



**T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**BİR ANASINIFINDA DRAMA YOLUYLA
VERİLEN DEĞERLER EĞİTİMİ
ETKİNLİKLERİNİN İNCELENMESİ: BİR
DURUM ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Duygu DEVECİ**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Okan SARIGÖZ**

Hatay-2023



**T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**BİR ANASINIFINDA DRAMA YOLUYLA
VERİLEN DEĞERLER EĞİTİMİ
ETKİNLİKLERİNİN İNCELENMESİ: BİR
DURUM ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Duygu DEVECİ**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Okan SARIGÖZ**

Hatay-2023

ONAY

DUYGU DEVECİ tarafından hazırlanan “**BİR ANASINIFINDA DRAMA YOLUYLA VERİLEN DEĞERLER EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİNİN İNCELENMESİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI**” adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile **EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI, EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALINDA YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

31 /08 /2023

Jüri Üyeleri	İmza
Doç. Dr. Okan SARIGÖZ (Tez Danışmanı - Başkan)	
Dr Öğr. Üyesi. Dilek YARALI	
Doç. Dr. Yavuz BOLAT	

Duygu DEVECİ tarafından hazırlanan “**Bir Anasınıfında Drama Yoluyla Verilen Değerler Eğitimi Etkinliklerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması**” adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunan jüriüyelerince kabul edildiğini onaylarım.

Doç. Dr. Sinan ERDOĞAN
Enstitü Müdürü

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezde yer alan bilgilerin tamamının akademik kurallara ve etik ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Söz konusu kural ve ilkelerin gereği olarak tezde yararlandığım eserlerin tamamına uygun bir şekilde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (31 /08 /2023)

Duygu DEVECİ

ÖN SÖZ

Günümüz eğitimi, çağımızın ihtiyaçlarını karşılayacak teknolojik beceriye sahip insanlar yetiştirip topluma kazandırma gayreti içerisindeyken insanları mekanik bireyler olarak ele almakta onların kişisel gelişimlerini göz ardı etmektedir. Bu nedenle maddi doygunluğunu sağlamış toplumlar dahi istediği refah düzeyine ulaşamamaktadır. Çünkü duygu, düşünce ve istekleri ihmal edilen insanlar mekanik üretimi hayatın yönetimine aktaramamaktadır. Son yıllarda bu durumun anlaşılmasıyla birlikte eğitimde de manevi doyuma, özellikle de hayatın yönetimine temel sağlayan değerlere ilişkin sistemsal planlamalara gidilmektedir. Her ne kadar eğitim planlamalarında değerler ele alınsa bile eğitim sürecinde planlamaların anlamsal boyutuna odaklanıldığı görülmektedir. Oysaki sirkünasyonel topluma adapte olma sürecinin bir parçası olan değerlerin işlevsel olabilmesi, eğitim süreçlerinde değerlerin aktif olarak ele alınmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada değerlerin aktif olarak ele alınmasına olanak veren drama tercih edilmiştir. Drama ve okul öncesinde değerler arasındaki ilişkinin belirlenmesi araştırmanın amacını şekillenmiştir. Bu kapsamda araştırmada bir anasınıfında drama yoluyla verilen değerler eğitimi etkinliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı kapsamında başarıya ulaşmasına fikir ve öneriyle katkı sağlayan başta danışmanım Sn. Doç. Dr. Okan SARIGÖZ olmak üzere saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Yavuz BOLAT, Dr. Öğr. Üyesi Dilek YARALI, Doç. Dr. Sevda DOĞAN DOLAPÇIOĞLU, Dr. Öğr. Üyesi Fikriye KANATLI ÖZTÜRK' e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans dönemim ve araştırmam boyunca yanımda olan, hayatımın her anında bana desteklerini esirgemeyen, ailem olmalarından gurur duyduğum canlarım; babam Nevzat DEVECİ, annem Suna DEVECİ ve abim Doğuş DEVECİ' ye, klavyeyi yatağı gibi benimseyen kedim Minik ve tüm kablolarımı kemiren papağanım Cennet' e, bana yaratıcılığıyla ilham olan kuzenim Sevda AVCU' ya, bu süreçte evini paylaştığım dostum Döndü Büşra ŞEKER'e ve emeği geçen bütün arkadaşlarıma minnettarım.

Yüksek lisans tez çalışmamı, yeniden yeşerip çiçeklenecek memleketim Hatay'a ve depremde hayatını kaybeden şehitlerimize ithaf etmek istiyorum. İlerde

yapılacak olan araştırmalara ve bilime katkı sağlamasını diliyorum.

Duygu DEVECİ



BİR ANASINIFINDA DRAMA YOLUYLA VERİLEN DEĞERLER EĞİTİMİ ETKİNLİKLERİNİN İNCELENMESİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Duygu DEVECİ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı,

Yüksek Lisans Tezi, 2023

Danışman: Doç. Dr. Okan SARIGÖZ

ÖZET

Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin öğretimi kapsamında hangi yöntemlerin etkili olduğuna dair sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Söz konusu durum, okul öncesinde değerler eğitimi öğretim yöntemlerinin yeteri kadar çalışılmayan bir alan olduğunu göstermektedir. Bu sonuç ise bu araştırmanın değerler eğitimi üzerinde seçilecek drama yöntem üzerinde şekillenmesini sağlamıştır.

Bu araştırma bir anasınıfında drama yoluyla verilen değerler eğitimi etkinliklerinin incelenmesini amaçlayan bir tekli durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu daha önce drama yoluyla değerler eğitimi etkinlikleri ile hiç karşılaşmayan ve Hatay ilinin Kırıkhan ilçesinde yer alan bir ilkokulun aynı sınıfta öğretim gören 10 okul öncesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada okul öncesinde değerler eğitimi kapsamında ele alınan her bir değere ilişkin detaylı veriler elde etmek için araştırmacı tarafından *değer gözlem formu* oluşturulmuştur. Oluşturulan değer gözlem formu bir anasınıfındaki öğrencilere değerler eğitimi öğretim planına ilişkin tasarlanan drama etkinlikleri bağlamında drama etkinliklerini uygulanmadan önce ve uygulamadan sonra kullanılmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin başlangıçta var olan değer düzeyleri ile drama sonrası gelişen değer düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin değer farkındalığı, değerleri uygulama şekli ve değer kazanımları içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi dönemde değerler eğitime yönelik gerçekleştirilen drama uygulamalarının, öğrencilerde var olan değerlerin önem sıralamasında anlamsal farklılaşmalara neden olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılaşma dramının, öğrencilerin değerleri yerinde fark edebilmesi, doğru şekilde anlamlandırabilmesi ile doğrudan ilişkili olduğu gösterir niteliktedir.

ANAHTAR KELİMELER

Drama, Değerler Eğitimi, Değer, Okul Öncesi, Anasınıfı

**AN INVESTIGATION OF VALUES EDUCATION ACTIVITIES GIVEN
THROUGH DRAMA IN A KINDERGARTEN: A CASE STUDY**

Duygu DEVECİ

Department of Education Sciences, Division of Curriculum and Instruction,

Master Thesis, 2023

Supervisor: Doç. Dr. Okan SARIGÖZ

ABSTRACT

There are a limited number of studies on which methods are effective in teaching values education in preschool education. This situation shows that values education teaching methods in preschool education is an area that has not been sufficiently studied. This result led this research to be shaped on the drama method to be chosen on values education.

This research is a single case study aiming to analyse the values education activities given through drama in a kindergarten. The study group of the research consists of 10 preschool students who have never encountered values education activities through drama before and who are studying in the same class of a primary school in Kırıkhan district of Hatay province. In the study, a value observation form was created by the researcher to obtain detailed data on each value addressed within the scope of values education in preschool. The value observation form was used before and after the implementation of the drama activities in the context of the drama activities designed for the values education teaching plan to the students in a kindergarten. As a result of the application, it was tried to determine the value levels of the students at the beginning and the value levels that developed after the drama. In this context, students' value awareness, the way of applying values and value gains were analysed by content analysis method. As a result of the study, it was determined that the drama practices carried out for values education in preschool period caused semantic differentiation in the importance ranking of the existing values in students. This differentiation shows that drama is directly related to the students' ability to recognise the values in place and to make sense of them correctly.

KEYWORDS

Drama, Values Education, Value, Preschool, Kindergarten

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	I
ABSTRACT	II
İÇİNDEKİLER	III
TABLOLAR LİSTESİ.....	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	IX
KISALTMALAR LİSTESİ.....	X
GİRİŞ	1
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	3
ARAŞTIRMA SORULARI	3
Araştırmanın Problemi.....	3
ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI	4
TANIMLAR	4

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

1.1. DEĞER.....	6
1.1.1. Değerlerin Şekillenmesi	8
1. Aile.....	8
2. Kültür	10
1.1.1.1. Değerlerle İlişkili Kavramlar	11
1.1.2. Değerlerin Özellikleri.....	11
1.1.3. Değerlerin Önemi ve İşlevleri	12
1.2. DEĞERLER EĞİTİMİ	13

1.2.1. Değerler Eğitimine Duyulan İhtiyaç	13
1.2.3. Eğitim Kurumlarında Değerler Eğitimi.....	14
1.3. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DEĞERLER EĞİTİMİ	15
1.3.1. Okul Öncesi Eğitim Programında Değer Tanımları.....	16
1.3.2. Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımlarında Öne Çıkan Değerler	17
1.3.2.1. Montessori Eğitim Yaklaşımında Öne Çıkan Değerler....	17
1.3.2.2. Waldorf Eğitim Yaklaşımında Öne Çıkan Değerler.....	18
1.3.2.3. Reggio Emilia Eğitim Yaklaşımında Öne Çıkan Değerler	18
1.3.3. Değerler Eğitiminde Kullanılacak Teknikler	19
1.4. DRAMA	20
1.4.1.Dramanın Şekillenmesi	21
1.4.1.1. Dramada Temel Kavramlar.....	21
1.4.1.2. Drama Türleri.....	22
1.4.1.3. Dramanın Özellikleri.....	23
1.4.1.4. Dramanın Önemi	24
1.4.2.Okul Öncesi Eğitimde Drama	26
1.4.2.1.Okul Öncesi Eğitimde Drama Sürecinin Planlanması	26
1.4.2.2. Okul Öncesi Eğitimde Drama Aşamaları.....	29
1.4.2.3. Dramanın Kuramcıları ve Drama ile İlgili Görüşleri.....	32
1.4.2.3.1. Harriet Finlay- Johnson’ın Drama ile İlgili Görüşleri	32
1.4.2.3.2. Peter Slade’ ın Drama ile İlgili Görüşleri.....	32
1.4.2.3.3. Brian Way’ in Drama ile İlgili Görüşleri	32
1.4.2.3.4. Balton’un Drama ile İlgili Görüşleri.....	33
1.4.2.3.2. Peter Slade’ ın Drama ile İlgili Görüşleri.....	33
1.4.2.3.5. Dorothy Heatcode’ın Drama ile İlgili Görüşleri	33

1.4.2.3.6. Henry Coldwell Cook'un Drama ile İlgili Görüşleri..	34
1.4.3. Dramada Kullanılan Teknikler.....	34
1.5. YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	36
1.5.1. Drama ile İlgili Yapılan Araştırmalar	36
1.5.2. Değerler ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	39
1.5.3. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi ve Drama ile İlgili Yapılan Araştırmalar	41

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli.....	43
2.2. Çalışma Grubu.....	44
2.3. Veri Toplama Aracı.....	45
2.3.1. Değer Gözlem Formu.....	45
2.3.2. Değerler Eğitimi Öğretim Programı.....	46
2.3.2.1. Değerler Eğitimi Etkinliklerine İlişkin Drama Uygulama Planı	46
2.4. Verilerin Analizi.....	47
2.5. Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları.....	48

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

3.1. Drama Öncesi Elde Edilen Bulgular	50
3.1.1. Drama Öncesi Değer Farkındalığına İlişkin Elde Edilen Bulgular	50
3.1.2. Drama Öncesi Değerlerin Sınıf Ve Okul Ortamında Uygulanmasına İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	52
3.1.3. Drama Öncesi Değer Kazanımına İlişkin Elde Edilen Bulgular...	54

3.1.4. Gözlem Portfolyosundan Kesitler	59
3.2. Drama Uygulama Sonrası Elde Edilen Bulgular	63
3.2.1. Drama Sonrası Değer Farkındalığına İlişkin Elde Edilen Bulgular	63
3.2.2. Drama Sonrası Değerlerin Sınıf Ve Okul Ortamında Uygulanmasına İlişkin Elde Edilen Bulgular	65
3.2.3. Drama Sonrası Değer Kazanımına İlişkin Elde Edilen Bulgular ..	68
3.2.4. Gözlem Portfolyosundan Kesitler	70

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Okul Öncesi Eğitim Öğrencilerinin Eğitim Sürecinin Başında Değer Farkındalığına İlişkin Sonuç ve Tartışma	78
4.2. Okul Öncesi Eğitim Öğrencilerinin Eğitim Sürecinin Başında Sınıf Ve Okul Ortamında Değer Davranışlarını Gösterebilmelerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	78
4.3. Okul Öncesi Eğitim Öğrencilerinin Eğitim Sürecinin Başında Değer Kazanımlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	79
4.4. Okul Öncesi Eğitim Öğrencilerinin Drama Süreci Sonrasında Değer Farkındalığına İlişkin Sonuç ve Tartışma	80
4.5. Okul Öncesi Eğitim Öğrencilerinin Drama Süreci Sonrasında Sınıf Ve Okul Ortamında Değer Davranışlarını Gösterebilmelerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	81
4.6. Okul Öncesi Eğitim Öğrencilerinin Drama Sürecinden Sonra Değer Kazanımlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	81
4.7. ÖNERİLER.....	83
KAYNAKÇA	85
EKLER.....	102
EK 1: Değerler Eğitimi Öğretim Programı	102
EK 2: Drama Etkinlikleri Hazırlık ve Uyguma Görselleri.....	123

EK 3: Değerler Eğitimi Gözlem Formu	127
EK 4: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Onayı	131
EK 5: Milli Eğitim Bakanlığı Veri Toplama Araçları Onayı	132
EK 6: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Araştırma İzin Onayı	136



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Drama Öncesi Değer Farkındalığı	50
Tablo 2. Drama Öncesi Değerlerin Sınıf ve Okul Ortamında Uygulanması	52
Tablo 3. Drama Öncesi Değer Kazanımları	79
Tablo 4. Drama Sonrası Değer Farkındalığı	63
Tablo 5. Drama Sonrası Değerlerin Sınıf ve Okul Ortamında Uygulanması	66
Tablo 6. Drama Sonrası Değer Kazanımları	68



ŞEKİLER LİSTESİ

Şekil 1. Tekli Durum Deseni.....	44
Şekil 2. Değerler Eğitimi Öğretim Programı Planı	47



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
MEBOÖEP	:Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı
MEBDÖP	:Milli Eğitim Bakanlığı Drama Dersi Öğretim Programı
MEBÇÖP	:Milli Eğitim Bakanlığı Çerçeve Öğretim Programı
DEGF	:Değerler Eğitimi Gözlem Formu
TDK	:Türk Dil Kurumu
OWDE	:Oxford English Dictionary
KGO	:Kapsam Geçerliliği Oranı
Sn	:Sayın
Dk	:Dakika

GİRİŞ

Okul öncesi çocukların gelişimi açısından oldukça kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar, aile ve sosyal çevrenin etkisi altında kalmakta ve hissettikleri yoğun duygular eşliğinde düşüncelerini belirlemektedirler (Ersan ve Tok, 2019; Karoğlu ve Ünivar, 2017). Çocukların yoğun olarak dış çevrenin etkisinde kaldığı bu dönemde olumlu duygu, düşünce ve davranış kazanımlarının gerçekleştirilmesi gerekmekte, bu noktada okul öncesi eğitim süreci devreye girmektedir. Söz konusu süreç, çocukların 0-6 yaş arasında yaşayacakları bütün kritik dönemleri başarıyla atlatabilmelerini ve iç içe geçmiş bilgi ve becerilerin çocuklara kazandırılmasını temele almaktadır (Meran ve Sucuoğlu, 2022).

Okul öncesi eğitim sürecinde; çocuklara kazandırılacak ilk bilgi ve beceriler, onların hayatta kalmasını sağlayan motor becerilerle birlikte çocukların toplumsal uyumunu gerçekleştiren değerler eğitimi şeklinde tasarlanmaktadır (Tuncer, 2015; Başaran ve Ulubey, 2018). Antik Yunan döneminden beri izlenen bu eğitim şekli okul öncesi dönemde bilgi ve beceri alanlarının bütünselliğini ve değerlerin önemini açıkça ortaya koymaktadır (Mutluay, 2007; Coşkun, 2011). Nitekim Güçlü (2015) ve Aral ve Kadan (2018), yaptıkları araştırmalarda okul öncesi dönemde diğer beceri alanlarının yanında çocuklara verilmesi gereken en önemli kazanımların değerler olduğunu dile getirmektedirler.

Okul öncesi eğitimde çocuklara verilmesi gereken değerlerin başında sevgi, saygı, dürüstlük, yardımseverlik ve paylaşma kavramları karşımıza çıkmaktadır (Balat ve Dağal, 2006; Emilson ve diğerleri, 2016). Bu kavramların kökenine inildiğinde çocuklarda değer farkındalığının okul öncesi eğitim sürecine başlamadan aile ortamında kazandırıldığı hatta sevgi farkındalığının çocukta annesinin karnındayken ortaya çıktığı görülmektedir (Güleç, 2018). Ancak çocukların aile ortamında edindiği değerler her zaman yaşamda doğru karşılığını bulamamakta veya çocukların aklında somut olarak yer edinmemektedir (Pınarcık, 2017). Çocuklar değerleri doğru ve tam anlamı ile kazansalar bile içinde bulundukları kritik dönemin ihtiyaçlarına göre bunları düzenlemede problem yaşamaktadırlar (Kolay ve Kaptan, 2021). Bu nedenle, okul öncesi eğitim çocukların değer farkındalıklarını desteklemeyi, anlamlandıramadıkları değerleri anlamlandırmayı ve çocukların

değerlerini içinde bulundukları döneme göre uyarlayabilmelerini amaçlamaktadır (Thompson, 2011; Ülavery ve Veisson, 2015).

Okul öncesi eğitim sürecinde amaçlanan değerlere ulaşma noktasında çocuklara değerler eğitimi aktarım süreci; çocukların kendilerini güvende hissedecekleri, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edecekleri ortam ihtiyacı doğurmaktadır. Çocuklara kendilerini istedikleri gibi ifade etme, ifadelerini somutlaştırma ve onlara özgür davranma olanağı sağlayan ortamların başında ise drama ortamları gelmektedir (Deveci ve Sarıgöz, 2022; Kaya ve diğerleri, 2016). Çünkü drama, içinde bulunulan duruma ve hissedilen duyguya göre ani ya da planlı olarak oluşturulabilir, değiştirilebilir ve geliştirilebilir (Kandemir ve Güler, 2015). Dolayısıyla çocukların da içinde bulunduğu döneme göre değer kavramının sürekli olarak değişim gösterdiği düşünüldüğünde değerler eğitiminin drama yöntemi ile verilmesi fayda sağlayacağı söylenebilir.

Okul öncesinde drama; çocukların içinde bulundukları toplumun ve yaşadıkları dünyanın değerlerini fark etmeleri, üzerine düşünebilmeleri için yaratıcı ortamlar sunmaktadır (Ulutaş, 2011). Bu ortamlarda yer alan çocukta değer kavramı; kimi zaman bir arkadaşının gerçekleştirdiği rolle kimi zaman çocuğun içine girdiği rolle kimi zaman da doğaçlama olarak ortaya çıkmaktadır (Memduhoğlu ve Yüce, 2020). Hangi değer üzerinde yoğunlaşacağına çocuk kendi karar vermektedir. Dışarıdan müdahale olmaksızın, çocuğun değerleri fark edebilmesi üzerine düşünebilmesi ve üretebilmesine imkan tanıyan drama yönteminin okul öncesi eğitimde kullanılması, çocuklarda önemli kazanımların ortaya çıkmasını sağlayabilir.

Okul öncesi dönemde doğru yöntem ve teknikleri ile verilmeyen değerler eğitiminin çocukların değer kazanımlarında yetersizlikler ortaya çıkardığı görülmekte Güngör (2000) ise bu durumun çocukların ileriki yaşamında toplumsal uyum, empati ve sağlık problemleri ile karşı karşıya kalmasına neden olacağı belirtilmektedir. Ayrıca bilimsel ve teknolojik gelişmelerin çocukların değerlerini olumsuz etkilediği, çocukların iletişim ve doğrudan katılımına imkan veren yöntemlerle değerler eğitiminin gerçekleştirilmesi gerektiği yapılan araştırmalarla desteklenmektedir (Ada, 2016; Akgün, 2018; Kaya ve Antepli, 2018).Tüm bu durumlar, okul öncesi dönemde soyut bir süreci temsil eden değerlerin somut, iletişimsel ve doğrudan öğrenmeye imkan sağlayan drama yöntemi ile aktarım

sürecinin araştırılmasına dayanak oluşturmaktadır.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bir toplumun var oluş ilkelerinin temellerini oluşturan ve nesilden nesle aktarılan değerlerin, günümüzde okul öncesi dönemden itibaren bireyde ortaya çıktığı anlaşıldığı için okul öncesi dönemde değerler eğitime önem verilmektedir. Ancak bu dönemde gerçekleştirilecek değerler eğitime ilişkin en uygun öğretim yöntemleri ve bunların etkileri bilinmemektedir. Bu nedenle okul öncesi değerler eğitiminde çocukların gelişim düzeyleriyle örtüşen yöntemlerin uygulanıp etkilerinin belirlenmesi çocukların değer kazanımlarına katkı sağlayacaktır. Bu kapsamda bu araştırma ile anasınıfında drama yoluyla verilen değerler eğitimi etkinliklerinin incelenerek okul öncesi dönem değerler eğitiminde kullanılan dramanın çocukların *“gelişim düzeyleri, değer farkındalığı ve değer kazanımları üzerindeki etki ve katkılarının”* ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Son yıllarda okul öncesi dönemin değer ediminde en kritik dönem olduğunun anlaşılmasıyla ilgili yurt içi ve yurt dışı alan yazın tarandığında, değerler ve drama alanlarında öğretmen (Aydın ve Ay, 2021; Ergenekon ve Aküzüm, 2021), öğrenci (Aral ve diğerleri, 2002; Güven ve Kılıç, 2006; Aydın ve Aykaç, 2016; Sevgen, 2016) ve programa (Tumer ve Koçak, 2022) ilişkin birçok araştırmanın olmasına rağmen okul öncesinde drama yoluyla gerçekleştirilen değerler eğitime ilişkin araştırmaların çok sınırlı olması bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu araştırmada ise okul öncesi dönemde drama yoluyla gerçekleştirilen değerler eğitimi etkinliklerinin incelenmesi planlanmaktadır.

ARAŞTIRMA SORULARI

Araştırmanın bu bölümde genel araştırma problemi ve alt problemleri yer verilmiştir.

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problemi *“bir anasınıfında drama yoluyla verilen değerler eğitimi etkinliklerinin etkileri nasıldır?”* şeklindedir. Bu problem kapsamında araştırmanın içeriğinin geliştirilmesinde kullanılacak alt problemler ise şu şekildedir.

Daha önce hiç drama ile değerler eğitimi almayan okul öncesi öğrencilerinin;

1. Değerlere karşı farkındalık düzeyi nasıldır?
2. Değer kazanımları nasıldır?
3. Değerleri sınıf ve okul ortamında uygulama şekil ve düzeyleri nasıldır?

Değerler öğretim programına göre uygulanan drama etkinlikleri ile değerler eğitimi alan okul öncesi öğrencilerinin;

1. Değerlere karşı farkındalık düzeyi nasıldır?
2. Değer kazanımları nasıldır?
3. Değerleri sınıf ve okul ortamında uygulama şekil ve düzeyleri nasıldır?

ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI

Çalışmada araştırmacı tarafından tasarlanan değerler öğretim programı kapsamında hazırlanan materyaller yalnızca drama atölyelerinde gerçekleştirilen etkinlikler sırasında kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin davranışlarının öğretmen tarafından tam olarak gözlemlendiği ve tarafsızca öğrenci gözlem portfolyasına işlendiği kabul edilmiştir.

TANIMLAR

Değer: “Toplum tarafından bin yıllar içindeki birikimler ve deneyimler yoluyla meydana getirilmiş, her yerde ve birçok şekillerde uygulanarak toplumsal yapılara dönüşmüş temel ilkelere dir”. (Birkök, 2019: 295).

Drama: Dramanın tam bir karşılığı olmamasına rağmen kelimenin Yunancadan türemiş “dran” sözcüğünden geldiği; “yapmak, etmek, eylemek” anlamlarını taşıdığı ifade edilmektedir (Adıgüzel, 2010: 11). “Daha ayrıntılı bir tanımla, insanın insanla giriştiği her tür dolaysız, doğrudan ilişki, etki tepki alışverişi, arada oluşan en az düzeyde bir etkileşim bile bir dramatik an ya da dramatik bir durumdur” (San, 1990: 573).

Okul Öncesi Eğitimde Drama: “Drama, küçük çocukların oyunlarında görülen, katılımcının sanatsal duyarlılığını, kendisi, başkaları ve dünya hakkındaki bilincini artıran ve her çocuğun hayal gücünü geliştiren bir öğrenme aracıdır”

(Ömeroğlu, 2003: 24). “Drama çalışmaları çeşitli kaynaşma-ısınma çalışmaları, pandomim, rol oynama, doğaçlama, öykü oluşturma, dramatizasyon gibi etkinliklerden oluşmaktadır” (Çelik ve Daşcan, 2010: 36)

Rol Oynama/Dramatizasyon: Dramatizasyon, “bir durumu gerçekte olduğundan daha heyecan verici ya da kötü göstermek olarak yer almasına rağmen günümüzde daha çok yazılı bir metne dayalı olarak bir konunun, öykünün, masalın ya da bir durumun canlandırılması” anlamında kullanılmaktadır (Adıgüzel, 2006: 20).

Doğaçlama: Doğaçlama, “içe doğan, belli bir anda içten geldiği gibi oluşan anlamında kullanılmaktadır”. Bununla birlikte kişi “yazarken, yönetirken ve oynarken “burada ve şimdi”yi yaşar, bir sonraki aşamayı düşünüp planlamaz, sadece “o anı” yaşar. “O an” her açıdan hakkıyla yaşandığında (duyular, duygular ve akılla) bir sonraki anı yaratır” (Hatipoğlu, 2012: 152).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

1.1. DEĞER

Sosyal bilimler alanında ilk defa değer kavramı Znanieck tarafından kullanılmakta olup temelleri Latince “güçlü olmak” veya “kıymetli olmak” anlamlarına gelen “value” kelimesine dayanmaktadır (Bilsky ve Schwartz, 1994).

Değerler duygularla birlikte ortaya çıkan, insanların davranış ve seçimlerini etkileyen, eylemlerini yönlendiren inanç ve standartlardır (Schwartz ve Bilsky, 1987). Öte yandan değer bir şeye duyulan ilgi ya da ilgisizlik herhangi bir şeyi elde etme ya da etmeme isteği için gerekli olan inançlar olarak tanımlanmaktadır (İlgaroğlu, 2019).

Değerler kişilerin içinden gelen onları belirli hedeflere yönelik olarak seçim yapmaya yönlendiren ve kişinin tutumlarını şekillendiren güdülerdir (Birkök, 2019). Bozkurt ve diğerleri (2018)’ e göre ise değerler topluma dahil olan bireyleri etkileyen ve bireylerde ortak olarak gözlenen paylaşımcı davranışlardır. Aynı zamanda toplumların yol göstericisi olarak tanımlanan değerler; toplumu oluşturan üyelere neyin daha kıymeti olduğunu gösteren, karşılaşılabilecek olaylara karşı nasıl bir davranış sergileneceğine ilişkin seçenekler sunan anlam yüklü yol haritalarıdır (Topal, 2019). Toplumda yaşayan bireylere amaç ve gayelerine yönelik yaşam sürdürebilmeleri için tutulan bir ışıktır (Dilmaç ve Baş, 2019). Gudmundsdottir (1990)’ a göre ise değerler durumlar karşısında ne yapılması ve nasıl yapılması gerektiğini gösteren rehberdir. Ayrıca toplumlar veya sosyal topluluklara dahil olan kişiler tarafından değerler; ortak duygu, düşünce ve inanç çerçevesinde benliklerini korumak, işbirliğini gerçekleştirmek, varoluşu devam ettirmek amaçlarıyla oluşturulan temel ilkelerdir (Kızılçelik ve Erjem, 1996, Bolat ve Korkmaz, 2021).

Psikolojide değer, insanların davranışlarına yön veren durum ve algılar oluştururken sosyolojide değer toplumu oluşturan insanların duygu ve düşüncelerini ortak inançta birleştiren normatif yargılar (Aydın, 2010; Ergenekon, Aküzüm 2021)

şeklinde yer almaktadır. Ekinci' (2020)' e göre ise değer, toplumları oluşturan insanlar tarafından ahlaki alanda iyi ya da kötü, ekonomik alanda paha, hukuki alanda güven, toplumsal alanda uyum ve düzen olarak algılanan soyut ölçütlerdir .

Değerler, toplumların var oluşunda yer alan kıymetli unsurlardandır. Bekir (1996)'a göre değerler insanları bir araya getirerek bir toplumu oluşturan temel nedenlerdir . Maddi ve manevi öğelerin tamamı (Ives ve Kidwell, 2019), toplum idealleri (Massenberg, 2019), yaşantı şekli düzenleyicisi (Rasoolimanesh ve diğerleri, 2020) ve temel standartlardır (Blackshear ve Culp, 2021).

Rezsahy (2001) değerlerin özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir.

- Değerler toplumlara ve kişilere kimlik kazandırma işlevi üstlenirler.
- Değerler ideolojilerin hammaddeğini sağlar. İdeolojiler değer, beklenti ve ilgileri akılcılaştırır.
- Değerler bireysel ve kollektif eylemcinin eylem sisteminin oluşturunusudur.
- Değerler örf adet gelenek ve görenekler ile kişinin benliği arasında ilişki, denge ve uyum sağlayıcı rolü üstlenirler.
- Değerler kişilerin tutumlarını belirler ve davranışlarını yönlendirir.
- Değerler bir toplumun devamlılığı için gereken sosyal kontrolü sağlar. Kanunların temelini oluşturur.

Yaman (2012)' göre ise toplumların gelişmesinde en önemli etkenlerden olan değerler insanların yaşamına yön veren işaret levhalarına benzerler ve değerlerin özü ise şu şekildedir.

- Değerleri yaşayan ve yaşatan insandır bu yönüyle değerler insanidir.
- Soyut olmakla birlikte değişime açıktırlar. Bütünleyicidirler; birbirleri ile bağlantılı ve dinamik bir yapı gösterirler.
- İnsan hayatının sosyal boyutuna yön vermede baskındırlar. Sosyal rollerin belirlenmesinde ve sosyal hayatı kontrol etmede dikkate alınan temel yargı unsurlarıdır.
- Değerler en çok insanların duşşsal alanı üzerinde etkindir.
- Değerler birikimli ve yavaş ilerler; ani değer değişimi toplumsal çatışmalara yol açabilir.
- Toplumsal dayanışmanın gerçekleşmesinde etkin olan değerler, bireylerin

toplumda yer edinmesini sağlayarak onların yalnızlığa karşı korunmasını sağlarlar.

- İnsanlara olay ve olgulara farklı bakış açılarıyla bakmalarını sağlayarak hedeflerini belirlemede yön gösterici ve özendiricilerdir.

Kaya ve diğerleri (2016) değerlere ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir.

- Bireyin içindeki değer oluşumu gelişimsel bir olgudur.
- Hayat boyu süren, sürekli bitmez bir süreçtir, ancak ergenlikte zirveye ulaşır.
- Duygusal olduğu kadar zihinsel bir süreçtir. Erken çocukluk yılları dışında aktif bir süreçtir. Kişi dışsal uyaranlarla etkileşim halindedir.

Yukarıdaki tanımlar ışığında değerler:

- Ekonomi, matematik, felsefe başta olmak üzere farklı disiplinler tarafından tanımlama, açıklama ve kıymet verme,
- Toplumlar tarafından, bağlılık, disiplin ve düzen,
- İnsanlar tarafından ise tutum, yargı ve inanç olarak anlamlandırıldığı söylenebilir.

1.1.1. Değerlerin Şekillenmesi

Değerlere etki eden, kişinin değerlerinin ortaya çıkmasına ve şekillenmesine neden olan iki önemli faktör bulunmaktadır. Bunlardan birisi aile diğeri ise kültürdür.

1. Aile

Bireyin doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu ilk ortam aile ortamıdır. Kişi bu ortamda yaşayan aile üyelerinin davranışlarını kendine örnek alır ve onların değerlerini benimser (Keçeci Kurt ve diğerleri, 2014). Gulla (2010) değerlerin aile yapısına göre farklı şekillerde benimsendiğini ve ailede benimsenen değerlerin yaşamda var olan değerlerin büyük bir bölümünü kapsadığını belirtmektedir. Almond, B. (2010) ise ailenin çocukların değerlerinin şekillenmesinde en büyük pay sahibi olduğunu ifade etmektedir.

Aile yaklaşımlarının kişinin değer kazanımına etkileri:

Demokratik aile yaklaşımı: Türk toplumunda cumhuriyetin ilanından sonra geniş

aileden çekirdek aileye geçilmesiyle birlikte yaygınlaşan aile içi demokratik yapı; aile bireylerinin görüşlerini önemsemeyi ve bu görüşlere saygı duymayı içermektedir (Kuş ve Çetin, 2014). Demokratik tutuma sahip aile ortamında yetişen bireyin saygı, sevgi, nezaket, empati ve sorumluluk başta olmak üzere bir çok değeri aile ortamında doğru bir şekilde kazandığı görülmektedir (Özensel, 2004).

Baskıcı ve otoriter aile yaklaşımı: Geçmişten günümüze devam ettiği görülen baskıcı-otoriter aile yaklaşımında genellikle aile büyükleri söz hakkına sahip olmaktadır (Akün, 2017). Baskıcı tutuma sahip olan ailelerde yetişen bireyler büyüklerine karşı saygı göstermekte ve sorumluluklarını yerine getirmekle yükümlü tutulmaktadır (Tezel, Şahin ve diğerleri, 2000). Söz konusu bireylerin özellikle sevgi, nezaket, empati değerlerinin kazanımında problem yaşadıkları görülmektedir (Kaya, 1997).

İlgisiz ve reddedici aile yaklaşımı: İlgisiz aile yaklaşımı aile üyelerinin davranışlarının görmezden gelindiği ve düşüncelerinin dikkate alınmadığı yaklaşım türüdür. İlgisiz tutuma sahip aile ortamında yetişen bireylerin değerleri ailesinden ziyade çevreden öğrendiği görülmektedir (Becker ve Krug, 1965). Reddedici aile yaklaşımı ise genellikle aile bireylerden birine karşı gösterilen istememe, ihmal etme, yok sayma davranış biçimleri şeklindedir (Dilafroz, 2022). İlgisiz ve reddedici yaklaşıma maruz kalan bireylerin özellikle sevgi ve empati değer kazanımlarında sorun yaşadıkları görülmektedir (Sümer ve diğerleri, 2010).

Tavizkar aile yaklaşımı: Aile üyelerinden birinin isteklerinin ön planda tutulduğu, diğer bireylerin isteklerinin çoğunlukla görmezden gelindiği yaklaşım türüdür (Mercan ve Şahin, 2017). Tavizkar aile yaklaşımına sahip aile ortamında yetişen bireyin yanlış davranışları çoğunlukla görmezden gelinmektedir. Söz konusu bireylerin sorumluluk, saygı, nezaket başta olmak üzere bir çok değer kazanımlarında sorun yaşadıkları görülmektedir (Pekşen, Akça, ve Aydoğdu, 2020).

Aşırı koruyucu aile yaklaşımı: Aile üyelerinin birbirine karşı oldukça yüksek şekilde kontrolcü tavır sergilediği yaklaşım türüdür (Çağdaş, 2002). Sosyal faktörlerle birlikte, fiziksel riskler ve bireysel incinme durumuna karşı aile ortamında görülen tutum olarak da adlandırılmaktadır (Ungar, 2001). Çeşitli sosyal sınıftan aile

yapılarının varlığı, yaşamın tehlikeli olarak algılanması ve çocuğa karşı yüksek başarı beklentisi aile bireylerini koruyucu yaklaşım sergilemeye yöneltmektedir (Matejevic, 2014). Aşırı koruyucu yaklaşımın görüldüğü ailelerde bireylerin en çok özgüven eksikliği yaşadığı görülmektedir.

Aşırı hoşgörölü aile yaklaşımı: Herhangi bir otorite ya da zorlamanın olmadığı, sınırsız hakka sahip olan aile bireyinin eylem ve düşüncelerinin sorgulamadan kabul edildiğı aile yaklaşım türüdür. Ailede bireysel karar alma ve alınan kararlara karşı yüksek anlayış görülmektedir. Aşırı hoşgörölü tutum sergeleyen ailelerde aile içi disiplin ve kurallar esnektir. Aşırı hoşgörölü tutumun sergilendiğı ailelerin çocuklarında inatçılık ve ilgisizlik davranışları görülmektedir (Uyanık ve Balat, 2007).

Dengesiz ve tutarsız yaklaşım (kararsız): Dengesiz ve kararsız yaklaşım aile bireylerinin düşünce ve davranışlarında ortaya çıkan değişkenliği ifade etmektedir (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016). Aile içi karar ve kurallarda net bir sınır yoktur. Ebeveynlerin çocuklara karşı aldığı kararlarda görüş ayrılığı, tutarsızlık ve sürdürülemezlik söz konusudur (Albritton ve diğerleri, 2014). Dengesiz ve kararsız yaklaşımla büyüyen çocuklar, sergiledikleri davranışın doğru veya yanlışlığı hakkında tam olarak fikir sahibi olamamanın yanında davranış bozukluğuna eğilim göstermektedirler (Gördeles ve diğerler, 2019).

Bütün bu bilgiler ışığında anne babanın çocuk yetiştirme tutumlarının, çocukların değerleri kazanmasında oldukça etkili olduğu söylenebilir.

2. Kültür

Kültür bir toplumda yaşayan insanlar tarafından kabul edilen, toplumların nesilden nesile aktardığı davranış anlayış ve yaşam biçimidir (Şahin Fırat, 2010). Kültür aynı toplumda yaşayan insanları birbirine bağlayan ve insanlar arası iletişimi gerçekleştiren toplumun kalıtsal özellikleridir (Tezcan, 1978). Değerler ise toplumun kültürünü oluşturan örgütlerin başında gelen temel inançlar ve düşüncelerdir. Nitekim toplumun değerleri toplumda yaşayan insanların inanç ve düşüncelerinin birleşimi sonucu ortaya çıkmaktadır (Demirci,2010). İnsanların inanç ve düşünceleri yaşama geldiğı andan itibaren çevre gözlemlemesi ile şekillenmektedir (Lutz, 1990). İnsan ilk inançlarını sahip olduğı ailenin kültürünü

benimseyerek elde eder. Daha sonra insan dahil olduğu sosyo kùltür ve siyasal kùltürünün etkisiyle kendi değlerlerini biçimlendirir.

İnsanların değlerinin ortaya çıkmasında ve benimsenmesinde en önemli etkiye sahip olan sosyo kùltür ve siyasal kùltür bir bütün olarak karşımıza çıkmaktadır (KaradağveAkbaş, 2009). Kişinin ailesinden sonra inanç ve düşüncelerinin şekillenmeye başladığı ve toplumdan topluma aktarılan kùltürel eğitimin gerçekleştiğı temel kurum okullardır. Öğretmen, arkadaş ve okul çalışanlarının oluşturduğu bu popölasyon toplumun sosyokùltürünü oluştursa bile bu kurumlarda verilen değler eğitimi, toplumun temel ilkeleri, inanç ve düşünce sistemine bağımlı olarak gerçekleştirilmektedir. İlerleyen zamanlarda okul kurumu yerini kişilerin iş kurumuna bırakmakta, kişiler ve ortam değışse bile düzen aynı şekilde işlemektedir (Fox, 2015). Dolayısıyla dahil olunan aile ortamı, okul ortamı ve iş ortamı sonucunda oluşan sosyo kùltürel değler, siyasal kùltürle beraber harmanlanıp kişinin akıl ve vicdan süzgecinden geçirilerek kazanılmaktadır (Keltner ve diğeri, 2014).

1.1.1.1. Değerlerle İlişkili Kavramlar

Değerleri ilişkili kavramlardan ayırt edebilmek gerekir. Örneğin tutum, ihtiyaç, dünya görüşü gibi kavramlarla değ kavramları arası ilişkiler sıklıkla belirsiz kalmaktadır. Söz konusu belirsizlik değlerin bazı metinlerde tutum bazı metinlerde ise dünya görüşü kavramlarıyla aynı anlamda kullanılmasına neden olmaktadır. Her ne kadar bu kavramların soyutlanma düzeyleri birbirlerinden farklı olsa da uygulamada farklılıkları ayırt etmek her zaman kolay olmayabilir.

1.1.2. Değerlerin Özellikleri

Değerlerin özellikleri ile ilgili yapılan tanımlamalara bakıldığında değlerin birçok boyutta ele alındığı ve bu boyutlara ilişkin çeşitli görüşlerin ortaya çıktığı görölmektedir.

1) Değerler evrenseldir.

Toplumların ahlak sistemleri birbirinden farklı olsa da toplumların her kùltür içerisinde evrensel değleri barındırmaktadır (Güder, 2015). Çünkü evrensel değler toplumdan topluma değışiklik göstermeyen kişilerin yaratılışından ve

tarihten gelen ortak özelliklerdir. Ayrıca değerler bilinçli olarak insanları bir arada tutma ve evrensel olarak birleştirme gücüne sahiptir (Ulusoy ve Dilmaç, 2020).

2) Değerler toplumlar, kültürler ve kişiler arası farklılık gösterebilir.

“Değerler toplumu meydana getiren bireyleri etki altında bırakarak bireyin topluma bağlanmasına ve toplumunun kimliğini özümsemesine” yardımcı olan bütüncül bir sistemdir (Bolat, 2013). Değerler ilke, din, gelenek ve görenekler olmakla birlikte milli ve kültürel olarak bir toplumda ortaya çıkan ve yaygın olarak kabul edilen unsurlardır. Weber (1962)’ in görüşünden hareketle bir toplumun sosyoekonomik değişimi dayandırılan kültürel değerlerin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir (Turhan, 2014). Değerler kalıtsal olarak bireyle beraber dünyaya gelmez, insan duygu, düşünce ve davranışlarını kazanırken temel ölçüt olarak kullanacağı değerleri yaşamın içinden seçmektedir. Ancak son yıllarda ekonomik gelişmelerle birlikte arkadaşlık, eğlence, kendini ifade etme, anlamlı iş bulma arzusu gibi bireyci niteliklere vurgu yapan postmodern değerlere doğru bir yönelim yaşanmaktadır (Inglehardt ve Welzel, 2005).

1.1.3. Değerlerin Önemi ve İşlevleri

İnsanlığın var oluşuyla birlikte ortaya çıktığına inanılan, temeli hakkında net bir bilgiye sahip olunamayan değerler; genelden özele doğru toplumları veya bir toplumu, toplumun bir kesimini ya da birkaç kişiyi etkisi altına alarak yaşam döngüsünün şekillenmesinde işlevsel ve önemli bir yer tutmaktadır (Bolat, 2016). Geçmişten günümüze değerler ile ilgilenen düşünürler değerlerin önemi ve işlevlerine ilişkin çeşitli görüş bildirmişlerdir.

Aristoteles, Gazali ve Farabi gibi ünlü düşünürlere göre;

Bir toplumda ahlakın oluşumunda şüphesiz ki en önemli husus kişinin vicdan-i ve dini adalet muhakemesidir. Toplamların ahlak çerçevesinin temel belirleyiciliğini ise ilim ve akıl çerçevesinde ortaya çıkan değerler üstlenmektedirler (Demircioğlu, 2020).

Fichter (2006)’ e göre değerlerin işlevleri:

- Değerler kişiye çevresinde bulunan insanların onu hangi statüde gördüklerine dair öngörü sağlar. Kişilerin toplumu ve çevresini değerlendirmesinde yargı aracı olma işlevi görür.

- Değerler toplumda önemsenen somut ve soyut kültürel unsurlara karşı kişiyi yönlendirir. Bu unsurlar grup ya da birey için her zaman en iyisi olmasa bile kişi inandığı değerler yolunda bu unsurlara yönelim gösterir.
- Bir toplumda değerler sosyal denetim araçları olarak işlev görür. İnsanları toplumda var olan ilke, kanun, örf ve adetlere saygı duyma ve uymaya iter. Dolayısıyla insanların, yasaklanan sosyal ihlallerin sonucunda ortaya çıkan olumsuz duyguları anlamlandırabilmelerini sağlarken toplumsal refahın korunmasında da önemli rol oynar.
- Toplumlar ve toplumda yaşayan insanlar belirli değerler etrafında bir araya gelirler. Ortak değerler insanları bir arada tutan ve aynı amaca yönelmelerini sağlayan sosyal dayanışma aracı görevi görür.
- Sosyal olarak her toplumda insanların davranış ve düşüncelerini oluşturmada ideal bir yol göstericidir. Toplumda genel geçer olan davranışların şemasını çizer. Böylece insanlar hal ve hareketlerini hangi yollarla doğru ifade edebileceklerini kavrayabilirler.
- Değerler kişilere cesaret vererek toplumda var olan çeşitli sosyal roller üzerinden kendi kişilikleri ve hedeflerine uygun rollere ilgilerini yöneltmelerini sağlar. Böylelikle kişiler toplumsal rollerin değerler doğrultusunda belirlendiğinin farkına varmış olurlar.

1.2. DEĞERLER EĞİTİMİ

Günümüzde değerler, normlar ve ahlaki ilkeler gerek akılda anlamlandırıldıkları şekli gerekse eğitim kapsamında karşıladığı nitelikle giderek tüm dünyada tartışılan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu bu kavramlar geçmişten gelme, geleneksel ve norma dayalı olma, sıfatlarıyla anılsa bile her toplumda yer alan insanlar tarafından tartışılan ve üzerinde görüşler ortaya sürülen güncel konular arasında yer almaktadır. Günümüzün değişen aile yapısı ve eğitim sistemlerinde ortaya çıkan bilimsel anlayış; değerlere yönelik ayrı bir eğitim planı çerçevesi oluşturulmasını ve uygulanmasını önemli hale getirmiştir.

1.2.1. Değerler Eğitime Duyulan İhtiyaç

Çocuklar gözlemlediklerini taklit etme eğilimindedirler. Bu nedenle büyüdükleri çevrenin ve bulundukları ortamların etkisinde kalarak zamanla duygu, düşünce ve davranış biçimleri oluştururlar. Eski çağlardan beri çocuklar ilk ve temel

eğitimlerini ailede almaktadırlar (Almond, 2010). Ancak günümüzün modernleşen dünyası, aile yapısını da etkilemekte modern aile sistemini karşımıza çıkarmaktadır. Bu sistemle birlikte büyük aileler yerini çekirdek ailelere bırakmakta, çekirdek aileler ise çoğunlukla çalışan ve birbirine zaman ayıramayan iletişimsiz, ilgisiz aile bireyleri ve bu durumdan birebir etkilenen çocuklardan meydana gelmektedir (Gulla, 2010). Modern aile yapısı eskiden çocukların ilk ve temel eğitiminin kendiliğinden gerçekleştiği aile ortamını olumsuz etkilemekte, çocukların doğal öğrenme ortamı ve eğitim alma imkanı gittikçe azalmaktadır. Bu durum çocukların aile dışı eğitim alma ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Toplumlar ailelerden aileler ise bireylerden oluşmaktadır. Aile içerisindeki bireylerin iyi bir eğitim almaları onların topluma faydalı bireyler olmalarını sağlar. İyi eğitilmiş bireyler toplumsal barışa katkı sağlarlar (Özkan, 2011). Toplamların yaşadığı sosyal sorunların temel noktaları, çocukların iyi bir terbiyeden geçmemesi bulunmaktadır. Dolayısıyla toplumların yaşadığı sosyal sorunları önlemek ve topluma fayda sağlayan bireyler yetiştirmek amacıyla en çok başvurulanan konuların başında değerler eğitimi gelmektedir. Değerler eğitimi günümüzde toplumsal ve ailevi düzeni sağlamada temel ihtiyaç halini almıştır. Bu nedenle değerler eğitimi konusunda aileye eğitimciler ve eğitim kurumlarına çok önemli sorumluluklar düşmektedir.

1.2.3. Eğitim Kurumlarında Değerler Eğitimi

Değerler eğitimi, eğitim sistemlerinin bütünleyicisidir. Değerler eğitimde verilen bir ders değil her derste örtük veya açık bir şekilde işlenen bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Roob'un görüşlerinden yola çıkan Bacanlı (2017)'a göre değerler eğitimi, insanların davranışlarının arkasında var olan değerleri bulmalarını, söz konusu değerleri muhakeme ederek kendilerinin ve diğer insanların üzerindeki iyi-kötü etkilerini belirlemeleri, kendileri ve başkaları için uzun vadede daha etkin olacak değerleri kazanabilmeleri için daha olgun ve tecrübeli kişiler tarafından oluşturulan "bütünleşik(örgütlenmiş) etkinliklerden meydana gelmektedir.

Aile kurumunda ortaya çıkmaya başlayan değerler eğitimi, yaşantısal boyutta karmaşık gelişimini eğitim kurumlarında sürdürmektedir (Cengiz ve diğerleri, 2015). Söz konusu yaşantısal boyut eğitim kurumlarına dahil olan öğretmen, öğrenci ve personellerin değerleri yaşayarak gerçekleştirmesini kapsamaktadır. Her eğitim kurumu dahil olduğu ülkenin ilke ve gelenekleri ile örülen belirli değerleri o kuruma

dahil olan kişilere aktarmakla sorumludur. Aktarılan değerlerin benimsenmesi ise eğitim kurumunda yer alan öğretmen ve öğrencilerin inanç ve istekleriyle yakından ilişkilidir. Bir eğitim kurumunda verilen değerler eğitiminin bireylerde kazanıma dönüşmesi için Ersoy ve Ünivar (2021)' e göre;

- Bu kurumda verilen değerler eğitimi bireylerin yaşantılarıyla bütünleşik olmalıdır.
- Eğitim kurumuna dahil olan bireylerin önemsedikleri olay ve olgular dikkate alınmalı, bu durumlarla değerler arası ilişki kurulmalıdır.
- Özellikle öğrencilerin değerlere karşı gönüllü yönelim sergileyebileceği doğal ortamlar sergilenmelidir.
- Verilen değerler ile eğitim kurumlarının sosyo-politik havası birbiriyle tutarlı genişletilebilir ve değiştirilebilir olmalıdır.

1.3. OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DEĞERLER EĞİTİMİ

Okul öncesi dönem insanın hayata gözlerini açtığı andan itibaren temel eğitim sürecine başlayıncaya kadar geçen zaman dilimi olarak adlandırılmaktadır (Krogh ve Slentz, 2011). Başlangıçta biyolojik bir varlık olan insan yavrusu, yaşamı boyunca gelişim süreçleri olarak nitelendirilen kimi süreçlerin birbirleriyle etkileşimi sonucunda giderek biyo-psiko-sosyal bir varlığa dönüşmektedir. Gelişimi tayin eden biyolojik, bilişsel ve sosyo-duygusal süreçler birbirleriyle etkileşerek bireyin kişiliğini şekillendirici görev üstlenmektedir. Her birinin diğerinin üzerinde belirleyici işlevi olan gelişim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde ortaya çıkabilmesinin yolu erken çocukluk yıllarında çocuklara zengin uyarıcı olanaklar sunan avantajlı sosyo ekonomik eğitim süreçlerinden geçmektedir. Nitekim okul öncesi eğitim programına (MEBOÖEP) göre ülkemizde 0-66 aylar arasında yaş gruplarındaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sunan; çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmelerini destekleyen, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda çocukları en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan eğitim planı uygulanmakta, ve bu süreç “okul öncesi eğitim” olarak adlandırılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Aileden gelen kalıtsal özellikler ile içinde yaşadıkları aile ortamından ilk deneyimlerini elde eden çocukların her biri farklı bir birey olarak okul öncesi eğitime

başlamaktadır. Farklılaşmanın oluşturduğu zenginliğin getirileriyle birlikte okul öncesi eğitimde çocuklar kendini ve başkalarını tanıyıp ifade etme ve bunlara karşı olumlu tutumlar gerçekleştirme eğilimi göstermektedirler (Deveci ve Sarıgöz, 2023). Aileden bağımsız tutuma sahip olmaya başlayan çocukta özdenetim becerisinin yükselmesiyle birlikte kişilik gelişimini sağlamakta bu durum çocuğun hem toplumsal ve hem de cinsel rolleri benimsemesinde ön ayak olmaktadır (Mangır ve Baran, 1990).

Birey toplumda belirlenmiş yazılı ve toplumsal kuralların içine doğmaktadır. Bu kuralları belirleyen ana etken ise değerlerdir. Bireyden ise yaşamı boyunca bu kurallara uygun rol ve davranışlar sergilemesi beklenmektedir. Söz konusu beklentinin karşılığı bireyi geleceğe hazırlayan okul öncesi dönemde ortaya çıkmaya başlayan ana rollerin çocuklara kazandırılması ile doğrudan paralellik göstermektedir (Sharp, 1995). Değerler baz alınarak gerçekleştirilecek okul öncesi eğitimi doğru rol ve davranış kazanımlarına ulaşmada önemlidir.

1.3.1.Okul Öncesi Eğitim Programında Değer Tanımları

Son dönemlerde çocuk gelişim özellikleri ile ilgili bilgilerin artması, yaşamın ilk yıllarının sonraki yıllar üzerinde etkili olduğunun anlaşılması ve çocuklukta başlayan çeşitli değerlerinin aktarılmasının öneminin farkına varılması ile okul öncesi eğitimde değerler eğitimine ilişkin düzenleme ve buna uygun eklemeler getirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında oluşturulan, 2012 yılında revize edilen ve günümüzde okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan okul öncesi eğitim programına bakıldığında; programda temel ilkeler kapsamında değerlerden bahsedildiği ve değer kavramlarına ilişkin önerilerde bulunduğu görülmektedir (MEB, 2006; MEB, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programında “okul öncesi eğitimin temel ilkeleri” bağlamında değerler şu şekilde ifade edilmektedir (MEB, 2006: 11).

“7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.”

“8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı, ona öz denetim kazandırmalıdır.”

2012 yılında revize edilen okul öncesi eğitim programı incelendiğinde önceki programlardan farklı olarak “*Kültürel ve Evrensel Değerleri Dikkate Alır*” ibaresi altında değerler ve değerler eğitiminin önemine ilişkin açıklamalara yer verildiği görülmektedir (MEB, 2013: 17).

“Çocukların yaşadıkları toplumun değerlerini tanımaları, kültürel ve evrensel değerleri benimsemeleri onların sorumluluk bilincine sahip bireyler olarak yetişmeleri açısından önemlidir. Program, bu yönüyle, farklılıklara saygı duyulmasını ve farklı özellikleri olan bireylerle uyum içinde bir arada yaşamaya dair deneyimler kazanılmasını teşvik etmektedir. Programda değerler eğitimi ayrı bir alan olarak ele alınmamış, ancak kazanım ve göstergelerde bütüncül bir şekilde vurgulanmıştır”.

Yukarıdaki tanımlamalardan yola çıkıldığında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan okul öncesi eğitim programlarında *değerler eğitiminin* programla bütünleşik olarak ele alındığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim programında değerler eğitiminin çocukta kendi değerlerini oluşturma ve toplumsal değerlere uyum sağlamaya yöneltecek şekilde verilmesi gerektiğinden bahsedilmektedir. Programda çocuğun kendine olan saygı sevgi ve sorumluluk değer bilincinin oluşturulmasının yanı sıra toplumsal ve evrensel değerlerin önemine de dikkat çekilmektedir (MEB, 2012).

1.3.2. Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımlarında Öne Çıkan Değerler

Okul öncesi dönemde dünya tarafından kabul gören ve okul öncesi eğitim sürecinde yararlanılan yaklaşımlar incelendiğinde Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımlarının ön plana çıktığı görülmektedir.

1.3.2.1. Montessori Eğitim Yaklaşımında Öne Çıkan Değerler

İtalyanın ilk kadın doktoru ve çocuk evlerinin kurucusu olan Maria Montessori fırsat eşitliğine dayanan çocukların yaşamasına yardımcı olan demokratik eğitim anlayışını benimsemektedir (Lillard, ve Else, Quest, 2006).

Montessori’ e göre eğitim “çocuklara saygı ve çeşitliliğe saygı” etrafında şekillenmelidir (Aljabreen, 2020). Her çocuk ayrı bir bireydir ve farklı gelişimsel

özellikler sergilemektedir. Eğitim ortamları da çocukların farklı özelliklerine saygı gösterecek şekilde düzenlenmelidir. Böylelikle Montessori eğitim ortamlarında her çocuk adaletli bir şekilde eğitim görebilecek ve adalet duygusunu kazanabilecektir (Lillard, 2019).

Montessori eğitim anlayışında öğrenme ortamları çocukların toplumsal düzene doğal yollardan uyum sağladığı, çocuğun kendini geliştirmesine ve işbirliğine imkan veren ortamlarından oluşmaktadır (Elkin ve diğerleri, 2014). Bu ortamlarda çocukların düşüncelerini ve kararlarını özgürce ifade etmesi sağlanırken çocukların kararları sonucunda ortaya çıkan durumların sorumluluğunu üstlenmesi beklenmektedir (Lillard, 2019).

1.3.2.2. Waldorf Eğitim Yaklaşımında Öne Çıkan Değerler

I. Dünya savaşıdan sonra adalet ve barış toplumu anlayışıyla ortaya çıkmaya başlayan Waldorf eğitim yaklaşımının pedagojisinde Rudolf Steiner'in görüşleri yer almaktadır. Waldorf eğitim anlayışına göre toplumun çıkarları ve toplumsal değerler ön plandadır. Bu anlayışın en önemli ilkelerinden biri toplumun değerlerinin ne olursa olsun eğitim programlarına dahil edilmesi gerektiğidir (Howard, 2006).

Waldorf eğitim yaklaşımı göre çocukların sergileyeceği eğitim performansı çocuğun ahlak duygusu gelişimiyle ilişkilidir. Eğitim ortamları ahlak duygusunu küçük yaştan itibaren çocuğa kazandırılmalıdır (Edwards, 2002). Waldorf eğitim anlayışının temele alındığı okullarda eğitim süreçlerine oyuncaklarını toplama, temizlik, doğa yürüyüşleri gibi etkinlikleri dahil edildiği görülmektedir. Oyuncakları toplama ve temizlik etkinlikleriyle çocukların öz disiplin ve düzen duygusuna sahip olacağına doğa yürüyüşleri ile ise doğa sevgisi ve çevre bilinci kazanılacağına inanılmaktadır (Randoll ve Peters, 2015).

1.3.2.3. Reggio Emilia Eğitim Yaklaşımında Öne Çıkan Değerler

II. Dünya savaşıdan sonra ortaya çıkmaya başlayan bu yaklaşımın yaratıcısı Loris Malaguzzi'dir. Reggio Emilia eğitim anlayışı çocuğu temele alır. Çocukların keşfederek öğrenmesi gerektiğini savunan Reggio yaklaşımı çocuğun duvarlarını kendiliğinden yıkması gerektiğini ön görmektedir (Stegelin, 2003).

Reggio Emilia yaklaşımına sahip okullar gerçek yaşantının minyatürü olarak tasarlanmaktadır. Böylelikle çocuklar gereken yaşam becerilerini birinci elden kazanırken toplumsal uyumu da sağlamış olurlar. Reggio Emilia Yaklaşımıyla

düzenlenmiş bir sınıfın içeriği doğal malzemeler, atölyeler ve aynalardan meydana gelmektedir (Hewett, 2001). Kurulan atölyeler sosyal bir alışveriş ortamı sağlamakta çocukları işbirliği, paylaşma ve sorumluluk almaya yönlendirirken aynalar farklı bakış açıları kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Santn ve Torruella, 2017)..

1.3.3. Değerler Eğitiminde Kullanılacak Teknikler

Oyun: Çocukların eğlenme, rahatlama, gelişme ve öğrenmelerini tek bir etkinlik içerisinde sağlayabilen, evrensel ve doğal bir güdü ve eylemdir (Çoban ve Eyüp, 2006). Çocukların sağlıklı psikolojik ve ruhsal gelişimlerinin yanı sıra yaratıcılıkları, akademik becerileri ve davranışlarının şekillenmesinde oyun süreçleri devreye girmektedir.

Gezi: Okul öncesinde yapılan alan gezileri çocuğun gözlem yeteneği ve merak düzeyi ile paralel olarak çocuğun gelişimine katkı sağlamaktadır. Tutkun ve diğerleri (2019) 'e göre geziler; çocukların çevreyle iletişim kurma, birlikte yaşama ve ortak değerler paydasında buluşmalarında işlevsel olarak görev yapmaktadır.

Drama: Bu tekniğin temeli doğaçlama, rol oynama ve oyunsu süreçlere dayanmaktadır (Gönen ve Dalkılıç, Uyar, 2009). Drama tekniğinin uygulama sürecinde gerçekleştirilen canlandırmaların tamamına yakının birebir taklide dayalı olması, çocuğun kendisini yetişkin biriyle veya bir imgeyle özdeşleştirme gereksinimini gidermekle birlikte örnek alma ve içselleştirme davranışlarının ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Deveci ve Sarıgöz, 2022).

Hikaye, Öykü, Masal Anlatıları: Yaşanmış ya da yaşanması muhtemel bir durumu ya da bir olayı temele alan anlatı teknikleridir (Işıtan ve Turan, 2014). Okul öncesi dönemde kısa, akıcı ve anlaşılır bir dille, bir ana kahraman ve birkaç yardımcı kahramanı içeren anlatı teknikleri, çocuğun yaşantısından, kendisi ve çevresi ile ilgili olan konuları ele alırken toplumsal hayat ve değer yargılarından çocuğu haberdar etmesi bağlamında önem taşımaktadır (Sezgin ve diğerleri, 2019)..

Şiir: Genel olarak ölçülü ve kafiyeli, ritmik ses tonlarından oluşan ve hayal gücünün kullanıldığı seçilmiş sözcüklerle bezenmiş akıcı, duyguların yansıtıldığı ürünler olarak tanımlanmaktadır (Birinci, 2015). Şiirin çocuğa ana dilini sevdirmeye ve inceliklerini öğrenmede, duygu ve düşüncelerini nasıl daha etkin biçimde kullanabileceğini göstermedeki yeri, okul öncesi eğitimin temel ilkelerinde yer alan Türkçeyi doğru ve güzel konuşmak ilkesi ile örtüşmekle birlikte ülke değerlerine bağlılık düzeyini arttırmaktadır.

1.4. DRAMA

Bilim ve teknolojideki hızlı ilerlemenin etkisiyle toplumların sosyal yaşamı özümseyerek uyum sağlama süreçlerinde hızlı bir geçiş yaşanmıştır. Yeniliklere açık olma ve yaratıcı düşünmeyi geliştirme bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlama konusunda önemli belirleyiciler halini almıştır (Dolapçioğlu ve diğerleri, 2022). Yaratıcılığın kompleks bir süreç olması her türlü çalışma ve uğraşın içinde eğitimde drama uygulamalarına gereksinim duyulmasını sağlamıştır.

Drama denildiğinde çeşitli tanımlamaların yapıldığı görülmektedir.

Dramanın tanımına bakıldığında Türkçede tam bir karşılığı bulunmayan drama sözcüğünün Yunancada yapmak, etmek, eylemek anlamında kullanılan dran sözcüğünden oluştuğu görülmektedir. Yine Yunancada bir sözcük olan dramenon'un seyirlik olarak benzetmecisi biçimindeki kullanımı drama'nın eylem anlamını karşılamaktadır (Wessels, 1987). Günümüzde Oxford english dictionary' e göre dramanın kökeni dram sözcüğünden gelmekte; "write (yazmak), produce (üretmek) ve create (yaratmak)" anlamlarında kullanılmaktadır (Oxford English Dictionary [OWDE], 2016). Türk Dil Kurumuna göre ise drama, "sahnede oynanmak üzere yazılmış oyun", "tiyatro edebiyatı" mecazi olarak ise Fransızca dram kelimesinden gelen "acıklı olay" anlamlarını ifade etmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2005). Drama, çocuk oyunları ve benzer etkinlikler yardımıyla, katılımcılar bir lider eşliğinde hayal kurmaya ve deneyimlerini gözden geçirmeye yani olayları yeniden yaratıp irdeleme, çeşitli yaşam durumlarını canlandırmaya yönlendiren süreçlerdir (Adıgüzel, 2019).

Drama ABD' de yaratıcı drama (creative drama), İngiltere'de eğitimde drama (drama in education), Almanyada okul oyunu (schulspiel) Türkiye' de ise eğitici, eğitsel, yaratıcı, eğitimde drama kavramları ile kullanılmaktadır (San, 1998).

Drama; doğaçlama, rol oynama başta olmak üzere drama tekniklerinden ve tiyatrodan yararlanılarak, bireylerin bir grup çalışması içinde bir duyguyu, bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini kimi zamanda bir kavramı ya da soyut davranışı eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde

anlamlandırılması ve canlandırılmasıdır (San, 2006).

1.4.1. Dramanın Şekillenmesi

Drama düşüncede oluşturulan olayların eyleme dönüşme aşamasıyla birlikte harekete dayanan kişilerin hayatı ile ilgili durumlarını geniş ölçüde içeren bütünsel süreçlerdir (Yuvaç, 2001). Söz konusu süreç şekillenirken drama bağlamında ortaya çıkan etkinlikler dramaya ilişkin birçok temel kavram ve çeşidi içinde barındırmaktadır. Dolayısıyla bir dramada içerikte yer alan kavramların ve drama çeşitlerinin ne ifade ettiğini bilmek önem taşımaktadır. Dramanın oluşum, içerik ve değerlendirme sürecinde yer almaktadır. Dramanın genelini şekillendiren temel kavramlar ve drama türleri şu şekilde ifade edilmektedir.

1.4.1.1. Dramada Temel Kavramlar

Dramatik

İçerisinde gerilim, çatışma, ve karşıtlıklar bulunan, insanla ve insan ilişkileriyle gelişen coşku verici, gerilim yaratıcı olarak sahne oyununa özgü planlanan çeşitli yapıt ya da olay olarak tanımlanmaktadır (Tekerek, 2006).

Dramatik oyun

Temeli olay, olgu ve insanları keşfetmeye ve bunları taklit etmeye dayanan özgür ortamlarda oynanan oyunlar olarak tanımlanmaktadır (Bekir, 1996). Gelişimini gündelik yaşantıdan alan ve anlık ortaya çıkacağı süresi kestirilemeyen oyunlardır (Karaman ve İvrendi, 2015).

Dramatizasyon- Dramatize ve Dramatize etmek

Dramatize-dramatizasyon oyunlaştırılmış ya da oyun biçiminde olan anlamını taşıırken; dramatize etmek ise herhangi bir yazının yapıtını radyo televizyon veya sahne oyunu biçimine sokmak, oyunlaştırmak olarak ifade edilmektedir (Kavcar,1985).

Çocuk tiyatrosu

Okul öncesi dönemden yetişkinlik dönemine kadar olan süreyi kapsayan kişiler ya da uzmanlar tarafından çocuklara için gerçekleştirilen tiyatro olarak adlandırılmaktadır (Aytaş, 2001).

Mış gibi yapmak

Kurgusalılık, öyleymiş gibi yapma anlamlarına gelen miş gibi yapma okul

öncesinde kullanılan oyun biçimleri olarak ifade edilmektedir (Kryeziu, 2019). Ayrıca “Mış gibi yapmak” oyunu rolü üstlenme, rolü oynama ve onu var etmek temel süreçlerinden oluşmaktadır. Aytaş ve Uysal’a göre (2017) drama sayesinde çocuklar kendilerini ve dünyalarını istedikleri biçime dönüştürebilme fırsatı yakalar. Böylece miş gibi yapma gerçek durumların ortaya çıkmasına olanak sağlar. Okul öncesi dönemde miş gibi yapmak çocuklarda; empati yeteneğinin gelişimine de katkı sağlar. Bu oyun, çocukların sembolik düşünme ve zihinsel becerilerini geliştirir.

Doğal ve etkin öğrenme durumlarından biri olanmış gibi yapma çocukların sembolik düşünme ve yüksek ses seviye zihinsel becerilerini geliştirir (Marul, 2022). Mış gibi yapmayı öğrenen çocuk düşünsel süreçlerin kullanabilir. Mış gibi yapma, canlandırma aşamasında yer almaktadır. Doğaçlama ve rol oynamada da miş gibi tekniği kullanılır. Bu süreçlerde bireyler gerçek hayatta karşılaşamayacağı rollerin içine girer. Yaşamın her anı miş gibi yapımlar üzerine kurgulanır. Birey eğitimde dramada bu süreci tam da yaşamın içindeymiş gibi yaşar.

1.4.1.2. Drama Türleri

Eğitsel Drama

Bireyin yaratıcılık ve araştırma becerisi gelişimi ile birlikte , kendini ifade etmeye dayalı empatik, iletişimsel ve aktif eğitim öğretim süreci etkinlikleridir (Önder, 2004; Genç, 2005). Eğitsel drama kişiye öğrenme, yaratma, hatırlama ve sorun çözme becerilerinin açığa çıkmasını sağlamakla birlikte kişinin duygusal anlamda da kendini fark edebilmesini sağlamaktadır (Sağlam, 1997).

Yaratıcı drama

Yaratıcı drama; bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama ve diğer tekniklerden yararlanarak canlandırılması olarak tanımlanmaktadır (Tuluk, 2004; Yiğit, 2010). Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir lider/eğitmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -miş gibi yapmaya dayanmakta ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanmaktadır (Üstündağ, 1998).

Psikodrama

Kişinin psikolojik yönüyle ilgili alandır. Psikodrama bireyin iç dünyasını ele almaktadır (Monero, 1975). Bireyin korku ve kaygılarının çoğunlukla oynusu etkinlikler ile temsilinin sağlanarak bunlara karşı sergilediği tavırların ortaya

çıkarılmasını içermektedir (Hecebil, 2022). Jakop Levy Monero Doğallığın Tiyatrosu Teather of Spentanity adını verdiği tiyatrosunu kurarak psikodramaya öncelik etmiştir.

Sosyodrama

Kişinin iletişimsel yönüyle ilgili alandır. Sosyodrama bireyin iç dünyasının bir grup içerisinde dış dünyaya yansıtılmasını ele almaktadır. Bireyin korku ve kaygılarının bir grupla birlikte oyunsu etkinlikler ile temsilinin sağlanarak bunlara karşı sergilediği tavırların ortaya çıkarılmasını içermektedir (Görgülü, 2009).

1.4.1.3. Dramanın Özellikleri

20 yüzyılın başlarında Petersen, Gaudig, Otto, Dewey'in birleştiği Montessori tarafından *çocuktan hareket*, Rosseau tarafından *çocuğun keşfi* olarak adlandırılan antropolojik ve pedagojik görüş günümüz eğitime etkilerini sürdürmektedir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2011). Hepsinin birleştiği nokta çocuğun zihinsel, ruhsal ihtiyaç, eğilim ve yeteneklerinin dikkate alındığı yöntem ve tekniklerle eğitimin gerçekleştirilmesidir. Bu bağlam ortak fikre dayanan asıl noktaları ana yapısına aktaran bir süreç olarak dramanın eğitime dahil edilmesini önemli kılmakta ve dramanın özelliklerinin bilinmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Eğitimde bir yöntem ya da teknik olarak ele alınan dramanın Akyol' a göre (2003) özellikleri şu şekildedir:

- Drama bütünleştiricidir. Okul öncesi eğitimde drama; çocuğu bir bütün olarak ele alır. Çocukların gerçek ve doğal yaşantıları ile devinimsel ve zihinsel etkinliklerini bütünleştirmeye olanak sağlar.
- Dramada asıl amaç insana saygıdır.
- Drama kültürler arası rol koridoru görevi görür.
- Drama süreç ve sonuç olarak ele alınır ancak dramanın esas odak noktası süreçtir.
- Drama özünde doğaçlamalardan oluşur.
- Dramada hayali gerçekler ve ürünler bir aradadır.

Gündoğan ve Ergenekon (2019) çalışmalarında dramadan bahsederken dramaya ilişkin görüşlerinden bahsetmişlerdir onlara göre drama:

- Drama sosyaldır. Tekil ya da grup halinde gerçekleştirilir. Yaratıcı dramada grupla eylem söz konusuken doğaçlamalarda bireysellik ön plana çıkmaktadır.
- Drama bir bilgi, düşünce ya da isteği gerçek yaşantılardan yola çıkarak eyleme dökmeyi içerir.
- Geçmiş ve günümüz tiyatro biçimlerini içerisinde barındırır.
- Drama amaç ve araç teşkil eder. Okul öncesi eğitimde disiplin boyutunda amaçsal olarak kullanılırken konu öğretiminde araçsal olarak kullanılabilir.
- Drama esnektir. Eğitim sürecinde geniş çalışma olanakları ve özgür ortam sunar.

1.4.1.4. Dramanın Önemi

İnsan hayata geldiği andan itibaren dramatik bir kurgunun içerisinde. Başlangıçta Dram yani taklit etmeye dayalı olarak tasarlanan bu kurgu yaşam döngüsünün etrafında şekillenerek bireyi hayata hazırlar. Birey dahil olduğu yaşamı sürdürebilme amaçlı bir takım becerilere ihtiyaç duyar. Drama da bu noktada bireylere yaşam için gerekli becerileri anlama öğrenme ve bunları uygulama fırsatı sunar. Çünkü drama ile bireye gerçek yaşantılara yönelik deneyim sağlayacağı doğal ortamlar yaratılmaktadır. Bu ortamlarda kişi karşılaştığı olay ve olguları irdeleme veya karşılaşılan olaylara karşı tecrübe edinme imkanı elde etmektedir (Turla ve diğerleri 2021).

Drama bebeklik döneminden yetişkinlik dönemine kadar yaşamın her anı ve alanına yönelik olarak tasarlanabilme özelliğinden dolayı tüm insanlara hitap etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı drama dersi öğretim programına (MEBDÖP)' göre drama insanlara bireysel, eğitsel ve sosyal-toplumsal alanda birtakım özellikler kazandırmaktadır (MEB, 2018):

Drama bireye kişisel anlamda:

- Kendine güvenin gelişmesini
- Kendini başkalarının yerine koyarak başkalarını düşünmesini
- Kendini ifade yeteneğinin gelişmesini
- Kişinin değerlerinin gelişimini destekler.

Drama bireyin eğitsel anlamda:

- Eğitim öğretim sürecine aktif katılımını,
- Doğal ve etkin öğrenmeyi
- Öğrendiklerinin kalıcılığının sağlanmasını,
- Zihinsel, psiko-sosyal ve fiziksel gelişimini,
- Farklı lehçe, ağız ve dilleri öğrenmesini,
- Farklı bakış açıları kazanmasını,
- Problem çözme becerilerini kazanmasını desteklemektedir.

Drama bireye sosyal-toplumsal anlamda:

- Farklı yaşantıları fark etme, anlama ve uyum sağlayabilmesini
- Toplumsal ve bireysel yaşamı keşfedebilmelerini
- Olay ve durumlara yaratıcı ve esnek yaklaşılabilmelerini
- Farklı kültürleri tanımlayabilmeleri ve kültürel aktarım sağlayabilmelerini
- Ruhsal bütünlük ve doyumunu
- İletişim becerilerinin gelişimini desteklemektedir.

Karaosmanoğlu ve Metinnam (2016) belirttiği gibi drama da söz konusu gerçek olan yaşantılardır. Bu fiili bir yaşantı olabileceği gibi hayali bir gerçekte olabilmektedir. Dramanın kişinin bütün yaşantısını kapsamaması dramanın önemini göstermektedir. Günlük yaşamda karşılaştıkları olguları drama ortamlarında yaşayarak günlük yaşamın toplumsal anlamda kendilerine neler getirdiklerini görebilirler (Sarıgöz ,2013). Drama çocuklara günlük yaşamda karşılaştıkları olguları drama ortamlarında da yaşayarak günlük yaşamın toplumsal olarak kendilerine neler getirdiğini görme olanağı sağlamaktadır (Erbay, 2012). Bütün olgularmış gibi oyun biçiminde gerçekleştiğinden gerçek yaşamın bir provası olarak düşünülebilir.

Yaşamın provası, davranışsal ve duyuşsal taklitte birlikte duygusal etkileşimi sağlayan drama tiyatrodaki hem yardımcı hem de tamamlayıcı rol oynamaktadır (Aytaş ve Uysal, 2016). Drama, bireylerin geçmiş ve günümüz tiyatro biçimleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlarken bunları etkin olarak uygulama imkanı sağlar. Böylelikle drama süreci, tiyatronun öğelerinin fark edilmesi, bu öğe ve biçimlerle bir tiyatro yapıtı yazma kapsamında yol gösterici olması bakımından önem taşımaktadır (San, 2006).

Drama süreçleri sanatla etkileşim içerisindedir, bu bakımdan katılımcıların duyarlılık kazanmaları ve estetik davranış geliştirmeleri de sağlanacaktır. Özer (2021)'e göre katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilme seçenekleri sunan drama, müzik, şiir, resim, bedensel çalışmaları da içermesi bakımından herkese hitap etme özelliği taşımaktadır.

1.4.2. Okul Öncesi Eğitimde Drama

Çocuklar bazı gelişim dönemlerinde ve yaşlarda belli tür öğrenmelere karşı yüksek duyarlılık gösterme eğilimindedirler. Çevre etkilerine karşı daha duyarlıdırlar ve çevrede düzenlenen öğrenme yaşantılarını diğer dönemlerden daha hızlı kazanabilirler. Psikologlar bu dönemlere kritik dönem adını vermektedir (Oyama, 1979). Anne baba ve öğretmenler, çocukları üst düzeyde gelişimlerini sağlamak istiyorlarsa, bu kritik gelişim dönemlerinde, çocukların belirli yaşantıları geçirmeleri için olanaklar hazırlamalıdırlar (Sarıgöz, 2017). Drama okul öncesi dönemde çocukların insanı ve doğayı anlamlandırmasına imkan veren ortamlar sağlayarak çocuklara yaşam tecrübesi edinme imkanı sağlamaktadır (Tombak, 2014). Çocuklar, günlük yaşamda karşılaştıkları olguları eğitimde drama ortamlarında da yaşayarak günlük yaşamın toplumsal olarak kendilerine neler getirdiğini görme olanağı elde etmektedirler. Dramada bütün olgular mış gibi gerçekleştiğinden gerçek yaşamın bir provasası olma özelliğini taşımaktadır (Viola, 2009). Çocuklar için oyun kitabına göre; oyun biçiminde tasarlanan drama oyun ile gerçek yaşam ayrımını oluşturan bir üsluba sahip olması bakımından yaşama hazırlığın önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir (Çelebi Öncü ve diğerleri 2010).

1.4.2.1. Okul Öncesi Eğitimde Drama Sürecinin Planlanması

Bir disiplin olarak drama çalışmalarında veya herhangi bir bir konunun, bir becerinin drama yöntemiyle işlenmesinde üzerinde durulması gereken öğeler, Milli Eğitim Bakanlığı çerçeve öğretim programında (MEBÇÖP) yer alan çocuk gelişimi ve eğitimi drama uygulamaları modülüne göre şu şekilde ifade edilmektedir (MEB, 2014).

- a) *Bir konunun temanın olması, kazanım ve hedeflerin belirlenmesi*
- b) *Bir grubun oluşturulması*
- c) *Bir liderin olması*
- d) *Mekan, ve kullanılacak yöntem ve tekniklerin olması*

a) Bir konunun temanın olması, kazanım ve hedeflerin belirlenmesi

Okul öncesi eğitimde drama amaç olarak planlanırken araç olarak kullanılmaktadır. Dramanın planlanması sürecinde hedeflerin belirlenmesinde çeşitli yaklaşımların ele alındığı görülmektedir. Bu bakımdan ilk olarak okul öncesi eğitimin her alanında çocuğun severek öğrenmesini hedefleyen Steiner'in drama dahil olmak üzere tüm yöntemlerin bütüncül olarak ele alınması gerektiği görüşü dikkat çekmektedir (Kotaman, 2009, Bolat ve Sarıgöz, 2018). Dramada çocuğun tecrübe kazanımını ön planda tutan Montessori e göre dramanın aktif ve somut hedeflere göre şekillenmesi gerekmektedir (Lillard ve Else-Quest, 2006). Bir başka düşünce ise öğrenme sevgisini temele alan Steiner High scope yaklaşımının öncüsü olan Weikart'a aittir. Ona göre bütün yöntemlerle birlikte dramanın da çocuklara özdisiplin kazandıracak ve sorumluluk bilincini kazandıracak şekilde tasarlanması gerekmektedir (Weikart ve Schweinhart, 1997).

Okul öncesi eğitimde drama süreci planlanırken dramanın gerçekleştirileceği ortam ve grubun özellikleri önem taşımaktadır. Yazar ve diğerleri (2007) çalışmalarında drama öğretim programının çocuğun dikkat süreci, merak ve ilgi düzeyi kapsamında dört yaşında çocuklardan oluşan grup ile drama planlanırken süreç, 10-15 dakika; beş yaşında çocuklardan oluşan grup ile drama planlanırken süreç, 20-25 dakika altı yaşında çocuklardan oluşan grup ile drama planlanırken ise süreç, 30-40 dakikayı geçmeyecek şekilde ele alınmasının üzerinde durmaktadırlar.

b) Bir grubun oluşturulması

Okul öncesi eğitimde drama bireysel olarak gerçekleştirilebileceği gibi grupla birlikte de gerçekleştirilebilmektedir. Yaratıcılığı ön planda olan okul öncesi dönem çocuğu, yüksek düzeyde hayal kurma ve yaratma becerilerine sahiptir (Yazar ve diğerleri, 2007). Söz konusu becerilerin edinimi için çocuklar duygu ve davranışları taklit edebileceği kişilere ihtiyaç duymaktadır. Yapılan çalışmalarda okul öncesi eğitimde grupla yapılan drama çalışmalarının olumlu etkilerini göstermektedir (Selvi, 1999; Can Akkoç, 2019).

Okul öncesi dönemde dramanın gerçekleştirileceği grup oluşturulurken Erdem ve diğerleri (2017) gruptaki çocukların yaşının dikkate alınarak grup

kurulması gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Çünkü yaş gelişimle doğru orantılıdır. Yılmaz (2003)' a göre 3-4 yaş dönemindeki çocuk bağımsızlık isterken, 4-5 yaş dönemindeki çocuk oyuna yönelim göstermekte, 5-6 yaş dönemindeki çocuk ise sorumluluk ve toplumsal bilinç sahibi olmaya başlamaktadır. Böylelikle çocukların her yaş döneminde gelişimsel özellikleri ilgi, merak ve istekleri değişim göstermektedir. Malinova, ve Angelov (2013)'a göre dramada önemli olan grup dinamiğinin oluşturulmasıdır. Dolayısıyla kazanımların dönemsel gelişimlere göre hedeflenmesi gerekmektedir. Ayrıca aynı yaş grubunun içerisinde özel gereksinimi olan çocuklara uygun olacak şekilde drama planlaması gerekmektedir.

c) Bir liderin olması

Drama etkinliğinin gerçekleştirilebilmesi için bir gruba, mekâna, belirli hedeflere ve etkinliklerin planlayıp uygulamaya koyan bir lider (öğretmen)' e ihtiyaç duyulmaktadır (Ormancı ve Şaşmaz, Ören, 2010). Drama lideri çocuğa göre yaşantıların ediniminden sorumludur (Baş ve Sarıgöz, 2018). Bu nedenle drama lideri katılımcı çocuğun iç ve dış yaşantısına dair bilgi sahibi olma, söz konusu bilgileri yaşama uyarlamakla görevlidir. Drama lideri dramayı bir grupta var olan bir sorunun çözüm odaklı temsil edilmesinde gerekli yaşantısal ortamlar olarak ortaya çıkaran kişi olarak tanımlanmakla birlikte öğrenim hedefleri kapsamında kazandırmak istediği düşünce ve davranışa yönelik ortamların oluşmasında en etkin kişiyi temsil etmektedir.(Karadağ ve Çalışkan, 2014)

Drama lideri, planladığı drama etkinliklerine uygulamada doğrudan katılabileceği gibi, katılımcı olmayan liderlikte sergileyebilmektedir. Akyel ve Çalışkan (2013)'a göre katılımcı drama lideri drama sürecinde sergilemeyi amaçladığı rolleri gerçekleştirirken, katılımcı olmayan drama lideri pasif müdahale etme ve aktif gözlem yapma sorumluluğunu üstlenmektedir. Kasapoğlu (2019) iki durumda da dramanın planlandığı gibi uygulanmasında en önemli faktörün lider olduğunu belirtmekte drama liderinin düşünme becerilerine sahip, ileri görüşlü, ön yargısız ve hoşgörülü olması gerekliliğinden bahsetmektedir.

d) Mekan

Okul öncesi dönemde gerçekleştirilecek drama etkinlikleri için bir sınıf

ortamının olması şartı olmamakla birlikte bu etkinlikler farklı ortamlarda da gerçekleştirilebilmektedir. Drama ortamlarını sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda gerçekleştirebileceği gibi çoğunlukla içinde bulunulan mekan odaklı tasarlanmaktadır (İlhan, 2005).

Okul öncesinde dramanın gerçekleştirileceği fiziksel ortam çocukların ihtiyaçlarına uygun olarak rahat kullanıma olanak sağlayan, çocukların hareketlilik düzeyine uygun, güvenli alanlar olarak tanımlanmaktadır (Tuzcuoğlu ve Adıgüzel, 2021). Söz konusu alanlar çocukların psikolojik durumlarını dikkate alan; yaratıcılık temelinde çeşitli uyaranlarla birlikte farklı araç gereçlerle donatılan, yeterli zemin ve ışık donanımına sahip olan, ısı ve ses yalıtımı sağlanmış ortamları temsil etmektedir (. Kömür ve Öztürk (2013)' e göre çocukların kazanacakları yaşantıların bir parçası olarak dramada kurgusal oyunları kullanmak, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlamanın yanı sıra yaşantıların da hem zengin hem de birinci elden ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla ortamın veya sınıfın nasıl düzenleneceği, bu yaşantılara bağlantılı olmalıdır.

1.4.2.2. Okul Öncesi Eğitimde Drama Aşamaları

Okul öncesi eğitimde drama çalışmaları, eğitici ve psikososyal drama çalışmalarının yaratıcı drama çalışmalarıyla bütünleşimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim programına göre, yaratıcı drama (1) ısınma/hazırlık, (2) canlandırma ve (3) değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (MEB, 2016).

1) Isınma/ Hazırlık Aşaması

Bir ortama, kişiye ya da etkinliğe alışmak, benimsemek ve uyum sağlamak amaçlı çalışmaların yapıldığı ilk aşamadır. Isınma aşamasının temel odak noktası grup dinamiğini oluşturmaktır. Grup dinamiğinin ortaya çıkmasında ele alınan ve uygulamaya geçirilen kurallar bu aşamada daha çok lider tarafından belirlenmektedir (Morris, 2002). Isınma/Hazırlık aşaması daha çok güvene dayalı hareketli süreçlerden oluşan ve bu aşamada bir sonraki aşamaya hazırlayan etkinlik çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Bir şeye dikkati çeken, merak uyandıran ve tanımlayan duyuların tamamının kullanıldığı bir aşamadır. Odaklanma ve rahatlama çalışmalarını içermektedir (Sevgen, 2016).

Beden hareketinin önde olduğu bu aşamada oyun türleri kullanılabilir. Okul öncesinde bu aşamada daha çok türetilmiş oyun ve çocuk oyunlarından yararlanılmaktadır. Oyun oynayan kişilere eğlenme fırsatı sağlamaktadır (Koçyiğit ve Baydilek, 2015). Bu bağlamda dramada yararlanılan oyunlar katılımcı ve lider arası olumlu iletişim sağlarken grubu kaynaştırır. Bu iletişim katılımcılar arasında ve katılımcı ile lider arasında gerçekleşmektedir (Okvuran, 2003). Bu aşamada aynı zamanda katılımcı-mekan uyumu diğer bir deyişle, grup-mekan arası iletişimi de sağlamaktadır. Böylelikle katılımcıların birbirine ve ortama ısınması gerçekleşir. Isınma aşaması kaynaşma için önderlik ederken aynı zamanda belirlenen konuya hazırlık imkanı da sunmaktadır. Bu nedenle oyun ile rol oynama ve doğaçlama çalışmaları giriş olarak kullanılabilir. Bu aşamanın bir diğer özelliği de süreç ile ilgili hazırlıkları içermesidir (Akoğuz ve Akoğuz, 2011). Ayrıca bu aşamada rol belirlenmesi, gerekli malzemelerin temini sağlanır. Canlandırma yapılacak mekan belirlenmesi ve düzenlemesine ilişkin kararlar da belirlenir.

2) Canlandırma Aşaması

Belirlenen temanın biçimlenmesine ilişkin tüm çalışmaların yapıldığı aşama olan canlandırma; bir şeyin “etkin bir duruma gelmesini sağlamak, etkinliğe geçirmek, geçmiş bir olayı ya da durumu göstererek yaşatmak ya da birinin kılığına, kişiliğine girip onu oynamak anlamlarına gelmektedir (Püsküllüoğlu, 2004, s.201).

Canlandırma aşaması bireysel olabileceği gibi küçük veya büyük grup ile deoluşturulabilir. Tıgılı ve Genç, Yiğit (2022)’e göre bu aşamada belirlenen tema çerçevesinde bireysel ya da grup içi yaşantılar ve paylaşımlar gerçekleşmektedir. Onlara göre bu süreçte ortaya çıkan dramatik anların çözümü, katılımcıların rolleri ve bu rollere ilişkin davranışları geliştirebilmeleri için gerekli teknikler çoğunlukla kullanılmaktadır (Tıgılı ve Genç Yiğit, 2022).

Canlandırma aşaması drama sürecinde katılımcının çatışmaları kurgusal gerçeklikte hayata geçirdiği aşamayı temsil etmektedir (Özen ve Adıgüzel, 2017). Bu sırada gruptaki katılımcılar durumu irdelemeye başlamakta, durumu deneyip sorgulamakta ve analiz etmektedirler. Başka bir ifadeyle canlandırmada kurgusal gerçeklik ve gerçek arasındaki drama tekniklerinin de yardımıyla süreci yaşamakta ve devamının nasıl olacağına karar vermektedirler (Kesici, 2014).

Canlandırma aşamasında değerlendirme, sürecin başında, ortasında ve sonunda olmak üzere kademeli olarak yapılmaktadır. Değerlendirmeye ilişkin süreçte belirlenen temaya ve role ilişkin değerlendirme yapılırken; süreç sonunda gerçekleşen yaşantı, paylaşım ve katılımcının etkilenme düzeyinden yola çıkılarak değerlendirme gerçekleştirilmektedir. Canlandırma aşamasında yapılan değerlendirmeler bir sonraki aşamanın başlangıcını hazırlamaktadır (Sapsağlam, 2013).

3) Tartışma/Değerlendirme Aşaması

Drama sürecinin özünün saptandığı, drama çalışmalarının nitelik ve niceliğine ilişkin sonuçların elde edildiği aşamadır. Bu aşamada drama sürecinin özü üzerine değerlendirmeler gerçekleştirilmektedir (Aktaş ve Adıgüzel, 2020). Dramada planlanan hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirildiği asıl aşama tartışma/değerlendirme aşamasıdır. Aydın (2016)' a göre bu aşamada hedeflenen kazanımın gerçekleşip gerçekleşmediği ve yaşantıya uygulanabilirliği değerlendirilir. Eğitsel kazanımlar, gerçekleşen davranışlar üzerinde değerlendirmeler gerçekleştirilir. Ayrıca bu aşamada öğrenmelerin kalıcılığı, gerçek hayatta kullanılabilirliği ve gelecek yaşantıya etkileri ile alakalı tartışmalar gerçekleştirilir.

Dramaya dahil olan kişiler tarafından daramanın her aşaması ile ilgili süreçler değerlendirilmektedir (Başbuğ, 2006). Bu bakımdan katılımcılar süreçte gerçekleştirilen rollere ve kazanımlara ilişkin duygu ve düşüncelerini bu aşamada paylaşmaktadır. Söz konusu paylaşım konuşma yoluyla olabileceği gibi çeşitli yazma çalışmaları ya da sanatsal çalışmalarla da gerçekleştirilebilir (Aydilek, Çiftçi ve Aykaç, 2022). Drama sonrası yapılan değerlendirme çalışmaları görüş alışverişi, öğrenmeleri pekiştirme ve kazanımın kalıcılığı bakımından fayda sağlayamaktadır.

Dramada çeşitli değerlendirme biçimlerinden yararlanılmaktadır. Bu süreçte kullanılan öz değerlendirme katılımcıya güçlü ve zayıf yönlerini gösterirken başka bir yönden katılımcıların kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri ve bu süreçle ilgili yargıya varmalarını sağlamaktadır (Kösterelioğlu ve Çelen, 2016). Dramada kullanılan bir diğer değerlendirme biçimi ise akran değerlendirmesidir. Birbirleriyle ilişkili olan kişilerin birbirini değerlendirmesi, dönüt alıp verme işlemi bunun beraberinde gelen yansıtma ve diyalog oluşturmaktır (Dinçer ve diğerleri, 2019).

1.4.2.3. Dramanın Kuramcıları ve Drama ile İlgili Görüşleri

20. yüzyılın başlarında ortaya çıkan ahlaki bozukluklar, sanayileşme ve savaş başta olmak üzere pek çok olumsuz durumundan uzaklaşmak için kullanılan drama, 20. yüzyılın sonraki dönemlerinde ise toplum sorunlarının çözüm arayışının bir parçası olmuştur. 1900'lerin başlarında drama; dramatik eğitim, dramatizasyon tekniği olarak bir şeyler öğretmek amacıyla kullanılırken, 1940'larda Slade ile içten geldiği gibi oynama halini almış, 1960' larda ise Heatcode ile konuyu irdelemek için oluşturulmuş dramatik süreçleri temsil etmiştir (Duncan ve Tarulli, 2003). Günümüzde ise drama; yaparak ve yaşayarak öğrenme kuramları, demokratik bir toplum hayali ve çocuğu merkeze alan ilerlemeci yaklaşım çerçevesinde şekillenmektedir (Adıgüzel, 2008).

1.4.2.3.1. Harriet Finlay- Johnson'ın Drama ile İlgili Görüşleri

Finlay-Johnson yaklaşımı çocuklarda öğrenme isteği uyandırmayı temele almakla birlikte eğitim programında yer alan konuların bu temel doğrultusunda öğrenilmesini amaçlamaktadır. Finlay-Johnson yaklaşımı öğrencilerini genç uzmanlar olarak isimlendirirken, onların ancak öğrenmek istediklerinde öğrenebileceklerini belirtmektedir. Böyle bir isteğin ise dramatizasyon ile yaratılabileceğini savunmaktadır. Bu bağlamda; ilerlemecilik, öğrenci merkezli yaklaşım, bütüncül bilgi anlayışı, deneyim yolu ile öğrenme yaklaşımları ile paralel bir anlayış sunmaktadır (Sapmaz ve Adıgüzel, 2021). Johnson çocuklarla kurduğu dramatizasyonlarda; çocukların öğrenmek için istekli olmaları, birbirlerinden öğrenmeleri, bağımsızlıklarını kazanıp kendi kendilerini yetiştirebilir düzeye gelebilmeleri, bir bilgiye veya beceriye bütüncül bir anlayışla yaklaşma alışkanlığı kazanmaları ve son olarak öğretmeni bir rehber olarak görebilmelerini hedeflemektedir (Kömür ve Kömür, 2016).

1.4.2.3.2. Peter Slade' ın Drama ile İlgili Görüşleri

Çocuk oyunu kitabın yazarı Peter Slade kitabını, dünyadaki bütün çocuklara, özellikle mutsuz olanlara hitap etmektedir. Çocukların mutluluğunu, iyiliğini ve özgürlüğünü çocuk draması kuramının en üst sıralamasına koymaktadır (Slade, 1999). Bir sanat formu olarak drama yaklaşımı; ile Heathcode' un eğitimde drama

kuramının karşısındaki ikiliği anlayış kuramını oluşturduğu söylenmektedir (Casson, 1999). Slade; “çocuk draması kendi başına bir sanat formudur” diyerek dramanın çocuğun gelişiminde vazgeçilmez önemine atıfta bulunmaktadır. Çocuğun kendi dramasını kendi gelişim içinde oluşturabileceğini söylerken, drama öğretmenlerinin, oyunlu süreçler ve dans temeli içeren fırsatları çocuklara sunmalarının gerekliliğini belirtmektedir (Weaver, 1996).

1.4.2.3.3. Brian Way’ in Drama ile İlgili Görüşleri

Brian Francis Way; bireyi dramanın merkezine yerleştirirken drama için egzersiz tabanlı çalışmalardan yararlanmaktadır. Dramanın ilk hedefinin, bireyin kendi kaynaklarını keşfedip görmesi olarak ifade ederken bunu çemberin içinden dışına doğru bireysel rahatlama ve kaynakları kullanmada ustalaşma takip etmektedir. Sonraki halkada, çevrenin keşfedilmesi ile başkalarına karşı duyarlı geliştirme yer alırken enson halkada ise kişinin yakın çevresi dışındaki kaynakların zenginleştirilmesi boyutu bulunmaktadır. Way’e göre; bu boyutların hepsi herkeste farklı düzeylerde bulunmaktadır. Bu nedenle bir drama oturumu, bütün boyutları kapsamlı ve hepsini geliştirmeye yönelik egzersizleri içerisinde barındırmalıdır (Metinnam, 2011).

1.4.2.3.4. Balton’un Drama ile İlgili Görüşleri

Balton, dramaya dahil olan kişilerin ön yargıları yıkıp olaya farklı şekillerde yaklaşmayı sağlayacak durumlar oluşturarak onların tekrar düşünmesini ve yeni bir anlayış geliştirilmesini hedeflemektedir. Ona göre dramatik süreç dramaya katılan kişilerde drama ortamına dahil olmadan önce ve dramadan sonra nitelikli bir farklılık oluşturacak şekilde yapılandırılmalıdır. Balton drama çalışmalarını bir konu çerçevesinde süreç odaklı tasarlasa da kişinin konu ile ilişkilendirilmesi ve sembolik forma yaptığı vurgu ile statik olan yapılandırmalardan ayrılmaktadır (Sezgin, 2013).

1.4.2.3.5. Dorothy Heatcode’ın Drama ile İlgili Görüşleri

Heatcode, kuramında tiyatro eğitimin yanı sıra rasyonel ve toplumcu bakış açısının yansıtmaktadır. Dorothy Heatcode, dört drama modelini temel alarak kuramını şekillendirmektedir. Modellerden ilkinde birey ve birey sorunlarına odaklı dramayı ele almaktadır. İkinci modelinde sorunu merkezli çocukların hayali bir

problemi uzman rolü olarak çözdükleri uzman rolü yaklaşımını benimsemektedir. Yuvarlanan rol isimli üçüncü modelinde farklı derslerin birleşiminden oluşan drama tasarımı oluşturmuş böylelikle alanlar arası etkileşimin gerçekleşeceğini savunmuştur. Son modeli olan komisyon modelinde ise gerçek hayat sorunlarına odaklanmış, çocukların hayata dair sorunlarını bir komisyon oluşturarak değerlendirip yazılı olarak sunduğu bir model tasarlamıştır (Sezgin, 2013).

1.4.2.3.6. Henry Coldwell Cook'un Drama ile İlgili Görüşleri

Oyun ustası olarak adlandırılan Cook'un çocuğu merkezi alan kuram felsefesi, dramanın deneme olarak öğretilmesine değil, İngiliz edebiyatının dramatik yöntemle deneyimin keyfine varılmasına dayanmaktadır (Howlett, 2019). Dramatik oyunu temele alarak, çocuğun Shakespeare'i deneyimlemesine önem vermektedir. Yine Howlett (2019) çalışmasında Henry Coldwell Cook kuramının amacının, çocukların tartışarak, oyunun bütününe aktarabilecek bir veya birkaç sahne bulmalarını sağlamak ve çocukların kendileri tarafından oluşturulan bu sahneleri oynamalarına yardımcı olmak olduğunu belirtmektedir.

1.4.3. Dramada Kullanılan Teknikler

Doğaçlama

Doğaçlama yaşanan, yaşanılması muhtemel olan ya da görülen, öğrenilen bir fikir, olay veya durumun oyun biçiminde duygusal ve düşünsel dışavurumdur (Özensoy, 2022). Oran (2021) rol oynama tekniğiyle birlikte dramada en çok yararlanılan teknik olduğunu belirtmektedir. Doğaçlamanın gerçekleştirildiği an önemlidir. Doğaçlamayı canlandıran kişi hem oynayan hem de süreci yöneten görevi görmekte olup doğaçlamaları özgür ve samimi bir ortamda canlandırmaktadır.

Rol Oynama

Rol oynama başka bir kişiymiş gibi düşünmektir. Başkasının gözünden olay ve durumlara bakmak bunları irdeleyip fikir üretmektir. Temel noktası empati olan rol oynama kişiye farklı kimliklere bürünerek duygu, düşünce ve davranışlara farklı bakış açılarından bakma fırsatı sağlamaktadır. Rol oynama sürecinde kişi belirlenen çerçeve içerisinde istediği gibi davranmakta ve düşüncelerini ifade etmekte özgür

olması bakımından ezberci anlayıştan uzak yaratıcılığa dönük bir tekniktir (Köksal, 2016).

Rol değiştirme

Rol değiştirme tekniği rol oynama tekniğinin bir alt tekniği olarak adlandırılmaktadır. Ancak rol değiştirme tekniği bazı yönleri ile rol oynama tekniğinden farklılaşmaktadır. Rol değiştirme, bir grup içinde verilen rollerin gerçekleştirildiği ve verilen her bir rolün tüm grup katılımcıları tarafından canlandırıldığı tekniktir (Senemoğlu, 2013). Rol değiştirme süreçleri; bir etkinlik içinde tüm rollerin değiştirilerek canlandırılmasıyla ya da rol paylaşımı yapılarak aynı etkinliğin farklı bir zamanda canlandırması ile gerçekleştirilmektedir.

Dramatizasyon

Belirli bir metnin aynen canlandırılması dramatizasyon olarak adlandırılmaktadır. Başka bir deyişle, dramatizasyon tasarlanan bir konunun ya da olayın canlandırılması, yaşanarak yansıtılması veya yaşantıya dönüştürölmesi olarak tanımlanabilir. Dramatizasyon metne bağlı dramatizasyon ve metne bağlı olmayan dramatizasyon olmak üzere iki şekilde yapılabilir. Yazılı metne bağlı olarak hazırlanan metne bağlı dramatizasyon; okunulan ve algılanan hemen her şeyin fiziksel ve sözel olarak canlandırmasını içeren metne bağlı olmayan dramatizasyona göre daha uzun bir planlama sürecini içermektedir (Sever ve diğerleri, 2009).

Oyun

Oyun doğumdan itibaren başlayan ve aslında insanın yaşamı boyunca devam eden, bazen amaçlı bazen de amaçsız olarak gerçekleştirilen bir etkinliktir. Yaşamın temel kaynağı olan oyun çocukların kişiliğinin gelişmesine olumlu katkılar sağlar. Oyun ile bedensel ve duyuşsal etkinlikler çocuklar tarafından ilişkilendirilmekte bunun sonucunda deneyimleri bütünleşmekte, yaşama uyum sağlayıcı davranışlar edinilmektedir (Sabır, 2022). Oyun; çocuk için deneyim kazanılan, aynı zamanda yeni durumlara uygulama sağlama yollarının öğretildiği bir alandır. Oyun sürecinde drama sürecinde olduğu gibi çocuk yaratıcı ve üretkendir aynı zamanda, hayatta karşısına çıkabilecek çatışmalara çözüm bulma fırsatını elde etmektedir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014).

Pandomim

Sözsüz oyun olarak da adlandırılan pandomim, önceden bilinen ya da bilinmeyen, yaşanılan ya da yaşanılması muhtemel bir öykü, hikaye veya olayın sesle ifade etmeden yalnızca harekete dayalı olarak canlandırmasını içeren tekniktir (Karadağ ve Çalışkan, 2014). Temel noktası jest ve mimiklerdir. Sözsüz oyunda jest ve mimikler öykü, hikaye veya olayın genel aktarımında kullanılabilmeyle birlikte öykü, hikaye veya olaya karşı olan hislerin ve tutumların yansması görevi görmektedir (Erdem, 2021).

Donuk İmge

Donuk imge dramada yararlanılan fiziksel harekete dayalı bir tekniktir. Bu teknikte, katılımcıların kendi bedenlerini ya da temsili bir bedeni kullanarak üç boyutlu durağan görüntüler oluşturmaları amaçlanmaktadır (Akar ve Somers John, 2012). Donuk imge anlamların somut imgelere dönüştürülmesinde ve duyguların yorumlanmasında kullanılmaktadır.

Anlatı Tekniği

Bir öykü, hikaye ya da herhangi bir anlatının anlatıcı tarafından dile getirildiği, sözel olarak ifade edildiği tekniktir. Anlatılarda verilmek istenen mesaj, anlatıcının duygu ve düşünceleri sentezleme bunu yorumlayarak sesli şekilde dile getirme becerisinden doğrudan etkilenmektedir (İşitan ve Turan, 2014). Anlatı tekniğinin dramının kullanılma seviyesi katılımcıların kararları ve aynı zamanda canlandırmanın örgüsüne bağlı olarak değişmektedir.

1.5. YAPILAN ARAŞTIRMALAR

1.5.1. Drama ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Mohamed ve Barakat (2023) araştırmalarında dijital drama öğretiminin çocukların alıcı ve ifade edici dilleri üzerine olan etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya rastgele örneklem yoluyla seçilen ve devlet anaokullarında okuyan 60 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmış öğrencilere ön test ve son test uygulanarak veriler elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda dijital temelli drama öğretiminin çocukları teşvik edici olduğu ve dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Sarıgöz ve Deveci (2022) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamlarında drama yönteminin kullanılmasına ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma görüşme yönteminin kullanıldığı bir durum çalışması olarak ele alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna sosyoekonomik düzeyi farklı okullarda çalışan öğretmenler dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin hepsinin drama planı uygulasa da drama yöntemini diğer yöntemlere göre daha az kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin dramayı kullanmalarında sınıfın fiziksel ortamı ve sosyal etkileşimin etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmalarında drama ile ilgili kaynakların işlevsel yönden yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Rochovská ve Švábová (2022) araştırmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin drama sanatı ile olan ilişkisel boyutunu incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla öğretmenlerin aldıkları eğitim, sınıfta drama yöntemi uygulama biçimleri ve öğrencide uyandırdıkları istek sürece dahil edilmiştir. Araştırmaya 366 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiş ve araştırmanın verileri anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada basit regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin drama sanatına yönelik bilgi ve tutumlarının ortalamanın altında olduğu anlaşılmıştır. Bununla beraber öğretmenlerin aldıkları eğitimle drama sanatı uygulamaları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Çelik (2022) araştırmasında Web of Science veri tabanında, eğitim alanında drama ile ilgili yayımlanmış makaleleri incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda makalelerin betimsel tarama modeli kullanarak bibliyometrik analizini gerçekleştirmiştir. Araştırmada son 27 yıl içerisinde yayınlanan 1649 makale incelenmiştir. İncelemeler sonucunda 2007 yılından sonra eğitimde drama alanında yapılan çalışmalarda artış olduğu gözlenmiştir. Makale çalışmalarında en sık yayın yapılan dilin İngilizce, İspanyolca ve Rusça olduğu tespit edilmiştir. En sık yayın yapan ülkelerin ise İngiltere, Avusturalya ve Amerika Birleşik Devletleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Köğce ve Aykaç (2017) bu araştırmalarında matematik kazanımlarını ele

almışlardır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama kullanım düzeylerini incelemişlerdir. Bu araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığında çalışan 60 okul öncesi öğretmenini dahil etmişlerdir. Öğretmen görüşleri nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada sonuç olarak öğretmenlerin matematik kazanımı için yaratıcı drama kullanımının önemini farkında oldukları belirlenmiştir. İlaveten araştırmada öğretmenlerin yaratıcı drama konusunda bilinçli olsa bile bu bilincin kuramsal düzeyde kaldığı ve çoğunlukla uygulamaya aktarılmadığı tespit edilmiştir.

Aydın ve Aykaç (2016) araştırmalarında yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Aydın ve Aykaç (2016) karma yöntem kullandıkları çalışmalarını 4 yaş grubunda 44 öğrenciyi dahil ederek gerçekleştirmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerden veri toplarken araştırmanın nicel boyutunda gözlem kullanmışlardır. Araştırmanın nitel boyutunda ise görüşmeden yararlanmışlardır. Araştırmada deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri analiz ederken betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öntest ve sontest uygulamalarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca yapılan nitel analizlerde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Dolayısıyla araştırmada yaratıcı drama kullanımının öğrencilerin çevre farkındalığı ve çevre sevgisi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir.

Yaşar ve Aral (2011) çalışmalarında 1990-2010 yılları içerisinde oluşturulan ve okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezleri incelemeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda 4 doktora ve 33 yüksek lisans araştırmasını çalışmalarına dahil etmişlerdir. Döküman analizi tekniği kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada araştırmalarının konusunun ilk yıllardan son yıllara doğru farklılaştığı görülmüştür. Okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin ilk yıllarda okul öncesini incelemeyi hedeflediği sonraki zamanlarda ise iletişim ve beceri temalarına yoğunlaştığı görülmüştür. Ayrıca lisansüstü araştırmalarının çoğunun öğretmen görüşlerinin üzerine gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Bu alanda 1990-2010 yılında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin %65' i deneysel çalışma ile yapılmıştır. Araştırmada sonuç olarak incelenen lisansüstü tez araştırmalarının alanın gelişimi için yeterli olmadığı belirtilmiştir.

1.5.2. Değerler ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Abdurashidov (2023) araştırmasında, Özbek ulusal değerlerinin okul öncesi çocuklarının yetiştirilmesi üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla literatür taraması gerçekleştirmiştir. Özbek gelenekleri ile saygı, sevgi ve sadakat değeri ana bileşenlerini okul öncesi çocuklarına ilişkin olarak incelemiştir. Araştırmada sonuç olarak çocuklara temel değer bilincinin aşılmasının gerekliliği belirtilmiştir.

Ergenekon ve Aküzüm (2021) araştırmalarında okul öncesinde değerler eğitime yönelik çalışmaları incelemişlerdir. Yapılan çalışmalardan yola çıkarak değerler eğitimi ile ilgili öneriler geliştirmeyi amaçlamışlardır. Nitel olarak gerçekleştirilen araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemine 9 lisansüstü tez, 20 makale ve 3 yayınlanmamış bildiri dahil edilmiştir. Araştırmanın bulguları neticesinde okul öncesi öğretmenlerinin değerlere karşı olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin değerler eğitimi etkinliklerinde sınıf içerisinde en çok sorumluluk değerini işledikleri bunu sevgi, saygı ve yardımlaşma değerlerinin takip ettiği belirlenmiştir. Söz konusu durumda değerlerin çocuklara kolay kazandırma durumunun etkili olduğu ulaşılan diğer bir sonuçtur.

Topaç ve diğerleri (2020) çalışmalarında erken çocukluk dönemi çocuklarının değer kavramlarını incelemişlerdir. Bu bağlamda değer algıları ve tanımlamalarını ele almışlardır. Araştırma nitel bir çalışma olup fenomenolojik desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 5 yaş grubunda ve daha önce formal değerler eğitimi almayan 20 çocuk dahil edilmiştir. Değerlere ilişkin veriler çocuklarla yapılan görüşmeler sonucunda toplanmış ve içerik analizi kullanılarak yorumlanmıştır. Araştırmada sonuç olarak çocukların değerleri benzer anlama gelecek şekilde tanımladıkları görülmüştür. Söz konusu tanımlamaların ailede çocuğa sağlanan somut yaşantılara yönelik olarak gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Ayrıca çocukların değerlerin anlamlarını tam olarak bilmedikleri başka şeyler üzerinden açıklama çalıştıkları dürüstlük, nezaket değerlerinin ise çocuklarda tanım olarak bir karşılığının bulunmadığı sonuçları elde edilmiştir.

Sigurdardottir ve diğerleri (2019) araştırmalarını okul öncesi öğretmenleri ile

gerçekleştirmişlerdir. Araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin değerleri aktarıp aktarmadıklarını eğer aktarıyorlarsa nasıl aktardıklarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Eylem araştırması olan bu araştırmanın evrenini İzlandadaki bir anaokulunun 7 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri gözlemler ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler tematik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada sonuç olarak örtük değerlerin çocukların kafasını karıştırdığı öğretmenlerin değerleri aktarırken açık ve görünür değerler eğitimi gerçekleştirmeleri gerektiği anlaşılmıştır.

Birkök (2019) araştırmasında değerlerin en genel sınıflandırmasını yapmayı amaçlamıştır. Sınıflandırmayı yaparken literatür taranması yapmış ve beş değeri temel olarak kabul etmiştir. Bu değerlerin ilk üçü aslında birbiriyle bağlantılı olan özgürlük, eşitlik ve adalettir. Bununla birlikte bilim ve sanat da temel değerlere dahil edilmiştir. Geri kalan değerlerin ise beş temel değer birleşimi sonucu ortaya çıktığı belirtilmiştir. Araştırmada evrensel değerlerin toplumsal değerleri etkilediği ve toplumsal değerlerin evrensel değerlerden oluştuğu sonucu elde edilmiştir.

Topal (2019) araştırmasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan on kök değeri ele almıştır. Yapılan bu çalışma ile on kök değeri değerler eğitimi kapsamında inceleyip değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda araştırmada survey yöntemi ile yarı yapılandırılmış anket formu oluşturulmuştur. Oluşturulan form 67 öğretmene uygulanmış ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda veriler toplanmıştır. Veriler analiz ederken frekans, yüzde bağlamında excel kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencilere tüm değerleri öğretemedikleri görülmüştür. Ancak sevgi, saygı, adalet değerlerinin öğrencilere yeteri seviyede öğretildiği belirlenmiştir.

Aral ve Kadan (2018) araştırmalarında 2013 okul öncesi eğitim programını (OÖEP) ele almıştır. OÖEP’i değerler bağlamında incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmada içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada değerler kategorilere ve alt kategorilere ayrılmıştır. Değer kategorilerinin OÖEP’ nın kazanım ve göstergelerinde yer alıp almadığı karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda her değere eşit olarak yer verilmediği tespit edilmiştir. OÖEP’ da en çok sorumluluk değerine ilişkin kazanım ve göstergelerin yer aldığı belirlenmiştir.

1.5.3. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi ve Drama ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Rahimi Pordanjani (2021) araştırmasında, drama terapisinin otizmli çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için İranın İsfahan şehrinde özel eğitim gören 40 çocuk rastgele örneklem yoluyla seçilerek araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmış ve araştırmanın verileri ön test-son test ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri varyans analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda drama terapisinin çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Kaya ve Antepli (2018) araştırmalarında erken çocukluk dönemi çocuklarına yönelik olarak oluşturulan yaratıcı drama etkinliklerinin değerler eğitime uygunluğunu değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bu kapsamda 5-6 yaş grubuna dahil olan 16 çocuk ile araştırmalarını yürütmüşlerdir. Kaya ve Antepli (2018) birer ders saati ve toplamda 18 etkinlikten oluşan yaratıcı drama etkinlikleri uygulamışlardır. Veri toplamak için değerlendirme anketi oluşturmuşlardır. Oluşturulan anket drama öncesi ve drama sonrası uygulanmış ve aralarında anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda analiz için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Araştırmada sonuç olarak drama öncesi ve drama sonrası değerler eğitimi uygulamalarında drama sonrası lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Dolayısıyla yaratıcı drama uygulamalarının değerler eğitimi puanlarına olumlu etki ettiği sonucu elde edilmiştir.

Akgün (2018) araştırmasında okul öncesi dönemde verilen yaratıcı drama yönteminin değer edinimi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma nicel bir araştırma olup araştırmanın örneklemine bir ilkokulun anasınıfına devam eden 40 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada toplam 13 hafta süreyle drama uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubuna ayrılan çocuklardan veriler değer kontrol ölçeği ile toplanmıştır.. Araştırmada sonuç olarak yaratıcı drama yöntemi alan grupla almayan grup arasında değerler edinimi üzerinde anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Ada (2016) araştırmasını erken çocukluk dönemini üzerine gerçekleştirmiştir. Araştırmasında bu dönemde uygulanan dramanın değerler eğitimi üzerindeki

etkilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 4-5 yaşlarında 21 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma nicel bir çalışmadır. Araştırmada çocuklar deney ve kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan değer kontrol rubriği ile toplanmıştır. Ön test ve son test uygulamalarından sonra verilerin bulguları SPSS ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre drama öncesi yapılan ön test ve drama uygulaması yapılan son test arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırmada yaş ,cinsiyet faktörlerinin önemli bir değişken olmadığı belirlenmiştir.

Kaya ve diğerleri (2016) araştırmalarında değerler eğitimde drama yönteminin öğrencilerin değer farkındalığına etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemine Diyarbakır’ da çalışan 11 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri toplanırken araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri toplanırken likert tipli aile davranış değerlendirme formu oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri deneysel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubu oluşturulmuş ve deney grubuna değerlere ilişkin resimli kartlar uygulanmıştır. Araştırmada sonuç olarak drama ile işlenen dersler sonrası çocukların değer farkındalıklarında %51 lik artışın olduğu diğer ders işlenişleri sonrasında ise bu oranın %21 de kaldığı tespit edilmiştir. Böylelikle dramanın çocukların değerlere karşı farkındalığına olumlu etki ettiği belirlenmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve buna ilişkin geçerlik güvenirlik çalışmalarıyla birlikte araştırmanın veri analizine yönelik bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

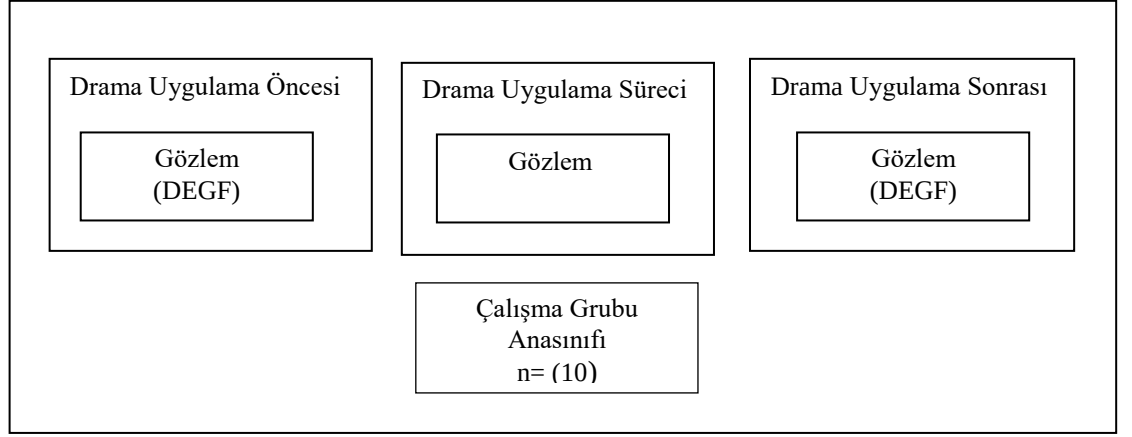
Bu araştırma, bir anasınıfında drama yoluyla verilen değerler eğitimi etkinliklerinin incelendiği bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları, bir veya birden çok veri kaynağının (olay, olgu, ortam, grup, sistem) gerçek yaşam çerçeveleri içinde bütüncül bir yorumla incelenmesine, nedensel ve ilişkisel derinlemesine betimlemelerin gerçekleşmesine imkan sağlayan nitel araştırma modelidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bu araştırmada, okul öncesi öğrencilerinin gerçek yaşamları içinde, doğal öğrenme ortamlarının engellemeden incelenmesi amaçlandığından durum çalışması modeli tercih edilmiştir.

Araştırma; durum çalışması desenlerinden, daha önce hiç kimsenin ulaşamadığı durumlarla çalışılmasına imkan verme ve gelecekte yapılacak çalışmalara yol gösterme özelliği taşıyan bütüncül tek durum deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Flyvbjerg, 2011). Tek durum desenleri tek analiz birimini içermektedir. Yapılan bu araştırmanın da analiz birimine yalnızca bir okul öncesi anasınıfı dahil edilerek daha önce ortaya çıkmamış durumların incelenmesi ve ileri zamanlarda yapılacak araştırmalara temel olması amaçlanmaktadır.

Bu kapsamda daha önce drama yoluyla değerler eğitimi etkinlikleri ile hiç karşılaşmamış olan bir devlet okulundaki bir anasınıfı seçilmiş, araştırmanın problemi ve alt problemleri bağlamında derinlemesine inceleme gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bütünsel tek durum deseni şekil 1 de belirtilmiştir.

Şekil 1.

Tekli Durum Deseni



2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, zengin bilgi içeren olgu ve durumların keşfedilmesinde yararlanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi seçilerek oluşturulmuştur (Johnson ve Christensen, 2014). Ölçüt örnekleme yöntemi araştırmaya başlamadan ya da araştırmanın başlangıcında belirlenen bir dizi ölçütü içermektedir. Bu araştırmanın başlangıcında, *çalışma grubunun okul öncesi öğrencisi olması, aynı sınıfta öğrenim görüyor olması ve daha önce drama yoluyla değerler eğitimi etkinlikleri ile hiç karşılaşmamış olması* şeklinde ölçüt maddeleri belirlenmiştir.

Bu doğrultuda 2022-2023 eğitim öğretim yılında Hatay ilinin Kırıkhan ilçesine bağlı bir ilkokulun bir anasınıfı seçilmiş ve bu sınıfta eğitim alan 10 okul öncesi öğrencisi üzerinde araştırma yürütülmüştür. Çalışma grubuna okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Aynı zamanda drama lideri olan anasınıfı öğretmeni 6 yıllık kıdeme sahip olup lisansüstü eğitimine devam etmektedir .

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER			
Öğrenci Yaşı	Cinsiyet		Ailenin Sosyoekonomik Durumu
	Kız	Erkek	
5	4	3	Orta düzey
6	2	1	Orta düzey

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama tekniklerinden yapılandırılmamış gözlem kullanılmış, araştırmanın verileri ise değer gözlem formu ile toplanmıştır.

Araştırmanın verileri, drama uygulamaları öncesinde ve haftada bir etkinlik saatinde, , okul öncesi öğrencilerine uygulanan değerler gözlem formu ile elde edilmiştir.

2.3.1. Değer Gözlem Formu

Değer gözlem formu: Okul öncesi dönemde çocuklarda oluşmaya başlayan değer farkındalığının davranışa yansımaları zaman almaktadır. Bu nedenle bu araştırmada, drama yoluyla gerçekleştirilmesi planlanan değer eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla değer davranışlarına ilişkin ayrıntı ve geniş zaman olanağı sağlayan gözlem yöntemi kullanılmıştır (Karataş, 2017). Araştırmada gözlem yönteminin tercih edilmesinin diğer bir nedeni de öğrenci davranışlarını doğal ortamla izleme ve gerçekçi davranışlara ilişkin veri elde etme olanağı sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Değerler gözlem formu oluşturulurken okul öncesi eğitim kitabında yer verilen temel değerler dikkate alınmıştır. Bu bağlamda sevgi, saygı, sorumluluk, hoşgörü, işbirliği, paylaşma ve temizlik değer kavramları değerler gözlem formunun temel boyutlarını bu kavramlara ilişkin araştırmacı tarafından oluşturulan kazanım maddeleri ise değerler gözlem formunun alt boyutlarını oluşturmada kullanılmıştır. Her bir alt boyuta özgü 10 kazanım maddesi belirlenmiş olup değerler gözlem formu 50 madde içeriğinden oluşturulmuştur. Değerler gözlem formu, öğrencide ortaya çıkması amaçlanan değer davranışlarının gözlenme sıklığına göre (1) her zaman, (2) bazen, (3) hiçbir zaman olmak üzere üç seviyede tasarlanmıştır. İlgili gözlem formu araştırmacı tarafından oluşturulduktan sonra kapsam geçerliliğinin sağlanmasına ilişkin okul öncesi, eğitim, öğretim, drama ve değerlere ilişkin çalışmaları olan, 2 okul öncesi eğitim alanında bilim uzmanı, 1 eğitim programı ve öğretimi ve 1 sınıf yönetimi alanında uzman doktor öğretim üyesi, 1 temel eğitim alanında bilim uzmanı ve 1 psikolojik danışma ve rehberlik alanında uzman araştırma görevlisi olmak üzere toplamda 6 alan uzmanına sunulmuştur. Uzmanlardan, değer gözlem formunun

içeriğini oluşturan maddeleri; anlaşılabilirlik, hedef kitleye uygunluk ve ölçülebilirlik bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri sonrasında bazı maddeler anlaşılabilirlik bakımından yeniden düzenlenmiş ve değerler gözlem formuna araştırmacı tarafından son şekli verilmiştir.

2.3.2. Değerler Eğitimi Öğretim Programı

2.3.2.1. Değerler Eğitimi Etkinliklerine İlişkin Drama Uygulama Planı

Araştırmada, drama uygulamaları oluşturulurken okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergeler incelenmiş, bunlar içerisinden değerlere ilgili olan kazanım ve göstergeler belirlenmiştir. Değerlere ilişkin kazanım göstergeleri içerisinden öğrencilerin yaş grubu özellikleriyle örtüşen kazanımlara ulaşılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından tasarlanan “değerler eğitimi öğretim programı”ı, 2 okul öncesi eğitim alan uzmanı, 1 eğitim programları ve öğretimi uzmanı ve 5 okul öncesi öğretmenin görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş ve son şeklini almıştır.

“Değerler eğitimi öğretim programı” hazırlanırken, öğrencilerde doğdukları andan itibaren oluşmaya başlayan değerlerin öğretimine öncelik verilmiş ve basitten karmaşığa doğru bir sıra izlenmiştir. Öğrencilerde daha çok aşına olduğu değerleri ilişkin kazanımları daha kolay elde edebilme öngörüsünden yola çıkılmış, bu sayede öğrencilerin drama uygulama sürecine kolay uyum sağlayabilmesi hedeflenmiştir. Böylelikle drama uygulama sürecinin işleyişini öğrenen öğrencilerin, yalnızca drama uygulamaları ile verilmek istenen değerlere odaklanması amaçlanmıştır.

Değerler eğitimi öğretim programının içeriğini oluşturan drama uygulama süreçleri planlanırken eğitsel ve yaratıcı drama yöntemleri kullanılmıştır. Bu bağlamda doğaçlama, oyun, müzik, sanat etkinliklerinden yararlanılmıştır. Drama uygulama sürecinin ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamaları olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Genel olarak ısınma aşaması 15 dakika, canlandırma aşaması 30 dakika ve değerlendirme aşamasına 15 dakika zaman ayrılmıştır. Aşamalar arası geçişler esnek bırakılmış, bu sayede herhangi beklenmedik bir durumla karşılaşıldığında aşamaların saatini uzatma şansı elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan drama yoluyla değerler eğitimi öğretim

program planı şu şekildedir:

Şekil 2.

Değerler Eğitimi Öğretim Programı Planı

Uygulama Haftası	Uygulama Ayı	Etkinlik saati	Değer Adı
1.Hafta	Ekim	60 dk.	Sevgi
2.Hafta	Ekim	60 dk.	Sorumluluk
3.Hafta	Ekim	60 dk.	Saygı/ Hoşgörü
4.Hafta	Kasım	60 dk.	Temizlik
5.Hafta	Kasım	60 dk.	Paylaşma
6.Hafta	Kasım	60 dk.	İşbirliği
7.Hafta	Aralık	60 dk.	Sevgi/Saygı/Hoşgörü/Sorumluluk
8.Hafta	Aralık	60	İşbirliği/Paylaşma/Temizlik

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada değer gözlem formu oluşturulduktan sonra bu form Hatay ilinin Kırıkhan ilçesine bağlı bir ilkokulun bir anasınıfına uygulanmıştır. Değer gözlem formu doldurulurken, araştırmanın objektifliği ve geçerliliği açısından gözlemi gerçekleştirecek öğretmenin gözlediği değer davranışlarına ilişkin her öğrenciye ayrı bir portfolyo tutması ve her öğrenciyi aynı sıklıkta gözlemlemesi istenmiştir.

Öğretmenlerden ilk olarak drama uygulama aşamasına kadar olan süreçte öğrencilerin değer davranışlarını gözlemleyerek portfolyoya işlemesi ve portfolyolara işlenmiş öğrenci değer davranışı sıklığına göre formu doldurması istenmiştir. İkinci olarak, öğretmenden drama sürecinde öğrencilerde gözlemlediği değer davranışlarını öğrenci portfolyolarına işlemesi istenmiştir. Son olarak, bütün drama uygulamalarının ardından öğretmenin çocukların değer davranışlarını gözlemlemesi, portfolyoya işlemesi ve portfolyolara işlenmiş öğrenci değer davranışı

sıklığına göre formu doldurması istenmiştir.

Araştırmada öğretmenin öğrencilerdeki değer davranışlarını drama öncesi, drama uygulama sırası ve drama sonrası sürekli gözlemlemesi beklenilmiştir. Drama öncesi eylül ve ekim aylarında 4 hafta; drama uygulama sırasında, ekim, kasım ve aralık aylarında 8 hafta; drama sonrası aralık, ocak aylarında 4 hafta, toplamda 16 hafta gözlem sürecine ayrılmıştır. Öğrenci değer davranışları, drama öncesi ilk değerlendirme ve drama sonrası ikinci değerlendirme olacak şekilde değerlendirilmiştir. Uygulama aşamasında araştırmacı ve okul öncesi eğitim alan uzmanı ve eğitim programları ve öğretimi uzmanı tarafından her bir öğrenci değer farkındalığı, davranış performansı ve değer kazanımları bağlamında ayrı ayrı incelenmiştir. Okul öncesi dönem değerler eğitiminde kullanılan dramanın çocukların gelişim düzeyleri, değer farkındalığı ve değer kazanımları üzerindeki etki ve katkıları kapsamında elde edilen veriler değerler gözlem formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

2.5. Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Araştırma gözlem yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacına uygun belirlenen ölçütler çerçevesinde uygulamanın gerçekleştirileceği anasınıfı belirlendikten sonra, araştırma etiği kapsamında, öğrenci gözlemini gerçekleştirecek öğretmenle ön görüşme yapılmış ve araştırma sürecine dahil olmaya ilişkin gönüllülük düzeyi belirlenmiştir.

Araştırma sürecinde, öğretmenden her bir öğrenci için ayrı bir portfolyo tutması, bu portfolyonun içeriğine gözlemlediği öğrenci davranışlarının yanında bunlarla ilgili kendi düşüncelerini de eklemesi istenmiştir. Bu süreçte güvenirliliğin sağlanması ve araştırmacının gördükleri ve duyduklarının gerçekliğine yönelik, sözel davranış gösteren öğrencilerin davranışları için ses kayıt cihazı kullanılmış, buna ek olarak dramanın uygulanma aşaması video ile kayıt altına alınmıştır. Elde edilen ses kayıtları, videolar ve portfolyolar araştırmacı, 2 öğretmen ve bir bilim uzmanı tarafından incelenmiştir.

Araştırmada, değerler gözlem formu geliştirildikten sonra 10 bilim uzmanına gönderilmiş *“maddenin hedeflenen yapıyı ölçme durumunu ve gerekliliğini”*

değerlendirmeleri istenmiştir. Toplamda 2 eğitim yönetimi, 4 okul öncesi eğitim ve 2 eğitim programları ve öğretim alan uzmanlarından geri dönüt alınmıştır. Değer gözlem formunda yer alan maddelerin kapsam geçerliliği oranı (KGO) Lawshe (1975) tarafından geliştirilen ve altı aşamadan oluşan ($KG = 1 N / 2 N$) formülü ile hesaplanmıştır. Sonuç olarak tüm maddelerinin KGO'nı 0.50 nin üzerinde çıkmış en düşük madde KGO'nı 0.75 olarak tespit edilmiştir. Maddelerin gerekliliğinin KGO ile tespitinden sonra, gözlem ölçeğinin tamamının kapsam geçerlilik indeksini belirlemek amacıyla $KGİ = \sum KGO / MS$ formülü kullanmış ve maddelerinin kapsam geçerlilik ölçütü 0.87 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra maddelerin anlamlılık düzeyinin belirlenmesi amaçlı Veneziano ve Hooper'ın 8 uzman için belirlediği kapsam geçerlilik ölçütü ile araştırmanın kapsam geçerlilik ölçütü karşılaştırılmış ($0.87 > 0.78$) ve maddeler istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen gözlem verilerini raporlaştırma sürecinde objektifliği sağlamak adına 2 öğretmen, 1 bilim uzmanı ve 1 alan uzmanının görüşleri alınmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problem durumlarına ilişkin veriler kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Drama Öncesi Elde Edilen Bulgular

3.1.1. Drama Öncesi Değer Farkındalığına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tablo 1’ de okul öncesi dönem çocuklarının drama etkinlikleri uygulanmadan önceki değer farkındalığına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1
Drama Öncesi Değer Farkındalığı

TEMA	KATEGORİ	KOD	GÖSTERGELER	SIKLIK
Değer Farkındalığı	Sevgi	Değerlerin anlam ve önemini bilme	Sevgi sözcüklerinin anlamını bilir.	6 4
			Neyi sevip sevmediğini bilir.	8 2
		Değer Gösterebilme	İnsanlara ve diğer canlılara karşı merhamet gösterir.	7 3
			Sevdiklerinin mutluluğu için çaba gösterir.	8 2
	Saygı Hoşgörü	Değerlerin anlam ve önemini bilme	Nezaket cümlelerinin anlam ve önemini bilir.	6 3 1
			İnsanların farklı duygu ve düşüncelerine saygı duyar.	9 1
		Değer Gösterebilme	Bulunduğu ortamda var olan düzene saygı gösterir.	7 2 1
			Karşılaştığı farklı durum ve olaylara karşı anlayış gösterir.	6 3 1
	İşbirliği Paylaşma	Değerlerin anlam ve önemini bilme	İşbirliği yapmanın ve paylaşmanın önemini bilir.	6 3 1
			Başkalarıyla duygu ve düşüncelerini paylaşır.	5 3 2

Her zaman Bazen Hiçbir zaman

Tablo 1
DramaÖöncesi Değer Farkındalığı “(Devamı)”

TEMA	KATEGORİ	KOD	GÖSTERGELER	SIKLIK
Değer Farkındalığı	İşbirliği paylaşma	Değer Gösterebilme	Başkalarıyla işbirliği yapmaktan mutluluk duyar.	7 3
			Grup/takım içerisinde rol paylaşımına saygı gösterir.	5 4 1
	Sorumluluk	Değerlerin anlam ve önemini bilme	Bir görev/sorumluluk almaya isteklidir bunu ifade eder.	5 3 2
			Hata kaynağının kendisi olduğunu kabullenir.	6 4
		Değer Gösterebilme	Bir bitkinin yetiştirilmesini ve bakımını üstlenir.	6 3 1
			Bir hayvanın yetiştirilmesini ve bakımını üstlenir.	6 3 1
	Temizlik	Değerlerin anlam ve önemini bilme	Sağlıklı olmak için temiz olmak gerektiğini bilir.	7 3
			Temizlik malzemelerini tanır.	7 2 1
		Değer Gösterebilme	Çevre temizliği çalışmalarına gönüllü olarak katılır.	9 1
			Çevre ve doğa temizliğine önem verir.	8 1 1

Her zaman Bazen Hiçbir zaman

Drama etkinlikleri uygulanmadan önce değer farkındalığına ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında değerlerin sevgi, saygı/hoşgörü, işbirliği/paylaşma, sorumluluk ve temizlik olmak üzere 5 farklı kategoriye ayrıldığı, söz konusu kategorilerin ise değerlerin anlam ve önemini bilme ve değer gösterebilme kodları bağlamında incelendiği görülmektedir. Değerlerin anlam ve önemini bilme kodu altında incelenen göstergelere bakıldığında, öğrencilerde en sık olarak sevgi değerinin anlam ve önemini bildiklerine ilişkin göstergeler elde edildiği ve bunu sırasıyla saygı/hoşgörü, temizlik, sorumluluk ve işbirliği/paylaşma değerlerinin izlediği belirlenmiştir. Değerleri gösterebilme kodu altında incelenen göstergelere bakıldığında ise öğrencilerin sevgi değeri başta olmak üzere sırasıyla, temizlik, saygı/hoşgörü, sorumluluk ve işbirliği/paylaşma değerlerini sergiledikleri tespit

edilmiştir. İlâveten öğrencilerde kategori bazında ele alınan, değerlerin anlam ve önemini bilme ve değerleri gösterebilme göstergelerinin görülme sıklığının saygı değeri dışında birbirleriyle paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin en çok sevgi değerinin anlamı ve önemini bildikleri ve bu değeri gösterebildikleri dikkat çekmiştir.

3.1.2. Drama Öncesi Değerlerin Sınıf ve Okul Ortamında Uygulanmasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tablo 2’ de okul öncesi dönem çocuklarının drama etkinlikleri uygulanmadan önce değerleri sınıf ve okul ortamında uygulamalarına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2
Drama Öncesi Değerlerin Sınıf ve Okul Ortamında Uygulanması

TEMA	KATEGORİ	KOD	GÖSTERGELER	SIKLIK
Değerlerin Uygulanması	Sevgi	Değer davranışları	Sevgisini kurduğu cümlelerle ifade eder.	6 4
			Sevgisini gösteren davranışlar sergiler.	7 3
			Günlük hayatta sevdiği şeylerle ilgili örnekler verir.	5 5
			Karşılık beklemeden sevgisini gösterir.	6 4
			Sevdiği insanlar için hediyeler, sürprizler hazırlar.	7 3
			Sevdiği şeyleri saklar.	5 3 2
	Saygı Hoşgörü	Değer davranışları	Gerekli durumlarda sırasını bekler.	5 3 2
			Gerekli durumlarda izin ister.	5 4 1
			Karşısında konuşan kişiyi sözünü kesmeden dinler.	7 3
			İnsanların hatalarına karşı hoşgörü gösterir.	6 4

Her zaman Bazen Hiçbir zaman

Tablo 2

Drama Öncesi Değerlerin Sınıf ve Okul Ortamında Uygulanması“(Devamı)”

TEMA	KATEGORİ	KOD	GÖSTERGELER	SIKLIK
Değerlerin Uygulanması			İnsanlarla iletişim kurarken iyi dileklerde bulunur.	7 3
			Bulunduğu ortamda kurallara saygı gösterir ve uyar.	5 4 1
			Başkalarıyla eşyalarını paylaşır.	5 4 1
	İşbirliği Paylaşma	Değer davranışları	Başkalarıyla yiyecek ve içeceklerini paylaşır.	6 2 2
		Değer davranışları	Başkalarıyla oyuncaklarını paylaşır.	5 5
			Bir durum ya da olaya karşı başkalarıyla ortak karar verir.	6 3 1
			Problemlere karşı başkalarıyla ortak çözüm üretir.	7 2 1
			Verilen görevi grup/takım arkadaşlarıyla gerçekleştirir.	8 2
			Başladığı etkinliği/görevi zamanında tamamlar.	6 3 1
		Sorumluluk	Etkinliğe başlamadan araç gereçlerini hazırlar.	7 2 1
			Etkinlik bittikten sonra araç gereçlerini toplar.	5 4 1
			Eşyalarını korur, kaybetmemek için önlem alır.	8 1 1
			Yemek saatinde sofrayı yarımsız kurar.	6 2 2
			Yemek yedikten sonra sofrayı yarımsız kaldırır	5 4 1
	Temizlik	Değer davranışları	Temizlik malzemelerini işlevsel olarak kullanır.	6 3 1
			Kişisel temizliğine dikkat eder.	8 2

Her zaman Bazen Hicbir zaman

Tablo 2

Drama Öncesi Değerlerin Sınıf ve Okul Ortamında Uygulanması“(Devamı)”

TEMA	KATEGORİ	KOD	GÖSTERGELER	SIKLIK
			Gıdaların temizliğine dikkat eder.	7 2 1
			Eşyalarını temiz tutmaya dikkat eder.	7 2 1
			Yemek yerken üstünün kirlenmemesine özen gösterir.	7 3
			Araç gereçleri temiz kullanır.	9 1

Her zaman Bazen Hiçbir zaman

Drama etkinlikleri uygulanmadan önce değerlerin sınıf ve okul ortamında uygulanması kapsamında elde edilen bulgulara bakıldığında değerlerin sevgi, saygı/hoşgörü, işbirliği/paylaşma, sorumluluk ve temizlik olmak üzere 5 farklı kategoriye ayrıldığı, söz konusu kategorilerin ise değer davranışları kodu bağlamında incelendiği görülmektedir. Sınıf ve okul ortamında öğrencilerde görülen değer davranışları incelendiğinde, öğrencilerin en sık sevgi değerine ilişkin olumlu göstergeler sergilediği bunu temizlik, sorumluluk, işbirliği/paylaşma ve saygı/hoşgörü değerlerinin izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bir grupla ya da başkalarıyla (Bir durum ya da olaya karşı başkalarıyla birlikte ortak karar verir, bir probleme karşı başkalarıyla birlikte ortak çözüm üretir) beraberken daha paylaşımcı davranışlara yönelim gösterdiği belirlenmiştir. İlaveten öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin hazırlanma (Etkinliğe başlamadan araç gereçlerini hazırlar, Yemek saatinde sofrayı yardımsız kurar.) aşamasında, toparlanma (Etkinlik bittikten sonra araç gereçlerini toplar, Yemek yedikten sonra sofrayı yardımsız kaldırır) aşamasına göre çok daha sık olumlu değer davranışları sergiledikleri tespit edilmiştir.

3.1.3.Drama Öncesi Değer Kazanımına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tablo 3’ te okul öncesi dönem çocuklarının drama etkinlikleri uygulanmadan önceki değer kazanımlarına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3

Drama Öncesi Değer Kazanımları

TEMA	KATEGORİ	KOD	GÖSTERGELER	SIKLIK
Değer Kazanımları	Sevgi	Zihinsel beceri Kazanımı	Sevgi sözcüklerinin anlamını bilir	6 4
			Neyi sevip sevmediğini bilir.	8 2
		Fiziksel beceri Kazanımı	Sevgisini gösteren davranışlar sergiler.	7 3
			Sevdiği insanlar için hediyeler, sürprizler hazırlar.	7 3
			Sevdiği şeyleri saklar.	5 3 2
		Sosyo-duygusal beceri kazanımı	İnsanlara ve diğer canlılara merhamet gösterir.	7 3
			Sevdiklerinin mutluluğu için çaba gösterir.	8 2
Değer Kazanımları	Sevgi	Sosyo-duygusal beceri kazanımı	Karşılık beklemeden sevgisini gösterir.	6 4
		Dil becerisi kazanımı	Sevgisini kurduğu cümlelerle ifade eder.	6 4
			Günlük hayatta sevdiği şeylerle ilgili örnekler verir.	5 5
	Saygı Hoşgörü	Zihinsel beceri kazanımı	Nezaket cümlelerinin anlam ve önemini bilir.	6 3 1
		Fiziksel beceri Kazanımı	Gerekli durumlarda sırasını bekler.	5 3 2
		Sosyo-duygusal beceri kazanımı	Gerekli durumlarda izin ister.	5 4 1



Her zaman

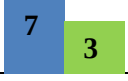
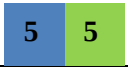


Bazen



Hiçbir zaman

Tablo 3
Drama Öncesi Değer Kazanımları “(Devamı)”

TEMA	KATEGORİ	KOD	GÖSTERGELER	SIKLIK
			Karşısında konuşan kişiyi sözünü kesmeden dinler.	
			Bulunduğu ortamda kurallara saygı gösterir ve uyar.	
			İnsanların farklı düşünce ve duygularına saygı gösterir.	
			İnsanların hatalarına karşı hoşgörü gösterir.	
			Karşılaştığı farklı durum ve olaylara karşı anlayış gösterir.	
			Bulunduğu ortamda var olan düzene saygı gösterir.	
	İşbirliği Paylaşma	Dil becerisi kazanımı	İnsanlarla iletişim kurarken iyi dileklerde bulunur.	
		Zihinsel beceri kazanımı	Bir durum ya da olaya karşı başkalarıyla ortak karar verir	
			Problemlere karşı başkalarıyla ortak çözüm üretir.	
			İşbirliği yapmanın ve paylaşmanın önemini bilir.	
Değer kazanımları	İşbirliği Paylaşma	Fiziksel beceri kazanımı	Başkalarıyla oyuncaklarını paylaşır.	
			Verilen görevi grup/ takım arkadaşlarıyla gerçekleştirir.	

 Her zaman  Bazen  Hiçbir zaman

Tablo 3

Drama Öncesi Değer Kazanımları “(Devamı)”

TEMA	KATEGORİ	KOD	GÖSTERGELER	SIKLIK
		Sosyo-duygusal beceri kazanımı	Başkalarıyla işbirliği yapmaktan mutluluk duyar.	7 3
			Grup/takım içerisinde olan rol paylaşımına saygı gösterir.	5 4 1
			Başkalarıyla duygu ve düşüncelerini paylaşır.	5 3 2
	Sorumluluk	Zihinsel beceri kazanımı	Eşyalarını korur, kaybetmemek için önlem alır.	8 1 1
			Başladığı etkinliği/görevi zamanında tamamlar.	6 2 2
			Hata kaynağının kendisi olduğunu kabullenir.	6 4
		Fiziksel beceri Kazanımı	Etkinliğe başlamadan araç gereçlerini hazırlar.	7 2 1
			Etkinlik bittikten sonra araç gereçlerini toplar.	5 4 1
			Yemek saatinde sofrayı yardımsız kurar.	6 2 2
			Yemek yedikten sonra sofrayı yardımsız kaldırır	5 4 1
		Sosyo-duygusal beceri kazanımı	Bir bitkinin yetiştirilmesini ve bakımını üstlenir.	6 3 1
			Bir hayvanın yetiştirilmesini ve bakımını üstlenir.	6 3 1
		Dil becerisi kazanımı	Bir görev/sorumluluk almaya isteklidir bunu ifade eder.	5 3 2
	Temizlik	Zihinsel beceri Kazanımı	Temizlik malzemelerini tanır.	7 2 1
			Temizlik malzemelerini işlevsel olarak kullanır.	6 3 1
		Fiziksel beceri kazanımı	Kişisel temizliğine dikkat eder.	8 2

Her zaman Bazen Hiçbir zaman

Tablo 3

Drama Öncesi Değer Kazanımları “(Devamı)”

TEMA	KATEGORİ	KOD	GÖSTERGELER	SIKLIK
Değer kazanımı	Temizlik	Fiziksel beceri kazanımı	Gıdaların temizliğine dikkat eder.	
			Eşyalarını temiz tutmaya dikkat eder.	
			Araç gereçleri temiz kullanır.	
			Yemek yerken üstünün kirlenmemesini özen gösterir.	
	Sosyo-duygusal beceri kazanımı	Sosyo-duygusal beceri kazanımı	Çevre ve doğa temizliğine önem verir.	
			Çevre temizliği çalışmalarına gönüllü olarak katılır.	
	Dil becerisi kazanımı	Dil becerisi kazanımı	Sağlıklı olmak için temiz olmak gerektiğini ifade eder.	

Her zaman Bazen Hiçbir zaman

Drama etkinlikleri uygulanmadan önce değer kazanımı kapsamında elde edilen bulgulara bakıldığında değerlerin sevgi, saygı/hoşgörü, işbirliği/paylaşma, sorumluluk ve temizlik olmak üzere 5 farklı kategoriye ayrıldığı, söz konusu kategorilerin ise zihinsel beceri kazanımı, fiziksel beceri kazanımı, sosyo-duygusal beceri kazanımı ve dil becerisi kazanımı kodları bağlamında incelendiği görülmektedir. Tüm kategoriler bazında ele alınan kodlarda, ilk olarak zihinsel beceri kazanımı koduna ilişkin bulgular incelenmiş, gözlem maddeleri doğrultusunda öğrencilerin zihinsel beceri kazanımı düzeyinin sırasıyla sorumluluk, işbirliği/paylaşma ve temizlik değerlerinde yüksek olduğu, sevgi ve saygı/hoşgörü değerlerinde ise eşdeğer düzeyde yer aldığı tespit edilmiştir. İkinci olarak fiziksel beceri kazanımı koduna ilişkin bulgular incelenmiş, kodlarda öğrencilerin fiziksel beceri kazanımı düzey sıklığı sırasıyla; sorumluluk, temizlik, işbirliği/paylaşma, saygı/hoşgörü ve sevgi değerleri olarak belirlenmiştir. Araştırmada daha sonra sosyo-duygusal beceri kazanımı koduna ilişkin bulgular incelenmiş, öğrencilerin sosyo-

duygusal beceri kazanımı düzeyinin sırasıyla saygı/hoşgörü, işbirliği/paylaşma, sevgi, temizlik ve sorumluluk değerleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada son olarak dil beceri kazanımı koduna ilişkin bulgular incelenmiş, öğrencilerin dil beceri kazanım düzeyinin sırasıyla sevgi, saygı/hoşgörü ve temizlik değerlerinde olacak şekilde sıralandığı belirlenmiştir. İlaveten gözlem formlarından elde edilen bulgularda sorumluluk ve işbirliği/paylaşma değerlerinin dil beceri kazanımında en düşük ve eşit düzeyde olduğu dikkat çekmiştir.

3.1.4. Gözlem Portfolyosundan Kesitler

Drama uygulama öncesi araştırmacının gözlem portfolyosuna her öğrenci için ayrı olacak şekilde ve her bir değere ilişkin doğrudan aktardığı sözlü ve sözsüz davranış örnekleri şu şekildedir.

Öğrenci 1.

Sevgi/saygı: Oyuncaklarla oynarken onları karşılıklı olarak sevgi ve nezaket sözcükleriyle konuşturdu. Resim yapabilmek için kağıt alırken izin istedi. Arkadaşı konuşmaya başladığında kulaklarını kapattı, sürekli aynı davranışı sergiliyor.

Paylaşma/işbirliği: Oyun zamanında sınıftaki bütün arabaları dolabın altına sakladı. Her gün aynı arkadaşıyla oynamak istiyor başka arkadaşını bugün de kabul etmedi. Getirdiği yiyeceğini yalnızca bir kişinin yemesine müsaade etti.

Temizlik: Üzerine yemek dökülen elbisesini peçeteyle sildi. Tuvalete girdiğinde ellerini yıkamayı unuttu. Giriş paspasının üzerine dökülen salatalıkları toplayıp yıkadı.

Sorumluluk: Verdiğim etkinliği yapmamak için sürekli başka şeylerle ilgilendi. Şarkı söyleme sırası kendine gelince ağladı. Lambaların boş yere açık kaldığını güneşin bizi aydınlattığını söyledi.

Öğrenci 2.

Sevgi/saygı: Sınıfa geldiğinde üzerini bile çıkarmadan öğretmenine sarıldı. Bugün sınıfa kucağında horozuyla geldi. Ablasının sınıfa izinsiz giremeyeceğini söylediğinde ağladı.

Paylaşma/işbirliği: Arkadaşlarıyla oynamak için evden güller getirdi. Kuşlarına yemlik yapmak için benden yardım istedi. Sınıfa getirdiği bebeği kimse almasın diye bütün gün köşelerde gizlice oynadı.

Temizlik: Tuvalette biten sabun için öğretmenine haber verdi. Okul güzel koksun diye evden babasının parfümünü getirdi. Yeni silinmiş ıslak yerin üzerinde zıpladı.

Sorumluluk: Çöp dökme sırasının kendinde olduğunu bildiğinden çöpü öğretmeni söylemeden temizledi. Okul çantasını evde unuttu. Öğretmenin ailesine gönderdiği etkinliği onlara vermedi.

Öğrenci 3.

Sevgi/saygı: Arkadaşı ona istediği kalemi uzatınca arkadaşını çok sevdiğini söyledi. Mavi rengi neden çok sevdiğini anlattı. Oyuncaklarıyla oynarken onlara sert davrandı.

Paylaşma/işbirliği: Sandalye kapmaca oynarken sandalyeye başkalarının oturmasına izin vermedi. Arkadaşlarıyla birlikte tamamlaması gereken yapbozu tek başına yapmak için ağladı. Arkadaşı onun istediği renkte kağıdı alınca arkadaşıyla küstü.

Temizlik: Sınıf silinirken suyun içine bütün sabunu boşalttı. Oyuncak bebeğinin elbisesini yıkadı. Oturduğu sandalyeyi ters çevirip ayaklarını sildi.

Sorumluluk: Arkadaşının ayakkabısını ayakkabılığa yerleştirmede için kaybolduğunu anlattı. Suluğunu kaybetti. Oyun hamuruyla oynadıktan sonra hamur kalıplarını topladı.

Öğrenci 4.

Sevgi/saygı: Annesinin onu çok sevdiği için kurabiyeleri yaptığını anlattı. Oyuncak bebeğine güzel şeyler söyleyerek saçlarını taradı. Arkadaşının çantasının üzerinde olan resmi karaladı.

Paylaşma/işbirliği: Elmasını yanındaki arkadaşına hediye etti. Her gün okula gelince aynı arabayı alıyor ve kimseye vermiyor. Resim yaparken öğretmenin bakmasına izin vermedi.

Temizlik: Öğretmen masayı temizlerken mendilleri yıkadı. Çalılardan yaptığı süpürgeyi okula getirdi. Ellerini bahçedeki pis çukura daldırdı.

Sorumluluk: Yemek yedikten sonra sofrasını toplamadı. Çalışma masasında yemek yedi. Sobada yakmak için kozalak topladı.

Öğrenci 5.

Sevgi/saygı: Dinazorları üstüne çıkıp gezebildiği için çok sevdiğini söyledi. Dün çok mutlu olduğunu çünkü onlara misafir geldiğini söyledi. Arkadaşını itti.

Paylaşma/işbirliği: Arkadaşıyla birlikte legolardan kule yaptı. Oyun için eşleştirildiği arkadaşıyla olmak istemedi. Arkadaşıyla birlikte diğer arkadaşının kalemini almak isterken yakalandı.

Temizlik: Yemekten sonra ellerini yıkamadı. Grip olduğu için yanında mendille okula geldi. Pis olan fırçayı sınıfa getirerek süpürmeye çalıştı.

Sorumluluk: Dahil olmak istediği grup kaybedince güzel eğlendiğini söyledi. Parka çıkarken arkadaşının sırası olduğunu hatırlattı. Annesi takılarını kaybetmesin diye bir kutu tasarladı.

Öğrenci 6.

Sevgi/saygı: Arkadaşından yapıştırıcıyı almak için izin istedi. Bahçede gördüğü ördekleri kovaladı. Parka kaçtı.

Paylaşma/işbirliği: Oyun için kurulan daireye dahil olmadı. Arkadaşı kullansın diye silgisini böldü. Etkinlikte istediği hayvan olmayınca küstü.

Temizlik: Kirli olan ellerini masaya sürdü. Yemek masasını silmek için gönüllü oldu. Arkadaşının kirlenen yüzünü elbisesiyle sildi.

Sorumluluk: Bahçedeki çiçekleri kurumaması için suladı. Tutması için verilen toprakları dağıttı. Legoların yerlerini değiştirdi.

Öğrenci 7.

Sevgi/saygı: Öğretmeninden konuşmak için izin aldı. En sevdiği meyvelere örnekler

verdi. Elini yıkarken arkadaşının önüne geçti.

Paylaşma/işbirliği: Öğretmen oyun hamurunu bölüp arkadaşına verince ağladı. Arkadaşlarına vermek için evin bahçesinden topladığı elmaları okula getirdi.

Temizlik: Akan burnunu üzerine sildi. Yere dökülen suyun üstüne peçete serdi. Kömürlükten dökülen isleri sildi.

Sorumluluk: Oyunda bebeği hastalanmasın diye onu sıkıca giydirdi. Boyalarını çantasından çıkarmadı. Makasını sıranın üzerinde bıraktı.

Öğrenci 8.

Sevgi/saygı: Yemeklerden en çok makarnayı sevdiğini söyledi. Arkadaşıyla bağırarak konuştu. Okul çıkışı kendini almaya gelen annesine sıkıca sarıldı.

Paylaşma/işbirliği: Öğretmenin yalnızca onun öğretmeni olduğunu söyledi. Daire içinde dönerken arkadaşlarının elini tutmak istemedi.

Temizlik: Süpürgeyle sınıfı kendiliğinden süpürmeye başladı. Oyuncakların üstü tozlanmasın diye örttü. Ellerini keçeli kalemle boyadı.

Sorumluluk: Ev etkinliğini yırtık halde getirdi. Sırası gelince söylemesi gereken tekerlemeyi söylemedi. Bakması için verilen cam kavanozu kırdı.

Öğrenci 9.

Sevgi/saygı: Sınıfta gördüğü karıncaları yuvasına götürmeye çalıştı. Arkadaşının onu öpmesine izin vermedi. Arkadaşının kıyafetini sormadan aldı.

Paylaşma/işbirliği: Kendini kral ilan edip herkese bir görev verdi. Park görevlisi oldu ve kendi arabalarından başkasının parka girmesine izin vermedi. Arkadaşının çağırdığı oyuna gitmedi.

Temizlik: Diş macununu sabun sanıp ellerine sürdü. Sınıfı arkadaşları ve öğretmeniyle beraber yıkadı. Kıyafetlerini düzenli bir şekilde astı.

Sorumluluk: Kardeşine bakmak için kardeşini okula getirdi. Kendisine verilen müzik

aletini bahçeye attı. . Aktarması gereken suyu kaba zamanında aktarmadı.

Öğrenci 10.

Sevgi/saygı: Keçisi minnoşun minnacık ayaklarını eve gidince sevdiğini söyledi. Babasına hediye resim yaptı. Sessizce sırasını bekledi.

Paylaşma/işbirliği: Tek başına parkta oynadı. Etkinlikte yalnızca kendi öğretmenle konuşmak istedi. Arkadaşıyla birlikte boyamayı tamamladı.

Temizlik: Yıkama sırasının kendinde olduğunu söyleyip yemek örtüsünü istedi. Yemek yediği kabı silerek temizledi. Annesinin tırnaklarını kesmesine izin vermediğini söyledi.

Sorumluluk: Yemeğinin paketini bahçeye attı. Parka çıkarken sıranın sorumlusu olarak ilk sıraya geçti. Kitabını evden getirmede.

3.2. Drama Uygulama Sonrası Elde Edilen Bulgular

3.2.1. Drama Sonrası Değer Farkındalığına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tablo 4' te okul öncesi dönem çocuklarının değerler öğretim programında yer alan drama etkinlikleri uygulandıktan sonra değer farkındalığına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4

Drama Sonrası Değer Farkındalığı

TEMA	KATEGORİ	KOD	GÖSTERGELER	SIKLIK
Değer Farkındalığı	Sevgi	Değerlerin anlam ve önemini bilme	Sevgi sözcüklerinin anlamını bilir.	5 5
			Neyi sevip sevmediğini bilir.	7 3
		Değer Gösterebilme	İnsanlara ve diğer canlılara karşı merhamet gösterir.	6 4

Her zaman Bazen Hiçbir zaman

Tablo 4

Drama Sonrası Değer Farkındalığı “(Devamı)”

TEMA	KATEGORİ	KOD	GÖSTERGELER	SIKLIK
	Saygı Hoşgörü	Değerlerin anlam ve önemini bilme	Sevdiklerinin mutluluğu için çaba gösterir.	7 3
			Nezaket cümlelerinin anlam ve önemini bilir.	5 5
			İnsanların farklı duygu ve düşüncelerine saygı duyar.	8 2
			Bulunduğu ortamda var olan düzene saygı gösterir.	9 1
		Değer Gösterebilme	Karşılaştığı farklı durum ve olaylara karşı anlayış gösterir.	9 1
			İşbirliği yapmanın ve paylaşmanın önemini bilir.	6 4
			Başkalarıyla duygu ve düşüncelerini paylaşır.	8 2
			Başkalarıyla işbirliği yapmaktan mutluluk duyar.	7 3
	İşbirliği Paylaşma	Değerlerin anlam ve önemini bilme	Grup/takım içerisinde rol paylaşımına saygı gösterir.	9 1
			Bir görev/sorumluluk almaya isteklidir bunu ifade eder.	8 2
			Hata kaynağının kendisi olduğunu kabullenir.	6 4
			Bir bitkinin yetiştirilmesini ve bakımını üstlenir.	7 3
Değer Farkındalığı	Sorumluluk	Değer Gösterebilme	Bir hayvanın yetiştirilmesini ve bakımını üstlenir.	7 3
			Sağlıklı olmak için temiz olmak gerektiğini bilir.	8 1
	Temizlik	Değerlerin anlam ve önemini bilme		

Her zaman Bazen Hiçbir zaman

Tablo 4

Drama Sonrası Değer Farkındalığı “(Devamı)”

TEMA	KATEGORİ	KOD	GÖSTERGELER	SIKLIK
			Temizlik malzemelerini tanır.	6 4
		Değer Gösterebilme	Çevre temizliği çalışmalarına gönüllü olarak katılır.	7 3
			Çevre ve doğa temizliğine önem verir.	7 3

Her zaman Bazen Hiçbir zaman

Drama sonrası değer farkındalığına ilişkin elde edilen bulgulara bakıldığında değerlerin sevgi, saygı/hoşgörü, işbirliği/paylaşma, sorumluluk ve temizlik olmak üzere 5 farklı kategoriye ayrıldığı, söz konusu kategorilerin ise değerlerin anlam ve önemini bilme ve değer gösterebilme kodları bağlamında incelendiği görülmektedir. Değerlerin anlam ve önemini bilme kodu altında incelenen göstergelere bakıldığında, öğrencilerde en sık olarak sorumluluk değerinin anlam ve önemini bildiklerine ilişkin göstergeler elde edildiği ve bunu sırasıyla temizlik, sevgi, saygı/hoşgörü ve işbirliği/paylaşma değerlerinin izlediği belirlenmiştir. Değerleri gösterebilme kodu altında incelenen göstergelere bakıldığında ise öğrencilerin temizlik değeri başta olmak üzere sırasıyla sorumluluk, sevgi, saygı/hoşgörü ve işbirliği/paylaşma değerlerini sergiledikleri tespit edilmiştir. . İlâveten öğrencilerde kategori bazında ele alınan, değerlerin anlam ve önemini bilme ve değerleri gösterebilme göstergelerinin görülme sıklığının birbirleriyle paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda değerlerin anlam ve önemi koduna ilişkin sıklık düzeyine bakıldığında, öğrencilerin en sık sorumluluk değerine ilişkin göstergeler sergilediği; değer gösterebilme koduna ilişkin sıklık düzeyine bakıldığında ise öğrencilerin en sık temizlik değerine ilişkin göstergeler sergilediği dikkat çekmiştir.

3.2.2. Drama Sonrası Değerlerin Sınıf ve Okul Ortamında Uygulanmasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tablo 5’ te okul öncesi dönem çocuklarının değerler öğrtim programında yer alan drama etkinlikleri uygulandıktan sonra değerleri sınıf ve okul ortamında

uygulamalarına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5

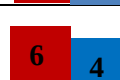
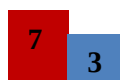
Drama Sonrası Değerlerin Sınıf ve Okul Ortamında Uygulanması

TEMA	KATEGORİ	KOD	GÖSTERGELER	SIKLIK
Değerlerin Uygulanması	Sevgi	Değer davranışları	Sevgisini kurduğu cümlelerle ifade eder.	7 3
			Sevgisini gösteren davranışlar sergiler.	7 3
			Günlük hayatta sevdiği şeylerle ilgili örnekler verir.	6 4
			Karşılık beklemeden sevgisini gösterir.	7 3
			Sevdiği insanlar için hediyeler, sürprizler hazırlar.	6 4
			Sevdiği şeyleri saklar.	6 3 1
	Saygı Hoşgörü		Gerekli durumlarda sırasını bekler.	6 4
			Gerekli durumlarda izin ister.	7 3
			Karşısında konuşan kişiyi sözünü kesmeden dinler.	7 3
			İnsanların hatalarına karşı hoşgörü gösterir.	5 5
			İnsanlarla iletişim kurarken iyi dileklerde bulunur.	7 3
			Bulunduğu ortamda kurallara saygı gösterir ve uyar.	9 1
	İşbirliği Paylaşma		Başkalarıyla eşyalarını paylaşır.	5 5
			Başkalarıyla yiyecek ve içeceklerini paylaşır.	6 4
			Başkalarıyla oyuncaklarını paylaşır.	5 5

Her zaman Bazen Hiçbir zaman

Tablo 5

Drama Sonrası Değerlerin Sınıf ve Okul Ortamında Uygulanması “(Devamı)”

TEMA	KATEGORİ	KOD	GÖSTERGELER	SIKLIK
Değerlerin uygulanması	İşbirliği Paylaşma	Değer davranışları	Bir durum ya da olaya karşı başkalarıyla ortak karar verir.	
			Problemlere karşı başkalarıyla ortak çözüm üretir.	
			Verilen görevi grup/takım arkadaşlarıyla gerçekleştirir.	
	Sorumluluk		Başladığı etkinliği/görevi zamanında tamamlar.	
			Etkinliğe başlamadan araç gereçlerini hazırlar.	
			Etkinlik bittikten sonra araç gereçlerini toplar.	
			Eşyalarını korur, kaybetmemek için önlem alır.	
			Yemek saatinde sofrayı yardımsız kurar.	
			Yemek yedikten sonra sofrayı yardımsız kaldırır	
	Temizlik		Temizlik malzemelerini işlevsel olarak kullanır.	
			Kişisel temizliğine dikkat eder.	
			Gıdaların temizliğine dikkat eder.	
			Eşyalarını temiz tutmaya dikkat eder.	
			Yemek yerken üstünün kirlenmemesine özen gösterir.	
			Araç gereçleri temiz kullanır.	

 Her zaman
 Bazen
 Hiçbir zaman

Drama sonrası değerlerin sınıf ve okul ortamında uygulanması kapsamında elde edilen bulgulara bakıldığında değerlerin sevgi, saygı/hoşgörü, işbirliği/paylaşma, sorumluluk ve temizlik olmak üzere 5 farklı kategoriye ayrıldığı, söz konusu kategorilerin ise değer davranışları kodu bağlamında incelendiği görülmektedir. Sınıf ve okul ortamında öğrencilerde görülen değer davranışları incelendiğinde, öğrencilerin en sık sorumluluk değerine ilişkin olumlu göstergeler sergilediği bunu saygı/hoşgörü, temizlik, sevgi ve işbirliği/paylaşma, değerlerinin izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin temizliğin her alanıyla ilgili (Kişisel temizliğine dikkat eder, gıda temizliğine dikkat eder, araç-gereç temizliğine dikkat eder.) eşdeğer düzeyde davranış gösterdikleri belirlenmiştir. İlaveten öğrencilerin sınıf ve okul ortamının kurallarına ve düzene uymaya ilişkin (Gerekli durumlarda sırasını bekler, gerekli durumlarda izin ister, bulunduğu ortamın kurallarına saygı gösterir ve uyar.) yüksek değer davranışları sergiledikleri tespit edilmiştir.

3.2.3. Drama Sonrası Değer Kazanımına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tablo 6' da okul öncesi dönem çocuklarının drama etkinlikleri uygulanmadan önceki değer kazanımlarına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6
Drama Sonrası Değer Kazanımları

TEMA	KATEGORİ	KOD	GÖSTERGELER	SIKLIK
Değer Kazanımları	Sevgi	Zihinsel beceri Kazanımı	Sevgi sözcüklerinin anlamını bilir	5 5
			Neyi sevip sevmediğini bilir.	7 3
	Fiziksel beceri Kazanımı		Sevgisini gösteren davranışlar sergiler.	7 3
			Sevdiği insanlar için hediyeler, sürprizler hazırlar.	6 4
			Sevdiği şeyleri saklar.	6 3 1

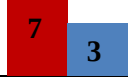
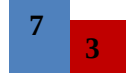
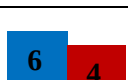
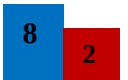
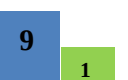
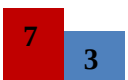
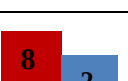
Her zaman Bazen Hiçbir zaman

Tablo 6
Drama Sonrası Değer Kazanımları “(Devamı)”

TEMA	KATEGORİ	KOD	GÖSTERGELER	SIKLIK
		Sosyo-duygusal beceri kazanımı	İnsanlara ve diğer canlılara merhamet gösterir.	6 4
			Sevdiklerinin mutluluğu için çaba gösterir.	7 3
			Karşılık beklemeden sevgisini gösterir.	7 3
		Dil becerisi kazanımı	Sevgisini kurduğu cümlelerle ifade eder.	7 3
			Günlük hayatta sevdiği şeylerle ilgili örnekler verir.	6 4
Değer Kazanımları	Saygı	Zihinsel beceri kazanımı	Nezaket cümlelerinin anlam ve önemini bilir.	5 5
		Fiziksel beceri kazanımı	Gerekli durumlarda sırasını bekler.	6 4
			Gerekli durumlarda izin ister.	7 3
			Karşısında konuşan kişiyi sözünü kesmeden dinler.	7 3
			Bulunduğu ortamda kurallara saygı gösterir ve uyar.	9 1
			İnsanların farklı düşünce ve duygularına saygı duyar.	8 2
			İnsanların hatalarına karşı hoşgörü gösterir.	5 5
			Karşılaştığı farklı durum ve olaylara karşı anlayış gösterir.	9 1
			Bulunduğu ortamda var olan düzene saygı gösterir.	9 1

Her zaman Bazen Hiçbir zaman

Tablo 6
Drama Sonrası Değer Kazanımları “(Devamı)”

TEMA	KATEGORİ	KOD	GÖSTERGELER	SIKLIK
	İşbirliği Paylaşma	Dil becerisi kazanımı	İnsanlarla iletişim kurarken iyi dileklerde bulunur.	
		Zihinsel beceri kazanımı	Bir durum ya da olaya karşı başkalarıyla ortak karar verir	
			Problemlere karşı başkalarıyla ortak çözüm üretir.	
			İşbirliği yapmanın ve paylaşmanın önemini bilir.	
		Fiziksel beceri Kazanımı	Başkalarıyla eşyalarını paylaşır.	
			Başkalarıyla yiyecek ve içeceklerini paylaşır	
			Başkalarıyla oyuncaklarını paylaşır.	
			Verilen görevi grup/ takım arkadaşlarıyla gerçekleştirir.	
		Sosyo-duygusal beceri kazanımı	Başkalarıyla işbirliği yapmaktan mutluluk duyar.	
Değer Kazanımları	İşbirliği Paylaşma	Sosyo-duygusal beceri kazanımı	Grup/takım içerisinde olan rol paylaşımına saygı gösterir.	
	Sorumluluk	Zihinsel beceri kazanımı	Başkalarıyla duygu ve düşüncelerini paylaşır.	
			Eşyalarını korur, kaybetmemek için önlem alır.	
			Başladığı etkinliği/görevi zamanında tamamlar.	

 Her zaman  Bazen  Hiçbir zaman

Tablo 6
Drama Sonrası Değer Kazanımları “(Devamı)”

TEMA	KATEGORİ	KOD	GÖSTERGELER	SIKLIK
			Hata kaynağının kendisi olduğunu kabullenir.	6 4
		Fiziksel beceri Kazanımı	Etkinliğe başlamadan araç gereçlerini hazırlar.	6 4
			Etkinlik bittikten sonra araç gereçlerini toplar.	5 5
			Yemek saatinde sofrayı yardımsız kurar.	8 2
			Yemek yedikten sonra sofrayı yardımsız kaldırır	6 4
		Sosyo-duygusal beceri kazanımı	Bir bitkinin yetiştirilmesini ve bakımını üstlenir.	7 3
			Bir hayvanın yetiştirilmesini ve bakımını üstlenir.	7 3
		Dil becerisi kazanımı	Bir görev/sorumluluk almaya isteklidir bunu ifade eder.	8 2
	Temizlik	Zihinsel Beceri Kazanımı	Temizlik malzemelerini tanır.	6 4
			Temizlik malzemelerini işlevsel olarak kullanır.	7 3
		Fiziksel beceri kazanımı	Kişisel temizliğine dikkat eder.	7 3
			Gıdaların temizliğine dikkat eder.	7 3
			Eşyalarını temiz tutmaya dikkat eder.	7 3
			Araç gereçleri temiz kullanır.	6 4

Her zaman Bazen Hiçbir zaman

Tablo 6
Drama Sonrası Değer Kazanımları “(Devamı)”

TEMA	KATEGORİ	KOD	GÖSTERGELER	SIKLIK
Değer kazanımı	Temizlik	Sosyo-duygusal beceri kazanımı	Yemek yerken üstünün kirlenmemesini özen gösterir.	
			Çevre ve doğa temizliğine önem verir.	
			Çevre temizliği çalışmalarına gönüllü olarak katılır.	
		Dil becerisi kazanımı	Sağlıklı olmak için temiz olmak gerektiğini ifade eder.	

Her zaman Bazen Hiçbir zaman

Değer kazanımı kapsamında elde edilen bulgulara bakıldığında değerlerin sevgi, saygı/hošgörü, işbirliği/paylaşma, sorumluluk ve temizlik olmak üzere 5 farklı kategoriye ayrıldığı, söz konusu kategorilerin ise zihinsel beceri kazanımı, fiziksel beceri kazanımı, sosyo-duygusal beceri kazanımı ve dil becerisi kazanımı kodları bağlamında incelendiği görülmektedir. Tüm kategoriler bazında ele alınan kodlarda, ilk olarak zihinsel beceri kazanımı koduna ilişkin bulgular incelenmiş, öğrencilerin zihinsel beceri kazanımı düzeyinin sırasıyla temizlik, sorumluluk, işbirliği/paylaşma, sevgi ve saygı değerlerinde yüksek olduğu tespit edilmiştir. İkinci olarak fiziksel beceri kazanımı koduna ilişkin gözlem formu ile elde edilen bulgular incelenmiş, kodlarda öğrencilerin fiziksel beceri kazanımı düzey sıklığı sırasıyla temizlik, sorumluluk, işbirliği/paylaşma, saygı/hošgörü ve sevgi değerleri olarak belirlenmiştir. Araştırmada daha sonra sosyo-duygusal beceri kazanımı koduna ilişkin bulgular incelenmiş, öğrencilerin sosyo-duygusal beceri kazanımı düzeyinin sırasıyla saygı/hošgörü, işbirliği/paylaşma, sorumluluk, temizlik ve sevgi değerleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada son olarak dil beceri kazanımı koduna ilişkin bulgular incelenmiş, öğrencilerin dil beceri kazanımı düzeyinin sırasıyla sorumluluk, sevgi, saygı/hošgörü, işbirliği/paylaşma ve temizlik değerleri olacak şekilde sıralandığı belirlenmiştir.

3.2.4. Gözlem Portfolyosundan Kesitler

Drama uygulama sonrası araştırmacının gözlem portfolyosuna her öğrenci için ayrı olacak şekilde ve her bir değere ilişkin doğrudan aktardığı sözlü ve sözsüz davranış örnekleri şu şekildedir.

Öğrenci 1.

Sevgi/Saygı/Hoşgörü: Suyunu doldurmak için izin istedi. Oyun oynarken yaşlılar için huzur evi yaptı. Arkadaşı hasta diye eşyalarını topladı.

Paylaşma/İşbirliği: Arkadaşlarıyla birlikte çiçeklerden sürpriz hazırladı. Kartondan kedisine yuva yapmak için yardım istedi. Okulda dağıtılan pudingleri kardeşi yesin diye çantasına koydu.

Temizlik: Evden büyük bir kutu ıslak mendil getirdi. Temiz kokmak için evden parfüm getirdi. Yerler silinirken basmamak için zıplayarak sınıfa girdi.

Sorumluluk: Yıkamak için eve götürdüğü yemek örtüsünü temiz bir şekilde geri getirdi. Boyama yaptıktan sonra su kutusunu yıkadı. Nöbetçi olduğu için sınıf temizliği ve düzenini bütün gün kontrol etti.

Öğrenci 2.

Sevgi/Saygı/Hoşgörü: Arkadaşı için şarkı söyledi. Öğretmeni diğer oyunda sıranın ona geleceğini söyleyince bunu kabullendi.

Paylaşma/İşbirliği: Arkadaşlarıyla el ele tutuşarak oyun oynadı. Öğretmeniyle birlikte kukla oynattı. Arkadaşlarıyla çiftlik kurdu.

Temizlik: Oyuncak bebeğini yıkadı. Öğretmeninin elbisesi kirlenmesin diye sandalyesini temizledi. Yüzüne boya değince yüzünü yıkadı.

Sorumluluk: Oyuncak bebeği hastalanınca doktora götürdü. Kuşları beslemek için evden yem getirdi. Sınıfın halısını düzeltti.

Öğrenci 3.

Sevgi/Saygı/Hoşgörü: Arkadaşının yeni elbisesine hayırlı olsun dedi. Eli yara olan

arkadaşının yerine meyve suyunu açtı. En sevdiği meyve olan muz resmi çizdi.

Paylaşma/İşbirliği: Arkadaşıyla birlikte kumdan kule yaptı. Takım arkadaşının kazanması için alkış yaptı. Öğretmenin eşleştirdiği arkadaşıyla birlikte yarıştı.

Temizlik: Yemekten sonra ağzını sabunla yıkadı. Pencerenin toz olduğunu söyleyip temizlemek için öğretmeninden peçete istedi. Okul bahçesindeki kaplumbağayı yıkadı.

Sorumluluk: Oyunda baba oldu ve çocuklarına harçlık verdi. Öğretmeniyle birlikte arkadaşlarına kaşık dağıttı. Yemek için gereken malzemeleri eksiksiz getirdi.

Öğrenci 4.

Sevgi/Saygı/Hoşgörü: Öğretmeninin çok güzel görüldüğünü söyledi. Arkadaşı sevdiği için ona bisküvi getirdi. Oyuncak bebeklerini el ele tutuşturarak oynadı.

İşbirliği/Paylaşma: Takım arkadaşıyla birlikte kazanmak için plan yaptı. Arkadaşına lokum verip ondan elma aldı. Boya kalemlerini arkadaşına bölüştürdü.

Temizlik: Kıyafetini annesinin nasıl yıkadığını anlattı. Öğretmeninin saçlarını taramasını istedi. Bahçeden kaldırıma çıkan otları temizledi.

Sorumluluk: Oyuncak arabaları yerlerine yerleştirdi. Gereksiz kağıtları geri dönüşüm kutusuna koydu. Sınıfın perdelerini okul çıkışı kapattı.

Öğrenci 5.

Sevgi/Saygı/Hoşgörü: Arkadaşının ayağına bastığı için özür diledi. Bütün arkadaşlarına sırayla sarıldı. Sınıfa gelen misafire nasıl olduğunu sordu.

İşbirliği/Paylaşma: Takım arkadaşı yarışırken ona neler yapması gerektiğini söyledi. Yediği şekerin kalanını karıncalara verdi. Sulu boyayı yanındaki arkadaşıyla birlikte kullandı.

Temizlik: Sınıf terliğini yıkamak için eve götürdü. Hırkası yere düşünce öğretmeninden içine koymak için poşet istedi. Cipsi sağlıksız ve pis olduğu için yemek istemedi.

Sorumluluk: Öğrenmesi için eve verilen tekerlemeyi okulda eksiksiz okudu. Kitabı karalayanın kendisi olduğunu söyledi. Ayakkabısının sökülen bağcığını bağladı.

Öğrenci 6.

Sevgi/Saygı/Hoşgörü: Basket atmak için sıraya geçti. Dışarıda uyuyan kedinin üstüne üşümesin diye ceketini örttü.

İşbirliği/Paylaşma: Birinci sınıf öğrencisiyle birlikte resim yaptı. Okula gelen trafik polisleriyle birlikte broşür dağıttı. Yemek saatinde tüm arkadaşlarına muz getirdi.

Temizlik: Oyuncak arabasını sildi. Elleri toz olmasın diye poşetten eldiven yaptı. Boyama yaparken üstüne dökülmemesi için ayaklarına peçete serdi.

Sorumluluk: Okulun çevresine arkadaşıyla birlikte mama bıraktı. Okul kapısının boyanması için gösterilen yeri boyadı. Kırılan dolabın kapağını kimsenin üzerine gelmesin diye bantladı.

Öğrenci 7.

Sevgi/Saygı/Hoşgörü: Sınıfta en sevdiği şeyleri bulup sevgi köşesi oluşturdu. Tokası kırılan arkadaşına çiçeklerden toka yaptı. Denizi yüzmek için sevdiğini anlattı.

İşbirliği/Paylaşma: Oyunda arkadaşının saklandığı yeri kimseye söylemedi. Oyunda bakkal olup herkese bedava şeker dağıttı. Takım arkadaşıyla beraber sınıfta gökkuşağı deneyi yaptı.

Temizlik: Masaya yapışan hamurları temizledi. Kitaplıktaki kitapları düzenledi. Yerler parlansın diye sim döktü.

Sorumluluk: Babasının verdiği parayı kalemlğine koyup sürekli kontrol etti. Yere kendinin su döktüğünü söyledi. Okuldaki çiçeğin kuruyan toprağına su döktü.

Öğrenci 8.

Sevgi/Saygı/Hoşgörü: Arkadaşı kağıdı hatalı kesince ona yardım etmek için izin istedi. Öğretmeni için şişeye bahçeden çiçek ekip getirdi. Okul gelen yaşlı adamın eşyaları taşımasına yardım etti.

İşbirliği/Paylaşma: Yarışmada son sırada olmayı kabul etti. Oyunda kazanmak için takımına aldığı arkadaşının çok hızlı koştuğunu söyledi. Bir şarkıyı arkadaşlarıyla birlikte resim yaparken söylemeye başladı.

Temizlik: Havlusu kirlenmesin diye katlayıp çantasına koydu. Bahçedeki toprağın üzerindeki pis taşları temizledi. Parkın çamur olan çukur yerlerine ayaklarına bulaşmasın diye taş doldurdu.

Sorumluluk: Oyun oynarken doktor olduğu için herkesi muayene etti ve ilaçlarını içirdi. Köpek olduğu etkinlikte kedi fareyi yakalamasın diye onu sakladı. Öğretmenin getirmesini istediği eşyayı getirdi.

Öğrenci 9.

Sevgi/Saygı/Hoşgörü: Sınıfa gelen misafire yemeğinden ikram etti. Evinde en sevdiği odanın resmini yaptı. Arkadaşının onunla oynamak istememesini anlayışla karşıladı ve sonra oynayabileceklerini söyledi.

İşbirliği/Paylaşma: Etkinlik sırasında merdiven olup arkadaşlarının ağaçtan meyve koparmalarını sağladı. Trenleri oluşturan vagonlardan biri oldu.

Temizlik: Solan çiçeğin yapraklarını temizledi. Bahçede yatan kedinin tüylerini taradı. Yemekten sonra sandalyesinin altına dökülen artıkları süpürdü.

Sorumluluk: Bir hafta boyunca bahçedeki asmanın bakımını üstlendi. Eşyaları kaybolmasın diye yaptığı etiketleri üstüne yapıştırdı. Etkinlikte bekçi olup içeriye izinsiz kimseyi almadı.

Öğrenci 10.

Sevgi/Saygı/Hoşgörü: Arkadaşının su kabını devirdiği için özür diledi. Arkadaşının yaptığı hayvan taklitlerinden sonra onu alkışladı. başı ağıran arkadaşının başına masaj yaptı.

İşbirliği/Paylaşma: Şiirinin başını unutan arkadaşına kısıp sesle şiiri fısıldadı. Okulun bahçesine ağaç ekmek için diğer sınıftan arkadaşlarıyla toprağı kazdı. Etkinlikte ka

Temizlik: Okul kitaplığındaki kitapların kapaklarının tozunu aldı. Çevreyi temizlemek için evden büyükçe poşetler getirdi. Öğretmeniyle beraber ayakkabısını boyadı.

Sorumluluk: Sandalyeyi sahiplenmek için arkasına isimlik yaptı. Kağıttan yapılan gemilerin limandan kaza yapmadan çıkması için yönlendirici oldu. Şapkaları birleştirmek için gereken malzemeleri yerlerine eksiksiz yerleştirdi.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Okul Öncesi Eğitim Öğrencilerinin Eğitim Sürecinin Başında Değer Farkındalığına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, okul öncesi eğitim öğrencilerinin, eğitim sürecinin başında değer farkındalığına ilişkin elde edilen bulgular neticesinde, öğrencilerin, düşük düzeyde dahi olsa değerlere ilişkin farkındalık sahibi olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu durum Çankırılı, (2015) Yorulmaz (2017)' nin de öne sürdüğü değerler eğitiminin ailede başladığı savını destekleyici nitelikte olmakla beraber; öğrencilerin çoğunun değer farkındalığına yönelik davranışları sergileme düzeyinin düşük seviyede belirlenmesi, ailelerin değerlere ilişkin verdiği eğitimle ilgili yetersizliklerin olduğunu açıkça göstermektedir. Yazıcı (2006)'a göre değer kazandırmada yetersizliklerin görülmesi, ailenin erken çocuklukta değerlerine karşı bilgisizliği ve değerleri yaşama aktarmadaki beceri eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla çocuğa ailede aktarılan değerler aile bireylerinin değerlere karşı olan bilgi ve becerileriyle doğrudan ilişkilidir. İlaveten bulgularda öğrencilerin değer farkındalık düzeyinin her değerde ayrı seviyede olduğu görülmüş ve öğrencilerin bir değeri fark etme düzeyi yüksekken diğer değerde bunun tam tersi olabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu önemli sonuç neticesinde bir öğrenci gözlemlenirken tek bir değere odaklanmak yerine öğrencinin her bir değerinin ayrı ayrı gözlemlenerek genel değerlendirmeye tabi tutulması gerektiği anlaşılmıştır.

4.2. Okul Öncesi Eğitim Öğrencilerinin Eğitim Sürecinin Başında Sınıf ve Okul Ortamında Değer Davranışlarını Gösterebilmelerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, okul öncesi eğitim öğrencilerinin eğitim sürecinin başında sınıf ve okul ortamında, değer davranışlarını gösterebilmelerine ilişkin elde edilen bulgular neticesinde, öğrencilerin, düşük düzeyde dahi olsa bir canlıya ya da varlığa değer gösterebildikleri ve öğrencilerin sevgi ve temizlik değerlerine yönelik yoğun

davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Söz konusu durum; öğrencilerin değerleri Ertabak ve diğerleri (2023) ve bu araştırmada beklenildiği gibi okul öncesi dönem gelişim özellikleri içerisinde öne çıkan taklit etme davranışı ve onaylanma isteğine bağlı olarak kullandıklarını göstermektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönem özelliklerinin değer gösterimini doğrudan etkilediğini söylemek yanlış olmayacaktır. Ayrıca öğrencilerin çoğunun ele alınan değerleri düşük düzeyde göstermeye yönelik davranışlar sergilediği tespit edilmiştir. Burada önemli olan nokta araştırmada öğrencilere değerlerin gelişim özelliklerine göre aktarılmasına rağmen öğrencilerin düşük düzeyde davranışlar sergilemeleridir. Bu durumun öğrencilerin daha önce hiç drama ile değerler eğitimi almamasından kaynaklandığı söylenebilir. Dolayısıyla bu araştırma ile okul öncesi dönemde değerlerin gelişimsel özelliklerle birlikte eğitsel olarak aktarılması gerektiği açıkça görülmüştür. Ulaşılan sonuçlarda öğrencilerde eğitim sürecinin başında en yüksek düzeyde sergilenen değer davranışlarının toplumsal beklentilerle ilişkili olduğu dikkat çekmektedir. Dolayısıyla Topaç ve diğerleri (2020) nin de belirttiği gibi çocuklar, yetişkinlerin öğreti ve toplumsal çevreden etkilenecek değer davranışlarını sergilediği çıkarımı bu araştırma ile desteklenmektedir. İlaveten öğrencilerin değer gösterme düzeyinin her değerde ayrı seviyede olduğu, öğrencilerin bir değeri gösterme düzeyi yüksekken diğer değerde bunun tam tersi olabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu kapsamda eğitim sürecinin başında öğrencilerin değer farkındalığının, değerleri davranışa dökme sıklığı üzerinde anlamlı etkisinin olduğu bu araştırma ile ortaya çıkmıştır.

4.3. Okul Öncesi Eğitim Öğrencilerinin Eğitim Sürecinin Başında Değer Kazanımlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, uygulama süreci öncesi son olarak Okul öncesi eğitim öğrencilerinin, eğitim sürecinin başında değer kazanımlarına ilişkin gösterebilmelerine ilişkin elde edilen bulgular neticesinde, öğrencilerin, zihinsel, fiziksel, sosyo-duygusal ve dil beceri alanlarında düşük düzeyde dahi olsa değer kazanımına ilişkin davranışlar sergilediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda gelişim alanları kazanımları incelendiğinde sırasıyla:

Okul öncesi öğrencilerin değerlere ilişkin zihinsel beceri kazanımlarının, sorumluluk ve işbirliği/paylaşma değerleri etrafında yoğunlaştığı,

Okul öncesi öğrencilerin değerlere ilişkin fiziksel beceri kazanımlarının, sorumluluk temizlik değerleri etrafında yoğunlaştığı,

Okul öncesi öğrencilerin değerlere ilişkin sosyo-duygusal beceri kazanımlarının, saygı/hoşgörü ve iş birliği/paylaşma değerleri etrafında yoğunlaştığı,

Okul öncesi öğrencilerin değerlere ilişkin dil becerisi kazanımlarının sevgi ve saygı/hoşgörü değerleri etrafında yoğunlaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin eğitim sürecinin başında gelişimsel alan kazanımlarında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından okul öncesinde verilen değerlerin her birinin yer aldığı görülmektedir. Söz konusu durum öğrencilerin okul öncesi eğitime başlamadan değerlerin her birinin varlığından haberdar olduğunu araştırma ile açıkça ortaya koymaktadır. Kır (2006) ve Aybey (2018) yaptığı araştırmalarla bu sonucu desteklemektedir. Söz konusu sonuç, okul öncesi eğitim dönemine kadar olan süreçte değerlerin aile ve çevreden kazanıldığını birkere daha ispat edici niteliktedir.

4.4. Okul Öncesi Eğitim Öğrencilerinin Drama Süreci Sonrasında Değer Farkındalığına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, uygulama sonrası ilk olarak okul öncesi eğitim öğrencilerinin drama süreci sonrasında değer farkındalığına ilişkin elde edilen bulgular neticesinde, öğrencilerin hepsinin yüksek düzeyde değerlere ilişkin farkındalık sahibi olduğu, bu farkındalığın okul öncesi etkinliklerde sıklıkla başvurulmuş sorumluluk ve temizlik değerleri etrafında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ada (2016) da çalışmasında drama etkinliği sonrası daha çok bu değerlerle birlikte paylaşma değerine yönelik farkındalık geliştiğini gözlemlemiştir. Dolayısıyla okul öncesi dönem öğrencilerinin farkındalıklarının farklı değerler üzerinde yoğunlaştığı söylenilebilir. Ayrıca farkındalık sahipliğiyle paralel olarak bulgulara öğrencilerin çoğunun yüksek düzeyde değer farkındalığına yönelik davranışlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu durum gerçekleştirilen drama uygulamalarının öğrencilerin değer farkındalığını benimseme ve yansıtırma düzeyleri üzerindeki olumlu etkilerin doğrudan görülmesini sağlamıştır. İlaveten öğrencilerin değer farkındalık düzeylerinin her değerde benzer seviyede olduğu, öğrencilerin tüm değerleri birbirine yakın derecede fark edebildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda Yenen ve

Ulucan, (2021); Kılıç ve Namdar (2021)' in de belirttiği gibi drama uygulamalarının öğrencilerde yanlış ya da eksik temellerle oluşturulan değerlerin tamamlanması ve en üst düzeyde anlamlandırılması üzerindeki olumlu etkisi bir kez daha anlaşılmıştır.

4.5. Okul Öncesi Eğitim Öğrencilerinin Drama Süreci Sonrasında Sınıf ve Okul Ortamında Değer Davranışlarını Gösterebilmelerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, okul öncesi eğitim öğrencilerinin drama süreci sonrasında sınıf ve okul ortamında, değer davranışlarını gösterebilmelerine ilişkin elde edilen bulgular neticesinde, öğrencilerin hepsinin yüksek düzeyde değer gösterebilme becerisine sahip olduğu ve değer davranışlarının daha çok sorumluluk ve temizlik değerleri etrafında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Üzerinde yoğunlaşılan değerlere bakıldığında daha çok somut olarak gözlenebilen değerlerden oluştuğu dikkat çekmektedir. Ogelman, (2014) ; İnce ve Akanca (2021)' da yaptıkları araştırmalarda çocukların doğrudan gözlemledikleri davranışları kalıcı olarak öğrendiklerine ilişkin bulgular elde etmişlerdir. Öğrencilerin verilen değerlere ilişkin davranışları yansıtılma derecesi bizlere dramanın soyut ve somut değer kazanımına doğrudan etkisini gösterse de üzerinde yoğunlaşılan değerlere bakıldığında dramanın daha çok somut gözleme katkı sağladığını söylemek mümkündür. Ayrıca bulgular neticesinde öğrencilerin çoğunun yüksek düzeyde değer gösterimine yönelik davranışlar sergilediği tespit edilmiştir. İlavetten öğrencilerin değer gösterme düzeyinin her değerde benzer seviyede olduğu, öğrencilerin tüm değerleri birbirine yakın derecede gösterebildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Böylelikle değerler eğitimi sürecinde uygulanan dramanın öğrencilerin değer gösterimine, değerlerden yararlanma sıklığına olan olumlu etkisi açıkça görülmüştür. Nitekim Akgün (2018)' de çalışmasında dramanın değerler üzerindeki önemine yer vermişlerdir.

4.6. Okul Öncesi Eğitim Öğrencilerinin Drama Sürecinden Sonra Değer Kazanımlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada son olarak, okul öncesi eğitim öğrencilerinin, drama sürecinden sonra değer kazanımlarına ilişkin elde edilen bulgular neticesinde, öğrencilerin, zihinsel, fiziksel, sosyo-duygusal ve dil beceri alanlarında yüksek düzeyde değer kazanımına ilişkin davranışlar sergilediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda gelişim

alanları kazanımları incelendiğinde sırasıyla:

Okul öncesi öğrencilerin değerlere ilişkin zihinsel beceri kazanımlarının her, sorumluluk ve işbirliği/paylaşma değerleri etrafında yoğunlaştığı,

Okul öncesi öğrencilerin değerlere ilişkin fiziksel beceri kazanımlarının, sorumluluk temizlik değerleri etrafında yoğunlaştığı,

Okul öncesi öğrencilerin değerlere ilişkin sosyo-duygusal beceri kazanımlarının, saygı/hoşgörü ve iş birliği/paylaşma değerleri etrafında yoğunlaştığı,

Okul öncesi öğrencilerin değerlere ilişkin dil becerisi kazanımlarının ise sorumluluk ve sevgi değerleri etrafında yoğunlaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tüm bu sonuçlardan yola çıkılarak bu araştırmada; okul öncesi öğrencilerinin okul öncesi eğitime başlama sürecinde araştırmada ele alınan değerlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durumun okul öncesi eğitim dönemine kadar olan süreçte çocukların değerleri aile ve çevresinden kazandığı söylenebilir. Öğrencilerde var olan bu değerler incelendiğinde, öğrencilerin değerleri anlamlandırma, davranışa dökme ve uygulama alanlarında büyük ölçüde hatalı hareket ettikleri belirlenmiştir. Söz konusu durumun, öğrencilerin olayları ailesel ve toplumsal değerler ile ilişkilendirmelerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Aluş ve Selçukkaya (2015)' in aileden öğrenilen temel değerlerin etkilerine ilişkin görüşleri araştırmada ortaya çıkan bu durumu destekler niteliktedir. Dolayısıyla bu araştırmada okul öncesi dönemde benimsenen aile ve toplum değerlerinin yaşamın her alanında yeterli ve geçerli olmadığının altı çizilmiş ve bu değerlerin farklı uygulamalarla desteklenmesi gerekliliğine dikkat çekilmiştir.

Araştırmada okul öncesi dönemde değerler eğitimine yönelik gerçekleştirilen drama uygulamalarının, öğrencilerde var olan değerlerin önem sıralamasında anlamsal farklılaşmalara neden olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılaşma dramının, öğrencilerin değerleri yerinde fark edebilmesi, doğru şekilde anlamlandırabilmesi ile doğrudan ilişkili olduğu gösterir niteliktedir. İlaveten söz konusu anlamsal farklılık neticesinde öğrencilerde değerlerden yararlanma ve değerleri davranışa dökme sıklığında gözlenen yüksek artış dramının soyut değerleri somutlaştırmadaki etkisini vurgulamaktadır. Bu bağlamda drama etkinliklerinin değerleri günlük hayata revize

etmede somut aracı olarak kullanabileceği söylenebilir. Öte yandan, drama sonucunda öğrencilerin her bir değeri yüksek düzeyde anlamlandırıp yansıtabilmesi değerler eğitiminde drama uygulamalarının gelişimsel ve eğitsel önemini bir kere daha göstermektedir. Tüm bu sonuçlar değerlerin anlamlandırılması, ilişkilendirilmesi ve uygulanması bağlamında dramanın katkılarını açıkça ortaya koymaktadır.

4.7. ÖNERİLER

Okul öncesi dönem değerler eğitiminde kullanılan dramanın çocukların gelişim düzeyleri, değer farkındalığı ve değer kazanımları üzerindeki etki ve katkılarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada elde edilen veriler ve ulaşılan sonuçlar neticesinde oluşturulan öneriler şu şekildedir:

- Okul öncesi eğitim öğretmenliği bölümünde seçmeli ders olarak okutulan değerler eğitimi zorunlu ders olarak ele alınabilir.
- Okul öncesi eğitim öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerine verilen drama uygulamaları, okul öncesi eğitim programında yer alan değerlere yönelik yapılacak içerik düzenlemesi ile yeniden yapılandırılabilir.
- Okul öncesi eğitim programından ayrı olarak evrensel, toplumsal ve ailevi değerleri bütüncül olarak ele alan değerler eğitimi programı oluşturularak eğitim kurumlarında uygulanabilir.
- Okulda düzenlenen değerler eğitimi uygulamaları okul kültürü ile öğrenci, veli ve çevrenin ihtiyaç ve görüşlerini kapsayacak nitelikte düzenlenebilir.
- Okul kültürü ile toplumsal kültür değerlerinin kaynaştırılacağı sergi, yarışma, kermes gibi etkinlikler düzenlenebilir.
- Okul öncesi eğitime devam eden yabancı uyruklu öğrenciler için ek bir değerler eğitimi planı hazırlanabilir.
- Okul öncesi dönem çocuklarının değer tespitine ilişkin belirli ölçekler geliştirilebilir ve eğitim sürecinin başından itibaren belirli aralıklarla öğrencilere uygulanabilir.

- Okul öncesi öğretmenlerinin değerlere ilişkin görüşleri, uygulama şekil ve sıklıkları tespit edilebilir ve bu sayede her öğretmenin tüm değerleri kapsayacak şekilde eğitim vermesi sağlanılmalıdır.
- Okul öncesi eğitim öğretmenlerine değerleri teoriden uygulamaya dönüştürmeleri kapsamında eğitimler verilebilir.
- Okul ve sınıf içerisinde değerler eğitimi ile alakalı ilgi çekici görsel ve işitsel materyallere daha fazla yer verilebilir.
- Okul öncesi öğrencilerine değerler eğitimiyle ilişkin düzenlenen drama etkinliklerinin sıklığı artırılarak diğer yöntemlerle bütünleşik uygulamalar gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmada okul öncesi dönemde soyut kavram olarak ele alınan değerler eğitiminin somutlaştırılmasında drama kullanılmıştır buna ek olarak diğer etkin yöntem ve tekniklerde tercih edilerek yeni araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Abdurashidov, A. (2023). The content and practical significance of teaching national values in preschool education. *Science and innovation*, 2/B4, 295-298.

Ada, E. (2016). *Erken çocukluk döneminde yaratıcı drama yönteminin değerler eğitimine*

olan etkisinin incelenmesi [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1/1, 17-30.

Adıgüzel, Ö. (2008). Türkiye'de eğitimde yaratıcı dramanın yakın tarihi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1/5, 7-50.

Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama* (4.Baskı). Ankara: Yapı Kredi Yayınları.

Akar, V. ve Somers John W. (2012). *Hümanist İlköğretim programları için ilköğretimde drama: Kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları.

Akgün, K. (2018). *Okul öncesi eğitimde kullanılan yaratıcı drama tekniklerinin çocukların değerler edinimine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.

Akoğuz, A. ve Akoğuz, M. (2011). *Yaratıcı drama etkinlikleri*. İstanbul: Final Yayınları.

Akün, E. (2017). Yapısal aile sistemleri kuramı bağlamında ergenlik döneminde aile yapısı ve ergenlik dönemi sorunları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 53/1, 85-116.

Aksoy, A. B., ve Dere Çiftçi, H. (2014). *Erken çocukluk döneminde oyun*. Ankara: Pegem Yayınları.

Akyel, Y. ve Çalışkan, N. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin drama yöntemi yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14/3, 161-173.

Akyol, A. K. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1/2, 116-130.

Albritton, T., Angley, M., Grandelski, V., Hansen, N., and Kershaw, T. (2014). Looking for solutions: Gender differences in relationship and parenting

challenges among low-income, young parents. *Family process*, 53/4, 686-701.

Aljabreen, H. (2020). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A comparative analysis of alternative models of early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, 52, 337-353.

Almond, B. (2010). Education for tolerance: cultural difference and family values. *Journal of Moral Education*, 39/2, 131-143.

Aluş, Y. ve Selçukkaya, S. (2015). Türk ailesinde mutluluk algısı ve değerleri. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi (SKAD)*, 1/2, 151-175.

Aral, N., Kandır, A., ve Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Ya-Pa Yayınları.

Aral, N., ve Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2/1, 113-131.

Arnas, Aktaş, Y. ve Adıgüzel, Ö. (Ed.). (2020). *Erken çocukluk eğitiminde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Ataman, M. (2011). *Yaratıcı yazma için yaratıcı drama* (2 Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ay, Z. S., ve Aydın, S. (2021). Alternative method in teaching statistics: Creative drama. *Current Studies in Educational Disciplines*, 195-205.

Aybey, S. (2018). Ailenin dini değerleri aktarmadaki rolü ve bu süreçte dikkat edilmesi gereken ilkeler. *İtobiad: İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7/2, 545-560.

Aydın, M. Z. (2010). Okulda değerler eğitimi. *Eğitime Bakış*, 6/18, 16-19.

Aydın, Ö. ve Aykaç, N. (2016). Yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11/1, 1-16.

Aydilek, Çiftçi, M., ve Aykaç, M. (2022). *Erken çocukluk eğitiminde yaratıcı drama uygulamaları: Yürütücü işlevler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Aydoğdu, F., ve Dilekmen, M. (2016). Ebeveyn tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11/2, 569-585.

Aytaş, G. (2001). Çocuk ve tiyatro. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Eğitim Dergisi*, 9/5

Aytaş, G. ve Uysal, B. (2016). Tiyatro ve drama uygulamaları dersi kapsamında sergilenen oyunlara dair tematik bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi*

Dergisi, 4/4. 530-544

Aytaş, G. ve Uysal, B. (2017). Oyun kavramı ve sınıflandırılmasına yönelik bir değerlendirme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15/1, 675-690.

Bacanlı, H. (2017). *Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı*. İstanbul: Çizgi Kitabevi.

Balat, G. U. ve Dağal, A. B. (2006). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Baş, M. and Sarıgöz, O. (2018). An Examination of teacher candidates' attitudes towards teaching profession. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 10/4, 25-32.

Başaran, S. T. ve Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51/2, 1-38.

Başbuğ, S. (2006). Yaratıcı dramının Türkiye'deki öncülerinden "Prof. Dr. İnci San'ın yaratıcı drama anlayışı". *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1/2, 117-128.

Becker, W. C. and Krug, R. S. (1965). The parent attitude research instrument: A research review. *Child Development*, 329-365.

Bekir, O. (1996). *4-5 yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisi* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Bilsky, W. and Schwartz, H.S. (1994). Values and personality, *European Journal of Personality*, 8, 163-181.

Birinci, N. (2015). Şiirin dünyası. *Aydın Türklük Bilgisi*, 1/1, 15-34.

Birkök, M. C. (2019). Değerler sınıflandırması. *İnsan Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 16/2, 493-498.

Blackshear, T. B., and Culp, B. (2021). Transforming PETE's initial standards: Ensuring social justice for Black students in physical education. *Quest*, 73/1, 22-44.

Bolat, Y. (2013). Bir değer ölçme aracı: çok boyutlu sosyal değerler ölçeği. *Turkish Journal of Education*, 2/4, 13-27.

Bolat, Y. (2016). Sosyal değerleri ve değerler eğitimi anlamak. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4/29, 322-348.

Bolat, Y. and Sarıgöz, O.(2018). Examination of the Competencies of the Pre-Service Teachers Studying at the Education Faculties about the Educational Program Literacy. *International Journal of Educational Administration and Policy*

Studies, 10/9, 103-110.

Bolat, Y., and Korkmaz, C. (2021). Social values and life skills as predictors of organizational culture: A study on teachers. *SAGE open*, 11/2, 1-17.

Bozkurt, Ö. Ercan, A. ve Yurt, İ.. (2018). Bireysel değerler ile girişimcilik eğilimi arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi: Düzce Üniversitesi örneği. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 13/1, 43-55.

Büyüköztürk, Ş. Kılıç-Çakmak E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Can Akkoç, S. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin drama uygulama yeterlik algıları ile dramaya yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Casson, J. (1999). Dramatherapy, psychodrama and dreamwork. *Dramatherapy*, 21/1, 15-18.

Cengiz, M. S., Sarıgöz, O., and Donger, A. (2015). Evaluation of pre-service teachers' ideas about brainstorming method in terms of some variables. *Online Submission*, 3/12, 251-263.

Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2011). *Okulöncesi eğitimde montessori yaklaşımı* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Çankırılı, A. (2015). *Ailede ve okulda değerler eğitimi*. Ankara: Zafer Yayınları.

Çağdaş, A. (2002). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Çelebi, Öncü, E., ve Ünlüer, E. (2010). *Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için oyun*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Çoban, M., ve Eyüp, N. (2006). *Okul öncesi eğitimde eğitsel oyunlar*. Ankara: Nobel Yayınları.

Coşkun, S. (2011). *Eski Yunan'da çocukların ve gençlerin eğitimi*. [Yayımlanmış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Çelik, N., Daşcan, Ö. (2009). *Okul öncesi eğitim programı ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çelik, M. (2022). Eğitimde drama araştırmaları. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 6/2, 135-148.

Demirci, F. S. (2010). Kurum kültürünün halkla ilişkiler çalışmalarına etkisi halkla ilişkiler ve kurum kültürü arasındaki etkileşim. *Verimlilik Dergisi*, 3, 65-103.

Demircioğlu, A. (2020). Alevi ve Bektaşî sözlü kültüründeki değer kavramları. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, 94, 11-36.

Dilafroze, I. (2022). The attitude of the father towards the child in the family psychological foundations. *ResearchJet Journal of Analysis and Inventions*, 3/1, 1-5.

Dilmaç, B., ve, Baş, A. (2019). Ergenlerin sahip oldukları değerler, öznel iyi oluşları ve sosyal kaygıları arasındaki yordayıcı ilişki. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8/4, 3685-3697.

Dinçer, Ç., Baş, T., Teke, Aydın, E., İpek, S., ve Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19/3, 882-900.

Duncan, R. and Tarulli, D. (2003). Play as the leading activity of the preschool period: Insights from Vygotsky, Leont'ev, and Bakhtin. *Early Education & Development*, 14/3, 272 -292.

Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early childhood research & Practice*, 4/1, 1-15.

Ekinci, H. (2020). *Okulda ve ailede değerler eğitimi*. Ankara: Kayıhan Yayınları

Elkin, M., Sullivan, A., ve Bers, M. U. (2014). Implementing a robotics curriculum in an early childhood Montessori classroom. *Journal of Information Technology Education. Innovations in Practice*, 13, 153-169.

Emilson, A., Folkesson, A. M., & Lindberg, I. M. (2016). Gender beliefs and embedded gendered values in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 48/2, 225-240.

Erbay, F. (2012). Okul öncesi eğitimde drama. Aktan-Acar, E. Karadeniz, G. (Ed.). *Erken çocukluk dönemine derinlemesine bir bakış içinde* (s.184-203). Kök Yayıncılık.

Erdem, A. Ü., Aydos, E. H., & Gönen, M. (2017). Okul öncesi eğitim ortamlarında yaratıcı drama kullanımı: öğretmenler ve öğretmen adayları perspektifinden bir inceleme. *HAYEF Eğitim Dergisi*, 14/1, 409-424.

Erdem, A. B. (2021). İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramının kullanımı. *Journal of Innovative Healthcare Practices*, 2/22, 88-95.

Ergenekon, Ö., ve Aküzüm, C. (2021). Okul öncesi eğitimde değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10/19,

98-117.

Ersan, C. ve Tok, Ş. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45/201, 359-391

Ersoy, F. A. ve Ünivar, P.(Ed). (2021). *Karakter ve değerler eğitimi*. İstanbul: Anı yayınları

Ertabak, Ç. S., Atay, Ç. E., Aral, N., Güneş, L. C., ve Tosun, S. (2023). Okul Öncesi Dönemde Oyun Becerileri ile Sosyal Duygusal Gelişim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, /94, 25-38.

Fichter, J. (2006), Sosyoloji Nedir (N., Çelebi, Çev.), Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma 1957 yılında yayınlandı.)

Flyvbjerg, B. (2011). Case study. *The Sage Handbook of Qualitative Research*, /4, 301-316.

Fox, N. J. (2015). Emotions, affects and the production of social life. *The British Journal of Sociology*, 66/2, 301-318.

Genç, H. N. (2005). Eğitimde drama ve/veya dramada eğitim. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-104.

Gönen, M., ve Dalkılıç, Uyar, N. (2009). *Çocuk eğitiminde yaratıcı drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Görgülü, F. (2009). *Drama destekli kubaşık öğrenme etkinliklerinin okul öncesi 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerilerine etkisi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Gördeles Beşer, N., Baysan Arabacı, L., Uzunoğlu, G., Bilaç, Ö., ve Ozan, E. (2019). Suça itilen ergenlerde anne-baba tutumu ve çocukluk çağı travmalarının belirlenmesi(tur). *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 22 /2, 219-227.

Gudmundsdottir, S. (1990). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41/3, 44–52.

Gulla, A. (2010). *Creating values in life: Personal, moral, spiritual, family and social values*. Indiana: AuthorHouse.

Güçlü, M. (2015). Türkiye'de değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmalar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8/38, 720-735.

Güder, Yağan (Ed.). (2015). *Okul öncesi ve ilkokul döneminde değerler eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları

Güleç, N. (2018). Erken dönem ve kaygılar. *Psikanaliz Yazıları*, /37, 71-84.

Güngör, E. (2000). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları

Gündoğan, A. ve Ergenekon, E. (2019). “Drama hayattır” Bir metafor analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27/4, 1777-1786.

Güven, İ. (2006). Okul öncesi dönemde toplumsal yaşam becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı dramın kullanımı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1/1, 99-114.

Güven, G. ve Kılıç, M. (Ed.). (2022). *Okul öncesi eğitimde drama*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.

Hatipoğlu, Ş. (2012). Doğaçlamada Duygu ve Kurgu Sorunları-Doğaçlama Teknikleri. *Art-e Sanat Dergisi*, 5/10, 152-163.

Hecebil, S. (2022). *Çocuk psikolojisi*. Ankara: Remzi Kitapevi

Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, /29, 95-100.

Howard, S. (2006). The essentials of Waldorf early childhood education. *Gateways*, /51, 6-12.

Howlett, J. (2019). Henry Caldwell Cook, creativity and democratic learning. *History of Education Review*, 48/2, 227-241

Ilgaroğlu, Ö. Ü. M. C. (2019). *Değer duygusundan duygunun değerine: ahlak felsefesi açısından duygu-değer ilişkisi*. Ankara: Hiperlink yayıncılık.

Işıtan, S., ve Turan, F. (2014). Çocuklarda dil gelişiminin değerlendirilmesinde bir anlatı analizi yaklaşımı olarak öykü anlatımı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13/25, 105-124.

Ives, C. D. and Kidwell, J. (2019). Religion and social values for sustainability. *Sustainability Science*, 14/5, 1355-1362.

İlhan, A. Ç. (2005). Dramanın sanat dalları içindeki yeri. *Abece Dergisi*, 212, 6-8.

İnce, S. ve Akanca, N. (2021). Okul öncesi eğitimde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik ebeveyn görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, /58, 172-197.

Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları: Eğitim araştırmaları* (S. B., Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap. (Orijinal çalışma 1957 yılında yayınlandı)

Kandemir, Ş. ve Güler, M. (2015). Öğretmenlerin drama yöntemine yönelik görüşleri ve öz yeterlik düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16/1, 111-130.

Karadağ, A., ve Akbaş, Z. (2009). Kurumsal Güvencelerin İşlevsizlik Kavşağındaki Demokrasi: Türkiye. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6/11, 162-188.

Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2014). *Eğitimde drama: Teorik temelleri ve uygulama örnekleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Karaman, S. ve İvrendi, A. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri ile onların sosyo-demografik özellikleri ve sosyo-dramatik oyunları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40/177, 313-326.

Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1/1, 68-86.

Karaosmanoğlu, G. ve Metinnam, H.(2016). *Çocuk ve drama*. Ankara: İzge Yayıncılık.

Karoğlu, H. ve Ünivar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, /43, 231-254.

Kasapoğlu, H. (2019). Etkili bir yaratıcı drama liderinin sahip olması gereken özellikler: Katılımcı görüşlerinin nitel analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34/1, 106-122.

Kavcar, C. (1985). Örgün eğitimde dramatizasyon. *Eğitim ve Bilim*, 10/56, 33-41.

Kaya, M. (1997). Ailede anne-baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9/9, 193-204.

Kaya, Y. ve Antepli, S. (2018). Okul öncesi dönemde yaratıcı drama yoluyla değerler eğitimi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13/2, 237-250.

Kaya, Y., Günay, R., ve Aydın, H. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Drama Yöntemi ile İşlenen Değerler Eğitimi Derslerinin Farkındalık Düzeyi Üzerindeki Etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6/1, 23-37.

Kaya, A., Vural, G.,ve Aydın, A. (2016). *Değerler eğitimi: Eğitimde farklılık ve katılım hakkı*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları

Keçeci Kurt, S., Bolat, Y. Ve Çermik, F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal değerlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Türkçe Çalışmaları* , 9 /5,1341-1353.

Keltner, D., Kogan, A., Piff, P. K., and Saturn, S. R. (2014). The

sociocultural appraisals, values, and emotions (SAVE) framework of prosociality: Core processes from gene to meme. *Annual Review of Psychology*, /65, 425-460.

Kesici, A. E. (2014). Drama dersine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14/2, 186-203.

Kılıç, Z., and Namdar, A. O. (2021). The Effect of Creative Drama-Based Activities on Acquisition of Values by 5-Year-Olds. *International Journal of Progressive Education*, 17/1, 392-403.

Kır, İ. (2006). Toplumsal bir kurum olarak ailenin işlevleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10/36, 381-404.

Kızılçelik, S. ve Erjem, Y. (1996). *Açıklamalı sosyoloji sözlüğü*. Konya: Saray Kitabevleri.

Kolay, B. ve Kaptan, S. Y. (2021). Değer eğitiminde okul ve ailenin rolüne ilişkin sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin görüşleri. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 5/2, 204-228.

Koçyiğit, S. ve Baydilek, N. B. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12/1, 1-26.

Kotaman, A. G. D. H. (2009). Rudolf steiner ve waldorf okulu. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6/1, 174-194.

Köğçe, D. ve Aykaç, M. (2017). Matematik kazanımlarının öğretiminde okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18/3, 523-542.

Köksal, O. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri çağdaş uygulamalarla yöntem ve teknikler*. Ankara: Eğitim Kitapevi.

Kömür, İ. A. ve Öztürk, A. (2013). Yaratıcı drama alanında Peter Slade'in drama anlayışının incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8/16, 33-41.

Kömür, E., ve Kömür, İ. A. (2016). Harriet Finlay-Johnson'ın oyunla tarih öğretimi yöntemine yönelik bir uygulama örneği. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 1/1, 71-76.

Kösterelioğlu, İ. ve Çelen, Ü. (2016). Öz değerlendirme yönteminin etkililiğinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15/2, 671-681.

Kryeziu, S. D. (2019). Language development through drama in preschoolers. *European Journal of Language and Literature*, 5/1, 15-22.

Krogh, S. ve Slentz, K. (2011). *Early childhood education: yesterday, and today tomorrow*. NewYork: Routledge Publicaitons.

Kuş, Z. ve Çetin, T. (2014). İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14/2, 769-790.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28/4, 563-575.

Lillard, A. ve Else, Quest, N. (2006). *Evaluating Montessori Education Science*, 313/5795, 1893-1894.

Lillard, A. S. (2019). Shunned and admired: Montessori, self-determination, and a case for radical school reform. *Educational Psychology Review*, 31/4, 939-965.

Lutz, C. (1990). The erasure of women's writing in sociocultural anthropology. *American Ethnologist*, 17/4, 611-627.

Malinova, L. and Angelov, B. (2013). Group dynamics in play and games among pre-school children. *Joaaurnal of Preschool and Elementary School Education*, 4, 13-26.

Mangır, M. ve Baran, G. (1990). Çocukta rol özdeşimi ve cinsel kimliğin kazanılması. *Eğitim ve Bilim*, 14/76, 66-72.

Marul, E. (2022). Özel Eğitimde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanıldığı Çalışmaların Bibliyografik Analizi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2/1, 27-46.

Massenberg, J. R. (2019). Social values and sustainability: a retrospective view on the contribution of economics. *Sustainability Science*, 14/5, 1233-1246.

Memduhoğlu, H. B. ve Yüce, T. (2020). Değerler eğitiminde drama yönteminin uygulanmasına ilişkin nitel bir çözümleme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51/51, 116-130.

Meran, S.ve Sucuoğlu, N. B. (2022). Türkiye’de okul öncesi eğitim ve kanıt temelli sınıf yönetimi stratejileri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6/1, 268-307.

Mercan, Z. ve Şahin, F. T. (2017). Babalık rolü ve babalık rolü algısı. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2/2, 1-10.

Matejevic, M., Jovanovic, D., and Lazarevic, V. (2014). Functionality of family relationships and parenting style in families of adolescents with substance abuse problems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 281-287.

Metinnam, İ. (2011). *Yaratıcı drama alanında Brian Wayın drama anlayışının incelenmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

MEB. (2006). *Okul öncesi eğitim program kitabı*. Ankara.
[http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018813171955262-6%C3%96P%202018-82%20Drama%20\(5%20ve%206.%20s%C4%B1n%C4%B1f\).pdf](http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018813171955262-6%C3%96P%202018-82%20Drama%20(5%20ve%206.%20s%C4%B1n%C4%B1f).pdf) adresinden
26/04/2023 Tarihinde indirildi.

MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim program kitabı*. Ankara.

MEB. (2018). *Drama dersi öğretim programı*. Ankara. Erişim
[http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018813171955262-6%C3%96P%202018-82%20Drama%20\(5%20ve%206.%20s%C4%B1n%C4%B1f\).pdf](http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018813171955262-6%C3%96P%202018-82%20Drama%20(5%20ve%206.%20s%C4%B1n%C4%B1f).pdf) adresinden
20/04/2023 tarihinde indirildi.

Milli Eğitim Bakanlığı Çerçeve Öğretim Programı. (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Drama uygulamaları*. Ankara. Erişim.

http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Drama%20Uygulamalar%C4%B1.pdf adresinden 26/04/2023 tarihinde indirildi.

Mohamed, A. M., and Barakat, A. R. (2023). The effects of digital drama-based instruction on developing receptive and expressive language among kindergarten children. *International Journal of Instruction*, 16/1, 103-118.

Monero, J. L. (1975). *Psychodrama*. Vol.3. Washington: Beacon House Inc.

Morris. M. J. (2002). The imagination station: A drama education program for preschool teachers. *Youth Theatre Journal*, 16/1, 38-47.

Mutluay, N. (2007). *Yunan ve roma uygarlığında çocuk*. İstanbul: Ütopya Yayınevi

Ogelman, H. G. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11/26, 125-138.

Okvuran, A. (2003). Drama öğretmeninin yeterlilikleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36/1, 81-87.

Oran, M. (2021). Drama kavramı ve sosyal bilgiler dersi açısından önemi. Şahin, H. ve Unvan, C. (Ed.). *Güncel eğitim bilimleri araştırmaları içinde* (s.65-96). Lıvre De Lyon Yayınları

Ormancı, Ü. ve Şaşmaz, Ören, F.. (2010). Classroom teacher candidates' opinions related to using drama in primary school: An example of Demirci Faculty of Education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 43/1, 165-192.

Oxford. (2016). *Oxford Wordpower Dictionary*. England: Oxford University

Press.

Oyama, S. (1979). The concept of the sensitive period in developmental studies. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 25/2, 83-103.

Ömeroğlu, E., E. Ö. (2003). *Okul öncesi eğitimde drama*. Ankara: Kök Yayıncılık

Önder, A. (2004). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama* (6.Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınları.

Özen, Z. ve Adıgüzel, Ö. (2017). Dorothy Heathcote'un yaratıcı drama yaklaşımları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12/1, 2-28.

Özensel, B. (2004). Türk toplumunda çocuğun yetiştirilmesinde annenin rolü: Konya ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2/6, 77-96.

Özensoy, A. U. (2022). Sosyal bilgiler dersinde tarihî mekânlarda yaratıcı drama ile öğretim. *Eren*, 1/1, 1-13.

Özer, D. (2021). *Dır dır drama: Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları

Özkan, R. (2011). Toplumsal yapı, değerler ve eğitim ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19/1, 333-344.

Pekşen, Akça, R. ve Aydoğdu, F. (Ed.). (2020). *Aile eğitiminde güncel konular*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları

Pınarcık, Ö. (2017). Okul öncesi çocukların değerlerinin öğretmen ve ebeveyn açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimlerinde Güncel Eğilimler*, 481-490

Püsküllüoğlu, A. (2004). *Arkadaş Türkçe Sözlük* (5. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Rahimi Pordanjani, S. (2021). Effectiveness of drama therapy on social skills of autistic children. *Practice in Clinical Psychology*, 971, 9-18.

Randoll, D., and Peters, J. (2015). Empirical research on Waldorf education. *Educar em revista*, 56, 33-47.

Rasoolimanesh, S. M., Iranmanesh, M., Amin, M., Hussain, K., Jaafar, M., and Ataeishad, H. (2020). Are functional, emotional and social values interrelated? A study of traditional guesthouses in Iran. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 32/9, 2857-2879.

Rezsohazy, R. (2001). Sosyal dinamiklerde değerlerin rolü. *Loisir ve Societe*, 3 /1, 7-33.

Rochovská, I., and Švábová, B. (2022). Dramatic art and dramatic expression

through creative drama methods in preschool education. *Journal of Interdisciplinary Research*, 12/1, 142-151.

Sabır, E. (2022). *Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama: Oyun destekli beslenme eğitimi*. Ankara: Sarmal Yayıncılık

Sağlam, T. (1997). Eğitimde drama ve Türk çocuklarının ritüel nitelikli oyunlarının eğitimde drama kullanımı [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

San, İ. (1998). The development of drama in education in Turkey. *Research in Drama Education*, 3/1, 96-99.

San, İ. (2006). Tiyatroya rağmen yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1/1, 5-16.

Santn, M. F., and Torruella, M. F. (2017). Reggio Emilia: An essential tool to develop critical thinking in early childhood. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 6/1, 50-56.

Sarıgöz, O. (2017). An analytical study related learning with flipped classrooms model. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14/38, 1-11.

Sarıgöz, O. (2013). Sınıfla ve grupla tartışma yöntemlerinin meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 3/3, 100-106.

Sarıgöz, O. ve Deveci, D. (2023). Examination of pre-school teachers' opinions on mixed age groups in education. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 17/1, 16-26.

Sapmaz, C. ve Adıgüzel, Ö. (2021). Harriet Finlay-Johnson'ın drama yaklaşımı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 16/2, 229-260.

Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2013/1, 63-73..

Sigurdardottir, I., Williams, P., and Einarsdottir, J. (2019). Preschool teachers communicating values to children. *International Journal of Early Years Education*, 27/2, 170-183.

Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E., ve Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye'de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13/25, 42-59.

Selvi, K. (1999). Yaratıcı drama yönteminin eğitimde kullanılması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11/11, 301-308.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.

Sever, R., Yalçınkaya, E., ve Mazman, F. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde etkili bir öğretim yöntemi: Dramatizasyon. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13/1, 155-166.

Sevgen, M. (2016). *Yaratıcı drama yoluyla çocuklara verilen sosyal beceri eğitiminin anaokulu çocuklarının sosyal gelişimlerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Sezgin, B. (2013). Brecht, Boal, Heathcote ve Bolton açısından tiyatronun ve dramanın öğretici niteliği. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 36 /36, 7-19.

Sezgin, A., Mollahamzaoglu, B., ve Züğürt, G. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının hikaye anlatma tekniklerine ilişkin farkındalıklarının belirlenmesi*. 14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi: Çocuğun Ekolojik Dünyası. İstanbul, Maltepe Üniversitesi.

Schwartz, S. H., and Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53/3, 550.

Sharp, A. M. (1995). Philosophy for children and the development of ethical values. *Early Child Development and Care*, 107/1, 45-55.

Slade, P. (1999). Peter Slade talks. *Research in Drama Education*, 4/2, 253-257.

Stegelin, D. A. (2003). Application of the Reggio Emilia approach to early childhood science curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 30, 163-169.

Şahin, Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35/156, 71-83.

Tekerek, N. (2006). Oyun kavramı'ndan drama'ya drama'dan dramatik eğitim'e from. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 22/22, 47-73.

Tezcan, M. (1978). Kültür ve eğitim ilişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 3/15, 3-16.

Thompson, M. (2011). Developing moral values in children: Observations from a preschool. *IFE Psychologia: An International Journal*, 19/2, 394-411.

Tıgılı, S. ve Genç, Yiğit, E. (2022). *Uygulamalı yaratıcı drama atölyeleri*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları

Tok, Ş., Dolapçioğlu, S., ve Özpolat, E. A. (2022). A Need Analysis on Development of Creative Thinking Skills: A Phenomenological Study. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 12/1, 1-18.

Tombak, A. (2014). Importance of drama in pre-school education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 372-378.

Topaç, N., Bardak, M., Kirişci, M., ve Mertoğlu, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının değer kavramlarını tanımlamalarının incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18/39, 447-487.

Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7/1, 245-254.

Tuluk, N. (2004). Yaratıcı Drama. *Pivotka*, 15/3, 10-12.

Tümer, Koçak, B. ve Aslışen, E. H. T. (2022). Türkiye’de 2016-2020 yılları arasında yaratıcı drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32/2, 501-516.

Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitim programlarının incelenmesi ve Türkiye’de uygulanan programla karşılaştırılması. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 1/2, 39-58.

Turhan, R. (2014). Türkiye’de Cumhuriyetin erken döneminde Max Weber etkisi ve bu etkiyi anlamak. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3/29, 259-291.

Turla, A., Ersoy, Ö., Ömeroğlu, E., Kandır, A. ve Tezel Şahin, F. (2000). *Okul öncesi eğitimde drama: Teoriden uygulamaya*. Ankara: Kök Yayıncılık

Tutkun, C., Kılıç, Z. N. A., Balcı, A., ve Kök, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin alan gezisi etkinliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14/20, 469-487.

Tuzcuoğlu, S., ve Adıgüzel, Ö. (2021). Eğitimci, Konu, Grup, Mekân Bağlamında Yaratıcı Drama ve Forum Tiyatro. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 16/1, 103-130.

Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları

Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, /6, 232-242.

Ulusoy, K ve Dilmaç, B. (2020). Değerler eğitimi. Ankara: Pegem Yayınları

Ülaver, P., ve Veisson, M. (2015). Values and Values Education in Estonian Preschool Child Care Institutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17/2, 108-124.

Ungar, M. 2001. Constructing narratives of resilience with high-risk youth. *Journal of Systemic Therapies*, 20/2, 58–73.

Uyanık-Balat, G. 2007. İlköğretime başlayan çocukların anne-babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi eğitimden yararlanma düzeylerine göre

incelenmesi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32/43, 89-99.

Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim*, 22/107, 3-14.

Viola, A. (2009). Drama with and for children: An interpretation of terms. *Commination Education*, 5/4, 305-308.

Yaman, E. (2012). Değerler eğitimi: Eğitimde yeni ufuklar. İstanbul: Akçağ Yayınevi.

Yaşar, M. ve Aral, N. (2011). Türkiye'de okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1/22, 70-90.

Yazar, A., Çelik, M. ve Kök, M. (2007). Okul öncesi eğitimde yaratıcı dramının çocuğun gelişim alanlarına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, /16, 15-21.

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, /19, 499-522.

Yenen, E. T. and Ulucan, P. (2021). Values education practices in preschool: The case of Turkey and the United States. *Participatory Educational Research*, 8/4, 385-408.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, N. (2003). Türkiye'de okul öncesi eğitimi, M. Sevinç (Ed.). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde*. (ss.12-17). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Yiğit, Ç. (2010). Müzikte yaratıcı drama. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23/1, 1-10.

Yorulmaz, B. (2017). *Ailede Değerler Eğitimi*. Ankara: Erkam Yayınları.

Yuvaç, A. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimde drama ders notları*. Ankara: Çağdaş Sanat Yayınları.

Weaver, B. (1996). A golden moment: Dramatherapy and Peter Slade. *Dramatherapy*, 18/3, 15-21.

Weber, M. (1962). (Çev. H. P. Secher). *Basic Concepts in Sociology*. London: Peter Owen Limited

Weikart, D. P., & Schweinhart, L. J. (1997). High/Scope Perry Preschool Program. In G. W. Albee & T. P. Gullotta (Eds.), *Primary prevention works* (pp.

146–166). Sage Publications.

Welzel, C., Inglehart, R., ve Deutsch, F. (2005). Social capital, voluntary associations and collective action: which aspects of social capital have the greatest ‘civic’ payoff ?. *Journal of Civil Society*, 1/2, 121-146.

Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.



EKLER

EK 1: Değerler Eğitimi Öğretim Programı

1. Hafta

Değer adı: Sevgi

Isınma /Hazırlık Aşaması

Etkinliğin adı: Arkadaşım geliyor

Etkinlik Süresi: 15 dakika

- **Etkinlik Zamanı**

Drama lideri atölye ortamında müzik açar. Çocukların hiç konuşmadan ve birbirlerinin gözlerinin içine bakmadan bir noktaya odaklı olarak serbest bir şekilde atölyenin içinde dolaşmalarını ister. Daha sonra yavaş yavaş etrafta birilerinin olduğunu fark edilmesini o kişilerin arkadaşları olduklarını yanına giderek fark etmelerini fakat hiç selam vermeden geri dönmeleri istenir. Son olarak arkadaşlarına doğru yürümeleri ve onlara sımsıkı sarılmaları istenir. Etkinliğin sonunda çember formunda oturulur ve değerlendirme soruları üzerine konuşulur.

- *Ara değerlendirme soruları*

Tanıdığın bir arkadaşın yanına kadar gelip sana selam vermediğinde nasıl hissediyorsun?

Tanıdığın bir arkadaşın yanına kadar gelip sana sana sarıldığında nasıl hissediyorsun?

Bu ikisi arasında nasıl bir duygu farklılığı vardı?

Canlandırma Aşaması

Etkinliğin adı: Doğamı seviyorum

Etkinlik Süresi: 30 dakika

Materyaller: Çiçekler, ağaçlar, sulama aparatları, süpürge, çöp torbası

- **Etkinlik Zamanı**

Drama atölyesi drama lideri tarafından bir piknik alanı olarak tasarlanır. Çocuklar iki grup olacak şekilde ayrılır. Çocukların kendilerini piknik alanında hayal etmeleri istenir. İlk grup doğaya karşı çok hassas çöp görünce temizleyen, doğayı kirletenleri uyaran grubu canlandırması istenirken ikinci gruptan ise doğaya zarar veren davranışlar sergilemeleri istenir. Daha sonra grupların birleştirilerek doğaya karşı olan sorumlulukları yerine getirmeleri istenir. Burada ağaçlar ekilir, çiçekler sulanır, doğa temizliği gerçekleştirilir. Etkinliğin sonunda çember formunda oturulur ve değerlendirme soruları üzerine konuşulur.

- *Ara değerlendirme soruları*

Doğaya zarar verenlerin fikirlerini değiştirmek için neler yapılabilir?

Doğaya karşı olan sorumluluklarını yerine getirdiğinde/getirmedeğinde neler hissediyorsun?

Çevre temizliği neden önemlidir? Doğayı kirlettiğinde nasıl hissediyorsun?

Değerlendirme Aşaması

Etkinliğin adı: Benim doğamda neler var

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Materyaller: Makas, doğa görselleri, fon karton, yapıştırıcı

- **Etkinlik Zamanı**

Drama lideri tarafından kalp şeklinde kesilmiş fon karton içerisine küçük kalplerden oluşturulmuş şablon tasarlanır. Doğa temalı ağaç, çiçek, su, dağdan

oluşan temiz bir çevre şablonun etrafına çocuklarla birlikte yerleştirilir. Etkinliğin sonunda çember formunda oturulur ve değerlendirme soruları üzerine konuşulur.

- Değerlendirme soruları

Doğamız nelerden oluşur?

Doğada var olan canlıları yaşatmak ve onları korumak için neler yapmalıyız?

Sence temiz bir doğada yaşamak neden önemlidir?

2. Hafta

Değer adı: Sorumluluk

Isınma/Hazırlık Aşaması

Etkinliğin adı: Güneş benim, bulut benim, ay benim

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Materyaller: Güneş görselli kart, bulut görselli kart, ay görselli kart, çift taraflı bant

- **Etkinlik Zamanı**

Drama lideri güneş, ay ve bulut görsellerini temsil eden kartlar hazırlar. Hazırlanan her bir kart gelişigüzel şekilde birinin diğerini görmemesine dikkat edilerek çocukların arkalarına yapıştırılır. Çocukların atölyede eğitmenin açtığı müzik eşliğinde serbestçe yürümeleri istenir. Müzik durdurulur. Çocukların müzik durunca ilk gördüğü kartın nasıl hissettirdiğiyle ilgili yürümeleri istenir. Müzik açılır ve çocuklar kartı görünce nasıl hissediyorsa öyle yürürler. Tekrar müzik kapatılır. Çocukların müzik durunca ilk gördüğü kartın nasıl düşündürdüğüyle ilgili yürümeleri istenir. Müzik açılır ve çocuklar kartı görünce nasıl düşündürüyorsa öyle yürürler. Müzik kapatılır. Çocukların müzik durunca ilk gördüğü kartın nasıl hareket ettiğiyle ilgili yürümeleri istenir. Müzik açılır ve çocuklar karttaki görselin hareketlerini taklit ederek yürürler. Etkinliğin sonunda çember formunda oturulur ve değerlendirme

soruları üzerine konuşulur.

- Ara değerlendirme soruları

Kendini nasıl hissediyorsun?

Bulut, ay ya da güneş olarak yürümek sana nasıl hissettirdi?

Bulut, ay ya da güneş olmak sana nasıl düşündürdü?

Canlandırma Aşaması

Etkinliğin adı: Güneş, bulut ve ayım bil bakalım ne yaparım

Etkinlik Süresi: 30 dakika

Materyaller: Işıldak, güneş görseli, ay görseli, bulut görseli, perde

- **Etkinlik Zamanı**

Liderin de dahil olduğu üç grup oluşturulur. Her bir grup sırasıyla güneş, ay ve bulut olarak adlandırılır. Lider sırasıyla grupların sorumluluğunu belirtir ve ona göre davranmalarını ister.

Güneş: Sizler güneşsiniz sorumluluğunuz; gündüzü aydınlatmak, insanlara ışık sağlamak, insanları ısıtmak

Ay: Sizler aysınız sorumluluğunuz; geceyi aydınlatmak, insanların gökyüzünü görmesini sağlamak, ışık sağlayarak insanlara yol göstermek

Bulut: Sizler bulutsunuz sorumluluğunuz; insanlara gölge sağlamak, yağmur yağdırarak onları serinletmek

Lider sorumlulukları dağıttıktan sonra grupların canlandırmaları hazır olduklarında gerçekleştirmeleri istenir. Canlandırmaların sonunda çember formunda oturulur ve değerlendirme soruları üzerine konuşulur.

- Ara değerlendirme soruları

Ay/bulut/güneş canlandırırken neler hissettiniz?

Ay/bulut/güneş olarak sorumluluklarınızı yerine getirmeseydiniz neler olurdu?

Değerlendirme Aşaması

Etkinliğin adı: Resimliyorum

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Materyaller: Boya kalemleri, A4 kağıdı

- **Etkinlik Zamanı**

Lider çocuklara malzemeleri dağıtır. Çocukların istedikleri malzemeleri kullanabileceğini belirtir. Çocuklara bugüne kadar her yerde herkese karşı sorumluluğunu aldığınız ya da sorumluluğunu almak istediğiniz şeyler neler olabilir bunları resmeder misiniz der. (Çiçek bakmak, hayvan bakmak, temizlik yapmak gibi) Lider gözetiminde resimler çizilir. Ortaya çıkan görseller hakkında çocuklarla çember formu oluşturularak sohbet edilir.

- **Değerlendirme soruları**

Bu resmi çizmek sana nasıl hissettirdi?

Resimde çizdiğin sorumluluklardan bahseder misin?

Bu sorumluluklar senin için ne anlam ifade ediyor?

Bu sorumlulukları yerine getirebilmek için neler yapmayı planlıyorsun?

3. Hafta

Değer adı: Saygı

Isınma/Hazırlık Aşaması

Etkinliğin adı: Uygulamalı yürüyorum.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

- **Etkinlik Zamanı**

Çocukların atölyede drama liderinin açtığı müzik eşliğinde serbestçe yürümeleri istenir. Müzik durdurulur. Çocukların müzik durunca çocukların diğer arkadaşının karşısına geçerek kızgın bir şekilde parmağını sallaması istenir Müzik açılır ve çocuklar istenen davranışlar sergilerler. Tekrar müzik kapatılır. Çocukların müzik durunca ellerinde çöpleri hayal etmeleri ve bu çöpleri atmaları istenir. Müzik açılır ve çocuklar çöpleri atma davranışı sergilerler. Müzik kapatılır. Çocukların müzik durunca arkadaşlarının karşısına geçerek kabaca gülmeleri istenir. Müzik açılır ve çocuklar gülme davranışını sergilerler.

İkinci aşamada ise çocukların müzik durunca çocukların diğer arkadaşının karşısına geçerek sarılmaları istenir. Müzik açılır ve çocuklar istenen davranışlar sergilerler. Tekrar müzik kapatılır. Çocukların müzik durunca yerlerde çöpleri hayal etmeleri ve bu çöpleri toplamaları istenir. Müzik açılır ve çocuklar çöpleri toplama davranışı sergilerler. Müzik kapatılır. Çocukların müzik durunca arkadaşlarının karşısına geçerek gülümsemeleri istenir. Müzik açılır ve çocuklar gülümseme davranışını sergilerler. Etkinliğin sonunda çember formunda oturulur ve değerlendirme soruları üzerine konuşulur

- **Ara değerlendirme soruları**

Arkadaşın sana kızgın bir şekilde parmak salladığında neler hissettin?

Yerlere çöp atma davranışını sergilediğinde neler hissettin?

Arkadaşın karşına geçip kabaca güldüğünde neler hissettin?

Arkadaşın sana sarıldığında neler hissettin?

Yerdeki çöpleri temizlediğinde neler hissettin?

Arkadaşın sana gülümsediğinde neler hissettin?

Canlandırma Aşaması

Etkinliğin adı: İlişkiler

Etkinlik Süresi: 30 dakika

Materyaller: İlişkisel kartlar, ilişkisel kostümler

- **Etkinlik Zamanı**

Drama lideri tarafından gruplar sınıf mevcuduna göre iki kişiyi temsil edecek şekilde düzenlenir. Baba-çocuk, anne-çocuk, öğretmen-çocuk, kardeşler arası, arkadaşlar arası ilişkileri temsil eden olumlu ve olumsuz kart görseli oluşturulur. Kalabalık sınıflarda ilişkiler çeşitlendirilebilir ya da aynı ilişki farklı gruplarla tekrarlanabilir. Çocuklar çember şeklinde otururlar. Lider zili çaldığında kartlar sırayla çocuklar arası elden ele verilerek tüm kartlara dikkat çekilmesi ve tüm kartların incelenmesi sağlanır. Daha sonra çocuklardan kartları olumlu ve olumsuz olarak eşleştirmeleri istenir.

Lider her gruba ayrı bir ilişki verir. Gruplara sırasıyla dahil oldukları ilişkilere ait olumsuz ilişki kartları gösterilir. Sizce bu görsel ne anlatıyor olabilir, baba/anne/öğretmen... çocuk arasında nasıl bir konuşma geçmiş olabilir bu anı canlandırmanızı istiyorum der. Çocuklar verilen süre içerisinde hazır olduklarında canlandırmalarını gerçekleştirirler. Canlandırmanın sonunda çember formunda oturulur ve değerlendirme soruları üzerine konuşulur.

- **Ara değerlendirme soruları**

Baba/anne/öğretmen...'in sana bu davranışı sergileyince (kızınca, taklit edince...) neler hissettin?

Sence baba/anne/öğretmenin... le aranda saygılı bir ilişki mi var? Bunun olduğunu nereden anladın?

Sence oğlun/kızın/öğrencin... le aranda saygılı bir ilişki var mı? Bunun olduğunu nereden anladın?

Lider ikinci etapta gruplara sırasıyla dahil oldukları ilişkilere ait olumlu ilişki kartlarını gösterir. Sizce bu görsel ne anlatıyor olabilir, baba/anne/öğretmen... ve

çocuk arasında nasıl bir konuşma geçmiş olabilir bu anı canlandırmanızı istiyorum der. Çocuklar verilen süre içerisinde hazır olduklarında canlandırmalarını gerçekleştirirler.

- Ara değerlendirme soruları

Baba/anne/öğretmen...’in sana bu davranışı sergileyince (müsaade edince, tebrik edince...) neler hissettin?

Sence baba/anne/öğretmenin... le aranda saygılı bir ilişki mi var? Bunun olduğunu nereden anladın?

Sence oğlun/kızın/öğrencin... le aranda saygılı bir ilişki var mı? Bunun olduğunu nereden anladın?

Değerlendirme Aşaması

Etkinliğin adı: Saygılı çocuk

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Materyaller: Kağıda çizilmiş çocuk resmi

- **Etkinlik Zamanı**

Çocuklara boş bir çocuk resmi drama lideri tarafından dağıtılır. Bizler saygının ne olduğunu öğrendik fakat elinizdeki bu çocuk saygının ne demek olduğunu bilmiyor ona saygının ne demek olduğunu ve nasıl saygılı davranması gerektiğini anlatır mısınız? denir. Çocukların önlerindeki çocuklara sırasıyla saygıyı anlatması istenir. Tüm çocuklara söz hakkı verilene kadar süreç devam ettirilir. Etkinliğin sonunda çember formunda oturulur ve değerlendirme soruları üzerine konuşulur.

- Değerlendirme soruları

Sence çocuk saygılı davranmayı bilmeyince kendini nasıl hissetti?

Artık çocukta saygılı davranabiliyor peki kendini şu an nasıl hissediyor?

4. Hafta

Değer adı: Temizlik

Isınma/Hazırlık Aşaması

Etkinliğin adı: Hasta eden mikrop

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Materyaller: Sandalye, mikrop görseli, bant, kalem

• **Etkinlik Zamanı**

Eğitimci bir mikrop görseli tasarlar. Sınıftaki çocuk sayısı kadar sandalyeyi halka oluşturmak için kullanır. Oluşturulan halkanın etrafına tek yönlü ok işareti çizer. Sandalyelerden birinin arkasına hazırlanan mikrop görselini yerleştirir. Müzik açar ve çocuklardan müzik durana kadar gördükleri ok yönüne doğru sandalyelerde sırayla ilerlemelerini ister. Müzik durduğunda arkasında mikrop görseli olan çocuğa hasta olduğu söylenir ve oyundan çıkması istenir. Oyundan çıkan çocuğun neden hasta olduğunu söylemesi istenir. Çocukla birlikte halkadan bir sandalye de eksiltir. Oyun tüm çocuklar hastalanana kadar devam eder. Etkinliğin sonunda çember formunda oturulur ve değerlendirme soruları üzerine konuşulur.

• Ara değerlendirme soruları

Mikrop kapıp hastalandığında nasıl hissettin?

Hasta olmamak için nelere dikkat etmemiz gerekiyor?

Canlandırma Aşaması

Etkinliğin adı: Yaşadığım ortam

Etkinlik Süresi: 30 dakika

Materyaller: Su, sabun, süpürge, kürek, temiz ve kirli tabak, bardak, temiz ve kirli kıyafetler

- **Etkinlik Zamanı**

Canlandırma süreci iki etapta gerçekleştirilir. İlk etapta çocukların kendilerini su ve temizlik malzemeleri olmayan bir ortamda kokmuş kıyafetler ve eşyalar, kirlenmiş bulaşıklarla bir arada yaşarken canlandırmaları istenir. İkinci etapta su ve temizlik malzemeleri olan tertemiz kıyafetler, eşyalar ve bulaşıklarla bir arada yaşamaları istenir. Gerekli hazırlıklar ve çocukların canlandırma için ihtiyaçları atölyede lider tarafından sağlandıktan sonra canlandırmalar gerçekleştirilir. Canlandırmaların sonunda çember formunda oturulur ve değerlendirme soruları üzerine konuşulur.

- **Ara değerlendirme soruları**

Pis/temiz bir ortamda yaşarken kendini nasıl hissettin?

Kokmuş/mis gibi kokan kıyafetlerle dolaşmak sana nasıl hissettirdi?

Kirli/temiz tabak çanakla yemek yemek sana nasıl hissettirdi?

Yıkanamayınca ne hissettin?

Ortamı temiz tutmak için yapmamız gereken şeyler nelerdir?

Değerlendirme Aşaması

Etkinliğin adı: Görselleri eşleştir.

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Materyaller: Çalışma kağıdı, kurşun kalem

- **Etkinlik Zamanı**

Eğitimci tarafından oluşturulan temizlikle ilgili çalışma sayfaları çocuklara dağıtılır. Çalışma çocuklar tarafından gerçekleştirildikten sonra çember şeklinde otururlar ve lider tarafından sorulan sorulara gönüllü olarak cevaplandırır. Etkinliğin sonunda çember formunda oturulur ve değerlendirme soruları üzerine konuşulur.

- Değerlendirme soruları

Temiz olmamızı sağlayan malzemeler nelerdir?

Temiz olmak için neler yapmalıyız, nasıl davranmalıyız?

Yaşadığımız çevreyi temiz tutmak için neler yapmalıyız, nasıl davranmalıyız?

Temiz olmazsak ne gibi sorunlar karşımıza çıkabilir?

5. Hafta

Değer adı: Paylaşma

Isınma/Hazırlık Aşaması

Etkinliğin adı: Polenlerimi topluyorum

Etkinlik Süresi: 15 dakika

- **Etkinlik Zamanı**

Eğitimci sınıfı iki gruba ayırır. Birinci grup çiçekleri temsil eder. İkinci grup ise arıları temsil eder. Çocuklar dizlerinin üstüne çöküp ellerini yana açarak çiçek olurlar, çocukların elleri çiçeğin yaprakları, başları da polenleri olur. Arılarında kanatlarını çocukların elleri temsil eder. Lider baharı temsil eden müziği açar. Arılar kanatlarını çırparak müzik eşliğinde çiçeklerin arasında dolaşırlar. Çiçeklerin fark etmediği bir anda arılar kanatlarıyla çiçeklerin polenlerini tutup emmeye çalışırlar. Çiçekler de yapraklarını kapatarak buna engel olmaya çalışır. Arının poleni emdiği çiçek oyundan çıkar. Etkinliğin sonunda çember formunda oturulur ve değerlendirme soruları üzerine konuşulur.

- Ara değerlendirme soruları

Çiçekten poleni topladığında nasıl hissettin?

Çiçek poleni toplamana izin vermediğinde nasıl hissettin?

Arı polenini topladığında nasıl hissettin?

Polenini arıyla paylaşmak sence neden önemli ya da gereklidir?

Canlandırma Aşaması

Etkinliğin adı: Çiçeklerle arılar

Etkinlik Süresi: 30 dakika

Materyaller: Çiçek görseli, arı görseli; çiçek kostümü, arı kostümü ya da yapma çiçek ve oyuncak arı

- **Etkinlik Zamanı**

Lider baharı temsil eden bir drama ortamı oluşturur. Çocuklara havanın ısınmaya başladığını, baharın geldiğini ve doğanın yeşermesi için arıların çiçek tozlarını emerek doğaya dağıtmaları gerektiğini yoksa baharın gelemeyeceğini belirtir.

Birinci etapta lider sınıfı dört gruba ayırır. Birinci grup çiçekleri, ikinci grup arıları, üçüncü grup havayı ve dördüncü grup ise bu havada yaşayan insanları temsil eder. İlk etapta lider çocuklardan çiçeklerin arılarla polen tozlarını paylaşmak istemediği, arıların bunun için çabaladığı fakat çiçeklerin buna müsaade etmediği, bu durumda bir türlü havaya bahar gelmediğini, insanların da baharın gelmediği kötü hava şartlarına maruz kaldığı bir ortamı canlandırmalarını ister. Canlandırmanın sonunda çember formunda oturulur ve değerlendirme soruları üzerine konuşulur.

- Ara değerlendirme soruları

Arılara: Çiçekler polenlerini seninle paylaşmayınca nasıl hissettin?

Havaya/İnsanlara: Çiçekler arılarla polenlerini paylaşmayınca nasıl hissettin?

Çiçeklerin polenlerini paylaşmaması nasıl sonuçlara yol açtı?

İkinci etapta lider sınıfı dört gruba ayırır. Birinci grup çiçekleri, ikinci grup arıları, üçüncü grup havayı ve dördüncü grup ise bu havada yaşayan insanları temsil

eder. İkinci etapta lider çocuklardan, çiçeklerin arılarla polenleri paylaştığı, arıların polen tozlarını çiçeklerden emip taşıdığı, havaya baharın geldiği ve insanların temiz bahar havasını soluduğu ortamı canlandırmalarını ister. Canlandırmanın sonunda çember formunda oturulur ve değerlendirme soruları üzerine konuşulur.

- Ara değerlendirme soruları

Arılara: Çiçekler polenlerini seninle paylaşınca nasıl hissettin?

Havaya/İnsanlara: Çiçekler arılarla polenlerini paylaşınca nasıl hissettin?

Çiçeklerin polenlerini paylaşması nasıl sonuçlara yol açtı?

Değerlendirme Aşaması

Etkinliğin adı: Arı konu

Etkinlik Süresi: 15 dakika

- **Etkinlik Zamanı**

Materyaller: Arı resimli kağıt, fon karton, boyama kalemleri, yapıştırıcı, makas

Eğitimci çocuklara arı resmi dağıtır. Arıları istediği gibi boyayıp sonrasında kesmelerini isterler. Çocukların oluşturduğu arılar şablonunu öğretmenin oluşturduğu polenlerini çocukların tamamladığı büyük çiçeğin üstüne konur. Etkinliğin sonunda çember formunda oturulur ve değerlendirme soruları üzerine konuşulur.

- Değerlendirme soruları

Etkinliği gerçekleştirdiğinde nasıl hissettin?

Arılar neden çiçeklerden polen toplar?

Arılar ne ile beslenir?

Arılar nasıl yaşamını sürdürür?

6. Hafta

Değer adı: İşbirliği

Isınma/Hazırlık Aşaması

Etkinliğin adı: Düşürmeden yürü

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Materyaller: Top, balon

• **Etkinlik Zamanı**

Drama lideri çocukları iki kişi olacak şekilde gruplara ayırır. Top/balon malzemeleri kullanılır. Gruptaki çocuklardan balonu/topu ellerini kullanmadan ve yere düşürmeden göbek, sırt, baş gibi farklı yerleriyle ve istedikleri gibi belirlenen yerdeki sepete kadar taşımaları istenir. Tüm gruplar etkinliği gerçekleştirenceye kadar süreç devam eder. Etkinliğin sonunda çember formunda oturulur ve değerlendirme soruları üzerine konuşulur.

• Ara değerlendirme soruları

Takım arkadaşınızla yaptığınız işbirliği sana nasıl hissettirdi?

Sence top/balon'u daha başka şekillerde nasıl taşıyabilirdiniz?

Balonu/topu yere düşürmeden taşımanızın/taşıyamamanızın nedeni ne olabilir?

Canlandırma Aşaması

Etkinliğin adı: Aşağı köy Yukarı köye karşı

Etkinlik Süresi: 30 dakika

Materyaller: Temsili orak, sapan, kazma, tohum, fide

• **Etkinlik Zamanı**

Drama lideri sınıfı ikiye ayırır. İlk gruba aşağı köy ikinci gruba ise yukarı köy adını verir. Grupları ayrı ayrı oturtur, lider şimdi köylerinizle ilgili anlattığım hikayeyi dikkatlice dinlemenizi istiyorum, daha sonra bu hikayeyi canlandırmanızı isteyeceğim der. Lider hikayeyi anlatarak sürece giriş yapar.

Lider; bir bölgede iki ayrı köy bulunmaktadır. Bunlardan biri aşağı köy iken diğeri yukarı köydür. Aşağı köyün bolca alet edevatı vardır tarlayı rahatça ekip biçerler ancak yeteri kadar suları olmadığı için tarlaları düzenli sulayamazlar. Dolayısıyla ekilen tohumların çoğu fideye dönüşemez. Yukarı köyün ise yeterli alet edevatı yoktur elleriyle ekim yaparlar ve bolca suları vardır ektiklerini yeteri kadar sularlar fakat yeterli alet edevatı olmadıkları için tohumların hepsini zamanında ekemezler. Bu nedenle elde kalan tohumlar fideye dönüşemez der.

Drama lideri hikayeyi anlattıktan sonra gruplara hazırlanmaları için süre verir. Verilen süre içerisinde hazır hissettikleri anda gruplar teker teker canlandırmalarını gerçekleştirir. Canlandırmanın sonunda çember formunda oturulur ve değerlendirme soruları üzerine konuşulur.

- Ara değerlendirme soruları

Aşağı köy:

Suyunuz olmadığı için çalışıp ektiğin tohumlar büyümeyince nasıl hissettin, neler düşündün?

Tarla için gerekli suyu elde etmek için neler yapılabilirdi?

Yukarı köy:

Zaman yetişmediği için tohumları toprağa ekemeyince nasıl hissettin, neler düşündün?

Tohumları zamanında ekebilmek için neler yapılabilirdi?,

İkinci etapta lider grupları tekrar ayrı ayrı oturtur. Bu defa anlatacağı hikayenin değiştiğini söyler. Lider hikayemizde yukarı köy ve aşağı köy tek başlarına tohumları büyütüp yeşertemeyeceklerini anladıkları için bir araya gelirler

ve işbirliği yapmaya karar verirler. Bunun için aşağı köy alet edevatını yukarı köyle paylaşacakken, yukarı köyde gereken suya ulaşımı aşağı köy için sağlayacaktır. Ayrıca sırayla bir aşağı köyün bir gün yukarı köyün tarlalarını hep birlikte ekmeye karar verirler. Böylelikle zamanında tohumları ekebilecekken tohumların büyümesi için gereken suyu da sağlayacaklardır.

Drama lideri hikayeyi anlattıktan sonra gruplara hazırlanmaları için süre verir. Verilen süre içerisinde hazır hissettikleri anda gruplar teker teker canlandırmalarını gerçekleştirir. Canlandırmanın sonunda çember formunda oturulur ve değerlendirme soruları üzerine konuşulur.

- Ara değerlendirme soruları

Aşağı köy:

Yukarı köyle işbirliği yapınca nasıl hissettin?

Yukarı köyle işbirliği yapmak sence neden önemliydi?

Yukarı köyle işbirliği yapmak gerekli bir davranış mıydı?

Yukarı köyle alet-edevatlarını paylaşınca nasıl hissettin?

Yukarı köy:

Aşağı köyle işbirliği yapınca nasıl hissettin?

Aşağı köyle işbirliği yapmak sence neden önemliydi?

Aşağı köyle işbirliği yapmak gerekli bir davranış mıydı?

Aşağı köyle suyunu paylaşınca nasıl hissettin?

Değerlendirme Aşaması

Etkinliğin adı: Köyün ağaçlarını çiziyorum

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Materyaller: Ağaç görselli kağıt, boya kalemleri

- **Etkinlik Zamanı**

Drama lideri sınıfı üç grup olarak ayırır. Gruplara boş ağaç görselinin olduğu kağıtları dağıtır. Gruplara ağacın etrafında görmek istediklerini çizmelerini ister, her beş dakikada bir gruplar arası kağıtlar değiştirilir ve bir grup diğer grubun kaldığı yerden devam eder tüm grupların kağıtları değiştikten sonra etkinlik sonlandırılır. Lider çocukları çember şeklinde oturtur ve ortaya çıkan görsellerle ilgili sohbet edilir. Etkinliğin sonunda çember formunda oturulur ve değerlendirme soruları üzerine konuşulur.

- **Değerlendirme soruları**

Grupla birlikte çalışmak sana nasıl hissettirdi?

Ortaya çıkan görsel senin için ne anlam ifade ediyor?

Arkadaşlarınla işbirliği yaparak etkinliği tamamlamak sana neler hissettirdi?

7. **Hafta**

Değer adı: Sevgi- Saygı-Sorumluluk

Isınma/Hazırlık Aşaması

Etkinliğin adı: Görseller konuşuyor

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Materyaller: Sevgi, saygı, sorumluluk görsel kartları, sevgi sepeti

- **Etkinlik Zamanı**

Lider drama atölyesinde U şeklinde bir oturma ortamı düzenler. Drama lideri tarafından değerler sepeti oluşturulur. Sepetin içerisinde sevgi, saygı ve sorumluluk değerlerini temsil eden görseller yer alır. Çocuklardan sırayla sepetten bir görseli çekmesi istenir. Çekilen görsel hangi değeri temsil ediyorsa çocuğun o değerle ilgili

istediği bir cümle kurması istenir. Çocukların hepsi sepetteki tüm değerlerle ilgili bir cümle kurana kadar etkinlik devam ettirilir. Etkinliğin sonunda çember formunda oturulur ve değerlendirme soruları üzerine konuşulur.

- Ara değerlendirme soruları

Sevgini gösteren cümleler kurduğunda nasıl hissettin?

Saygı duyduğunu gösteren cümleler kurduğunda nasıl hissettin?

Sorumluluğunu üstlendiğin şeyleri ifade ederken nasıl hissettin?

Canlandırma Aşaması

Etkinliğin adı: Görseller hareket ediyor

Etkinlik Süresi: 30 dakika

Materyaller: Sevgi, saygı, sorumluluk görsel kartları, sevgi sepeti

- **Etkinlik Zamanı**

Lider drama atölyesinde U şeklinde bir oturma ortamı düzenler. Drama lideri tarafından değerler sepeti oluşturulur. Sepetin içerisinde sevgi, saygı ve sorumluluk değerlerini temsil eden görseller yer alır. Çocuklardan sırayla sepetten bir görseli çekmesi istenir. Çekilen görsel hangi değeri temsil ediyorsa çocuğın o değeri ilgili doğaçlama davranış sergilemesi beklenir isterse arkadaşlarını ya da materyalleri de yardımcı olarak sürece dahil edebilir. Etkinliğin sonunda çember formunda oturulur ve değerlendirme soruları üzerine konuşulur.

- Ara değerlendirme soruları

Sevgini gösteren davranışlar sergilerken nasıl hissettin?

Saygını gösteren davranışlar sergilerken nasıl hissettin?

Sorumluluk içeren davranışlar sergilerken nasıl hissettin?

Değerlendirme Aşaması

Etkinliğin adı: Hayal et ve çiz

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Materyaller: A4 kağıdı, kurşun kalem, boya kalemleri

- **Etkinlik Zamanı**

Drama lideri çocuklara üç bölüme ayrılmış boş bir A4 kağıdı dağıtır. Çocuklardan birinci bölüme en sevdiği şeyi, ikinci bölüme saygı gösterdiği bir anı, üçüncü bölüme ise sorumluluk almaktan en mutlu oldukları olayı çizmeleri istenir. Etkinliğin sonunda çember formunda oturulur ve resimler incelenerek üstüne konuşulur.

- **Değerlendirme soruları**

En sevdiğin şeyi çizerken nasıl hissettin?

Saygı gösterdiğin bir anı çizerken nasıl hissettin?

Sorumluluk almaktan mutlu olduğun çizerken nasıl hissettin?

8. Hafta

Değer adı: İşbirliği-Paylaşma-Temizlik

Isınma/Hazırlık Aşaması

Etkinliğin adı: Görseller konuşuyor

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Materyaller: Sevgi, saygı, sorumluluk görsel kartları, sevgi sepeti

- **Etkinlik Zamanı**

Lider drama atölyesinde U şeklinde bir oturma ortamı düzenler. Drama lideri tarafından değerler sepeti oluşturulur. Sepetin içerisinde işbirliği, paylaşma ve temizlik değerlerini temsil eden görseller yer alır. Çocuklardan sırayla sepetten bir görseli çekmesi istenir. Çekilen görsel hangi değeri temsil ediyorsa çocuğun o değerle ilgili istediği bir cümle kurması istenir. Çocukların hepsi sepetteki tüm değerlerle ilgili bir cümle kurana kadar etkinlik devam ettirilir. Etkinliğin sonunda çember formunda oturulur ve değerlendirme soruları üzerine konuşulur.

- Ara değerlendirme soruları

İşbirliğini içeren cümleler kurduğunda nasıl hissettin?

Paylaşmayı gösteren cümleler kurduğunda nasıl hissettin?

Temizlikle ilgili cümleleri kurduğunda nasıl hissettin?

Canlandırma Aşaması

Etkinliğin adı: Görseller hareket ediyor

Etkinlik Süresi: 30 dakika

Materyaller: Sevgi, saygı, sorumluluk görsel kartları, sevgi sepeti

- **Etkinlik Zamanı**

Lider drama atölyesinde U şeklinde bir oturma ortamı düzenler. Drama lideri tarafından değerler sepeti oluşturulur. Sepetin içerisinde işbirliği, paylaşma ve temizlik değerlerini temsil eden görseller yer alır. Çocuklardan sırayla sepetten bir görseli çekmesi istenir. Çekilen görsel hangi değeri temsil ediyorsa çocuğun o değerle ilgili doğaçlama davranış sergilemesi beklenir isterse arkadaşlarını ya da materyalleri de yardımcı olarak sürece dahil edebilir. Etkinliğin sonunda çember formunda oturulur ve değerlendirme soruları üzerine konuşulur.

- Ara değerlendirme soruları

İşbirliği yaptığını gösteren davranışlar sergilerken nasıl hissettin?

Bir şeyi paylaştığını gösteren davranışlar sergilerken nasıl hissettin?

Temizlikle ilgili davranışlar sergilerken nasıl hissettin?

Değerlendirme Aşaması

Etkinliğin adı: Hayal et ve çiz

Etkinlik Süresi: 15 dakika

Materyaller: A4 kağıdı, kurşun kalem, boya kalemli

- **Etkinlik Zamanı**

Drama lideri çocuklara üç bölüme ayrılmış boş bir A4 kağıdı dağıtır. Çocuklardan birinci bölüme işbirliği yapmaktan en mutlu olduğu kişiyi, ikinci bölüme en son paylaştığı oyuncakını, üçüncü bölüme en sevdiği temizlik materyalini çizmeleri istenir. Etkinliğin sonunda çember formunda oturulur ve resimler incelenerek üstüne konuşulur.

- Değerlendirme soruları

İşbirliği yapmaktan en mutlu olduğun kişiyi çizerken nasıl hissettin?

En son paylaştığın oyuncakını çizerken nasıl hissettin?

En sevdiğin temizlik materyalini çizerken nasıl hissettin?

EK 2: Drama Etkinlikleri Hazırlık ve Uygulama Görselleri

Resim 1: Köyün ağaçlarını çiziyorum etkinliğinden bir fotoğraf



Resim 2: Görseller konuşuyor etkinliği sepetten bir fotoğraf



EK 2: Drama Etkinlikleri Hazırlık ve Uygulama Görselleri

Resim 3: Doğada yaşayan hayvanlar temsili kuklalar



Resim 4: Hayal et ve çiz etkinliğinden bir fotoğraf



EK 2: Drama Etkinlikleri Hazırlık ve Uygulama Görselleri

Resim 5: Anne vebaba temsili fotograf



Resim 6: Aşağı yukarı köy etkinliği ortam düzenlemesine ilişkin bir fotograf



EK 2: Drama Etkinlikleri Hazırlık ve Uygulama Görselleri

Resim 7: Polenlerimi topluyorum etkinliğine hazırlık sürecinden bir fotoğraf



Resim 8: İlişkiler etkinliğine hazırlık sürecinden bir fotoğraf



EK 3: Değerler Eğitimi Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU

Sayın Katılımcı,

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı bünyesinde yürütülmesi planlanan “**Bir Anasınıfında Drama Yoluyla Verilen Değerler Eğitimi Etkinliklerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması**” başlıklı bu araştırma ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Hatay ili Kırıkhan ilçesinde yer alan bir ilkokulun anasınıfında drama yoluyla verilen değerler eğitiminin etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Sizlerden alınacak geri bildirimler doğrultusunda drama yoluyla verilen değerler eğitimi konusundaki eğitimlerin daha etkin yapılmasına yönelik öneriler geliştirilmesi ve bu önerilerin ilgili kurumlara iletilmesi mümkün olacaktır.

Gözlem formumuzda şahsınızla ilgili hiçbir bilgi istenmemektedir. Gözlem formumuz gönüllülük esasına göre uygulanmakta olup, dilendiğiniz takdirde gözlem formu uygulamamızdan çekilebilirsiniz. Çalışmamıza değerli zamanınızı ayırarak sağladığınız katkı için teşekkür ederiz.

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

Yaşınız :
Eğitim Durumunuz:

Cinsiyetiniz:
Mesleğiniz:

Aşağıda yer alan yönergeleri gözlemini gerçekleştirdiğiniz kişiye göre cevaplayınız.

Adı Soyadı:

Yaşı:

Cinsiyeti :

Kardeş Sayısı:

Aile yapısı :

Okul öncesi eğitim durumu:

()Geniş aile ()Çekirdek aile

Aile yapısını çocuğun evinde yaşayan kişilere göre cevaplayınız. Evde birlikte yaşayan kişileri belirtiniz.

EK 3: Değerler Eğitimi Gözlem Formu

Sıra No	SEVGİ	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
1	Sevgisini kurduğu cümlelerle ifade eder.			
2	Sevgisini gösteren davranışlar sergiler.			
3	Sevgi sözcükleri kullanır, bu sözcüklerin anlamını bilir.			
4	Neyi sevip sevmediğini bilir ve bunu ifade eder.			
5	İnsanlara ve doğada yaşayan diğer canlılara karşı merhamet gösterir.			
6	Günlük hayatta sevdiği şeylerle ilgili örnekler verir.			
7	Sevdiklerinin mutluluğu için çaba gösterir.			
8	Karşılık beklemeden sevgisini gösterir.			
9	Sevdiği insanlar için hediyeler, sürprizler hazırlar.			
10	Sevdiği şeyleri saklar.			
	SAYGI/HOŞGÖRÜ	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
11	İnsanların farklı düşünce ve duygularına saygı duyar, hoşgörü gösterir.			
12	Gerekli durumlarda sırasını bekler.			
13	Gerekli durumlarda izin ister.			
14	Karşısında konuşan kişiyi sözünü kesmeden dinler.			
15	İnsanların hatalarına karşı hoşgörü gösterir.			
16	Karşılaştığı farklı olay ya da durumlara karşı anlayış gösterir.			
17	Nezaket cümleleri kurar, bu cümlelerin anlam ve önemini bilir.			
18	İnsanlarla iletişim kurarken iyi dileklerde			

	bulunur.			
19	Bulunduğu ortamın kurallarına saygı gösterir ve uyar.			
20	Bulunduğu ortamda var olan düzene saygı gösterir.			
	İŞBİRLİĞİ/PAYLAŞMA	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
21	İşbirliği yapmanın ve paylaşmanın önemini bilir.			
22	İnsanlarla işbirliği yapmaktan mutluluk duyar.			
23	Başkalarıyla eşyalarını paylaşır.			
24	Başkalarıyla yiyecek ve içeceklerini paylaşır			
25	Başkalarıyla oyuncaklarını paylaşır.			
26	Başkalarıyla duygu ve düşüncelerini paylaşır.			
27	Bir durum ya da olaya karşı başkalarıyla birlikte ortak karar verir.			
28	Bir probleme karşı başkalarıyla birlikte ortak çözüm üretir.			
29	Grup/takım içerisinde olan rol paylaşımına saygı gösterir.			
30	Verilen görevi grup/takım arkadaşlarıyla birlikte gerçekleştirir.			
	SORUMLULUK	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
31	Bir görev/sorumluluk almaya isteklidir.			
32	Başladığı etkinliği/görevi zamanında tamamlar.			
33	Etkinliğe başlamadan araç gereçlerini hazırlar.			
34	Etkinlik bittikten sonra araç gereçlerini			

	toplar.			
35	Eşyalarını korur, kaybolmaması için gereken önlemleri alır.			
36	Yemek saatinde sofrayı yardımsız kurar.			
37	Yemek yedikten sonra sofrayı yardımsız kaldırır.			
38	Bir hayvanın yetiştirilmesini ve bakımını üstlenir.			
39	Bir bitkinin yetiştirilmesini ve bakımını üstlenir.			
40	Neden olduğu hatanın kendisinden kaynaklandığını kabullenir.			
	TEMİZLİK	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
41	Sağlıklı olmak için temiz olmak gerektiğini bilir ve bunu ifade eder.			
42	Temizlik malzemelerini tanır.			
43	Temizlik malzemelerini işlevsel olarak kullanır.			
44	Kişisel temizliğine dikkat eder.			
45	Gıdaların temizliğine dikkat eder.			
46	Eşyalarını temiz tutmaya dikkat eder.			
47	Araç gereçleri temiz kullanır.			
48	Yemek yerken üstünün kirlenmemesine özen gösterir.			
49	Çevre ve doğa temizliğine önem verir.			
50	Çevre temizliği çalışmalarına gönüllü olarak katılır.			

EK 4: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Onayı



T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-32889839-605.01-62023447
Konu : Duygu DEVECİ'nin
Araştırma İzin Onayı

26.10.2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Rektörlüğünün 21/10/2022 tarihli ve E-19125448-100-224248 sayılı yazısı.

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans öğrencisi Duygu DEVECİ'nin "Bir Ana Sınıfında Drama Yoluyla Verilen Değerler Eğitimi Etkinliklerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması" başlıklı araştırma izin talebi ilgi yazıyla istenmektedir.

Söz konusu çalışmanın "Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 ve 2020/2 nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin araştırmanın Müdürlüğümüzün izni ile denetimi ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, elde edilen verilerin kamuoyu ile paylaşılmadan önce Müdürlüğümüzün ilgili birimine iletilmesi ve "yayınlanmasında sakınca yoktur" yazısını alması, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması koşuluyla; İlimiz Kırkhan ilçesi Çiloğlan İlkokulu ana sınıf öğrencileri ile haftada 1 saat toplamda 8 hafta süreyle uygulama çalışması yapmasını ve öğrencilere yönelik ekte yer alan görüşme sorularının uygulanmasını, olurlarınıza arz ederim.

Mahmut SABAH
Şube Müdürü

OLUR

Mustafa ÖZTÜRK
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü V.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Çirgan Paşa Mahallesi Şehit İsmail Yıldırım Sokak Hatay İl Milli
Eğitim Müdürlüğü Sitesi No: 2/1 31010 Antakya/Hatay
Telefon No : 0 (326) 227 68 68
E-Posta: stratejigelistime31@meb.gov.tr
Kop Adresi : meb@hs01.kup.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Gtnay AKAR Şef (1131)
Şb. Md: Mahmut SABAH (1030)
İnternet Adresi: hataymsem@meh.gov.tr Faks:3262276969

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 6497-3256-37a2-a819-eb3d kodu ile teyit edilebilir.

EK 5: Milli Eğitim Bakanlığı Veri Toplama Araçları Onayı

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “ Bir Anasınıfında Drama Yoluyla Verilen Değerler Eğitimi Etkinliklerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması” ” adıyla, Okan Sarıgöz, Duygu Deveci tarafından 2022- ekim, 2023-nisan ayı tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Hatay ili Kırıkhan ilçesinde yer alan bir ilkokulun anasınıfında drama yoluyla verilen değerler eğitiminin etkilerinin incelenmesi hedeflenmektedir.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Hatay ili Kırıkhan ilçesinde yer alan bir ilkokul

Araştırma Uygulaması: Gözlem

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

İsim-Soyisim

İmza:

GÖZLEM FORMU

Sayın Katılımcı,

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı bünyesinde yürütülmesi planlanan “Bir Anasınıfında Drama Yoluyla Verilen Değerler Eğitimi Etkinliklerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması” başlıklı bu araştırma ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Hatay ili Kırkhan ilçesinde yer alan bir ilkokulun anasınıfında drama yoluyla verilen değerler eğitiminin etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Sizlerden alınacak geri bildirimler doğrultusunda drama yoluyla verilen değerler eğitimi konusundaki eğitimlerin daha etkin yapılmasına yönelik öneriler geliştirilmesi ve bu önerilerin ilgili kurumlara iletilmesi mümkün olacaktır.

Gözlem formumuzda şahsınızla ilgili hiçbir bilgi istenmemektedir. Gözlem formumuz gönüllülük esasına göre uygulanmakta olup, dilendiğiniz takdirde gözlem formu uygulamamızdan çekilebilirsiniz. Çalışmamıza değerli zamanınızı ayırarak sağladığınız katkı için teşekkür ederiz.

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

Yaşınız:

Cinsiyetiniz:

Eğitim Durumunuz:

Mesleğiniz:

Aşağıda yer alan yönergeleri gözlemini gerçekleştirdiğiniz kişiye göre cevaplayınız.

Adı Soyadı:

Yaşı:

Cinsiyeti :

Kardeş Sayısı:

Aile yapısı :

Okul öncesi eğitim durumu:

()Geniş aile ()Çekirdek aile

Aile yapısını çocuğun evinde yaşayan kişilere göre cevaplayınız. Evde birlikte yaşayan kişileri belirtiniz.

Sıra No	SEVGİ	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
1	Sevgisini kurduğu cümlelerle ifade eder.			
2	Sevgisini gösteren davranışlar sergiler.			
3	Sevgi sözcükleri kullanır, bu sözcüklerin anlamını bilir.			
4	Neyi sevip sevmediğini bilir ve bunu ifade eder.			
5	İnsanlara ve doğada yaşayan diğer canlılara karşı merhamet gösterir.			

6	Günlük hayatta sevdiği şeylerle ilgili örnekler verir.			
7	Sevdiklerinin mutluluğu için çaba gösterir.			
8	Karşılık beklemeden sevgisini gösterir.			
9	Sevdiği insanlar için hediyeler, sürprizler hazırlar.			
10	Sevdiği şeyleri saklar.			
	SAYGI/HOŞGÖRÜ	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
11	İnsanların farklı düşünce ve duygularına saygı duyar, hoşgörü gösterir.			
12	Gerekli durumlarda sırasını bekler.			
13	Gerekli durumlarda izin ister.			
14	Karşısında konuşan kişiyi sözünü kesmeden dinler.			
15	İnsanların hatalarına karşı hoşgörü gösterir.			
16	Karşılaştığı farklı olay ya da durumlara karşı anlayış gösterir.			
17	Nezaket cümleleri kurar, bu cümlelerin anlam ve önemini bilir.			
18	İnsanlarla iletişim kurarken iyi dileklerde bulunur.			
19	Bulunduğu ortamın kurallarına saygı gösterir ve uyar.			
20	Bulunduğu ortamda var olan düzene saygı gösterir.			
	İŞBİRLİĞİ/PAYLAŞMA	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
21	İşbirliği yapmanın ve paylaşmanın önemini bilir.			
22	İnsanlarla işbirliği yapmaktan mutluluk duyar.			
23	Başkalarıyla eşyalarını paylaşır.			
24	Başkalarıyla yiyecek ve içeceklerini paylaşır.			
25	Başkalarıyla oyuncaklarını paylaşır.			
26	Başkalarıyla duygu ve düşüncelerini paylaşır.			
27	Bir durum ya da olaya karşı başkalarıyla birlikte ortak karar verir.			
28	Bir probleme karşı başkalarıyla birlikte ortak çözüm üretir.			
29	Grup/takım içerisinde olan rol paylaşımına saygı gösterir.			
30	Verilen görevi grup/takım arkadaşlarıyla birlikte gerçekleştirir.			
	SORUMLULUK	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
31	Bir görev/sorumluluk almaya isteklidir.			
32	Başladığı etkinliği/görevi zamanında tamamlar.			
33	Etkinliğe başlamadan araç gereçlerini hazırlar.			
34	Etkinlik bittikten sonra araç gereçlerini toplar.			
35	Eşyalarını korur, kaybolmaması için gereken önlemleri alır.			
36	Yemek saatinde sofrayı yardımsız kurar.			

37	Yemek yedikten sonra sofrayı yardımsız kaldırır.			
38	Bir hayvanın yetiştirilmesini ve bakımını üstlenir.			
39	Bir bitkinin yetiştirilmesini ve bakımını üstlenir.			
40	Neden olduğu hatanın kendisinden kaynaklandığını kabullenir.			
	TEMİZLİK	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
41	Sağlıklı olmak için temiz olmak gerektiğini bilir ve bunu ifade eder.			
42	Temizlik malzemelerini tanıır.			
43	Temizlik malzemelerini işlevsel olarak kullanır.			
44	Kişisel temizliğine dikkat eder.			
45	Gıdaların temizliğine dikkat eder.			
46	Eşyalarını temiz tutmaya dikkat eder.			
47	Araç gereçleri temiz kullanır.			
48	Yemek yerken üstünün kirlenmemesine özen gösterir.			
49	Çevre ve doğa temizliğine önem verir.			
50	Çevre temizliği çalışmalarına gönüllü olarak katılır.			

Üzerinde doküman numarası bulunmayan dokümanlar kontrolsüz dokümandır.

**HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARARLARI**

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	SAYFA NO
05.10.2022	10	12	2/5

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 05.10.2022 tarihinde Başkan Prof. Dr. Seval YAVUZ başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

KARAR-12: Doç. Dr. Okan SARIGÖZ koordinatörlüğünde Duygu DEVECİ tarafından gerçekleştirilecek **"Bir Anasınıfında Drama Yoluyla Verilen Değerler Eğitimi Etkinliklerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması"** başlıklı tez için hazırlanan materyaller Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi kapsamında değerlendirilmiş olup İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınması suretiyle uygulanmasının uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

İMZA Prof. Dr. Seval YAVUZ Başkan		
İMZA Prof. Dr. Mehmet ÖZBİRECİKLİ ÜYE	İMZA Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU ÜYE	İMZA Prof. Dr. Gökhan ÖZDEMİR ÜYE
İMZA Prof. Dr. Melis MİNİSKER ÜYE	İMZA Prof. Dr. Murat TEK ÜYE	İMZA Prof. Dr. Bilginer ONAN ÜYE

Doküman No:902-01-FR 006

İlk Yayın: 11.12.2015

Rev. Tarihi:

Rev. No: 00

Sayfa 1 / 1

