T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DEĞERLER EĞİTİMİ TEMELLİ YARATICI DRAMA PROGRAMININ 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ

EZGİ İBİŞ

İzmir

2017

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DEĞERLER EĞİTİMİ TEMELLİ YARATICI DRAMA PROGRAMININ 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ

EZGİ İBİŞ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. DUYGU ÇETİNGÖZ

İzmir

2017

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum "Değerler Eğitimi Temelli Yaratıcı Drama Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi" adlı çalışmamın tarafımca bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

17/07/2017

Ezgi İBİŞ

DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Duygu ÇETİNGÖZ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Sibel SÖNMEZ

Üye : Yrd. Doç. Dr. A. Metin MISIRLI

Onay
Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

17.07.2017

Prof. Dr. Ali Günay BALIM
Enstitü Müdürü V.

TEŞEKKÜR

Lisans eğitimim ve lisansüstü çalışmam boyunca desteğini, ilgisini ve yardımlarını hep yanımda hissettiğim çok değerli danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Duygu ÇETİNGÖZ'e saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve lisansüstü eğitimimde bilgi, deneyim ve destekleri ile bana katkı sağlayan ve yol gösteren Sayın Doç. Dr. Günseli YILDIRIM'a,Sayın Yrd. Doç. Dr. A. Murat ELLEZ'e, Sayın Yrd. Doç. Dr. Güzin YILMAZ AKAMCA'ya, Sayın Yrd. Doç. Dr. Metin MISIRLI'ya ve Sayın Öğr. Gör. Dr. Deniz EKİNCİ VURAL'a çok teşekkür ederim.

Çalışmamın uygulama sürecinde her türlü destek ve kolaylığı sağlayan idari personellere, öğretmenlere ve gerçekleştirdiğim çalışmalara büyük bir heyecan ve mutlulukla katılan tüm çocuklara çok teşekkür ederim.

Bu süreçte değerli fikir ve görüşlerini benimle paylaşan ve bana her zaman destek olan arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Son olarak bu günlere gelebilmem için her türlü fedakarlıkta bulunan, desteklerini hiçbir zaman benden esirgemeyen anneme, babama ve kardeşime sonsuz teşekkürler.

17.07.2017
Ezgi İBİŞ

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ i

DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ ii

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ FORMU iii

TEŞEKKÜR iv

TABLOLAR LİSTESİ viii

ÖZET xi

ABSTRACT xii

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

Problem Durumu 1

Değerler Eğitimi 3

Değerler Eğitimi Yaklaşımları 11

Değerler Eğitimi Paydaşları 14

Okul Öncesi Eğitim ve Değerler Eğitimi 17

Yaratıcı Drama 18

Yaratıcı Dramanın Temel Ögeleri 22

Yaratıcı Dramanın Aşamaları 24

Yaratıcı Dramada Kullanılan Teknikler 26

Okul Öncesi Eğitim ve Yaratıcı Drama 29

Sosyal Beceri 30

Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması 33

Sosyal Beceri Gelişimini Etkileyen Faktörler 37

Sosyal Beceri Eğitimi 39

Sosyal Becerileri Değerlendirme Yöntemleri 43

Okul Öncesi Eğitim ve Sosyal Beceri 44
Amaç ve Önem 46
Problem Cümlesi 47
Alt Problemler 47
Sayıltılar 48
Sınırlılıklar 48
Tanımlar 48
Kısaltmalar 49
BÖLÜM II 51
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR 51
Değerler Eğitimi İle İlgili Yayın ve Araştırmalar 51
Yaratıcı Drama İle İlgili Yayın ve Araştırmalar 58
Sosyal Beceri İle İlgili Yayın ve Araştırmalar 68
BÖLÜM III 76
YÖNTEM 76
Araştırma Modeli 76
Evren ve Örneklem 77
Veri Toplama Araçları 80
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği 80
Veri Çözümleme Teknikleri 82
BÖLÜM IV 84
BULGULAR VE YORUMLAR 84
Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar 84
İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar 87
Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar 90
Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar 93

Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar 96
Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar 99
Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar 102
Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar 105
Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar 108
BÖLÜM V 112
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 112
Sonuç ve Tartışma 112
Öneriler 115
KAYNAKÇA 116
EKLER 129
Ek 1. Ölçek Uygulama İzni 130
Ek 2. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği 131
Ek 3. Araştırma Uygulama İzin Belgeleri 135
Ek 3. Araştırma Uygulama İzin Belgeleri 136
Ek 4. Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu 137
Ek.5 Deney Grubuna Uygulanan Değerler Eğitimi Temelli Yaratıcı Drama Etkinlik Örneği 138
Ek 6. Değerler Eğitimi Temelli Yaratıcı Drama Uygulamalarına İlişkin Fotoğraflar 149

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Araştırma Deseninin Simgesel Görünümü 76
Tablo 2 Çalışmaya Katılan Çocukların Özellikleri 78
Tablo 3 Değerler Eğitimi Temelli Yaratıcı Drama Programı Uygulama Programı .. 79
Tablo 4 Kişilerarası Beceriler Boyutuna Ait Öntest-Sontest Betimsel Bulgular 84
Tablo 5 Kişilerarası Beceriler Boyutunda Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öntest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları 85
Tablo 6 Deney Grubuna Ait Kişilerarası Beceriler Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 85
Tablo 7 Kontrol Grubuna Ait Kişilerarası Beceriler Boyutu PuanlarınınWilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 86
Tablo 8 Kişilerarası Beceriler Boyutunda Deney ve Kontrol Grubuna Ait Sontest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları 86
Tablo 9 Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Boyutuna Ait Öntest-Sontest Betimsel Bulgular 87
Tablo 10 Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri Boyutunda Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öntest U-Testi Sonuçları..... 88
Tablo 11 Deney Grubuna Ait Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 89
Tablo 12 Kontrol Grubuna Ait Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 89
Tablo 13 Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri Boyutunda Deney ve Kontrol Grubuna Ait Sontest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları 90
Tablo 14 Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri Boyutuna Ait Öntest-Sontest Betimsel Bulgular 91
Tablo 15 Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri Boyutunda Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öntest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları 91
Tablo 16 Deney Grubuna Ait Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri Boyutu

Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 92
Tablo 17 Kontrol Grubuna Ait Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 92
Tablo 18 Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri Boyutunda Deney ve Kontrol Grubuna Ait Sontest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları 93
Tablo 19 Sözel Açıklama Becerileri Boyutuna Ait Öntest-Sontest Betimsel Bulgular 94
Tablo 20 Sözel Açıklama Becerileri Boyutunda Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öntest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları 94
Tablo 21 Deney Grubuna Ait Sözel Açıklama Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 95
Tablo 22 Kontrol Grubuna Ait Sözel Açıklama Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 95
Tablo 23 Sözel Açıklama Becerileri Boyutunda Deney ve Kontrol Grubuna Ait Sontest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları 96
Tablo 24 Kendini Kontrol Etme Becerileri Boyutuna Ait Öntest-Sontest Betimsel Bulgular 97
Tablo 25 Kendini Kontrol Etme Becerileri Boyutunda Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öntest Mann-Whitney U-Testi Sonuçlar 97
Tablo 26 Deney Grubuna Ait Kendini Kontrol Etme Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 98
Tablo 27 Kontrol Grubuna Ait Kendini Kontrol Etme Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 98
Tablo 28 Kendini Kontrol Etme Becerileri Boyutunda Deney ve Kontrol Grubuna Ait Sontest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları 99
Tablo 29 Amaç Oluşturma Becerileri Boyutuna Ait Öntest-Sontest Betimsel Bulgular 100
Tablo 30 Amaç Oluşturma Becerileri Boyutunda Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öntest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları 100
Tablo 31 Deney Grubuna Ait Amaç Oluşturma Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 101
Tablo 32 Kontrol Grubuna Ait Amaç Oluşturma Becerileri Boyutu Puanlarının

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 101
Tablo 33 Amaç Oluşturma Becerileri Boyutunda Deney ve Kontrol Grubuna Ait Sontest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları 102
Tablo 34 Dinleme Becerileri Boyutuna Ait Öntest-Sontest Betimsel Bulgular 103
Tablo 35 Dinleme Becerileri Boyutunda Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öntest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları 103
Tablo 36 Deney Grubuna Ait Dinleme Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 104
Tablo 37 Kontrol Grubuna Ait Dinleme Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 104
Tablo 38 Dinleme Becerileri Boyutunda Deney ve Kontrol Grubuna Ait Sontest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları 105
Tablo 39 Görevleri Tamamlama Becerileri Boyutuna Ait Öntest-Sontest Betimsel Bulgular 106
Tablo 40 Görevleri Tamamlama Becerileri Boyutunda Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öntest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları 106
Tablo 41 Deney Grubuna Ait Görevleri Tamamlama Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 107
Tablo 42 Kontrol Grubuna Ait Görevleri Tamamlama Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 107
Tablo 43 Görevleri Tamamlama Becerileri Boyutunda Deney ve Kontrol Grubuna Ait Sontest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları 108
Tablo 44 Sonuçları Kabul Etme Becerileri Boyutuna Ait Öntest-Sontest Betimsel Bulgular 108
Tablo 45 Sonuçları Kabul Etme Becerileri Boyutunda Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öntest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları 109
Tablo 46 Deney Grubuna Ait Sonuçları Kabul Etme Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 110
Tablo 47 Kontrol Grubuna Ait Sonuçları Kabul Etme Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 110
Tablo 48 Sonuçları Kabul Etme Becerileri Boyutunda Deney ve Kontrol Grubuna Ait Sontest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları 111

ÖZET
Değerler Eğitimi Temelli Yaratıcı Drama Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi

Araştırmada değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının sosyal becerilerin kişiler arası, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama, akran baskısı ile başa çıkma, kendini kontrol etme, sözel açıklama, sonuçları kabul etme, dinleme, amaç oluşturma ve görevleri tamamlama boyutları üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan orta sosyo-ekonomik düzeydeki Gültepe İlkokulu'nun anasınıfında eğitim görmekte olan 5-6 yaş grubu 24 çocuk ile yürütülmüştür.

Araştırmaya ilişkin veriler Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçek, deney ve kontrol grubu çocuklarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Deney grubu çocuklarına uygulanan değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programı, haftada 2 gün olmak üzere 12 hafta boyunca sürmüştür.

Araştırmada elde edilen veriler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann Whitney U- Testi kullanılarak SPSS 15.0 paket programında analiz edilmiştir. Analizler sonucu ulaşılan bulgular incelendiğinde, uygulanan değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının, sosyal becerileri ölçmek için kullanılan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin kişilerarası beceriler, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri, sözel açıklama becerileri, kendini kontrol etme becerileri, görevleri tamamlama becerileri ve sonuçları kabul etme becerileri boyutlarında deney grubu lehine bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Akran baskısı ile başa çıkma, amaç oluşturma ve dinleme becerileri boyutlarına ilişkin veriler incelendiğinde, deney grubu ve kontrol grubu arasında bir fark olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Yaratıcı Drama, Sosyal Beceri, Okul Öncesi Eğitim

ABSTRACT
The Effect of a Values-Education Based Creative Drama Program on 5-6 Year Old Children's Social Skills Development

In this research, the effects of values-education based creative drama program on social skills are studied under the following categories; Interpersonal Skills (IS), Anger Management and Adjustability Skills (AMAS), Coping with Peer Pressure Skills (CWPPS), Self Control Skills (SCS), Verbal Expression Skills (VES), Accepting Consequences Skills (ACS), Listening Skills (LS), Goal Setting Skills (GSS) and Task Accomplishment Skills (TAS).

In 2015-2016 academic year, the research group is constituted by 24 children, 5-6 year-old, who studies in kindergarten of Gültepe İlkokulu that represents middle socio-economic level in Küçükçekmece, İstanbul.

The data related to the research is collected via using Social Skills Evaluation Scale (SSES). The scale is implemented as pretest and posttest to experimental group and control group. The values-education based creative drama program carried out to experimental group children two days per week and the whole program lasted for twelve weeks.

The data obtained from this research is analyzed by using Wilcoxon Signed-Rank Test and Whitney U-test on SPPS 15.0 program. The findings show that implemented values-education based creative drama program and Social Skills Evaluation Scale (SSES) to evaluate social skills have an impact in favor of experimental group in Interpersonal Skills (IS), Anger Management and Adjustability Skills (AMAS), Verbal Expression Skills (VES), Self-Control Skills (SCS), Task Accomplishment Skills (TAS) and Accepting Consequences Skills (ACS). However, there is no difference found between control group and experimental group in terms of Coping with Peer Pressure Skills (CWPPS), Goal Setting Skills (GSS) and Listening Skills (LS).

Keywords: Values Education, Creative Drama, Social Skills, Preschool Education

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amaç ve önemine, problem cümlesine, alt problemlerine, araştırma ile ilgili sayıltılara, sınırlılıklara, tanımlara yer verilmiştir. Ayrıca değerler eğitimi, yaratıcı drama ve sosyal beceri kavramları açıklanmış ve bu kavramların okul öncesi eğitim ile ilişkilerinden bahsedilmiştir.

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim; 0-72 aylık çocukların bedensel, psikomotor, dil, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini uyararak çeşitli çevre olanakları ile destekleyen, toplumun sahip olduğu kültürel değerleri kazandırarak onları temel eğitime hazırlayan, planlı ve sistemli bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Bayraktar, 2016:2).

Okul öncesi dönemde çocuk, saygı, sorumluluk, paylaşma, yardımlaşma, empati, arkadaşlık, dürüstlük, sevgi gibi içinde yaşadığı toplumda kabul gören ve değer olarak adlandırılan davranış ve düşünce kalıplarını benimsemeye başlamaktadır (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011:22). Ancak çocuk, değerleri deneme-yanılma yoluyla öğrenememektedir. Yaptığı davranışın doğru olup olmadığı; neyin iyi neyin kötü olduğu hakkında doğru karar verememektedir. Bu sebeple değerlerin, ebeveynler tarafından ev ortamında çocuklara kazandırılması gerekmektedir. Çünkü okul öncesi dönemde değerleri benimsemeye başlayan çocuklar özgüven sahibi olmakta, kendi kararlarını verebilmekte, sorunlarını çözebilmektedirler. Ebeveynler, benimsedikleri değerleri davranışlarıyla model olarak çocuklarına aktarmaktadır. Ancak; anne ve babanın çalışıyor olması gibi nedenler çocuk-aile arasındaki iletişimi azaltmakta; aileler çocuklarına sahip oldukları değerleri kazandıramamaktadır. Bu

noktada çocuklar değerleri, okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen tarafından verilen eğitim ile edinebilmektedir (Alpöge, 2011:10-11).

Okul öncesi eğitim kurumlarında sistemli ve düzenli etkinlikler yoluyla verilen değerler eğitimi, çocukların sosyal becerilerinin gelişimini etkilemektedir. Okul öncesi dönemde düşünce ve davranışlara ilişkin olumlu deneyimler edinen çocukların sosyal becerileri sağlıklı olarak gelişmektedir. Bu çocuklar, akademik alanda daha başarılı olmakta, akranları ile daha olumlu ilişkiler kurabilmekte, kişilerarası iletişimde zorlanmamakta, daha gelişmiş özyeterlilik ve benlik saygısına erişebilmektedirler. Sosyal beceri gelişimi yetersiz olan çocuklar ise, sosyal ilişki kuramamakta, disiplin problemleri yaşamakta, suç işlemeye, madde kullanmaya ve şiddete yatkın olmaktadır (Dereli-İman, 2014:250-251).

Sosyal becerilerin, kişinin toplumsallaşmasında önemli bir rolü bulunmaktadır. Kişinin toplumsallaşmasında yaratıcı dramanın da katkıları bulunmaktadır. Yaratıcı drama, yaparak-yaşayarak öğrenmeye imkân verdiği için sosyal becerilerin öğretiminde uygun yöntemlerden biri olarak görülmektedir (Kara ve Çam, 2007:146-147). Yaratıcı drama, çocuklara, yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları başkalarıyla birlikte hem kendi görüş ve yeteneklerini ortaya koyarak hem de başkalarının katkılarını destekleyerek ve kabul ederek çalışabilme becerisini kazandırmaktadır. Bunun yanında, okul öncesi dönemde çocuklar arasındaki sosyal ilişkilerde önemli rol oynayan klikleşmenin önlenmesini sağlamaktadır. Söz alıp konuşma, sırasını bekleme, sorumluluğunu yerine getirme, yardım isteme, yardım etme, paylaşma gibi sosyal beceriler, yaratıcı drama etkinlikleri sırasında deneyimlenerek öğrenilmektedir (Önder, 2010:54).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, değerler eğitimi yoluyla öğrendikleri sosyal becerilerin gerçek yaşamda nasıl uygulanacağı ile ilgili çalışmalar yapmaya gerek duymaktadır. Yaratıcı drama etkinlikleri ile çocuklar, gerçek yaşama en yakın şekilde hazırlanan ortamlarda öğrendikleri sosyal becerilerini deneyimleyeme fırsatı bulmakta, öğrenmelerini kalıcı hale getirebilmektedirler.

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarına, içinde yaşadıkları toplum tarafından kabul edilen sabırlı olma, yardımlaşma, paylaşma, dürüst olma gibi değerleri temel alarak hazırlanan yaratıcı drama etkinlikleri uygulanarak çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Değerler Eğitimi

Değer sözcüğü, Türk Dil Kurumu tarafından "bir şeyin önemini belirlemeyi sağlayan soyut ölçü, herhangi bir şeyin değdiği karşılık" ve "bir ulusa ait olan sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerleri içeren maddi ve manevi ögelerin tamamı" şeklinde tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2016). Latince kıymetli veya güçlü olmak biçiminde tanımlanan "valere" kökünden türetilen bu kavramı sosyal bilimlere kazandıran Znaniecki olmuştur (Keskin, 2016a:20).

Değer kavramı Spranger tarafından, kişilerin yaşamı algılayışlarını etkileyen önyargılarından, sahip oldukları eğilimlerden, gerçekçi ve gerçekdışı kararlarından oluşan kavramlar bütünü olarak tanımlanırken Schwartz (1999); kişilerin olayların, durumların ve diğer insanların değerlendirilmesine, değerlendirme sonucunda davranışların belirlenmesine ve bu davranışların açıklanmasına yardımcı amaçlar olarak nitelemiştir (Kılınç, 2015:s.2-3'deki alıntı).

Rokeach (1973); değerlerin göreceli olduğunu, bir değerin sahip olunma derecesinin insandan insana değişebildiğini, toplumun dolayısıyla da kültürün bir ürünü olan değerlerin bir değer sistemi içerisinde düzenlendiğini belirtmiştir (Ekşi ve Katılmış, 2016:s.9'daki alıntı).

Akbaş (2004:47)'a göre değer; bireysel olarak güdü, karar verme, davranış yaptırımı olarak kullanılan; toplum içinde ise gruba uyum sürecinde, toplumsal yargılamalarda, ideolojik ve siyasi tercihlerde kullanılan, insan hayatını tüm yönleriyle etkileyen ve yönlendiren olgulardır.

Değerler hakkında çalışan Schwartz ve Bilsky (1987), kuramcıların fikir birliğine vardıkları özelliklerden hareketle değerlere ait özellikleri şu şekilde açıklamışlardır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000: s.60'daki alıntı):

1. Değerler duygularla iç içe geçmiş inançlardır.
2. Değerler, kişilerin hedeflerini ve bu hedeflere ulaşmada sergileyecekleri davranışları etkiler.
3. Değerler, kişilerin düşüncelerinin, eylemlerinin, başkalarıyla olan ilişkilerinin tümünde geçerlidir.
4. Değerler; duyguları, düşünceleri, davranışları ve başkalarıyla olan iletişimi yönlendiren standartlardır.
5. Değerler, önem derecelerine göre sıralanarak değer önceliklerini belirlerler.

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000:60) tarafından, zaman içerisinde ortaya çıkabilecek gereksinimleri karşılamak için değer önceliklerinde değişikliklerin olabileceği maddesi ek bir özellik olarak eklenmiştir.

Keskin (2016a: 30-33) ise değerlerin vurguladığı ortak noktaları ele alarak değerlere ilişkin şu özellikleri belirtmiştir:

1. Değerler birbirinden bağımsız değildir ve değişken bir yapıya sahiptir.
2. Değerler arasında hiyerarşik bir yapı vardır.
3. Değerler sistemine yeni değerler dahil olmaktadır.
4. Değerlerin insan ve toplum hayatında önemli bir yeri vardır.
5. Değerler sosyal pekiştireçlerle desteklenir veya etkisini kaybeder.
6. Değerlerin göreceli boyutu vardır.
7. Değerler toplum tarafından uzlaşı sonucu oluşurlar.
8. Değerlerin evrensel boyutu vardır.

Günlük hayatta önemli özellikleri olan değerlerin, sahip olduğu bu özellikleri temel alarak yerine getirdiği farklı işlevleri bulunmaktadır. Gökçe (1994), değerlerin işlevlerine ilişkin şu görüşleri öne sürmüştür (Özensel, 2003: s.230-231'deki alıntı):

1. Bilinçli ve amaçlı davranışların genel ölçütü sosyal değerdir.
2. Kültürel olarak biçimlenen değerlerin kültürü yönlendirici etkisi vardır.
3. Değerler, bireyin kişiliğiyle özdeşleşmiştir.
4. Duygusal ve zihinsel yönü belirten değerler sosyal bir boyuta sahiptir.

Literatürde değerlere ilişkin çeşitli sınıflamalar bulunmaktadır. Bu sınıflamaları yapan araştırmacılardan biri olan Spranger (1928), değerleri altı grupta toplamıştır. Bunlar;

- ✓ Gerçeğe, bilgiye, eleştirel düşünceye yer veren bilimsel değer,
- ✓ Yararlı ve pratik olana önem veren ekonomik değer,
- ✓ Simetri, uyum ve forma önem veren estetik değer,
- ✓ Başkalarını sevme, bencil olmama ve başkalarına yardım etme esasına dayanan sosyal değer,
- ✓ Kişisel güç, etki ve şöhreti her şeyin üzerinde tutan politik değer,
- ✓ Evreni bir bütün olarak kavrayıp evrenin bütünlüğüne kendisini bağlayan dini değerlerdir (Akbaş, 2004:56).

Değerler Rokeach (1973) tarafından araç ve amaç değerler olarak ikiye ayrılmıştır. Amaç değerler; yaşama ilişkin genel amaçlar olan kişisel ve sosyal değerlerdir. Rahat bir yaşam, özgürlük, gerçek dostluk, dini olgunluk gibi on sekiz değeri içermektedir. Araç değerler ise; amaç değerlere ulaşmada kullanılabilecek ahlaki ve yeterlik değerleri içeren davranış kalıplarıdır. Bağışlayıcı, cesaretli, kendine hakim, mantıklı, yardımsever olma gibi on sekiz değerden oluşmaktadır (Keskin, 2016a: s.40-41'deki alıntı).

Schwartz, Rokeach tarafından hazırlanan değer listesi üzerinde çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalar sonucunda her birinde 56 değer bulunan 10 temel değer tipi belirlemiştir. Temel değer türleri; hazcılık, güç, özyönelim, başarı, iyilikseverlik, uyarılım, geleneksellik, evrenselcilik, uyma ve güvenlik başlıklarından oluşmaktadır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000:60-62).

Değer kavramına ilişkin olarak literatürde açıklanan kuramsal bilginin uygulamaya dönüştürülmesi ise değerler eğitimi ile sağlanmaktadır. Bu noktada değerler eğitimi; toplumsal duyarlılığı geliştirme, karşıdaki kişiyi anlama, tahammül edebilme ifadelerinin belirttiği davranışları gösteren insanı yetiştirmek amacıyla gerçekleştirilen etkinliklerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Ekşi ve Katılmış, 2016:13).

Değerler eğitiminin amacı; insanın hem kendisinin hem de başkalarının mutluluğuna yardımcı olabilecek hale getirilmesidir (Aydın ve Akyol Gürler, 2014:48).

Kirscenbaum, değer eğitimine dair iki hedef belirtmiştir. Bu hedeflerden ilki; gençlerin ve toplumun yaşamlarından memnun olmalarını ve karakterli bir yaşam sürmelerini sağlamaktır. Bütün insanların iyiliğine katkı sağlamak ise değerler eğitiminin ikinci hedefidir (Akbaş, 2004:61).

Değerler eğitimi kavramı daha çok Avrupa'da; karakter eğitimi kavramının ise Amerika'da kullanıldığı görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri, devletin kuruluşundan itibaren karakter eğitimi uygulamalarına eğitim sistemi içerisinde yer vermiştir. Bu nedenle karakter eğitimi 300 yıllık bir tarihi geçmişe sahiptir. 1920'li yıllarda ekonomik krizin ulusal karakterde düşüşe sebep olması nedeniyle, bütün kamu okullarında karakter eğitimi uygulamalarına başlanmıştır. 1940'lı yıllarda Jon Dewey'in okullarda ahlak eğitimi verilmesini desteklediğini belirtmesi büyük etki yaratmıştır. 1950'li yıllarda pozitivist paradigma ile ahlaki konuların subjektif olduğu bilinci oluşmuş ve kamu okullarında karakter eğitimi uygulamaları son bulmuştur. 1960'lı yıllarda bireyselliğin gelişmesine paralel olarak öğretmenler tarafından değerlerin çocuklara empoze edilmesi yerine, çocukların kendi değerlerini seçmelerine olanak sağlanmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. 1990'lı yıllarda ise

karakter eğitimi, toplumdaki ahlaki sorunların getirdiği olumsuzlukları önlemek amacıyla yeniden önem kazanmıştır. Karakter eğitimine yönelik düzenlenen organizasyonlardan biri olan Karakter Eğitimi Ortaklığı'nın öncülüğünde 1992 yılında Aspen Bildirisi ilan edilmiştir. Bu bildiri ile çocuklara öğretilecek evrensel değerlerlerle ilgili olarak hazırlanacak programlar ve karakter eğitimine yönelik kurulacak olan kuruluşlar konusunda anlaşmaya varılmıştır (Ekşi ve Katılmış, 2016:16-22).

Anasınıfından başlayarak sistemli bir program dahilinde değerlerin öğretimi için geliştirilen kişilik eğitimi programları şunlardır (Uyanık Balat ve Balaban Dağal, 2009:33-37):

Bireysel Gelişim İçin Ahlaki Değerler Rehberi; çocukların şefkatli, üretken ve sorumlu vatandaşlar olabilmeleri için gereksinim duyacakları ilke ve ahlaki standartları öğretmeyi amaçlamaktadır. Gayret ve mükemmellik, şefkat ve önem verme, dürüstlük ve adalet, değer ve saygınlık, kişisel doğruluk ve sosyal sorumluluk, haklar ve sorumluluklar olmak üzere altı temel ahlaki değer üzerine odaklanmaktadır.

Kişilik Eğitim Müfredatı; rol oynama, küçük gruplar oluşturma, tartışma ve soru sorma tekniklerini kullanarak cesaret, onur, doğruluk, dürüstlük, inanç, saygı, özgürlük, eşitlik, nezaket, adalet, yardımseverlik, cömertlik değerlerini kazandırmayı amaçlamaktadır

Çocuk Gelişimi Projesi; yardımseverlik, sorumluluk, başkalarına ilgi ve saygı ve doğruluk değerlerine odaklanarak anasınıfından altıncı sınıfa kadar olan çocukların sosyal, ahlaki ve entelektüel gelişimlerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

İlgi Toplumu; saygı, güven, aile, sorumluluk, ilgi ve şefkat değerlerini temel alarak gençlerin suç işleme, madde bağımlılığı, okulu bırakma gibi olumsuz davranışlardan kaçınmalarını sağlayacak karar verme yeteneklerini geliştirme üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Proje Temel; kendilik kavramı üzerine kurulmuş olup erken yaştaki çocukların kendi değerlerini anlamalarını sağlayacak temel düşünceleri, kavramları, yetenekleri ve davranışları öğretmeyi amaçlamaktadır.

Çocuklar İçin Ahlaki Müfredat; ilköğretim dönemi çocuklarının adalet, saygı, cesaret, sevgi, sadakat, umut ve dürüstlük değerlerini anlamalarını, içselleştirmelerini ve evrensel değerler olarak uygulamalarına yardımcı olmayı hedeflemektedir.

Zürafa Programı; anasınıfından on ikinci sınıfa kadar olan çocuklara cesaret, ilgi ve sorumluluk değerlerini hikayeler yoluyla öğretimini hedeflemektedir.

Kişilik Dersleri; anasınıfından beşinci sınıfa kadar olan çocuklara ilgi, vatandaşlık, saygı, sorumluluk, güvenilirlik ve doğruluk değerlerinin yaş gruplarına uygun bir kavram seçilerek öğretimini amaçlamaktadır.

Lions-Quest Programı; anasınıfından beşinci sınıfa kadar olan çocuklara vatandaşlık ve önemli yaşam becerilerini kazandırmak amacıyla aileleri, eğitimcileri ve toplumun diğer üyelerini bir araya getirmekte ve sorumluluk, adil davranış, diğerleriyle başa çıkma ve iç disiplin davranışlarını kazandırmayı hedeflemektedir.

Yaşayan Değerler Eğitimi Programı; dürüstlük, mutluluk, barış, saygı, sevgi, sadelik, iyi huyluluk, işbirliği, bütünlük ve özgürlükle ilgili değerleri içeren kapsamlı bir eğitim programıdır. Amacı, bireyin fiziksel, duygusal, entelektüel ve ruhsal unsurlarının bütün olarak gelişmesi için gerekli ilke ve araçları sağlayarak yönlendirmektir.

Türkiye'de eğitimin sorun ve amaçlarına yönelik çalışmalar 1921 Maarif Kongresi ile başlatılmış; 1923, 1924 ve 1925 yıllarında düzenlenen Heyet-i İlmiye toplantıları ile sürdürülmüştür (Ekşi ve Katılmış, 2016:50). Türk milli eğitim sistemini geliştirmek ve sistemin niteliğini çağdaş standartlar düzeyine yükseltmek amacıyla düzenlenen Milli Eğitim Şuralarının ilki 1939 yılında toplanmıştır. Bu şurada değer eğitimine ilişkin herhangi bir karar alınmamıştır. 1943 yılında toplanan II. Milli Eğitim Şurası'nın ana gündem maddelerinden biri ahlak eğitimi olmuştur. Ahlaki düşünüşün eylemlere de yansıması gerektiği belirtilerek yalnızca düşünsel boyutta geçerli bir ahlaki anlayışa karşı çıkılmıştır (Ekşi ve Katılmış, 2016:41-44).

Değerler eğitimi ile ilgili öneriler, 18. Milli Eğitim Şurası'nda gündeme getirilmiştir. Şura kararlarında "Spor, Sanat ve Değerler Eğitimi" adında bir başlık açılmıştır. Bu başlık altında değerler eğitimi ile ilgili olan maddelerden bazıları şöyledir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010a:11-12):

- "Sanat İnsanı Yetiştirme Projesi" ile "Değerler ve Eğitimi Projesi" hazırlanmalı ve uygulamaya konulmalıdır.
- Öğretim programlarında uygulanacak değerler eğitiminde, ulusal ve evrensel değerler birlikte ele alınarak farkındalık yaratacak yaklaşımlara öncelik verilmelidir.
- Öğretmenlere değer eğitimine dair bilinç kazandırılarak değerlerin kişilerin tercihi olduğu ve benzer tercihlere sahip kişilerin toplumu oluştuğu vurgulanmalıdır.
- Öğretmen yetiştiren programlara değerler eğitimi ile ilgili bir ders konulmalı ve değerler eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Ortak değerler vurgulanmalı ve farklı değerlerin zenginlik olduğu bilincinin kazandırılmasına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.
- Bütün eğitim-öğretim kademelerinde değerler eğitimine ilişkin, STK'larla iş birliği yapılarak öğretmenlerin birlikte kullanabileceği materyal ve programlar geliştirilmelidir.
- Değerler eğitimine, yaygın eğitim dahil olmak üzere okul öncesi eğitimden başlanmalı, bütün eğitim-öğretim kademelerinde, tüm dersler ve okul kültürü içerisinde yer verilmeli ve bu konuda farkındalık oluşturma noktasında kitle iletişim araçlarından yararlanabilmek için gereken düzenlemeler yapılmalı; öğretmen, yönetici, öğrenci, aile ve çevre ile iş birliğine gidilmelidir.
- Değerler eğitimi kapsamında örnek davranışlar sergileyen öğrenciler için ödüllendirme kriterlerinde düzenlemeler yapılmalıdır.
- Medya ve değerler eğitimi ilişkisi hakkında farkındalık yaratmaya ilişkin araştırma ve eğitim çalışmalarına önem verilmeli; konuya ilişkin gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

- Öğrencilerin akademik başarılarına ek olarak değerlerin gelişiminde önemli yeri olan sosyal, duygusal ve ruhsal zekâ gelişimleri için de düzenleme yapılmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 10/09/2010 tarihinde değerler eğitimi ile ilgili olarak "İlk Ders Genelgesi" yayınlanmıştır. Bu genelgede; toplumsal hayatımızın dayanağını oluşturan sosyal, kültürel, ahlaki, milli ve manevi değerlerimizin öğrencilere aktarılması ve öğrencilerin davranışlarına yansıtılması gerektiği belirtilmiştir. Bunun içinde; okul yöneticileri ve rehber öğretmenler eşliğinde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde görevli öğretmenlerin ders içi ve ders dışında değerler eğitimine yönelik etkinlikler gerçekleştirmeleri istenmiştir (MEB,2010b).

Örtük program veya doğrudan programlar yoluyla verilen değerler eğitimi uygulamalarında göz önünde bulundurulması gereken noktalardan bazıları Aydın ve Akyol Gürler (2014: 36-43) tarafından aşağıdaki şekilde açıklanmıştır:

- Çocuğun değerler hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamak, bu değerleri davranışlarına yansıtabilmesini kolaylaştırır.
- Eğitici kişi ile çocuk arasında sevgi ve güven bağının bulunması, değerlere ilişkin davranışların kazandırılmasında kolaylık sağlar.
- Çocuğa sorumluluk duygusu kazandırılmalı ve bu duygunun gelişmesi için başarabileceği görevler verilmelidir.
- Çocuğa, kazandırılmak istenen değer ile ilgili somut örnekler gösterilmeli, bu değere ilişkin eylemi gerçekleştirebileceği ortam yaratılmalıdır.
- Kazandırılmak istenen değerlerin, alıştırma ve tekrar yoluyla çocukta alışkanlığa dönüştürülmesi gerekmektedir.

Değerler eğitimine yönelik uygulamalar, çeşitli yaklaşımları temel alarak hazırlanmaktadır ve bu yaklaşımlar, değerlerin topluma aktarılmasında en uygun yöntemi açıklamaya çalışmaktadır.

Değerler Eğitimi Yaklaşımları

Değerler ve değerler eğitimine yönelik yaklaşımlar değerlerin ele alınış şekli, değerler eğitiminin amacı ve değerler eğitiminde kullanılan yöntem bakımından farklılık göstermektedir. Aşağıda değerler eğitimi yaklaşımları olan ahlaki ikilem tartışması ve adil topluluk okulları, değerleri açıklama, değer analizi, değerleri telkin etmek/aşılamak, karakter eğitimi ve örtük program açıklanmaktadır.

Ahlaki İkilem Tartışması ve Adil Topluluk Okulları:

Kohlberg tarafından geliştirilen ahlaki ikilem tartışması yaklaşımı, gerçek hayat problemleri içeren ahlaki ikilemlerin tartışılarak ahlaki değerleri öğretme esasına dayanmaktadır. Ahlaki değerler, bireyin ahlaki gelişim seviyesine uygun akıl yürütmeler sonucu kazanılmaktadır. Bu nedenle değerlere ilişkin öğretim ahlaki ikilem tartışmaları aracılığıyla bilişsel alana uygun olarak yapılmalıdır. Kohlberg, ahlaki ikilem tartışmalarına verilen cevaplardan yola çıkarak insanların ahlaki gelişimlerinin; gelenek öncesi seviye (otoriteye itaat ve cezadan kaçma, karşılıklı çıkara dayalı alışveriş), geleneksel seviye (karşılıklı kişilerarası beklentiler, sosyal sistemi sürdürme ve vicdan), gelenek sonrası seviye (sosyal anlaşma, evrensel ahlaki ilkeler) olmak üzere üç ahlaki gelişim seviyesi ve altı evreden oluştuğunu söylemiştir Aydın ve Akyol Gürler: 2014:73-78).

Adil topluluk okulları, Kohlberg tarafından ilerlemeci eğitim felsefesine uygun olarak, doğrudan demokrasiyi ve tam eşitlik ilkesini temele alan bir anlayışla geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda, okulun toplumsal iklimi içinde yapılan demokratik uygulamalarla çocuklardaki ahlaki yargı ve ahlaki atmosferde olumlu yönde bir değişim ve gelişim sağlanarak kurallara uygun davranışların sergilenmesi amaçlanmaktadır (Ekşi ve Katılmış, 2016:86-91).

Değerleri Açıklama:

Değerlerin öğretilmesinden çok açıklanmasını içeren bu yaklaşım, bireylerin yaşamlarına dair önemli olan durumları, nasıl belirledikleri noktasına odaklanmaktadır. Bireylerin sahip olduğu inanç, duygu, düşünce ve değerlerin farkına varmasına, zayıf ve güçlü yönlerini bilmesine, kararlar alıp

uygulayabilmesine yardım eder. Seçme (özgürce seçim yapabilme, alternatif seçenekler oluşturabilme, alternatif seçeneklerin olası sonuçlarını değerlendirdikten sonra seçim yapabilme), ödüllendirme (önemli olan şeyi seçebilme ve değer verebilme, seçtiği değeri onaylanması için açıkça söyleyebilme, davranma/harekete geçme (özgürce seçilen değerlerle tutarlı olacak şekilde davranışta bulunabilme ve hareket edebilme, bu davranışın tekrarını sağlayabilme) olmak üzere üç başlık ve yedi etkinlik sürecinden oluşmaktadır. Değerleri açıklama yaklaşımında amaç, bireylerin etkinlik süreçlerini kullanarak değerleri içselleştirmesini, kendi değer ve davranışlarının farkına varmasını sağlamaktır. Cevap açıklama, bu yaklaşımdaki en önemli noktayı oluşturmaktadır. Öğrenciyi kendi fikirlerini paylaşabilmesi konusunda cesaretlendiren bu yaklaşımda öğretmen, cevap hakkında bir öneride bulunmamalı, cevabı eleştirmemeli, değerlendirmemelidir (Akbaş, 2004:99; Aydın ve Akyol Gürler, 2014:83; Gürdoğan Bayır, 2015:155-156).

Değer Analizi:

Değer analizi yaklaşımında öğrenci, değerlerle ilgili olarak karşılaştığı yapay ya da gerçek sorunlara, duygusal olmadan, mantıksal düşünme süreçlerini kullanarak akılcı bir biçimde çözüm üretmeye çalışır. Küçük gruplarda uygulanması gereken bu yaklaşımda öğretmenin telkin ve dayatması yerine çocuğun eldeki olgu ve kanıtları değerlendirerek kendi başına bir karar varması esastır (Aydın ve Akyol Gürler, 2014:78-81; Gürdoğan Bayır, 2015:160).Değer analizindeki uygulama aşamaları; konunun tanımlanması, alternatiflerin açıklanması, her alternatife ait kanıtların toplanması ve sonucun tahmin edilmesi, elde edilen kanıtların değerlendirilmesi ve uzun vadeli sonuçlara ilişkin çıkarımlarda bulunulması, potansiyel durumun tanımlanması, her durum için olası sonuçların açıklanması ve değerlendirilmesi, var olan alternatifler arasından seçim yapma ve karara varma olmak üzere yedi basamaktan oluşmaktadır (Welton ve Mallan, 1999:147; Ryan, 1991:742; Akbaş, 2004: s.102-103'teki alıntı).

Değerleri Telkin Etmek / Aşılamak:

Değerleri telkin etme yaklaşımının amacı, öğrencilerde var olan değerleri geliştirmek, öğrencilere istenen değerleri aşılayarak değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesini sağlamaktır (Gürdoğan Bayır, 2015: 153-154). Bu yaklaşım, öğrencilere istendik davranışların ve değerlerin kazandırılması için hazırlanan etkinlikler aracılığıyla sürekli ve tutarlı desteğin sağlanmasını içermektedir (Keskin, 2016b: 86-87).Değerlerin telkin yoluyla öğretiminde kullanılan en yaygın ve etkili yöntem pekiştirmedir. Olumlu ve olumsuz pekiştirme, bilinçli ve sistemli bir şekilde başvurulan bir yöntemdir (Aydın ve Akyol Gürler, 2014:71)**.** Okulda telkin yönteminin kullanılmasında, ilham verici hikâyelerden, yaşam öykülerinden, düzenlenen törenlerden, okul yeminlerinden, topluma hizmet uygulamalarından yararlanılır (Akbaş, 2004:97).

Karakter Eğitimi:

Akademik açıdan başarılı ve davranışlarını sahip olduğu temel değerlere göre şekillendirebilen bireyleri yetiştirmek için uygulanan eğitimsel faaliyetler karakter eğitimi olarak adlandırılmaktadır. Karakter eğitiminde; geleneksel anlayış odaklı karakter eğitim programları, bilişsel gelişim odaklı karakter eğitim programları ve ilgi/özen odaklı karakter eğitim programları olmak üzere temel alınan üç yaklaşım bulunmaktadır. Farklı bakış açıları ve gruplamalar bulunsa da karakter eğitim programları ortak bir yön olarak değerleri etkilemeyi ve değerlere ilişkin faaliyetleri düzenlemeyi amaçlamaktadır. Ancak programlar; çevresel faktörler, ahlaki gelişim, değerlerin kapsam ve içeriği, kullandığı yöntem ve benimsediği ilkeler açısından farklılık göstermektedirler (Ekşi ve Katılmış, 2016: 95-108).

Örtük Program:

Örtük program, resmi programda bulunan amaç ve etkinlikler haricinde öğrenme-öğretme sürecinde ortaya çıkan düşünce, bilgi ve uygulamalar ile ilgili öğrencilerin elde ettikleri niteliklerdir. Okulun fiziksel koşulları, okuldaki bireylerin sahip oldukları inanç, değer ve tutumlar, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yazılı olmayan kuralları, törenler, kişilerarası iletişimin kalitesi örtük programın ögelerini oluşturmaktadır. Öğrencilerin değerlerinin şekillendirilmesinde önemli bir yere sahip

olan örtük program aracılığıyla öğrencilere kazandırılmak istenen değerler ile ilgili model olunmalı, öğrencilerin değerleri deneyimleyerek içselleştirmeleri sağlanmalıdır (Çubukçu, 2012: 1515-1517).

Değerler eğitiminin başarıya ulaşmasında kullanılan yaklaşımlar kadar bu yaklaşımları kullanarak eğitimi veren paydaşların rolü de önemlidir.

Değerler Eğitimi Paydaşları

Değerlerin çocuğa kazandırılmasında ve kazandırılan değerlerin çocuk tarafından içselleştirilmesinde aile, öğretmen ve okulun önemli bir yeri bulunmaktadır.

Değerler Eğitiminde Ailenin Rolü

Aile, çocuğun kendine özgü davranış biçimini kazandığı, değerler yargılarını tanıdığı, içselleştirdiği ve çocukta toplumsallaşmanın temelinin atıldığı ilk kurumdur (Aydın ve Akyol Gürler, 2014).

Değerler eğitiminde anne ve babanın değerlere ilişkin tutumu, çevresinde gördüğü davranışları taklit ederek öğrenen çocuk tarafından benimsenir. Çocuk, anne ve babasının tutumunu gördüğü anlara benzer durumlar ortaya çıktığında, anne ve babası ile aynı davranışı sergiler. Bu nedenle anne babalar; değerlerle ilgili tutarsızlık yaşamamalı, çocuğun değerleri içselleştirebilmesi için gün içerisindeki yaşantıları kullanarak örnekler oluşturmalı, açıklamalar yapmalı, çocuğun kendini önemli hissetmesini sağlamalı ve çocuğa iyi bir model olmalıdır(Ekşi ve Katılmış, 2016: 109-114; Erbil Kaya, 2015:64-69).

Köylü (2016: 113-128), ailedeki değer eğitimine ilişkin aşağıdaki ilke ve prensipleri belirtmiştir:

- Üyelerinin birbirine bağlı olduğu, birlikte kaliteli zaman geçirebildikleri, aralarında açık ve etkili iletişim bulunan, mutlu ve huzurlu bir aile ortamı oluşturulmalıdır.

- Çocuğun biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişim özelliklerine dikkat edilmelidir.
- Anne baba tarafından çocuğa, fiziki cezaya başvurmadan dengeli bir disiplin uygulanmalıdır.
- Aile bireyleri çocuğa iyi örnek ve model olmalıdır.
- Eğitimde başarılı olmak için aile bireyleri, davranış birlikteliği içerisinde olmalıdır.
- Çocuğun aile bireyleri tarafından kısa ve anlaşılır bir biçimde değerlere ilişkin bilgilendirilmesi gerekmektedir.
- Aile bireyleri çocuğu, değerleri olumsuz yönde etkileyen çevre şartlarından korumalıdır.

Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Öğretmen; evrensel ve ulusal değerlere önem veren, karşılaşılan problemlere çözüm önerileri getirebilen, milli eğitimin ve uzmanlık alanı ile ilgili programların amaçlarına hakim, her bireyin gereksinimlerini ve gelişim özelliklerini dikkate alarak davranışa dönüştürebilen, öğrenmeyi öğrenebilen bireyleri yetiştirmekle görevlendirilmiştir (MEB, 2006).

Sınıf içerisinde öğretmenler, birbirinden farklı rollere sahiptir. Bu roller arasından değerler eğitimi ile ilgili olanlar lider-uygulayıcı, model olma ve rehberlik etme rolleridir. Lider-uygulayıcı rolü kapsamında öğretmen, değerler eğitimine yönelik etkinlikleri planlar, uygular ve eğitim ortamını düzenler. Model olma rolünde ise, değerlere ilişkin olarak sınıf içerisinde sergilediği düşünce, tutum ve davranışları ile çocukların değerleri içselleştirmelerini sağlar. Rehberlik etme rolü için ise öğretmen, çocukların ve ebeveynlerinin yaşamlarını temel değerler çerçevesinde biçimlendirmeleri konusunda yol göstericidir (Erbil Kaya, 2015: 61).

Öğretmen; çocukların değerleri gözlem yoluyla kazanabilmeleri için gerekli olan sınıf ortamını yaratmalı, çocukta olumlu değer gelişimi için öğretme ve öğrenme süreçlerini düzenlemeli, sınıf içinde doğru sınıf yönetim tarzını kullanmalı

ve sahip olduğu değer, tutum ve davranışlarla çocuklara model olmalıdır (Ekşi ve Katılmış, 2016: 121-123, Erbil Kaya, 2015:60-64).

Okullarda uygulanan değerler eğitimi programının başarılı olabilmesi için; öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili konularda kendilerini yenilemeleri, karşılaşabilecekleri sorunların çözümüne yönelik stratejiler ve beceriler geliştirmeleri gerekmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitiminde, değerler eğitiminin temelini oluşturan düşünce ve ilkeleri uygulamaya yönelik programların bulunması, öğretmen adaylarının ileride değerlere ilişkin başarılı bir eğitim verebilmesini sağlar (Ekşi ve Katılmış, 2016: 122-123).

Değerler Eğitiminde Okulun Rolü

Okul; farklı kültür, çevre ve alt yapılardan gelen çocukların birlikte eğitim aldıkları, toplumun değerli olarak adlandırdığı sevgi, saygı, dürüstlük, işbirliği, güven gibi tutum ve anlayışların çocuklara kazandırıldığı kurumlardır (Ekşi ve Katılmış, 2016: 115, Erbil Kaya, 2015:58-60).

Okullarda uygulanan ve ahlak eğitimi, etik değerler eğitimi, karakter eğitimi olarak da adlandırılabilen değerler eğitimi; çocuklarda sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik oluşturmayı, çocukları ilgi ve yeteneklerine ilişkin bilgi ile donatarak onları yaşama ve gelecek öğrenim hayatlarına hazırlamayı ve çocukların "iyi insan", "iyi vatandaş" olmaları yönünde gereken bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlığı onlara kazandırmayı amaçlamaktadır (Aydın ve Akyol Gürler, 2014:46-50).

Okullarda verilen değerler eğitimi sürecinde ders programı, öğretmenler, okul yöneticileri, veliler gibi birçok ögenin etkisi bulunmaktadır. Bu ögeler, çocuklara verilen değerler eğitiminin başarıya ulaşmasında ve değerlerin kazandırılmasında önemli bir etkiye sahiptir (Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş, 2014:283).

Okulda verilen değerler eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için aile ve çevre tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Okulun önem verdiği değerlerin çevre tarafından pekiştirilmemesi, okulda ele alınan değerler ile ailenin öncelik verdiği değerlerin farklı olması, ailenin eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması gibi faktörler çocuklara verilen değerler eğitiminin başarısızlığa uğramasına sebep

olabilmektedir (Erbil Kaya, 2015:60). Bu nedenle, hitap edilen öğrenci profilinin göz önünde bulundurulması, okulda verilecek olan değerler eğitimi uygulamalarının sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayacaktır.

Aile, öğretmen ve okulun desteği ile çocuk tarafından içselleştirilen değerlere ilişkin eğitim, değerler ile sistematik olarak ilk kez karşılaşılan okul öncesi dönemde verilmeye başlanmaktadır.

Okul Öncesi Eğitim ve Değerler Eğitimi

Değerler eğitimi; öğretilebilir ve öğrenilebilir olan bireysel, ruhsal, kültürel, ahlaki değerlere ilişkin farkındalık geliştirmeyi, değerleri içselleştirip davranış haline dönüştürebilmeyi içermektedir (Kaya ve Taşkın, 2016:133).

Okul öncesi dönem, değerler ile ilgili ilk bilgilerin kazanıldığı dönemdir. Bu dönemde edinilmeye başlanan değerlerin temelde değişmez özellikleri bulunsa da yaşanılan çevre ve çevrenin kültürel özellikleri, eğitim ve tecrübe gibi faktörler bireysel farklılıkların oluşmasını sağlamaktadır (Uyanık Balat ve Balaban Dağal, 2009:9).Okul öncesi dönemde çocuklara verilen değerler eğitiminin amacı; çocuğun kendisine ve topluma karşı olan sorumlulukları ile ilgili farkındalık yaratmak, insanlarla işbirliği yapmayı ve başkalarının görüşlerine önem vermeyi öğrenmesini sağlamak, kendisine, ailesine, çevresine karşı sevgi ve saygı geliştirmesine yardımcı olmaktır (Aydın ve Akyol Gürler, 2014:17).

Değerler eğitiminde, okul öncesi dönem çocuğu için ailesi ve öğretmenleri değerleri öğrenebileceği ilk modellerdir. Bu nedenle ailelerin ve öğretmenlerin değerleri içselleştirmiş olmaları ve yaşamlarında en iyi şekilde uygulayabilmeleri gerekmektedir. Bunun yanı sıra, aileler ve öğretmenlerin çocukların kendine güven duygusunu ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeleri değerler eğitimi için önem arz etmektedir. Değerler, sosyal-duygusal gelişimin bir parçasıdır. Kendine güven duygusunun temelini ise sorumluluk değeri oluşturmaktadır. Çocuğa, kendi kendine başarabileceği yaşına uygun sorumlulukların verilmesi, çocuğun bağımsızlığını ve kendine güven duygusunu geliştirmektedir (Uyanık Balat ve Balaban Dağal, 2009:17).

Okul öncesi dönem çocuklarına sevgi, saygı, dürüstlük, sorumluluk gibi değerleri kazandırabilmek için masal, hikaye okuma gibi etkinlikler yoluyla değerlere ilişkin düşünmeleri sağlanmaktadır. Ancak bu etkinliklerin hepsi bilişsel süreçlerle ilişkilidir. Değerlerin çocuklar tarafından benimsenip davranışa dönüştürülebilmesi için sosyal bir ortamda gerçekleşecek uygulamalara gereksinim vardır. Okulda ve sınıf içerisinde oluşan sosyal ortam, çocukların değerleri geliştirmesine yardımcı olur. Öğretmenler, çocuklara sorumluluk vererek, olumlu veya olumsuz pekiştireçler kullanarak, değerleri oyunların içerisine yerleştirerek ve gerekli tekrarları yaparak değerlerin içselleştirilmesini sağlamaktadır (Erbil Kaya, 2015:61; Aydın ve Akyol Gürler, 2014:50).

Okul öncesi dönem çocuklarının değerleri kazanma sürecinde yaparak-yaşayarak kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan yaratıcı drama, önemli bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yaratıcı Drama

Drama, sözcük olarak Yunanca yapmak, etmek, eylemek anlamını taşıyan "dran" kelimesinden türemiştir (Lehmann,1986; San,1990: s.573'deki alıntı). Türkçede acıklı oyun anlamında kullanılan dram ise Fransızcadaki burjuva tiyatrosu anlamına gelen "drame" kelimesinden gelmektedir (San, 1990:573).

San (1990:573), insanlar arasında grçekleşen her türlü doğrudan ilişki ve etki-tepki alışverişini drama olarak adlandırmıştır. Adıgüzel (2015:3) tarafından drama; içinde çeşitli gerilimleri, problemleri barındıran, insanın insanla, doğayla ya da nesnelerle kurduğu iletişime veya etkileşime dayanan durumlar olarak nitelendirilmiştir. Uzgören (2011:1) ise dramayı; her yaş döneminin eğitiminde kullanılabilen, biçimlendirmeler ve geliştirmelerle eğitimin farklı aşamalarında uygulanabilen, devingenliği ve gelişimi içinde barındıran işlevsel bir araç olarak tanımlamıştır.

Drama bir yöntem olarak psikodrama, eğitici drama ve yaratıcı drama alanlarında kendisini biçimlendirmiştir.

Psikodrama:

Moreno tarafından geliştirilen psikodrama, psikolojik sorunları aşmak için kullanılmaktadır. Çalışmanın içeriğinin belirlendiği ısınma; grupça canlandırmaların yapıldığı, gerçeğin ortaya çıkarılmasının hedeflendiği oyun ve oyun sırasındaki roller ile gerçek yaşamdaki roller arasındaki ilişkinin ortaya konduğu görüşme aşamalarından oluşmaktadır (Uzgören, 2011:25-26).

Eğitici Drama:

Eğitim amaçları önceden belirlenmiş, bir lider tarafından yönlendirilen, rol oynamaya, canlandırmaya, tartışmaya dayalı bir grup etkinliğidir. Temel amacı; yaratıcı drama gibi oyun yaratmak değil, katılımcılarının konuyu anlaması, öğrenmesi ve konuya ilişkin farkındalıklarının oluşmasıdır (Önder, 2010: 4-7).

Yaratıcı Drama:

Uzmanlar tarafından, oyun süreci ve günlük yaşamdaki dramatik anların, grup içindeki etkileşim ile yaratılması olarak tanımlamıştır (San, 1990:574). Yaratıcı drama; bireysel ve grupla geçirilen yaşantıların oluşturulduğu süreçler bütünü, teorik ve uygulamalı atölye çalışmalarıyla sürdürülen grup etkinliği, dramatik ögelerin kullanılarak oluşturulan eylem ve çatışmalar üzerinde kurgulanan rol oynamalardır (Üstündağ, 2009:113). Bir başka tanımda ise yaratıcı drama; bir yaşantıyı, kavramı, davranışı ya da kavramı yapılandırıp oyunlar yoluyla geliştirerek canlandırmak şeklinde açıklanmıştır (Uzgören,2011:24).

Yaratıcı dramanın tarihsel gelişimi 18. yüzyıla dayanmaktadır. Romantizm akımının ve endüstri devriminin etkilerinin görüldüğü bu dönemde, endüstrileşmenin getirdiği insancıllıktan uzaklaştıran anlayışa karşı bireysel duyarlılığı öne çıkaran bir anlayışın önemi ve gerekliliği görülmüştür. Bu anlayıştan hareketle, İngiltere'de katı kurallarla eğitim yapan resmi okullara karşı öğrencinin merkeze alındığı, duyu, duygu, yaratıcılık odaklı eğitim veren, öğretmenlerinin kendilerini birer rehber olarak gördükleri okullar açılmıştır. Dramanın eğitimde kullanılması ilk kez bu okullarda gerçekleşmiştir. Harriet Finlay Johnson, Caldwell Cook, Peter Slade, Brain Way, Dorothy Heathcote, Gavin Bolton gibi isimler İngiltere'de "Eğitici Drama" olarak

terimleşen bu ekolün gelişiminde çok önemli bir yere sahiptir. Eğitici dramanın "Yaratıcı Drama" olarak yaygınlaştığı ABD, Kanada, Avusturalya, Yeni Zelanda gibi ülkelerde ise öncüler Hans Wolfgang Nickel, Neli McCaslin, Winifred Ward, Viyola Spolin gibi isimler olmuştur (Adıgüzel, 2015:145-147; Uzgören, 2011:1).

Türkiye'de yaratıcı dramanın gelişimi ise 1908'de İsmail Hakkı Baltacıoğlu tarafından ders programlarında, okullarda tiyatroya yer verecek düzenlemelerin yapılmasıyla başlamıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra, 1926 tarihli İlkokul Programında temsil-dramatik gösteriler temel olarak kabul edilmiştir. Tamer Levent tarafından 1985 yılında başlatılan çalışmalar, İnci San'ın çabaları ile ilerlemiş; 5 Nisan 1990 yılında Ankara'da Çağdaş Drama Derneği kurulmuştur. Türkiye'de yaratıcı dramanın gelişimine öncülük eden isimler Selahattin Çoruh, Emin Özdemir, Tamer Levent ve İnci San'dır (Adıgüzel, 2015:206-228; Uzgören, 2011:4).

Yaratıcı dramaya ait özellikler Adıgüzel(2015:52-64) tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

1. Yaratıcı drama, aktif katılımın görüldüğü bir grup etkinliğidir.
2. Yaratıcı drama katılımcıları merkeze alır ve onların tecrübelerinden beslenir.
3. Yaratıcı drama –mış gibi yapmaya, rol almaya, doğaçlamaya, spontaniteye, kurguya odaklıdır.
4. Yaratıcı drama çalışmaları gerekleştirilirken "Şimdi ve Burada" olgusu ile gerçekleştirilir.
5. Yaratıcı dramada odak noktası süreç içerisinde yaşananlardır.
6. Yaratıcı drama çalışmaları bir drama liderinin veya dramayı alanında kullanabilecek yeterliliğe sahip bir eğitmenin/öğretmenin yönlendirmesiyle gerçekleştirilir.
7. Yaratıcı drama çalışmalarına gönüllü olan ve alanın gerektirdiği kurallara sahip olan herkesle yürütülür.
8. Yaratıcı drama disiplinler arasıdır.

9. Yaratıcı drama tiyatro değildir, fakat tiyatrodan sürekli beslenir.
10. Yaratıcı drama çalışmaları amaca uygun olarak düzenlenmiş her türlü mekanda yürütülebilir.
11. Yaratıcı drama oyunların genel özelliklerini içerir.
12. Yaratıcı drama oyunculuk yapmak değildir ve katılımcıların oyunculuk becerisine sahip olma gibi bir önkoşulu yoktur.
13. Yaratıcı drama yalnızca ısınma ve iletişim-etkileşim oyunları değildir, mutlaka dramatik kurguya sahip canlandırma süreçleri içermelidir.
14. Yaratıcı dramanın ders (amaç) ve yöntem (araç) olarak çeşitli kullanım biçim veya boyutları bulunmaktadır.
15. Yaratıcı drama çalışmaları birbirine sistematik olarak bağlı olan belirli aşamalara göre yürütülür.
16. Yaratıcı drama, psikodrama gibi tedavi amaçlı olarak katılımcının özel yaşantısına odaklanan çalışmalar içermez.

Uzmanların görüşleri çerçevesinde çocuklarla yapılan yaratıcı drama çalışmalarının amaçları aşağıda sıralanmıştır:

1. Çocukta yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirmek
2. Çocuğun genel zihinsel kapasitesini geliştirerek kalıcı ve verimli öğrenmelerin yolunu açmak
3. Çocukta bağımsız düşünme ve karar verebilme becerilerini geliştirmek
4. Özel nitelikli çocukların eğitilmesinde çeşitli olanaklar sağlamak
5. Çocuk ve öğretmen arasındaki ilişkinin derinleşmesine, kalitesinin yükselmesine katkı sağlamak
6. Demokratik düşünme ve farklılıklara saygı duyma becerilerini geliştirmek
7. Eleştirel düşünme ve empati becerisini geliştirmek

8. İşbirliği yapabilme ve birlikte çalışabilme becerisini geliştirmek
9. Dili doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmak
10. Sözel olmayan ifade becerisini geliştirmek
11. Çocuğun yapabildikleri ve yapamadıklarıyla kendisini gerçekçi olarak tanımasına yardımcı olmak
12. Yaratıcı drama sürecinde oluşan sosyal etkileşim ile çocuklar arasında arkadaşlık gibi olumlu ilişkileri geliştirmek (Adıgüzel, 2015:64-72; Akoğuz ve Akoğuz, 2013:13-14; Önder, 2010:46-55)

Yaratıcı Dramanın Temel Ögeleri

İlgili literatür incelendiğinde yaratıcı dramanın; drama lideri, grup, mekan, araç-gereç ve konu olmak üzere 5 temel öge üzerine kurulu olduğu görülmüştür.

Drama Lideri:

Yaratıcı drama uygulama süreçlerine ilişkin teorik bilgiye ve uygulama becerisine sahip olan veya eğitim bilimleri, tiyatro, kültür bilimi gibi alanlarda mesleki eğitimi olup yaratıcı drama uygulama süreçlerine ilişkin bilgi ve beceriye sahip, yaratıcı dramayı alanında bir yöntem olarak kullanan öğretmen drama lideri olarak adlandırılmaktadır(Adıgüzel, 2015:73-74). Drama lideri, çalışma grubunu oluşturan katılımcıların farklı özelliklere ve deneyimlere sahip olduklarını unutmamalıdır. Katılımcıların kendilerini güvende hissedip rahatça ifade edebilecekleri bir ortam yaratmalıdır. Yaratıcı drama çalışmalarına başlarken kolaydan zora ilkesini dikkate almalı, çalışmalara kendisi de dahil olmalıdır. Çalışma sırasında belirli rolleri özellikle tercih eden katılımcıları diğer rolleri de denemeleri için cesaretlendirmelidir. İyi bir gözlemci olup çalışma esnasında yaşananları, uygulanan programı objektif bir şekilde analiz edebilmelidir (Akoğuz ve Akoğuz, 2013:25-28; Ömeroğlu, Kandır, Ersoy, Tezel Şahin ve Turla, 2010:75-80; Önder, 2010:116-118).

Grup:

Yaratıcı drama uygulamalarına katılan bireyler tarafından oluşturulan, içerisinde yaratma, üretme, paylaşma süreçlerinin yaşandığı topluluk yaratıcı drama grubunu oluşturur. Grubun oluşumunda hayal gücü, iletişim, etkileşim, eylem, empati, rol oynama gibi ögeler önem taşımaktadır. Ayrıca grubu oluşturan katılımcıların sahip oldukları yaşantı ve özellikler arasında ortaklık bulunması, grup içerisinde uyum, güven, paylaşma, işbirliği gibi özelliklerin oluşup gelişmesini sağlamaktadır. Gruptaki katılımcıların yaratıcı drama çalışmalarına katılmaya gönüllü, hazır ve istekli olmaları gerekmektedir. Katılımcı mükemmel olmaya çalışmamalı, kendisini gruptaki diğer üyelerle kıyaslamamalı, drama liderinin yönergelerini dikkatli bir şekilde dinleyerek kendi yapacağı etkinliğe odaklanmalıdır (Adıgüzel, 2015:80-86).

Mekan:

Yaratıcı drama uygulamalarının yapılacağı mekan; katılımcıların her türlü denemeyi yapabileceği, güven veren, sessiz, rahatlatıcı; katılımcıların çalışmaya odaklanmalarını zorlaştırmayacak, diğer katılımcılarla ve drama lideriyle olan iletişimi engellemeyecek büyüklükteki esnek bir çevredir (Önder, 2010:59-60). Uygulamaların yapıldığı mekanın normal bir sınıftan farklı özellikleri vardır. Mekanın zemini halı veya parkeyle kaplı olmalı, çalışmalar ayakkabısız yapılabilmeli, ağırlıklı olarak minderler kullanılmalı, sabit sıralar bulunmamalı, sandalye bulunacaksa katlanabilen veya iç içe geçebilen özellikte olmalı, uygulama esnasında kullanılabilecek araç- gereçler bulunmalı, ses yalıtımı yapılmış olmalıdır (Adıgüzel, 2015:86; Akoğuz ve Akoğuz, 2013:23). Ancak hazırlanmış özel bir mekan yoksa sınıftaki sıra, masa, sandalye, dolap gibi eşyalar uygun yerlere çekilerek katılımcıların rahatça çalışabilecekleri bir alan yaratılabilir (Ömeroğlu ve diğer., 2010:83). Ayrıca yaratıcı drama çalışmalarının sınıf ya da sahneli ortamların dışında müzeler, parklar, meydanlar, ormanlık alanlar, caddeler, hastaneler gibi gerçek mekanlarda uygulanması; katılımcıların motivasyonunu yükselterek öğrendiklerini gerçek yaşama aktarabilmelerini sağlamaktadır (Adıgüzel, 2015:89; Önder, 2010:84).

Araç-Gereç:

Kostümler, aksesuarlar, ritim aletleri, maskeler, kuklalar, projektör, fotoğraf makinesi, renkli kağıtlar, kartonlar gibi malzemeler yaratıcı drama uygulamalarında kullanılmaktadır. Bu malzemelerin abartıya kaçmadan kullanımı, yaratıcı drama uygulamalarını zengin ve eğlenceli bir hale getirerek katılımcıların uygulamaya daha kolay odaklanmalarını sağlamaktadır (Ömeroğlu ve diğer.,2010:85; Akoğuz ve Akoğuz, 2013:24). Uygulamalarda kullanılacak olan materyaller katılımcılar tarafından hazırlanabilmektedir. Katılımcılar tarafından hazırlanan materyallerin yaratıcı drama uygulamalarında kullanımı, katılımcının yaptığı çalışmayı uygulama için malzeme hazırlamak olarak görmesini ve anlamlı bulmasını sağlar. Ayrıca kişiyi uygulamaya katılım için güdüler (Önder, 2010:72).

Konu:

Yaratıcı drama uygulamalarında herhangi bir olay, anı, haber, fotoğraf gibi özel hayat ve evrensel değerlere ters düşen durumlar dışında bulunan, ele alınıp incelenebilecek her şey konuyu oluşturur. Konu seçiminde katılımcıların ilgi alanları ve lider tarafından katılımcılara kazandırılmak istenen hedefler göz önünde bulundurulur (Adıgüzel, 2015:95-97).

Yaratıcı Dramanın Aşamaları

Yaratıcı drama etkinliğinin aşamalarına ilişkin farklı görüşler bulunmasına karşın genellikle üç aşamadan oluştuğu görülmektedir. Bunlar; ısınma/hazırlık aşaması, asıl çalışma/canlandırma aşaması ve değerlendirme aşamasıdır.

Isınma / Hazırlık Aşaması:

Bedensel ve zihinsel bir etkileşime dayalı olarak gerçekleşen, bir grup dinamiği oluşturan ve sonraki aşamayla ilgili konunun belirlendiği, kişilere yada oluşturulan küçük gruplara konuların dağıtıldığı aşamadır (Adıgüzel, 2015:107-108).

Akoğuz ve Akoğuz (2013:15)'a göre ısınma çalışmalarının önemi:

- Vücudu sonradan gelecek oyun ve diğer çalışmalara hazırlayarak ani sakatlanmaları engeller.
- Zihni daha sonra gerçekleşecek olan etkinliklerin içeriğine hazırlar.
- Grup üyelerinin birbirlerini tanımalarını ve özelliklerini görmelerini sağlar.
- Grup üyelerinin birbirleriyle iletişime geçme sürecini hızlandırır ve kolaylaştırır.
- Kişilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlayarak etkinliklere katılımlarını kolaylaştırır.
- Kişilerin dikkatlerini yoğunlaştırmalarını sağlar ve yaratıcı drama çalışmasının başlangıcını belirler.

Asıl Çalışma / Canlandırma Aşaması:

Süreç içerisinde ortaya çıkan bir konunun belirlenip biçimlendirildikten sonra doğaçlama, dramatizasyon, rol oynama, pantomim gibi yaratıcı drama teknikleri kullanılarak diğer katılımcılara sergilendiği aşamadır. Çalışma sırasındaki canlandırmalar bireysel olarak, ikili-üçlü oluşturulmuş olan küçük gruplarla veya aynı anda grubun tamamının katılımıyla gerçekleştirilebilir (Adıgüzel, 2015:109-110).

Değerlendirme Aşaması:

Bu aşamada katılımcılar, yaratıcı drama süreci içerisinde gerçekleşen öğrenmelerin gelecek yaşantılar üzerindeki etkisi, yaratıcı drama sürecini algılayış ve anlayış biçimleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşır, tartışırlar (Adıgüzel, 2015:110).Genellikle soru-cevap tekniğinin kullanıldığı bu aşamada drama lideri, sorduğu soruların açık uçlu olmasına, çocuğa yeterli zaman tanımaya, konuşmalarda yapıcı ve destekleyici olmaya özen göstermelidir (Akoğuz ve Akoğuz, 2013:22)

Önder(2010:79-80)'e göre drama etkinliğinden sonra dramada yaşanılan yaşantılar ile ilgili yapılan grup tartışmasının yararları şöyledir:

- Drama etkinliğinin sonunda yapılan değerlendirme ile çocuklar yaşantılarını ifade eder, çocukların drama etkinliğinden neyi anlayıp neyi anlamadıkları öğretmen tarafından görülür. Bu sayede öğretmen ileride yapacağı drama uygulamaları için gerekli düzenlemeleri gerçekleştirebilir.
- Drama etkinliğinin sonunda, etkinlik sırasında geçirilen yaşantılar ile ilgili sorulan sorular çocukların yaşadıklarını tekrar düşünmesini sağlar. Bu sayede bilgilerin bilişsel düzeyde öğrenilmesi sağlanarak öğrenilenler kalıcı hale getirilebilir.
- Drama etkinliğindeki amaç sadece yaşantıları yaşamak değil, yaşadıklarını anlamlandırmak, kavramaktır. Değerlendirme aşamasında sorulan sorular ile drama etkinliğindeki yaşantılar daha somut hale getirilir ve çocukta farkına varmanın gelişmesi sağlanmış olur.
- Drama etkinliğinden sonra çocuklar, iç dünyalarını açarak kendi gerçek yaşantıları hakkında bilgi verebilirler. Bu esnada öğretmen, çocukların duygularını kabul edici ve destekleyici davranmalı, çocuğun anlattığı kadarıyla yetinmelidir. Ayrıntılı, gereksiz sorular sormamalı, yorumlarda bulunmamalıdır.

Yaratıcı Dramada Kullanılan Teknikler

İlgili literatür incelendiğinde yaratıcı drama çalışmalarında doğaçlama, dramatizasyon, eş zamanlı çalışma/paralel çalışma, kenardan yönlendirme, öğretmenin rolde olması/katılımcı liderlik, pantomim, rol oynama ve rol değiştirme tekniklerinin sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Bu nedenle, bu tekniklere kısaca değinilmiş, yaratıcı drama uygulamalarında kullanılan diğer teknikler ise ismen verilmiştir.

Doğaçlama: Doğaçlamada belirleyici olan, saptanan hedefe imgelem gücüyle ulaşmaktır. Bu teknikte süreç ile ürün iç içedir ve ortaya çıkanlar bir başkası

tarafından yeniden ve aynen canlandırılamaz (Adıgüzel, 2015:341-344).Drama lideri, doğaçlama planlamasını çocukların yaş grupları, algılamaları ve gelişimsel özelliklerini dikkate alarak yapmalıdır (Akoğuz ve Akoğuz, 2013:20).

Dramatizasyon: Yazılı bir metni temel alarak bir konunun, öykünün, masalın veya bir durumun canlandırıldığı, çocukların kişiliğini, anlama ve anlatma becerilerini geliştiren bir tekniktir. Drama lideri, yaratıcı drama sürecini kenardan yönetir (Adıgüzel, 2015:365-367).

Eş Zamanlı Çalışma / Paralel Çalışma: Çocuklara aynı konunun farklı şekillerde ele alınıp canlandırılabileceğini gösteren paralel çalışma tekniğinde drama grubu ikişerli, üçerli gruplar oluşturarak aynı anda ortak bir çalışma yapmaktadır. Öğretmen kenardan yönlendirme veya katılımcı liderlik tekniklerinden birini uygulamaktadır (Önder, 2010:103).

Kenardan Yönlendirme: Yaratıcı drama liderinin herhangi bir kurgusal rol içerisinde olmadan, yaratıcı drama sürecindeki çatışmaları oluşturma veya geliştirmeye yönelik yönergelerini veya drama süreci ile ilgili kuralları kendi öğretmen kimliği ile verebildiği bir tekniktir (Adıgüzel, 2015:352). Bu teknikte lider, çocuklara rolleri ve ifadeleri ile ilgili çok fazla ayrıntı vermekten kaçınmalı, çocukların rol davranışlarını ve ifadelerini kendilerinin yaratmasına fırsat tanımalıdır (Önder, 2010:103).

Öğretmenin Rolde Olması / Katılımcı Liderlik: Drama liderinin, sürecin başında veya herhangi bir anında çeşitli yönergeleri vermek veya süreci yönlendirebilmek amacıyla rol alması ya da rol içinde olmasıdır. Dramatik yapıyı zenginleştirme ve öğrenme olanaklarını artırma, grubu harekete geçirme, katılımcıların ilgisini arttırarak sürece tam katılımlarını sağlama, farklı seçenekler oluşturma gibi amaçlara ulaşmada bu teknikten yararlanılır (Adıgüzel, 2015:352).

Pantomim: Söze hiç yer verilmeyen, herhangi bir duygu, düşünce ya da olguyu bazen çeşitli eşyaları kullanarak, bazen gövde ve yüz hareketleriyle, bazen de dans ve müzik ile yansıtan oyundur (Adıgüzel, 2015:383). Çocukların oyun oynarken sıklıkla bu tekniği kullandıkları görülmüştür (Önder, 2010:105).

Rol Oynama: Oyun veya doğaçlama sırasında, gerçek yaşamda sahip olunan rollerin, bulunulan ortam ve sürece yansıtılarak üstlenilen karakterin duygu ve düşüncelerinin canlandırılmasıdır (Akoğuz ve Akoğuz, 2013:20).Bu tekniğin uygulanması sırasında çocuk, iletişimin unsurları olan konuşmak için sırasını bekleme, ses yüksekliği, diksiyon, dinleme; empati kurabilmek için gerekli olan kendisini başka bir kişinin yerine koyabilme gibi becerileri deneyimleme fırsatı bulur (Önder,2010:101-102).

Adıgüzel (2015:350) tarafından rol oynama tekniği uygulanırken göz önünde bulundurulması gereken ilkeler şu şekilde belirtilmiştir:

- Özel durumlar harici canlandırılan rolden çıkılmamalıdır.
- Yüz ifadelerinin izleyiciler tarafından görülmesine ve seslerin izleyiciler tarafından rahatça duyulmasına özen gösterilmelidir.
- Abartı, sıradanlık ve bayağılıktan uzak durulmalıdır.
- Diğer rol kişi ya da kişilerinin rolleri çalınmamalı, abartılı hareketlerden ve gereksiz biçimde söz kesme davranışından uzak durulmalıdır.

Rol Değiştirme: Yaratıcı drama süreci içerisinde veya süreç tamamlandıktan sonra canlandırmanın durdurulup grup üyelerinin, isterlerse eşlerinin rolünü sürdürdükleri isterlerse de rolü farklı bir bakış açısıyla ele alıp canlandırmaya devam ettikleri bir tekniktir. Bu teknik sadece bireyler arasında değil gruplar arasında rol değişimi yapılarak da uygulanabilir (Adıgüzel, 2015:351). Çocukların yaratıcı drama uygulamalarında çeşitli rolleri deneyimlemelerini sağlayarak anlama ve öğrenme becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Önder, 2010:102).

Adıgüzel (2015:341-410) ve Önder (2010:101-109) tarafından yaratıcı drama uygulamalarında kullanılan diğer teknikler ise; akışkan heykel, anı işaretleme, anlatı tekniği, aradaki boşluk, bilinç koridoru, bölünmüş ekran, dans draması, dedikodu halkası, donuk imge, duyusal algılama, düşünce izleme, fragman, gerçek an-doğruluk anı, geriye dönüş, grup heykelleri-tablo oluşturma, hazır roller, iç ses (kafa sesi),

kukla draması, müzikle drama, özel mülkiyet - yarım kalmış materyal, resim yapma, rol içinde yazma, rol kartları, rol koridoru, röportaj-söyleşi-sorgu-görüşme, senin yerinde olsaydım, sıcak sandalye, şu yol-bu yol, tekrar canlandırma, telefon görüşmeleri, toplantı düzenleme, uzman görüşü, yaşam çemberi, yaşamda bir gün, zihinde canlandırma olarak belirtilmiştir.

Okul Öncesi Eğitim ve Yaratıcı Drama

Eğitimden beklenen; akademik bilgi kazandırmanın yanında kendisi ve diğer insanlar konusunda bilinçli, yaptığı davranışların sorumluluğunu üstlenebilen, başka insanlara karşı da sorumlu olduğunun farkında olan, bağımsız ve güçlü bir kişilik kazanmış bireyler yetiştirmesidir (Önder, 2010:56).

Yaratıcı drama; çocukların spontane oyunlarından ortaya çıkan, katılımcıların hayal gücünü ve sanatsal duyarlılığını geliştirmesinin yanında kendisi, diğer insanlar ve dünya hakkındaki farkındalığını arttıran bir öğrenme aracıdır (MEB, 2013:3).

Yaratıcı dramanın okul öncesi eğitimdeki amaçları aşağıdaki şekilde belirtilmiştir (Önder, 2010:56):

1. Çocuk kendilik algısını kazanır, geliştirir ve sürdürür.
2. Çocuğun iletişim becerilerini geliştirir; ses, sözcük ve hareketlerle kendisini daha rahat ifade edebilmesini öğretir.
3. Çocuk kavramları drama yolu ile yaşantısal olarak kazanır.

Yaratıcı drama etkinlikleri çocuklar tarafından oyun olarak algılanmaktadır. Bu nedenle çocuklar farkında olmadan tüm duyu, duygu, dikkat ve enerjisini etkinlik üzerinde yoğunlaştırarak birçok kavramı ve konuyu yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemiyle etkili, verimli ve kalıcı şekilde öğrenme fırsatı bulmaktadır (Akoğuz ve Akoğuz, 2013:32; Ömeroğlu ve diğer., 2010:16-17).

Yaratıcı drama sayesinde çocuklar, yaşamda karşılaşacakları fakat gerçek hayatta çözümüne ilişkin denemelerde bulunamayacakları sosyal problemleri "-mış gibi öğrenme" yoluyla canlandırarak ya da canlandırmalarını izleyerek

deneyimlemekte ve benzer durumlarla karşılaştığında daha bilinçli hareket edebilmektedir (Akoğuz ve Akoğuz, 2013:1).

Belirli konu ve kavramların öğretilmesi, sosyal problemler ve problemlerin çözümüne ilişkin bilinçlendirmenin yanı sıra yaratıcı drama, çocuğun kişilik gelişimini destekleyerek benmerkezci düşünceden uzaklaşma, kendine ve başkalarına güvenme, etkili ve sağlıklı iletişim kurma gibi toplum içerisinde aktif olarak yer almasını sağlayacak sosyal becerilerin gelişimini de desteklemektedir (Ömeroğlu ve diğer.,2010:16-17; Önder, 2010:56).

Erken çocukluk dönemi eğitim programları, çocukları yaşama hazırlamak ve çocukların bazı yaşam becerilerini kazanmalarına yardımcı olmak amacını içermektedir. Yaratıcı drama, erken çocukluk dönemi eğitim programlarına paralel olarak kullanıldığında çocukların bilişsel gelişimine katkı sağladığı, iletişim becerileri yoluyla dil gelişimini desteklediği, yaratıcı hareketler ve danslar aracılığıyla motor becerilerini geliştirdiği, çevresiyle uyumlu bir birey olarak toplumsal yaşama katılmasını sağlayarak sosyal-duygusal gelişimine yardımcı olduğu görülmektedir (Akoğuz ve Akoğuz, 2013:32-34, Ömeroğlu ve diğer., 2010:31-37).

Okul öncesi eğitimde kullanılan yaratıcı drama etkinlikleri, ele alınan durum, kavram veya konunun çocuklar tarafından deneyimlenebilmesine ve kalıcı olarak öğrenilebilmesine yardımcı olmaktadır. Okul öncesi dönemde yaratıcı drama, sosyal beceri olarak adlandırılan, çocukların hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları, toplum içerisinde insanlarla uyumlu bir şekilde yaşamalarını sağlayacak becerileri yaparak-yaşayarak öğrenme yoluyla edinmelerini sağlamaktadır.

Sosyal Beceri

Sosyal zeka, 1920'li yıllardan itibaren üzerinde çalışılan bir kavramdır. Bu konuda çalışmalar yapanlardan biri olan Thorndike'e göre sosyal zeka; insanları anlayıp idare etme, insanlar ile kurulan ilişkilerde bilgece davranma yeteneğidir. Marlowe ise yaptığı çalışmalar sonucunda sosyal ilgi, sosyal kendine yeterlik,

başkasını bilişsel ve duygusal olarak anlama yeteneği olan empati becerileri, gözlenebilir sosyal davranışlar olan sosyal performans becerilerinden oluşan dört maddeli sosyal zeka modelini geliştirmiştir (Bacanlı, 2014:5-7).

Sosyal zeka; kişinin çevresindeki insanların ihtiyaçlarını, istelerini ve duygularını anlayabilme, ayırt edebilme ve karşılayabilme kapasitesidir (Atay, 2011:140).

Duygusal ve sosyal zeka üzerine çalışan Daniel Goleman, sosyal zekayı sosyal farkındalık ve sosyal beceri olmak üzere iki bölümde incelemiştir. Empati, uyum, empatik isabet ve sosyal biliş olarak dörde ayrılan sosyal farkındalık; karşıdaki kişinin iç dünyasını, duygu ve düşüncelerini anlamaktır. Sosyal zekanın ikinci parçası olan sosyal beceri; başkalarıyla etkili ve yürüyen ilişkiler kurmayı ifade eder. Sosyal beceri eşzamanlılık, benlik sunumu, nüfuz ve ilgi olarak dört parçadan oluşmaktadır (Bacanlı, 2014:8-12).

Lin (1996)'e göre sosyal beceri; sosyal ortamlarda kabul edilebilen, kişinin diğer kişilerle iletişimini olanaklı kılan ve diğer kişilerin olumsuz tepkisinden kaçınmasına yardımcı olarak olumlu tepki oluşturan, öğrenilmiş davranışlardır (Özbey, 2012:22).

Avcıoğlu (2005:5) sosyal becerileri; bireylerin toplum tarafından verilen rolleri/görevleri yerine getirebilmeleri için ortaya koymaları gereken belirli davranışlar olarak tanımlamıştır.

Combs ve Slaby (1977), bir sosyal bağlamda, başta başkalarına yararlı olmak üzere sosyal açıdan faydalı sağlayacak biçimde etkileşim kurma yeteneğini sosyal beceri olarak tanımlamıştır (Bacanlı, 2014:26).

Sosyal beceriler, sosyal durumlar içerisinde olumlu sosyal sonuçları bulunan, gözlenebilir, öğrenilebilir, tanımlanabilir ve ayırt edilebilir davranışlardır (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011:16).

Sosyal beceriler; karar verme, problem çözme, kendini yönetme, iletişim ve akran ilişkileri gibi başkalarıyla olumlu sosyal ilişkileri başlatmayı ve sürdürmeyi sağlayan becerileri içermektedir (Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006:21).

Hargie (1986), sosyal becerilerin özelliklerini altı maddede açıklamıştır (Seven, 2008:153):

1. Birey istenilen sonuca varmak için sosyal becerileri kullanır.
2. Ortak bir amaca yönelik olarak bireyin sergilediği sosyal beceriler birbiriyle ilişkilidir.
3. Birey, sosyal becerilerini içerisinde bulunduğu sosyal durumun ihtiyaçlarına uygun olarak gösterir.
4. Bireyin sosyal beceri tepkileri, bir bütünün parçaları olarak değerlendirilebilecek hiyerarşik bir düzen içindedir.
5. Sosyal beceriler öğrenilen davranışları içerir.
6. Sosyal beceriler kişinin kendisi tarafından kontrol edilen davranışlardır.

Sosyal beceri ile sosyal yeterlik kavramları arasında ayrım yapabilmek zordur. Bu iki kavram, kişi sosyal beceriye sahipse sosyal açıdan da yeterlidir, düşüncesinden yola çıkılarak ayrım gözetilmeden birbiri yerine kullanılmaktadır (Bacanlı, 2014:27).

Goldfried ve D'Zurilla (1969) sosyal yeterliliği, bireyin değişik problem durumları için kendisini rahatlatacak tepkileri gösterebilme yeterliliği ve etkililiği olarak açıklamaktadır (Seven, 2008:152).

Sosyal yeterlilik; bir kişinin sosyal bir durumda performansının uygunluğunun bir ölçüte veya ölçüt grubuna göre değerlendirilmesinin sonucudur (Bacanlı, 2014:27).

Robbin ve Merril (1998), bireyin sahip olduğu kapsamlı kategorideki bireysel yeteneklerini uygun davranışı gösterebilmek için sosyal durumlarda kullanılmasını sosyal yeterlik olarak tanımlamıştır (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011:16).

Sosyal yeterlilik ve sosyal beceri arasındaki en önemli fark; sosyal becerinin spesifik olarak gözlenebilen bir davranışı içermesi; sosyal yeterliliğin ise tüm sosyal performansı ifade etmesidir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011:16)

Sosyal beceri yetersizlikleri dört başlık altında incelenebilmektedir. Bu başlıklardan ilki olan beceri yetersizliği; bireyin beceriyi daha önce hiç kullanmamış veya şu anda kullanmıyor olmasıdır. Performans yetersizliği; bireyin beceriyi bilmesi ve sahip olmasına rağmen, bu beceriyi uygun anlarda ve yeterli sıklıkta kullanmamasıdır. Kendini kontrol yetersizliği; becerinin öğreniminin veya beceriyi ortaya koyabilmenin kızgınlık, saldırganlık, öfke gibi yoğun duygusal tepkiler nedeniyle engellenmesidir. Beceriyi ortaya koyma yetersizliği; beceriye sahip olunmasına karşın, becerinin sergileneceği anda duygusal tepkilerde meydana gelen artış nedeniyle, uygun zamanda ve uygun yerde becerinin kullanılamamasıdır (OSBEP, 2014:8-9).

Sosyal beceri yetersizliği bulunan çocuklar, akademik çalışmalarında, kişilerarası ilişkilerinde, duygusal ve davranışsal alanlarda sorunlar yaşamaktadır. Bu alanlarda yaşanan sorunların ortadan kaldırılması için çocukların sahip olduğu sosyal beceri seviyelerinin arttırılıp, toplumla bütünleştirilmeleri sağlanması gerekmektedir (Avcıoğlu, 2005:17).

Sosyal Becerilerin Sınıflandırılması

Birçok araştırmacı, sosyal becerilerin farklı boyutlarını ele alarak sınıflandırmalar yapmıştır. Eisler ve Fredericksen (1980)'in yaptığı sınıflandırmada sosyal beceri, sözel-içerik, sözsüz ve motor ve jest olmak üzere üç bölüme ayrılmıştır:

1. Sosyal beceriye ait sözel-içerik ögeleri; karşı tarafı zorlamadan uygun bir dille istekte bulunma, anlamlı bir neden ve kesin bir anlatımla bir isteği reddetme, bir kişi veya kişinin davranışı hakkında olumlu duygu ve düşünceleri belirterek kompliman yapma, bir kişinin söylediği söz veya yaptığı bir davranışla ilgili hoşnutsuzluğu belirten olumsuz geribildirim verme, karşı tarafın duygularının anlaşıldığını belirten empatik ifade

kullanma, karşı taraftan kişinin sergilediği davranış ile ilgili açık ve dürüst bir geribildirim için istekte bulunma olarak altı maddeden oluşmaktadır.

2. Sosyal becerinin sözsüz ögeleri; konuşurken veya dinlerken göz kontağı kurma, konuşmaya uygun gülümsemeler, konuşmada ses yüksekliğini ayarlama, gereksiz duraklamaların olmadığı akıcı bir konuşma, konuşmada tam ve canlı bir duygusal ton kullanmadır.

3. Sosyal becerinin motor ve jest ögelerini ise; rahat, açık ve gevşemiş bir duruş, konuşmayla uygun olarak el ve kolların kullanıldığı jestler, dinleme esnasında anlatılanlara katılmayı belirten kafa sallama ve sözel olarak ifade edilenlerle uyumlu yüz ifadeleri kullanma oluşturmaktadır (Bacanlı, 2014:62-65).

Sosyal becerileri öğrenilmiş iletişim becerileri olarak tanımlayan Riggio (1986), bireyin sağlıklı ve etkili sosyal ilişkiler kurmasının sosyal becerilerin gelişimiyle mümkün olabileceğini belirtmektedir. Bilişsel boyutu temel alarak gerçekleştirdiği sınıflandırmada sosyal beceriyi yedi boyutta incelemiştir:

1. Duygusal ifade; duygusal durumları ve sözel olmayan mesajları algılayıp uygun bir şekilde ifade edebilme becerisidir.

2. Duygusal duyarlılık; başkalarının sözel olmayan mesajlarını alabilme ve anlayabilme becerisidir.

3. Duygusal kontrol; sözel olmayan mesajları ve duygusal göstergeleri düzenleyebilme ve kontrol edebilme becerisidir.

4. Sosyal ifade; diğer insanlarla iletişimd kurarken sözel ifade ve sosyal etkileşimde içerisine girebilme becerisidir.

5. Sosyal duyarlılık; sözel mesajları anlama ve sosyal davranış kurallarına ilişkin gerekli bilgiye sahip olma becerisidir.

6. Sosyal kontrol; kişinin kendini ifade edebilme ve sosyal olarak ortaya koyabilme becerisidir.

7. Sosyal manipülasyon; sosyal ilişkilerde karşı tarafı manipüle edebilme tutum ve becerisidir (Önalan Akfırat, 2004:31-33).

Caldaralle ve Merrill (1997), çalışmalarında 19 sosyal beceri davranış ölçeğini analiz ederek çocukların ve ergenlerin ortak olarak sahip olduğu beş sosyal beceri boyutunu ve bu boyutların kapsadığı becerileri tanımlamışlardır:

1. Akranlara ilişkin beceriler boyutu; akranlarını övme-takdir etme, akranlarından yardım isteme ve onlara yardım etme, arkadaşlarını oyuna davet etme, arkadaşlarıyla konuşma ve tartışmalara katılma, üzülen arkadaşına destek olma, arkadaşının hakkını koruma, etkinliklere katılması için akranları tarafından aranır kişi olma, akranları tarafından takdir edilecek becerilere sahip olma, arkadaşlarının duygularına duyarlı olma, iyi arkadaşlık becerilerine sahip olma, etkinliklerde lider rol üstlenme, kolay arkadaş edinme, akranlarıyla şakalaşma ve gülme becerilerinden oluşmaktadır.

2. Kendini kontrol etme becerileri boyutu; bir problemle karşılaştığında öfkesini kontrol etme, kurallara uyma, sınırları kabul etme, görüş ayrılığı meydana gelen durumlarda başkalarıyla uzlaşma, başkalarının eleştirisini kabul etme, çeşitli durumlarda iş birliği içerisinde çalışma becerilerini içermektedir.

3. Akademik beceriler boyutu; bağımsız olarak çalışma ve görevini başarma, öğretmenin yönergelerini dinleme ve bu yönergelere uyma, kendi beceri düzeyinde kabul edilebilir çalışmalar üretme, boş zamanlarını uygun bir şekilde değerlendirme, gereksinim duyduğunda uygun bir şekilde yardım isteme, akranlarının kendisini oyalamasını önemsemeden görevlerini iyi bir şekilde gerçekleştirme becerilerinden oluşmaktadır.

4. Uyum becerileri boyutu; kuralları takip etme, kurallara uyma, boş zamanlarını uygun bir şekilde kullanma, oyuncak, materyal ya da kendine ait olan başka şeyleri paylaşma, yapıcı eleştiriye olumlu karşılık verme, görevlerini yerine getirme, oyuncakları/ çalışmaları uygun bir şekilde yerine koyma becerilerinden meydana gelmektedir.

5. Atılganlık becerileri boyutu; başkalarıyla iletişimi başlatma, bilgiyi takdir etme, arkadaşlarını oyuna davet etme, kendisi için güzel şeyler söyleme, kendine güveni olma, arkadaş edinme, adil olmayan kuralları sorgulama, yeni insanlarla tanışma, yanlış yaptığında üzüldüğünü belli etme, etkinliklere uygun bir şekilde katılma becerilerini içermektedir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011:26-28).

Akkök (1999)'ün yaptığı sosyal beceri sınıflaması ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, grupla bir işi yürütme becerileri, duygulara yönelik beceriler, saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler, stres durumuyla başa çıkma becerileri, plan yapma ve problem çözme becerileri olmak üzere altı maddeden oluşmaktadır:

1. İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri; dinleme, konuşmayı başlatma ve sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini ve başkalarını tanıtma, iltifat etme, yardım isteme, bir gruba katılma, yönerge verme ve yönergelere uyma, özür dileme ve ikna etme becerilerini içermektedir.

2. Grupla bir işi yürütme becerileri; grupta iş bölümüne uyma, sorumluluğu yerine getirme, başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma boyutlarından oluşmaktadır.

3. Duygulara yönelik beceriler; kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma, sevgiyi ve iyi duyguları ifade etme, korku ile başa çıkma, kendini ödüllendirme boyutlarından meydana gelmektedir.

4. Saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler; izin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, hakkını koruma ve savunma, alay etmeyle başa çıkma, kavgadan uzak durma boyutlarını içermektedir.

5. Stres durumuyla başa çıkma becerileri; başarısız olan bir durumla başa çıkma, grup baskısıyla başa çıkma, utanılan bir durumla başa çıkma, yalnız bırakılma ile başa çıkma becerilerinden oluşmaktadır.

6. Plan yapma ve problem çözme becerileri; ne yapacağına karar verme, problemin nedenlerini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme, bir işe yoğunlaşma becerilerini içermektedir (Şahin, 2001:13).

Sosyal Beceri Gelişimini Etkileyen Faktörler

Çocukların sosyal beceri gelişimlerini etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Bu etmenler aile, öğretmen, fiziksel çevre ve çocuk faktörü olarak sıralanabilir.

Aile: Aile, çocuğun sosyal becerilerinin temelinin oluştuğu ilk sosyal kurumdur. Ailenin çocuğa karşı olan tutumu, çocuğun üzerinde kalıcı izler bırakmaktadır. Tam ya da parçalanmış aileye sahip olma durumu, cinsiyeti, ailenin psikolojik ve ekonomik refah düzeyi, ebeveyn-çocuk etkileşimi çocuğun sosyal becerileri kazanımında önem taşımaktadır (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011:42-45). Ebeveynlerin çocukları ile etkileşimlerinde, çocuklarının yaşamlarını etkileyecek kararlar almaları, çocuklarının korunması ve güvenliği ile ilgili sorumluluk almaları konularında desteklenmeleri gerekmektedir (OSBEP, 2014:22)

Çocukların sosyal becerilerini geliştirme yolunda aileler için belirlenen bazı temel prensipler şöyledir (Utay ve Utay, 2005:256-258):

- Çocukla nitelikli zaman geçirmek
- Çocuğa her ortamda saygılı olmak
- Başkalarını nasıl gözlemleyeceğini ve nasıl dinleyeceğini öğretmek
- Nasıl soru sorması ve dinlemesi gerektiğini öğretmek
- Zorluk yaşadığı sosyal durumlarda rol oynama tekniğine başvurmak
- Fikirlerini dile getirebilmek için konuşmalara nasıl katılması gerektiğini öğretmek ve çocuğun çabasını takdir etmek
- Hem kendisinin hem de karşısındakinin sahip olduğu konuşma hakkını koruma becerisini geliştirmek

- Becerilerini kullanma konusunda rehber ve cesaretlendirici olmak

Öğretmen: Çocukların sosyal becerileri kazanmalarında önemli bir yere sahip olan diğer kişi ise öğretmendir. Sınıfındaki bütün çocukların bireysel farklılıklarını, gelişimsel özelliklerini, ihtiyaçlarını, kültürel özelliklerini göz önünde bulundurarak destekleyici ve kabul edici bir sınıf ortamı yaratmalıdır. Öğretmen; hikaye ve gerçek yaşanmış öyküler anlatarak, grup tartışması düzenleyerek, dramatik etkinlikler ve oyunlar hazırlayarak, çocuğun kendi duygularının farkında olmasını ve kendisini kontrol edebilmesini sağlayarak, çocuğun kendini yansıtmasını ve kendisine ait amaçlar oluşturmasını teşvik ederek, sınıf ortamında işbirliği ile çalışılmasını sağlayarak sosyal becerilerin gelişimine destek olur (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011:45-51).

Fiziksel çevre: Sınıf ortamı, çocukların sosyal becerilerini etkileyebilecek olan oyuncak, materyal, çocuk sayısı, yaş grubu, cinsiyet, sınıfta düzenlenen etkinlikler gibi birçok faktörü içermektedir. Çocuklar, sosyal becerileri oyun etkinlikleri sırasında deneyimleyebilmektedir. Bu nedenle, sınıf ortamında bulunan oyuncakların nitelikleri ve nicelikleri kadar çocukların akran grupları ile oynamalarına fırsat verecek olan sosyal oyunu da desteklemesi önemlidir (OSBEP, 2014:23).

Çocuk faktörü: Çocukların sosyal becerileri kazanımları akran ilişkileri, duygusal durum, çocuğun kendini değerlendirmesi ve kendine olan güveninden etkilenmektedir. Çocuktan gelişim özelliklerine uygun sorumlulukları yerine getirmesini istemek ve çocuğun sorumluluğu yerine getirmek için attığı adımları desteklemek, çocuğun kendine güvenini geliştirmektedir. Akran ilişkileri; sosyal becerilerin, toplumun sahip oduğu kuralların ve rollerin öğrenilip uygulanmasını sağlayacak ortamların oluşmasını sağlamaktadır. Akran tarafından reddedilme, akran şiddetine maruz kalma gibi olumsuz akran ilişkileri, çocukların sosyalleşmelerini ve öğrenme deneyimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Çocuklar, farklı duygulara ilişkin deneyim edinebilecekleri sosyal etkileşimler içerisine girerek duygusal yeterliliklerini geliştirir. Duygusal yeterliliği geliştirmede kullanılan en yaygın yöntem, çocuğun temel duyguları anlayabilmesini, empati becerilerinin gelişmesini sağlamaktır. Çocuğun kendi duygularını tanıması, çevresindekilerin duygularının neler olabileceğini düşünmesi, duyguların nedenleri ve sonuçları hakkında fikre

sahip olması gibi empatik beceriler, sosyal becerilerin gelişmesinde önemli bir yere sahiptir (OSBEP, 2014:23; Alisinanoğlu ve Özbey, 2011:52-56).

Sosyal Beceri Eğitimi

Sosyal beceri eğitimi; bireyin gereksinimlerini dikkate alarak planlanması gereken, bireyin sahip olduğu sosyal ve duygusal durumu anlayabilmesini, yönetebilmesini ve ifade edebilmesini sağlayan becerileri geliştirme amacını güden eğitimdir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011:57). Çocuklar, farkında olmadan ve sistemli olmayan bir şekilde ailelerinden, akranlarından ve diğer yetişkinlerden gözlem yoluyla sosyal becerileri öğrenirler. Ancak bazı çocuklar gözlem yoluyla sosyal becerileri kazanamazlar. Bu çocuklar, gelişimsel özellikleri, yetersiz olduğu ve geliştirilmesi gereken becerileri dikkate alınarak verilecek olan sosyal beceri eğitimine ihtiyaç duyarlar (Avcıoğlu, 2005:20).

Westwood (1993) tarafından sosyal beceri eğitimine ilişkin altı aşamadan oluşan bir model oluşturulmuştur. Bu modelin aşamaları;

1. Öğretilecek olan sosyal becerinin tanımlanması,

2. Eğitim için seçilmiş olan çocuğa sosyal becerinin gösterilmesi,

3. Çocuğun benzer beceriyi ortaya koyabileceği ortamın oluşturulması,

4. Çocuğun sergilediği beceriye ilişkin eğitimci tarafından geri bildirim verilmesi,

5. Küçük grup çalışması veya doğal oturumlar içerisinde çocukların beceriyi kullanmaları için ortam yaratılması,

6. Eğitimci tarafından çocuğun sergilediği davranışların gözlenmesi ve kazanılan davranışlar için pekiştireç verilmesi şeklindedir (Avcıoğlu, 2005:21).

Katz ve McClellan (1997), sınıflarındaki çocukların sosyal becerileri etkili bir şekilde öğrenmeleri için eğitimcilere bilgi, eylem ve uygulama başlıklarından oluşan üç ögeyi rehber olarak kullanmalarını önermektedir. Bilgi basamağında; çocuğun sosyal anlamda etkili olduğu düşünülen beceriler hakkındaki bilgi düzeyi tespit

edilmektedir. Eylem basamağında; gerekli durumlarda bildiği varsayılan beceriyi kullanma durumu incelenmektedir. Uygulama basamağında ise; çocuğun bilmediği ancak öğretilen becerinin çocuk tarafından gelecekte uygulanma düzeyi sorgulanmaktadır (OSBEP, 2014:22).

Sosyal beceriye ilişkin verilecek olan eğitimin ve öğretilecek davranış ve becerilerin kalıcı olması; çocukların önem verdiği beceri ve davranışların seçilmesi ile mümkün olmaktadır. Ayrıca, verilecek olan eğitimin problem davranışlar üzerinde etkili olması, sosyal beceri eğitimine yetişkin desteğini sağlamakta ve günlük hayatta genellenebilirliğini arttırmaktadır (Bacanlı, 2014:86).

Sosyal beceri eğitiminde rol oynama, akran destekli öğrenme, gösteri (demonstrasyon), model olma (modelling), coaching (antrenörlük), doğrudan öğretim, işbirlikçi öğrenme, bilişsel süreç yaklaşımı, bilişsel sosyal öğrenme ve drama yöntemi kullanılmaktadır.

Akran destekli öğrenme: Çoğunlukla çocuk ve ergenlerde kullanılan, bir birey tarafından bir konunun materyaller kullanılarak diğer bireye öğretildiği, bireylerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirmeyi hedefleyen yöntemdir. Bu öğretim yöntemi, günlük olarak tüm sınıftaki bireylerle aynı anda uygulanan tüm sınıf akran destekli öğretim; yaşça büyük olan bireyin öğreten olarak yaşça küçük olan öğrenene eğitim verdiği çapraz yaş akran destekli öğretim; öğreten ve öğrenen bireylerin yaşıt olduğu akran destekli öğretim olmak üzere üç kategoriden oluşmaktadır (Avcıoğlu, 2005:37).

Bilişsel sosyal öğrenme: Bireyler sözel yönergeleri dinleyerek veya bir modeli gözleyerek becerileri öğrenirler. Bu yönteme ilişkin beceri öğrenme ilkeleri; beceri kavramlarını arttırma, yararlı performansı arttırma, beceriyi sürdürme ve genellemeyi destekleme olmak üzere üç temel eğitim amacından oluşmaktadır. Öğrenmenin sonunda birey, davranışlarına veya performanslarına rehberlik edecek şekilde bu becerilerini kullanabilir (Avcıoğlu, 2005:34-35).

Bilişsel süreç yaklaşımı: Problem çözme yaklaşımı da olarak bilinen bu yöntemin amacı, bireylerin olayları analiz etme, sıraya koyma ve bunları ayırt etme becerilerinin gelişmesini sağlamaktır. Bireylere sosyal becerileri ayrı ayrı öğretmek

yerine sosyal durumlar ile ilgili problem çözme becerileri geliştirilmeye çalışılır (OSBEP, 2014:25-26).

Coaching (antrenörlük): Yeni bir sosyal beceriyi doğrudan verilen yönergelerle ve uygulama yaptırarak öğretme yöntemidir. Bu yöntemde öncelikle sosyal bir problem oluşturulur. Heterojen bir grup içerisinde tartışma düzenlenir. Probleme ilişkin alıştırma soruları sorulur ve rol oynayacak bireyler seçilerek durum canlandırılır. Bireylerin davranışlarının etkililiği değerlendirilir. Sınıf ortamıyla bütünleştirerek yeni bilginin kullanılacağı olanaklar yaratılır. Etkileşimlere dikkat edilerek gerekli övgü ve düzeltici geribildirimler sağlanır. Sosyal bilgi genelleştirilerek farklı zaman ve durumlarda farklı kişilerle uygulanır. Bu yöntem kullanılırken göz önünde bulundurulması gereken kurallar vardır. Bu kurallara göre; inanılır durumlar seçilmeli, güdüler gizlenmeli, bireylerin yanlış yapmalarına izin verilmeli, sürecin reklamı yapılmalı, süreç yayılmalı ve sosyal açıdan yeterli olanın avantajı kullanılmalıdır (Bacanlı, 2014:119-124).

Doğrudan öğretim yöntemi: Sosyal beceri öğretim programlarının uygulanrken yaygın olarak kullanılan bu yöntem davranışçı yaklaşımı temel almaktadır. Bu yöntemde, bireyde geliştirilecek olan sosyal beceriler tanımlanır ve becerilerin bireye kazandırılması için gerekli olan aşamalar belirlenir. Seçilen becerilerin analizleri yapılarak alt basamakları oluşturulur. Öğretmen, akran veya ebeveyn model olarak bireye kazandırılmak istenen becerileri doğru olarak sergiler. Birey tarafından davranış prova edilir, rol oynama basamağında doğru biçimde sergilenir. Birey, genelleme yaparak, öğretilen sosyal beceriyi günlük yaşamında, gereksinim duyduğunda sergiler (Avcıoğlu, 2005:31-33).

Drama: Drama yöntemi, bireylerin sosyal becerilerinin olumlu gelişimi için önemli olanaklar yaratmaktadır. Drama etkinlikleri bireylerin esnek ve yaratıcı bir şekilde düşünme, sorumluluk alma, kurallara uyma, özdenetim, sabırlı olma, empati kurma, sosyal problemlerle başa çıkabilme, kendine ve başkalarına güven duyma gibi sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu yöntemde sosyal becerilerin gelişiminin ilk yolu drama çalışmalarını planlama, çalışmalara katılım ve çalışmaların değerlendirilmesi; ikinci yolu ise gerçek hayatta karşılaştıkları yaşam

biçimlerini, değerleri, kültürü deneyimleyerek keşfetmeleri ile gerçekleşmektedir (Ceylan, 2009:21).

Gösteri (demonstrasyon): Hem görsel hem işitsel iletişimin kullanıldığı bu yöntemde grup lideri, grubun önünde bir şeyin en uygun biçimde nasıl yapılacağını veya nasıl başarılacağını gösterir. Fen, müzik, sanat, spor ve sosyal beceri öğretiminde kullanılabilir. Anlama olmaksızın taklit etmeye dayalı olan bu yöntemde grup lideri, sadece göster ve anlat ilkesini kullanırsa yöntem etkisiz olabilir. Bu nedenle lider, gösteri sırasında geri dönüt sağlamak için sorulardan yararlanmalıdır (Avcıoğlu, 2005:23-24).

İşbirlikçi öğrenme: Akademik, bilişsel ve sosyal becerilerin öğretiminde kullanılan bu yöntem, küçük grup öğrenme etkinliklerinde kullanılan, bir problemi çözme veya bir öğrenme görevini yerine getirme gibi ortak bir amaç için birlikte çalışma yöntemidir. Bu yöntem bireylere bir grubun üyesi olma, başkalarına yardım etme ve akademik başarılar için ortam yaratırken engelli bireylerin, engelsiz akranları tarafından kabulünü ve engelli bireyin davranışlarının öğretmen tarafından olumlu algılanmasını sağlamaktadır (Avcıoğlu, 2005:43-44).

Modelling (model olma): Sosyal beceri eğitimindeki en önemli basamaktır. Bu yöntemde öncelikle bir davranış ve model seçilir. Seçilen davranış parçalara ayrılır ve sözel olmayan ipuçları kullanılır. Davranış, sözel ve sözel olmayan ipuçları kullanılarak gösterilir. Birey, davranışı taklit etmesi için övgü veya düzeltici geribildirimler kullanılarak teşvik edilir. Gösterilen davranış, diğer davranış, durum ve kendine güven ile bağdaştırılır. Bireyin yeni davranışları kullanacağı fırsatların sağlanması için sınıf ortamı ile bütünleştirilir. Düzeltici geribildirim ve övgülerle davranışa dikkat edilir. Son olarak başka durumlarda, başka kişilerle, başka zamanlarda uygulanarak davranış genelleştirilir. Bu yöntemde dikkat edilmesi gereken kurallar bulunmaktadır. Bunlar; öğretilebilir zamanın kullanılması, bireyin sosyal davranışlarının kullanılmasının yakalanması, bireyin hazırlanması ve farklı zamanlarda model olmaya dikkat çekilmesidir (Bacanlı, 2014:116-117).

Rol oynama: Grup üyelerinin bir durum, bir olay ya da bir fikri yalnızca dinlemek veya tartışmak yerine dramatize ederek olayın oluşumu ve konusu hakkında ayrıntılı

bilgi edindikleri yöntemdir. Sosyal becerileri geliştirmek için yararlı olan bu yöntemde bireyler, yüz yüze gelecekleri durumlar için ön fikir edinme şansına sahip olurlar (Avcıoğlu, 2005:22).

Sosyal Becerileri Değerlendirme Yöntemleri

Sosyal becerilerin karmaşık bir yapıya sahip olması, becerilerin ölçümünde birçok değerlendirme yönteminin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde standart ölçme araçları gibi formal değerlendirme teknikleri; davranış gözlemleri, kendini değerlendirme teknikleri, sosyometri gibi informal değerlendirme teknikleri uygulanmaktadır (OSBEP, 2014:32)

Bacanlı (2014: 67-68), sosyal becerileri değerlendirmede kullanılan yöntemleri dört gruba ayırmıştır:

1. Davranışsal görüşme: Daha çok sosyal fobi için uygun olan, klinik yöntem ve vaka incelemesi olarak da adlandırılan bu yöntemde bireysel görüşme aracılığıyla kişinin geçmişi hakkında bilgi alınır.

2. Kendini rapor ölçümleri: Kişinin kendini raporladığı; uygulama, cevaplandırma ve değerlendirme aşamalarının kolay olması nedeniyle yaygın olarak kullanılan tekniktir. Sosyal beceri, sosyal etkileşim, sosyal anksiyete vb. için geliştirilen çeşitli ölçekler kendini rapor ölçümleri içinde yer almaktadır.

3. Davranışsal gözlem: Kişinin yapılandırılmış durumlara sokulduğu, uzmanlar tarafından davranışlarının gözlenip raporlandığı tekniktir. Sosyal anksiyete ve sosyal fobi durumlarında kullanılan bu teknikte yapılandırılmış rol testleri bulunur.

4. Diğer teknikler: Kişinin sosyal çevresi içerisindeki konumuna bakarak sosyal becerisi hakkında bilgi elde edilebilen sosyometri tekniği gibi gruplanamayan teknikler burada bulunur.

Avcıoğlu (2005:18-19) ise sosyal becerileri değerlendirmede kullanılan yöntemleri beş grupta incelemiştir:

1. Görüşme: Bireysel görüşme yoluyla kişi hakkında bilgi elde edilmesini sağlayan geleneksel bir yöntemdir.
2. Kendi kendini değerlendirme: Bireyin sahip olduğu sosyal amaçların, algıların ve becerilerin belirlenmesinde kullanılan ölçme araçlarının kişinin kendisi tarafından doldurulduğu, yaygın olarak kullanılan bir tekniktir.
3. Gözlem: Bireyin doğal ya da gerçeğe benzetilerek oluşturulan ortamlarda gözlenmesi ile hangi sosyal becerilerinde yetersiz olduğunun belirlendiği yöntemdir.
4. Davranış dereceleme ölçekleri: Bireyin yetersiz sosyal becerilerinin saptanması amacıyla, bireyin davranışlarına ilişkin gözlem sonuçlarının farklı dereceler içinde belirlenmesidir.
5. Sosyometri: Bir grup içerisinde bulunan kişilerin, birbirleriyle ilişkilerinin niteliğini ortaya koymaktadır.

Okul Öncesi Eğitim ve Sosyal Beceri

Sosyal beceriler; toplum tarafından verilen görevleri ve rolleri gerçekleştirebilmeleri için kişiler tarafından ortaya konulması gereken davranış kalıplarıdır (Avcıoğlu, 2005:5).

Okul öncesi dönemde sosyal becerilerin geliştirilmesi; çocuğun akranları ile olumlu iletişim kurmasına yardımcı olmakta, sosyal kabulünü olumlu yönde desteklemekte, problem çözme becerisine katkıda bulunmakta, akademik açıdan başarılı, üretken ve yetkin olmasını sağlamaktadır. Çocukluk döneminde sosyal beceriler yoluyla geliştirilen olumlu sosyal ilişkiler, yetişkinlik dönemine de etki etmekte, çocukların sosyal açıdan uyumlu yetişkinler olmalarını sağlamaktadır (OSBEP, 2014:21).

Okul öncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerileri kazandırmaya yönelik olarak hazırlanan Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Destek Eğitimi Projesi (OSBEP) kapsamında okul öncesi dönem çocuğuna kazandırılması gerekli görülen

sosyal beceriler, dört temel beceri başlığı altında belirtilmektedir (OSBEP, 2014:15-21). Bunlar;

1. Başlangıç becerileri; başkalarıyla selamlaşabilme, akranlarına ismiyle hitap edebilme, başkalarına kendini tanıtabilme, anlaşılır bir ses tonuyla konuşabilme, tanıdığı kişileri başkalarına tanıtabilme, konuştuğu kişileri dinleyebilme, kendisine yapılan olumlu davranışlara teşekkür edebilme, gerekli durumlarda izin isteyebilme, yanlış yaptığında özür dileyebilme, zor durumlarında yardım isteyebilme, ayrılması gereken durumlarda vedalaşabilme.

2. Akademik destek becerileri; bilgilenmek istediği konularda soru sorabilme, kendisine sorulan soruya cevap verebilme, verilen bir iş ya da görevle ilgili yönergelere uyabilme, karşılaştığı sorunlara alternatif çözümler üretebilme, başladığı etkinliği sonlandırabilme, bir etkinlikle kendini meşgul edebilme, amaca ulaşmak için çaba gösterebilme, karşılıklı konuşurken uygun zamanda söze girebilme, konuşmak istediği durumda söz alabilme, konu ile ilgili düşüncelerini ifade edebilme, bir konuda karşısındaki kişileri kırmayacak biçimde eleştiri yapabilme, kendisi hakkında yapılan eleştiriye açık olabilme.

3. Arkadaşlık becerileri; arkadaşlarının duygularını anlayabilme, başkalarının haklarını koruyabilme, arkadaşlarının fikirlerine uygun tepki verebilme, bir iş ya da görev için arkadaşlarıyla işbirliği yapabilme, arkadaşlarının yaptıklarını takdir edebilme, akran gruplarına katılabilme, sırada bekleyen kişilerin olduğu bir ortamda kurallara uygun biçimde sırasını bekleyebilme, kendisinin ya da arkadaşlarının sahip olduğu nesneleri paylaşabilme, ihtiyaç duyan insanlara yardım önerebilme, arkadaşlarını oyuna davet edebilme, bir oyun tamamlandıktan sonra oyunun sonuçlarını kabul edebilme, oyun oynarken oyunun kurallarına uyabilme, arkadaşlarının duygularına uygun tepki verebilme.

4. Duygularını yönetebilme becerileri; sevinç, üzüntü korku, kızgınlık gibi duygularını ifade edebilme, duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterebilme, istekleri engellendiğinde bu durumla baş edebilme,

davranışlarındaki hatalarıyla baş edebilme, başkalarının duygularını anlayabilme, heyecan ve kaygı yaratan baskı durumlarında sakin kalabilme, alay etmeyle baş edebilme, istemediği durumlarda hayır cevabını kullanabilme, isteğinin olamayacağı durumlarda isteğini erteleyebilme, hoşlanmadığı bir duruma tepki vermeden önce düşünebilme**,** hayır cevabını kabul edebilme, kendisine zarar gelecek bir durumda hakkını koruyabilme, kendiliğinden çözülecek sorunları görmezden gelebilme.

Mize ve Abell (1996), okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerin geliştirilmesi için bazı önerilerde bulunmuştur. Onlara göre, çocuklarla sosyal ilişkiler ve sosyal ilişkilerin önemi ile ilgili sohbet edilmelidir. Çocuklara akranlarıyla sorumluluk alarak, eğlenerek oyun oynayabilecekleri fırsatlar yaratılmalıdır. Oyun sırasında saldırgan davranışlar haricinde müdahale edilmemelidir. Akranları tarafından saldırganlığa maruz kalma, dışlanma gibi durumlara karşı çocuğun empati becerisi geliştirilmelidir. Probleme karşı çocuğun çözüm üretmesine olanak verilmeli, gerektiğinde olumlu stratejiler önerilmeli ve destek sağlanmalıdır (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011:32)

Amaç ve Önem

Araştırmanın amacı; anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklara uygulanan; saygı, sevgi, sorumluluk, sabır, empati, yardımseverlik, arkadaşlık ve hoşgörü değerlerini temele alarak hazırlanan yaratıcı drama programının, çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisini incelemektir. Yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde, değerlerin kazandırılması ve sosyal becerilerin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanıldığı, değerlere ilişkin verilen eğitim ile sosyal becerilerin gelişimi arasında bir ilişki arandığı görülmektedir. Ancak, değerler eğitimi, yaratıcı drama ve sosyal beceri kavramlarını bir arada bulunduran ve okul öncesi dönemde uygulanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılan araştırmanın okul öncesi eğitim alanına ve programına anlamlı katkılar sağlaması beklenmektedir.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi "Değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin gelişimine etkisi nedir?" olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

Bu araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

Değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının uygulandığı deney grubu ve bu programın uygulanmadığı kontrol grubunun ön test ve son test puanları;

1. 5-6 yaş çocuklarının kişilerarası becerileri açısından önemli bir farklılık göstermekte midir?
2. 5-6 yaş çocuklarının kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri açısından önemli bir farklılık göstermekte midir?
3. 5-6 yaş çocuklarının akran baskısı ile başa çıkma becerileri açısından önemli bir farklılık göstermekte midir?
4. 5-6 yaş çocuklarının sözel açıklama becerileri açısından önemli bir farklılık göstermekte midir?
5. 5-6 yaş çocuklarının kendini kontrol etme becerileri açısından önemli bir farklılık göstermekte midir?
6. 5-6 yaş çocuklarının amaç oluşturma becerileri açısından önemli bir farklılık göstermekte midir?
7. 5-6 yaş çocuklarının dinleme becerileri açısından önemli bir farklılık göstermekte midir?
8. 5-6 yaş çocuklarının görevleri tamamlama becerileri açısından önemli bir farklılık göstermekte midir?
9. 5-6 yaş çocuklarının sonuçları kabul etme becerileriüzerinde önemli bir farklılık göstermekte midir?

Sayıltılar

- Deney ve kontrol grubunun kontrol altına alınamayan çeşitli değişkenler (zekâ, zaman vs.) tarafından aynı derecede etkilendiği varsayılmıştır.
- Araştırma sırasında çocukların dışarıdan yardım almadıkları ve ek çalışma yapmadıkları varsayılmıştır.
- Araştırmacı deneysel işlem süresince tarafsız davrandığı varsayılmıştır.
- Araştırma için belirlenen örneklemin evreni yansıttığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

- Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan Gültepe İlkokulu'nun anasınıfında eğitim alan 5-6 yaş grubu öğrencilerle sınırlıdır.
- Bu araştırma, uygulamaya katılan çocuklardan elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Bu araştırma, deney grubuna 12 hafta ve haftada iki gün uygulanan 24 oturumluk değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programı ile sınırlıdır.

Tanımlar

Değerler Eğitimi: İnsanları birbirine bağlayarak toplumsal hayatı oluşturan, risk ve tehditlerden koruyan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan insani, ahlaki, manevi ve sosyal değerlerin bireylere kazandırılmasıdır (MEB, 2010b).

Yaratıcı Drama: Bir grubun, yaşantılarından yola çıkarak bir konuyu, duyguyu, düşünceyi deneyimli bir lider eşliğinde dramatizasyon, doğaçlama, rol oynama gibi teknikleri kullanarak canlandırmasıdır (Adıgüzel, 2015:43).

Sosyal Beceri: Kişilerin, toplum tarafından verilen görevler ve rolleri gerçekleştirebilmeleri için ortaya koymaları gereken davranış kalıplarıdır (Avcıoğlu, 2005:5).

Değerler Eğitimi Temelli Yaratıcı Drama Programı: Araştırmacı tarafından sevgi, saygı, sabır, sorumluluk, hoşgörü, yardımseverlik, empati, arkadaşlık değerlerini temel alan yaratıcı drama etkinliklerinden oluşturulan programdır.

Kısaltmalar

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

N : Kişi

$\overline{X}$ **:** Aritmetik Ortalama

SS **:** Stadart Sapma

U : Mann Whitney U Değeri

p : Anlamlılık Testinin Değeri

z : Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin Sonucu

KB : Kişilerarası Beceriler

KDKEDUSB : Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri

ABBÇB : Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri

KKEB **:** Kendini Kontrol Etme Becerileri

SAB : Sözel Açıklama Becerileri

SKEB : Sonuçları Kabul Etme Becerileri

DB: Dinleme Becerileri

AOB : Amaç Oluşturma Becerileri

GTB :Görevleri Tamamlama Becerileri

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan yayın ve araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalar; değerler eğitimi ile ilgili yayın ve araştırmalar, yaratıcı drama ile ilgili yayın ve araştırmalar, sosyal beceri ile ilgili yayın ve araştırmalar, değerler eğitimi ve sosyal beceri ile ilgili yayın ve araştırmalar, değerler eğitimi ve yaratıcı drama ile ilgili yayın ve araştırmalar, yaratıcı drama ve sosyal beceri ile ilgili yayın ve araştırmalar başlıkları altında verilmiştir.

Değerler Eğitimi İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Atabey (2014) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönem sosyal değerler kazanımı ölçeğini geliştirilmesi ve anasınıfına devam eden çocukların sosyal değer kazanımına hazırlanan sosyal değerler eğitimi programının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada metodolojik araştırma yöntemi ve ön test-son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, deney grubu 20 ve kontrol grubu 20 olmak üzere toplam 40 çocuk ile oluşturulmuştur. Atabey tarafından anasınıfına devam eden çocukların sahip olduğu sosyal değerleri belirlemek amacıyla geliştirilen, beş alt boyut ve on dokuz maddeden oluşan "Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği" ve cevapların kaydedilmesi için hazırlanan "Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeği Cevap Formu", çalışmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Deney grubuna, resimli çocuk kitapları temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve yirmi dokuz eğitim durumundan oluşan "Sosyal Değerler Eğitimi Programı" uygulanmıştır. Uygulama haftada üç gün gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, uygulanan Sosyal Değerler Eğitim Programı'nın çocukların sosyal değerler kazanımında etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Ateş (2014) tarafından yapılan araştırmada, belirlenmiş olan milli ve manevi değerlerin ediniminde üstün yetenekli öğrencilerin göstereceği değişimleri belirlemek amaçlanmıştır. “Kişisel Bilgi Formu” ve “ Hedef Davranış Gelişim Ölçeği”nin veri toplama aracı olarak kullanıldığı araştırmada “Nedensel Karşılaştırmalı Araştırma Modeli” tercih edilmiştir. Hedef Davranış Gelişim Ölçeğinde, birbirinden farklı olarak belirlenen 14 değer konusu ve her konu için 8 soruluk ölçek maddeleri bulunmaktadır. Çalışma grubu 15 üstün yetenekli öğrenci ile oluşturulmuş ve araştırma 15 haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; üstün yetenekli kız öğrencilerin, üstün yetenekli erkek öğrencilere göre karakter edinimi puanları daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca grubun ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde değişiklik tespit edilmiştir.

Dereli-İman (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan aile katılımlı değerler eğitimi programının çocukların sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerilerine etkisin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışma grubu, 5,5-6 yaş aralığında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden, deney grubu 33 ve kontrol grubu 33 olmak üzere toplam 66 çocuk ile oluşturulmuştur. Deney grubuna, 11 hafta boyunca her bir oturum 40 dakika olmak üzere 33 oturumdan oluşan değerler eğitimi programı uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyun Ölçeği, Okul Öncesi Çocuklar İçin Psiko-Sosyal Davranışlar Ölçeği, Değerler Eğitimi Programını Değerlendirme Görüşme Formu, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Aile Katılım Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal beceri, sosyal problem çözme becerisi ve psiko-sosyal gelişim puan ortalamalarında uygulamaya katılan deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Deney grubundaki çocukların ön test- son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Aileler de uygulanan değerler eğitimi programı sonrasında çocuklarındaki istenmedik davranışların azaldığını, istendik davranışların ise arttığını söylemişlerdir.

Freeman (2014) çalışmasında 4-6 yaş arasındaki okul öncesi dönem çocuklarına karakter eğitimi verilmiştir. 12 hafta süren çalışma 30 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmacılar tarafından oluşturulan anket ve görüşme soruları kullanılarak çocukların zorbalık ile ilgili bilgi, tutum ve bakış açılarına ilişkin bilgi toplanmıştır. Ardından zorbalık temasını işleyen 100 adet resimli çocuk kitabı ile karakter eğitimi verilmiştir. Çocukların anket ve görüşmelerde verdikleri cevaplar incelendiğinde, zorbalık davranışı ve bu davranıştan korunma yollarına ilişkin bilgilerinin arttığı görülmüştür.

Öztürk Samur ve Deniz (2014) tarafından yapılan çalışmada, altı yaş çocuklarının sosyal duygusal gelişimleri üzerine Değerler Eğitimi Programının etkisi incelenmiştir. Hazırlanan eğitim programında paylaşma, barış, işbirliği ve sorumluluk değerlerinin geliştirilmesinin üzerinde durulmuştur. Altı yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişim alt boyutları olarak sosyal güven, duyguları düzenleme, aileye aitlik, okul hazırbulunuşluğu ele alınmıştır. Çalışma grubu, deney grubu 22 ve kontrol grubu 22 olmak üzere toplam 44 çocuk ile oluşturulmuştur. Deney grubuna haftada üç gün olmak üzere üç ay boyunca 36 günlük Değerler Eğitimi Programı uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak "Okul Öncesi Davranışsal ve Duygusal Dereceleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven ve duyguları düzenleme alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüş, aileye aitlik alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Deney grubunun okul hazırbulunuşluğu, sosyal güven ve duyguları düzenleme, aileye aitlik öntest-sontest puanları arasında kontrol grubunun aksine anlamlı bir fark görülmüştür. Deney grubuna yapılan kalıcılık testi ile programın etkililiğinin kalıcı olduğu belirlenmiştir.

Uzunkol (2014) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme, empati düzeyi, özsaygı düzeyleri ve problem çözme becerilerine hayat bilgisi dersinde uygulanan sorumluluk ve saygı temelli değerler eğitimi programının etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu, 34 deney ve 33 kontrol olmak üzere 67 öğrenci ile oluşturulmuştur. Çalışmada yarı deneysel desenlerden denkleştirilmiş öntest- sontest kontrol gruplu desende modellenmiştir. Çalışmada veri

toplama araçları olarak “Coopersmith Öz Saygı Ölçeği Okul Kısa Formu, “KA-Sİ Çocuklar İçin Empatik Eğilim Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeyleri üzerinde uygulanan değerler eğitimi programının olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ancak, öğrencilerin öz saygı düzeylerini artırmada etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Neslitürk (2013) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitimi alan 5-6 yaş çocuklarının annelerine uygulanan Anne Değerler Eğitimi Programının çocukların sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma ön test-son test-izleme kontrol gruplu modelde desenlenmiştir. Çalışma grubu, deney grubu 24 ve kontrol grubu 24 olmak üzere toplam 48 anne ve çocuk ile oluşturulmuştur. Deney grubunda yer alan annelere 9 hafta boyunca, her oturum 120-150 dakika olmak üzere 18 oturumluk Anne Değerler Eğitimi Programı uygulanmış, kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Aile Formu, çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, uygulanan programın deney grubundaki öğrencilerin sosyal becerilerini olumlu yönde geliştirdiği görülmüştür.

Izgar (2013) tarafından yapılan araştırmada, 8.sınıf öğrencilerinin demokratik tutum ve davranışlarına değerler eğitimi programının etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu, 20 deney ve 20 kontrol olmak üzere 40 öğrenciden oluşturulmuş ve ön test-son test kontrol gruplu model ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna 10 hafta boyunca “Değerler Eğitimi Programı” araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak 10 alt başlıktan oluşan “Demokratik Değerlere Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan değerler eğitimi programının arkadaşlık, dürüstlük, çeşitlilik, sorumluluk, bağımsızlık, gizlilik, insan onuruna saygı, eşitlik, çevreye saygı ve adalet alt boyutlarındaki demokratik tutum ve davranışları değiştirdiği görülmüştür.

Coşkun Ergin ve Ekşi (2012), okul öncesi eğitim kurumunda eğitim görmekte olan çocuklara uyguladıkları değerler eğitimi programının, çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarına olan etkisini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu modelin kullanıldığı çalışma, 48-60 aylık 16 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya ait veriler "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2)" kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, çocukların sosyal becerilerinde gelişme ve problem davranışlarında azalma olduğu görülmüştür.

Çoşkun (2011) tarafından yapılan araştırmada amaç, öğrencilerin değerler hakkındaki bilgi ve görüşlerini belirlemek, sosyal bilgiler dersi kapsamında ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin " doğal çevreye ve tarihsel mirasa duyarlı olma, sorumluluk sahibi olma, hoşgörü ve İstiklal Marşı'na saygı" değerlerine ait algılarını belirleyebilmek ve mevcut durumu incelemek olarak belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup veriler görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Çalışma grubu 15 okul ve bu okullarda öğrenim gören 30 öğrenci ile oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, tarihsel mirasa duyarlılık, vatanseverlik ve doğal çevreye duyarlılık değerleri konusunda öğrencilerin daha güçlü ve tutarlı ifadeler kullandıkları belirlenmiştir. Sorumluluk değeri ile ilgili olarak öğrencilerin bu değerin gerektirdiklerini bilmelerine karşın çoğu zaman uygulamadıkları ve bu değeri tam olarak içselleştiremedikleri görülmüştür. Hoşgörü değeri ile ilgili olarak az tanıdıkları, tanımadıkları ya da farklı kültürden olan insanların davranışlarına karşı hoşgörülerinin az olduğu belirlenmiştir.

Cheung ve Lee (2010), karakter eğitimi aracılığıyla sosyal yeterliliğin geliştirilmesi üzerinde çalışmışlardır. Çalışma, Hong Kong'ta bulunan 10 farklı okulda 8. ve 9. sınıfa devam eden 920 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu okullardan 7 tanesinde öğrenim gören 664 öğrenciye karakter eğitimi programı uygulanmış, 256 öğrencinin eğitim aldığı 3 okulda karakter eğitimi programı uygulanmamıştır. Öğrenciler, öğretmenlerinin gözetiminde beşli likert tipte oluşturulan anketi cevaplamıştır. Çalışmaya ait ilk veriler 2002 yılında, ikinci veriler ise 2003 yılında toplanmıştır. Çalışma sonucunda, uygulanan karakter eğitimi programının sosyal yeterliliği geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur.

Coombs Richardson, Tolson, Huang ve Lee (2009) tarafından yapılan Karakter Eğitimi:Sosyal ve Duygusal Yeterlilik Öğretim Dersleri adlı çalışmanın amacı; hazırlanan sosyal beceri programı ileyetersizliği bulunan öğrencilerin, yetersizliği bulunan ve bulunmayan akranları ile sınıf içerisindeki iletişimlerini kolaylaştıracak davranışlarını geliştirmeyi sağlamaktır. Çalışma 5 farklı okuldan seçilen ve antisosyal davranışlar gösteren, 9-13 yaş arası 25 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu öğrencilerden 17 tanesinde öğrenme güçlüğü, 8 tanesinde ise davranış bozukluğu görülmektedir. Çalışmaya 18'i öğretmen, 2'si konuşma terapisti ve 1'i danışman olmak üzere toplam 21 eğitimci katılmıştır. Çalışmaya ilişkin program, eğitimciler tarafından, sevgi/empati, kendini ve başkalarını anlama, sosyalleşme, iletişim, problem çözme ve paylaşma beceri alanlarını kapsayacak şekilde geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Uygulamalar, haftada 3 gün 40'ar dakika olmak üzere toplam 16 hafta boyunca sürmüştür. Çalışmaya ait veriler, programdaki sosyal becerileri içerecek şekilde 5 dereceli likert tipte hazırlanan Sosyal Beceri ve Tutum Ölçeği (The Social Skills and Attitude Scale – SSAS) ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin beceri alanlarının ve akranlarıyla iletişimlerinin pozitif yönde gelişim gösterdiği görülmüştür.

Demirhan İşcan (2007) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin duyuşsal özelliklerine, değerleri gösterme düzeylerine ve değerlerle ilgili bilişsel davranışlarına, evrensellik ve iyilikseverlik değerlerini kazandırmak amacıyla hazırlanan ilköğretim düzeyindeki değerler eğitimi programının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu model, deneme modeli olarak kullanılmıştır. Çalışma grubu, 4. Sınıfa devam eden, deney grubunda 26 ve kontrol grubunda 25 olmak üzere toplam 51 öğrenci ile oluşturulmuştur. Deney grubuna 17 hafta boyunca, farklı derslerle bütünleştirilerek oluşturulan değerler eğitimi programı uygulanmıştır. Çalışmada nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Değerler eğitimi programında yer alan değerler hakkında öğrencilerin bilgilerini ölçmek için açık uçlu 8 soru ile hazırlanan Uzun Cevaplı Yazılı Sınav Formu, öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerini belirleyebilmek için hazırlanan Anket, yine değerler eğitimi programında yer alan değerler hakkında öğrencilerin duyuşsal özelliklerini ve etki düzeylerini belirlemek

için 8 öyküden oluşan Çoktan Seçmeli Duyuşsal Özellikler Formu nicel veri toplama araçlarını oluşturmaktadır. Çoktan seçmeli duyuşsal özellikleri formuyla karşılaştırma yapılabilmesi için 8 kısa öykü ve açık uçlu sorulardan ve öğrencilerin değerlerle ilgili bilişsel davranışlarını ve duyuşsal özelliklerini belirleyebilmek için sadece açık uçlu sorulardan oluşan iki görüşme formu, öğretmen ile öğrencilerin sınıf içi, sınıf dışı, uygulama öncesi ve sırasındaki davranışlarının not edildiği gözlem formu nitel veri araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, değerlere ilişkin bilişsel davranışları kazanma düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Duyuşsal özelliklere ilişkin puanlara bakıldığında, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Programın uygulanması sırasında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna kıyasla daha fazla olumlu nitelikte davranış sergilediği görülmüştür.

Dilmaç (2007) tarafından yapılan çalışmada, insani değerler eğitimi programının fen lisesi öğrencilerinin değerlere sahip olma düzeyinde yarattığı değişikliğin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu, deney grubu 15 ve kontrol grubu 15 olmak üzere 30 öğrenci ile oluşturulmuştur. Deney grubuna, haftada 2 oturum olmak üzere toplam 14 oturum İnsani Değerler Eğitimi Programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, son test ölçüm sonuçlarına göre dostluk/arkadaşlık, sorumluluk, saygı, hoşgörü, barışçı olma, dürüstlük alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Gökçek (2007) tarafından yapılan araştırmada, 5-6 yaş grubu çocuklar için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisi incelenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplu öntest-sontest model kullanılmıştır. Çalışma grubu, 22 deney ve 22 kontrol grubu olmak üzere toplam 44 çocuk ile oluşturulmuştur. Karakter eğitimi programı etkinlikleri saygı, özgüven, nezaket, sabır, sorumluluk, liderlik, yardımseverlik olmak üzere yedi değer ile hazırlanmış bu program 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak "Aile Bilgi Formu", "Öğretmen Davranış Kontrol Listesi" ve "Aile Davranış Kontrol Listesi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim programında yer alan bütün değerlerde olumlu davranış

değişikliği görülmüş, aile hayatında ise olumlu davranış değişikliğine rastlanmamıştır.

El Hassan ve Kahil (2005) tarafından yapılan çalışmada, Yaşayan Değerler Eğitimi Programı'nın Lübnan'da bulunan özel bir ilkokula devam eden çocukların tutum ve davranışlarına etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu, 2. ve 3. sınıfa devam eden 76 çocuk ile oluşturulmuştur. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuna, kontrol grubunun uyguladığı normal eğitim programına ek olarak barış, saygı ve sevgi değer eğitim verilmiştir. Çalışmanın sonucunda, kontrol grubuna kıyasla değer eğitiminin uygulandığı deney grubunun kendilik algısı ve tutumlarında önemli farklılıklar oluşmuştur.

Revell (2002) yaptığı çalışmada Şikago'da devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin vatandaşlık, kimlik, Amerikalılık ve Karakter Eğitimi hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Çalışma grubu, 12 farklı devlet okulundan 7 ila 17 yaş arasındaki yaklaşık 700 öğrenci ile oluşturulmuştur. Çalışmanın sonucunda, benzer eğitim programı, öğretim yöntemleri ve öğretim materyalleri kullanılmasına rağmen, çocukların cevapları arasındaki en büyük farklılığın okullarında etkili olan sosyal ve politik görüşlerle ilişkili olduğu görülmüştür.

Yaratıcı Drama İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Sözkesen (2015) tarafından yapılan çalışmada, öykü temelli yaratıcı drama yönteminin 60-72 aylık çocukların değer eğitimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 30 çocuk ile oluşturulmuştur. Çalışma öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanılmıştır. Deney grubuna 8 hafta süren 24 oturumluk Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programı uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu ve Çocuk Prososyallik Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yöntemiyle Değerler Eğitimi Programının 60-72 aylık çocukların değer gelişiminde etkili olduğu görülmüştür.

Lindberg (2015) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönem çocukları için yaratıcı drama programı geliştirmiş ve bu programın çocukların aademik, sosyal ve duygusal becerileri geliştirmedeki etkisini incelemiştir. 3-6 yaş arasındaki 41 çocuk ile gerçekleştirilen çalışmada "The Hats!" isimli yaratıcı drama programı 4 farklı öğretim yöntemi kullanılarak uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, toplanan veriler ve ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, yaratıcı drama programının çocukların akademik, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Erdem Zengin (2014) yaptığı araştırmada, 4.sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü değerlerinin kazandırılmasına yaratıcı drama kullanımının etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deney deseninin kullanıldığı çalışma, 4.sınıfta öğrenim gören, 11 öğrenci deney ve 11 öğrenci kontrol grubu olmak üzere toplam 22 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmaya ilişkin veriler "Hoşgörü Eğilim Ölçeği", odak grup görüşmeleri ve öğrenci günlükleri ile toplanmıştır. Deney grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilen 4 haftalık yaratıcı drama programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama etkinliklerine katılan öğrencilerin duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü değerlerini ve bu değerlerle ilgili davranışları öğrendikleri görülmüştür.

Gültekin (2014) tarafından yapılan araştırmada, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi, ailenin ekonomik durumu değişkenlerine göre 60-72 aylık çocukların sosyal-duygusal davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu, deney grubu 25 ve kontrol grubu 25 olmak üzere toplam 50 çocuk ile oluşturulmuştur. Deney grubuna, 12 hafta boyunca haftada 2 kez Okul Öncesi Eğitimde Drama/ Sosyal-Duygusal Gelişim / Öğretmen Etkinlik Kitabı'nda bulunan etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, veri toplama aracının alt boyutlarının toplam puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık, çocukların sosyal-duygusal gelişimi üzerinde yaratıcı drama eğitim programının etkili olduğunu göstermiştir.

Kaçıra Çapacıoğlu (2014) yaptığı araştırmada, ortaöğretim 9.sınıf öğrencilerinin öfke denetimi becerilerini geliştirmede yaratıcı drama yönteminin etkilerini, bu etkilerin cinsiyet ile ilişkilerini ve öğrencilerin öfke denetimi becerileri konusunda yaratıcı drama eğitimi aldıktan sonra kendilerinde gördükleri değişiklikleri irdelemiştir. Veri toplama aracı olarak " Görüşme Formu" ve "Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma grubu, 15 deney ve 15 kontrol olmak üzere 30 öğrenci ile oluşturulmuştur. Deney grubuna, 12 hafta boyunca haftada 1 gün 90 dakikalık "Öfke Denetimi Eğitimi Yaratıcı Drama Çalışması" uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öfke düzeyi üzerinde yaratıcı drama uygulamasının olumlu yönde ve önemli düzeyde etkili olduğu, cinsiyete göre önemli farklılıklar görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ceylan ve Ömeroğlu (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı, yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan 60-72 aylar arasındaki çocukların sosyal-duygusal davranışlarının çocuğun doğum sırasına, kardeş sayısına, cinsiyetine, annesinin öğrenim düzeyine ve yaşına göre incelenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırma ön test- son test kontrol gruplu deneysel desenle yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 45 çocuk ve annesi deney, 45 çocuk ve annesi kontrol grubu olmak üzere toplam 90 çocuk ve annesi ile oluşturulmuştur. Araştırmada çocukların sosyal etkileşime girme, ilişkiler kurma ve gözlemleme, duygusal ifadeleri anlama, dikkat etme, öz-kontrol davranışları gibi sosyal-duygusal becerilerini değerlendirmek için Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği (VSDEÇÖ) kullanılmıştır. Ayrıca çocuklar ve anneleri ile ilgili genel bilgileri edinmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Deney grubuna haftada iki gün 45 dakika olmak üzere toplam 12 hafta süresince sosyal-duygusal davranışlara yönelik yaratıcı drama eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise anasınıfı öğretmenleri tarafından Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı drama eğitimini alan ve almayan çocukların sosyal-duygusal davranışlarının doğum sıralarına, kardeş sayılarına, cinsiyetlerine, annelerinin öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermedikleri, buna karşın annelerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Çetingöz ve Cantürk Günhan (2012) tarafından yapılan çalışmada, günlük plana dahil edilen drama etkinliklerinin, okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu, okul öncesi eğitime devam eden 10'u deney ve 9'u kontrol grubunda olmak üzere toplam 19 çocuk ile oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. 6 hafta boyunca 24 drama aktivitesinin uygulandığı çalışmanın sonucunda, deney grubundaki çocukların sosyal becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği görülmüştür.

DuPont (2010) yaptığı çalışmada, 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede öğretim yöntemi olarak yaratıcı dramayı kullanmış ve bu yöntemin etkililiğini araştırmıştır. Çalışma grubu 5.sınıfa devam eden 17 öğrenci ile oluşturulmuştur. Çalışma 3 grup ile yürütülmüştür. 1.grup; seçilen çocuk kitaplarını okumuş ve yaratıcı drama etkinliklerine katılmıştır. 2.grup; geleneksel eğitimdeki şekliyle seçilen çocuk kitaplarını okumuş ve tartışmıştır. 3.grup ise normal eğitimi uygulamaya devam etmiştir. Gruba öntest ve sontest olarak Metropolitan Başarı Testi (Mat6) uygulanmıştır. Ayrıca 1. ve 2.grup haftalık olarak teste tabi tutulmuştur. Yapılan analizler sonucunda, 1.grubun ölçekten aldığı puanların diğer grupların aldığı puanlardan önemli derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Eti (2010) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların ilişkiyi başlatma ve sürdürme sosyal becerisi üzerinde drama etkinliklerinin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 21 deney ve 22 kontrol grubu olmak üzere toplam 43 çocuk ile oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak veli görüşmeleri, İBSSB Veli Anketi, İBSSB Öğretmen Anketi, Kimdir Bu? tekniği ve Sosyometrik Testler kullanılmıştır. Deney grubuna, ilk 6 haftası hazırlık ve ısınma çalışmaları olmak üzere toplam 15 hafta boyunca ilişkiyi başlatma ve sürdürme sosyal becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan 22 yaratıcı drama etkinliği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilişkiyi başlatma ve sürdürme sosyal becerisi kontrol ve deney grubu öğretmen anketi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu veli anketi öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık

bulunamamıştır. Sosyometrik analizler sonucunda bulunan sosyal statülerde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Laurin (2010) tarafından yapılan çalışmada, 3.sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine tartışma ve öykü temelli drama yöntemlerinin etkisi incelenmiştir. Deney grubunda 26 çocuk, kontrol grubunda ise 19 çocuğun bulunduğu çalışma 8 hafta boyunca sürmüştür. Uygulamadan önce ve sonra, yazma beceri seviyelerini belirleyebilmek için çalışma grubundan kısa yazılar yazmaları istenmiştir. Ardından deney grubu iki eşit gruba bölünmüş ve her gruba sonunda yazma etkinliği bulunan çeşitli tartışma ve drama uygulamaları yaptırılmıştır. Uygulama süreci boyunca 26 çocuk tarafından 203 kısa yazı yazılmıştır. Bunlar; kelime sayısı, yazının kalitesi, organizasyonu ve yapısı bakımından incelenmiştir. Çalışma sonucunda; çocukların drama etkinliği sonrasında yazdıkları yazılarda, tartışma etkinliği sonrasında yazdıkları yazılara kıyasla daha fazla kelime kullandıkları görülmüştür. Tartışma etkinliğinin ardından kızların erkeklere oranla daha fazla ve daha farklı sıfatlar kullandıkları bulunmuştur. Sonuçlar genel olarak incelendiğinde ise, tartışma ve yaratıcı drama etkinliklerinin çocukların yazma becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Ceylan (2009) yaptığı araştırmada, Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği (VSDÇÖ)'nin geçerlilik güvenilirlik çalışması ve yaratıcı drama eğitiminin anasınıfında eğitim alan beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği (VSDÇÖ)'nin geçerlilik güvenilirlik çalışması için çalışma grubu, tesadüfi olarak belirlenen 300 çocuk ile oluşturulmuştur. Yaratıcı drama eğitiminin anasınıfında eğitim alan beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına etkisinin incelenmesi için ise çalışma grubu 45 deney ve 45 kontrol grubu olmak üzere toplam 90 çocuk ile oluşturulmuştur. Deney grubuna, sosyal-duygusal davranışlara yönelik 12 haftalık yaratıcı drama eğitim programı uygulanmış, son testten 4 hafta sonra da aynı ölçekle kalıcılık testi yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği'nin tutarlı bir yapıya sahip olduğu ve güvenilir bir

ölçme yaptığı görülmüştür. Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği, Kişiler Arası İlişkiler alt ölçeği, Uyum Sağlama Becerisi alt ölçeği ve Oyun ve Boş Zaman alt ölçeği son test puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Demirtaş (2009) tarafından yapılan araştırma, yaratıcı drama temelli hazırlanan değer eğitimi programının, çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç çocukların değer eğitimindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada randomöntest-sontest kontrol grupsuz deney deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, 9-10 yaş grubundaki 16 çocuk ile oluşturulmuştur. Deney grubuna, üçer saatlik 12 oturum olarak planlanmış, araştırmacı tarafından geliştirilen yaratıcı dramaya dayalı değer eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen iki tane değer analiz ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama temelli hazırlanan değer eğitimi programının etkili olduğu, öğrencilerin değerleri çok boyutlu olarak irdeleyebildikleri, değerlerle ilgili programın amaçlarına yönelik ve daha olumlu ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Erbay (2009) tarafından yapılan araştırmada, anasınıfına devam eden 6 yaş çocuklarının işitsel muhakeme ve işlem becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu, 15 deney ve 15 kontrol grubu olmak üzere 30 çocuk ile oluşturulmuştur. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, genel bilgi formu ve Gardner tarafından geliştirilen, altı yaş çocukları için Türkçeye uyarlaması yapılan "İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerileri Testi" kullanılmıştır. Deney grubuna haftada iki gün olmak üzere 12 hafta boyunca eğitim programının uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerinin gelişimine yaratıcı drama eğitiminin katkısının olduğu belirlenmiştir.

Çakır (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı, yaratıcı drama yönteminin anasınıfı Türkçe dil etkinliklerindeki etkililiğinin belirlenmesidir. Ayrıca, anasınfı Türkçe dil etkinliklerinde yöntem olarak yaratıcı dramanın kullanılması ile

yöntem olarak dramatizasyonun kullanılması arasında bir fark olup olmadığının incelenmesidir. Kontrol kümeli öntest-sontest tasarımı, deney tasarımı olarak kullanılmıştır. Araştırma, 20 çocuk deney ve 20 çocuk kontrol grubu olmak üzere toplam 40 anasınıfı çocuğu ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, belirlenen hikâyelere uygun olarak hazırlanan resimli öykü kartları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, anasınıfında görüp izlediğini anlama ve anladığını sözle anlatma becerileri bakımından yaratıcı drama yönteminin dramatizasyon yönteminden daha etkili olduğu görülmüştür.

Erkoca Akköse (2008) yaptığı araştırmada, yaratıcı dramadan yararlanarak işlenen fen etkinliklerinin düz anlatım yöntemi ile işlenen fen etkinliklerine göre, okul öncesi 6 yaş grubu çocuklarının fen etkinliklerinde doğa olaylarının neden-sonuç ilişkilerini belirleme becerilerinin geliştirilmesine etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Çalışma, 6 yaş grubundan 28 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmaya ilişkin veriler video, etkinlik materyalleri ve araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama yöntemi kullanılarak işlenen fen etkinliklerinin, çocukların fen etkinliklerinden doğa olaylarının neden sonuç ilişkilerini belirleme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Güner (2008) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin kendi programlarında yer alan ve uygulamakta oldukları eğitici drama uygulamalarının, haftalık uygulama sıklığına göre 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal uyumlarına etkisini irdelemiştir. Çalışma grubu 5-6 yaş grubu 211 çocuk ile oluşturulmuştur. Çalışmada ilişkisel tarama modeli, kesit alma yöntemi kullanılmıştır. "Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinin, 60-72 aylık çocuklar için uyarlanan formu çocukların sosyal-duygusal uyumlarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, haftada hiç eğitici drama uygulamasına katılmayan 5-6 yaş çocukları ile haftada 1-2 saat ve 3-4 saat eğitici drama uygulamasına katılan 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Haftada 1-2 saat eğitici drama uygulamasına katılan çocuklar ile

haftada 3-4 saat eğitici drama uygulamasına katılan çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Shand (2008) tarafından yapılan araştırmada, İngilizce eğitimi alan öğrenciler için yaratıcı drama programı geliştirilmiş ve bu programın etkililiği değerlendirilmiştir. Çalışma grubu, iyi derecede İngilizce bilen fakat İngilizce konuşmaya çekinen 3.sınıf öğrencileri ile İngilizce öğrenmeye yeni başlamış 6.ve 7.sınıfta okuyan öğrenciler ile oluşturulmuştur. Veriler her iki grup katılımcıları ve öğretmenlerinden öntest sontest, gözlem, görüşme teknikleri ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda 3.sınıfta öğrenim gören katılımcıların İngilizce konuşurken yaşadıkları endişe azalmış, kendine güvenleri ve motivasyonları artmıştır. Yaratıcı drama programı 6. Ve 7. Sınıf öğrencileri için de olumlu katkı sağlamıştır ancak katılımcıların endişeleri, motivasyonları ve kendine güvenleri konusunda çok az bir değişim olmuştur.

Bayrakçı (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul öncesi programında bulunan ve uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerilerini geliştirmedeki etkisinin belirlenmesidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmanın alt problemleri ve ilgili kaynakları temel alınarak geliştirilen "Okulöncesinde Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İletişim Becerilerinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi Anketi" kullanılmıştır. Anket sonuçları dil, duygusal-sosyal, bilişsel ve etkinlikler başlıkları altında değerlendirilmiştir. Çalışmada yaratıcı drama uygulamalarının ve okul öncesi programında bulunan diğer etkinliklerin okul öncesi dönem çocuğunun iletişim becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışkan Çoban (2007)'ın yaptığı araştırmanın amacı, sosyal beceri sorunu bulunan bir grup çocuk ve annelerine ilişkin gerçekleştirilen yaratıcı drama uygulamalarının çocukların sosyal beceri düzeylerinin gelişimine etkisini incelemektir. Araştırma grubunu, alt sosyoekonomik düzeydeki bir ilkokulun üçüncü sınıf öğrencilerinden sosyometri sonuçlarına göre seçilen 20 öğrenci ve 9 anne oluşturmuştur. Araştırmaya ilişkin veriler Sosyometri Testi, Walker- McConnell

Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacı tarafından öğrencilerin bireysel ve ailesel özelliklerine ilişkin bilgi almak amacıyla geliştirilmiş kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma kontrollü ön test-son test modelinin kullanıldığı deneysel bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, drama eğitiminden sonra öğrencilerin oyuna ilişkin sosyometri puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Drama eğitiminden sonra öğrencilerin derse ilişkin sosyometri puanları incelendiğinde deney ve kontrol grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Drama eğitiminden sonra öğrencilerin WMC-SYOUÖ "toplam", "akran tercihli sosyal davranış", "okula uyum davranışı", "öğretmen tercihli sosyal davranış" puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Kara ve Çam (2007) tarafından yapılan araştırmada, gelişim ve öğrenme dersi kapsamında yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma grubu 37 deney ve 37 kontrol olmak üzere toplam 74 öğretmen adayı ile oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. 12 hafta boyunca ders saati süresince, sosyal becerileri geliştirecek şekilde hazırlanmış yaratıcı drama etkinlikleri deney grubuna uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama yönteminin ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, kendini kontrol etme becerileri ve grupla bir işi yapma ve yürütme becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Saraç (2007)'ın yaptığı çalışmada çocukların konuşma becerisinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın olumlu bir etki yaratıp yaratmadığı araştırılmıştır. Çalışma kapsamında 7-9 yaşlarındaki 25 öğrenci ile yaratıcı drama etkinliklerinin uygulandığı sekiz oturum yapılmış, bu oturumlardaki uygulamalar kaydedilmiş ve kayıtlar gözlemci tarafından izlenmiştir. Bunun dışında, yaratıcı drama etkinliklerinin çocuklar üzerindeki etkisini görebilmek ve çocukların yaratıcı drama dersinden beklentilerini, bu ders ile ilgili duygu ve düşüncelerini anlayabilmek için öğrencilerden günlük tutmaları istenmiştir. Öğrenci günlüklerinin incelenmesi ve ders kayıtlarının izlenmesi sonucunda elde edilen veriler değerlendirilerek

araştırmanın sonuçları belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, izlenen ders kayıtlarında öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştiği görülmüştür. İncelenen öğrenci günlüklerinde ise yaratıcı drama sayesinde öğrencilerin özgüvenlerinin geliştiği, stressiz öğrenme ortamının oluşturulduğu, öğrenci katılımının arttırıldığı görülmüştür.

Hui ve Lau (2006) yaptıkları çalışmada, drama eğitiminin 1.sınıfa ve 4.sınıfa devam eden çocukların psikolojik gelişimlerine etkisini incelemişlerdir. Çalışma grubu, 1.sınıfa devam eden 63 çocuk ve 4.sınıfa devam eden 63 çocuk olmak üzere toplam 126 çocuk ile oluşturulmuştur. Deney grubuna verilen drama eğitimi, haftada 1 gün olmak üzere 16 hafta boyunca okuldan sonra uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklarla ise farklı etkinlikler yapılmıştır. Çalışma grubuna yaratıcılık ve öykü anlatma testi öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, deney grubunun yaratıcılık puanlarının kontrol grubunun puanlarından önemli derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Kamaraj (2004) tarafından yapılan çalışmada, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Öğretmen Formu ve Anne-Baba Formu'nun Okul Öncesi Dönem (4-6 yaş arası) için Türkçe'ye uyarlanması" ve "5 Yaş Çocuklarının Atılganlık Sosyal Becerisini Kazanmalarında Eğitici Drama Programının Etkisi"ni belirlemek amaçlanmıştır. 5 Yaş Çocuklarının Atılganlık Sosyal Becerisini Kazanmalarında Eğitici Drama Programının Etkisi ile ilgili çalışmada öntest-sontest deney ve kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu 16 deney ve 16 kontrol grubu olmak üzere toplam 32 çocuk ile oluşturulmuştur. Deney grubuna haftada üç gün olmak üzere 7 hafta boyunca 25 eğitici drama etkinliği uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise, 7 hafta boyunca günlük etkinlikleri içeren toplam 20 etkinlik uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak "Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun Sosyal Beceriler Alt Ölçeği, Atılganlık Alt Boyutu" kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, hazırlanan eğitici drama programının beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında etkili olduğu görülmüştür.

Freeman, Sullivan ve Fulton (2003) tarafından yapılan çalışmada, yaratıcı drama etkinliklerinin sosyal beceri, problem davranış ve kendilik algısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu, 3.sınıf ve 4.sınıfta öğrenim görmekte olan 237 öğrenci ile oluşturulmuştur. Çalışmaya ait veriler Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçeği ve Öğrenci Kendilik Algısı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Deney grubuna uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri, haftada 1 gün 40 dakika olmak üzere 18 hafta sürmüştür. Çalışma sonucunda, elde edilen bulguların cinsiyete göre farklılık göstermediği, deney grubu ve kontrol grubu puanları arasında da önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Sosyal Beceri İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Yener (2014) tarafından yapılan araştırmada, anasınıfına devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sosyal becerileri düzeylerine annelerinin sahip olduğu çocuk yetiştirme tutumlarının etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu, 800 çocuk ve anneleri ile oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak; anneler ve çocukların demografik özelliklerini saptayabilmek amacıyla "Çocuklar İçin Genel Bilgi Formu" ve "Anneler İçin Genel Bilgi Formu", çocukların sosyal becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen "Sosyal Beceri Ölçeği" ve "Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların sosyal işbirliği, sosyal etkileşim becerileri, sosyal bağımsızlık-sosyal kabul becerileri ile annelerin çocuk yetiştirme tutumu ölçeğinin demokratik tutum ve eşitlik koruma boyutu arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Çocukların sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık-sosyal kabul becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Çocukların sosyal işbirliği becerileri ile annelerin çocuk yetiştirme tutumu ölçeğinin sıkı disiplin ve ev kadınlığı rolünü reddetme boyutları arasında negatif, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet ve doğum sırası değişkenlerinin çocukların sosyal becerileri üzerinde anlamlı bir fark yarattığı saptanmıştır.

Ogelman, Önder, Seçer ve Erten (2013) tarafından yapılan çalışmada, çocukların sosyal becerileri ve okula uyumları üzerine anne tutumlarının etkisini araştırılmıştır. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın örneklem grubu, anasınıfına devam eden 85 çocuk ve annesi ile oluşturulmuştur. Çalışmaya ilişkin veriler "Anne- Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği (Anne Formu)", "Sosyal Beceri Formu" ve "5-6 Yaş Çocukları İçin Okul Uyumu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda; okula uyum değişkeni ve sosyal beceri ile izin veri tutum ve otoriter tutum arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Sosyal beceri ve okula uyum düzeyleri ile yetkeci tutum arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Özdemir Topaloğlu (2013) yaptığı çalışmada etkinlik temelli sosyal beceri eğitimi programının anaokuluna devam etmekte olan 4-5 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma grubu, 20 deney ve 20 kontrol grubu olmak üzere 4-5 yaş grubundaki 40 çocuk ile oluşturulmuştur. Çalışmaya ilişkin veriler kişisel bilgi formu ve "Çocuk Davranış Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda etkinlik temelli sosyal beceri eğitimi programının çocukların akran ilişkilerini olumlu yönde desteklediği görülmüştür.

Özbey (2012) tarafından yapılan çalışmada, okul ve ev ortamına göre çocukların problem davranışlarının ve sosyal becerilerinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu 60-72 aylık 44 çocuk ve bu çocukların anneleri ile öğretmenleri oluşturmuştur. Geçerlik ve güvenirlik çalışması Alisinanoğlu ve Özbey (2009) tarafından yapılan "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği", çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları ev ortamında daha çok gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenler çocukları benmerkezci boyutunda daha fazla problemli bulmuşlardır.

Conner ve Fraser (2011) tarafından yapılan çalışmada hazırlanan Çoklu Seçimler Programı'nın ve Güçlü Aileler Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının sosyal bilgi süreçlerinin ve duyguları düzenleme becerilerinin gelişimi

üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu deney grubu 31, kontrol grubu 36 olmak üzere 67 çocuk ve ebeveyni ile oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, çocukların depresyon ve saldırgan davranış puanları ile akademik ve sosyal becerilerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ayrıca uygulanan güçlü aileler programının ebeveynler ile çocukları arasındaki iletişimi ve ebeveynlik becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Girgin, Çetingöz ve Ekinci Vural (2011) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının sahip oldukları sosyal beceri düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmanın modeli betimleyici ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim bölümü Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği, Matematik Eğitimi Öğretmenliği, Fen Eğitimi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretmenliği lisans programlarına 4.sınıf olarak devam eden 222 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya ilişkin veriler Kişisel Bilgi Formu ve Sosyal Beceri Envanteri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ölçeğin duyuşsal kontrol alt boyutunda erkek öğrenciler lehine bir farklılık görülmüştür. Anne baba öğrenim durumu ile ölçeğin sosyal anlatımcılık boyutu arasındaki ilişkide, üniversite mezunları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kardeş sayısı ile ölçeğin sosyal duyarlılık alt boyutu arasındaki ilişkide, kardeş sayısı 2 olanların lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları lisans programları ile ölçek arasındaki ilişki incelendiğinde ise okul öncesi eğitim öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

Günindi (2011) tarafından yapılan araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının sahip oldukları sosyal becerilerin bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam etmelerine göre farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiştir. Genel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubu, ilköğretim okullarında bulunan anasınıflarına devam eden 52 çocuk ve bağımsız anaokullarına devam eden 54 çocuk olmak üzere toplamda 106 altı yaş grubu çocuk ile oluşturulmuştur. Türk çocukları için geçerlik ve güvenirlik çalışması Alisinanoğlu

ve Özbey (2009) tarafından yapılan "Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği"nin "Problem Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; altı yaş grubu çocukların sosyal bağımsızlık, sosyal etkileşim, sosyal işbirliği ve devam ettikleri okul öncesi kurum tipine göre sosyal beceri toplam puanları açısından bağımsız anaokulları lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Durualp ve Aral (2010) tarafından yapılan çalışmada, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak geliştirilen Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı geliştirilmiş ve bu programın anasınıfına devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ön test- son test- kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desenin model olarak kullanıldığı araştırmada çalışma grubu, 48 çocuk deney ve 48 çocuk kontrol grubu olmak üzere 96 çocuk ile oluşturulmuştur. Deney grubunda bulunan çocuklara haftada üç kez olmak üzere sekiz hafta boyunca Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; "Aile Bilgi Formu" ve "Sosyal Beceri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı'nın uygulandığı deney grubundaki çocukların Sosyal Beceri Ölçeği'nden aldıkları puanların, programın uygulanmadığı kontrol grubu çocuklarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubuna bir ay sonra yapılan kalıcılık testinde Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programının etkisinin devam ettiği saptanmıştır.

Kramer, Calderalle, Christensen ve Shatzer (2010) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal becerilerine "Güçlü Başlangıç Sosyal Duygusal Öğrenme Programı"nın etkisini incelemişlerdir. Program haftada 1 gün ve günde 45 dakika olmak üzere 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, programın okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri kurabilmeleri ve sürdürebilmeleri için önemli olan sosyal becerilerini arttırmada etkili olduğu belirlenmiştir.

Çimen (2009) tarafından yapılan çalışmada, altı yaş grubu çocukların sosyal becerileri kazanmalarına, sosyal becerilerin öğretimine yönelik amaç ve kazanımların etkisi incelenmiştir. Çalışmada model olarak kontrolsüz ön test-son test model

kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2 kaynaştırma öğrencisi ve davranış problemi olan 1 öğrencinin de dahil olduğu 23 çocuk ile oluşturulmuştur. Deney grubuna, hazırlanan sosyal beceri etkinlikleri haftada 3 gün olmak üzere 14 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmaya ait veriler "Sosyal Beceri Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; sosyal beceri ölçeğinin çekingenlik, iletişim ve uyum alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Sosyal becerilerin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Aslan (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı, drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının işbirliği davranışlarının ve sosyal ilişkilerinin gelişimi üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, anasınıfına devam eden 6 yaş grubundan 34 çocuk ile oluşturulmuştur. Bu gruba 12 hafta süresince toplam 40 etkinlikten oluşan Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitimi uygulanmıştır. "Davranış Derecelendirme Ölçeği"nin "İşbirliği, Sosyal İlişkiler 1 (Olumlu İlişkileri Sürdürme) ve Sosyal İlişkiler 2 (Grupla İlişkileri Sürdürme) Davranışları Alt Ölçekleri" ilgili çalışma için gerekli verilerin toplanmasında kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, drama temelli sosyal beceri eğitiminden sonra çocukların "İşbirliği, Sosyal İlişkiler 1 (Olumlu İlişkileri Sürdürme) ve Sosyal İlişkiler 2 (Grupla İlişkileri Sürdürme) Davranışları Alt Ölçekleri" puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Bierman, Domitrovich, Nix, Gest, Welsh, Greenberg, Blair, Nelson ve Gill (2008) okul öncesi dönem çocuklarının akademik ve sosyal-duygusal okul olgunluklarına Head Start REDI programının etkisini incelemişlerdir. Program, 1 sene boyunca dört yaş grubu 356 çocuğa serbest zamanlarında uygulanmıştır. Program çerçevesinde çocukların kazandıkları becerilerin evde de desteklenebilmesi amacıyla etkinlikler oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda, müdahale programına katılan çocukların sosyal problem çözme, sosyal beceri, duyguları anlama, erken okuma-yazma ve kelime bilgisi alanlarında pozitif yönde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

Seven (2008) tarafından yapılan araştırmada, 7-8 yaş ilköğretim öğrencilerinin sosyal becerileri ile ailesel faktörleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup araştırmanın örneklemi 252 çocuk ile oluşturulmuştur. Araştırmaya ait veriler gözlem yoluyla toplanmış ve veri toplama aracı olarak "Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Öğretmen Formu ve Genel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; kardeş sayısı, cinsiyet, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve annenin öğrenim durumu faktörlerinin sosyal beceri üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca cinsiyet ve kardeş sayısı ile işbirliği becerisi, anne öğrenim durumu ve kardeş sayısı ile öz-kontrol becerisi, cinsiyet, aile genişliği, kardeş sayısı, annenin öğrenim düzeyi ve çalışma durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu ile atılganlık becerisi arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Domitrovich, Cortes ve Greenberg (2007) tarafından yapılan araştırmada, çocukların sosyal-duygusal becerilerini geliştirmek ve problem davranışlarını azaltmak amacıyla geliştirilen PATHS sosyal-duygusal öğrenme programının etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 126 erkek ve 120 kız olmak üzere 3-4 yaş grubundaki 246 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların sosyal ve duygusal becerilerinin gelişiminde uygulanan PATHS programının etkili olduğu görülmüştür.

Mavi Dervişoğlu (2007) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının problem davranışlarını ve sosyal becerilerini etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu, özel ve resmi anaokulları ile ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında eğitim gören 6 yaş grubu 200 çocuk ile oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan "Bilgi Formu", problem davranışları değerlendirmek için "Problem Davranış Ölçeği" ve sosyal becerileri değerlendirmek için "Sosyal Beceri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; kız çocuklarının sosyal beceri puanlarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Problem davranış puanları açısından erkek çocukların puanlarının kız çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bireysel odaya sahip olan, aile gelir durumu yüksek olan, anne-baba eğitim seviyesinin yüksek olan çocukların sosyal beceri puanlarının daha

yüksek, problem davranış puanlarının ise daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel eğitim kurumuna devam eden çocukların devlet okuluna devam eden çocuklara oranla sosyal becerilerinin yüksek, problem davranışlarının ise düşük olduğu görülmüştür.

Ekinci Vural (2006) tarafından yapılan araştırmada, 6 yaş grubu çocukların temel sosyal becerilerinin araştırmacı tarafından geliştirilen aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programı ve aile desteği ile geliştirilmesi ve desteklenmesi amaçlanmıştır. Model olarak ön test- son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada çalışma grubu, 40 çocuk deney ve 20 çocuk kontrol olmak üzere toplam 40 çocuk ile oluşturulmuştur. Araştırmada 8 hafta boyunca uygulanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programı 43 etkinlik ile oluşturulmuştur. Araştırmaya ilişkin veriler "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği", "Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Gözlem Formu" ve "Aile Katılımı Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda; deney grubunda yer alan ailelerin Aile Katılımı Ölçeğinden aldıkları son test puanlarının kontrol grubundaki ailelerin son test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubundan bulunan çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden ve Psikolojik Gözlem Formundan aldıkları son test puanlarının kontrol grubundaki çocukların son test puanlarından anlamlı derecede farklı olduğu saptanmıştır.

Han, Catron, Weiss ve Marciel (2005) tarafından öğretmen-danışman yaklaşımı kullanılarak geliştirilen ve RECAP (eğitimcilere, çocuklara ve ailelere ulaşma programı) olarak adlandırılan sınıf temeli sosyal beceri eğitim programının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma 149 çocuk ve ebeveyni ile yürütülmüştür. Araştırmaya ait veriler eğitim programı uygulanmadan önce ve sonra hem çocuklardan hem de ebeveynlerden toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocuklardan toplanan veriler incelendiğinde sosyal beceri düzeylerinde anlamlı iyileşmeler görülmesine karşın ebeveynlerden toplanan veriler bir farklılaşmaya işaret etmemiştir.

Önalan Akfırat (2004)'ın çalışmasının amacı, yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının, işitme engellilerinin sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin araştırılmasıdır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen ile araştırma yapılmıştır. İşitme engelliler ilkokulunun 10-12 yaşlarındaki dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinden (10 kız, 10 erkek) toplam 20 çocuk ile araştırma yapılmıştır. Ölçme aracı olarak Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) kullanılmıştır. Deneysel uygulamada sekiz oturumdan oluşan ve her biri 90 dakika süren yaratıcı drama ile sosyal beceri eğitimi uygulanmıştır. Kontrol grubu ile sekiz oturum boyunca drama dışında etkinlikler yapılmıştır. Veri analizleri sonucunda 10-12 yaş işitme engellilerin, "İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır" ve "Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder" becerilerini öğrenmelerinde yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İzleme çalışması sonucunda, yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitim programının etkisinin sürdüğü tespit edilmiştir.

Webster-Stratton ve Reid (2004), gelişimsel temellere uygun olarak hazırladıkları Sosyal-Duygusal ve Problem Çözme Becerileri Eğitim Programı'nın sosyal-duygusal ve bilişsel alanda yetersizlik yaşayan ve davranışsal problemleri olan erken çocukluk dönemindeki çocuklar üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Eğitim programı arkadaşlık ve iletişim becerileri, sosyal problem çözme, empati kurma, öfke kontrolü, okul kuralları gibi konularla oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmen ve aile eğitiminin önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca aile ve öğretmen eğitim programlarıyla eğitim programının uzun dönemde daha etkili olduğu görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde yapılan araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama aracı ve veri çözümleme teknikleri ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelendiği bu araştırma, yarı-deneme modelleri içerisinde yer alan öntest-sontest eşitlenmemiş kontrol gruplu modelde desenlenmiştir. Özellikle eğitim konusundaki araştırmalarda, kontrol ve deney gruplarında uygulamaya katılacak olan bireyleri yansız olarak seçmenin olanaksız, gereksiz veya pahalı olduğu durumlarda yarı-deneme modelleri kullanılmaktadır (Baştürk, 2012:41).

En önemli sınırlılığı, uygulama öncesinde grupların birbiri ile eşit olmama olasılığının yüksek olması olan yarı-deneme modellerinden öntest-sontest eşitlenmemiş kontrol gruplu modele ilişkin simgesel görünüm aşağıda verilmiştir (Baştürk, 2012:42).

Tablo 1
Araştırma Deseninin Simgesel Görünümü

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G_D	$O_{1.1}$	X	$O_{1.2}$
G_K	$O_{2.1}$		$O_{2.2}$

G_D: Deney grubu

G_K: Kontrol grubu

$O_{1.1}$-$O_{1.2}$: Deney grubunun öntest-sontest ölçümleri

X: Deney grubuna uygulanan Değerler Eğitimi Temelli Yaratıcı Drama Programı

$O_{2.1}$ -$O_{2.2}$: Kontrol grubunun öntest-sontest ölçümleri

Araştırmanın değişkenlerini değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programı ve sosyal beceri gelişimi oluşturmaktadır. Bağımlı değişkeni sosyal beceri gelişimi, bağımsız değişkeni ise değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programıdır. Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek amacıyla deney işlemi öncesinde ve sonrasında gözlem yapılarak Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği doldurulmuştur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015 – 2016 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanacağı ve deneysel sürecin uygulanacağı örneklem grubunun seçimi için öncelikle İstanbul ili Küçükçekmece İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan ve anasınıfı bulunan resmi ilkokullardan orta sosyo-ekonomik düzeyde olanlar belirlenmiştir. Araştırmanın yapılacağı kurumun seçiminde çalışmanın izin alma, planlama ve yürütme aşamalarında kolaylık sağlayacağı için okul yönetiminin işbirliği göz önünde bulundurulup uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen Gültepe İlkokulu'nun anasınıfında deneysel sürecin uygulanacağı iki farklı 5-6 yaş sınıfı rastgele seçilerek araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmaya katılan çocukların özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
Çalışmaya Katılan Çocukların Özellikleri

Grup	Cinsiyet		Mevcut
	Kız	Erkek	
Deney	6	6	12
Kontrol	6	6	12
Toplam	12	12	24

Çalışma, 12 çocuk deney grubu ve 12 çocuk kontrol grubu olmak üzere toplam 24 çocuk ile yürütülmüştür. Deney grubu 6 kız ve 6 erkek çocuk ile oluşturulmuştur. Kontrol grubunda yer alan 6 kız ve 6 erkek çocuk ise araştırmacı tarafından rastgele seçilmiştir. Deney grubu sabahçı devreden, kontrol grubu ise öğlenci devreden belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundan öntest verilerini toplamak için yapılacak olan gözlemlere başlamadan önce araştırmacı tarafından sabahçı devredeki başka bir 5-6 yaş sınıfında değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının 2 oturumluk pilot uygulaması yapılmıştır. Deneysel işlem öncesi deney ve kontrol grubu çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından tam gün gözlem yapılarak öntest verileri toplanmıştır. Deney grubu olarak belirlenen sabahçı sınıfa araştırmacı tarafından haftada 2 gün, günde 30 dakika olmak üzere 12 hafta sürecek olan 24 oturumluk değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programı uygulanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nda değerlerin çocuklar tarafından tanınması ve içselleştirilmesinin, farklılıklara saygılı olma ve sorumluluk becerilerini kazandıracağı belirtilmiştir (MEB, 2013). İzmir Karşıyaka İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün değerler eğitimine ilişkin hazırladığı programdan yola çıkılarak çalışmada ele alınacak olan değerler belirlenmiştir. Uygulanan program; sevgi, sabır, sorumluluk, arkadaşlık, yardımseverlik, empati, hoşgörü ve saygı olmak üzere toplam sekiz değeri temele alan yaratıcı drama etkinlikleri ile oluşturulmuştur. Kontrol grubu olan öğlenci sınıfın eğitim programında çalışma süresince değerler eğitimi temelli yaratıcı drama etkinliklerine yer verilmemiştir. Kontrol grubuna okul öncesi öğretmeni tarafından normal eğitim programı uygulanmaya devam etmiştir. Deneysel işlem sonrası ise

araştırmacı tarafından tekrar gözlem yapılarak deney ve kontrol grubu çocukların sosyal beceri düzeylerine ilişkin sontest verileri toplanmıştır.

Tablo 3
Değerler Eğitimi Temelli Yaratıcı Drama Programı Uygulama Planı

Çalışma	Grup	Çalışma Tarihi	Çalışma Süresi
Pilot Uygulama	Pilot Grup	19/01/2016	30 dakika
Pilot Uygulama	Pilot Grup	21/01/2016	30 dakika
Önteste İlişkin Verilerin Toplanması	Deney Grubu Kontrol Grubu	08/02/2016 12/02/2016	5 gün
Sevgi – Doğamı Seviyorum	Deney Grubu	16/02/2016	30 dakika
Sabır – İnatçı İki Keçi	Deney Grubu	18/02/2016	30 dakika
Sorumluluk – Ağustos Böceği İle Karınca	Deney Grubu	23/02/2016	30 dakika
Arkadaşlık – Arkadaşlığın Sihri	Deney Grubu	25/02/2016	30 dakika
Yardımseverlik – Karınca İle Güvercin	Deney Grubu	01/03/2016	30 dakika
Empati – Üşüyen Yavru	Deney Grubu	03/03/2016	30 dakika
Hoşgörü – Güneş ve Rüzgar	Deney Grubu	08/03/2016	30 dakika
Saygı – Saygılı Çocuklar	Deney Grubu	10/03/2016	30 dakika
Sevgi – Sevgi Yumağı	Deney Grubu	15/03/2016	30 dakika
Sabır – Sabırlı mı, Sabırsız mı?	Deney Grubu	17/03/2016	30 dakika
Sorumluluk – Sorumluluğumun Bilincindeyim	Deney Grubu	22/03/2016	30 dakika
Arkadaşlık – Paylaşmak Güzeldir	Deney Grubu	24/03/2016	30 dakika
Yardımseverlik – Yardım Ediyoruz	Deney Grubu	29/03/2016	30 dakika

Empati – Birbirimizi Anlıyoruz	Deney Grubu	31/03/2016	30 dakika
Hoşgörü – Anlayış Gösteriyoruz	Deney Grubu	05/04/2016	30 dakika
Saygı – Saygı Örnekleri	Deney Grubu	07/04/2016	30 dakika
Sevgi –Sevgi Dolu Fotoğraflar	Deney Grubu	12/04/2016	30 dakika
Sabır – Tavşan ve Kaplumbağa	Deney Grubu	14/04/2016	30 dakika
Sorumluluk – Küçük Sorumluluklar	Deney Grubu	19/04/2016	30 dakika
Arkadaşlık – Süper Kahramanlar	Deney Grubu	21/04/2016	30 dakika
Yardımseverlik – Yardımseverler	Deney Grubu	26/04/2016	30 dakika
Empati – Duygu Fotoğrafları	Deney Grubu	28/04/2016	30 dakika
Hoşgörü – İrem'in Hatası	Deney Grubu	03/05/2016	30 dakika
Saygı – Hepimiz Farklıyız	Deney Grubu	05/05/2016	30 dakika
Sonteste İlişkin Verilerin Toplanması	Deney Grubu Kontrol Grubu	09/05/2016 13/05/2016	5 gün

Veri Toplama Araçları

Değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmaya ait veriler Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, okul öncesi dönem çocuklarının sahip oldukları sosyal becerilerin değerlendirilmesi, okul öncesi dönem çocuklarındaki sosyal beceri yetersizliklerinin giderilmesi, bu dönem çocuklarına sosyal becerilerin kazandırılması ve çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesine

yönelik uygun sosyal beceri programlarının hazırlanabilmesi için Türk kültürüne uygun olarak Avcıoğlu (2007) tarafından geliştirilmiştir.

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, 9 alt boyuttan ve toplam 62 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan sosyal beceri boyutları ve içerdikleri madde sayıları şöyledir:

- Kişiler Arası Beceriler (KB) – 15 madde
- Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri (KDKEDUSB) – 11 madde
- Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri (ABBÇB) – 10 madde
- Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB) – 4 madde
- Sözel Açıklama Becerileri (SAB) – 7 madde
- Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB) – 4 madde
- Dinleme Becerileri (DB) – 5 madde
- Amaç Oluşturma Becerileri (AOB) -3 madde
- Görevleri Tamamlama Becerileri (GTB) – 3 madde

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nde bulunan sosyal beceri ifadelerinin tamamı olumlu yönde düzenlenmiştir. Ölçek, maddelerine "her zaman yapar (5)", "çok sık yapar (4)", "genellikle yapar (3)", "çok az yapar (2)" ve "hiçbir zaman yapmaz (1)" seçeneklerinden birinin seçilmesiyle tepki verilen 5 dereceli Likert tipte oluşturulmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan madde sayısının 1 ile çarpımı sonucu olan 62, en yüksek puan ise madde sayısının 5 ile çarpımı olan 310 puandır. Ölçekten alınan yüksek puan, kişinin sosyal becerilere yeterince sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınan düşük puan ise kişinin sosyal becerilere yeterince sahip olmadığı konusunda bilgi vermektedir.

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile yapılmış, ölçeğin tek boyuttan oluşup oluşmadığı Temel Bileşenler Analizi ile test edilmiştir. Varimax dik döndürme tekniği uygulanarak ölçeğin birbirinden ilişkisiz faktörlere ayrışması beklentisi incelenmiştir. Tekrarlanan analizler sonucunda ölçekte bulunan 62 maddenin dokuz faktörde toplandığı görülmüştür.

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin güvenirliğini belirlemek amacıyla, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı, iki yarım güvenirliği ve tüm grup içinden tesadüfi olarak seçilmiş 150 öğrenci üzerinde test – tekrar test güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değerleri; 1.faktör için .95, 2.faktör için .94, 3.faktör için .92, 4.faktör için .91, 5. faktör için .85, 6.faktör için .95, 7.faktör için .87, 8.faktör için .78, 9.faktör için .88 olarak bulunmuştur. İki yarım güvenirlik katsayıları 1.faktör için .91, 2.faktör için .89, 3.faktör için .85, 4.faktör için .87, 5.faktör için .84, 6.faktör için .85, 7.faktör için .85, 8.faktör için .62, 9.faktör için .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan puanların zaman içindeki kararlılığını belirlemek amacıyla hesaplanan test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise 1.faktör için .98, 2.faktör için .73, 3.faktör için .82, 4.faktör için .78, 5.faktör için .83, 6.faktör için .73, 7.faktör için .90, 8.faktör için .79, 9.faktör için ise .60 olarak belirlenmiştir.

Bu hesaplamalar sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .98, iki yarım güvenirlik katsayısı .89 ve test – tekrar test güvenirlik katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur.

Veri Çözümleme Teknikleri

Çalışma grubuna uygulanan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden alınan veriler, ilişkili ölçümler için parametrik olmayan istatistiklerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve ilişkisiz ölçümler için parametrik olmayan istatistiklerden Mann-Whitney U- Testi kullanılarak SPSS 15.0 paket programı ile analiz edilmiştir.

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi; örneklem sayısının az olduğu, verilerin sıralama ölçeğinde bulunduğu, ölçümler arası farkların dağılımında görülen anormallikler nedeniyle ilişkili örneklemler için t testi koşularının sağlanamadığı

durumlarda ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2016:174; Can, 2016:142).

Mann-Whitney U Testi; ortalamaları karşılaştırılacak olan iki grubun veri sayısının az olması, verilerin sıralama ölçeğinde olması, verilerin dağılımında anormallikler bulunması sebebiyle ilişkisiz örneklemler için t testinin yapılamadığı durumlarda iki ilişkisiz örneklemden toplanan verilerin birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2016:165; Can, 2016:126).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında toplanan verilerin belirlenen her bir alt problem için istatistik teknikler ile yapılan çözümlemeler sonucu elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi "Değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının uygulandığı deney grubu ve bu programın uygulanmadığı kontrol grubunun öntest ve sontest puanları 5-6 yaş çocuklarının kişilerarası becerileri açısından önemli bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Alt probleme ilişkin bulgular Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann-Whitney U Testi analiz yöntemleri kullanılarak elde edilmiştir. Bulgulara ait tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4
Kişilerarası Beceriler Boyutuna Ait Öntest-Sontest Betimsel Bulgular

Grup		N	$\overline{X}$	SS	Minimum	Maksimum
Deney	Öntest	12	43,58	8,05	31	59
	Sontest	12	56,00	7,60	41	70
Kontrol	Öntest	12	44,83	7,18	35	57
	Sontest	12	47,08	6,80	37	57

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin kişilerarası beceriler boyutu 15 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde "hiçbir zaman yapmaz (1)", "çok az yapar (2)", "genellikle yapar (3)", "çok sık yapar (4)" ve "her zaman yapar (5)" derecelerinden birinin seçilmesi ile cevaplanır. Kişilerarası beceriler boyutundan alınabilecek minimum puan 15, maksimum puan ise 75'tir.

Tablo 4 incelendiğinde deney grubunun kişilerarası beceriler boyutuna ait öntest ölçümünün aritmetik ortalamasının (O = 43,58); kontrol grubunun öntest ölçümünün aritmetik ortalamasının ise (O = 44,83) olduğu görülmektedir.

Kişilerarası beceriler boyutunun sontest ölçümleri incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalaması (O = 56,00); kontrol grubunun aritmetik ortalaması ise (O = 47,08) olarak görülmektedir.

Deney grubunun öntest puanı ve kontrol grubunun öntest puanı arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ait sonuçlar Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5
Kişilerarası Beceriler Boyutunda Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öntest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	12,04	144,50	66,500	0,751
Kontrol	12	12,96	155,50		

Tablo 5'e göre deney grubu ve kontrol grubunun kişilerarası beceriler boyutuna ilişkin öntest sonuçları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir (U=66,500, p > 0,05).

Deney grubunun kişilerarası becerilerinin uygulama öncesi ve sonrasında önemli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6
Deney Grubuna Ait Kişilerarası Beceriler Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,077	0,002*
Pozitif Sıra	12	6,50	78,00		
Eşit	0				

** p<,05 için anlamlı kabul edilmiştir.*

Tablo 6 incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($z = -3,077$, $p < 0,05$). Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması, uygulanan programın çocukların kişilerarası becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunun kişilerarası becerilerinin uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7
Kontrol Grubuna Ait Kişilerarası Beceriler Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,965	0,003*
Pozitif Sıra	11	6,00	66,00		
Eşit	1				

** p<,05 için anlamlı kabul edilmiştir.*

Tablo 7 incelendiğinde kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($z = -2,965$, $p < 0,05$). Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması, deneysel süreç boyunca uygulanan sınıf içi etkinliklerin çocukların kişilerarası becerileri üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ait sonuçlar Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8
Kişilerarası Beceriler Boyutunda Deney ve Kontrol Grubuna Ait Sontest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	16,33	196,00	26,000	0,008*
Kontrol	12	8,67	104,00		

** p<,05 için anlamlı kabul edilmiştir.*

Tablo 8'e göre deney ve kontrol grubunun kişilerarası beceriler boyutuna ilişkin sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (U = 26,000, p < 0,05). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda uygulamaya katılan çocukların kişilerarası becerilerinin, uygulamaya katılmayan çocukların kişilerarası becerilerine kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buradan hareketle değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının, sosyal beceriler içerisinde bulunan kişilerarası becerilerin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi "Değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının uygulandığı deney grubu ve bu programın uygulanmadığı kontrol grubunun öntest ve sontest puanları 5-6 yaş çocuklarının kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri açısından önemli bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Alt probleme ilişkin bulgular Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann-Whitney U Testi analiz yöntemleri kullanılarak elde edilmiştir. Bulgulara ait tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 9
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Boyutuna Ait Öntest-Sontest Betimsel Bulgular

Grup		N	$\overline{X}$	SS	Minimum	Maksimum
Deney	Öntest	12	31,92	5,63	22	40
	Sontest	12	36,33	6,89	22	45
Kontrol	Öntest	12	30,75	4,43	22	38
	Sontest	12	31,08	3,82	24	38

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin kızgınlık davranışını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri boyutu 11 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde "hiçbir zaman yapmaz (1)", "çok az yapar (2)", "genellikle yapar (3)", "çok sık yapar (4)" ve "her zaman yapar (5)" derecelerinden biri seçilerek cevaplanır. Kızgınlık davranışını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri boyutundan alınabilecek minimum puan 11, maksimum puan ise 55'tir.

Tablo 9 incelendiğinde deney grubunun kızgınlık davranışını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri boyutuna ait öntest ölçümünün aritmetik ortalamasının (O = 31,92); kontrol grubunun öntest ölçümünün aritmetik ortalamasının ise (O = 30,75) olduğu görülmektedir.

Kızgınlık davranışını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri boyutunun sontest ölçümleri incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalamasının (O = 36,33); kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise (O = 31,08) olduğu görülmektedir

Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ait sonuçlar Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri Boyutunda Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öntest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	13,08	157,00	65,000	0,684
Kontrol	12	11,92	143,00		

Tablo 10'a göre deney ve kontrol grubunun kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri boyutuna ilişkin öntest sonuçları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir (U = 65,000, p > 0,05).

Deney grubunun kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerilerinin uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 11'de sunulmaktadır.

Tablo 11
Deney Grubuna Ait Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,684	0,007*
Pozitif Sıra	9	5,00	45,00		
Eşit	3				

** p<,05 için anlamlı kabul edilmiştir.*

Tablo 11 incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($z = -2,684$, $p < 0,05$). Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması, uygulanan programın çocukların kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri üzerinde etkili olduğunu şeklinde yorumlanabilir.

Kontrol grubunun kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerilerinin uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 12'de sunulmaktadır.

Tablo 12
Kontrol Grubuna Ait Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etmeve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-1,000	0,317
Pozitif Sıra	1	1,00	1,00		
Eşit	11				

Tablo 12 incelendiğinde kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ($z = -1,000$, $p > 0,05$).

Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ait sonuçlar Tablo 13'te verilmektedir.

Tablo 13
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri Boyutunda Deney ve Kontrol Grubuna Ait Sontest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	15,75	189,00	33,000	0,024*
Kontrol	12	9,25	111,00		

** p<,05 için anlamlı kabul edilmiştir.*

Tablo 13'e göre deney ve kontrol grubunun kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri boyutuna ilişkin sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($U = 33,000$, $p < 0,05$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda uygulamaya katılan çocukların kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerilerinin, uygulamaya katılmayan çocukların kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buradan hareketle değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının, sosyal beceriler içerisinde bulunan kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerilerinin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının uygulandığı deney grubu ve bu programın uygulanmadığı kontrol grubunun öntest ve sontest puanları 5-6 yaş çocuklarının akran baskısı ile başa çıkma becerileri açısından önemli bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Alt probleme ilişkin bulgular Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann-Whitney U Testi analiz yöntemleri kullanılarak elde edilmiştir. Bulgulara ait tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo14
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri Boyutuna Ait
Öntest-Sontest Betimsel Bulgular

Grup		N	$\overline{X}$	SS	Minimum	Maksimum
Deney	Öntest	12	26,17	5,52	20	36
	Sontest	12	30,50	5,91	21	42
Kontrol	Öntest	12	24,75	4,20	20	33
	Sontest	12	27,25	4,09	21	35

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin akran baskısı ile başa çıkma becerileri boyutu 10 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde "hiçbir zaman yapmaz (1)", "çok az yapar (2)", "genellikle yapar (3)", "çok sık yapar (4)" ve "her zaman yapar (5)" derecelerinden biri seçilerek cevaplanır. Akran baskısı ile başa çıkma becerileri boyutundan alınabilecek minimum puan 10, maksimum puan ise 50'dir.

Tablo 14 incelendiğinde deney grubunun akran baskısı ile başa çıkma becerileri boyutuna ait öntest ölçümünün aritmetik ortalamasının (O = 26,17); kontrol grubunun öntest ölçümünün aritmetik ortalamasının ise (O = 24,75) olduğu görülmektedir.

Akran baskısı ile başa çıkma becerileri boyutunun sontest ölçümleri incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalamasının (O = 30,50); kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise (O = 27,25) olduğu görülmektedir

Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ait sonuçlar Tablo 15'te verilmektedir.

Tablo 15
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri Boyutunda
Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öntest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	13,21	158,50	63,500	0,662
Kontrol	12	11,79	141,50		

Tablo 15'e göre deney ve kontrol grubunun akran baskısı ile başa çıkma becerileri boyutuna ilişkin öntest sonuçları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir (U=63,500, p > 0,05).

Deney grubunun akran baskısı ile başa çıkma becerilerinin uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 16'da sunulmaktadır.

Tablo 16
Deney Grubuna Ait Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,670	0,008*
Pozitif Sıra	9	5,00	45,00		
Eşit	3				

** p<,05 için anlamlı kabul edilmiştir.*

Tablo 16 incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir (z = -2,670, p < 0,05). Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması, uygulanan programın çocukların akran baskısı ile başa çıkma becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunun akran baskısı ile başa çıkma becerilerinin uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 17'de sunulmaktadır.

Tablo 17
Kontrol Grubuna Ait Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,816	0,005*
Pozitif Sıra	10	5,50	55,00		
Eşit	2				

** p<,05 için anlamlı kabul edilmiştir.*

Tablo 17 incelendiğinde kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir (z = -2,816,

$p < 0,05$). Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması, deneysel süreç boyunca uygulanan sınıf içi etkinliklerin çocukların akran baskısı ile başa çıkma becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ait sonuçlar Tablo 18'de verilmektedir.

Tablo 18
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri Boyutunda
Deney ve Kontrol Grubuna Ait Sontest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	14,21	170,50	51,500	0,235
Kontrol	12	10,79	129,50		

Tablo 18'e göre deney ve kontrol grubunun akran baskısı ile başa çıkma becerileri boyutuna ilişkin sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U = 51,500$, $p > 0,05$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda uygulamaya katılan çocukların akran baskısı ile başa çıkma becerilerinin, uygulamaya katılmayan çocukların akran baskısı ile başa çıkma becerilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülse de bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Buradan hareketle değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının, sosyal beceriler içerisinde bulunan akran baskısı ile başa çıkma becerilerinin gelişiminde sınıf içi etkinliklerden daha etkili olmadığı söylenebilir

Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının uygulandığı deney grubu ve bu programın uygulanmadığı kontrol grubunun öntest ve sontest puanları 5-6 yaş çocuklarının sözel açıklama becerileri açısından önemli bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Alt probleme ilişkin bulgular Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann-Whitney U Testi analiz yöntemleri kullanılarak elde edilmiştir. Bulgulara ait tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 19
Sözel Açıklama Becerileri Boyutuna Ait
Öntest-Sontest Betimsel Bulgular

Grup		N	$\overline{X}$	SS	Minimum	Maksimum
Deney	Öntest	12	20,50	3,23	14	25
	Sontest	12	26,17	2,89	22	30
Kontrol	Öntest	12	22,50	2,35	19	25
	Sontest	12	23,58	3,23	20	28

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Sözel Açıklama Becerileri boyutu 7 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde "hiçbir zaman yapmaz (1)", "çok az yapar (2)", "genellikle yapar (3)", "çok sık yapar (4)" ve "her zaman yapar (5)" derecelerinden biri seçilerek cevaplanır. Sözel Açıklama Becerileri boyutundan alınabilecek minimum puan 7, maksimum puan ise 35'tir.

Tablo 19 incelendiğinde deney grubunun sözel açıklama becerileri boyutuna ait öntest ölçümünün aritmetik ortalamasının (O = 20,50); kontrol grubunun öntest ölçümünün aritmetik ortalamasının ise (O = 22,50) olduğu görülmektedir.

Sözel açıklama becerileri boyutunun sontest ölçümleri incelendiğinde deney grubunun artimetik ortalamasının (O = 26,17); kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise (O = 23,58) olduğu görülmektedir

Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ait sonuçlar Tablo 20'de verilmektedir.

Tablo 20
Sözel Açıklama Becerileri Boyutunda
Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öntest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	10,50	126,00	48,000	0,158
Kontrol	12	14,50	174,00		

Tablo 20'ye göre deney ve kontrol grubunun sözel açıklama becerileri boyutuna ilişkin öntest sonuçları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir (U= 48,000, p > 0,05).

Deney grubunun sözel açıklama becerilerinin uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 21'de sunulmaktadır.

Tablo 21
Deney Grubuna Ait Sözel Açıklama Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,812	0,005*
Pozitif Sıra	10	5,50	55,00		
Eşit	2				

** p<,05 için anlamlı kabul edilmiştir.*

Tablo 21 incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir (z = -2,812, p < 0,05). Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması nedeniyle uygulanan programın çocukların sözel açıklama becerileri üzerinde etkili olduğunu söylenebilir.

Kontrol grubunun sözel açıklama becerilerinin uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 22'de sunulmaktadır.

Tablo 22
Kontrol Grubuna Ait Sözel Açıklama Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,588	0,010*
Pozitif Sıra	8	4,50	36,00		
Eşit	4				

** p<,05 için anlamlı kabul edilmiştir.*

Tablo 22 incelendiğinde kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir (z = -2,588, p < 0,05). Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması, deneysel süreç boyunca

uygulanan sınıf içi etkinliklerin çocukların sözel açıklama becerileri üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ait sonuçlar Tablo 23'te verilmektedir.

Tablo 23
Sözel Açıklama Becerileri Boyutunda
Deney ve Kontrol Grubuna Ait Sontest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	15,38	184,50	37,500	0,045*
Kontrol	12	9,63	115,50		

** p<,05 için anlamlı kabul edilmiştir.*

Tablo 23'e göre deney ve kontrol grubunun sözel açıklama becerileri boyutuna ilişkin sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($U = 37,500$, $p < 0,05$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda uygulamaya katılan çocukların sözel açıklama becerilerinin, uygulamaya katılmayan çocukların sözel açıklama becerilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buradan hareketle değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının, sosyal beceriler içerisinde bulunan sözel açıklama becerilerinin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir.

Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi "Değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının uygulandığı deney grubu ve bu programın uygulanmadığı kontrol grubunun öntest ve sontest puanları 5-6 yaş çocuklarının kendini kontrol etme becerileri açısından önemli bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Alt probleme ilişkin bulgular Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann-Whitney U Testi analiz yöntemleri kullanılarak elde edilmiştir. Bulgulara ait tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 24
Kendini Kontrol Etme Becerileri Boyutuna Ait
Öntest-Sontest Betimsel Bulgular

Grup		N	$\overline{X}$	SS	Minimum	Maksimum
Deney	Öntest	12	11,00	1,95	8	14
	Sontest	12	14,08	3,60	8	17
Kontrol	Öntest	12	11,16	2,25	8	15
	Sontest	12	11,50	2,65	8	16

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Kendini Kontrol Etme Becerileri boyutu 4 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde "hiçbir zaman yapmaz (1)", "çok az yapar (2)", "genellikle yapar (3)", "çok sık yapar (4)" ve "her zaman yapar (5)" derecelerinden biri seçilerek cevaplanır. Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri boyutundan alınabilecek minimum puan 4, maksimum puan ise 20'dir.

Tablo 24 incelendiğinde deney grubunun kendini kontrol etme becerileri boyutuna ait öntest ölçümünün aritmetik ortalamasının (O = 11,00); kontrol grubunun öntest ölçümünün aritmetik ortalamasının ise (O = 11,16) olduğu görülmektedir.

Kendini kontrol etme becerileri boyutunun sontest ölçümleri incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalamasının (O = 14,08); kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise (O = 11,50) olduğu görülmektedir

Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ait sonuçlar Tablo 25'te verilmektedir.

Tablo 25
Kendini Kontrol Etme Becerileri Boyutunda
Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öntest Mann-Whitney U-Testi Sonuçlar

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	12,29	147,50	69,500	0,884
Kontrol	12	12,71	152,50		

Tablo 25'e göre deney ve kontrol grubunun kendini kontrol etme becerileri boyutuna ilişkin öntest sonuçları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir (U = 69,500, p > 0,05).

Deney grubunun kendini kontrol etme becerilerinin uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 26'da sunulmaktadır.

Tablo 26
Deney Grubuna Ait Kendini Kontrol Etme Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,701	0,007*
Pozitif Sıra	9	5,00	45,00		
Eşit	3				

** p<,05 için anlamlı kabul edilmiştir.*

Tablo 26 incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir (z = -2,701, p < 0,05). Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması, uygulanan programın çocukların kendini kontrol etme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunun kendini kontrol etme becerilerinin uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 27'de sunulmaktadır.

Tablo 27
Kontrol Grubuna Ait Kendini Kontrol Etme Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,000	0,046*
Pozitif Sıra	4	2,50	10,00		
Eşit	8				

** p<,05 için anlamlı kabul edilmiştir.*

Tablo 27 incelendiğinde kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir (z = -2,000, p <0,05). Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması, deneysel süreç boyunca

uygulanan sınıf içi etkinliklerin çocukların kendini kontrol etme becerileri üzerinde etkili olduğunu şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ait sonuçlar Tablo 28'de verilmektedir.

Tablo 28
Kendini Kontrol Etme Becerileri Boyutunda
Deney ve Kontrol Grubuna Ait Sontest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	15,33	184,00	38,000	0,048*
Kontrol	12	9,67	116,00		

* *p<,05 için anlamlı kabul edilmiştir.*

Tablo 28'e göre deney ve kontrol grubunun kendini kontrol etme becerileri boyutuna ilişkin sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($U = 38,000$, $p < 0,05$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda uygulamaya katılan çocukların kendini kontrol etme becerilerinin, uygulamaya katılmayan çocukların kendini kontrol etme becerilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buradan hareketle değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının, sosyal beceriler içerisinde bulunan kendini kontrol etme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir.

Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi "Değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının uygulandığı deney grubu ve bu programın uygulanmadığı kontrol grubunun öntest ve sontest puanları 5-6 yaş çocuklarının amaç oluşturma becerileri açısından önemli bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Alt probleme ilişkin bulgular Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann-Whitney U Testi analiz yöntemleri kullanılarak elde edilmiştir. Bulgulara ait tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 29
Amaç Oluşturma Becerileri Boyutuna Ait
Öntest-Sontest Betimsel Bulgular

Grup		N	$\overline{X}$	SS	Minimum	Maksimum
Deney	Öntest	12	9,00	1,91	6	12
	Sontest	12	10,00	2,50	6	13
Kontrol	Öntest	12	9,33	1,87	6	12
	Sontest	12	9,33	1,87	6	12

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Amaç Olu şturma Becerileri boyutu 3 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde "hiçbir zaman yapmaz (1)", "çok az yapar (2)", "genellikle yapar (3)", "çok sık yapar (4)" ve "her zaman yapar (5)" derecelerinden biri seçilerek cevaplanır. Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri boyutundan alınabilecek minimum puan 3, maksimum puan ise 15'dir.

Tablo 29 incelendiğinde deney grubunun amaç oluşturma becerileri boyutuna ait öntest ölçümünün aritmetik ortalamasının (O = 9,00); kontrol grubunun öntest ölçümünün aritmetik ortalamasının ise (0 = 9,33) olduğu görülmektedir.

Amaç oluşturma becerileri boyutunun sontest ölçümleri incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalamasının (O = 10,00); kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise (O = 9,33) olduğu görülmektedir

Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ait sonuçlar Tablo 30'da verilmektedir.

Tablo 30
Amaç Oluşturma Becerileri Boyutunda
Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öntest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	11,75	141,00	63,000	0,576
Kontrol	12	13,25	159,00		

Tablo 30'a göre deney ve kontrol grubunun amaç oluşturma becerileri boyutuna ilişkin öntest sonuçları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir (U = 63,000, p > 0,05).

Deney grubunun amaç oluşturma becerilerinin uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 31'de sunulmaktadır.

Tablo 31
Deney Grubuna Ait Amaç Oluşturma Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,251	0,024*
Pozitif Sıra	6	3,50	21,00		
Eşit	6				

** p<,05 için anlamlı kabul edilmiştir.*

Tablo 31 incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir (z = -2,251, p < 0,05). Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması, uygulanan programın çocukların amaç oluşturma becerileri üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Kontrol grubunun amaç oluşturma becerilerinin uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 32'de sunulmaktadır.

Tablo 32
Kontrol Grubuna Ait Amaç Oluşturma Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	,000	1,000
Pozitif Sıra	0	,00	,00		
Eşit	12				

Tablo 32 incelendiğinde kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir (z = 0,000 p > 0,05).

Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ait sonuçlar Tablo 33'te verilmektedir.

Tablo 33
Amaç Oluşturma Becerileri Boyutunda
Deney ve Kontrol Grubuna Ait Sontest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	13,54	162,50	59,500	0,444
Kontrol	12	11,46	137,50		

Tablo 33'e göre deney ve kontrol grubunun amaç oluşturma becerileri boyutuna ilişkin sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (U = 59,500, p > 0,05). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda uygulamaya katılan çocukların amaç oluşturma becerilerinin, uygulamaya katılmayan çocukların amaç oluşturma becerilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülse de bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Buradan hareketle değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının, sosyal beceriler içerisinde bulunan amaç oluşturma becerilerinin gelişiminde sınıf içi etkinliklerden daha etkili olmadığı söylenebilir.

Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi "Değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının uygulandığı deney grubu ve bu programın uygulanmadığı kontrol grubunun öntest ve sontest puanları 5-6 yaş çocuklarının dinleme becerileri açısından önemli bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Alt probleme ilişkin bulgular Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann-Whitney U Testi analiz yöntemleri kullanılarak elde edilmiştir. Bulgulara ait tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 34
Dinleme Becerileri Boyutuna Ait Öntest-Sontest Betimsel Bulgular

Grup		N	$\overline{X}$	SS	Minimum	Maksimum
Deney	Öntest	12	16,08	2,61	13	20
	Sontest	12	18,75	2,42	14	21
Kontrol	Öntest	12	15,83	1,95	13	19
	Sontest	12	18,25	2,05	15	21

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Dinleme Becerileri boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde "hiçbir zaman yapmaz (1)", "çok az yapar (2)", "genellikle yapar (3)", "çok sık yapar (4)" ve "her zaman yapar (5)" derecelerinden biri seçilerek cevaplanır. Dinleme Becerileri boyutundan alınabilecek minimum puan 5, maksimum puan ise 25'tir.

Tablo 34 incelendiğinde deney grubunun dinleme becerileri boyutuna ait öntest ölçümünün aritmetik ortalamasının (O = 16,08); kontrol grubunun öntest ölçümünün aritmetik ortalamasının ise (O= 15,83) olduğu görülmektedir.

Dinleme becerileri boyutunun sontest ölçümleri incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalamasının (O = 18,75); kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise (O = 18,25) olduğu görülmektedir

Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ait sonuçlar Tablo 35'te verilmektedir.

Tablo 35
Dinleme Becerileri Boyutunda Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öntest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	12	12,71	152,50	69,500	0,883
Kontrol	12	12,29	147,50		

Tablo 35'e göre deney ve kontrol grubunun dinleme becerileri boyutuna ilişkin öntest sonuçları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir (U = 69,500, $p > 0,05$).

Deney grubunun dinleme becerilerinin uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 36'da sunulmaktadır.

Tablo 36
Deney Grubuna Ait Dinleme Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,816	0,005*
Pozitif Sıra	10	5,50	55,00		
Eşit	2				

** p<,05 için anlamlı kabul edilmiştir.*

Tablo 36 incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($z = -2,816$, $p < 0,05$). Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması, uygulanan programın çocukların dinleme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunun dinleme becerilerinin uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 37'de sunulmaktadır.

Tablo 37
Kontrol Grubuna Ait Dinleme Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,126	0,002*
Pozitif Sıra	12	6,50	78,00		
Eşit	0				

** p<,05 için anlamlı kabul edilmiştir.*

Tablo 37 incelendiğinde kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($z = -3,126$, $p < 0,05$). Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması, deneysel süreç boyunca uygulanan sınıf içi etkinliklerin çocukların dinleme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ait sonuçlar Tablo 38'de verilmektedir.

Tablo 38
Dinleme Becerileri Boyutunda Deney ve Kontrol Grubuna Ait Sontest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	13,58	163,00	59,000	0,441
Kontrol	12	11,42	137,00		

Tablo 38'e göre deney ve kontrol grubunun dinleme becerileri boyutuna ilişkin sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U = 59,000$, $p > 0,05$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda uygulamaya katılan çocukların dinleme becerilerinin, uygulamaya katılmayan çocukların dinleme becerilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülse de bu fark, istatistiksel olarak anlamlı değildir. Buradan hareketle değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının, sosyal beceriler içerisinde bulunan dinleme becerilerinin gelişiminde sınıf içi etkinliklerden daha etkili olmadığı söylenebilir

Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi "Değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının uygulandığı deney grubu ve bu programın uygulanmadığı kontrol grubunun öntest ve sontest puanları 5-6 yaş çocuklarının görevleri tamamlama becerileri açısından önemli bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Alt probleme ilişkin bulgular Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann-Whitney U Testi analiz yöntemleri kullanılarak elde edilmiştir. Bulgulara ait tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 39
Görevleri Tamamlama Becerileri Boyutuna Ait
Öntest-Sontest Betimsel Bulgular

Grup		N	$\overline{X}$	SS	Minimum	Maksimum
Deney	Öntest	12	9,83	1,99	7	12
	Sontest	12	12,25	2,18	9	15
Kontrol	Öntest	12	9,92	1,88	8	12
	Sontest	12	9,92	1,88	8	12

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Görevleri Tamamlama Becerileri boyutu 3 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde "hiçbir zaman yapmaz (1)", "çok az yapar (2)", "genellikle yapar (3)", "çok sık yapar (4)" ve "her zaman yapar (5)" derecelerinden biri seçilerek cevaplanır. Görevleri Tamamlama Becerileri boyutundan alınabilecek minimum puan 3, maksimum puan ise 15'tir.

Tablo 39 incelendiğinde deney grubunun görevleri tamamlama becerileri boyutuna ait öntest ölçümünün aritmetik ortalamasının (O = 9,83); kontrol grubunun öntest ölçümünün aritmetik ortalamasının ise (O = 9,92) olduğu görülmektedir.

Görevleri tamamlama becerileri boyutunun sontest ölçümleri incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalamasının (O = 12,25); kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise (O = 9,92) olduğu görülmektedir

Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ait sonuçlar Tablo 40'ta verilmektedir.

Tablo 40
Görevleri Tamamlama Becerileri Boyutunda
Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öntest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	12,33	148,00	70,000	0,903
Kontrol	12	12,67	152,00		

Tablo 40'a göre deney ve kontrol grubunun görevleri tamamlama becerileri boyutuna ilişkin öntest sonuçları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir (U = 70,000, p > 0,05).

Deney grubunun görevleri tamamlama becerilerinin uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 41'de sunulmaktadır.

Tablo 41
Deney Grubuna Ait Görevleri Tamamlama Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,051	0,002*
Pozitif Sıra	10	5,50	55,00		
Eşit	2				

** p<,05 için anlamlı kabul edilmiştir.*

Tablo 41 incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($z = -3,051$, $p < 0,05$). Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması, uygulanan programın çocukların görevleri tamamlama becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunun görevleri tamamlama becerilerinin uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 42'de sunulmaktadır.

Tablo 42
Kontrol Grubuna Ait Görevleri Tamamlama Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	0,000	1,000
Pozitif Sıra	0	,00	,00		
Eşit	12				

Tablo 42 incelendiğinde kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ($z = 0,000$, $p > 0,05$).

Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ait sonuçlar Tablo 43'te verilmektedir.

Tablo 43
Görevleri Tamamlama Becerileri Boyutunda
Deney ve Kontrol Grubuna Ait Sontest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	15,46	185,50	36,500	0,036*
Kontrol	12	9,54	114,50		

** p<,05 için anlamlı kabul edilmiştir.*

Tablo 43'e göre deney ve kontrol grubunun görevleri tamamlama becerileri boyutuna ilişkin sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (U = 36,500, p < 0,05). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda uygulamaya katılan çocukların görevleri tamamlama becerilerinin, uygulamaya katılmayan çocukların görevleri tamamlama becerilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buradan hareketle değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının, sosyal beceriler içerisinde bulunan görevleri tamamlama becerilerinin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir.

Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi "Değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının uygulandığı deney grubu ve bu programın uygulanmadığı kontrol grubunun öntest ve sontest puanları 5-6 yaş çocuklarının sonuçları kabul etme becerileri açısından önemli bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Alt probleme ilişkin bulgular Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann-Whitney U Testi analiz yöntemleri kullanılarak elde edilmiştir. Bulgulara ait tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 44
Sonuçları Kabul Etme Becerileri Boyutuna Ait
Öntest-Sontest Betimsel Bulgular

Grup		N	$\overline{X}$	SS	Minimum	Maksimum
Deney	Öntest	12	11,50	2,28	8	16
	Sontest	12	14,50	1,73	12	16
Kontrol	Öntest	12	12,08	1,93	8	16
	Sontest	12	12,08	1,93	8	16

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Sonuçları Kabul Etme Becerileri boyutu 4 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde "hiçbir zaman yapmaz (1)", "çok az yapar (2)", "genellikle yapar (3)", "çok sık yapar (4)" ve "her zaman yapar (5)" derecelerinden biri seçilerek cevaplanır. Sonuçları Kabul Etme Becerileri boyutundan alınabilecek minimum puan 4, maksimum puan ise 20'dir.

Tablo 44 incelendiğinde deney grubunun sonuçları kabul etme becerileri boyutuna ait öntest ölçümünün aritmetik ortalamasının (O = 11,50); kontrol grubunun öntest ölçümünün aritmetik ortalamasının ise (O = 12,08) olduğu görülmektedir.

Sonuçları kabul etme becerileri boyutunun sontest ölçümleri incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalamasının (O = 14,50); kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise (O = 12,08) olduğu görülmektedir

Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ait sonuçlar Tablo 45'te verilmektedir.

Tablo 45
Sonuçları Kabul Etme Becerileri Boyutunda
Deney ve Kontrol Grubuna Ait Öntest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	12,13	145,50	67,500	0,791
Kontrol	12	12,88	154,50		

Tablo 45'e göre deney ve kontrol grubunun sözel açıklama becerileri boyutuna ilişkin öntest sonuçları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir (U = 67,500, p > 0,05).

Deney grubunun sonuçları kabul etme becerilerinin uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 46'da sunulmaktadır.

Tablo 46
Deney Grubuna Ait Sonuçları Kabul Etme Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-3,035	0,002*
Pozitif Sıra	11	6,00	66,00		
Eşit	1				

** p<,05 için anlamlı kabul edilmiştir.*

Tablo 46 incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($z = -3,035$, $p < 0,05$). Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması, uygulanan programın çocukların sonuçları kabul etme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunun sonuçları kabul etme becerilerinin uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 47'de sunulmaktadır.

Tablo 47
Kontrol Grubuna Ait Sonuçları Kabul Etme Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	,000	1,000
Pozitif Sıra	0	,00	,00		
Eşit	12				

Tablo 47 incelendiğinde kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ($z = 0,000$, $p > 0,05$).

Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Testi'ne ait sonuçlar Tablo 48'de verilmektedir.

Tablo 48
Sonuçları Kabul Etme Becerileri Boyutunda
Deney ve Kontrol Grubuna Ait Sontest Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	12	16,25	195,00	27,000	0,006*
Kontrol	12	8,75	105,00		

** p<,05 için anlamlı kabul edilmiştir.*

Tablo 48'e göre deney ve kontrol grubunun sonuçları kabul etme becerileri boyutuna ilişkin sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($U = 27,000$, $p < 0,05$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda uygulamaya katılan çocukların sonuçları kabul etme becerilerinin, uygulamaya katılmayan çocukların sonuçları kabul etme becerilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buradan hareketle değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının, sosyal beceriler içerisinde bulunan sonuçları kabul etme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma ile ilgili olarak elde edilen bulgular temel alınarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Gerçekleştirilen çalışmada sevgi, saygı, hoşgörü, yardımseverlik, sorumluluk, empati, arkadaşlık ve sabır değerleri temel alınarak hazırlanan yaratıcı drama etkinliklerinin bir ilkokulun anasınıfında eğitim görmekte olan 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin gelişimine olan etkisi incelenmiştir. Deney grubuna 24 oturum boyunca değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programı uygulanmıştır.

Yapılan çalışmaya ait veriler toplanırken kullanılan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin kişilerarası beceriler, kızgınlık davranışını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri, sözel açıklama becerileri, kendini kontrol etme becerileri, görevleri tamamlama becerileri ve sonuçları kabul etme becerileri alt başlıklarına ait sonuçlar incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bulunan bu anlamlı farklılık, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin gelişiminde değerler temel alınarak hazırlanan yaratıcı drama programının etkili olduğunu göstermektedir. Yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilen ve yaratıcı drama ve değerler eğitimi programlarının farklı öğrenim düzeylerinde ve farklı konu alanlarında başarıyı arttırdığını saptayan araştırmalar ile elde edilen sonuçlar desteklemektedir. Değerler eğitimi, yaratıcı drama ve sosyal becerinin ilişkili olduğu çalışmalar incelendiğinde; Lindberg (2015) tarafından 3-6 yaş çocukları için geliştirilen yaratıcı drama programının çocukların akademik, sosyal ve duygusal becerilerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Sözkesen (2015), öykü

temelli yaratıcı drama yöntemi kullanılarak 60-72 ay grubu çocuklara verilen değer eğitiminin etkili olduğunu belirlemiştir. Dereli-İman (2014), okul öncesi dönem çocuklarına uyguladığı aile katılımlı değerler eğitimi programının çocukların psiko-sosyal gelişimleri, sosyal problem çözme becerileri ve sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erdem Zengin (2014)'in yaptığı araştırma ile yaratıcı drama yönteminin 4.sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki duygu ve düşüncelere saygı ile hoşgörü değerlerini ve bu değerlere ilişkin davranışların öğrenimini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Neslitürk (2013), 5 yaş - 6 yaş grubu çocukların annelerine uyguladığı Anne Değerler Eğitimi Programının, katılımcı çocukların sosyal becerilerine olumlu katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır. Coşkun Ergin ve Ekşi (2012) tarafından okul öncesi eğitimi alan 48-60 aylık çocuklara uygulanan değerler eğitimi programının, çocukların sosyal becerilerini arttırdığı ve problem davranışlarını azalttığı belirlenmiştir. Çetingöz ve Cantürk Günhan (2012), günlük plana dahil edilen drama etkinliklerinin, anasınıfında eğitim alan 6 yaş grubu çocukların sahip oldukları sosyal becerileri anlamlı düzeyde geliştirdiğini saptamıştır. Cheung ve Lee (2010), karakter eğitimi programının sosyal yeterliliği geliştirmede etkili olduğunu bulmuştur. Demirtaş (2009), yaratıcı drama temel alınarak hazırlanan değer eğitimi programının çocuk yuvasında kalan çocukların değer eğitiminde etkili olduğunu saptamıştır. Aslan (2008), 6 yaş grubuna uyguladığı drama temelli sosyal beceri eğitiminin işbirliği davranışını ve sosyal ilişkilerin gelişimini olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Önalan Akfırat (2004), yöntem olarak yaratıcı dramanın kullanıldığı sosyal beceri eğitimi programının işitme engellilerin sosyal beceri gelişiminde etkili olduğunu görmüştür.

Çalışmalardan elde edilen sonuçlar ; değerler temel alınarak verilen eğitimin sosyal becerileri etkilediğini, yaratıcı dramanın doğasında var olan yaparak-yaşayarak öğrenme sayesinde kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğini, bu sayede çocuğun olumlu davranışlar ile ilgili deneyim kazanabildiğini ve çocuğun öğrendiği olumlu davranışları yeterince uygulama şansı bulabildiğini göstermektedir.

Bunun yanı sıra çalışmaya ait veriler toplanırken kullanılan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin akran baskısı ile başa çıkma, amaç oluşturma ve dinleme becerileri alt başlıklarına ait sonuçlar incelendiğinde, çalışmanın yapıldığı kontrol

grubu ve deney grubu arasında anlamlı bir fark oluşmadığı görülmektedir. Değerler eğitimi, yaratıcı drama ve sosyal becerinin ilişkili olduğu çalışmalar incelendiğinde; Öztürk Samur ve Deniz (2014) tarafından paylaşma, işbirliği, barış ve sorumluluk değerleri ile oluşturulan eğitim programının 6 yaş çocuklarının duyguları düzenleme, sosyal güven ve okul hazırbulunuşluğu boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu görülürken aileye aitlik boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Ceylan ve Ömeroğlu (2012) tarafından yapılan araştırmada, yaratıcı drama eğitimi alan ve bu eğitimi almayan 60-72 aylar arasındaki çocukların sahip olduğu sosyal-duygusal davranışların çocuğun cinsiyetine, kardeş sayısına, doğum sırasına, annesinin öğrenim düzeyine göre farklılık göstermediği ancak annenin yaşına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çalışkan Çoban (2007), sosyal beceri sorunu bulunan bir grup çocuk ve anneleri için geliştirip uyguladığı yaratıcı drama programının, çocukların sosyal beceri düzeylerini geliştirdiğini, oyuna ilişkin sosyometri puanlarını olumlu yönde etkilediğini ancak derse ilişkin sosyometri puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Demirhan İşcan (2007), 4.sınıf öğrencilerine uyguladığı iyilikseverlik ve evrensellik temelli değerler eğitimi programının öğrencilerin değerleri gösterme düzeylerini ve değerler ile ilgili bilişsel davranışlarını olumlu yönde etkilediğini ancak duyuşsal özellikler üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını belirlemiştir. Gökçek (2007), 5-6 yaş grubu çocuklara uyguladığı karakter eğitimi programı ile programda yer alan değerlere ilişkin olumlu davranış değişikliği oluşturmuş ancak aile hayatında olumlu davranış değişikliğine rastlamamıştır. Freeman, Sullivan ve Fulton (2003), 3. ve 4. sınıfa devam eden çocuklara uyguladıkları yaratıcı drama etkinliklerinin sosyal beceri, problem davranış ve kendilik algısı üzerinde önemli bir farklılık yaratmadığını tespit etmişlerdir. Çalışmalardan elde edilen sonuçların; çocuğun edindiği sosyal beceriyi yeterince uygulayamamasından, sözü edilen beceriler için gözlem süresinin değişimin gözlenebileceği kadar uzun olmamasından, eğitimin verildiği sürenin bazı çocuklar için becerinin edinimine kıyasla kısa olmasından, programın hazırlanmasında temel olarak alınan değerlerin ilgili beceriyi kazandırmada zayıf kalmasından, ele alınan değerlerin aile tarafından desteklenmemesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Öneriler

Değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının 5-6 yaş grubu çocukların sahip oldukları sosyal becerilere etkisinin incelendiği bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre şu öneriler sunulmuştur:

1. Yapılan araştırmada, değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programının 5-6 yaş çocuklarının sahip olduğu sosyal beceriler üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programı, farklı bağımlı değişkenler üzerindeki etkisinin incelenmesi önerilebilir.

2. Bu araştırma, İstanbul ilinin Küçükçekmece ilçesindeki bir okulun anasınıfında eğitim alan 24 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Daha sonra yapılacak olan çalışmalar daha büyük örneklem gruplarıyla yürütülebilir.

3. Araştırma, orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir devlet okulunda eğitim alan 5-6 yaş grubu çocuklar ile yürütülmüştür. Sonraki çalışmalar farklı yaş gruplarında, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda gerçekleştirilebilir.

4. Araştırmaya ait gözlem süresi uzatılarak çocukların davranışları ve uygulama sonrasındaki davranış değişimleri daha detaylı gözlenebilir.

5. Öğretmenler ve aileler için yapılan uygulamayı destekleyecek nitelikte etkinlikler hazırlanabilir, konu hakkında bilgilendirici seminerler düzenlenebilir.

6. Araştırma kapsamında yapılan uygulamanın kalıcılık etkisi, belirli dönemlerde yapılacak gözlemlerle belirlenebilir.

7. Yaratıcı drama etkinliklerinde temel alınan değerler, araştırma kapsamında belirlenen değerler arasından seçilmiştir. Gerekli gözlemler yapılarak, sınıfın ihtiyacı olan değerler belirlenebilir ve yaratıcı drama etkinlikleri bu değerler temel alınarak hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde Yaratıcı Drama (6.Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II.Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi. Doktora Tezi.* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akoğuz, A. ve Akoğuz, M. (2013). *Okul Öncesi ve İlkokul İçin Yaratıcı Drama Etkinlikleri (2.Baskı).* İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.

Alisinanoğlu, F. ve Özbey, S. (2009). Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi. 4(1),* 173-198.

Alisinanoğlu, F. ve Özbey, S. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri ve Problem Davranış Eğitimi Program Örnekleri.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Alpöge, G. (2011). *Okul Öncesinde Değer Eğitimi (4.Basım).* İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Aral, N., Baran, G., Pedük, Ş. ve Çimen , S. (2003). *Eğitimde Drama.* İstanbul: Ya-pa Yayınları.

Aslan, E. (2008). *Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin 6 Yaş Çocuklarının Sosyal İlişkiler ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi.* Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Atabey, D. (2014). *Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sosyal Değerler Eğitimi Programının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Sosyal Değerler Kazanımına Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi.* Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Atay, M. (2011). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim 2.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Ateş, E. (2014). *Üstün Yetenekli 6.Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi.* İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi (2.Baskı).* Ankara: Kök Yayıncılık.

Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması (4-6 Yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2),* 87-101.

Aydın, M. Z. ve Akyol Gürler, Ş. (2014). *Okulda Değerler Eğitimi: Yöntemler-Etkinlikler-Kaynaklar (4.Basım).* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bacanlı, H. (2014). *Sosyal Beceri Eğitimi (5.Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Baştürk, R. (2012). Deneme Modelleri. A. Tanrıöğen içinde, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 31-56). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bayrakçı, M. (2007). *Okulöncesinde Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İletişim Becerilerinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi.* Kars: Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bayraktar, V. (2016). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi. F. Alisinanoğlu, & V. Bayraktar içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 1-13). Ankara: Vize Yayıncılık.

Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., . . . Gill, S. (2008). Promoting Academic and Social-Emotional School Readiness:The Head Start REDI Program. *Child Development, 79 (6),* 1802-1817.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Veri Analizi El Kitabı (22.Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2016). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Veri Analizi (4.Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Ceylan, Ş. (2009). *Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması ve Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Davranışlarına Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi.* Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ceylan, Ş. ve Ömeroğlu, E. (2012). Yaratıcı Drama Eğitimi Alan ve Almayan 60-72 Aylar Arasındaki Çocukların Sosyal-Duygusal Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi. 20(1),* 63-80.

Cheung, C.-k. & Lee, T.-y. (2010). Improving Social Competence Through Character Education. *Evaluation and Program Planning, 33,* 255-263.

Conner, N. W. & Fraser, M. W. (2011). Preschool Social-Emotional Skills Training: A Controlled Pilot Test of Making Choices and Strong Families Programs. *Research on Sıcial Work Practice,* 1-13.

Coombs Richardson, R., Tolson, H., Huang, T.-Y. & Lee, Y.-H. (2009). Character Education: Lessons for Teaching Social and Emotional Competence. *Children & Schools, 31(2),* 71-78.

Coşkun Ergin, D. ve Ekşi, H. (2012). Okul Öncesi Eğitimdeki Bir Grup Çocuğa Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Sosyal Becerilere Etkisi. 21.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, 12-14 Eylül, İstanbul, Türkiye.

Coşkun, D. (2011). *İlköğretim Birinci Kademe 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi. Yüksek Lisans Tezi.* Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çakır, B. (2008). *Anasınıfı Türkçe Dil Etkinliklerinde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi.* Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çalışkan Çoban, E. (2007). *Sosyal Beceri Sorunu Olan Öğrenciler ve Annelerine Uygulanan Yaratıcı Drama Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Sosyal*

Beceri Düzeylerinin Gelişimi Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çetingöz, D. ve Cantürk Günhan, B. (2012). The Effects of Creative Drama Activities on Social Skills Acquisition of Children Aged Six. *Cukurova University Faculty of Education Journal, 41(2),* 54-66.

Çimen, N. (2009). *Okul Öncesi Eğitii Programı'nda Altı Yaş Grubu Çocukların Sosyal Becerilerinin Gerçekleşme Düzeyi.* Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çubukçu, Z. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Karakter Eğitimi Sürecinde Örtük Programın Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(2)*, 1513-1534.

Demirhan İşcan, C. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği. Doktora Tezi.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirtaş, S. (2009). *Çocuk Yuvasında Kalan Korunmaya Muhtaç Çocukların Değer Eğitiminde Yaratıcı Dramanın Etkililiği. Doktora Tezi.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dereli İman, E. (2014). Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Gelişimine Etkisi: Sosyal Beceri, Psiko-sosyal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme Becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 14(1),* 249-269.

Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması. Doktora Tezi.* Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. & Greenberg, M. T. (2007). Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool "PATHS" Curriculum. *The Journal of Primary Prevention, 28(2),* 67-91.

Dowd, T. & Tierney, J. (2005). *Teaching Social Skills to Youth.* Nebraska: Boys Town Press.

DuPont, S. (2010). The Effectiveness of Creative Drama As An Instructional Strategy to Enhance The Reading Comprehension Skills of Fifth-Grade Remedial Readers. *Reading Research and Instruction, 31(3),* 41-52.

Duran, İ. (2012). Okul Öncesinde Eğitici Dramanın Suça Karşı Bilinç Oluşturmaya Etkisi. Ankara: Polis Akademisi Güvenlik Birimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Durualp, E. ve Aral, N. (2010). Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Becerlerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 39*, 160-172.

Ekinci Vural, D. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal BecerİEğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi.* İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2016). *Uygulama Örnekleriyle Değerler Eğitimi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

El Hassan, K. & Kahil, R. (2005). The Effect of "Living Values: An Educational Program" on Behaviors and Attitudes of Elementary Students in a Private School in Lebanon. *Early Childhood Education Journal, 33(2),* 81-90.

Erbay, F. (2009). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Verilen Yaratıcı Drama Eğitiminin Çocukların İşitsel Muhakeme ve İşlem Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi.* Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erbil Kaya, Ö. M. (2015). Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitiminde Okul-Öğretmen ve Ailenin Rolü. S. Yağan Güder içinde, *Okul Öncesi ve İlkokul Döneminde Değerler Eğitimi* (s. 57-72). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Erdem Zengin, E. (2014). *Yöntem Olarak Yaratıcı Drama Kullanımının İlkokul 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Değerlere Etkisi. Yüksek Lisans Tezi.* Niğde: Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erkoca Akköse, E. (2008). *Okul Öncesi Eğitimi Fen Etkinliklerinde Doğa Olaylarının Neden Sonuç İlişkilerini Belirlemede Yaratıcı Dramanın Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eti, İ. (2010). *Drama Etkinliklerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Edden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Becerileri Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi.* Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Freeman, G. D., Sullivan, K. & Fulton, C. R. (2003). Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills and Problem Behavior. *The Journal of Educational Research, 96(3),* 131-138.

Freeman, G. G. (2014). The Implemantation of Character Education and Children's Literature to Teach Bullying Characteristics and Prevention Strategies to Preschool Children: An Action Research Project. *Early Childhood Education Journal, (42),* 305-316.

Girgin, G., Çetingöz, D. ve Ekinci Vural, D. (2011). Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerri Düzeylerinin İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim, 4(1)*, 38-49.

Gökçe, O. (1994). Türk Gençliğinin Sosyal ve Ahlaki Değerleri. *Ata Dergisi*.

Gökçek, B. S. (2007). *5-6 Yaş Çocukları İçin Hazırlanan Karakter Eğitimi Programının Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi.* İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gülay Ogelman, H., Önder, A., Seçer, Z., ve Erten, H. (2013). Anne Tutumlarının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerini ve Okula Uyumlarını Yordayıcı Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 29,* 143-152.

Gülay, H. (2009). 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Konumlarını Etkileyen Çeşitli Değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 106–109.

Gültekin, D. (2014). *Yaratıcı Drama Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisi (Malatya İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi.* Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güner, A. Z. (2008). *Eğitici Drama Uygulamalarının 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal-Duygusal Uyumlarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi.* İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Günindi, Y. (2011). Bağımsız Anaokullarına ve Anasınıflarına Devam Eden Çocukların Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 12(1)*, 133-144.

Gürdoğan Bayır, Ö. (2015). Değer Eğitimi Yaklaşımları ve Uygulama Örnekleri. S. Yağan Güder içinde, *Okul Öncesi ve İlkokul Döneminde Değerler Eğitimi* (s. 151-164). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Han, S. S., Catron, T., Welss, B. & Marciel, K. K. (2005). A Teacher-Consultation Approach to Social Skills Training for Pre-Kindergarten Children: Treatment Model and Short-Term Outcome Effects. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33(6),* 681-693.

Hui, A. & Lau, S. (2006). Drama education:A touch of the creative mind and communicative-expressive ability of elementary school children in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity, 1*, 34-40.

Izgar, G. (2013). *İlköğretim Okulu 8.Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Demokratik Tutum ve Davranışlarına Etkisi. Doktora Tezi.* Konya: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaçıra Çapacıoğlu, G. (2014). *Yaratıcı Dramanın Ortaöğretim 9.Sınıf Öğrencilerinin Öfke Denetimi Becerilerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kamaraj, I. (2004). *Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması ve Beş Yaş Çocuklarının Atılganlık Sosyal Becerisini*

Kazanmalarında Eğitici Drama Programının Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B. ve Adak, A. (2006). Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri:Durum Saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19-27.

Kara, Y. ve Çam, F. (2007). Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 145-155.

Kaya, M. ve Taşkın, O. (2016). Okulda Değerler Eğitimi. M. Köylü içinde, *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi* (s. 131-157). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Keskin , Y. (2016b). Değer Eğitimi Yaklaşımları. M. Köylü içinde, *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi* (s. 73-101). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Keskin, Y. (2016a). Değerlere Genel Bir Bakış: Tanımı, Özellikleri, İşlevi ve Sınıflandırılması. M. Köylü içinde, *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi* (s. 19-52). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kılınç, F. E. (2015). Değer Eğitiminin Tanımı, Önemi ve Kapsamı. S. Yağan Güder içinde, *Okul Öncesi ve İlkokul Döneminde Değerler Eğitimi* (s. 1-20). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Köylü, M. (2016). Aile Değerler Eğitimi. M. Köylü içinde, *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi* (s. 105-130). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L. & Shatzer, R. H. (2010). Social and Emotional Learning in The Kindergarten Classroom: Evaluation of The Strong Start Curriculum. *Early Childhood Education Journal, 37*, 303-309.

Kurtulmuş, M., Tösten, R. ve Gündaş, A. (2014). İköğretim I.Kademe Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar. *Değerler Eğitimi Dergisi, 12(27),* 281-305.

Kuşdil, E. M. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi, 15(45),* 59-76.

La Greca, A. M. (1993). Social Skills Traning With Children: Where Do We Go From Here? *Journal of Clinical Child Psychology*.

Laurin, S. (2010). *The Effect of Story Drama on Children's Writing Skills.* Montreal: Concordia University The Department of Education.

Lehmann, H. T. (1986). *"Drama" in Theaterlexikon.* Brauneck-Schneilin (Der.), Hamburg.

Lindberg, E. (2015). *Preschool Creative Drama:A Curriculum and Its Effects on Learning.* Colorado: University of Northern Colorado.

Mavi Dervişoğlu, C. (2007). *Okul Öncesi Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerini ve Problem Davranışlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2010a). *XVIII. Milli Eğitim Şurası Kararları.* Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113646_18_sura.pdf (15/06/2016).

Milli Eğitim Bakanlığı. (2010b). *İlk Ders Genelgesi.* Afyon İl Milli Eğitim Müdürlüğü: http://afyon.meb.gov.tr/2010/09/23/23092010ilkders.pdf (15/06/2016)

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Drama Çalışmaları.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2006). *TEDP "Öğretmen Eğitimi Bileşeni" Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.*Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Neslitürk, S. (2013). *Anne Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi. Doktora Tezi.* Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

OSBEP. (2014). *Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Destek Eğitimi Öğretmen Rehber Kitabı.* Ankara: Fikriala Görsel İletişim Hizmetleri.

Ömeroğlu, E., Kandır, A., Ersoy, Ö., Tezel Şahin, F. ve Turla, A. (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya (7.Baskı).* Ankara: Kök Yayıncılık.

Önalan Akfırat, F. (2004). *Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi. Doktora Tezi.* Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Önder, A. (2010). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama (8.Baskı).* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özbey, S. (2012). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocuklarının Sosyal Beceri ve Problem Davranışlarının Okul ve Ev Ortamına Göre İncelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet. 23(2),* 21-32.

Özdemir Topaloğlu, A. (2013). *Etkinlik Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Çocukların Akran İlişkilerine Etkisi. Doktora Tezi.* Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özensel, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 217-239.

Öztürk Samur, A. ve Deniz, M. E. (2014). Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi. 7(4),* 463-481.

Revell, L. (2002). Children's Responses to Character Education. *Educational Studies, 28(4)*, 421-431.

Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values.* New York: The Free Press.

Ryan, K. (1991). Moral and Values Education. A. Lewy içinde, *The International Encyclopedia of Curriculum (Advances in Education).* New York: Pergamon Press.

San, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23(2)*, 573-582.

Saraç, G. (2007). *Çocukların Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Kullanılması. Yüksek Lisans Tezi.* Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Schwartz, S. H. ve Bilsky, W. (1987). Towards a Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 878-891.

Seven, S. (2008). Yedi-Sekiz Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 18(2)*, 151-174.

Shand, J. W. (2008). *The Use of Drama to Reduce Anxiety and Inrease Confidence and Motivation Towards Speaking English With Two Groups of English Language Learners.* Arizona: The University of Arizona Faculty of The School of Theatre Arts.

Sözkesen, A. (2015). *60-72 Aylık Çocukların Değer Eğitiminde Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi.* Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, C. (2001). Sosyal Beceri ve Sosyal Yeterlik. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1)*, 9-19.

Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2014). *Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Destek Eğitimi Öğretmen Rehber Kitabı.* Temel Eğitim Genel Müdürlüğü:

http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_06/02034638_okulncesiocuklarinsosyalbeceridestekeitimiretmenrehberkitab.pdf (10/07/2016).

Türk Dil Kurumu. (2016). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.57babe55ea7c00.98625213 (28/07/2016).

Utay, J. & Utay, C. (2005). Improving Social Skills: A Training Presentation to Parents. *Education, 126(2)*, 251-258.

Uyanık Balat, G. ve Balaban Dağal, A. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri (2.Baskı).* Ankara: Kök Yayıncılık.

Uzgören, S. (2011). *Eğtimde Drama Uygulamaları-Okul Öncesi ve İlköğretimde-*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Uzunkol, E. (2014). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Empati Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi.* Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Üstündağ, T. (2009). *Yaratıcılığa Yolculuk (4.Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Webster-Stratton, C. & Reid, J. (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children-The Foundation for Early School Readiness and Success, Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants and Young Children, 17(2)*, 96-113.

Welton, D. A. & Mallan, J. T. (1999). *Children and Their World.* Boston: Houghton Mifflin Company.

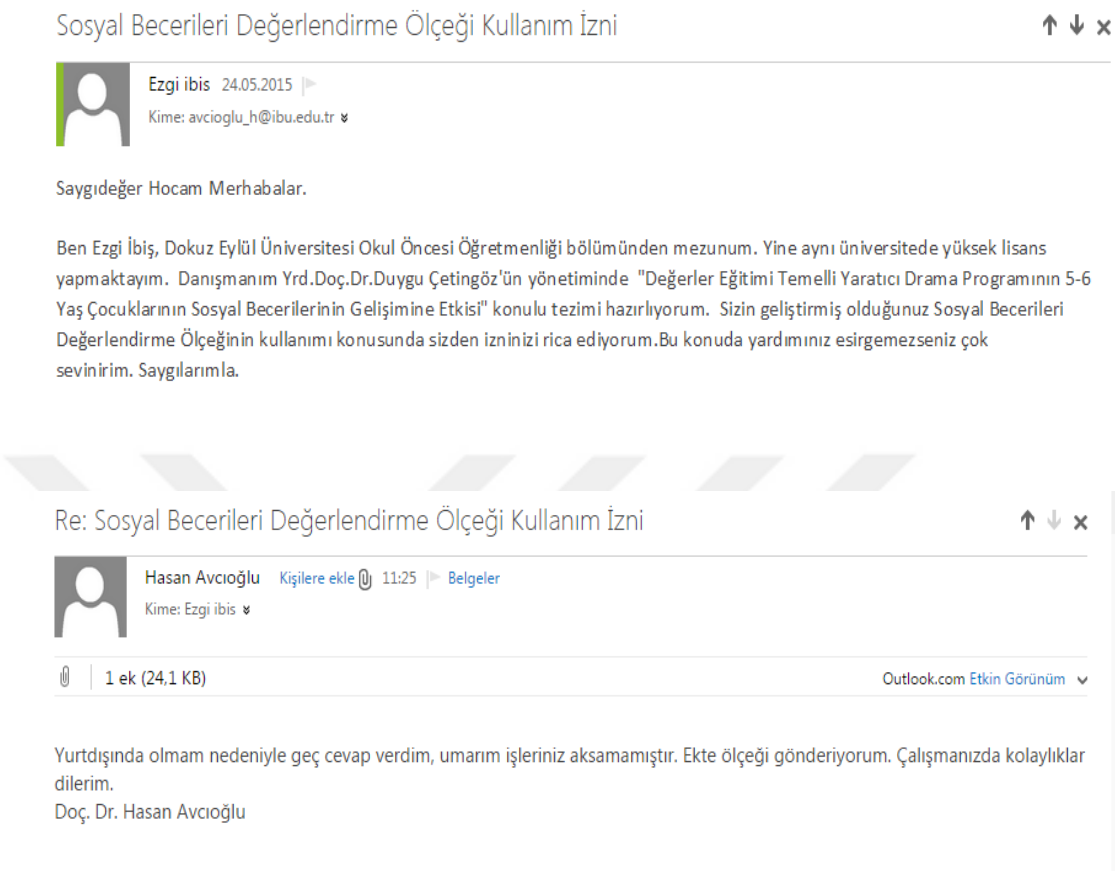
Winter, P. A., Newton, R. M. & Kirkpatrick, R. L. (1998). The influence of work values on teacher selection decisions: The effects of principal values, teacher values, and principal-teacher value interactions. *Teaching & Teacher Education, 14*, 385-400.

Yener, P. (2014). *Okul Öncesi Eğitimi Alan 60 Ay ve Üzeri Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri İle Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi.* Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

1. **Ölçek Uygulama İzni**
2. **Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği**
3. **Araştırma Uygulama İzin Belgeleri**
4. **Deney Grubuna Uygulanan Değerler Eğitimi Temelli Yaratıcı Drama Etkinlik Örnekleri**
5. **Değerler Eğitimi Temelli Yaratıcı Drama Uygulamalarına İlişkin Fotoğraflar**

Ek 1. Ölçek Uygulama İzni



Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni

Ezgi ibis 24.05.2015

Kime: avcioglu_h@ibu.edu.tr

Saygıdeğer Hocam Merhabalar.

Ben Ezgi İbiş, Dokuz Eylül Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden mezunum. Yine aynı üniversitede yüksek lisans yapmaktayım. Danışmanım Yrd.Doç.Dr.Duygu Çetingöz'ün yönetiminde "Değerler Eğitimi Temelli Yaratıcı Drama Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi" konulu tezimi hazırlıyorum. Sizin geliştirmiş olduğunuz Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin kullanımı konusunda sizden izninizi rica ediyorum.Bu konuda yardımınız esirgemezseniz çok sevinirim. Saygılarımla.

Re: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni

Hasan Avcıoğlu Kişilere ekle 11:25 Belgeler

Kime: Ezgi ibis

1 ek (24,1 KB) Outlook.com Etkin Görünüm

Yurtdışında olmam nedeniyle geç cevap verdim, umarım işleriniz aksamamıştır. Ekte ölçeği gönderiyorum. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Hasan Avcıoğlu

Ek 2. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği

SOSYAL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (4-6 YAŞ)

YÖNERGE: Aşağıda 4-6 yaş arasındaki çocukların sahip olması gereken bir takım sosyal beceriler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun sonra da değerlendirmesini yaptığınız çocuğun, sahip olduğu sosyal becerilerin karşısındaki duruma uygun olanına (X) işareti koyunuz. Gözleme olanağı bulamadığınız beceriyi boş bırakınız.

	Her Zaman Yapar	**Çok Sık Yapar**	**Genellikle Yapar**	**Çok Az Yapar**	**Hiçbir Zaman Yapmaz**
Kişiler Arası Beceriler (KB)					
1. Başkalarının duygularının farkına varır.					
2. Hata yaptığında özür diler.					
3. Grup üyelerinden izin alarak gruba katılır.					
4. Başkaları kendisinden yardım istediğinde yardım eder.					
5. Arkadaşlarına gönüllü olarak yardım eder.					
6. Başkalarını oyun oynamaya davet eder.					
7. Gönüllü olarak öğretmeni ya da öğretmenlerine yardım eder.					
8. Bir gruba kolayca katılır.					
9. Başkalarıyla kolayca arkadaşlık kurar.					
10. Anlamadığı kurallar olduğunda bunları sorar.					
11. Arkadaşlarına iltifatta bulunur.					
12. Kendi kendisine iltifatta bulunur.					
13. Başkalarıyla karşılaştığında (sözlü ya da başıyla) selam verir.					
14. Başkalarının duygularına saygı gösterir.					
15. Sırasını bekler.					
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri					

(KDKEDYSB)					
1. Başkasının kızgınlığının farkına varır.					
2. Kızgınlığını uygun şekilde sözel olarak ifade eder.					
3. Sürekli olmayan değişikliklere kolayca uyum gösterir.					
4. Sürekli değişikliklere tepki gösterir.					
5. Kızgınlığının başladığını fark eder.					
6. Olumlu değişiklikleri kolayca kabul eder.					
7. Olumsuz değişiklikleri kolayca kabul eder.					
8. Bağımsız olarak karar alır.					
9. Başkalarıyla arasında olan anlaşmazlığı idare eder.					
10. Kendisinden istenilenleri olumlu bir şekilde reddeder.					
11. Arkadaşlarının mantıklı düşüncelerini kabul eder.					
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileridir (ABBÇB).					
1. Olumsuz grup baskısına uygun şekilde hayır der.					
2. Olumsuz akran baskısına uygun şekilde hayır der.					
3. Olumsuz akran baskısına uygun şekilde karşı koyar.					
4. Akran baskısına rağmen kendi düşüncelerini uygun şekilde savunur.					
5. Arkadaşlarının mantıklı olmayan düşüncelerini uygun şekilde reddeder.					
6. Oynadığı bir oyunda üstlendiği rollerini akran baskısına rağmen yerine getirir.					

7. Akran baskısını görmezlikten gelir.					
8. Arkadaşlarının kızgınlığını kontrol etmeye çalışır.					
9. Farklı düşüncelerin oluştuğu durumlarda arkadaşlarıyla uzlaşır.					
10. Olumsuz grup baskısına uygun şekilde karşı koyar.					
Sözel Açıklama Becerileri (SAB)					
1. Başkalarına kendini tanıtır.					
2. Başkalarına arkadaşlarını tanıtır.					
3. Akran övgüleriyle karşılaştığında bu durumu açıklar.					
4. Başkalarınca anlaşılmayan davranışlar sergilediğinde bunları açıklar.					
5. Güçlü ve zayıf yanlarını tanımlar.					
6. Başkalarınca verilen yönergeleri anlamadığında bunu ifade eder.					
7. Başkalarına sözel olarak çeşitli görevleri dağıtır.					
Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB)					
1. Baskı altında sakin kalır.					
2. Baskı altında kendini uzun süre kontrol etmeye devam eder.					
3. Sınıfta sessizce öğretmenini bekler.					
4. Kendisine yapılan olumsuz eleştirileri doğru bulduğunda kabul eder.					
Amaç Oluşturma Becerileri (AOB)					
1. Bağımsız olarak kendine bir amaç oluşturur.					
2. Birbirini izleyen amaçlar oluşturur.					
3. Oluşturduğu amaç ya da amaçları başarmak için çaba gösterir.					

Dinleme Becerileri (DB)					
1. Başkalarınca verilen sözel yönergeleri dinler.					
2. Başkalarıyla etkileşim içerisindeyken konuşan kişiyi aktif olarak dinler.					
3. Başkalarınca verilen sözel yönergeleri yerine getirmeye çalışır.					
4. Başkalarının konuşmalarından duyduklarını açıklar.					
5. Başkaları konuşurken konuşan kişiyle göz ilişkisi kurar.					
Görevleri Tamamlama Becerileri (GTB)					
1. Verilen görev ya da görevleri tamamlamak için çalışır.					
2. Üstlendiği görev ya da görevleri zamanında bitirir.					
3. Üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirir.					
Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB)					
1. Başarısız olduğunda bu durumu sakince karşılar.					
2. Olumsuz sonuçlar karşısında kızmadan sonuçları kabul eder.					
3. Kurallara uyduğunda ortaya çıkabilecek sonuçları kabul eder.					
4. Kurallara uymadığında ortaya çıkabilecek sonuçları kabul eder.					

Ek 3. Araştırma Uygulama İzin Belgeleri



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.700273 20.01.2016
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

Sayın: Ezgi İBİŞ

İlgi: a) 31.12.2015 tarihli dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 19.01.2016 tarih ve 641223 sayılı oluru.

"Değerler Eğitimi Temelli Yaratıcı Drama Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi" konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, ***uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması,*** katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Murat ADALI
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

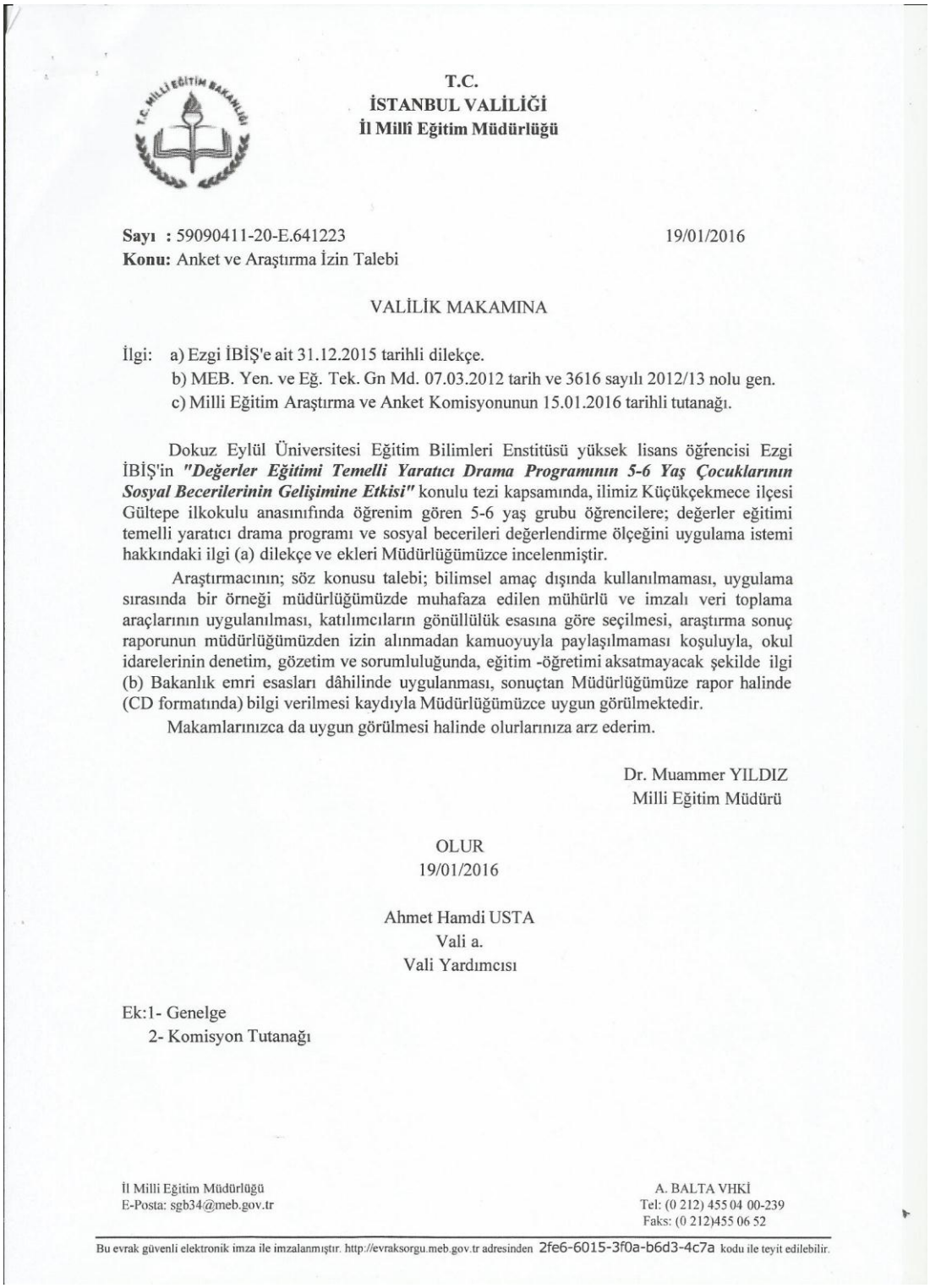
ualla ÇELEBİ
Bölüm Şefi
22.01.2016

İl Milli Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 17c1-c245-3324-a3fb-d6f6 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Araştırma Uygulama İzin Belgeleri



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.641223 19/01/2016
Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Ezgi İBİŞ'e ait 31.12.2015 tarihli dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 15.01.2016 tarihli tutanağı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Ezgi İBİŞ'in ***"Değerler Eğitimi Temelli Yaratıcı Drama Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi"*** konulu tezi kapsamında, ilimiz Küçükçekmece ilçesi Gültepe ilkokulu anasınıfında öğrenim gören 5-6 yaş grubu öğrencilere; değerler eğitimi temelli yaratıcı drama programı ve sosyal becerileri değerlendirme ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

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

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
19/01/2016

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Milli Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 2fe6-6015-3f0a-b6d3-4c7a kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4. Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU

Tarih: 07/07/2017

Tez Başlığı:

Değerler Eğitimi Temelli Yaratıcı Drama Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 164 sayfalık kısmına ilişkin, 07/07/2017 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı %29 dur.**

- http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/ adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) □	**Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)** ☒
□ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, □ Kaynakça hariç, □ Alıntılar dâhil, □ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça dâhil, ☒ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒ **EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde.** ☒	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : **Ezgi İBİŞ**
Öğrenci No : **2014950026**
Anabilim Dalı : **İlköğretim**
Programı : **Okul Öncesi Öğretmenliği**
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora □

ÖĞRENCİ
Ezgi İBİŞ
07/07/2017

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Duygu ÇETİNGÖZ
07/07/2017

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

Ek.5 Deney Grubuna Uygulanan Değerler Eğitimi Temelli Yaratıcı Drama Etkinlik Örneği

Değerler Eğitimi Temelli Yaratıcı Drama Planı 1. Oturum

Ele Alınan Değer : Sevgi

Etkinlik Adı : Doğamı Seviyorum

Etkinlik Süresi : 40 dakika

Materyaller : Sepet, piknik malzemeleri, top, minderler

Kazanım ve Göstergeler :

Bilişsel Gelişim:

Kazanım 17: Neden-sonuç ilişkisi kurar.

Göstergeleri: 1. Bir olayın olası nedenlerini söyler.

2. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.

Kazanım 19: Problem durumlarına çözüm üretir.

Göstergeleri: 1.Problemi söyler.

2. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.

3. Çözüm yollarından birini seçer.

4. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler.

5. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.

Dil Gelişimi:

Kazanım 7: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.

Göstergeleri: 1. Dinledikleri/izlediklerini açıklar.

2. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar

Kazanım 8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Göstergeleri: 1. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.

Sosyal Duygusal Gelişim:

Kazanım 13: Estetik değerleri korur.

Göstergeleri: 1.Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler.

2.Çevredeki güzelliklere değer verir.

Kazanım 15: Kendine güvenir.

Göstergeleri: 1. Grup önünde kendini ifade eder

2. Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler.

Isınma Aşaması :

Doğadaki Dostlarımız

Çocuklar çember şeklinde dizilirler. Çocuklardan sevdikleri bir hayvanın hareketlerini düşünmeleri istenir. Ardından bir çocuk çemberin ortasına gelerek düşündüğü hayvanın canlandırmasını yapar. Canlandırma yapma sırası doğru tahmin eden çocuğa geçer. Bütün çocuklar canlandırmalarını yaptıktan sonra "Eğer bir hayvan olsaydınız, hangisi olmak isterdiniz?" diye sorulur ve düşünmeleri için süre verilir. Daha sonra çocuklar sırayla çemberin ortasına gelerek olmak istedikleri hayvanın canlandırmasını yaparlar.

Asıl Çalışma Aşaması :

Öğrenciler yarım ay şeklinde oturur. Drama lideri, yarım bırakılmış bir hikayeyi öğrencilere okur. Hikaye şu şekilde başlar: "Ailenizle birlikte gezmeye gitmeye karar verdiniz. Oraya daha önce de gitmiştiniz ve çok beğenmiştiniz. Gideceğiniz yerde piknik yapabileceğiniz yemyeşil bir orman var. Ormanın ön tarafında ise masmavi suları, tertemiz kumsalı olan bir deniz bulunuyor. Ancak oraya gittiğinizde büyük bir hayal kırıklığı yaşıyorsunuz. Çünkü ..."

Ardından hikayede bahsedilen durumun olası nedenleri ve bu nedenlere ilişkin çözüm önerileri hakkında öğrencilerle konuşulur. Belirlenen birkaç neden ve çözüm önerisi öğrenciler tarafından canlandırılır.

Değerlendirme Aşaması :

- İlk canlandırma için seçtiğiniz hayvanın hangi özelliklerini seviyosunuz?
- İkinci canlandırma için seçtiğiniz hayvanın hangi özelliklerini seviyorsunuz? Bu hayvanı seçmeyi neden istedin?
- Canlandırdığımız çevre sorunları ile ilgili başka nasıl çözümler bulunabilir?
- Çevrenizde gördüğünüz ve sizi rahatsız eden durumlar nelerdir?
- Siz çevrenizi korumak için neler yapıyorsunuz?
- Hayvanları korumak için neler yapıyorsunuz? Başka neler yapabiliriz?
- Eğer doğayı korumazsak gelecekte başımıza neler gelebilir?

Değerler Eğitimi Temelli Yaratıcı Drama Planı 3. Oturum

Ele Alınan Değer : Sorumluluk

Etkinlik Adı : Ağustos Böceği ile Karınca

Etkinlik Süresi : 40 dakika

Materyaller : Mendil, ağustos böceği ve karınca kuklası, ağustos böceği ve karınca maskeleri

Kazanım ve Göstergeler :

Bilişsel Gelişim:

Kazanım 17: Neden-sonuç ilişkisi kurar.

1.Bir olayın olası sonuçlarını söyler.

Dil Gelişimi:

Kazanım 7: Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar.

Göstergeleri: 1. Sözel yönergeleri yerine getirir.

2. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

Kazanım 8: Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Göstergeleri: 1. Dinledikleri/izlediklerini drama yoluyla sergiler.

Motor Gelişim:

Kazanım 1: Yer değiştirme hareketleri yapar.

Göstergeleri: 1.Yönergeler doğrultusunda yürür.

2.Yönergeler doğrultusunda koşar.

3.Çift ayak sıçrayarak belirli mesafe ilerler.

4.Tek ayak sıçrayarak belirli mesafe ilerler.

5.Sekerek belirli mesafede ilerler.

Sosyal-Duygusal Gelişim:

Kazanım 16: Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.

Göstergeleri: 1. Aynı kişinin farklı rol ve görevleri olduğunu söyler.

Kazanım 10: Sorumluluklarını yerine getirir.

Göstergeleri: 1. Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.

Isınma Aşaması :

Mendil Yarışı

Çocuklar iki gruba ayrılır. İlk sıradaki çocuklara birer mendil verilir. Drama lideri belirli bir mesafede durur. Liderin verdiği yönergeye göre (koş, yürü, çift ayak sıçra, tek ayak sıçra, sekerek ilerle) ilk sıradaki çocuklar başlar, liderin bulunduğu yere kadar gider ve geri dönerler. Ellerindeki mendili sıradaki arkadaşlarına verip sıranın en arkasına geçerler. Gruplardan birinde oyuncu bittiğinde oyun sona erer.

Asıl Çalışma Aşaması :

Çocuklar "u" biçiminde sandalyelerine otururlar. "Ağustos Böceği ile Karınca" masalı kuklalar eşliğinde okunur.

"Ağustos böceği şarkı söylemeye bayılır. Otların, ağaçların en yeşil ve en gizli köşelerini bulup yerleşir, sonra da başlar şarkı söylemeye. Ancak, böyle durmadan çalıp söylemenin, böyle sürekli eğlenmenin sakıncaları da var. Kış gelip de soğuk rüzgarlar esmeye, yağmurlar, karlar yağmaya başlayınca, bu zor günleri düşünmeden eğlenmiş olanlar yiyecek bir şey bulamaz, açlıktan kıvranmaya başlarlar. Bizim ağustos böceği de bu duruma düşmüş. Dayanmış, dayanmış , sonunda komşusu karıncadan yardım istemeye karar vermiş.

Buz gibi karların üstünde titreye titreye karıncanın evine doğru giderken yardım isteyeceği komşusunu çok iyi seçtiğini düşünüyormuş. Çünkü; karınca hem ağustos

böceğinin en yakın komşusuymuş hem de koca dünyadaki en çalışkan yaratıklardan birisiymiş ağustos böceğine göre. Ağustos böceği ilkbahar, yaz, sonbahar boyunca şarkı söylerken karınca, yuvasına hiç durmadan yiyecek taşırmış. Hem de öyle çok şey taşırmış ki biriktirdiği yiyecekler düzinelerce karıncayı, ağustos böceğini aylar boyunca doyurabilirmiş.

Ağustos böceği bu düşüncelerle komşusu karıncanın kapısını çalmış. Yaz gelene kadar yaşamını sürdürmesine yetecek miktarda yiyecek istemiş. " Aldığım yiyeceğin karşılığını en geç önümüzdeki ağustosta fazlasıyla öderim, tüm böceklik onurum üzerine yemin ederim." demiş.

Bu komşu karınca diğer tüm karıncalar gibi iyi böcekmiş, çalışkanmış, tutumluymuş ama ödünç vermekten hiç mi hiç hoşlanmaz, tembel böcekleri de hiç sevmezmiş. "Sıcak havalarda ne yaptın peki?" diye sormuş karınca ağustos böceğine. O da hemen cevap vermiş: "Gece gündüz hiç durmadan şarkı söyledim herkese. Sende duymuşsundur mutlaka." Karınca bu cevap üstüne zavallı ağustos böceği ile alay etmiş: "Demek bütün yaz şarkı söyledin. Aman ne güzel. Şimdi de oyna bakalım." demiş, sonra da ona kapıyı göstermiş."

Masal okunduktan sonra rol paylaşımı yapılır ve canlandırmaya geçilir. Ardından çocuklara masalda nasıl değişiklikler yapılabileceği sorulur (Karınca, ağustos böceğine yardım edebilir. Ağustos böceği çalışkan, karınca tembel olabilir.). Gelen önerilere göre masalın değiştirilmiş versiyonları da canlandırılır.

Değerlendirme Aşaması :

- Sorumluluk nedir? Sorumluluk sahibi olmak nedir? Sorumsuz olmak nedir?
- Okulda öğretmeninize, arkadaşlarınıza karşı olan sorumluluklarınız nelerdir?
- Evde annenize, babanıza, kardeşlerinize karşı olan sorumluluklarınız nelerdir?
- Mendil yarışı oyununda grubunuza karşı sorumluluğunuz var mıydı? Varsa bu sorumluluklar neydi? Bu sorumluluğu yerine getirebilmek için neler yaptınız?
- Ağustos böceği gibi tembel ve sorumsuz olursak nasıl sorunlara yaşayabiliriz?
- Karınca gibi çalışkan olup sorumluluklarımızın farkında olduğumuzda neler başarabiliriz?

Değerler Eğitimi Temelli Yaratıcı Drama Planı 13. Oturum

Ele Alınan Değer : Yardımseverlik

Etkinlik Adı : Yardım Ediyoruz

Etkinlik Süresi : 40 dakika

Materyaller : Canlandırmada kullanılacak materyaller

Kazanım ve Göstergeler :

Dil Gelişimi:

Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır.

Göstergeleri: 1. Sohbete katılır.

2. Konuşmak için sırasını bekler.

3. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

Motor Gelişim:

Kazanım 1: Yer değiştirme hareketleri yapar.

Göstergeleri: 1. Yönergeler doğrultusunda yürür.

2. Engelin üzerinden atlar.

Sosyal Duygusal Gelişim:

Kazanım 7: Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.

Göstergeleri: 1. Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar.

Kazanım 15: Kendine güvenir.

Göstergeleri : 1. Grup önünde kendini ifade eder.

2. Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler.

Isınma Aşaması :

Zorlu Parkur

Sınıfta engelli bir parkur oluşturulur. Çocuklar ikişerli gruplara ayrılır. Her gruptan bir kişinin gözlerini kapatması söylenir. Bir başlangıç ve varış noktası belirlenir. Gruplarda gözleri açık olan çocuklardan grup arkadaşlarına yardım ederek onları varış noktasına dikkatli bir şekilde götürmeleri istenir. Ardından diğer grup üyesinin gözlerini kapatması söylenir. Parkur biraz değiştirilir ve oyun yeniden oynanır.

Asıl Çalışma Aşaması :

Çocuklar yarım ay şeklinde otururlar. Lider çocuklara yardımseverlik konusuyla ilgili kısa durumlar okur. Bu durumlar üzerinde konuşulur. Ardından gruptan seçilen çocuklarla bu durumların canlandırması yapılır. Canlandırılan durumlar şunlardır:

Kayra, akşam yemeği için sofranın hazırlanmasına yardım etti. Annesinin verdiği çatal ve kaşıkları masaya dizdi, bardakları koydu, ekmekleri dağıttı. Sofra hazır olduğunda da herkesi yemeğe çağırdı.

Öğretmen, serbest zamanın bittiğini söyledi ve herkesin oyuncaklarını toplamasını istedi. Ege, bir kutunun içine oyuncakları toplamaya başladı. Oyuncakları toplamayı neredeyse bitirmişti ama o sırada kutu elinden kayıp düştü. Topladığı bütün oyuncaklar tekrar etrafa saçıldı. Tanem ve Ömer, Ege'nin zor durumda olduğunu gördü. Onun yanına gidip oyuncakları beraber topladılar.

Nisa, sanat etkinliğini bir türlü bitirememişti. Serdar malzemelerini alarak Nisa'nın yanına geldi ve etkinliği birlikte yardımlaşarak bitirdiler.

Irmak, annesiyle birlikte alışverişe gitti. Marketten çıkarken elindeki paketleri düşüren bir teyze gördü. Poşetleri düşürünce teyzenin aldığı elma ve portakallar etrafa saçıldı. Bunu gören Irmak koşup teyzeye yardım etti. Teyze de Irmak'a teşekkür edip bir elmayı hediye etti.

Firdevs babasıyla eve dönüyordu. O sırada bir kedinin ağlar gibi miyavladığını duydu. Sesin nereden geldiğini anlamak için etrafına bakınca ağacın dalında mahsur kalmış bir kedi olduğunu gördü. Bunu babasına da gösterdi. Babası evden merdiven getirip kediyi ağaçtan indirdi. Firdevs de evden biraz süt getirip korkmuş olan kediyi besledi, sevdi.

Değerlendirme Aşaması :

- Oyun sırasında gözünü kapatan arkadaşınıza yardım etmeseydiniz neler olabilirdi?
- Gözünüz kapalıyken arkadaşlarınızın yardım etmesi size nasıl hissettirdi? Yardım etmeselerdi nasıl hissederdiniz?
- Yardımsever olmak dendiğinde neler anlıyorsunuz?
- Yardımsever olmak insana nasıl hissettirir?
- Yardım ettiğiniz kişiler sizin hakkınızda neler düşünür?

Değerler Eğitimi Temelli Yaratıcı Drama Planı 22. Oturum

Ele Alınan Değer : Empati

Etkinlik Adı : Duygu Fotoğrafları

Etkinlik Süresi : 40 dakika

Materyaller : Farklı duygu durumlarını gösteren fotoğraflar

Kazanım ve Göstergeler :

Bilişsel Gelişim:

Kazanım 17: Neden-sonuç ilişkisi kurar.

Göstergeleri: 1. Bir olayın olası nedenlerini söyler.

2. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.

Dil Gelişimi:

Kazanım 5: Dili iletişim amacıyla kullanır.

Göstergeleri: 1. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır.

2. Konuşmayı başlatır.

3. Konuşmayı sürdürür.

4. Konuşmayı sonlandırır.

5. Konuşmak için sırasını bekler.

Sosyal- Duygusal Gelişim:

Kazanım 4: Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

Göstergeleri: 1. Başkalarının duygularını söyler.

2. Başkalarının duygularının nedenlerini söyler.

Isınma Aşaması :

Kukla ile Kuklacısı

Çocuklar ikili gruplar oluşturur. Her gruptaki çocuklardan biri kukla diğeri ise kuklacı rolünü alır. Kuklacı olan çocuk el kaldırma, ayak oynatma, sallama, ileri – geri oynatma gibi hareketleri elleriyle gösterir. Kukla olan çocuk da kuklacının gösterdiği hareketleri tüm bedeniyle yapar. Görev değişimi yapılarak oyun tekrarlanır.

Asıl Çalışma Aşaması :

Sınıf gruplara bölünür. Farklı duygu durumlarının bulunduğu fotoğraflar çocuklara dağıtılır. Çocuklardan dağıtılan fotoğrafları dikkatlice inceleyip hangi duygunun anlatıldığını söylemeleri istenir. Bu duygulara hangi olayların sebep olabileceği konuşulur. Her duygu durumu için konuşulan sebeplerden birisi seçilir ve canlandırma yapılır. Gruplardan canlandırmalarını kendilerine verilen fotoğraftaki görüntüyü oluşturup donarak bitirmeleri istenir. İzleyici olan çocukların fotoğrafı ve arkadaşlarının yaptığı canlandırmayı görebilmesi sağlanmalıdır.

Değerlendirme Aşaması :

- Kukla olduğunuz zaman kuklacının istediği hareketleri yapmak kolay mıydı yoksa zorlandınız mı? Neden?
- Oyunu tekrar oynasanız kukla olmayı mı kuklacı olmayı mı tercih edersiniz? Neden ?
- Fotoğraflar gruba tekrar gösterilir. Her fotoğrafa uygun bir ses ya da sözcük kullanmaları istenir. Neden bu ifadeyi seçtikleri konuşulur.
- Arkadaşlarınızın canlandırdıklarından farklı olarak başka hangi durumlarda mutlu olursunuz/ üzülürsünüz/ korkarsınız/ şaşırırsınız?
- Mutluluğunuzu/ korkunuzu/ şaşkınlığınızı/ üzüntünüzü ailenizle, arkadaşlarınızla, öğretmeninizle paylaşır mısınız? Duygularınızı paylaştığınız zaman neler hissedersiniz? Duygunuzu paylaştığınız kişi sizce neler hisseder? Size neler söyler?

Ek 6. Değerler Eğitimi Temelli Yaratıcı Drama Uygulamalarına İlişkin Fotoğraflar

