yapılmıştır. Alan uzmanları, ÇPÖ'nin 60-72 aylık çocuklarını değerlendirmede kullanılabilecek nitelikte olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir (Bağcı, 2015).

Ölçeğin öğretmen formuna yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktör ve 22 maddeden oluştuğu sonucuna varılmıştır. Bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %52.76'sını açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise ölçeğin öğretmen formunun 22 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Uyum indeksleri  $\chi^2=982.71$ ,  $X^2/sd= 4.70$ , CFI=0.95, NNFI=0.94, NFI=0.94 ve NNFI=0.94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktöryel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde, tüm uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır (Bağcı, 2015).

Ölçeğin anne formuna yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktör ve 21 maddeden oluştuğu sonucuna varılmıştır. Bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %37.45'ini açıklamaktadır. Ölçeğin anne formu üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise uyum indeksleri  $\chi^2=607.18$ ,  $X^2/sd= 3.21$ , CFI=0.95, NNFI=0.94, NFI=0.93 ve NNFI=0.94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktöryel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde, tüm uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır (Bağcı, 2015).

ÇPÖ formunun güvenilirliğini tespit etmek amacıyla yapılan istatistiklere göre; Çocuk Prososyalik Ölçeği Öğretmen Formunun güvenilirlik katsayısı .96, Anne Formunun güvenilirlik katsayısı .91, Baba Formunun güvenilirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır (Bağcı, 2015).

#### **1.5.4. Verilerin Toplanması**

Araştırmada veri toplama sürecinde ilk olarak, Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınıp, deney grubu öğretmeni yapılacak olan eğitimin niteliği konusunda bilgilendirilmiş, etkinliklerin bir örneği verilmiştir. Deney ve kontrol grubu, öğretmenleri ve anneleri doldurulması gereken ölçme araçları, yapılacak uygulamanın bilimsel niteliği, toplanacak verilerin gerçeği yansıtma derecesi, içtenlik ve gizliliğin önemi konusunda bilgilendirilmiştir. Bilgi formu ve ölçek maddelerinin tümünün atlanmadan yanıtlanması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bu standart yönerge öntest sontest ve kalıcılık testi uygulamaları için tekrarlanmıştır. Araştırmada kullanılan ÇPÖ, her çocuk için kendi sınıf öğretmeni ve annesi tarafından ayrı ayrı doldurulmuştur.

#### **1.5.5. Verilerin Analizi**

Ölçme araçları ile toplanan verilerin, istatistiksel çözümlemesinde araştırmanın genel amacı çerçevesinde alt amaçlara yönelik olarak, SPSS (The Statistical Packet for The Social Sciences) 20 paket programı kullanılmıştır.

İstatistiksel analizlerde;

1. Çocuklar ve anne, babalara ait değişkenlerin betimlenmesinde; frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır.
2. Anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre deney ve kontrol grubu çocukların ÇPÖ öntestlerinin ve sontestlerinin puan ortalamalarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U Testi,
3. Deney grubu çocukların öntest-sontest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki karşılaştırmalarda ve kontrol grubu çocukların öntest-sontest puanları arasındaki karşılaştırmalarda Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmıştır.

#### **1.5.6. Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programının Hazırlanması**

Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı'nın hazırlık süreci üç aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada programda yer alacak değerler ve kazanım göstergeler belirlenmiştir. İkinci aşamada değerler ve kazanım göstergelere uygun öyküler seçilmiş, üçüncü aşamada ise bu öykülerden



yola çıkılarak, yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı etkinlikler araştırmacı tarafından yazılmıştır.

### **Birinci aşama;**

Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı'nın hazırlanabilmesi için konuya ilişkin yurt içi ve yurt dışı literatür taraması yapılarak, programa alınması planlanan değerler belirlenmiştir. Değer sınıflamalarında ele alınan değer, karakter ya da kişilik eğitim programlarında yer verilen değerler incelendiğinde, okul öncesi dönemde, bireysel, kişilerarası ve toplumsal değerler sınıflandırılması içinde, dürüstlük, sorumluluk, sabır, iş birliği, sevgi, saygı, barış, doğayı sevme, koruma gibi evrensel değerler yer verileceği tespit edilmiştir (Uyanık Balat, 2012: 12). Sınıflandırma bilgilerine ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanım göstergelere dayanarak Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı'da aşağıdaki değerlere yer verilmiştir.

- İşbirliği
- Paylaşma
- Yardımlaşma
- Empati

Ele alınan bu değerler aşağıda açıklanmıştır.

#### **1.5.6.1. İşbirliği**

İşbirliği; ortak bir hedefte diğer kişilerle birlikte çalışmak için enerjilerimizi birleştirmek şeklinde tanımlanmaktadır. İşbirliği, görevlerin çok daha kolay ve çok daha çabuk şekilde bitirilmesini, aynı zamanda işbirliği yapılan kişiyle arkadaşlık kurmayı geliştirmektedir (Akyol ve Aydın, 2012). Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde ise, amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığı, teşkiri mesai veya bir için çeşitli kişilerce yapılması anlamlarında ifade edilmiştir (<http://tdkterim.gov.tr>).

Bebekler 18-24 aylar arasında işbirliği yapmaya, paylaşmaya, yardımlaşmaya ve bu arada diğer insanların duygularına empati kurarak karşılık

vermeye başlarlar (Artan ve San Bayhan, 2009). Mildred Parten (1932)'a göre işbirlikçi oyun okul öncesi dönemin son zamanlarında ortaya çıkar. Bu oyun sosyal katılım düzeyinin en karmaşık olanıdır. Çocuklar oyunun planını yaparlar, oyundaki ortak amaçların rollerini paylaşarak oyun sırasında işbirliği davranışını tam olarak gerçekleştirirler. Çocukların bu davranışları daha kolay kazanmasında yetişkinlerin çevrenin önemli rolü olduğu pek çok araştırmada bahsedilmiştir (Akt. Konner, 1993).

Bu nedenle çocuklarda işbirliği davranışını geliştirmek için hayatın her alanında, bu davranışın yer aldığı ve işbirliği içinde yaşamın daha güzel, daha anlamlı ve daha kolay olduğunu çocukların da anlamalarına yardım ederek işbirliği davranışını kolay ve doğru kazanılması sağlanması gerekmektedir (Dağal Balaban ve Uyanık Balat, 2006: 75).

İşbirliğinin yaşam boyu önemi ve erken yaşlarda bu becerinin geliştirilebildiği gözönünde bulundurularak Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı'nda işbirliği değeri ele alınmıştır.

#### **1.5.6.2. Paylaşma**

Paylaşmak, Türk Dil Kurumu sözlüğünde aralarında bölüşmek, pay etmek, üleşmek veya benimsemek, onaylamak anlamlarında ifade edilmiştir. Diğer bir tanımda paylaşmak, bizde var olan özelliklerin, nesnelerin bir kısmını başkasına vermektir. Morgan (2004)'e göre ise paylaşma sosyal bilişsel anlayış ve dilsel yeterliğin etkileşimini sağlayan ve olumlu sosyal davranışları geliştiren bir işleve sahiptir.

Paylaşmak doğuştan getirilmiş bir yetenek değildir ve çocuklar zaman içinde bu duyguyu kazanır. Paylaşma değeri 18 aylık bebeklerde görülür ve çocuklar bu dönemde özellikle yardımseverlik ve paylaşma gibi değerleri anne ve babalarını taklit ederek öğrenirler (Morgan, 2004). Fakat, dört yaşına kadar benmerkezci olan bir çocuktan tam anlamıyla bir paylaşım beklemek yanlış olacaktır. Çocuk paylaşımı 5-6 yaşlarında sosyalleşmenin bir gerekliliği olarak öğrenir. Çünkü çocuk oyunların içinde paylaşma ve işbirliğinin önemini anlar, paylaşmadığında ya da işbirliği kurmadığında oyunlardan ve sosyal çevreden dışlandığını görür (Öztürk Samur 2011: 81).

Paylaşma değerinin eğitiminde çocuğu anlamak, onun duygularını, üzüntülerini, sevinçlerini ve heyecanlarını paylaşmak ailelerin ve öğretmenlerin yapması gereken en önemli husustur (Uzmen, 2002). Parker ve Ackerman (2007) yaptıkları çalışmada, hoşgörü, paylaşma, yardımlaşma gibi temel değerleri çocuklara benimsetmede resimli kitapları kullanmanın yararlı olduğu ve başarılı bir karakter eğitiminde kitap seçimi önemli olduğunu vurgulamışlardır (Akt. Güven, 2006).

Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı'nda da, paylaşma değeri öykülerden yola çıkarak hazırlanan drama çalışmaları ile yaparak yaşayarak öğrenme temelinde etkinliklere yer verilmiştir.

### **1.5.6.3. Yardımlaşma**

Yardımlaşma, başkalarına gönüllü olarak yardım etme ve iş ile ilgili problemlerin oluşmasını engellemeye yönelik davranışlardır. İhtiyaç sahibinin ihtiyacını giderme biçiminde açığa çıkan yardımlaşma, uygulama olarak toplumsal yaşamda çok farklı biçimlerde oluşup gelişebilir (Buluç, 2008).Yardımlaşmanın toplumsal yaşamda en yaygın biçimi, yaşamını sürdürmek için zorunlu şeylere sahip olmayan ve bunları karşılayacak güç veya imkandan yoksun olan kişilerin ihtiyacını karşılama biçiminde açığa çıkmaktadır (Güven, 2006).

Yardımsızlıkla ilgili yapılan tanımlama ve açıklamalar sonucunda genel bir değerlendirme yapıldığında yardımsızlığın özellikleri şu şekilde belirtilmiştir:

- Kendi gücünü ve imkanlarını başkalarının iyiliği için kullanmaktır.
- Zor durumda olanlara yardım etmektir.
- Her bireyin sahip olması gereken bir değerdir.
- Muhtaç insanlara yardımda bulunmaktır.
- Sosyal örgütlere bağışta bulunmaktır.
- Gönüllü olarak yapılan bir davranıştır.
- Duyarlı olan insanların yaptığı bir davranıştır.

- Maddi, manevi bazen jest veya mimikle bile yapılabilen iyiliktir.
- Halk arasında imece denilen işbirliği ile yapılabilen iyiliktir.
- Maddi anlamda zengin olmaksızın bile yapılabilen yardımdır.
- Toplumdaki dayanışmanın ve bağlılığın sonucu ortaya çıkmış olan bir durumdur.
- Toplumun varlığını sürdürmesi için gerekli olan değerdir.
- Toplumların ilerlemesi ve kalkınması için gerekli olan değerlerdir (Vatandaş, 2002).

Yardımlaşma ve paylaşma gibi sosyal davranışlar, bireylerin toplumla sosyal bağlar kurmasını ve bu bağların sağlıklı bir şekilde devamını kolaylaştırır (Kim ve Stevens, 1986).

Çocuklar arasında yapılan sosyometrik araştırmalarda, arkadaşları tarafından en çok sevilen çocukların arkadaşlarının isteklerine karşı hassasiyet gösteren, aynı zamanda kendine güveni olan çocuklar olduğu, başı sıkıştığında arkadaşlarından yardım isteyen çocukların, daima büyüklerine sığınan çocuklardan daha çok sevildiği tespit edilmiştir (Bilgin, 1995).

Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı'nda çocukların yardımlaşma kavramını öğrenmesi, bu kavramı yaşamına aktararak arkadaşlarıyla ve toplumla sağlıklı sosyal bağlar kurması için çocukların gelişim seviyesine uygun yardımlaşma değerini kazandırmaya yönelik etkinlikler planlanmıştır.

#### **1.5.6.4. Empati**

Çağdaş insanın temel sorunlarından biri, belki de en önemlisi başkaları tarafından iyi anlaşılmasıdır. Anlaşıldığını hisseden birey rahatlar, huzur duyar. Kendisini olduğu gibi ortaya koyan birey kendiliğindenliğini ve yaratıcılığını kullanır. İnsanların birbirlerini anlamaları ve dolayısıyla mutlu olabilmeleri için empatinin öğretilmesinin gerektiği düşünülmektedir (Okvuran, 1999).

Empatinin temeli hayatın ilk yıllarında atılır. Sağ beynimiz, empatiden sorumludur. Yaşamının ilk yılları, sağ beynin gelişimi için kritik zamandır. İlk yılda değerli olduğunu hisseden, annesinin onu hep seveceğine ve koruyacağına güvenen bebekler, bu sevgiyi ve değeri çevresindekilere de gösterir. Acıma, vicdan, merhamet duygularının temeli böylece atılır. Bebeklerde 18-24 ay arasında ben kavramı gelişir. Ancak ben diyebilen çocuklar ben-sen ayrımını yapabilir. Bu nedenle 2 yaştan önce kendinden başkasını düşünüp anlayabilmesi çok zordur (Veziroğlu, 2000). Hoffman (1982), 2-3 yaşta rol alma yeteneğini kazanan çocukların, kendi duygularının diğerlerinin duygularından farklı olabileceğini anlamaya başladıklarını belirtir. 3 yaş ve daha yukarı yaşlarda yansıtılmaya başlanan empatik istekliliğin ilkokul yıllarında artış göstermediğini, aynı zamanda 2-3 yaşından itibaren çocukların, diğer insanların düşüncelerini kendi düşüncesinden farklı olarak anlamaya başladıklarını belirtmektedir. Shapiro'ya (1998) göre, altıncı yaş bireysel empatinin yani olayları başkasının açısından görme ve uygun bir şekilde davranabilme evresinin başlangıcıdır (Akt. Hoffman, 1990).

Empati ahlâk gelişiminin bir habercisi olarak da görülmekte ve daha empatik çocukların daha az saldırgan, daha çok yardımsever ve daha gelişmiş ahlâki yargılara sahip oldukları belirtilmektedir (Okvuran, 1994). Hoffman ve Saltzstein (1967), çocuklarda duygusal empatinin erken gelişiminin, ahlâki değerlerin içselleştirilmesinde, duygusal ve bilişsel olarak destek sağladığını ileri sürmektedirler. Çocuklarda hangi yaşlarda empatik becerilerin eğitimle artırılıp artırılamayacağı konusunda temelde iki farklı görüş bulunmaktadır. Gelişimsel bakış açısına göre, altı yaşın altındaki çocuklar benmerkezci olmaları nedeniyle, olaylara başkalarının bakış açısından bakamamaktadırlar. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerileri eğitimle artırılamaz. Bir diğer yaklaşıma göre ise empatik beceriler eğitimle artırılır. Gelişimsel bir programın hem empatik beceriyi hem de olumlu sosyal davranışı etkileyebileceği ifade edilir (Sezer ve Damar, 2005).

Cherchin (1976) empati eğitim tekniklerini kısaca şu biçimde açıklamıştır:

**Didaktik Eğitim Tekniği:** İletişim ve empati konusu ile ilgili teorik bilgilerin anlatılmasıdır.

**Yaşantısal Eğitim Tekniği:** Bireylerin bir başkasıyla gerçekleştirdiği terapötik iletişim, banttan, videodan veya gözlem odasından eğitim veren uzman tarafından izlenmekte ve eleştiriler getirilmektedir.

**Rol Oynama Tekniği:** Birey bazen kendisi olarak, bazen de karşısındakinin rolüne girerek iletişim kurmaktadır. Rol oynamanın akıllı düşünmeyle ilgili davranışları arttırdığı, bunun sonucunda da değişik açılardan bakmayı ve açık fikirli olmayı sağladığı, yüzeysel ve ani problemleri çözmeyi arttırdığı, daha kusursuz problem modelleri geliştirmeyi ve bilişsel, kişisel esneklik sağladığı belirtilmektedir.

**Model Öğrenme Tekniği:** Bireyin uygun modelleri gözlem odasından, banttan ya da videodan izleyerek onları model alarak empatik iletişim kurmayı öğrenmesidir. Empati eğitimi programında, bu yaklaşımlardan yalnızca biri kullanılabilmesi gibi bir kaç bir arada da kullanılabilir (Akt. Dökmen, 1988).

Çocuklara insancıl görüşme becerileri öğretildiğinde, önyargıları ve korkuları gösterildiğinde empati kurmaları kolaylaşmakta; kendilerine olan iyileştirici becerilerine karşı güven geliştirmekte, kaygıdan uzak ve başkaları için iyileştirici bir kişilik göstermektedirler (Sezer ve Damar, 2005).

60- 72 aylık çocuklara, yaratıcı drama yönteminde sıklıkla kullanılan rol oynama tekniği kullanılarak ve öyküler yoluyla modeller sunarak empatik becerilerin kazandırılabilmesi düşünüldü. Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programında empati değerine yer verilmiştir.

### **İkinci aşama;**

Bu aşamada işbirliği, yardımlaşma, paylaşma, empati değerleri ve seçilen kazanım göstergelere uygun 18 öykü belirlenmiştir. Bu öyküler; Hümeysra Bektaş, Meral Canoğlu Cantürk ve Eser Ündan Şenler tarafından hazırlanan Sevgi İçigen tarafından resimlenmiştir. Evrensel değerlere yer verilen öykü kitapları şunlardır; Sevgiyi Görmek, Sağım Solum Sobe, Saklanın Mandarin Geliyor, Uzaya Yolculuk, Zıp Zıp Kurbağa, Lütfen Beni Dinleyin, Penguenlerin Oyunu, Karıncanın Öğüdü, Bal Partisi, Yağız'ın Doğum Günü, Kış Pastası, Dedemin Madalyası, Hoş geldin Oya, Annem İçin, Islak Pati, Uçurtma Şenliği. Ayrıca Michal Snunit yazdığı, Na'ama Golomb'un resimlediği ve Fatih Erdoğan

tarafından Türkçeye çevrilen, Gönül Kuşu kitabı; Asa Lind'in yazdığı, Kristina Digman'ın resimlediği ve Murat Özsoy'un çevirdiği Kumkurdu kitabı da etkinliklerde kullanılmıştır.

Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programında yer alan etkinlikler ve bu etkinliklerle kazandırılması hedeflenen kazanım ve göstergeler şu şekildedir.

Çizelge 1.8. Programda yer alan etkinlikler ve kazanım göstergeleri

Etkinlik No	Etkinlik Adı	Kazanım-Göstergeler
1	Dramayla Tanışyorum Oturumu	<b>Kazanım 1. Kendisine ait özellikleri tanıtır.</b> (Göstergeleri: Adını, soyadını, yaşını, fiziksel özelliklerini ve duyuşsal özelliklerini söyler.) <b>Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.</b> (Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesnelere alışılmışın dışında kullanır.)
2	Duygularımı Biliyorum Oturumu	<b>Kazanım 4. Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.</b> (Göstergeleri: Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.) <b>Kazanım 5. Bir olay ya da durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.</b> (Göstergeleri: Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar.)
3	İletişimi Önemserim Oturumu	<b>Kazanım 5. Bir olay ya da durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.</b> (Göstergeleri: Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.) <b>Kazanım 7. Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.</b> (Göstergeleri: Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.)

Çizelge 1.8. Programda yer alan etkinlikler ve kazanım göstergeleri (devamı)

4	<b>Güveniyorum Oturumu</b>	<b>Kazanım 15. Kendine güvenir.</b> (Göstergeleri: Grup önünde kendini ifade eder. Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerektiğinde liderliği üstlenir.)
5	<b>Sevgiyi Görmek Oturumu</b>	<b>Kazanım 5. Bir olay ya da durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.</b> (Göstergeleri: Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.) <b>Kazanım 17. Başkalarıyla sorunlarını çözer.</b> (Göstergeleri: Başkaları ile sorunlarını onlarla konuşarak çözer. Arkadaşlarıyla sorunlarını çözemediği zamanlarda yetişkinlerden yardım ister. Gerekli zamanlarda uzlaşmacı davranır.)
6	<b>Sağım Solum Sobe Oturumu</b>	<b>Kazanım 17. Başkalarıyla sorunlarını çözer.</b> (Göstergeleri: Başkaları ile sorunlarını onlarla konuşarak çözer. Arkadaşlarıyla sorunlarını çözemediği zamanlarda yetişkinlerden yardım ister. Gerekli zamanlarda uzlaşmacı davranır.)
7	<b>Saklanın Mandarin Geliyor Oturumu</b>	<b>Kazanım 10. Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir,</b> (Göstergeleri: Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir, Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.)
8	<b>Limon Ağacı Oturumu</b>	<b>Kazanım 10. Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir,</b> (Göstergeleri: Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir, Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.) <b>Kazanım 13. Estetik değerleri korur.</b> (Göstergeleri: Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler. Çevresini farklı biçimlerde düzenler. Çevredeki güzelliklere değer verir.)
9	<b>Zıp Zıp Kurbağa Oturumu</b>	<b>Kazanım 15. Kendine güvenir.</b> (Göstergeleri: Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler. Grup önünde kendini ifade eder. Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler. Gerektiğinde liderliği üstlenir.) <b>Kazanım 5. Bir olay ya da durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.</b> (Göstergeleri: Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.)
10	<b>Lütfen Beni Dinleyin Oturumu</b>	<b>Kazanım 5. Bir olay ya da durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.</b> (Göstergeleri: Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.) <b>Kazanım 6. Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.</b> (Göstergeleri: Haklarını söyler. Başkalarının hakları olduğunu söyler. Haksızlığa uğradığında neler yapabileceğini söyler. Başkalarının haklarını korumak için ne yapması gerektiğini söyler.)



Çizelge 1.8. Programda yer alan etkinlikler ve kazanım göstergeleri (devamı)

11	<b>Penguenlerin Oyunu Oturumu</b>	<p><b>Kazanım 12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar.</b> (Göstergeleri: Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler. Kuralların gerekli olduğunu söyler. İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır. Nezaket kurallarına uyar.)</p> <p><b>Kazanım 13. Estetik değerleri korur.</b> (Göstergeleri: Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler. Çevresini farklı biçimlerde düzenler. Çevredeki güzelliklere değer verir.)</p> <p><b>Kazanım 17. Başkalarıyla sorunlarını çözer.</b> (Göstergeleri: Başkaları ile sorunlarını onlarla konuşarak çözer. Arkadaşlarıyla sorunlarını çözemediği zamanlarda yetişkinlerden yardım ister. Gerekli zamanlarda uzlaşmacı davranır.)</p>
13	<b>Ormana Kral Seçiliyor</b>	<p><b>Kazanım 12. Değişik ortamlardaki kurallara uyar.</b> (Göstergeleri: Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler. Kuralların gerekli olduğunu söyler. İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır. Nezaket kurallarına uyar.)</p>
13	<b>Karıncaların Öğüdü Oturumu</b>	<p><b>Kazanım 5. Bir olay ya da durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.</b> (Göstergeleri: Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.)</p> <p><b>Kazanım 7. Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.</b> (Göstergeleri: Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar.)</p>
14	<b>Bal Partisi Oturumu</b>	<p><b>Kazanım 7. Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.</b> (Göstergeleri: Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.)</p>
15	<b>Kum Kurdu Oturumu</b>	<p><b>Kazanım 6. Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.</b> (Göstergeleri: Haklarını söyler. Başkalarının hakları olduğunu söyler. Haksızlığa uğradığında neler yapabileceğini söyler. Başkalarının haklarını korumak için ne yapması gerektiğini söyler.)</p>
16	<b>Yağız'ın Doğum Günü Oturumu</b>	<p><b>Kazanım 7. Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.</b> (Göstergeleri: Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.)</p> <p><b>Kazanım 8.</b> (Göstergeler Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.)</p>

Çizelge 1.8. Programda yer alan etkinlikler ve kazanım göstergeleri (devamı)

17	<b>Kış Pastası Oturumu</b>	<b>Kazanım 6. Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.</b> (Göstergeleri: Haklarını söyler. Başkalarının hakları olduğunu söyler. Haksızlığa uğradığında neler yapabileceğini söyler. Başkalarının haklarını korumak için ne yapması gerektiğini söyler.)
18	<b>Elma Ağacı Oturumu</b>	<b>Kazanım 5. Bir olay ya da durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.</b> (Göstergeleri: Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.) <b>Kazanım 6. Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.</b> (Göstergeleri: Haklarını söyler. Başkalarının hakları olduğunu söyler. Haksızlığa uğradığında neler yapabileceğini söyler. Başkalarının haklarını korumak için ne yapması gerektiğini söyler.)
19	<b>Dedemin Madalyası Oturumu</b>	<b>Kazanım 11. Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır.</b> (Göstergeleri: Atatürk ile ilgili etkinliklere katılır. Atatürk ile ilgili duygu ve düşüncelerini farklı etkinliklerle ifade eder.)
20	<b>Hoş Geldin Oya Oturumu</b>	<b>Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.</b> (Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına anlatır. Dinlediklerini/izlediklerini resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler.) <b>Kazanım 9. Farklı kültürel özellikleri açıklar.</b> (Göstergeleri: Kendi ülkesinin kültürüne ait özellikleri söyler. Kendi ülkesinin kültürü ile diğer kültürlerin benzer ve farklı özelliklerini söyler. Farklı ülkelerin kendine özgü kültürel özellikleri olduğunu söyler.)
21	<b>Annem İçin Oturumu</b>	<b>Kazanım 17. Başkalarıyla sorunlarını çözer.</b> (Göstergeleri: Başkaları ile sorunlarını onlarla konuşarak çözer. Arkadaşlarıyla sorunlarını çözemediği zamanlarda yetişkinlerden yardım ister. Gerekli zamanlarda uzlaşmacı davranır.)
22	<b>Islak Pati Oturumu</b>	<b>Kazanım 4. Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.</b> (Göstergeleri: Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.) <b>Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir.</b> (Göstergeleri: Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.)

Çizelge 1.8. Programda yer alan etkinlikler ve kazanım göstergeleri (devamı)

23	Uçurtma Şenliği Oturumu	<b>Kazanım 4. Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.</b> (Göstergeleri: <i>Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.</i> ) <b>Kazanım 5. Bir olay ya da durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.</b> (Göstergeleri: <i>Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar. Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.</i> )
24	Değerler Gazetesi Oturumu	<b>Kazanım 7. Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.</b> (Göstergeleri: <i>Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.</i> ) <b>Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir.</b> (Göstergeleri: <i>Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.</i> )

Programın geliştirilmesinde The Values Book (Schiller ve Bryant, 1998), 101 Drama Games for Children Funand Learning with Actingand Make Believe (Rooyackers, 1993), Yaratıcı Yazma İçin Yaratıcı Drama (Ataman, 2011), Okul Öncesi ve İlköğretim İçin Yaratıcı Drama Etkinlikleri (Akoğuz, 2011), Okuyorum Oynuyorum (Eğitim Gönülleri Vakfı, 2010), İlköğretim Derslerinde Yaratıcı Drama Uygulamaları (Yılmaz ve Kırkar 2010), Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcı Drama (Arnas ve Hasırcı 2009), Drama Atölyesi Gönüllü Kitabı (Eğitim Gönülleri Vakfı, 2010), Çocuk Eğitiminde Drama (Gönen ve Dalkılıç, 2002), Çocukta Yaratıcılık ve Drama (Öztürk, 2006), Eğitimde Yaratıcı Drama (Adıgüzel, 2010) isimli kitaplar kaynak olarak kullanılmıştır. Bazı atölyelerde eğitimcinin yaratıcı dramaya yönelik katıldığı seminer kurs ve bildirilerden esinlenilmiştir.

Atölye sırasında kuklalar, hikâye kartları, oyunlarda kullanılacak materyaller, sesler, görsel materyaller, çalışma sayfaları, maskeler, sunumlar, kostümler, başarı belgeleri, madalyalar, kupalar gibi motive materyalleri, top, boyalar, değişik türde kağıtlar, artık malzemeler, yapıştırıcı, makas, gazete, renkli graft kâğıtları, aile katılım çalışmaları, aile bilgi notları kullanılmıştır. Bu materyallerden bazıları kaynak kitaplardan uyarlanarak bazıları ise eğitimci tarafından hazırlanmıştır.

### **Üçüncü aşama;**

Belirlenen değerler ve öyküler doğrultusunda kazanım ve göstergelere yönelik, 24 oturumdan oluşan eğitim programı hazırlanmıştır. Hazırlanan eğitim programı, etkinliklerin amacı, açıklığı, çocukların seviyesine uygunluğu ve uygulanabilirliği açısından değerlendirilmesine yönelik olarak üç çocuk gelişimi uzmanı ve iki yaratıcı drama liderleri olmak üzere beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak programa son şekli verilmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

#### **1.5.7. ÇPÖ'nün ve Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programının Uygulanması**

Eğitim programı öncesinde Sazlıköy Anaokulunda eğitim görmekte olan 30 çocuğa öntest ve genel bilgi formu uygulanmıştır. Öntest uygulamalarından sonra Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı deney Grubuna 16 Şubat 2015-10 Nisan 2015 tarihleri arasında, sekiz hafta boyunca ve haftada üç gün olacak şekilde uygulanmıştır. Bir günde etkinlik 40-50 dakikada sürmüştür. Öztürk Samur (2011) Okul öncesi eğitimde drama etkinliklerinin dört yaşındaki çocuklarla 10 - 15 dakika, beş yaşındaki çocuklarla 20 - 25 dakika, altı yaşındakilerle de 30 - 40 dakika yapılmasının çalışmanın verimli olmasında belirleyici olduğunu dile getirmiştir. Fakat atölye değerlendirme aşamalarında dönütlerin somut olması adına resim, çalışma sayfası, grup etkinlikleri yapıldığı için oturum süresi arttırılmıştır. Deney grubunda atölyeler yürütülmekteyken, kontrol grubunda yer alan çocuklar, MEB yönetmeliğinde belirlenip ARGE tarafından okullara önerilen, sınıf öğretmenleri tarafından düzenlenen değer eğitimi uygulamalarına devam etmiştir. Eğitime başlamadan önce deney grubu çocuklarının sınıf öğretmenine etkinlik uygulamaları, tarih ve saatleri hakkında bilgi verilmiş, planların bir örneği çoğaltılmıştır. Etkinlik sırasında aksaklıkların yaşanmaması için gerekli malzemeler hazırlanmış, sınıf ortamında da gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Eğitim uygulamaları okulun seminer sınıfında gerçekleştirilmiştir. Sınıf laminat döşeme ile kaplıdır. Sınıfta; bir dolap, bir projeksiyon cihazı ve perde,

çocuk sayısı kadar sandalye bulunmaktadır. Eğitimler 12.00-12.50 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Uygulama esnasında, araştırmacı tarafından etkinliklerin düzenini bozmamaya dikkat edilerek fotoğraf ve video çekimleri yapılmıştır. Sınıftaki tüm çocuklar uygulamaya katılım sağlamıştır. Rol oynama sırasında çocuklar zorlanmamış, çocukların canlandırma aşamasına hazır olmaları, rollerini kendiliğinden gerçekleştirmeleri için ısınma oyunlarına eklemeler yapılmıştır. Değerlendirme aşamasında tüm çocukların duygu ve düşüncelerini almaya özen gösterilmiştir.

Hafta boyunca uygulanan etkinliklere değerlere ilişkin bilgiler ailelere mektup şeklinde verilmiş, değerlere ilişkin kazanımların, aile katılım çalışmaları ile evde de pekiştirilmesi sağlanmıştır. Çocuklara her değer atölyesi sonunda o değeri tekrar hatırlamaları için, madalya, kupa, damga gibi somut pekiştireçler verilmiştir. Programın sonunda çocuklara Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı katılım belgeleri dağıtılmıştır.

Program uygulamalarının tamamlanmasından sonra deney ve kontrol grubu çocuklarına ÇPÖ sontest olarak uygulanmıştır. Sontestlerin uygulanmasından sekiz hafta sonra ise deney grubu çocuklarına ÇPÖ tekrar uygulanmıştır.

## **1.6. Literatür Özeti**

### **1.6.1. Değer Eğitimi İle İlişkili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar**

Noble ve diğerleri (1977) alt sosyoekonomik çevrelerden gelen yedi yaşlarındaki çocukların benlik kavramının yaratıcı drama ve video geribildirim yöntemiyle değiştirilmesini incelemiştir. Araştırmada yedi yaşlarında 10 deney ve 10 kontrol grubu öğrencisi ile çalışmışlardır. Deney grubundaki öğrencilere yaratıcı drama eğitimi ve kendilerinin video geribildirimleri verilmiştir. Veri toplamak amacıyla, öntest sontest olarak çocuklardan kendilerini ve bir adam çizimleri, sözel olarak da şimdiki ve on yıl sonraki benlerini tanımlamaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, yaratıcı drama deneyimli çocuklar önemli bir şekilde kendilerini ve adam çizimlerini, kontrol grubundaki öğrencilere göre geliştirmişler, şimdiki ve gelecekteki kendileri arasındaki bireysel farklılıklar

gösteren tanımlar vermişlerdir. Video geribildirim verilen, kendilerini izleyen çocuklar adamı değil kendilerini daha düzgün çizmişlerdir.

Kalliopuska ve Titinen (1991), yaptıkları araştırmada empati eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerileri ve olumlu sosyal davranışlarının gelişimini anlamlı şekilde artırdığı sonucunu elde etmiştir.

Crowther (1995) araştırmasında, okul öncesi sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan çocuklara, sekiz aylık bir eğitim vermiştir. Çocukların saygı, sorumluluk, nezaket, yardımseverlik davranışlarını göstermelerine yönelik, öğretmenler ve aileler ile ayrı ayrı çalışmalar yaptığı bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerden gelen geri bildirimler ve gözlemlerde; okul içindeki havanın iyileşme gösterdiği ve çocuklar arasında işbirliğinin arttığı gözlemlenmiştir.

Rosenzweig (1998) okul öncesi dönemde, sosyal biliş gelişimi üzerine çok kültürlü / anti-önyargı programın etkisi isimli çalışmasında; anti ayrımcılık eğitim programının temellerinin, eleştirel eğitim teorisi ve sosyal biliş teorisine dayandığını savunmuştur. Sosyal biliş teorisinde çocukların kendi kimliklerine, diğer insanların kişiliklerine sosyal ve ahlâki ilişkilere yönelik bilgileri nasıl yapılandırdıklarıyla ilgili çalıştığını belirtirken; eleştirel eğitim teorisinde, informal ya da formal eğitimde cinsiyet, etnik, sosyoekonomik sınıf ve fiziksel veya mental yetersizlikler gibi sosyal eşitsizliklerin belirginleştirilmesini eleştirmek olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak, Amerikan Eğitim Sisteminin Sosyal Denge Tekeru anlayışını getirmeye çalıştığını ancak, programların, öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin kasıtlı olmadan çocukları belli sosyal sınıfların içine koyduklarını ve cinsiyete dayalı ayrımcılık yaptıklarını bazı örneklerle ortaya çıkarmıştır.

William (1999) araştırmasında çocukların yanlış davranışlardan kaçınmaya yönelik nasıl bir uğraşı içinde olduklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma için deneysel bir model seçmiştir. Deneyden önce araştırmaya katılan çocuklarla eşitlik konusu hakkında görüşmeler yapmıştır. Bu araştırmada, gerçek bir çikolata karşısında, çocukların soyut olan doğru ve yanlış hislerinin ne ölçüde etkilenip etkilenmeyeceğini belirlemeye çalışılmıştır. 4, 6, 8 ve 10 yaşındaki çocuklardan oluşan grupların ahlâki anlayışlarının yaşlara göre ne tür farklılıklar gösterdiği gözlemlenmiştir. Kartondan parçalar verilen çocukların, gerçek çikolata

verilen gruplardaki çocuklara göre neredeyse 3 kat daha cömert ve eşit davrandıkları görülmüştür.

Bonnic (2000) tarafından yapılan araştırmada ise karakter eğitimi, okul öncesi sınıf ortamında saygıyı, sorumluluğu ve işbirliğini temel alarak yerleştirilmeye çalışılmıştır. Karakter eğitiminin ihtiyaçlarını ortaya koymak için ve gelişimi belgelendirmek için annelere ve öğretmenlere bir davranış listesi verilmiştir. Proje esnasında anekdotlar teybe kaydedilmiştir. Projede demokratik bir sınıf oluşturmada öğretmen davranışının model olması, karakter eğitiminin programa dâhil edilmesi, çoklu zekanın kullanımı ve işbirliği aktiviteleri ve ayrıca öğrenme sürecine ailenin dahil edilmesiyle birlikte gerçek yaşam şartlarının sınıf ortamına getirilmesine özellikle yer verilmiştir. Verilen eğitimin sonunda bazı çocuklarda gelişme kaydedildiği gözlenmiş ancak müdahalelere biraz daha fazla zaman ayrıldığında çok daha başarılı sonuçlar alınacağını belirtilmiştir.

Leaming 2000 yılında, edebiyat temelli değerlere ilişkin kitaplardan oluşan kişilik eğitimi programlarına yönelik bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya, Amerika'da farklı bölgelerde edebiyat temelli kişilik eğitimi program uygulayan birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar olan 965 çocuk katılmıştır. Bulgular, programın çocukların bilişsel gelişimine pozitif etkileri olduğunu, duygusal ve davranışsal sonuçların ise oldukça kompleks olduğunu göstermektedir (Akt.Balat, 2005).

Fixler (2000)'de yaptığı araştırmasında saygı, sorumluluk ve işbirliği konularına odaklanarak okul öncesi sınıflarına dâhil olmuş ve anekdot kayıtları tutmuştur. Anekdot kayıtlarını ayrı ayrı analiz ettiği çalışma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin demokratik sınıf ortamı oluşturarak rol model olmaya çalıştıkları, müfredatta karakter eğitiminin yanı sıra işbirlikçi öğrenme ve çoklu zekâ etkinliklerinin bulunduğu, eğitim sonrası çocukların karakter gelişiminde iyileşme olduğu tespit edilmiştir. Ancak arzu edilen sonuçlar için eğitimin daha geniş zaman aralıklı olması gerektiği ve müfredatta daha fazla müdahale edilmesi gerektiği önerilmiştir.

Valtin ve Watson (2001) yaptıkları çalışmada farklı yaşlardaki çocukların, bir arkadaşı yanlış bir şey yaptığında ebeveynine karşı dürüst olma ve arkadaşına karşı sadık olma çatışmasıyla nasıl başa çıktıklarını keşfetmeyi amaçlamışlardır. Çalışma 5, 6, 8, 10 ve 12 yaşlarındaki 100'ü Alman ve 100'ü Avustralyalı olmak

üzere toplam 200 çocuk üzerinde yürütülmüş ve çocuklarla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Sonuçlara göre, 5-6 yaşındaki çocukların çoğu ebeveynlerine gerçeği söylemeyi savundukları görülmüştür. Bunun nedeni olarak onların cezayı hak ettiklerini düşünmeleridir. Yaşları büyük olan çocukların ise, arkadaşının acı çekmemesi için durumu ebeveynlerinden gizlemeleri gerektiğini düşündükleri ve Alman çocukların Avustralyalı çocuklara göre arkadaşının hatasını daha çok saklama eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Revell (2002) Chicago'daki Amerikan devlet okullarında çok farklı okul ve yaştaki 700 çocuğun vatandaşlık ve karakter eğitimi hakkındaki görüşlerini sorduğu araştırmada çocukların karakter eğitiminin anlamını ve rolünü anlama yöntemlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Birbirine yakın eğitim materyalleri, eğitim ortamları ve eğitim programlarına rağmen çocukların karakter eğitimi hakkında verdikleri cevapların farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu farklılığın; okul tipinden kaynaklı olabileceği düşünülmüştür.

Berg (2003) Amerika' da yaptığı çalışmasında okul öncesi sınıftan lise son sınıfa kadar devlet okullarındaki öğrencilerin karakter eğitiminin bilgi, tutum ve davranışına etkisini döküman analizi yaparak araştırmıştır. Karakter eğitiminin öğrencilerin olumlu davranışlara ilişkin bilgilerine, sosyal davranışlara, sağlıksız davranışlara, uyuşturucu, sigara ve içki kullanımının riski hakkında bilgisi, akademik başarısı ve ahlâki muhakeme üzerine çok önemli derecede etkisi olduğu bulunmuştur. Fakat karakter eğitiminin pozitif davranışlara, sosyal davranışlara, negatif davranışlara, sağlıksız davranışlara, dürüstlüğe, öz denetime, diğerlerini dinlemeye, işbirliğine, dürüstlüğe, saygıya, madde kullanımı davranışına, sözel ve fiziksel şiddete, hırsızlığa, maddi zarar verme, pozitif ve negatif okul davranışları, okula devamlılık, çalışkanlık, akademik katılım ve akademik dürüstlüğe çok az pozitif etkisinin olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Tutumlara ise önemli derecede etkisine rastlanmamıştır. Uygulanan karakter eğitimi programının en yüksek etkisi ise sözel saldırıya karşı tutumlar ve sigara ile alkolün zararlarına ilişkin bilgi üzerine şeklinde tespit edilmiştir.

Viadero (2003), değerler eğitimi programları ile ilgili yaptığı çalışmasında, işbirliği, sorumluluk, empati, iç kontrol ve savunmacılık isimlerini taşıyan başlıklarla çalışmış, çocuklara uygulanan değer başlıklarını gözlemlemiştir. Yaptığı çalışmanın sonucunda sınıfta çocukların olumsuz olarak



nitelendireceğimiz davranışlarında azalma olduğu ve akademik başarıda artış olduğu bulunmuştur.

Wagner (2005)'ın yaptıkları projedeki amaçları ayrımcılığa karşı eğitim ile ön yargı karşıtı eğitim öğretim ağının kurulmasıdır. Bu çalışma Almanya'nın Thüringen, Baden Württemberg ve Nieder Sachsen eyaletlerindeki 32 kreşte yapılmıştır. Geliştirilen eğitim programları proje safhasında denenmiş ve daha da geliştirilmiştir. Bu projenin bunların dışında diğer amacı da ön yargı karşıtı eğitim ve öğretimin ağını kurmaktır. Projenin sonucunda ön yargı karşıtı kalite geliştirme ve eğitsel kaliteyi içerdiği kadar eğitim kurumlarındaki yapısal kaliteyi de içine alıp almadığına bakılmıştır. Sonuç olarak önyargısız bir eğitimin çocuklara öğretilmediği, ailenin, eğitimcilerin ve eğitim kurumlarının bu eğitimi desteklemesiyle daha iyi bir gelecek kurulacağı belirlenmiştir.

Hooli ve Shammari (2007) anaokulu çağındaki çocuklara ahlâki değerleri öğretme ve öğrenme konusunda nitel ve nicel yöntemleri kullanarak bir araştırma yapmıştır. Çalışma grubunu Kuveyt'in altı ilçesinde eğitim alan 600 çocuk ve 11 öğretmen oluşturmuştur. Her altı bölgede de anaokulu ahlâki değer anketi (Kindergarten Moral Value Questionnaire KMQV) uygulanmıştır. Araştırma değerlerden; doğruluk, dürüstlük, minnettarlık, sadakat, mantık, adalet, merhamet ve sabır üzerinde durulmuştur. Tüm bu çalışmaların sonucunda istatistiksel veriler anlamlı bulunmuştur.

### **1.6.2. Değer Eğitimi ile İlişkili Yurt içinde Yapılan Çalışmalar**

Akın (2002), anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocuklarının empatinin alt boyutu olan bakış açısı alma yeteneğinin eğitici drama yolu ile kazanılıp kazanılamayacağını ve bu yeteneğin kazanılması üzerinde aile tutumlarının etkili olup olmadığını ve ailenin çocuk yetiştirme tutumlarına göre değişip değişmediğini incelemiştir. Araştırma yöntemi olarak öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 90 çocuk ve anne-babalarından oluşmaktadır. Örneklem grubu sosyo-ekonomik düzey DİE'nün verileri baz alınarak belirlenmiş ve alt, üst, orta olmak üzere üç sosyo-ekonomik düzeyden denekler deney ve kontrol gruplarına random yöntemi ile 15'i deney 15'i kontrol grubu olarak oluşturulmuştur. Deney grubundaki çocuklara 25 drama etkinliği, uygulanmıştır. İstatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgulara göre eğitici

drama etkinliklerinin çocukların bakış açısı alma becerisini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Uzmen (2002), okul öncesi kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlardan paylaşma ve yardım etme davranışlarının, bu davranışları işleyen resimli çocuk kitapları ile desteklenip desteklenmediğini incelemiştir. Araştırmada öntest sontest uygulamalı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu üç anaokulundan altı yaş çocukları arasından seçilen toplam 40 çocuk oluşturmuştur. Çocukların aileleri ve öğretmenlerine, içeriğinde yardım etme ve paylaşma davranışlarını kapsayan soruların bulunduğu form verilmiştir. Deney ve kontrol grubu çocuklarına iki hafta boyunca sekizer tane resimli kitap okunmuş değerlendirmeleri yapılmıştır. Araştırmaya göre, deney grubuna okunan kitapların çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları üzerine etkisi olduğu, verilmiş olan eğitimin kız çocuklarının yardım davranışları, erkek çocukların ise paylaşma davranışları üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır. Aileler ile eğitimcilerin sorulara vermiş olduğu cevaplar arasında tutarlılık olmadığı, aile ve eğitimcilerin ifadeleri ile çocukların davranışları arasındaki uyumun düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ünal (2003) araştırmasında, okul öncesi çocuğu olan annelere verilen Empatik İletişim Eğitimi'nin annelerin empatik beceri düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2002-2003 Öğretim yılında Ankara Yenimahalle ilçesine bağlı bir ilköğretim anasınıfından tesadüfi yolla seçilen, deney grubu 17, kontrol grubu 17 olmak üzere toplam 34 anne oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından Empatik iletişim Eğitimi programı uygulanmıştır. Öntest sontest ve kontrol gruplu bu çalışma sonucunda, deney grubunun empatik beceri düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme olduğu bulunmuştur ( $p < 0.001$ ) Kontrol grubunda herhangi bir gelişmeye rastlanmamıştır. Deney grubuna uygulanan tekrar testinde eğitimin etkisinin devam ettiği saptanmıştır. Bulgulara göre, deney ve kontrol grubunda bulunan annelerin yaş ve eğitim düzeyleri ile empatik beceri puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak önemli olmadığı görülmüştür ( $p > 0.05$ ).

Güven (2006) araştırmasında anasınıfına devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerinde dramanın etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinden 25 deney, 25 kontrol grubu 50 çocuk, Zonguldak ilinden 23 deney, 22 kontrol grubu 45 çocuk ve aileleri oluşturmaktadır. Deney

grubuna 9 hafta boyunca Marmara Gelişim Envanteri sosyal duygusal gelişim alt boyutlarını hedef alan drama etkinlikleri uygulanmıştır. Bu envanterde frekans, yüzde t-test analizleri yapılmıştır. İstatistik çalışmaların bulgularında yapılan drama eğitiminin sosyal duygusal gelişime etkisi anlamlı farklılık oluşturmuştur.

Uşaklı (2006), araştırmasında drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim 5.Sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerine, atılganlıklarına ve benlik saygılarına olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma yöntemi olarak öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak; öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerindeki sosyometrik statü ve arkadaş seçimindeki değişimi ölçmek için sosyometri testi, öğrencilerin atılganlık düzeylerini ölçmek için Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği ölçme aracı, benlik saygısı düzeylerini ölçmek için ise Coopersmith Benlik Saygısı Ölçekleri kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2004–2005 öğretim yılı İzmir Buca İlçesinde bir İlköğretim Okulundaki beşinci sınıf şubeleri arasından seçilen bir deney, bir plasebo ve bir kontrol grubu oluşturmaktadır. Deney grubunda bulunan öğrenciler haftada iki kez 16 oturumluk atılganlık, arkadaşlık ve benlik saygısı temalarında yapılandırılan drama temelli grup rehberliği programına katılmışlardır. Plasebo grubunda bulunan öğrencilerle haftada bir kez toplam sekiz hafta toplanılmıştır. Rol oynama, doğaçlama gibi drama tekniklerine dayanmayan ders çalışma becerileriyle ve ilköğretim ikinci kademedeki derslerle ilgili bilgilendirme amaçlı sohbet niteliğinde kısa süreli oturumlar gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilere ise ölçümlerin uygulanması dışında herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Verilerin analizinde tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) tek faktör üzerinden varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Çalışmanın bulguları, drama temelli grup rehberliği programının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerini değiştirerek ve atılganlıklarını artırarak etkilediği ve bu etkinin kalıcı olduğu ancak benlik saygılarını artırmada herhangi bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin atılganlık düzeylerinin artması ise saldırgan ve çekingen davranışlarının azalmasıyla oluşmuştur.

Gökçek (2007), okul öncesi eğitimi alan 5–6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak, Öğretmen Davranış Kontrol Listesi, Aile Davranış Kontrol Listesi ve Aile Bilgi Formu kullanılmıştır. Eğitim programı, seçilmiş olan yedi anahtar değer (saygı, sorumluluk, özgüven, liderlik, yardımseverlik, nezaket, sabır) için hazırlanmış olan etkinliklerden oluşmaktadır. Çalışma grubunu 44 çocuk oluşturmuştur. Deney

ve kontrol grubuna önce öntest uygulanmış, daha sonra deney grubuna eğitim programının 7 haftalık kısmı uygulanmış ve deney ve kontrol grubuna aratest uygulanmıştır. Ara testten sonra 3 haftalık eğitim programına devam edilip onuncu haftanın sonunda her iki gruba da sontest uygulanmıştır. Üç ölçüm arasındaki ilişki test edilmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularında; ailelerin karakter eğitiminin okul müfredatı içinde yer alması gerektiğini ve karakter eğitiminin okul öncesi eğitimimin bir parçası olması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Ailelerin ifadelerinde okul öncesi eğitiminin karakter gelişimine etkisi olduğunu, evde verilen karakter eğitiminin yetersiz olduğunu, okul öncesi öğretmenin karakter eğitimi konusunda ebeveyn kadar iyi eğitim verebileceğini, karakter eğitiminin sadece aile tarafından verilmesine katılmadıkları görüşlerine yer vermişlerdir. Analizlere göre çocuklarda tüm değerlerde olumlu davranış değişikliği görülmüştür.

Ekmişoğlu (2007), farklılıklara saygı kavramı hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirleyerek, bu görüşlere dayalı olarak Farklılıklara Saygı Ölçeğini geliştirmiştir. Bunun için, beş merkez ilçede bulunan M.E.B'e bağlı kurumlarda bulunan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Bu okullardan birinde bulunan okul öncesi öğrencileri ile Farklılıklara Saygı Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması tamamlanmıştır. Öğretmen anket formu, farklı üniversitelerde bulunan okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretim üyelerine gönderilmiş ve yeniden düzenlenmiştir. Yapı geçerliliği için, araştırma örneklemini dışında kalan gruplara uygulanarak, güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Uygulanan anketlerden 685 form değerlendirilmiştir. Toplanan veriler frekans ve yüzde hesaplamalarıyla analiz edilmiştir. Öğretmenlerin bağlı buldukları kurum, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı ve eğitim verdikleri yaş grubu değişkenlerine göre, programlarında farklılık kavramlarına yer verdikleri etkinlikler ve farklılık kavramı doğrultusunda değişiklik yapmak için işbirliği yapılabilecekleri kişi ya da kurumlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını istatistiksel testler ile sınanmıştır. Ölçek 122 okul öncesi öğrencisine uygulanmış ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için elde edilen veriler istatistiksel testler ile sınanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin tamamının kalmasına karar verilmiştir.

Kara ve Çam (2007), gelişim ve öğrenme dersinde gruba bir işi yapma ve yürütme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme ile kendini kontrol etme sosyal becerilerinin kazandırılmasına yaratıcı drama yönteminin etkisini incelemeyi

amaçlamışlardır. Çalışma grubunu 37'şer deney ve kontrol grubu olmak üzere 74 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma yöntemi olarak deney ve kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Deney grubunda sosyal becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmiş yaratıcı drama aktiviteleri 12 haftalık ders saati süresince uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın analizleri bağımsız t testi ile elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, grupla bir işi yapma ve yürütme becerileri, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile kendini kontrol etme becerilerini kazandırma konusunda yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu bulunmuştur.

Kahraman (2007) araştırmasında, okul öncesi dönemde empatik beceri eğitiminin çocukların empatik becerilerini artırıp artırmadığını ve sorun davranışlarını azaltıp azaltmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Mersin'de bulunan 4 özel kreşe devam etmekte olan 5-6 yaşlarında toplam 51 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma deseninde öntest sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmada çocukların empatik becerilerini ölçebilmek için yüz ifadelerini tanıma, öykülerdeki kahramanların duygularını teşhis etme ve duruma uygun empatik tepkiyi verebilme yeteneklerini değerlendiren bir batarya oluşturulmuş ve bu batarya içerisinde 4 temel duyguyu (mutluluk, üzüntü, öfke, korku) ifade eden fotoğraflara ve öykülerle yer verilmiştir. Uygulama grubundaki çocuklara 5 kişilik gruplar halinde haftada 3 gün 30 dakika empati eğitimi verilirken kontrol grubuna böyle bir eğitim verilmemiştir. Bulgular empatik beceri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerilerini artırdığını göstermektedir. Uygulama grubunun öntest ve sontest sonuçları t-test ile karşılaştırılmış, Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği davranım sorunları ve Hiperaktivite alt ölçeklerinden alınan puanların öntestten sonteste anlamlı şekilde düştüğü görülmüştür. Conners Ana Baba Derecelendirme Ölçeği sonuçları ise sadece Kaygı Düzeyi alt ölçeğinde öntestten son-teste anlamlı bir düşüş olduğu saptanmıştır.

Uysal (2008), anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına etkisini incelemiştir. Çalışma grubu olarak drama eğitimi almamış 48 çocuk seçilmiş, çocuklar 24'er kişilik gruplara ayrılarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna 12 haftalık yaratıcı drama programı uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak; öğretmenler tarafından Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı Kontrol listesinin 61-72 ayda sosyal gelişime ait gözlem formu doldurulmuştur. Verilerin

değerlendirilmesi sonucunda deney grubundaki çocukların sosyal gelişim alanında dramanın olumlu katkıda bulunduğu saptanmıştır.

Tatar (2009)'ın, Okul Öncesi Eğitiminde (5-6) Hoşgörü Eğitimi adlı çalışmasının amacı, okul öncesi eğitim programlarında yer alan hoşgörü kazanımlarının gerçekleşmesinde kullanılan muhtevaların, okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özelliklerine uygun ve dini, ahlâki, kültürel motifler ile zenginleştirilmiş bir muhteva ile desteklenmesinin etkisini ve okul öncesi eğitim programının bu yönde geliştirilip geliştirilemeyeceğini araştırmaktır. Araştırmanın evrenini, Ankara il merkezinde anasınıfında okuyan 5-6 yaş grubu çocuklar; örneklemini ise, Ankara il merkezinde bulunan bir okuldan seçilen iki ayrı anasınıfı öğrencileri oluşturmuştur. Kontrol grubunda 18, deney grubunda 15 öğrenci bulunduğundan, toplam örneklem 33 öğrencidir. Araştırmada veri toplama aracı geliştirilirken okul öncesi dönemde, çocuğu tanıma ve değerlendirmede kullanılan araçlardan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda hoşgörü eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin hoşgörülü davranma becerileri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

İnci (2009) tarafından yapılan araştırmada ise, erken çocukluk dönemi öğrencilerinin değer yönelimlerini sosyo-ekonomik düzey, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre öğrenci görüşleri doğrultusunda ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Aydın ilinde üç ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu 6, 7 ve 8 yaş, 45 kız ve 45 erkek öğrenci olmak üzere toplam 90 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan 90 öğrenciden, 30 öğrenci üst, 30 öğrenci orta ve 30 öğrenci ise orta sosyo-ekonomik düzeyi temsil etmektedir. Nitel araştırma biçiminde desenlenen bu araştırmada, veri toplama tekniği olarak görüşme kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrenci velilerinin sosyo demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada görüşme formundan elde edilen veriler hem nicel hem de nitel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel verilere içerik analizi yapılmış, verilerin sayısallaştırmasında yüzde hesapları kullanılmıştır. Elde edilen nitel veriler değerlendirildiğinde, tüm yaş, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyetteki öğrencilerin güzelliklerle dolu bir dünya ve doğayla bütünlük içinde olmak, yardımsever olmak, kibar olmak, söz dinlemek, bağlılık duymak, sağlıklı olmak, zengin olmak, başarılı olmak, keyif, kendi hedeflerini seçebilmek değerlerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Mustafa

Kemal Atatürk değer tipinde yer alan, Atatürk'e sevgi ve saygı duyar değerine, 6 ve 7 yaş, üst sosyo-ekonomik düzey, kız ve erkek öğrencilerin sahip olduğu, ancak 8 yaş, üst sosyo-ekonomik düzey, kız ve erkek öğrencilerin ise Atatürk'ün ilkeleri hayatına rehberlik eder değerine sahip oldukları saptanmıştır.

Üner (2011) çalışmasında, 36-72 aylık çocuklarda Farklılıklara Saygı Eğitimi konusunun uyguna yöntemlerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Bu değerlendirmede çocukların bu konuda edindikleri kazanımları, program içerisinde karşılaşılan sorunları, olumlu ve olumsuz yanlarını, aksayan yönlerini incelemiştir. Bunun için nitelik araştırma yöntemi kullanılmış olup 10 okul öncesi öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sonuçları içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonunda okul öncesi öğretmenlerinin düşüncelerine göre farklılıklara saygı eğitiminin çocuğun tüm gelişim alanlarına katkı sağladığıyla birlikte çocukların önyargıları yıkmasına, kendini tanıyıp empati kurmasına, bilinçli bir farklılık algısı oluşturmaya, farklı görünen, farklı davranan ve kendilerinden farklı deneyimlere sahip olan kişilerle ilişkilerini geliştirmesine yardımcı olduğu kanısına varılmıştır. Bu eğitimin çocukların kendilerinde olumlu öz değer ve olumlu benlik algısı geliştirmesini sağladığı, bunun sonucunda da çocukların eleştirel düşünme becerisi kazandığı saptanmıştır. Ancak farklılıklara saygı eğitiminin okul öncesi eğitim programında yalnızca sosyal duygusal ve bilişsel alanda yer aldığı ve sayılı etkinliklerden oluştuğu için başarıyla uygulanmadığı, bu nedenle öğretmenlerin farklılıklara saygı eğitimi konusunda sıkıntı yaşadığı düşünülmektedir. Bu konunun günlük rutin etkinliklerin içinde yer verilmesi gerektiği, bu eğitimi uygulamada gerekli ortamın ve materyallerin sınırlı olduğu, zenginleştirilmesi gerektiği ve aile katılımının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk Samur (2011), anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerine Değerler Eğitimi Programının etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Konya ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullardan tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen, İlköğretim Okulunun anasınıflarında eğitim görmekte olan, altı yaş grubundaki 22 deney 22 kontrol grubu olmak üzere toplam 44 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, genel bilgi formu, Epstein ve Synhorst (2009) tarafından geliştirilen ve Öztürk Samur, Deniz, Durmuşoğlu ve Arslan (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanıp altı yaş çocukları için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Okul Öncesi Davranışsal ve Duygusal Dereceleme Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde; frekans ve

yüzde, Mann Whitney U Testi, Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testleri uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre; deney ve kontrol gruplarının duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, toplam sosyal duygusal gelişim sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Aileye aitlik puanlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Deney grubu çocukların duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunurken, sontestlerin öntestlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kontrol grubu çocukların duyguları düzenleme, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven, toplam sosyal ve duygusal gelişim öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Aileye aitlik, alt boyutunda ise sontestlerin öntestlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu çocukların sontest-izleme testi ölçümleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu sonuçlar eğitim programının etkilerinin kalıcı olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Değerler eğitimi programının çocukların sosyal duygusal gelişimlerini olumlu yönde desteklediği saptanmıştır.

Aktürk (2012) Çocukta Değerler Eğitimi Açısından Üzeyir Gündüz'ün Eserleri isimli araştırmasında, Üzeyir Gündüz'ün incelenen eserlerindeki değerler vasıtasıyla vermek istediği eğitsel iletiler incelenmiş, yazarın çocuk edebiyatına değer açısından katkısı ortaya konmaya çalışılmıştır. İncelenen eserlerdeki eğitsel iletiler tematik bir şekilde tespit edilmiştir. Kaynak tarama yöntemi ile araştırma yapılmış, eserler okunarak özetlenmiştir. Ayrıca Nurullah Çetin'in Roman Çözümleme Yöntemi adlı eserinden faydalanarak anlatıcı tipleri, konu, izlek, zaman ve mekân ortaya konmuştur. Araştırmanın evrenini Üzeyir Gündüz'ün eserleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise yazarın altmış bir hikâyesi ve üç romanı oluşturmaktadır. Hikâye ve roman, eserlerde belirtilen hedef kitleye (8-12; 9+) en uygun tür olduğu için seçilmiştir. İncelenen bu eserlerin anlatıcı tipleri, konu, izlek, zaman, mekân unsurları ile değerlere ait eğitsel iletileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Çocuk edebiyatı ve değerler ile ilgili kaynak taraması yapılmıştır. Nurullah Çetin'in Roman Çözümleme Yöntemi adlı eserinde yer alan öykü ve roman inceleme metodundan faydalanılarak anlatıcı tipleri, konu, izlek, zaman ve mekân ortaya konmuştur.

Erkuş (2012) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez



ilçelerindeki anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Bu evrenden 72 öğretmen örneklem grubuna seçilmiştir. Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Verilerin çözümleri için içerik analizi yapılmıştır. Araştırma bulgularında; öğretmenlerin, okul öncesi eğitimde öncelikli olarak saygı, sevgi ve paylaşım değerlerinin çocuklara verilmesi gerektiği düşüncesi, öğretmenlere göre okul öncesi eğitim programında yer alan değerler eğitiminin öğretmen inisiyatifi dâhilinde verildiği ve yetersiz bulunduğu, öğretmenlerin öğrencilerin programdaki değerleri kazanıp kazanmadığını serbest zaman etkinliği, drama etkinliği, gözlem yoluyla ve aile katılımı yoluyla belirledikleri, Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde; öğrenci sayılarının fazlalığı, ailelerin yeterli bilinçte olmamaları, değerler eğitiminin sadece öğretmene bırakılması gibi sebeplerden dolayı güçlük çektikleri, Okul öncesi öğretmenleri, kitle iletişim araçlarının okulda verilen değerler eğitimini olumsuz etkilediği düşüncesinde oldukları sonuçlarına varılmıştır.

Dirican (2013) 3-6 yaş grubu çocukların değer edimine yönelik, Türk yazarlar tarafından yazılmış resimli hikaye kitaplarında yer alan temel insani değerlerin neler olduğunu ve yer verilme oranlarını incelemiştir. Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 3-6 yaş gurubu çocukları için değerlere yönelik ve Türk yazarlar tarafından yazılmış resimli çocuk kitapları oluştururken; örneklemini bu eserler arasından ölçüt örneklem yöntemi ile seçilen 135 kitap oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, 3-6 yaş grubu çocuklar için değerlere yönelik Türk yazarlar tarafından yazılmış resimli çocuk kitaplarında sevgi, paylaşmak, arkadaşlık, mutluluk, nezaket, yardımseverlik, temizlik, saygı, adalet, tutumluluk, estetik, empati, hoşgörü, dürüstlük, çalışkanlık, özgüven, sorumluluk, cesaret, liderlik ve barış değerlerine yer verildiği bulunmuştur. Kitapların metin kısımlarındaki toplam cümle %28.69 oranında değer ifade ederken; resim kısımlarında ise %53.04 oranında değer ifade eden resme yer verildiği tespit edilmiştir.

Yuvacı (2013) tarafından yapılan araştırma, okul öncesi değer eğitimi uygulanan okullardan seçilen değerlerin ve etkinliklerin incelenmesi ile ilgilidir. Çalışma nitel bir çalışma olup nitel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesine bağlı değer eğitimi müfredatı uygulayan iki okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Bu kurumlarda çalışan iki okul öncesi öğretmeni beş ay boyunca

gözlemiştir. Ayrıca o bölgedeki değerler eğitimi uygulayan 22 öğretmenin, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak görüşleri alınmıştır. Araştırmada; öğretmenlerin öğrencilere değer eğitimi verirken evrensel değerler vermeyi hedefledikleri, öğrencilere model oldukları ve onlara konuyu anlatırken kendilerinin de yapmaya çalıştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin değer eğitimi uygulamalarında öğrencilerin konuya adaptasyonunu sağlamak için daha fazla yöntem kullanılması gerekliliği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Neslitürk (2013) çalışmasında, anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Antalya ili Alanya ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı İlkokulunun, çocuğu okul öncesi sınıflarında eğitim alan anneler ile 5-6 yaş grubundaki çocukları arasından seçilen 24 deney ve 24 kontrol olmak üzere toplam 48 anne ile çocuğu oluşturmaktadır. Deney grubundaki çocukların annelerine her biri 120-150 dakika olmak üzere 9 haftalık, 18 oturum Anne Değerler Eğitimi Programı (ADEP) uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise bununla ilgili herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, aile bilgi formu, Gresham ve Elliot (2008) tarafından geliştirilen ve Neslitürk (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanıp beş- altı yaş çocukları için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi (Social Skills Improvement System "SSIS" Parent Form) Aile Formu kullanılmıştır. Form, çocuklar için, program öncesi ve sonrasında çocukların ebeveynleri tarafından doldurulmuş; ayrıca deney grubu için eğitim programı bitiminden dört hafta sonra tekrar doldurulmuştur. Araştırmanın analizlerinde Kovaryans Analizi (ANCOVA) tekniği, Ayrıca sontest ve izleme testi arasındaki farkı belirlemek için eşleştirilmiş gruplar t testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda uygulanan programın deney grubundaki öğrencilerin iletişim, işbirliği, kendini ifade etme, sorumluluk, empati, grupla birlikte hareket etme ve kendini kontrol etme ile ilgili sosyal becerilerini anlamlı düzeyde arttırmada etkili olduğu gözlenirken; kontrol grubunda anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir. Ayrıca 4 hafta sonrasında yapılan izleme testi sonucunda da bu etkinin iletişim dışında diğer sosyal beceriler de etkisi olduğu görülmüştür.

Dereli (2014) araştırmasında okul öncesi dönem çocukları için geliştirilmiş olan değerler eğitimi programının çocukların sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 5,5- 6 yaş arasında 66 (33 deney grubu, 33 kontrol

grubu) çocuk oluşturmaktadır. Araştırma yöntemi olarak deneme modellerinden yarı deneysel model kullanılmıştır. Deneysel grubundaki çocuklara, 11 hafta 33 oturum her bir oturum 30 dakika süren Değerler Eğitimi Programı uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Aile Katılım Formu, Değerler Eğitimi Programını Değerlendirme Görüşme Formu, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Okul Öncesi Çocuklar İçin Psiko-Sosyal Davranışlar Ölçeği ve Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyun Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar için t testi ve eşleştirilmiş iki grup t testi teknikleri ile yapılmıştır. Araştırma bulgularında; Değerler Eğitimi Programına katılan çocukların sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerileri puan ortalamalarının eğitim programına katılmayan çocukların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Deneysel grubundaki çocukların öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim programının bitiminden üç ay sonra deneysel grubuna yapılan ölçüm sonucunda sontest ve kalıcılık ölçüm puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Aileler ise değerler eğitimi programından sonra çocuklarında istenilen davranışların arttığını, istenmeyen davranışların azaldığını belirtmişlerdir.

### **1.7. Kapsam ve Sınırlılıklar**

- Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Aydın ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıfı ve bağımsız anaokullarına devam eden 60-72 aylık çocuklar ve bu çocukların anneleri ile,
- Daha önce Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi konusunda herhangi bir eğitim almamış normal gelişim gösteren çocuklarla,
- Araştırmada kullanılan ÇPÖ'den elde edilen verilerle sınırlıdır.

## 2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Değer Tanımı ve Özellikleri

Değer kavramı ilk kez 1918’de Znaniecki tarafından kullanılarak, Latince değerli olmak ya da güçlü olmak anlamına gelen valere kelimesinden türemiştir (Bilgin, 1995: 83). Değer tanımları bilim dalları arasında farklılık göstermektedir. Psikoloji, değeri insan davranışlarını yönlendiren bir unsur olarak inceleyip tanımını da bu yönde yaparken, sosyoloji, değerlerin toplumu nasıl yönlendirdiği veya toplumların değerleri nasıl değiştirdiği noktasından tanımlama yoluna gitmiştir. Felsefi anlayışa göre ise değer, kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şeydir. Felsefe, değerlerin kaynağının ne olduğu ve değerlerin mutlak olup olmadığını inceler (Ulusoy, 2007).

Öztürk (2001)’e göre değerler, seçme ve karar verme faaliyetlerinin temelidirler. Çağlar’a (2005) göre değerler var olan şeyleri ya da süreçleri evrenin bir parçası yapan anlam kalıplarıdır. Akbaş’a (2008) göre ise değerler; toplumu oluşturan bireylere, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini ve kısaca nasıl yaşanılması gerektiğini belirtir.

Daha kapsamlı bir şekilde belirtmek gerekirse tüm bu tanımlardan, değerlerin kendine has şu özelliklere sahip olduğu söylenebilir:

- Toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
- Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
- Sadece bilinç değil, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
- Bireylerin bilincinde yer eden davranışı yönlendiren güdülerdir (Özgüven, 1994: 350).

### 2.2. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerlere ilişkin literatür incelendiğinde farklı sınıflamaların olduğu görülmektedir. Nelson’a göre değerler; bireysel değerler, grup değerleri ve sosyal değerler olarak üçe ayrılır. Bireysel değerler; seçimlerimizle ve satın aldığımız ürünlerle, hobilerimiz gibi diğer kişisel tercihlerimizle ilgiliyken, grup değerleri;

belirli bir grup üyeleri tarafından paylaşılan değerlerdir. Bu grup; aile, dini ya da politik bir grup olabilir. Sosyal değerler ise adalet, saygı, farklılık, eşitlik gibi değerlerdir ve bireyin mevcut toplumsal yapı içerisinde varlığını devam ettirmesine yarar. Sosyal değerlerin tanımlanmasında sosyalleşme, sosyal bilinç, norm ve grup ruhu gibi kavramlar kullanılmaktadır (Uyanık Balat, 2012: 10).

Bir diğer değer sınıflandırmasında ise değerler, objektif ve subjektif değerler olarak ayrılır. Objektif değerler, insanların tercihi olmaksızın doğruluğu kendiliğinden var olan değerler olarak açıklanırken, subjektif değerler insana bağlı, insanın tercihi ve iradesi söz konusu olan değerler şeklinde açıklanır (Aslan, 2011; Avcı, 2007).

Değer konusunda çalışma yapan ve değerler sınıflaması yapan kişilerden biri de Schwartz'dır. Schwartz (1994) değerleri aşağıda belirtilen on başlık altında sınıflandırmıştır:

1. Öz yönelim: Düşünce, eylem, seçimde yaratıcılık ve özgürlük
2. Uyarım: Yenilik arayışı ve heyecan
3. Hazcılık: Kişi için zevk ve duymusal haz
4. Başarı: Sosyal standartlara göre yeterlilik gösteren kişisel başarı
5. Güç: Sosyal statü ve prestijin insan ve kaynaklar üzerindeki kontrol gücü
6. Güvenlik: Toplumun, toplumdaki ilişkilerin ve kişinin kendi huzuru ve güvenliği
7. Uygunluk: Başkalarına zarar ve sıkıntı verecek eylem ve dürtülerin sınırlandırılması
8. Geleneksellik: Geleneksel kültür ya da dini fikirlere saygı ve bağlılık
9. Merhamet: Yakın olunan kişilerin refahını düşünme
10. Evrensellik: Hoşgörü, anlayış, insanların ve doğanın iyiliğini düşünme (Akt. Neslitürk, 2013).

Scheler (1966) değerleri kişisel, yaşamsal ve olgusal olarak üçe ayırmaktadır. Kişisel değerler insanın kendisinin şekillendirdiği iyi, kötü, saygı, sevgi ve nefret gibi değerlerden oluşurken; yaşamsal değerler sağlam, hasta, cılız, dinç, bitkin, gürbüz gibi canlı varlık dünyasının niteliksel değerleridir. Olgusal değerlerde ise yararlılık, ekonomiklik, estetiklik ve kültürel uygunluk gibi değerler yer almaktadır. Scheler (1966) bu üç grup değeri mutlak ve göreceli değerler olarak ikiye ayırmaktadır. Bu durumda da kişisel değerler göreceli, olgusal ve yaşamsal değerler ise mutlak olmaktadır (Akt. Pekince, 2010).

### **2.3. Değerler Eğitimi**

Değerler eğitimi, bireylerin sahip oldukları değerlerin farkına varıp, gerekli değerleri kazanıp, benimseme ve davranışa dönüştürme sürecidir (Yaman, 2012). Bu öğrenme süreci dört adımdan oluşmaktadır. Bu adımlar: 1-Bilişsel Seviye-Bilmek, 2-Kavramsal Seviye-Anlamak, 3- Duygusal Seviye-Değer Bıçme, 4-Aktif Seviye- Hareket etmedir. Bu adımlar da kişinin değer vereceği konu hakkında bilgi sahibi olması, sebeplerini ve sonuçlarını bilmesi ve bunları ilişkilendirmesi sağlanır. Daha sonra bu süreçte öğrenilen bilgilerin ve düşüncelerin öğrenene kişisel olarak bir anlam ifade edip etmediği üzerine yoğunlaşılarak duygusal boyutta kabullenmesine yardımcı olmaya çalışılır (Tahiroğlu, 2011).

Değerler bir çok kaynaktan gelişir ve özellikle erken çocukluk döneminde evrensel değerlere ilişkin somut deneyimlerin çeşitli etkinlik alanlarında ve çok sayıda olması oldukça önemlidir (Balat, 2005). Bu nedenle değer öğretiminde alışılmış öğretim metotlarıyla birlikte istenilen sonuçlara götürülecek daha gelişmiş öğretim metotlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Hossain ve Marinova, 2004: 5). William Bennett (2002)' de, eğitimciler için büyük sorunun, okullarda hangi değerlerin değil, bunların nasıl öğretileceğinin olduğunu öne sürmüştür (Akt. Öztürk Samur, 2011).

#### **2.3.1. Değerler Eğitimi Yaklaşımları**

Değerler eğitiminin nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili olarak değişik görüşler ortaya atılmaktadır. Huit (2004) değer eğitimi yaklaşımlarının, değer eğitiminde kullanılan metotlar, yöntemler ve amaçları içerdiğini, insan doğasını incelediğini ifade eder. Örneğin telkin yaklaşımı, temelde insanı tepki veren bir

organizma olarak görmekte, analiz ve değerleri belirginleştirme yaklaşımları ise ilk etken olarak insanı görmektedir. Ahlâki gelişim yaklaşımı ise etki ve tepki arasında, öncesi ve sonrasıyla insan doğasını inceler. Aktif öğrenme yaklaşımı ise insan yapısını karşılıklı etkileşen bir varlık olarak (interaktive) incelemektedir (Huitt, 2004). Değer yaklaşımlarını uygulamada kullanılan bazı yöntemler ise, eleştirel düşünme, özdeşim kurma (değer günleri oluşturma), doğrudan eğitim ve özel öğretim programı çalışmaları, adil toplumlar, din eğitimi, okul programı dışı aktiviteler, sınıf kurallarının tartışılması ve oluşturulması, daire yöntemi, hikâye kullanımı, kişisel öyküler/hikayeler, akran arabuluculuğu, çocuklar için felsefe, diğer öğretim ve öğrenim metotlarıdır (Ulusoy, 2007).

Smith ve Martin Gelişim Yaklaşımı adıyla sundukları değerler eğitimi yaklaşımlarında, değerlerin açıklanması, bilişsel gelişim ve gelişimsel yaklaşımdan bahsetmişlerdir (Yığittir, 2009).

Değerleri ve ahlâki birbirlerinin yerine kullanan Carter ise değerleri öğretmek için altı yaklaşıma değinmiştir. Bunlar; öğretici yaklaşım, klasik yaklaşım, yaşantısal yaklaşım, gelişmeye yönelik yaklaşım, gelişimsel yaklaşım, , meslek öncesi yaklaşımdır. Öğretici yaklaşım, öğretilecek belli bir değer grubunu kabul edip, öğrencilere aktarırken, klasik yaklaşım, tüm öğrencilere felsefe anabilim dalından seçimlik dersler sunar. Yaşantısal yaklaşım J. Dewey tarafından ortaya atılmıştır ve bu yaklaşımda istenen ahlâki karakter için, model olmak üzere bazı öğrenci liderleri belirlenir. Gelişmeye yönelik yaklaşım ise öğrenciye gerçek dünyadaki değerleri sorgulamayı kazandırır. Gelişimsel yaklaşım Piaget ve Kohlberg'in çalışmalarından türemiştir. Meslek öncesi yaklaşımın genel amacı ise bir ders boyunca öğrencileri değerlerle tanıştırmaktır (Yuvacı, 2013).

Ziebert (2007)'e göre dört değer eğitimi modeli ise değer aktarma (değer telkini), değerlerin açıklığa kavuşturulması, değer geliştirme (ahlâki muhakeme) ve değer iletişimi (değer analizi) şeklindedir. Superka, Ahrens ve Hedstrom değer eğitiminde altı temel yaklaşımı öne sürmektedirler. Bunlar: değer aşılama/telkin etme, ahlâki gelişim/muhakeme, değer analizi, değerler açıklaması, gözlem yoluyla öğrenme, aktif öğrenme'dir. Diğer yaklaşımlar ise; Edebiyat Merkezli Karakter Eğitimi, Hizmet Öğrenimi ve Kamu Hizmeti, Müfredatın Bütünleştirilmesi, Çok Stratejili Yaklaşım, Eylemsel Öğrenmedir (Akt. Uysal, 2008).

Aşağıda değer öğretiminde sık kullanılan; Değer Aktarma, Değerleri Belirginleştirme, Değer Analizi, Bilişsel Ahlâki Gelişim, Eylemsel Öğrenme, Hizmet Öğrenimi ve Kamu Hizmeti, Müfredat Bütünleştirilmesi, Edebiyat Merkezli Karakter Eğitimi, Gözlem Yoluyla Öğrenme ve Aktif Öğrenme yaklaşımları açıklanmıştır.

### **2.3.1.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi/Telkin Etme/Aşılama/Aktarma Yaklaşımı**

Bu yaklaşımda adalet, dürüstlük, eşitlik vb. temel değerler benimsetilmeye çalışılır. Bu süreç öğrencilerin okuma parçalarıyla iletilen değerleri almasıyla gerçekleşir. Bu yüzden ahlâki değerlerin olduğu metinler, taklide teşvik eden hikâyeler, videolar vb. değer edindirme sürecinde öğretim aracı olarak kullanılır (Ekşi ve Katılmış, 2011).

Bu yaklaşımda, öğrenilmesi istenilen değerlerle tutarlı bir davranış göstermesi için bireylere;

- Amacın belirlenmesi,
- Ölçütün belirlenmesi,
- Uygulanacak yöntemi seçme,
- Seçilen yöntemi uygulama,
- Seçilen yöntemi değerlendirilme ve gerektiğinde de tekrar etme şeklinde işlem basamakları uygulanır (Doğanay, 2011: 267).

### **2.3.1.2. Değerleri Belirginleştirme (Açıklama) Yaklaşımı**

Bu yaklaşım, 1960'ların ortalarından 1980'lerin ortalarına kadar, ABD'de en popüler değer eğitimi yaklaşımları olmuştur (Kirschenbaum, 2000). John Dewey'nin çalışmalarından esinlenerek, Raths, Harmin ve Simon 1966 yılında bir değer kuramı adıyla, değerlerin belirginleştirilmesi yaklaşımını geliştirmişlerdir. Simon ve Sherbin'e göre değerleri belirginleştirmenin özel bazı amaçları vardır.



Bunlar ;

- Hayatı daha anlamlı kılmada insanlara yardım etmek.
- Daha üretici olmada insanlara yardım etmek.
- Eleştirel düşüncelerini dışa vurmada insanlara yardım etmek.
- Birbirleriyle daha iyi ilişkilere sahip olmada insanlara yardım etmek şeklindedir (Whitney, 1986: 62).

Raths, Harmin ve Simon (1978), değerlerin açıklanması yaklaşımını seçme, takdir etme, davranma üzerine kurmuştur. (Akt. Bacanlı, 2006). Bu kriterler;

#### **Seçme:**

- 1) Serbestçe, istediği kadar seçme.
- 2) Alternatifler arasından seçim yapma.
- 3) Her alternatifin sonucunun dikkatlice düşünülmesinden sonra seçim yapma.

#### **Takdir etme:**

- 4) Değer vermek, yapılan seçimlerden mutlu olma.
- 5) Seçimi çevreye tasdik ettirmeye isteklilik göstererek takdir etme.

#### **Davranma:**

- 6) Seçim doğrultusunda bir eylemde bulunma.
- 7) Tekrarlayarak, hayattaki bazı örnek davranışlarda bulunma şeklindedir.

Her eğitim yaklaşımının olduğu gibi bu yaklaşımın da olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır. Kendi doğası itibariyle eleştiriye açık olan bu yaklaşımla ilgili olumlu ve olumsuz yönler ile eleştirilen kısımlar aşağıdaki gibidir.

Olumlu yönleri:

- Değerleri belirginleştirme, eleştirel düşünmeye dayalı mantıklı bireysel seçimlerin ve toplumca kabul gören doğruların önemini vurgular. Bu yaklaşım, her yerde ortaya çıkabilen otoriter liderliğe karşı gerekli ve duyarlı bir yol olarak görülmektedir.
- Geleneksel eğitim, geçmişten daha farklı ve karmaşık olan bugünün kültüründe yaşamak için yetersizdir. Değer kazandırma işlemi sırasında öğrenenler karar verme yetkisine sahip olduklarında daha fazla kişisel memnuniyete ulaşabilmektedir.
- Değer belirginleştirme her yerde değer geliştirilmesine katkı sağladığı için insani duyarlılığın gelişmesine katkı sağlar ve çocuklar değişen kültürel kurallara uyum sağlamada daha iyi donatılmış olur (Halstead, 1996).

Olumsuz yönleri:

- Kazandırılacak değerler belirlenirken tarafsız kalma konusunda ahlâki olarak veya etik olarak sorumsuzdur.
- Ahlâki öznellik ve görecelilik durumlarında çocuklara aşılama yapmaktadır.
- Değerler psikolojik anlamda kişiseldir. Ancak felsefi anlamda kişisel olup olmadığı tamamiyle farklı bir konudur.
- Değerleri belirginleştirme temelde bütün değerlerin öznel ve nesnel olduğunu kabul eder ve ahlâki olan ya da olmayan değerler arasındaki önemli farklılıkları önemsemez. Değerleri belirginleştirme, serbestçe seçilmiş ve onaylanmış bulunan kişisel farklılık terimiyle, bir zorlama maddesi olan ahlâki değerler terimini eşit yapma taraftarıdır.
- Değerleri belirginleştirme, öğrencilerin ve ailelerinin mahremiyet hakkını tehdit edebilir.
- Kendine güveni, saygıyı geliştirir fakat değer konularında yanlış değer seçilebilir (Ikemoto, 1995).

### **2.3.1.3. Değer Analizi Yaklaşımı**

Değer analizi yaklaşımı, ilköğretimden üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde uygulanabilen etkin bir öğrenme etkinliğidir. Değer analizi yaklaşımında kullanılan süreç, sekiz aşamadan oluşmaktadır (Welton ve Mallan, 1999, Akt. Tahiroğlu, 2011).

Bu aşamalar:

- Değer sorununu belirleme,
- Karşılaşılan değer sorununu açıklığa kavuşturma,
- Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama,
- Bilgi ve kanıtların uygunluğunu ve doğruluğunu değerlendirme,
- Olası çözüm yolları belirleme,
- Çözüm yollarının her birinin olası doğurgularını belirleme ve değerlendirme,
- Seçenekler arasından birini seçme,
- Seçilen öneri doğrultusunda davranımda bulunmadır.

Yukarıdaki aşamalar düşünüldüğünde, değer analizi yaklaşımında birey sorunlarını duygusal sürece girmeden mantık çerçevesinde sistematik bir şekilde çözmeye çalışmaktadır (Akyol ve Aydın, 2012).

### **2.3.1.4. Bilişsel Ahlâki Gelişim/ Ahlâki İkilem/ Ahlâki Muhakeme Yaklaşımı**

Bu yaklaşım temelde Lawrence Kohlberg ve Piaget'in çalışmalarına dayanmaktadır. Çalışma ahlâki muhakeme yöntemine odaklanmaktadır ve birinin ahlâki muhakemesinin onun bilişsel kapasitesiyle doğrudan ilgili olduğu farz edilmektedir (Stanley, 1983: 243).

Kohlberg, değerlerin öğrenilmesinin, başkalarına değil, bireyin kendi ahlâki gelişim düzeyine paralel olarak akıl yürütmesi sonucu oluştuğunu belirtmiştir (Akyol ve Aydın, 2012). Bu yaklaşımın amacı, öğretmenin öğrencilere

yaptığı çalışmalarla farklı konular üzerinde düşünmesini sağlayarak öğrencilerin ikileme girip muhakeme yapmasını sağlamaktır. Değerlendirme yaparken kullandığı dayanaklar ve yaptığı çalışmalar çocuğun ahlâki gelişimi hakkında bilgi vermektedir. Burada çocuğun çözümü değil çözüme ulaşma yolu önemlidir (Akbaş, 2008).

### **2.3.1.5. Eylemsel Öğrenme Yaklaşımı**

Huitt (2004)'e göre eylemsel öğrenme yaklaşımı, düşünme ve hissetmenin ötesinde harekete geçmenin hâkim olduğu yaklaşımdır. Sınıf merkezli öğrenme deneyimleri yerine toplum merkezli öğrenmeyi savunan eğitimciler tarafından geliştirilen bu yaklaşımı destekleyenler, öğrenenler için değerlerle hareket edebilecekleri özel fırsatlar sağlama ihtiyacından yola çıkmışlardır. Değer, bireylerin içinde seçenek oluşturdukları, seçenekler arasından özgürce karar verip doğruladıkları, ödüllendirilip hareket ettikleri, kendini gerçekleştirme süreci olarak görülmektedir. Bu yaklaşıma göre, değerler kaynağını ne bireyden ne de toplumdandır. Kaynak, kişi ve toplum arasındaki etkileşimdir.

### **2.3.1.6. Hizmet Öğrenimi ve Kamu Hizmeti**

Hizmeti öğrenme, anlamlı toplum hizmeti deneyimleriyle, akademik öğrenmeyi, kişisel gelişimi ve vatandaşlık sorumluluğunu birleştiren bir pedagoji, eğitim bilimidir (Yığittir, 2009). Hizmet öğrenimi, okulda öğrenilenlerin, okul dışında ve gerçek hayatta uygulanarak ve yaşanarak öğrenilmesini sağlayan, proje merkezli bir yaklaşımdır. Kamu hizmeti ise, çöplerin geri dönüşümü projelerinde yer almak, parklardan çöp toplamak, hastane, huzurevi, Kızıllaç gibi vakıf ve sivil toplum kuruluşlarında ücret almadan çalışmak gibi çok çeşitli kamu yararına yapılan faaliyetleri içerir. Daha sonra bunlar, öğrencinin dosyasına eklenir ve üniversite başvurularında da kabul edilmeye de yardımcı olur. Hizmet öğrenimi, vatandaşlık eğitimiyle de işbirliği yapabilir (Uzmen, 2002).

### **2.3.1.7. Müfredatın Bütünleştirilmesi**

Brant (1997)'e göre; müfredatın bütünleştirilmesi, diğer bir deyişle bütüncül yaklaşımın temel amacı, karakter eğitimi prensiplerini, bütün okul topluluğu kumaşına dokumaktır. Bu yaklaşımla, karakter eğitimi, okul müfredatının her parçasına nüfuz eder ve tartışmalardan ve kişisel çabalardan öte, icraata doğru yol alır. Geleneksel tanıma göre müfredatın bütünleştirilmesi, birçok

konudan gelip belli bir konuya odaklanan, bir öğretim paradigmasıdır. Bütünleştirilmiş çalışmaların temelinde; çeşitli bakış açılarından çalışılmaya müsait bir konu, öğrencilerin keşfetmeleri için konunun içine iyice yerleştirilmiş genel ve gerekli sorular vardır. Daha geleneksel ve tekli disiplin öğretimleri yerine öğrencilerin anlamasını sağlayan çekici aktiviteler vardır (Akt.Yiğittir, 2009).

### **2.3.1.8. Edebiyat Merkezli Karakter Eğitimi**

Çocuklarla ilgili edebiyat, karakter eğitimini oluşturmada, etkili bir araç sağlar. Karakter eğitimi tanımlama, katılma ve olayın iç yüzünü anlama ilkelerinden oluşur. Bunlar şu şekilde tanımlanmıştır (Morgan, 2004).

Tanımlama: Okuyucular, öyküdeki ana karakteri ve olayları tanımlayabilmelidir.

Katılma: Okuyucular, durumla ilgili bağ kurabilmeli ve ana karakter ile duygusal bir bağ hissedebilmelidir.

Olayın iç yüzünü anlama: Okuyuculara ana karakteri ve durumu analiz etmeye ve parçadaki uygun olmayan davranışların yerini alacak etkili alternatifler bulmayı ifade eder. Tanımlama, katılma ve anlama prensiplerine olanak sağlayacak başarılı bir karakter eğitimi için kitap seçimi çok hassas bir unsurdur (Morgan, 2004). Anlatılan hikâyelerdeki olaylar, sağduyuyla, erdemi geliştirmek için öğrencileri mücadeleye davet eder. Bu olaylar, onları ‘Ne için karakter?’ ‘Kim için karakter?’ sorularıyla yüzleştirir. Öğrencilere, hayalî bir hayat yolculuğu ve bu yolculukla ilgili, tercih ve yorumların incelenmesi fırsatı verildiği zaman, hayat boyu, ahlâki düşünce alışkanlıklarını geliştirebilirler (Bohlin, 2005: 179). Edebiyatı kullanarak karakter eğitiminin incelenmesi, öğrencilerin kendi hayatlarında da böyle olaylarla karşılaşabilecekleri yönünde ahlâki hayal güçlerini harekete geçirir (Uysal, 2008).

### **2.3.1.9. Gözlem Yoluyla Öğrenme**

Değer öğretiminde ilk elden öğrenmeyi sağlayan yöntemlerden biri gözlem yoluyla öğrenmedir. Gözlem yoluyla öğrenme, birçok sosyal davranışın ve değerlerin kazanılmasında kaynaklık etmektedir. Çünkü insanlar sosyal davranışlarının birçoğunu birilerini model alarak öğrenmektedir. Bu model anne-baba olabileceği gibi televizyon, sinema, spor ve müzik dünyasından biri de

olabilmektedir. Geçmişte çocuğun modeli çoğunlukla yakınındaki insanlar olurken şimdi dünyanın öbür ucundan bir futbolcu veya şarkıcı model olabilmektedir. Bu yaklaşım da öğrencilere kendi hayatlarında bulunan kişilerin olumlu değerlerinin farkına varmalarını ve bunu içselleştirmelerini sağlamaktadır. Kendi değerleri ile model aldığı kişinin değerlerini karşılaştırarak, aynı zamanda model aldığı görüşlerin anlaşılmasına da yardımcı olunacaktır (Akbaş, 2008: 58-59).

### **2.3.1.10. Aktif Öğrenme**

Aktif öğrenme yaklaşımı, değer kazandırmada en son geliştirilen yaklaşımdır. İnsanların davranışlarındaki değerleri örnek alan bu yaklaşıma göre düşünce ve davranışların arkasındaki etken önemlidir. Okullarda aktif öğrenme yaklaşımını Adler, Bigge, Blumer, Dewey, Horney, Lewin ve Sullivan gibi isimler desteklemektedir. Aktif öğrenme yaklaşımı öğrencinin davranışa geçireceği değerleri elde etmesine odaklanmıştır. Eğer birisinin davranışında gözlenmiyorsa değerlerin bir kıymeti olmadığı görüşüne dayanmaktadır. Bu yaklaşımın eleştirilen yönü ise diğer yaklaşımların hepsini kapsaması ve benzer yönlerinin olmasıdır. Ancak diğer yaklaşımların değerlerin davranışa dönüştürülmesiyle çok ilgili olmaması bu eleştiriyi yok sayabilmektedir (Uysal, 2008).

Bruce (1997)' a göre günümüz okul öncesi eğitim kavramında, çocuğun bilgiyi, çoğunu aktif katılım ve özel öğrenme deneyimleri ile kazanıldığını belirten aktif öğrenmenin temel ilkeleri yer alır. Bu nedenle de okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinliklerinde aktif öğrenmeye dayalı yöntem ve tekniklerden sıklıkla yararlanılmalıdır. Bu araştırmada da okul öncesi dönem değer eğitiminde, aktif öğrenme yöntemi olan yaratıcı drama yönteminin etkisi incelenmek istenmektedir.

### **2.3.1.11. Yaratıcı Drama**

Çocuklarda ilk dramatik öğrenmeler taklit etme ile başlamaktadır. Çocuklarda taklit becerileri, hayali ve gerçek yaşantıları ile davranışları arasında fiziksel ve bilişsel bağlantılar kurabildikçe gelişmektedir. Bu gelişim zamanla oyuna dönüşür. Uygun bir eğitim ortamında, iyi seçilmiş uyarıcılarla desteklenen oyunlar ise, öğretmenin bu konudaki donanımı, eğitim programında kullanıldığı yöntem ve tekniklere bağlı olarak toplumsallaşma sürecine katkıda bulunan ve bir çeşit öğrenme yöntemi olan yaratıcı dramaya dönüşmektedir (Cömertpay, 2006: 48).

Çocuklar tıpkı yetişkinlerde olduğu gibi, yaratıcı dramada da gerçek yaşamdaki karşılaştıkları sorunlarla karşılaşarak çevresel, coğrafi ve diğer konulara ilişkin özgün yaşantılar elde edebilirler (Öztürk, 2006: 70).

Okul öncesi dönemde gerçekleştirilecek yaratıcı drama etkinlikleri, çocuğun hemen her gelişim alanına yardımcı olur. Yaratıcı drama da çocuklar tüm duyularını etkin olarak kullanırlar ve bu süreçte konuşurlar, hareket ederler, bedenlerini, seslerini, duygularını, düşüncelerini kullanırlar, başkalarıyla iletişim içinde olurlar, kendi kendilerine kalarak düşünme olanağı bulurlar, özgün düşünce, davranış ve somut ürün oluştururlar, simgeler kullanırlar, hayal kurarlar, eğlenir ve mutlu olurlar. Çocuğun yaratıcı drama sürecindeki memnuniyeti doğrudan öğrenme kalitesini etkiler (Öztürk, 2006: 58).

Bolton (1984)'a göre; dramanın eğitim sürecine katkılarında birisi de demokratik bir ortam yaratmasıdır. Herkes oyunda rol alır. Oyuncular aynı zamanda kendilerinin seyircisidir. Çocuklar dramada bir gösteri sahnelemez, drama oyunu oynarlar (Akt. Okvuran, 1999). Dramada oyun tekrar tekrar oynanır. Böylece çocuklar yaratıcılık yetisini ve dolayısıyla kendilerini geliştirme olanağı verilmiş olur (Sağlam, 1997). Oyunun pekiştirilmesi çocukları sosyal yaşamdaki rollere, kural ve uygulamalara, yetişkin rolü almak ise çocukları yetişkin dünyasına hazırlar. Dramatik oyun çocuğun, diğerinin bakış açısını, duygu ve düşüncelerini, algısal ve görsel olarak nasıl gördüğünü anlamayı sağlar (Okvuran, 1999: 37).

Haln (1991)'a göre, okul öncesi dönemdeki çocuklarının doğal yaratıcılıkları ve hayal dünyaları vardır. Bu dönemde her yönden gelişme içinde olduklarından, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek için başkalarıyla etkileşime girebilmektedirler. Bu dönemde zamanının büyük bir bölümünü oyun oynayarak geçiren çocuklar üç yaşından sonra grup halinde oynadığı oyunlarda karşılıklı iletişim kurmakta ve etkileşimde bulunmaktadır. Çocuklar, oyun sırasında sosyal ilişki ve eylem biçimlerini geliştirmektedir. Temeli oyuna dayalı yaratıcı drama etkinlikleri çocukların çatışmaları çözmesine yardım ederek, kendilerini ifade etmelerine olanak verebilmektedir (Akt. Adıgüzel, 2010).

Yaratıcı drama çalışmaları, diğer çocuklarla iletişimi sırasında birçok şeyi anlayabildikleri halde, sözcük dağarcıkları sınırlı olduğu için, sözel olarak kendisini ifade etmede güçlük çeken çocuklara farklı anlatım biçimleri olanağını

sağlayabilmektedir. Çocuklar yaratıcı drama çalışmaları içinde, toplumsal yaşama uyum sağlayabilmek için gerekli olan farklı düşünme, konuşma, dinleme ve anlatma becerilerini de kazanmaktadır. Yaratıcı drama çalışmalarında, çocuklar tüm sosyal sorunlarla baş edebilmek için plan yaparken, problem çözerken ve grupla kurduğu etkileşim sonucu verdiği doğal tepkilerle çözüme ulaşmaktadır (Güven, 2006: 33).

Hangi yaşta olursa olsun öğrencinin yaşayarak öğrenmesine olanak veren bu yöntem, bilgilerin kullanılması ile ilgili ortamlar yaratma ve rol oynama tekniği ile bir problemle karşılaştığı zaman ne yapacağını, bilgisine nasıl başvuracağını, kendisini nasıl dingin ve kontrol altında tutabileceğini, hatta kendisini ruhsal olarak nasıl rahatlatabileceğini de öğrencisine öğreten bir yöntemdir (Levent, 1999: 15).

Dramanın bazı tanımları şu şekilde yer almaktadır:

- Drama, doğrudan doğruya yaşamaktır.
- Drama bir yaşam felsefesidir.
- Bir ya da birden çok insanın bir yaşam durumunu teatral süreçler içinde yeniden üretmektir.
- Rol oynama, bir fikir, durum, sorun ya da olayın bir grup önünde dramatize edilmesidir.
- Yaşam durumları içinde öğrenim/ öğretimdir.
- Çocuğun sosyal, bedensel, duygusal, zihinsel vb. gelişimine katkıda bulunan önemli bir etkinlik, birikimlerin bir anda, kişinin girdiği rol içerisinde ortaya çıkmasıdır.
- Yaşayarak öğrenme ve yaşatarak öğretmektir.
- Bireyin kendini ve dünyayı tanımasını sağlayan, katılımın birlikteliğin ve paylaşımın önemli olduğu süreçtir (Adıgüzel, 1999).



- İnsanın kendini başkasının yerine koyarak çok yönlü gelişmesi, bireyin eğitim öğretimde aktif rol alması, kendini ifade edebilme, yaratıcı olma, yaşamı çok yönlü algılama, araştırma istek ve duygusunun gelişmesidir.
- Bir lider/öğretmenin yönlendirmesinde, yönetiminde herhangi bir konunun çeşitli tiyatro tekniklerinden yararlanarak, bir grupta ve grup üyelerinin yaşantılarından, tecrübelerinden yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır. (Adıgüzel, 2010: 45).

Yaratıcı dramının tek bir tanımını yapmak olanaklı görünmemektedir. Yaratıcı dramayı oluşturan temel bileşen ve özelliklerinden yola çıkarak yapılan bir tanım, kavramsallaştırmada ortaya çıkan sorulara daha kolay yanıt vermeyi sağlayabilir. Bu nedenle yaratıcı drama için genel bir tanım yapabilmek için aynı zamanda yaratıcı drama olgusunu oluşturan temel bileşenlerin neler olduğunu bilmemiz gerekir, yaratıcı dramının belirgin özellikleri şu şekildedir (Adıgüzel, 2010: 46):

- Yaratıcı drama, bir grup etkinliğidir.
- Yaratıcı drama katılımcıların tecrübelerine dayalıdır ve katılımcıları merkeze alır.
- Yaratıcı drama; canlandırma odaklıdır. Bu odaklama ise –miş gibi yapmaya, kurguya, spontanlığa (kendiliğindenliğe), daha çok doğaçlamaya ve rol almaya dayalıdır.
- Yaratıcı drama çalışmaları şimdi ve burada olgusu ile gerçekleşir.
- Yaratıcı drama sonuç değil, süreç odaklı bir çalışmadır.
- Yaratıcı drama çalışmaları, yaratıcı drama alanını bilen, yaratıcı drama çalışmalarını planlayan, uygulayan ve değerlendiren bir eğitmenin/liderin veya dramayı bilen bir yöntem olarak kullanabilecek olan bir öğretmenin yönlendirilmesinde gerçekleştirilir.
- Yaratıcı drama çalışmaları, bu çalışmalara katılmak isteyen ve alanının gerektirdiği kuralları yerine getiren herkesle yürütülür.

- Yaratıcı drama disiplinler arası bir alandır, eğitim ve tiyatro, yaratıcı dramanın doğrudan yararlandığı iki önemli temel alanı oluşturur.
- Yaratıcı drama tiyatrodan farklı bir anlama sahiptir. Yaratıcı drama tiyatro yapmak değildir, ancak tiyatrodan sürekli beslenen bir alandır.
- Yaratıcı drama çalışmaları, alanın gerektirdiği özelliklere sahip belli bir mekanda ya da drama çalışmalarına uygun hale getirilmiş diğer mekanlarda yapılır.
- Yaratıcı drama, oyunların tüm genel özelliklerinden yararlanır.
- Yaratıcı drama, aynı zamanda bir mesleğin de adı olan oyunculuk yapmak değildir ve bu mesleğin gerektirdiği kadar oyunculuk becerisine sahip olma önkoşulu yoktur.
- Yaratıcı drama sadece ısınma ve iletişim-etkileşim oyunlarından oluşmaz, içinde mutlaka canlandırma süreçleri yer alır ve bu süreçler de dramatik kurguya sahip olmalıdır.
- Yaratıcı dramanın bir yöntem (araç) bir ders (amaç) gibi farklı kullanım biçimi ve boyutları söz konusudur.
- Yaratıcı drama yapılandırmaya göre, birbirine sistematik bir biçimde bağlı olan aşamalara göre yürütülür.
- Yaratıcı drama, psiko drama gibi iyileştirme, tedavi amaçlı, katılımcının öznel yaşantısına odaklanan çalışmalar yapmak değildir. Bu tür çalışmaları doğrudan amaç olarak taşımaz.

### **Yaratıcı Dramanın Temel Bileşenleri**

Lider, konu, teknikler, grup, yaşantı-tecrübe, canlandırma, oyunsu özellikler yaratıcı dramanın temel bileşenleridir. Aşağıda bu bileşenler ele alınmıştır.

**Lider:** Yaratıcı drama alanında süreci tasarlayan, biçimlendiren, yöneten lider/ eğitmen-öğretmen kavramında; yaratıcı drama süreçlerine hâkim, kuramsal ve uygulamalı çalışmalarda yeterli, uygulama becerisi de olan ya da aynı süreçleri

bilip, farklı bir alanda uzman olan, yaratıcı dramayı bir yöntem olarak kendi alanında kullanan öğretmen anlaşılmalıdır (Adıgüzel, 2010: 89).

Dramayı küçük çocuklarla uygulayan drama lideri/öğretmen uygulamalar sırasında öğrenciye komut veren değil, yanında, oyunun içinde ve gerektiğinde yerlerde yuvarlanan ve yatan arkadaşı olabilmelidir/olmalıdır. Öğrenci/katılımcı öğretmenin samimi olduğuna inandığı zaman öğretmene güven duyar. Öğretmen iyi bir gözlemci olmalıdır. Çocuğun gelişim özelliğini bilmeli ve düş dünyasının zenginliğini göz önünde bulundurmalıdır. Öğretmen aniden ortaya çıkan durumlar karşısında çözüm üretmeli ve yaratıcı olmalı, öğrencilerden tek tip davranış beklenilmemelidir. Öğrenciyi kalıba sokmak yerine, öğrencinin kendi kalıbını şekillendirmesinde olumlu katkılarda bulunmalıdır (Aksarı, 2005: 22).

**Konu:** Yaratıcı drama da konu-tema liderin amacına, grubuna, mekâna göre her şey olabilir. Bunlar; herhangi bir olay, olgu, soyut-somut bir durum, bir gazete haberi, bir karikatür, yazının (edebiyatın) tüm türleri, yarım bırakılmış herhangi bir metin, bir yaşantı, anı, fotoğraf, ders konusu olabilir. Söz gelimi ders konusunda yaratıcı drama işlenirse; resim dersinde çizgisel çalışmalar, iki, üç boyutlu biçimlendirme çalışmaları, sanat ve sanatçının tanımlanması, renk bilgisi, dikkat ve algılama gücünü geliştirici bellek eğitimi yapabilme, tasarım bilgisi ve diğer konular yaratıcı dramada konuyu oluşturabilir. Yaratıcı drama bu yönüyle tiyatrodaki konu çeşitliliğine yakın bir özelliğe sahiptir (Adıgüzel, 2006: 22)

**Teknikler:** Bir yaratıcı drama eğitmeni/lideri ya da alanında yaratıcı dramayı yöntem olarak kullanan öğretmen tarafından, hazırlık ve ısınma çalışmalarından sonra canlandırma aşamasına geçildiğinde, liderin amaçlarına ulaşmak için yararlanabileceği pek çok aracı vardır. Bu araçlar, teknik ya da strateji olarak da adlandırılabilir. Yaratıcı drama da olmazsa olmaz teknik, doğaçlamadır. Doğaçlama, rol oyunlarını ya da rol almayı geniş ölçüde kapsar (Gönen ve Dalkılıç, 2002).

Yaratıcı dramada kullanılan tekniklerin büyük bir çoğunluğu tıpkı doğaçlama gibi tiyatro alanına dayalıdır. Bunun yanında tedavi amaçlı çalışmalarda kullanılan teknikler ile eğitim bilimleri alanlarında kullanılan teknikler ve öğretim yöntemlerinden bazıları da (altı şapkalı düşünme, istasyon gibi) yaratıcı dramanın ilkeleri göz önünde bulundurularak dönüştürülmüş

teknikler olarak yer alır. Yaratıcı dramanın disiplinler arası bir alan olması, bu tekniklerin çeşitliliğini ve zenginliğini arttırmaktadır (Adıgüzel, 2010: 427).

Dünya literatürüne baktığımızda dramada kullanılacak 100 civarı teknik olduğu görülmektedir. Bu teknikler içerikleri itibariyle çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Herhangi bir sınıflandırma yapılmadan en çok kullanılan tekniklerden bazıları şu şekildedir: Doğaçlama, rol oynama, ses, duvardaki rol, kostüm, toplu çizim, oyun, tamamlanmamış materyal, günlük (mektup, mesaj, hatıra defteri), harita-şema çizme, fotoğraf karesi, benzetim, telefon görüşmesi, uzman görüşü, toplantı, görüşme-sorgu, tüm grupla drama, röportaj, öğretmen rolde, rol değiştirme, küçük gruplarla drama, yeniden canlandırma, ritüel, manşet hazırlama, hazırlanmış roller, sözsüz oyun, anı vurgulama, gerçek an, anlatı, düşünce izleme, bu yol-şu yol, dramatisasyon, geri dönüş-ileri kayış, rol içinde yazma, rol kartlarıdır (Aslan, 2007: 11).

**Grup:** Grup olmadan yaratıcı drama etkinliği yapılamaz. Grup, gönüllü olabileceği gibi dersi zorunlu olarak alan bir sınıf da olabilir. Dramanın çıkış noktaları grubu oluşturan üyelerin, katılımcıların ya da öğrencilerin tüm tecrübeleri, birikimleridir. Drama çalışmalarındaki tüm sürecin gelişimi ve sonuçlanması tecrübelerin yeniden gözden geçirilerek değerlendirilmesine dayalıdır. Bu yönüyle yaratıcı dramanın tam anlamıyla yaşantısal olduğu ileri sürülebilir (Adıgüzel, 2006: 25).

**Yaşantı-tecrübe:** Yaşantı, bireyin diğer bireylerle ve çevresiyle etkileşiminin bireyde bıraktığı izlerdir. Yaratıcı drama yaşantılarında bir katılımcı herhangi bir konuyu, tüm duyularını harekete geçirerek, görerek, koklayarak, dokunarak, işiterek gerektiğinde tadarak yani yaşayarak öğrenir. Yaratıcı drama etkinliklerindeki yaşantılar özde tekrarlanabilir, düzeltilebilir seçenekli çalışmalardır. Bu nedenle tekrar yapılarak, çocukların anlamları paylaşması ve yakalaması sağlanacağı gibi, değişimleri kavrama da sağlanabilir (Adıgüzel, 2010: 96).

**Canlandırma:** Yaratıcı dramada, daha önceden tasarlanmış bir paylaşım söz konusu değildir, anında yaratılan ürünün paylaşılması önemlidir. Süreçte ortaya çıkan ürünler canlandırma eylemleri ile paylaşılır. Yaratıcı dramanın bir yöntem olarak diğer aktif yöntemlerden en önemli farkı, süreç içinde

canlandırmaların mutlaka olmasıdır. Canlandırma, hem yaratıcı dramanın bir özelliği hem de süreç içerisinde yer alan bir aşamasıdır (Adıgüzel, 2010: 126).

**Oyunsu özellikler:** Yaratıcı drama, öğretme işinin oyun haline getirilmesidir. Oyunla yaratıcı drama arasında farklılıklar olduğu gibi benzerlikler de vardır. Oyunda kurallar vardır ve kurallar önceden belirlenmiştir. Dramanın kuralları önceden belirlense de grubun yaşantılarıyla, konuyla değiştirilebilir, tartışılabilir (Argun, 2004: 45).

Drama süreci içinde çeşitli oyunlar da yer alabilir. İki kavramın ilişkisi açısından bazı öncülleri belirtmek gerekirse dramanın oyun olduğu düşüncesi eksik ve yanlıştır. Oyun sadece çocukların yaşamında var olan bir olgu da değildir. Drama ile oyunun en ortak noktası ...miş gibi yapmaktır (öğretmenmiş, anneymiş, politikacıymış, bir meyve, tencere veya şapkaymış gibi...) (Öztürk, 2006).

### **Yaratıcı Dramanın Uygulama Boyutları**

Eğitim-öğretimde yaratıcı dramanın iki kullanım biçimi vardır; Birisi yaratıcı dramanın araç olarak kullanılması, diğeri ise amaç olarak kullanılmasıdır. Araç olarak kullanılmasından, herhangi bir konunun, olayın veya eğitim ünitesinin drama yöntemiyle işlenmesi; amaç olarak kullanılmasından ise, dramanın öğretilmesi anlaşılmalıdır. Her ikisinde de katılımcının kişilik gelişimine, iletişim becerilerine yardımcı olmak, drama sanatından haz almasını sağlamak amaçlanmaktadır. Yaratıcı drama uygulamalarında yaparak yaşayarak öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, sosyal öğrenme, devinim yoluyla öğrenme gibi etkin öğrenme yolları gerçekleştirilir (Öztürk, 2001: 62). Yaratıcı drama, nerede uygulanırsa uygulansın bir öğrenme yöntemi, kendini ifade etmede bir araç ya da bir sanat biçimi olarak kabul edilebilir. Bir topluma ait olma ya da bir grubun üyesi olmanın getirdiği bir güç, iletişim ve problem çözme yetilerinin de geliştirilmesi yaratıcı dramanın önemli boyutlarındanıdır (Yeğen, 2003: 32).

### **Yaratıcı Dramanın Uygulama Aşamaları**

**Hazırlık-Isınma çalışmaları:** Isındırmak, birinin bir şeye yakınlık duymasını, alışmasını, benimsemesini, yadırgamaz olmasını sağlamak için yapılır. Daha çok beden hareketine geçtiği, duyuların eş zamanlı olarak yoğun kullanıldığı, içe dönük çalışmaların yapıldığı, güven kazanma, uyum sağlama gibi grup dinamiğini oluşturmanın yanı sıra, bir sonraki aşama olan canlandırma

bölümüne hazırlıktır. Isınma çalışmaları, drama çalışmalarına yeni başlayan katılımcı için drama alanına giriş-ısınma özelliği de taşır. Çocuk oyunları ya da türetilmiş oyunlar bu aşamada etkin olarak kullanılabilir. Oyunların en temel özelliği, eğlenceli olmasıdır. Bu oyunlar, liderin ve katılımcıların hem birbirlerine ısınmalarını hem de çalışılacak konuya hazırlanmalarını kolaylaştırabilir, gerekli durumlarda rahatlama çalışmaları da içerebilir. Bu aşamada, olabilecek en kısa sürede katılımcıların kendi aralarında, katılımcılar ile lider arasında, grup ile mekân arasında iletişim sürecinin başlaması ve oluşmasına yönelik temel çalışmalar yapılır (Adıgüzel, 2006).

### **Canlandırma:**

Canlandırma aşaması ise, etkin bir duruma gelmesini sağlamak, etkinliğe geçirmek, geçmiş bir olayı ya da durumu göstererek yaşatmak ya da birinin kılığına, kişiliğine girip onu oynamaktır; bir konunun süreç içinde biçimlenip ortaya çıktığı, belirlendiği, biçimlendirildiği tüm oluşum çalışmalarının yapıldığı aşamadır. Canlandırılacak konu çerçevesinde bir başlangıç noktası olan, doğaçlama, rol oynama ve diğer tekniklerin kullanıldığı bir aşamadır. Yaratıcı drama çalışmalarındaki tüm yaşantılar, paylaşımlar, değerlendirmeler bu aşamada yapılan oluşum çalışmaları ile oluşan canlandırmalara, sonuçlarına ve bireyde bıraktığı izlere göre yapılır (Adıgüzel, 2006: 26). Yaşamdan kesitler, rol oynama çalışmalarının yer aldığı bu aşamada, belirlenmiş konular içinde özgürce dramatik oyun kurma, yaratıcılık ve imgelemi geliştirmek amaçlanır (Akköse, 2008; Öztürk, 2001: 258; Üstündağ, 1998: 34).

### **Değerlendirme-Tartışma:**

Bu bölüm atölyenin son aşamasıdır. Eğitici dramada atölyenin sonunda grupta yapılan değerlendirmenin eğitsel değeri vardır. Yalnızca drama oyunlarına katılmak, eğitimin amacına ulaşmasını tek başına sağlamaz. Drama sonunda yapılan değerlendirmenin yararları şu şekildedir:

- Yaşananların kavranması, anlamlandırılması
- Problem çözmenin sağlanması
- Kritik düşünmenin kazanımı

- Karar verme becerisinin kazanımı
- İletişim becerilerinin ( kendini ifade etme, dinleme) kazanımı
- Uygun bilgiyi ayırt edip, tartışmaya katılma (Önder, 2009: 88).

Başka bir deyişle, sürecin özü, önemi, niteliği ve niceliği bu aşamada saptanır. Genel olarak eğitsel kazanımlar üzerine ya da ortaya çıkan oluşumlar üzerine tartışmalar yapılır. Öğrenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği ve bu durumun gelecek yaşantılara etkisinin olup olmayacağı, tüm drama süreç ve yaşantılarının nasıl algılandığı ve nasıl anlaşıldığına yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşılmasını içerir. (Adıgüzel, 2006: 26).

Küçük yaştaki çocuklarla yapılan çalışmalarda, değerlendirme kısmı için ayrılan süre çok iyi ayarlanmalıdır. Çünkü çocukların yaşı yükseldikçe, dikkat süresi uzun ve soyut düşünme yeteneği arttığından bu gruplarla tartışmak daha anlamlıdır. Tartışmanın amacı, oynanan problemi tanımak, çözümünü öğrenmek ve diğer çözüm yollarını keşfetmektir (Gönen, 2002).

### **2.3.2. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi**

Değerler eğitimi sosyal yaşamı oluşturan, bireyleri birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlâki, insani, sosyal ve manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılması ve aktarılması sürecidir (MEB, 2010). Bu eğitiminin amacı, bireylerin sahip oldukları en iyi özelliklerini ortaya çıkararak, onlara kendilerini gerçekleştirme yolunda, iyi ahlakla donatmaktır (Akyol ve Aydın, 2012).

Anne baba ve eğitimciler değerleri genç kuşaklara aktarırken ne öğreteceği, hangi yaşta başlayacağı, nasıl anlatacağı vb. konularda büyük tereddütler ve zorluklar yaşar. Değer kazanma süreci çocuklukta başlar. Bu açıdan okul öncesi dönem, kişisel ve sosyal hayatımıza yön veren değerlerin öğrenilmesi açısından başlangıç olarak düşünülebilir.

Marianne Neifert (1994)'e göre, çocuklarda değerler farklı zamanlarda gelişse de belirtilen ay ve yaşlarda bazı davranışları göstermeleri beklenir. Bu davranışlar şu şekildedir:

11-18 aylar: Diğer kişilere nazik olma, hayvanlara zarar vermeme, aile bireylerini ısırma.

18 ay-2 yaş: Lütfen; teşekkür ederim deme; kendi duygularını tanımlama, diğer kişilerle empati gösterme, paylaşma.

3-4 yaş: Takım çalışmasını ve kurallara uygun davranmayı öğrenme.

4-6 yaş: Makul olmayı anlama, ahlâki konuşmalarla meşgul olma, yalan söylemenin yanlışlığını bilme.

6-8 yaş: Kişinin kendi davranışlarından sorumlu olduğunu bilme (Akt. Balat ve Dağal, 2006: 12).

Milli Eğitim Bakanlığı 18. Şurada da okul öncesinde değerler eğitimine yer verilerek “Değerler eğitimine, okul öncesinden başlayarak yaygın eğitim dâhil olmak üzere eğitim öğretimin her kademesinde, tüm dersler ve okul kültürü içerisinde yer verilmeli ve bu konuda öğretmen, yönetici, öğrenci, aile ve çevre ile iş birliğine gidilmeli, farkındalık oluşturulması için kitle iletişim araçlarından faydalanılması amacıyla gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.” Şeklinde vurgu yapılmıştır (MEB, 2010).

Okul öncesi dönemde değerler eğitimi verilirken çocuğun ahlâki gelişimini destekleyen ahlâki değerlere, toplumsal gelişimini destekleyen toplumsal değerlere ve kişisel gelişimini destekleyen bireysel değerlere yönelik kapsamlı bir eğitim anlayışı benimsenmelidir. Başka bir söyleyişle okul öncesi dönemde değerler eğitimi; ahlâki, toplumsal ve bireysel değerleri çocuğun gelişimine uygun olarak bütünüyle içermeli ve hiç bir alan tek başına ele alınmamalıdır. Bu biçimde ele alınan eğitimde çocuk hem evrensel değerleri benimseyecek hem de yetişkinliğe doğru kendisini ve yaşadığı toplumu anlama yeterliliğini geliştirecektir (Neslitürk, 2013: 29).

Değerler eğitimi, toplumun önemseddiği değer ve davranışların kazandırılması sürecinde, okulların rolü ve önemi yadsınmamakla birlikte, okullarda en önemli katkıyı eğitimciler sağlamaktadırlar. Bu nedenle değerler eğitimi için eğitimciler tarafından alternatif yöntem, teknik ve uygulamalar geliştirilmelidir (Akgül, 2014).



## 2.4. Tanımlar

**Değer:** Değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlâki ilke ya da inançlardır (MEB, 2005: 87).

**Değerler Eğitimi:** Değerler eğitimi, bireylerin sahip oldukları değerlerin farkına varıp, gerekli değerleri kazanıp, benimseme ve davranışa dönüştürme sürecidir (Yaman, 2012).

**Yaratıcı Drama:** Yaratıcı drama, bir lider/öğretmenin yönlendirmesinde, yönetiminde herhangi bir konunun çeşitli tiyatro tekniklerinden yararlanarak, bir grupla ve grup üyelerinin yaşantılarından, tecrübelerinden yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır (Adıgüzel, 2010: 45).

### 3. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde, araştırmada ele alınan amaçlar ve alt amaçları test etmek üzere yapılan istatistiksel analizlere ve bu analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

**1. Amaç:** Anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre değer gelişimleri açısından deney grubu çocukların öntest sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Anne değerlendirmelerine göre deney grubu çocukların değer gelişimleri açısından öntest sontest puanları arasındaki farklılaşmayı test etmek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları çizelge 3.1’de, öğretmen değerlendirmelerine göre deney grubu çocukların öntest ve sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları ise çizelge 3.2’ de verilmiştir.

Çizelge 3.1. Deney grubu ÇPÖ anne formu öntest-sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Sontest-Öntest	n	SO	ST	z	p
Negatif Sıra	0	0	0	-3,412**	,001*
Pozitif Sıra	15	8	120		
Eşit	0				

\* $p < 0,05$

\*\*Negatif sıralar temeline dayalı

Çizelge incelendiğinde deney grubundaki çocukların öntest sontest ÇPÖ anne formu değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları dikkate alındığında, elde edilen z (-3,412) değerinin 0,05 düzeyinde sontestler lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değer Eğitimi Programının çocukların değer eğitiminde etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar anne değerlendirmelerine göre, Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değer Eğitimi Programının çocukların değer eğitiminde etkili olduğunu göstermektedir.

Çizelge 3.2. Deney grubu çocukların ÇPÖ öğretmen formu öntest-sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Sontest-Öntest	n	SO	ST	z	p
Negatif Sıra	0	0	0	-3,409**	,001*
Pozitif Sıra	15	8	120		
Eşit	0				

\* $p < 0,05$

\*\*Negatif sıralar temeline dayalı

Çizelge 3.2 incelendiğinde deney grubundaki çocukların öntest sontest ÇPÖ öğretme formu değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucu, anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermektedir ( $z = -3,409$ ,  $p < 0,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında bu sonuçlara göre gözlenen farkın pozitif sıralar yani sontestler lehine olduğu söylenebilir.

**2. Alt Amaç:** Anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre değer gelişimleri açısından kontrol grubu çocukların öntest sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Anne değerlendirmelerine göre kontrol grubu çocukların değer gelişimleri açısından öntest sontest sıra ortalamalarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları, çizelge 3.3’de, öğretmen değerlendirmelerine göre öntest ve sontest sıra ortalamalarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları da çizelge 3.4’ de verilmiştir.

Çizelge 3.3. Kontrol grubu ÇPÖ anne formu öntest-sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Sontest-Öntest	n	SO	ST	z	p
Negatif Sıra	0	0	0	-3,417**	,001*
Pozitif Sıra	15	8	120		
Eşit	0				

\* $p < 0,05$

\*\*Negatif sıralar temeline dayalı

Deney öncesi ve sonrası değer gelişimlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları çizelge 3.3.'de verilmiştir. Analiz sonuçları araştırmaya katılan kontrol grubu çocukların ÇPÖ anne formundan aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $z=-3,417$ ,  $p<0,05$ ). Bu sonuç kontrol grubunda Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında uygulanan değer eğitimi etkinliklerinin etkili olduğunu göstermektedir.

Çizelge 3.4. Kontrol grubu ÇPÖ öğretmen formu öntest-sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Sontest-Öntest	n	SO	ST	z	p
Negatif Sıra	0	0	0		
Pozitif Sıra	14	7,5	105	-3,316	,001
Eşit	1				

\* $p<0,05$

\*\*Negatif sıralar temeline dayalı

Çizelge 3.4. incelendiğinde kontrol grubu çocukların ÇPÖ öğretmen formu öntest sontest puanları sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $z=-3,316$ ,  $0,05$ ). Elde edilen bu sonuç kontrol grubundaki 14 çocuğun ÇPÖ sontest puanlarının öntest puanlarına göre yükseldiğini, bir çocuğun öntest puanının aynı kaldığını söyleyebiliriz. Bu sonuca göre, kontrol grubunda yer alan çocuklara Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında uygulanan etkinliklerin değer gelişimlerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

**3. Alt Amaç:** Anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre değer gelişimleri açısından deney ve kontrol grubu çocukların sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Anne değerlendirmelerine göre deney ve kontrol grubu çocukların değer gelişimleri açısından sontest puanlarına ait Mann Whitney U Testi sonuçları çizelge 3.5'de, öğretmen değerlendirmelerine göre deney ve kontrol grubu çocukların değer gelişimleri açısından sontest puanlarına ait Mann Whitney U Testi sonuçları ise çizelge 3.6' da verilmiştir.

Çizelge 3.5. Deney ve kontrol grubu ÇPÖ anne formu sontest puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

Gruplar	n	$\bar{x}$	Ss	SO	ST	U	z	p
Deney	15	86,6	10,78	19,20	288	57	-2,304	,021*
Kontrol	15	74,6	5,36	11,80	177			

\* $p < 0,05$

Çizelge incelendiğinde deney grubu çocukların ÇPÖ anne formu sontest sıra ortalamaları 19,20, kontrol grubunun sıra ortalamaları 11,80 olarak saptanmıştır. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan Mann Whitney U sonucu, elde edilen z (-2,304) değerinin 0,05 düzeyinde deney grubu lehine anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu deney grubuna uygulanan Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değer Eğitimi Programı'nın deney grubu çocuklarının değer gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Çizelge 3.6. Deney ve kontrol grubu ÇPÖ öğretmen formu sontest puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

Gruplar	n	$\bar{x}$	Ss	SO	ST	U	z	p
Deney	15	82,6	16,22	20,13	302	43	-2,884	,004*
Kontrol	15	62,86	13,86	10,87	163			

\* $p < 0,05$

Çizelge 3.6. incelendiğinde deney grubu çocukların ÇPÖ öğretmen formu sontest sıra ortalamalarının 20,13, kontrol grubu çocukların ise 10,87 olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin uygulanan Mann Whitney U sonucu deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu göstermektedir ( $z = -2,884$ ,  $p < 0,05$ ). Bu sonuç öğretmen değerlendirmelerine göre, deney grubuna uygulanan Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değer Eğitimi Programı'nın deney grubu çocuklarının değer gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

**4. Alt Amaç:** Anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre değer gelişimleri açısından deney grubu çocukların sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre deney grubu çocukların değer gelişimleri açısından sontest ve kalıcılık testi puanları arasındaki farklılaşmayı test etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Deney grubu çocukların değer gelişimleri açısından sontest ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin anne değerlendirmelerine göre sonuçlar çizelge 3.7’de, öğretmen değerlendirmelerine göre ise sonuçlar çizelge 3.8’de verilmiştir.

Çizelge 3.7. Deney grubu çocukların ÇPÖ anne formu sontest-kalıcılık testi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Sontest-Kalıcılık Testi	n	SO	ST	z	p
Negatif Sıra	12	9,17	92,50	-1,854**	,064***
Pozitif Sıra	3	7,71	27,50		
Eşit	0				

\*\*Negatif sıralar temeline dayalı

\*\*\* $p > 0,05$

Çizelgeye göre, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları, deney grubu çocukların ÇPÖ anne formundan aldıkları sontest ve kalıcılık testi puanları arasında, anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir ( $z = -1.854$ ,  $p > 0.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, deney grubundaki bazı çocukların ÇPÖ puanlarında düşüş olduğu, fakat bu düşüşün sontest ve kalıcılık testi sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür. Bu bulgu anne değerlendirmelerine göre Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değer Eğitimi Programı’nın çocukların değer gelişimleri üzerinde kalıcı bir etki yarattığını, uygulamanın etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Çizelge 3.8. Deney grubu ÇPÖ öğretmen formu sontest-kalıcılık puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Sontest-Kalıcılık Testi	n	SO	ST	z	p
Negatif Sıra	8	8,44	67,50	-,428**	,669***
Pozitif Sıra	7	7,50	52,50		
Eşit	0				

\*\*Negatif sıralar temeline dayalı

\*\*\* $p > 0,05$

Çizelge 3.8 incelendiğinde deney grubu çocukların ÇPÖ öğretmen formu son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ( $z = -4,28$ ;  $p > 0,05$ ). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, deney grubundaki bazı çocukların ÇPÖ puanlarında düşüş olduğu görülmektedir. Fakat bu düşüşün son test ve kalıcılık testi sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını söyleyebiliriz. Bu bulgu öğretmen değerlendirmelerine göre Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değer Eğitimi Programı'nın çocukların değer gelişimleri üzerinde kalıcı bir etki yarattığını, uygulamanın etkisinin sekiz hafta sonra da devam ettiğini göstermektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda;

1) Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı sonrası, anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre deney grubu çocukların öntest sontest puan ortalamaları arasında değer gelişimleri açısından anlamlı farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Deney grubu çocukların öntest ve sontest puan ortalamaları incelendiğinde, sontest puan ortalamaları lehine .05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu genel anlamda uygulanan Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programının etkililiğini göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde Cheung ve Lee (2010) çalışmalarında değerlerin kazandırılmasında rol oynama, öykü anlatma üzerine kurulu programın, soyut düşünce üzerine kurulu bir programdan daha fazla yararlı olacağı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç Öztürk Samur (2011) tarafından Değerler Eğitimi Programının anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerini olumlu yönde desteklediği sonucuyla da benzerlik göstermektedir. Dereli (2014) de okul öncesi dönem çocukları için geliştirilmiş olan değerler eğitimi programının, deney grubundaki çocukların, sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerilerinde sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Ayrıca Dilmaç (1999) ve Demirtaş (2009) da kurum bakımı altında olan çocuklara uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyini geliştirdiğini belirlemişlerdir. Akar Vural, Çengel, Elitok Kesici ve Güreş (2006) ve Eren (2005) yaratıcı dramayı yöntem olarak kullandıkları çalışmalarında program içeriklerinde yer alan değerlerin edinimlerinde bu yöntemin etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Güven (2006) ve Uysal (2008), tarafından yaratıcı dramanın etkisinin incelendiği araştırmalarda da, anasınıfına devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal- duygusal gelişimlerinde dramanın olumlu katkıda bulunduğu saptanmıştır. Uşaklı (2006), drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin, arkadaşlık ilişkilerini değiştirerek ve atılganlıklarını artırarak etkilediği ve bu etkinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Noble, Egan ve Mc Dowell (1977) ise alt sosyoekonomik çevrelerden gelen yedi yaşlarındaki çocukların benlik kavramında yaratıcı drama ve video geribildirim yönteminin etkisini inceledikleri çalışmalarda, yaratıcı drama



deneyimli çocuklar önemli bir şekilde kendilerini ve adam çizimlerini, kontrol grubundaki öğrencilere göre geliştirmişler, şimdiki ve gelecekteki kendileri arasındaki bireysel farklılıklar gösteren tanımlar vermişler, video geribildirimle kendilerini izleyen çocuklar adamı değil kendilerini daha düzgün çizmişlerdir.

Alan yazın tarandığında, ÖYDYDEP'in çocukların değer gelişimine etkisini belirlemeye yönelik olan bu araştırmalar çalışmayı destekler niteliktedir.

2) Çalışmada, kontrol grubu çocukların değer gelişimleri açısından anne ve öğretmen formu öntest sontest puan ortalamaları incelendiğinde sontest puan ortalamaları lehine .05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum, 2014-2015 eğitim öğretim yılı başında MEB okul öncesi eğitim kurumları yönerge kapsamında, okul öncesi eğitim kurumları için belirlen değerler çerçevesinde, okul öncesi öğretmenlerin uyguladıkları değer davranışlarını kazandırmaya yönelik planlarının etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu okul öncesi eğitim programı kapsamında, sevgi, sorumluluk, saygı, hoşgörü, özgüven, empati, adil olma, cesaret, liderlik, nazik olma, dostluk, yardımlaşma, işbirliği, temizlik, doğruluk, dürüstlük değerleri kapsayan değerler eğitimi programının etkili olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların karşılaştırıldığı çalışmalarda okul öncesi eğitim alan çocukların, uyum davranışları, sosyal gelişimleri, psiko-sosyal gelişimleri, sosyal duygusal gelişimlerinin yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Tuğrul ve Atik, 2012; Er Gazezoğlu, 2000; Çimen, 2000; Charle-Stewart, Gruber ve Fitzgerald, 1999; Hower, 1990, Vandell, Handerson ve Wilson, 1988). Okul öncesi eğitimin etkisini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırma sonuçları okul öncesi eğitimin sosyal duygusal gelişimi olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir

Kahraman (2007), Okvuran (1994), Ekmişoğlu (2007), Uzmen (2002), Üner (2011) yaptıkları araştırmalarda okul öncesi eğitimin, çocukların işbirliği, empati, yardımlaşma ve paylaşma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Bu bulguların yanısıra Erkuş (2012) çalışmasında öğretmen değerlendirmelerine göre okul öncesi eğitim programının etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonuçları; öğretmenlerin, okul öncesi eğitimde öncelikli olarak saygı, sevgi ve paylaşım değerlerinin çocuklara verilmesi gerektiğini, okul öncesi eğitim

programında yer alan değerler eğitiminin öğretmen inisiyatifi dâhilinde verildiğini ve yetersiz olduğu düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin programdaki değerleri kazanıp kazanmadığını serbest zaman etkinliği, drama etkinliği, gözlem yoluyla ve aile katılımı yoluyla belirlediklerini, öğrenci sayılarının fazlalığı, ailelerin yeterli bilinçte olmamaları, değerler eğitiminin sadece öğretmene bırakılması gibi sebeplerden dolayı değerlerin kazandırılmasında güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında, kitle iletişim araçlarının okulda verilen değerler eğitimini olumsuz etkilediğini söylemişlerdir. Yuvacı (2013) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise, okul öncesi değer eğitimi uygulanan okullarda, seçilen değerler ve etkinlikler incelenmiştir. Araştırmada; öğretmenlerin öğrencilere değer eğitimi verirken evrensel değerler vermeyi hedefledikleri, öğrencilere model oldukları ve onlara konuyu anlatırken kendilerinin de yapmaya çalıştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin değer eğitimi uygulamalarında öğrencilerin konuya adaptasyonunu sağlamak için daha fazla yöntem kullanılması gerekliliği sonuçlarına ulaşılmıştır. Yuvacı ve Erkuş'un yaptığı bu araştırmaların sonuçları, okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin, öğretmen inisiyatiline bağlı ve yetersiz olduğunu, daha fazla yöntemle geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

3) Çalışmanın bir diğer bulgusunda ise deney ve kontrol grubu çocukların değer gelişimleri, anne ve öğretmen formu sınıt test puanları karşılaştırılmıştır. Anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre, deney grubundaki çocukların sınıt test puan ortalamalarının kontrol grubu çocukların puan ortalamalarından yüksek olduğu, .05 düzeyinde anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgu, değerler eğitiminin bir program çerçevesinde verilmesinin daha olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. Elias ve Arnold (2006) da sosyal duygusal yaşam becerilerinin sistemli bir şekilde öğretilmesi gereğini, okuma ve matematik gibi sosyal becerilerin de sistemli bir şekilde öğretilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Aksi takdirde bu becerilerin içselleştirilemeyeceğini, uzun vadede davranış olarak sergilenemeyeceğini belirtmişlerdir. Araştırma bulgularıyla paralel olarak Öztürk Samur (2011) çalışmasında Değerler Eğitimi Programı uygulanan deney grubu çocukların sosyal duygusal gelişim puan ortalamalarının, kontrol grubu çocukların puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nesli Türk (2013)'de çalışmasında, anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisini incelemiş, araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin iletişim, işbirliği,

kendini ifade etme, sorumluluk, empati, grupla birlikte hareket etme ve kendini kontrol etme ile ilgili sosyal becerilerini anlamlı düzeyde arttırmada etkili olduğunu; kontrol grubunda anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Dereli (2014) araştırmasında değerler eğitimi programının çocukların sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemiş, araştırma bulgularında; Değerler Eğitimi Programına katılan çocukların sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerileri puan ortalamalarının eğitim programına katılmayan çocukların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna erişmiştir.

4) Değerler eğitim programının kalıcılığı ile ilgili olarak deney grubu çocukların Prososyallik ölçeğinde öğretmen ve anne formu sonest/ kalıcılık testi puan ortalamaları incelenmiştir. Deney grubundaki çocukların sonest ve kalıcılık puan ortalamalarında, anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı gözlenmiştir. Bu bulgu Ulutaş (2005) tarafından anasınıfı çocuklarına uygulanan duygusal zeka eğitiminin kalıcı olduğu, Durmuşoğlu ve Arslan (2010)'nın duygu eğitiminin programının anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal becerilerine etkisinin kalıcı olduğu, Öztük, Samur (2011)'un değerler eğitimi programının altı yaş çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerine etkisinin kalıcı olduğu, Dereli (2014)'nin eğitim programının bitiminden üç ay sonra deney grubuna yapılan ölçüm sonucunda programın kalıcı olduğu sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Neslitürk (2013)'de çalışmasında, 4 hafta sonrasında yapılan izleme testi sonucunda, Anne Değerler Eğitimi Programı'nın iletişim dışında diğer sosyal beceriler de etkisinin devam ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Özetle, araştırmadan elde edilen sonuçlar, çocukların değer gelişiminde ÖYDYDEP'in etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı farklı sosyo ekonomik ve sosyo kültürel çevrelerde ve farklı yaş gruplarında uygulanarak elde edilen bulgular karşılaştırılabilir.
- Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programının tanıtılmasına yönelik öğretmenler için seminerleri düzenlenebilir.

- Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı ile ilgili kaynak materyaller hazırlanarak öğretmen ve ailelerin kullanımına sunulabilir.
- Yaratıcı drama yönteminin etkinliklerde uygulanabilmesi için bu konuda eğitim alamayan öğretmenlere yönelik drama seminerleri düzenlenebilir.

## KAYNAKLAR

- Adıgüzel Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-31.
- Adıgüzel, Ö. (1999). *Yaratıcı dramayı tanımlayabilmek*. Ankara: 1. Drama Liderlerin Buluşması Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.
- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Akbaş, O. (2008). Değerler eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(14).
- Akgül, İ. (2014). *İlkokul öğrencileri için web tabanlı değerler eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Akın, Y. (2002). *Altı yaş grubu çocuklarında başkasının bakış açısını alma yetisi üzerinde eğitici drama programının ve aile tutumlarının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akköse, Erkoca, E. (2008). Okul öncesi eğitimi fen etkinliklerinde doğa olaylarının neden sonuç ilişkilerini belirlemede yaratıcı dramanın etkililiği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3(6), 7-23.
- Akoğuz, A. ve M., (2011). *Okul öncesi ve ilköğretim için yaratıcı drama etkinlikleri*. İstanbul: Final Yayıncılık.
- Aksarı, S. (2005). Okul öncesinde drama ve drama yoluyla sanat eğitimi. Ankara: Nobel Yayın.
- Aktürk, F. (2012). *Çocukta değerler eğitimi açısından Üzeyir Gündüz'ün eserleri*, Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.
- Argun, Y. (2004). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arnas ve Hasırcı (2009). *Erken çocukluk döneminde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayıncılık.

- Aslan, M. (2011). *İlköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aslan, N. (2007). *Drama atölyesi gönüllü kitabı*. Ankara: Eğitim Gönülleri Vakfı.
- Ataman, M. (2011). *Yaratıcı yazma için yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Avcı, N. (2007). *Toplumsal değerler ve gençlik* (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Aydın, M. Z. ve Akyol, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağcı, B. (2015). *Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çocuk ile anne-baba prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Berg, M. (2003). *Values- based character education: A meta-analysis of program effects on student knowledge, attitudes and behaviors*. Master Thesis. California State University.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bilir ve Bal, S. (1989). *Kütahya il merkezinde anaokuluna giden ve gitmeyen 4-6 yaşlar arasındaki çocukların kullandıkları ifadelerin sözdizimi yönünden incelenmesi*. Ya-Pa 6. Okul öncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitapçığı. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Bohlin, K. (2005). *Building character in schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Bonnic, F. (2000). *A caring and sharing environment helps teach values in kindergarten students*. Master's Action Reseach Project, Saint Xavier University And Skylight Professional Development Field Based Master's Programme.
- Bruce, C. (1997). *Seven faces of information literacy in higher education*.<http://www2.fit.qut.edu.au/InfoSys/bruce/inflit/faces/faces1.htm> 08.01.2015.
- Buluç, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Dergisi*, 6(4), 571-602.
- Büyüköztürk, Ş. , Çakmak E., Akgün Ö., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cheung, C. & Lee, T. (2010). Evaluation and program planning. 33, 255–263.
- Clarke Stewart K.A & Gruber, C. P., Fitzgerald, L. M. (1994). *Children at home and in day care*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cömertpay, B. (2006). *Dramanın 5-6 yaş grubu çocuklarının dil edinimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Crowther, E. (1995). *An independent school library- classroom-parent pertnership program to encourage respect, responsibility, courtesy, and caring for prekindergarten through eighth graden* (Eric Document Reproduction Service No: Ed388964).
- Çağlar, A. (2005). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. Sevinç, M. (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (56-70). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Çimen, S. (2000). *Ankara Üniversite anaokullarına devam eden beş altı yaş çocuklarının psiko sosyal gelişimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Demirtaş, S. (2009). *Çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç çocukların değer eğitiminde yaratıcı dramının etkililiği*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dereli, E. (2014). *Değer eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçüğü ile eğitimin sınanması*. Yüksek lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dirican, (2013). *3-6 Yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikaye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Doğanay, A. (2011). *Değerler eğitimi sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 11 (1-2), 155-190.
- Durmuşoğlu, S. ve Arslan E. (2012). Ebeveyn tutumlarının anasınıfına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve içe dönüklük davranışlarını yordaması. *ilköğretim online dergisi*, 11(3).
- Eğitim Gönülleri Vakfı (2010). *Drama Atölyesi Gönüllü Kitabı*. Ankara.
- Eğitim Gönülleri Vakfı (2010). *Okuyorum Oynuyorum*. Ankara.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Ekmişoğlu M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçüğü'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.



- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2011). *Karakter eğitimi el kitabı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Elias, M. J. & Arnold, H. (2006). *The connection between social-emotional learning*. [http:// www.casel.org/pub/ articles.php](http://www.casel.org/pub/articles.php), 12.02.2015
- Er Gazezoğlu, C. (2000). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin psiko sosyal gelişimine ana baba tutumunun etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Eren, Y. (2005). Yaratıcı drama ile insani değerler eğitimi. *Retrieved on 5-September- 2005*.
- Erkuş, S. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Fixler, B. (2000). *A caring and sharing environment helps teach values in kindergarten students*, Sant Xavier University& Sky Light Professional Development Field- Based Masters Program/ Chicago, Illinois, May.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N., E.(2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Girgin, M. (2012). *Pedagojik değerler*. Ankara: Vize Yayınları.
- Gökçek, B. (2007). *5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gönen M. ve Dalkılıç N. (2002). *Çocuk eğitiminde drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Güven, İ. (2006). Okul öncesi dönemde toplumsal yaşam becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı dramının kullanımı.. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (1), 99-115.
- Halstead, J. M & Taylor, M. J (1996). *Values in education and esducation in values*. Bristol – England : Falmer Pres.

- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior*, (281-313). New York: Academic Press.
- Hoffman, M. L. (1990). Empathy and justice motivation. *Motivation and Emotion*, 14(2), 151-171.
- Hooli, A. & Shammarı Z., (2007). Teaching and learning moral values through kindergarten curriculum *College Pf Basic Education, Paaet Kuwait, Gulf University For Science And Technology Kuwait Vol: 129 (3)*, 382-401.
- Hossam, A. & Marinova, D. (2004). *Values education: A foundation for sustainability*. Murdoch University: 13th Annual Teaching and Learning. [www.lsn.curtin.edu.au/TL/Forum/2004/Hossain/and/Marinova-val.html](http://www.lsn.curtin.edu.au/TL/Forum/2004/Hossain/and/Marinova-val.html) 12.04.2015.
- Hower, C. (1990). Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology*, 26(2), 292-303.
- Hökelekli, H. (2011). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Huitt, W. (2004). *Values educational psychology interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Web: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affsys/values.html> . 14.05.2015.
- Ikemeto, T. (1995). What is values clarification? [www.hi-ho.ne.jp/taku77/](http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/) 12.03.2105.
- İnci, E. (2009). *Erken çocukluk dönemi öğrencilerinin değer yönelimlerinin sosyo-ekonomik düzey, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi*. İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kahraman, H. (2007). *Empatik beceri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Kalliopuska, M. & Titinen, U. (1991). Influence of two developmental programmes on the empathy and prosociability of pre-school children. *Perceptual And Motor Skills*, 72, 323-328.
- Kara Y. ve Çam F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 145-155.
- Karasar, N. (2006). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kım, D. B.& Stevens, J. H. (1986). Age and parenting skill among black women in poverty. *Early Childhood Research Quarterly*. 1, 221-235.
- Kirschenbaum, H. (2000). *Enhance values and morality*, Boston: Allyn and Bacon Company, Massachusetts.
- Konner, M. (1993). *Childhood*. Boston: Little, Brown.
- Kuşdil, M. , E. ve Kağıtçıbaşı , Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwarts değer kuramı . *Türk Psikoloji Dergisi*, 45, 59-76.
- Levent, T. (1999). Polis eğitimde drama, *Çağdaş Drama Bülteni*, 3(6).
- Lickona, T. (1991). Educating and character education: How our schools can teach respect and responsibility. New York: Bantam Boks.
- Meb (2005). *İlköğretim 1., 2., 3., sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve öğretmen kılavuzu*, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Meb (2010). 18. Şura kararları, [Http://Www.Meb.Gov.Tr/Duyurular/Duyurular2010/Ttkb/18sura\\_Kararlar\\_i\\_Tamami.Pdf](http://www.Meb.Gov.Tr/Duyurular/Duyurular2010/Ttkb/18sura_Kararlar_i_Tamami.Pdf). 19.09.2014.
- Metin, G. (1999). *Dramanın 5-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Morgan, C. T. (2004). *Psikolojiye giriş ders kitabı* (15. baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

- Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Noble, G., Egan, P. & Mcdowell, S. (1977). Changing the self-concepts of seven-year-old deprived urban children by creative drama or video feedback. *Social Behavior And Personality*, 5 (1), 55-64.
- Okvuran, A (1999). *Eğitimde dramadaki dramatik kurgu ve gerilim öğeleri açısından okul öncesinden örneklerle çocuk yazınına bakış*. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu.
- Okvuran, A. (1994). *Yaratıcı drama eğitiminin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Önder, A. (2009). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, A. (2001). *Eğitim ve öğretimde yeni bir yaklaşım: Yaratıcı Drama*, Ankara: Naturel Yayınevi.
- Öztürk, A. (2006). *Çocukta yaratıcılık ve drama*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.
- Pekince, D. (2010). *Değerlere dayalı sınıf yönetimi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Revell, L. (2002). Childrens responses to character education. *Educational Studies*, 28(4), 421-431.

- Rooyackers, P. (1993). *101 drama games for children: fun and learning with acting and make believe*. Hunter House Alameda, CA.
- Rosenzweig, J. E. (1998). *I have a new friend in me: the effect of a multicultural/antibias curriculum on the development of social cognition in preschoolers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University Of Arizona, Usa.
- Sağlam, T. (1997). Drama, maske ve müze. Eğitimde drama. VI. uluslararası eğitimde drama semineri, *Çağdaş Drama Derneği Dergisi* 5, 33-35.
- Schiller, P. & Bryant, T. (1998). *The values book: teaching 16 basic values to young children*. Gryphon House, Inc. Maryland.
- Sezer, Ö. ve Damar, S. (2005). Empati nedir, empati öğretilir mi?. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 77-88.
- Stanley, W.B. (1988). Training teachers to deal with values education : a critical look at social studies methods texts. *Social Studies*. 74(6). 242-246.
- Tahiroğlu, M. (2011). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde doğa sevgisi, temizlik ve sağlıklı olma değerlerinin öğretimi ve değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının belirlenmesi*, Doktor tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tatar, A. F. (2009). *Okul öncesi eğitiminde (5-6 yaş) hoşgörü eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tuğrul, Atik B. (1992). *Anaokulu eğitimi alan ve almayan çocukların ruhsal uyum davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ulusoy, K. (2007). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve ahlak eğitimi ilişkisi üzerine görüşleri (Sakarya İl Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5 (13), 155-177.
- Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zeka eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Uşaklı, K. (2006). *Araştırmasında drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerine, atılganlıklarına ve benlik saygılarına olan etkisi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Uyanık Balat, G. (2005). Değerler eğitimi ve değerler eğitimi programları. Oktay A. ve Unutkan, Ö.P. (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular içinde (197-209)*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Uyanık Balat, G. (2012). Okul öncesinde değerler eğitimi, Uyanık Balat, G. (Ed.), *Okul öncesinde değerler eğitimi ve etkinlik örnekleri içinde (2-33)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uyanık Balat, G. ve Dağal, A. B. (2006). *Okul öncesi dönemde, değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Uysal, F. (2008). *Karakter eğitimi programlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Uzmen, M. (2002). Okul öncesi kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlardan paylaşma ve yardım etme davranışlarının, bu davranışları işleyen resimli çocuk kitapları. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193-212.
- Ünal, Ş. (2003). *Okul öncesi çocuğu olan annelere verilen empatik iletişim eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üner, E (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(107), 28-35.
- Valtin, R. & Watson, A. (2001). *Honesty versus loyalty: What children think about dealing*.

- Vandell, D. L. & Henderson, K. V. , Wilson, K. S. (1988). A longitudinal study of children with day care experience of varying quality. *Child Development*, 59 (5), 1286-1292.
- Vatandaş, C. (2002). Dilenciler ve dilencilik (sosyolojik bir araştırma). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1).
- Veziroğlu, M. ve Gönen, M. (2012). Resimli çocuk kitaplarının M.E.B. okul öncesi eğitim programındaki kazanımlara uygunluğunun incelenmesi. *Eğitim ve Bilim dergisi*, 37(163), 216-225.
- Viadero, D., (2003). Nice work, *education week*, 22 (33), 38-42  
[Www.Ebscohost.Com](http://www.Ebscohost.Com). 19.02.2015.
- Vural, R. A. , Çengel M. , Kesici A. E. , Güreş G. (2006). *How drama effects students? Perceptions of ethical values?: friendship, truth and lie, fair, conflict resolution*. Oral presentation. International Conference, Education and Values In The Balkan Countries. Romanya: Bükreş.
- Wagner, P. (2005). *Kinder in ihrer ich – und bezugsgruppenidentitat stärken*. Kinder Welten Projectt materialien. [http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTafT\\_richterII\\_2014-End.pdf](http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTafT_richterII_2014-End.pdf). 10.10.2014
- Whitney, Iris.B. (1986). *The status of values education in the middle and junior high schools of tennessee*. PhD Thesis. Tennessee State University from <http://digitalscholarship.tnstate.edu/dissertations/AAI8802627>. 11.12.2014
- William, D. (1999). The moral development of children. *Scientific American*. 281, 74-76.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi*. (2.Basım). Ankara: Akçağ Kitabevi.
- Yeğen, G. (2003). Yaratıcı drama. *İlköğretim öğretim uygulamaları dergisi*, 2(2). <http://ilkogretimonline.org.tr/vol2say2/wu1.pdf>.
- Yılmaz ve Kırkar (2010). *İlköğretim derslerinde yaratıcı drama uygulamaları*. Ankara: Çınar Yayıncılık.

Yiğittir, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4 ve 5. sınıf değerlerinin kazanılma düzeyi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yuvacı, Z. (2013). *Okul öncesi değerler eğitimi uygulayan okullardan seçilen değerlerin ve etkinliklerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.



## **EKLER**

1. Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programında Yararlanılan Öyküler
- 2.Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programından Ders Örneği
- 3.Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programından Fotoğraflar
- 4.Çocuk Prososyallik Ölçeği Maddeörnekleri
5. İzin Belgesi

## **EK 1. Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programında Yararlanılan Öyküler**

Hümeyra Bektaş, Meral Canoğlu Cantürk ve Eser Ündan Şenler tarafından hazırlanan Sevgi İçigen tarafından resimlenen, ERDEM yayıncılık tarafından basılan;

- Sevgiyi Görmek,
- Sağım Solum Sobe,
- Saklanın Mandarin Geliyor,
- Uzaya Yolculuk,
- Zıp Zıp Kurbağa,
- Lütfen Beni Dinleyin,
- Penguenlerin Oyunu,
- Karıncanın Öğüdü,
- Bal Partisi,
- Yağız'ın Doğum Günü,
- Kış Pastası,
- Dedemin Madalyası,
- Hoş geldin Oya,
- Annem İçin,
- Islak Pati,
- Uçurtma Şenliği,

Ayrıca,

▪ Michal Snunit tarafından yazılan, Na'ama Golomb tarafından resimlenen, Fatih Erdoğan tarafından Türkçe'ye çevrilen Bulut Yayıncılık tarafından basılan Gönül Kuşu;

▪ Asa Lind'in tarafından yazılan, Kristina Digman'ın resimlenen, Murat Özsoy tarafından Türkçe'ye çevrilen, Kanat Kitap tarafından basılan Kumkurdu kitapları, programda kullanılan öykü kitaplarıdır.

**EK 2. Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programından  
Ders Örneği**

**ISLAK PATİ ATÖLYESİ**

**ÖĞRETMEN** : Ayşe Sözkese

**GRUP** : Sazlıköy Anaokulu 5yaş şubesi 10 kız 7 erkek toplam 17  
çocuk

**MEKÂN/ TARİH** : Sazlıköy Anaokulu toplantı salonu ( Zemin laminat  
parke, bilgisayar, projeksiyon aleti, perde, sandalyeler , 1  
adet sınıf dolabı, 1 adet dikdörtgen çocuk masası)

**KONU** : Empati

**YÖNTEM - TEKNİK:** Rol oynama, doğaçlama

**ARAÇ – GEREÇ** : “Islak Pati” hikâye kitabı, gazete, iyilik çalışma sayfaları,  
kalem, boyalar, sözsüz müzik CD’si, CD Çalar.

**KAZANIMLAR VE GÖSTERGELER**

**Kazanım 4. Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.** (Göstergeleri: *Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler. Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.*)

**Kazanım 10. Sorumluluklarını yerine getirir.** (Göstergeleri: *Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.*)

**Isınma –Hazırlık**

**1.Etkinlik:**

Öğretmen çocuklara yeni bir oyun oynayacaklarını söyler. Oyunda müzik açıldığında serbest dans edilir; müzik durdurulduğunda öğretmenin yönergesine göre çocuklar sınıfta farklı yerler ve farklı yönlerde konum alırlar.

Öğretmen mekanın farklı yerlerini işaret parmağınla göstererek;

Kısa saçlılar bu tarafa, uzun saçlılar şu tarafa

Maviyi sevenler bu tarafa, sevmeyenler Şu tarafa  
Etek giyenler bu tarafa , pantolon giyenler Şu tarafa  
Zıplamayı sevenler bu tarafa, sevmeyenler Şu tarafa  
Őarkı söylemeyi sevenler bu tarafa, sevmeyenler Şu tarafa  
Resim yapmayı sevenler bu tarafa, sevmeyenler Şu tarafa  
Cümlelerini söyler. Ardından çember olunur.

## **2.Etkinlik:**

Öğretmen “Öt Kuşum öt” oyununu oynayacaklarını söyler. Çemberden bir kişi ebe olarak seçilir çemberin ortasına gelir. Ebenin gözü göz bandıyla kapatılır. Ebe öğretmen tarafından bir arkadaşının önüne getirilir. Öğretmen geldiklerini söyleyince ebe “Miyavla Kedim Miyavla” der. Karşısında bulunan kişi miyavlar. Ebe kim olduğunu bilmeye çalışır. Ebenin tahmini ardından tekrar ebe seçilir. Oyun öğretmenin sonlandırmasıyla biter.

## **Canlandırma**

### **1.Etkinlik:**

Çember olunur. Öğretmen barınaktan kaçan bir kedinin hikâyesini anlatacağını söyler. Hikâyeyi anlatır.

Ardından bir gazete kâğıdı çıkarır ve üzgün bir sesle haberi okur. “Kedilerin barınağında yangın çıktı ve tüm hayvanlar yangından kaçmak için etrafa dağıldılar, yüz hayvan kayıp. Soğuk kış şartlarında hayvanları bulanlar lütfen sahiplensinler” der. Çocuklara biz bu hayvanların yerinde olsak neler yapardık, kendimizi nasıl koruyabilirdik? Der ve herkesin yarım kedi maskelerini takmalarını ister. Ardından tüm grup role girer. Öğretmen sözsüz yavaş bir müzik açar var ve yüksek bir sesle “Yangın var” diyerek bağırır (Öğretmenin rolünü abartılı yapması önemlidir). Tüm grup sağa sola kaçar müzik durdurulur. Öğretmen donar herkesin donmasını bekler. Ardından çocukları tek tek gezerek “Nereye sığındın?” diyerek sorar. Ardından öğretmen müziği tekrar açar “ Bir hafta geçti hiçbir çöplükte yemek yok çok acıktık, hava çok soğuk, üstelik yağmur yağıyor şimdi ne yapacağız?” diyerek çocukların fikri alınır. Fikirler tek tek grupça uygulanır. Uygulamalarda öğretmen yönlendirmelerde bulunur (Grup grup

mahalleleri gezelim, eğer yardım eden olursa yüksek sesle miyavlayıp herkesin oraya gelmesini sağlayalım vs.).

### **Değerlendirme**

#### **1.Etkinlik:**

Çember olunur çocuklara “ kedinin yerinde hissetmek nasıl bir duygu?” sorusu sorulur. Ardından çocuklara başka kişinin duygusunu hissetmek onu anlamak empati olduğu açıklanır. Gazete kupürü tekrar çıkarılır ve çocuklara artık kedilerin mutlu olduğuna dair yeni haber yapacaklarını söyler. Sayfanın dörtte birinde kupürün yer aldığı fotokopiler çocuklara dağıtılarak yeni mutlu haberi yazmaları ve resmetmeleri istenir. Çocuklar mutlu haberleri tek tek okur. Öğretmen iyi dileklerle atölyeyi sonlandırır.

**EK 3. Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programından Fotoğraflar**





**EK 4. Çocuk Prososyallik Ölçeği Madde Örnekleri**

5. Oyunlarda ve etkinliklerde adil olmaya çalışır.
13. Arkadaşlarının yaptıklarını över.
15. Başkalarının duygularına ilgi gösterir.
20. Başkasının yaptığı bir dağınıklığı temizlemeye yardım etmek ister.
21. Genellikle işbirliği yapar.
22. Arkadaşlarından biri hata yaptığında mahcup görünür.



## EK 5. İzin Belgesi



T.C.  
AYDIN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 66329276/605/4982847  
Konu : Araştırma İzinli.

04/11/2014

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
AYDIN

İlgi : 09/10/2014 tarih ve 6378 sayılı yazınız.

Üniversiteniz İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayşe ÖZAYDIN tarafından, ilimiz İlköğretim okullarında ve anaokullarında "60 - 72 Aylık Çocukların Değer Eğitiminde Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi" adlı tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteği, Millî Eğitim Bakanlığı 2012/13 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiştir.

2014-2015 eğitim öğretim yılında ilimiz İlköğretim Okullarında, anaokullarında ve Anaokullarında Veri Toplama Araştırmaları uygulanması uygun görülmüştür.  
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Pervin TÖRE  
Millî Eğitim Müdürü

Guvenli Elektronik İmza  
Ağrı İle Akademi  
Pervin Tore

Meşrutiyet Mah.Kültür Cad. No:20 AYDIN İletişim : ŞB.ME. R.KANITÇIĞEK  
E-posta : aydinmeh@meb.gov.tr Telefon : 0-256-2151028  
Web : http://aydin.meb.gov.tr Faks : 0-256-2251268

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://www.saglik.gov.tr/adresimiz> 0254-4629-3000-4003-4737 adresi ile teyit edilebilir.



## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Ayşe Sözkese  
Doğum Yeri ve Tarihi : Paris/Fransa 13/02/1989

### EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Ege Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü  
Yüksek Lisans Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek lisans programı  
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

### BİLİMSEL FAALİYETLERİ

#### Makaleler

-SCI :  
-Diğer : Çağdaş Drama Derneği Liderlik Programı 5. aşama

#### Bildiriler

-Uluslararası : 24. Uluslar arası Yaratıcı Drama Kongresi (24-27 Nisan 2014)Tiyatro Çalışmalarında Çocuk Oyunlarının Kullanımı “Romi Domkowsky”

-Ulusal Katıldığı Projeler :  
▪ Okul Öncesi Eğitimi Güçlendirilmesi Projesi Okul öncesi eğitimde kalite standartları, denetim sistemi ve kurum açma mevzuatının güncellenmesi çalıştay(27-29 ağustos 2013 Antalya)  
▪ Okul Öncesi Eğitimin güçlendirilmesi Projesi Okul öncesi eğitim programı eğitici eğitimi (3-6 ekim, 2013, Ankara)

### İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl : Bozdoğan Anaokulu (2015- )  
Sazlıköy Anaokulu (2012-2015)

### İLETİŞİM

E-posta Adresi : ozaydin\_ayse@hotmail.com  
Telefon : 05546273297  
Tarih : 14.09.2015