



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

YARATICI DRAMA TEMELLİ YAŞAM BECERİLERİ
EĞİTİM PROGRAMININ 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ
YAŞAM BECERİLERİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ

MERVE ALTOK

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ANTALYA, 2022

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**YARATICI DRAMA TEMELLİ YAŞAM BECERİLERİ EĞİTİM
PROGRAMININ 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ YAŞAM BECERİLERİ
DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve ALTOK

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Yakup Yıldırım**

Antalya, 2022

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Merve ALTOK'un bu çalışması **10.06.2022** tarihinde jürimiz tarafından **Temel Eğitim** Ana Bilim Dalı **Okul Öncesi Eğitimi** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : Doç. Dr. Mehmet TORAN

(İstanbul Kültür Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/
Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı)

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Işık KAMARAJ

(Marmara Üniversitesi/Atatürk Eğitim Fakültesi/
Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı)

Üye (Danışman) : Dr. Öğr. Üyesi Yakup YILDIRIM

(Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/
Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI:

Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Yaşam Becerileri Düzeylerine Etkisi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

Enstitü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

Haziran, 2022
Merve ALTOK

TEŞEKKÜR

Özveri ve kıymetle tamamladığım tezli yüksek lisansımda kıymetli hocalarımın, ailemin ve arkadaşlarımla desteği büyüktür. Üniversite lisans eğitimim sırasında yaratıcı dramayla tanışmama vesile olan ve yaratıcı fikirleriyle beni her zaman aydınlatan Marmara Üniversitesi'nin değerli hocalarından sayın Dr. Öğr. Üyesi Işık KAMARAJ'a ve Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nın tüm değerli hocalarına çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim sırasında tezimin konu seçiminden başlayarak tüm aşamalarında yanımda olan ve bana olan güvenini ve desteğini her daim hissettiğim Akdeniz Üniversitesi'nin değerli hocalarından sayın danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Yakup YILDIRIM'a ve Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nın tüm değerli hocalarına çok teşekkür ederim. Sizin güzel enerjiniz ve bana olan inancınız sayesinde tezimi tamamlamış bulunuyorum.

Yaratıcı drama liderliği eğitimimi almış olduğum Siz Drama Sanat ve Kişisel Gelişim Kursu'nun değerli hocalarından biri olan sayın hocam Bil. Uz. Derya ÖZER'e çok teşekkür ederim. Yaratıcı drama sayesinde çocukların hayal dünyalarına dokunabilmeyi sizin sayenizde öğrendim.

Uygulamalarımı yapmış olduğum Antalya ili Alanya ilçesinde bulunan özel bir okulun tüm değerli okul öncesi öğretmenlerine ve değerli ilkokul müdürü Ferah ÇAVUŞOĞLU KARAKAŞ'a çok teşekkür ederim. Sizin gibi güzel bir ekiple çalıştığım için kendimi çok şanslı hissediyorum.

Çalışmalarımın tamamında ve tüm eğitim hayatımda desteğini her daim hissettiğim canım annem Nejla ALTOK, canım babam Nevzat ALTOK ve biricik kardeşim Meral ALTOK'a çok teşekkür ederim. İyi ki sizin gibi bir aileye sahibim.

Son olarak da bana her zaman güvenen ve beni her konuda yüreklendiren en büyük destekçim, eşim Alp ÇETİN'e çok teşekkür ederim.

Hayal güçleri ile geleceği şekillendirecek çocuklarımıza...

ÖZET

YARATICI DRAMA TEMELLİ YAŞAM BECERİLERİ EĞİTİM PROGRAMININ 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ YAŞAM BECERİLERİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Altok, Merve

Yüksek Lisans, Okul Öncesi Eğitimi Bölümü

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Yakup Yıldırım

Haziran 2022, xi + 117 sayfa

Bu araştırmanın amacı, yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programının okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının yaşam becerileri düzeylerine olan etkisini incelemektir. Bu çalışmada, araştırmanın amacına uygun olarak, ön test-son test ve izleme testi kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Antalya ili Alanya ilçesinde bulunan MEB’e bağlı bir özel okulun anasınıflarında eğitim görmekte olan 60-72 aylık (5-6 yaş) çocuklar oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki çocuklardan deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Deney grubu ve kontrol grubundaki çocuklara uygulamalar öncesinde “Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği” uygulanmıştır. Ön-test uygulamalarının ardından araştırmacı tarafından hazırlanan “Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı” deney grubundaki çocuklar ile haftada 2 oturum ve toplamda 24 oturum olmak üzere 12 hafta boyunca çalışılmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise kendi öğretmenleri ile birlikte normal eğitim-öğretim müfredatlarına devam etmişlerdir. Uygulamaların bitişini takiben deney ve kontrol grubundaki çocuklara ön-test için uygulanan ölçek yeniden uygulanmıştır. Uygulamaların bitişinden 3 hafta sonra eğitim programının kalıcılığını izlemek amacıyla deney grubundaki çocuklara ölçek yeniden uygulanmıştır. Tüm verilerin elde edilmesinin ardından SPSS programı ile veriler analiz edilmiştir. Verilerin normallik durumu basıklık-çarpıklık analizi ile tespit edilmiştir. Verilerin normal dağıldığı bilgisine ulaşıldıktan sonra parametrik testlerden bağımlı gruplar için t-testi ve bağımsız gruplar için t-testi kullanılarak analizler tamamlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, “Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği” ön-test sonuçlarında deney ve kontrol grubunun yaşam becerileri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Deney grubundaki çocuklarla 12 haftalık bir çalışma sürecinin sonucunda her iki gruba uygulanan son-test sonuçları incelendiğinde de deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Uygulamaların

bitişinden 3 hafta sonra deney grubuna uygulanan izleme testi sonuçlarına göre çocukların yaşam becerileri düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiş ve eēitim programının etkilerinin kalıcı olduēu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yaratıcı drama, yaşam becerileri, okul öncesi eēitim.



ABSTRACT

EFFECTS OF CREATIVE DRAMA BASED LIFE SKILLS EDUCATION PROGRAM ON 5-6 YEARS OLD CHILDREN'S LIFE SKILLS LEVELS

Altok, Merve

Master of Thesis, Department of Preschool Education

Supervisor: Yakup Yıldırım, Ph. D.

June 2022, xi + 117 pages

The aim of this study is to examine the effect of the creative drama based life skills education program on the life skills levels of 5-6 year old children attending preschool education. In this study, semi-experimental design with pretest-posttest and follow-up test control group was used in accordance with the purpose of the research. The study group of the research consists of children aged between 60-72 months (5-6 years old) who are studying in the kindergartens of a private school affiliated to the Ministry of National Education in Alanya district of Antalya province. Two groups were formed from the children in the study group, the experimental group and the control group. "Early Childhood Life Skills Scale" was applied to the children in the experimental group and control group before the applications. After the pre-test applications, the "Creative Drama Based Life Skills Education Program" prepared by the researcher was studied with the children in the experimental group for 12 weeks, 2 sessions a week and a total of 24 sessions. The children in the control group, on the other hand, continued their normal education curriculum with their teachers. Following the end of the applications, the same scale reapplied to the children in the experimental and control groups. The scale was reapplied to the children in the experimental group in order to monitor the permanence of the education program, 3 weeks after the end of the applications. The data were analyzed with the SPSS program after obtaining all the data. The normality of the data was determined by the kurtosis-skewness analysis. After reaching the information that the data were normally distributed, the analyzes were completed by using the t-test for dependent groups and t-test for independent groups from parametric tests. According to the findings obtained from the study, no statistically significant difference was found between the life skills levels of the experimental and control groups in the "Early Childhood Life Skills Scale" pre-test results. When the post-test results applied to both groups at the end of a 12-week study period with the children in the experimental group were examined, a statistically

significant difference was found in favor of the experimental group. According to the results of the follow-up test applied to the experimental group 3 weeks after the end of the applications, no significant difference was observed in the life skills levels of the children and it was concluded that the effects of the education program were permanent.

Keywords: Creative drama, life skills, preschool education.



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.2.1. Alt Amaçlar	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Dramatik Oyun	8
2.2. Yaratıcı Drama	9
2.2.1. Yaratıcı Dramanın Amaçları	10
2.2.2. Yaratıcı Dramanın Temel Bileşenleri	12
2.2.2.1. Yaratıcı Drama Lideri/ Eğitmeni.....	12
2.2.2.2. Katılımcılar	13
2.2.2.3. Mekan.....	14
2.2.2.4. Düşünce (Konu)	15
2.2.3. Yaratıcı Dramanın Aşamaları.....	16
2.2.3.1. Isınma	16

2.2.3.2. Canlandırma	17
2.2.3.3. Değerlendirme	18
2.2.4. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Drama	19
2.2.4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Drama Sürecindeki Rolü.....	20
2.3. Yaşam Becerileri	21
2.3.1. Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerisi.....	23
2.3.2. Empati ve Öz-Farkındalık Becerisi	24
2.3.3. Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Becerisi	24
2.3.4. Karar Verme ve Problem Çözme Becerisi	25
2.3.5. İletişim Becerileri ve Kişiler Arası İlişkiler	26
2.3.6. Öz Bakım Becerileri.....	27
2.4. Yaşam Becerileri Eğitim Programları	28
2.4.1. Lions Quest Yaşam Becerileri Eğitim Programı.....	28
2.4.2. 4-H Gençlik Gelişimi Yaşam Becerileri Eğitim Programı.....	29
2.4.3. Kindergarten Plus Programı	30
2.4.4. Yeşilay Yaşam Becerileri Eğitim Programı	31
2.5. İlgili Araştırmalar.....	32
2.5.1. Yaşam Becerileri İle İlgili Ülkemizde Yapılan Araştırmalar.....	32
2.5.2. Yaşam Becerileri İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	38
BÖLÜM III.....	42
YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırma Yöntemi.....	42
3.2. Çalışma Grubu	43
3.3. Veri Toplama Araçları	43
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	44
3.3.2. Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği	44
3.4. Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı	44
3.4.2. Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programının Dayandığı Kuramsal Temeller.....	49
3.4.2.1. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı.....	49
3.4.2.2. Dorothy Heathcote'un Yaratıcı Drama Anlayışı.....	50

3.4.2.3. Peter Slade'in Yaratıcı Drama Anlayışı	52
3.4.2.4. İnci San ve Tamer Levent'in Yaratıcı Drama Anlayışı.....	53
3.4.3. Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı Yaratıcı Drama Oturumu Örnekleri	54
3.5. Güvenirlilik ve Geçerlik	70
3.6. Verilerin Toplanması	71
3.7. Verilerin Analizi.....	72
BÖLÜM IV	73
BULGULAR.....	73
BÖLÜM V.....	77
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	77
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	77
5.2. Öneriler	82
KAYNAKÇA	83
EKLER.....	98
Ek- 1. Bildirim Sayfası.....	98
Ek- 2. Velilere Gönderilen Program Bilgilendirme Broşürü	99
Ek- 3. Kişisel Bilgi Formu	101
Ek- 4. Gönüllü Katılım Formu	102
Ek- 5. Uygulama Fotoğrafları	104
Ek- 6. Erken Çocuklukta Yaşam Becerileri Ölçeği Kullanma İzni.....	109
Ek- 7. Uygulama Yapılan Kurumun İzni	110
Ek- 8. Yaratıcı Drama Eğitimliği/Liderliği Kurs Bitirme Belgeleri.....	111
İNTİHAL RAPORU	116
ÖZGEÇMİŞ.....	117

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Yarı Deneysel Araştırma Deseni	43
Tablo 3.2. Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı Belirtke Tablosu.....	46
Tablo 4.1. Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği Ön Test Sonuçlarının Deney ve Kontrol Grubu Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.2. Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği Son Test Sonuçlarının Deney ve Kontrol Grubu Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.3. Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.4. Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği Kontrol Grubu Öntest-Sontest Puanları Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği Geneline İlişkin Öntest-Sontest Fark Puanları Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.6. Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği Deney Grubu Son Test ve İzleme Testi Puanları Bağımlı Gruplar t-Testi sonuçları	76

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yaratıcı dramının amaçları.....	12
Şekil 2. Yaratıcı dramının bileşenleri.....	16
Şekil 3. İkili eşleştirilmiş yaşam becerileri	22
Şekil 4. Yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programının geliştirilme ve uygulanma aşamaları.....	49



KISALTMALAR LİSTESİ

- YDTYBEP:** Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı
- WHO:** World Health Organization (*Dünya Sağlık Örgütü*)
- UNICEF:** United Nations International Children's Emergency Fund
(*Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu*)
- UNESCO:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(*Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü*)
- MEB:** Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı



BÖLÜM I

GİRİŞ

Yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının yaşam becerileri düzeylerine etkisini inceleyen bu araştırmanın birinci bölümünde, araştırmanın problem durumuna, amacına, alt amaçlarına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Geleneksel eğitim anlayışlarına alternatif olarak görülen çağdaş eğitim anlayışlarının giderek öneminin anlaşılması ile çocukların düşünme becerileri ve bu becerilerin nasıl daha aktif hale gelebileceği konusu, eğitimcilerin ve araştırmacıların üzerine düşündüğü bir konu haline gelmiştir.

Düşünme becerilerinin alt başlıkları şunlardır: Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, problem çözme ve yansıtıcı düşünme becerileri (Üstünlüoğlu, 2006). Düşünme eğitimi ise çocukların düşünme becerilerini aktif hale getirerek başlar. Düşünme eğitimi sırasında öğretmenler, çocuklara sürekli yeni yaşam deneyimleri sunarlar. Bu şekilde çocuklar, önceki yaşam deneyimlerinden yararlanarak, öğrendiklerini bir sonraki yaşam deneyimlerine transfer edebilirler (Güneş, 2012).

Erken çocukluk dönemindeki çocukların, düşünme becerilerini etkin hale getirmek için çocukların öğrenmenin merkezinde olması gerekmektedir. Öğrenen merkezli yaklaşımlarda çocuklar, kendi öğrenme yöntemlerini de seçebilme şansı bulurlar (Oktay, 2007). Erken çocukluk dönemindeki bir çocuk kendi öğrenmesine kendi karar verir, öğrenme sürecini şekillendirir ve üzerine çalışmak istediği konuyu kendi keşfeder ve seçerse doğal olarak araştırmaya istekli, yaratıcı ve bilişsel süreçleri etkin bireyler yetişeceği kabul edilebilir.

Düşünme becerileri eğitimi, çağımızın bir diğer önemli eğitimi olan yaşam becerileri eğitimi ile iç içedir. WHO (1997) her yaştan bireyin sahip olması gereken yaşam becerilerinin şunlar olduğunu belirtmiştir: Duygularla başa çıkmak, stresle başa çıkmak, karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, iletişim becerisi, kişiler arası ilişkiler, öz farkındalık ve empati. Yaşam becerileri, kişilerin günlük yaşamın zorluklarıyla başa

çıkabilmeleri, çevresel koşullara uyum sağlamaları ve olumlu davranışlar geliştirebilmeleri için gereklidir. Bu eğitim, dinamik ve aktif öğrenme ile gerçekleşir (World Health Organization [WHO], 1997).

Çocukların yaşam becerileri geliştirebilmeleri ve aktif katılım yoluyla öğrenme sürecini içselleştirebilmeleri oldukça önem arz etmektedir. Öte yandan günümüz koşullarındaki okul öncesi eğitim kurumları göz önüne alındığında, çocuk merkezlikten uzak bir eğitim yaklaşımıyla karşılaşılmaktadır (Bulut, 2008). Eğitim fakültelerinde öğretmen merkezli eğitim alan öğretmen adaylarının, mezun olduktan sonra öğrenci merkezli eğitim verme konusunda zorlanmaları bu probleme neden olarak gösterilebilir (Büyüköztürk, Kılıç, Karadeniz ve Karataş, 2004).

Dünyada uygulanan çağdaş okul öncesi eğitim yaklaşımları incelendiğinde de çocuğun eğitimin merkezinde olduğunu görülmektedir. Örneğin, Reggio Emilia yaklaşımında “çocuk imajı” önemlidir. Bu imaja göre çocuklar, korunmaya muhtaç ve kendi başına bir şeye karar veremeyen kişiler değildir. Çocuklar sorgulayan, araştıran, üzerinde çalışmak istediği projeye kendisi karar verebilen ve çözüme kendisi ulaşabilen bireylerdir. Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenler, çocuğun karakterine ve onun fikirlerine saygı duyarlar. Öğretmenlerin en büyük görevi, çocukları iyi gözlemlemek ve hangi konuda çalışmak istiyorlarsa onlara rehber olmaktır (Edwards, Gandini ve Forman, 2011; Pekdoğan, 2012).

Bir diğer çağdaş yaklaşım olan Waldorf yaklaşımı da çocuğun kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabileceğini ve çocuğun eğitimin merkezinde yer aldığını savunmaktadır. Waldorf yaklaşımına göre çocuk, düzeltilmeye ve yönlendirilmeye ihtiyaç duyan kişi değildir. Belirli bir yöneticinin olmadığı Waldorf okullarında çocuk, öğretim sürecinin hatta yönetim sürecinin de parçasıdır. Öğretmenler çocuklara karşı sonsuz saygı ve sevgi duyarlar ve çocukların ortaya çıkardıkları ürünler/çalışmalar değerlidir (Bayhan ve Bencik, 2008; Demirci ve Arslan, 2019).

Çocuk merkezli yaklaşımların ortak özellikleri incelendiğinde ise çocukların dinamik bir öğrenme süreci içerisinde doğal olarak yaşam becerileri geliştirebildikleri görülmektedir. Dinamik ve öğrenci merkezli yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır. Yaratıcı drama esnasında çocuklar birden fazla problem durumuyla karşı karşıya gelebilirler. Bu problem durumlarını çözmek için öğretmenler tarafından yönlendirilmezler. Süreci yönlendiren ve ona şekil veren kişiler, yaratıcı dramanın katılımcılarıdır (Adıgüzel, 2019; Köksal Akyol, 2012).

Erken çocukluk dönemi yaşam becerilerine ilişkin araştırmalar (Göktürk İnce, 2014; Kaya, 2016; Robinson ve Zajicek, 2005; Topçu Bilir, 2019; Yıldırım, 2017) incelendiğinde, yaşam becerilerinin yaratıcı drama yoluyla kazandırılmasına ve bu yöntemin etkililiğine

yönelik bir çalışmaya rastlanılmamasından dolayı yaratıcı drama yönteminin okul öncesi dönem çocuklarının yaşam becerilerinin edinimlerine etkisinin inceleneceği bir araştırma yapma ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyaçtan yola çıkan bu çalışmada da araştırmacı tarafından yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programı oluşturulmuştur ve çocuklara yaşam becerileri eğitimi verilirken yaratıcı drama yöntemi kullanılmıştır. Böylece çocukların kendi öğrenmelerini şekillendirdiği bir ortamda yaşam becerilerini içselleştirebilecekleri düşünülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarına yönelik oluşturulan yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programının, çocukların yaşam becerileri düzeylerine olan etkisini incelemektir.

1.2.1. Alt Amaçlar

Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Deney ve kontrol grubu çocuklarının Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney ve kontrol grubu çocuklarının Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney grubu çocuklarının Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği son-test puan ortalamaları ile ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Kontrol grubu çocuklarının Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği son-test puan ortalamaları ile ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney ve kontrol grubu çocuklarının Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeğinin ön test ile son test puanları arasındaki farklarının arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Deney grubu çocuklarının Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yaşam becerileri; bireyin hayatını kolaylaştıran, onun çevresine uyumunu sağlayan, bireyin akılcı ve eleştirel düşünebilmesi için gereken becerilerdir. Bu becerilerin, gelişimin ve yeni öğrenmelerin en hızlı olduğu erken çocukluktan itibaren kazanılması, bireyin diğer tüm gelişim evrelerini daha kalıcı ve hızlı bir şekilde tamamlayabilmesi için önem arz eder.

Yaşam becerileri eğitimi ile bireyler duygu kontrolü yapabilmeyi, değişen sosyal hayatın değişkenliklerine karşı güçlü olmayı, sağlığını kontrol etmeyi, gerekli durumlarda tartışma başlatabilmeyi, tartışmayı sürdürebilmeyi ve güçlü kişiler arası ilişkiler kurabilmeyi öğrenir. Uzun vadeli düşünüldüğünde ise yaşam becerileri eğitimi almış bir kişinin ileride mesleğine uygun iş bulabilme ve ülkenin kalkınmasına destek olabilme şansı daha yüksektir (Mulyadi, Suryadi ve Aliyyah, 2020; Yalçıntaş Sezgin ve Ulus, 2019).

Yaşam becerileri eğitimleri tüm dünyada çocuklara erken yaşlarda verilme önceliği olan eğitimler arasındadır. WHO (World Health Organization), United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) ve United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) gibi uluslararası örgütler dünya çapında yaşam becerileri eğitimleri vermektedir. Bu eğitimlerin ortak amaçlarına bakıldığında, çocuklar ve ergenler için önleyici ve geliştirici çalışmaları içermektedir. Bu örgütlerin gençlerde geliştirmek istedikleri becerilerin şunlar olduğu görülmektedir: Karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerileri; uyuşturucu madde kullanımı ve bilinçsiz cinsel ilişki gibi riskli yaşam koşullarından korunma becerileri; hijyen becerileri ve toplumun kendine has geçim kaynaklarında başarılı olma ve bu geçim kaynaklarını iyileştirme becerileri (Hoskins ve Liu 2019; United Nations International Children's Emergency Fund [UNESCO], 2012; WHO, 2009). Dünya çapında uygulanan yaşam becerileri eğitim programları incelendiğinde ise çocukların yalnızca didaktik bir eğitimle karşı karşıya olmadığı görülmektedir. Yaşam becerileri eğitimlerinin kalıcı öğrenme değişikliği sağlayabilmesi için öğrencinin aktif olduğu eğitim programları gerekmektedir.

Ülkemizde 2005 yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın hazırlamış olduğu programla Türk Milli Eğitim Sistemi'nde yapılandırmacı yaklaşıma geçildiği belirtilmiştir. Öğrencinin eğitim-öğretimin merkezinde olduğu yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenciler, kendi öğrenmelerini kontrol edebilirler. Derslerin içeriğine ve nasıl işleneceğine dair öğrencilerin fikirlerine başvurulur. Tek bir doğrunun olmadığı öğrenme ortamlarında öğrenciler, yanlış cevap verme gibi endişeler duymazlar. Yapılandırmacı yaklaşıma göre ezberci mantığa dayanan geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini sağlamaz. Bu yüzden öğrencilerin düşünme becerilerini harekete geçirebilecek

yeni öğretim yöntem ve tekniklerine ihtiyaç duyulmaktadır (Aykaç ve Ulubey, 2008; Gelen ve Beyazıt, 2007; Şaşan, 2002; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017). Ülkemizdeki bireylerde yaşam becerilerini geliştirmek amacı ile yapılan çalışmalar incelendiğinde de öğrencilerin aktif olduğu öğretim yöntem ve tekniklerinin seçildiği görülmüştür (Akfırat ve Sefer, 2009; Bahçeci ve Kuru, 2008; Girmen, 2012; Gültekin ve Kılıç, 2015; Göktürk İnce, 2014; Yalçıntaş Sezgin, 2018). Bu çalışmalarda kullanılan bazı yöntem ve teknikler şunlardır: Eğitici drama, beyin fırtınası, tartışma, oyun, örnek olay, birleştirme II, portfolyo ve rol oynama. Çalışmalarda öğrencilerin aktif olması, öğrencilerin yaşam becerileri düzeylerinde olumlu gelişmeler olmasına katkı sağlamıştır. Bu araştırmada da çocukların yaşam becerileri geliştirilmeye çalışılırken yaratıcı drama yöntemini kullanmak hedeflenmiştir. Yaratıcı drama yönteminde katılımcılar süreç boyunca aktiftirler. Drama sürecinde drama lideri ve katılımcılar arasında büyük bir iş birliği vardır ve bu iş birliğiyle katılımcılar kendi fikirlerini özgürce dramaya katabilirler. Dramada doğru ve yanlış fikir olmadığı gibi ödül ve ceza da yoktur. Drama lideri süreci başlatmakla görevlidir fakat liderin kendisi de sürecin sonunda tam olarak ne olacağını bilmez (Tuluk, 2004; Yeğen, 2003).

Yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programı, aktif katılımlı ve öğrenci merkezli bir tutum çerçevesinde hazırlanmıştır. Bu doğrultuda, bu çalışmaya katılan çocukların aktif öğrenme yoluyla yaşam becerilerini içselleştirebilecekleri ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşebileceği öngörülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular, şu noktalarda araştırmacılara ve yarar sağlayabilir:

- Dramanın günlük eğitim akışında aktif bir şekilde kullanılması ve öneminin daha fazla anlaşılması konusunda MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın geliştirme çalışmalarına destek olabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine yaratıcı ve aktif öğrenmenin olduğu etkinlik planları hazırlanmalarında kaynak olarak kullanmaları konusunda destek olabilir.
- Erken çocukluk döneminde yaşam becerileri geliştirmek için literatürde karşılaşılanların aksine farklı bir öğretim yöntemi kullanılmasıyla literatüre ışık tutabilir.
- Araştırmacıların yaratıcı drama ve yaşam becerilerini içeren yeni çalışmalarına katkı sağlayabilir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın temel varsayımları şunlardır:

- Araştırmacı tarafından hazırlanan ve yaşam beceri düzeylerini geliştirmeyi amaçlayan yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programının çocukların gelişim düzeylerine uygun ve yaşam beceri düzeylerini geliştirecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.
- “Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği”nin çocukların yaşam beceri düzeylerini ölçtüğü varsayılmıştır.
- Deney ve kontrol grubunda bulunan öğretmenlerin “Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği”ni uygularken objektif oldukları ve çocukları iyi tanıdıkları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın temel sınırlılıkları şunlardır:

- Antalya ili Alanya ilçesinde MEB’e bağlı özel bir anaokulun iki sınıfında bulunan ve normal gelişim gösteren 5-6 yaş çocukları ile sınırlıdır.
- Bu araştırmanın uygulama ve veri toplama süreci 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programı, haftada 2 oturum şeklinde uygulanmak üzere toplamda 24 oturumdur ve uygulama süreci 12 hafta ile sınırlıdır.
- Araştırmanın bulguları “Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği”nin sonuçları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Çocukların sosyal, duygusal, dil, bilişsel, motor ve öz bakım gelişimi alanlarında bütüncül bir yaklaşımla desteklendiği, gelişimin en hızlı olduğu 0-6 yaş arasını kapsayan ve sürecin sonunda çocuğun ilkökula hazır hale gelmesinin amaçlandığı eğitimidir (Polat, 2010).

Yaşam Becerileri: Kişilerin günlük yaşamın zorluklarıyla başa çıkabilmeleri, çevresel koşullara uyum sağlamaları ve olumlu davranışlar geliştirebilmeleri için gereken becerilerdir (WHO, 1997).

Yaratıcı Drama: Canlandırma ve doğaçlama gibi teknikler kullanarak bir problem durumunu, bir öyküyü, bir durum kesitini veya bir ders konusunu katılımcılar ve bir eğitmen eşliğinde canlandırmaktır (San, 1996).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, yaratıcı dramanın temelindeki düşünce olan dramatik oyundan; yaratıcı dramanın tanımından, amaçlarından, temel bileşenlerinden ve aşamalarından; okul öncesi dönemde yaratıcı dramanın öneminden, okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı drama sürecindeki rolünden; yaşam becerilerinden, dünyada uygulanan bazı yaşam becerileri eğitim programlarından ve yaşam becerileriyle ilgili ülkemizde ve yurtdışında yapılan çalışmalardan bahsedilmiştir.

2.1. Dramatik Oyun

Dramatik oyun, çocuğun “-mış gibi oyun oynaması” şeklinde tanımlanabilir. Dramatik oyun esnasında çocuk, nesneleri kendi amaçları dışında kullanabilir. Örneğin; tarağı mikrofon gibi kullanabilir, var olmayan bir yerdeymiş gibi davranabilir, var olmayan güçlere ve yeteneklere sahip olabilir, başka biriymiş gibi davranabilir. “-Mış gibi oyun” sırasında mekan ve zaman sınırlaması yoktur. Oyunun süreci tamamen çocuğun elindedir.

Dramatik oyun kavramını oyunla ilgili çalışmaları olan Piaget ve Vygotsky de ele almışlardır. Piaget’e göre çocuk oyun oynarken özümleme yoğun olarak gerçekleşir. Fakat uyumsama süreci gerçekleşmez (Nicolopoulou, 2004). Böylece Piaget’in oyunun çocuğun zihinsel şemalarında değişikliğe sebebiyet vermediğini düşündüğünü söyleyebiliriz. Piaget’e göre dramatik oyun, işlem öncesi dönemde kendini yoğun şekilde gösteren sembolik oyundur. 18 aylıktan başlayan sembolik oyun döneminde çocuk, bir nesneyi başka bir nesne olarak zihninde canlandırır ve o şekilde kullanır ve bundan haz duyar. Sembolik oyun döneminde çocuk ailesinden birini de taklit edebilir. Piaget’e göre sembolik oyun, çocuğun duygu çatışmalarını önler ve duygularını düzenlemesine yardımcı olur (Ogelman, 2014).

Vygotsky’ye göre oyun, toplumsal bir süreçtir ve çocuk yalnız oyun oynarken bile sosyo-kültürel öğelerden yararlanmaktadır. Toplumsal sembolik dönemin başlamasıyla çocuk, “-mış gibi oyunlar” üzerinde odaklanır. Oyun, imgesel dünyanın gerçek dünyadan ayırt edilmesi yoluyla içselleştirilmiş soyut düşüncelere ulaşmayı sağlar. Çocuklar, gerçek olmasını istedikleri durumları oyunlarında kullanarak duygusal bir doyum sağlarlar. Vygotsky’e göre dramatik oyun esnasında çocuk, çevresindekileri anlamlandırırken farkında olmadan kendi kültürünü kullanır. Dramatik oyun, çocukların düş dünyalarında bir problem yaratmaları ve bu problemi yine düş dünyasında çözmesine dayanır. Aynı zamanda dramatik oyun oynarken

çocuklar, yarattıkları problemleri çözerlerken kendinden büyük biriymiş gibi davranabilirler ve bu durum onların kendi kendilerine öğrenmeleri için büyük bir fırsattır. Bu durum, Vygotsky'nin "yakınsak gelişim alanı" düşüncesiyle açıklanabilir (Güler, 2007; Tekerek, 2006; Yokuş ve Yavuz Konokman, 2018).

Dramatik eğitim, dramatik oyunun bir uzantısı olarak görülür. Kişilerin yaşamları boyunca ihtiyaç duyduğu ve sık başvurduğu dramatik oyun; kişilerin dünyayı anlamlandırmalarını ve dünyadaki kendi yerini tespit edebilmelerine yardımcı olur (Sağlam, 2006).

Dramatik oyun, kişilerin doğal bir süreci ve dünyayı anlamlandırma aracı olduğuna göre dramatik eğitimler de kişilerin doğalarına uygun ve haz alabilecekleri süreçlerdir. Kişilerin birtakım ihtiyaçlarını da karşılar. Bu ihtiyaçlar arasında şunlar gösterilebilir: Oyun oynama, sağlıklı bir duygusal boşalım ve duygu düzenleme, yaşama hazırlık, kişiler ve nesneler arası iletişim.

2.2. Yaratıcı Drama

Literatür incelendiğinde yaratıcı dramanın farklı tanımları olduğu görülmektedir. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama gibi teknikler kullanarak bir problem durumunu, bir öyküyü, bir durum kesitini veya bir ders konusunu katılımcılar ve bir eğitmen eşliğinde canlandırmaktır (San, 1996).

Adıgüzel'e (2018) göre yaratıcı drama, katılımcıların doğaçlama ve rol oynama gibi teknikleri kullanarak karşılaşılan problem durumlarına kendi hayat tecrübelerinden çözüm önerileri getirerek canlandırma yapmalarıdır. Canlandırma anı, –mış gibi yapmaya ve doğal konuşmalar ve/veya davranışlara dayanır. Bu tanımdan yaratıcı dramanın ezber unsurları barınmadığı ve tiyatrodan farklı bir amaç güttüğü çıkarılabilir.

Yaratıcı drama her yaş grubuyla uygulanabilecek katılımcı merkezli bir yöntemdir ve katılımcıları izleyen bir grup yoktur (McCaslin, 2016).

Ward'a (1960) göre yaratıcı drama; yaratıcı dramatik veya oyun kurma olarak bilinir. Ezberlenecek satırları olan yazılı senaryo yerine drama, bir grup çocuk tarafından oluşturulur ve yönlendirilir. Süreci bir öğretmen veya lider yönlendirmez. Yaratıcı drama daima spontane diyalog ve hareketlerle oynanır.

O'Neill ve Lambert (1982) yaratıcı dramanın yaygın olarak kullanılan eş isimlerinden eğitimde dramayı tanımlamışlardır. Onlara göre eğitimde drama; doğaçlama ve canlandırma

ile çocukların daha önceki bilgilerini kullanarak bir problem, konu veya duruma açıklık getirmeleridir. Bu açıklamaya bakıldığında; dramanın gerçek yaşamla olan ilişkisi göze çarpmaktadır. Çocukların dramadaki problemlerle başa çıkarken gerçek hayat deneyimlerinden yararlandıkları anlaşılmaktadır.

Üstündağ'a (1998) göre yaratıcı drama; çocuğun merkezde olduğu ve süreci kendisinin yönlendirdiği oyunsu bir süreçtir. Yaratıcı drama, çocuğun oyun oynama ihtiyacını karşılar. Bu açıklamadan yola çıkılarak yaratıcı dramanın çocuğun –mış gibi oyun oynadığı ilk dönemlerinden itibaren yanında olduğu ve çocuklar için doğal bir süreç olduğu söylenilebilir.

Yapılan tüm tanımların ortak değindiği noktalara bakıldığında; yaratıcı dramanın bir grup çalışması olduğu, doğaçlama ve rol oynama gibi temel tekniklere dayandığı, her yaş grubuna yönelik olduğu ve oyunun özelliklerini taşıdığı söylenilebilir.

2.2.1. Yaratıcı Dramanın Amaçları

Yaratıcı dramanın temel amaçları şu şekilde özetlenebilir: Kişileri öz güven gerektiren konularda destekleme, diğer grup üyeleriyle iş birlikli çalışma sonucu hoşgörü anlayışı geliştirme, kişilerin dünyayı anlamlandırabilmelerine fırsat sağlama, duygu kontrolü sağlama, duygularla etkili bir şekilde baş edebilmek için ortam oluşturma, kişilerin problem çözme ve karar verme süreçlerini geliştirme (Adıgüzel, 2019).

Yaratıcı dramanın belirgin bir amacı da kişiyi rol oynama esnasında özgür kılmak ve kişinin yeni deneyimlerde bulunabilmesine fırsat tanımaktır. Yaratıcı drama, kişinin toplumsal rollerinin dışına çıkabilmesine ve kişinin yeni roller deneyimleyebilmesine olanak sağlar. Bu yönüyle yaratıcı drama gerçek hayat ile kurgusal hayatı birleştirir. Gerçek dünyada toplum tarafından uygun kabul görülmeyeceği için yapılmaktan endişe duyulan hazların, yaratıcı dramada doğaçlama esnasında açığa çıkması da kişilere psikolojik doyum verir (San, 1990).

Kişiler, yaratıcı drama yoluyla var olmayan nesneleri oradaymış gibi tüm duyu organları ile hissedebilirler ve dolayısıyla hayal güçleri gelişir. Bu durum onlara haz duygusunu yaşatır. Yaratıcı drama sürecinde eğitmenler, katılımcıları iş birliği içinde çalışmaya yönlendirirler. Yaratıcı dramanın amaçlarından biri de katılımcılarda iş birlikli çalışma anlayışı geliştirmektedir. İyi planlanmış bir dramayla çocuklar, birlikte çalışma fırsatı bulurlar ve birlikte çalışmanın eğlencesine varırlar. Böylece çocuklar arasında sosyal kabullenme kendiliğinden gerçekleşir (McCaslin, 2016).

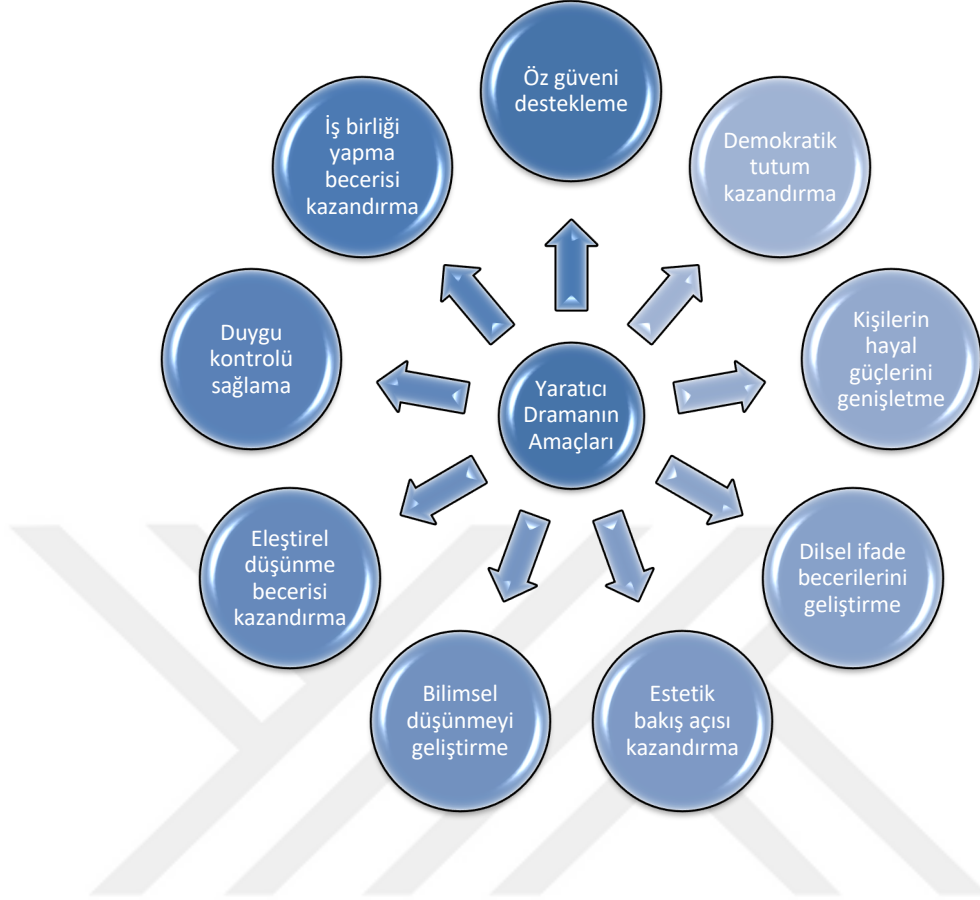
Yaratıcı dramanın önemli amaçlarından biri de toplumsal yaşama uyum sağlama yoluyla kültürün taşıyıcısı olmasıdır. Drama, kişilerin gerçek hayat tecrübelerinden kaynak bulur. Böylece kişiler kendilerini daha iyi tanımak için fırsat bulurlar. Kendilerini tanırlarken aynı zamanda diğer grup üyelerini ve drama liderini de gözlemlerler ve gözlem yoluyla öğrenerek yeni şemalar oluşturabilirler (Genç, 2010; Öztürk, 2001). Yaratıcı drama, aynı zamanda kişilere soru sorma yeteneği ve eleştirel düşünme bakış açısı da kazandırır. Selçioğlu Demirsöz'ün (2010) çalışmasında da görüldüğü üzere yaratıcı drama eğitimi alan kişiler, demokratik tutum geliştirebilirler. Bunun sebebi ise yaratıcı drama uygulamalarında katılımcıların, dramaya özgürce kendilerinden bir şeyler katabilme ve diğer katılımcıların fikirleri hakkında eleştirel yorum yapabilme haklarıdır.

Yaratıcı drama; tartışma, değerlendirme, hipotez öne sürme, hipotezleri uygulama ve çözüme kavuşturma gibi yazılı olmayan ama pratikte kendiliğinden gerçekleşen aşamalar içerdiği için aynı zamanda bilimsel düşünmeyi de geliştirir (Akar Vural ve Somers, 2016).

Yaratıcı drama başlı başına bir sanat dalı olma özelliğine sahiptir. Yaratıcı dramanın tıpkı diğer sanat dalları gibi kişilere estetik bakış kazandırma amacı da vardır. Katılımcılar, dramada yapılan doğaçlamalar ve rol oynamalarla kendi güzellik anlayışlarını oluşturabilirler ve zihin bu konuda da doyum sağlar (Karakaya, 2007).

Yaratıcı drama uygulamalarında dilsel ifade becerileri yoğun bir şekilde kullanıldığından kişiler kendilerini daha iyi ifade ederler, diksiyonunu daha düzgün kullanırlar ve kişilerin kelime dağarcıkları gelişir. Sözel becerilerin yanı sıra yaratıcı dramada kullanılan yazma becerisi içeren teknikler (rol içinde yazma, manşet, toplu çizim) kullanıldığında da katılımcıların yazma becerilerinin de geliştiği görülmektedir (Aykaç, 2011).

Aşağıdaki şekilde yaratıcı dramanın amaçları bir bütün halinde gösterilmektedir:



Şekil 1. Yaratıcı dramanın amaçları

2.2.2. Yaratıcı Dramanın Temel Bileşenleri

2.2.2.1. Yaratıcı Drama Lideri/ Eğitmeni

Literatür incelendiğinde yaratıcı drama lideri ile ilgili farklı tanımlara ulaşılmıştır:

Yaratıcı drama eğitmeni, yaratıcı drama hakkında derinlemesine bilgi sahibi olan, yaratıcı drama planlarını grubun ihtiyaçları doğrultusunda hazırlayan ve sürece hakim olan, yaratıcı drama tekniklerini etkili bir şekilde kullanabilen kişidir (Adıgüzel, 2019).

Yaratıcı drama lideri, rol yapma ve doğaçlama yapma becerilerine sahip olan, drama esnasında çatışma durumları yaratarak heyecanını ve merak duygusunu güçlü tutan, sanatsal bilgisi olan, alanla ilgili literatürü takip eden, katılımcılara karşı nazık ve hoş görülüy yaklaşan kişidir (Okvuran, 2003).

Yaratıcı drama lideri, yaratıcı dramanın katılımcılara kazandırmak istediği davranışlara öncelikle kendi sahip olmalıdır. Bu doğrultuda, bir yaratıcı drama liderinin neşeli

ve iletişime açık olduğu, drama planlarında uygun teknikleri kullanabildiği, katılımcıları iyi gözlemleyebildiği, katılımcıların fikirlerine saygılı olduğu ve onlara fikirlerini söylemeleri konusunda zaman tanıdığı, role giremeyen katılımcılara kendi rol yapma yeteneğiyle destek olduğu, dramanın yapılacağı mekanı iyi tanıdığı ve mekanla ilgili hazırlıklarını önceden planladığı, çocuk, ergen ve yetişkin psikolojiyle alakalı bilimsel yazılar okuduğu ve her yaş grubu için yaratıcı drama oturumu yönetebildiği söylenebilir (Eğitmen, 1999; Kasapoğlu, 2019).

Nitelikli bir drama liderinin yukarıda belirtilen özelliklerle donanmış olması gerekmektedir. Öte yandan drama eğitmeni Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nde belirtilmiş yeterliklere de sahip olmalıdır. Bu yeterliklere göre bir öğretmen, alanıyla ilgili geniş çerçeveli bilgi sahibi olan, çalıştığı yaş grubunun gelişim özelliklerini tanıyan, vatandaşlık bilgisine sahip, eğitim ve öğretim planları hazırlayabilen, öğrenme mekanını iyi şekilde organize edebilen, öğrencilere öğrenme süreciyle alakalı yeterli dönüt veren, öğrencileri, öğretim sürecini ve kendini iyi değerlendirebilen, öğrencilerle, velilerle ve okul yönetimiyle etkili iletişim kurabilen kişidir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (2005) açıklamasına göre yaratıcı drama lideri/ eğitmeni olabilmek için 6 aşamadan oluşan ve toplam 320 saatlik bir eğitimi tamamlamak gerekmektedir. Yaratıcı drama lideri adayları, 5. aşamanın sonunda yaratıcı drama alanında bir bitirme projesi yazarlar. Projenin sunumunun ardından teorik sınava giren ve başarılı olan adaylar yaratıcı drama lideri olmaya hak kazanırlar. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın kabul ettiği “Yaratıcı Drama Liderliği/Eğitmenliği Programı”nda yaratıcı drama liderlerinin program sonunda şu becerilere sahip olması gerektiği belirtilmiştir: Yaratıcı drama alan bilgisine sahip olmak, alanla ilgili literatürü sık sık taramak, çocuk oyunlarını bilmek ve bu oyunları çocuklarla birlikte oynayabilmek. Araştırmacı da belirtilen yaratıcı drama liderliği kurs programını başarılı bir şekilde tamamlayarak yaratıcı drama lideri ünvanını almaya hak kazanmıştır (Bkz: Ek-8).

2.2.2.2. Katılımcılar

Katılımcılar, yaratıcı drama sürecinin en temel yapı taşlarından biridir ve drama çalışmalarında en az lider kadar sorumluluk taşırlar. Katılımcılar öncelikle yaratıcı dramaya katılmaya gönüllü kişilerdir. Drama esnasında fikir üretmek, doğaçlama yapmaya hevesli olmak, diğer katılımcıların doğaçlamalarını izlerken saygılı ve hoşgörülü olmak katılımcıların başlıca sorumluluklarındandır. Yaratıcı dramada karşılaşılan çatışmalar ve problem durumları

ancak katılımcılar arasında iş birliği yapabilmekle çözüme kavuşur. Bu açıdan bakıldığında, katılımcıların grup olarak hareket etme sorumluluğu da bulunmaktadır (Çalışkan ve Karadağ, 2005; Sağlam, 2006).

Yaratıcı drama çalışmaları her yaş grubundan katılımcı ile yapılabilir. Belirli bir yaş grubuna ait değildir ve yaratıcı drama katılımcı merkezlidir. Katılımcılar izlenme kaygısı taşımazlar (McCaslin, 2016).

Katılımcılar, dramaya gerçek yaşantıları aracılığıyla katılırlar. Kendi yaşantılarından kesitleri dramadaki çatışma durumlarının çözümlerinde doğaçlamayla gösterirlerken de katılımcılar bunu kendi kendilerine yapamazlar. Yaratıcı drama bir grup aktivitesi olduğu için diğer katılımcılarla olan etkileşim, drama yönteminin tam manasıyla kullanılabilmesi için gereklidir (Önalın Akfırat, 2006).

2.2.2.3. Mekan

Yaratıcı drama uygulamalarının yapılacağı mekanın bazı şartları sağlaması gerekmektedir. Bu mekanlarda rahat hareket edilebilecek alanın bulunması oldukça önemlidir. Mekanın zemini mümkün olduğunca kaymaz olmalıdır. Mekanda katılımcıların kullanabileceği minderler bulunmalıdır. Mekanda masa ve sandalyelerin sürekli bulunmasına gerek yoktur. Okullarda drama uygulamalarına ayrılacak boş bir salon bulunmayabilir. Öğretmenin sınıfı uygun şekilde düzenlemesiyle yaratıcı drama uygulamaları sınıflarda da yapılabilir.

Yaratıcı drama uygulamalarının gerçekleşeceği mekan, katılımcılarda merak duygusu uyandıracak şekilde düzenlenmelidir. Görsel uyarı sağlayan objeler hayal gücünü uyarmak için kullanılabilir. Lider sınıflarda taşlar, çiçekler, heykel ve çeşitli ilginç nesneler bulundurabilir. Bu nesneler grup tarafından da bulunup getirilebilir (Kase-Polisini, 1989).

Yaratıcı drama uygulamaları her mekanda yapılabilir fakat özellikle küçük yaş gruplarıyla çalışılırken mekanda çocukların güvenliğini tehdit edici nesnelerin bulunmaması gerekmektedir. Küçük yaş gruplarında dikkat edilmesi gereken unsurlardan bir diğeri de çocukların dikkat ve odaklanma sürelerinin kısa olmasından dolayı mekanda yer alan objelerin sade olması ve yeterli sayıda nesnenin bulunmasıdır. Fazla sayıda nesnenin bulunduğu göz yorucu bir mekan, özellikle küçük yaş gruplarıyla çalışılırken çocukların çalışmanın odağından uzaklaşmalarına sebebiyet verecektir (Tuzcuoğlu ve Adıgüzel, 2021).

Yaratıcı dramada seçilen konuya/düşünceye göre mekan seçimleri çoğaltılabilir. Bu mekanlar arasında parklar, sahil kenarı, alışveriş merkezi gibi yerler yer alabileceği gibi cezaevleri gibi oldukça sıradışı yerler de yer alabilir. Adıgüzel, Akfırat, Gökbulut ve Akkuş

(2009) mimarlar odasının düzenlediği bir etkinlikte şu anda faaliyette olmayan Ulucanlar Cezaevi'nde yaratıcı drama uygulamaları yapmışlardır. Araştırmacılar, tarihi mekanların ruhunun ve öneminin daha iyi anlaşılabilmesi için bu mekanlarda yaratıcı drama uygulamalarının yapabileceğini önermişlerdir.

Yaratıcı drama uygulamalarının yapılabileceği bir diğer mekan da müzelerdir. Müzelerde bulunan tarihi kalıntılar, sanat eserleri ve modern koleksiyonlar yaratıcı dramının başlıca konusu olarak seçilebilir. Bir müzede uygulama yaparken elbette drama liderinin müzede çalışılacak eser/eserler hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Eserlerin öğretici yanı, uygun yaratıcı drama teknikleri seçilerek daha iyi özümsebilir ve yaşantılar yoluyla gerçekleşen kalıcı öğrenmeler ortaya çıkar (San, 2021; Okvuran, 2012).

2.2.2.4. Düşünce (Konu)

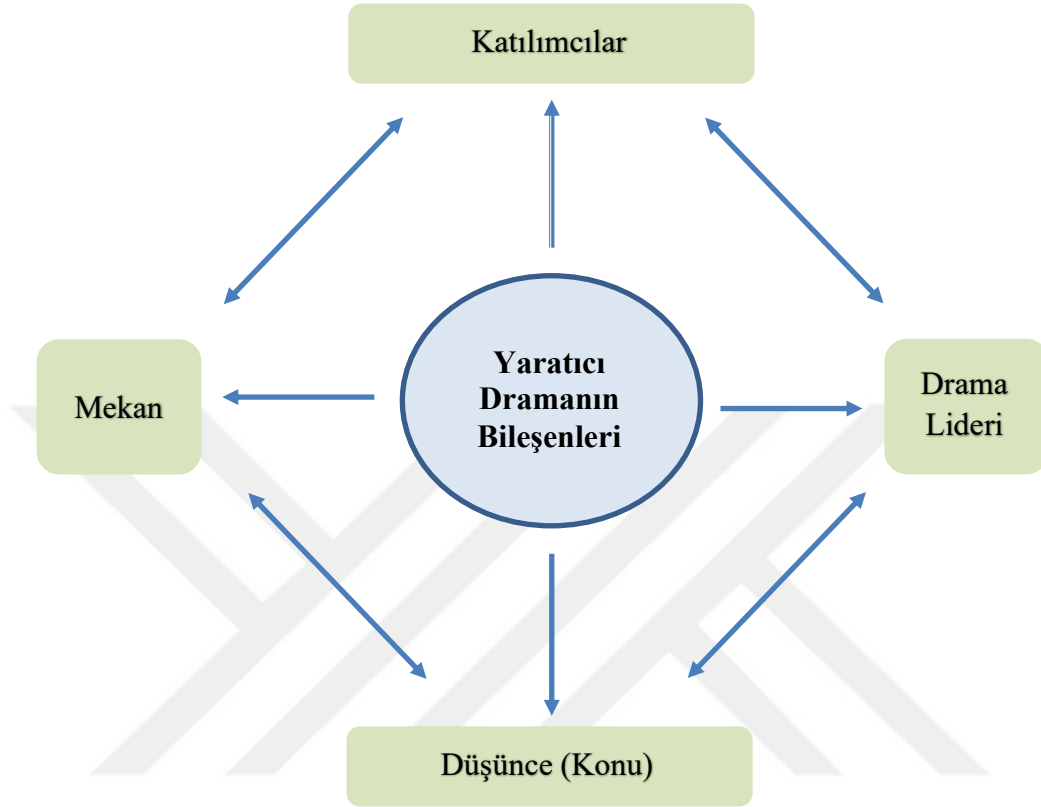
Dramadaki düşünce tüm katılımcılara yöneliktir, katılımcı merkezlidir ve dolayısıyla katılımcıların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkar. Türkiye'de dramatizasyon alanında çalışan ilk kişilerden olan Çoruh (1950) dramatize edilecek konuların çocuğa görelilik ve çocuktan hareketle meydana geldiğini belirtmiştir.

Ward'a göre (1960) ise dramının konusu edebi temellidir. Çocuk edebiyatındaki hikayeler yaratıcı dramaya konu olabilir. Ward, çocukların hikayelerden kesitler seçerek canlandırabileceklerini söylemektedir.

Yaratıcı dramada konu seçimi yapılırken katılımcıların geçmiş yaşantılarından yola çıkılabilir. Küçük çocuklarla çalışırken çok uzak geçmiş yaşantılar yerine birkaç gün öncesinin seçilmesi daha uygundur. Örneğin, çocuklarla bir alan gezisi yapılmıştır. Sınıfa gelince bu geziyle ilgili yapılan bir drama uygulaması, çocukların anlamlı öğrenmesini kolaylaştıracaktır. Drama lideri, konu seçildikten ve dramaya başladıktan sonra drama sürecini yönlendirirken mutlaka çocukların fikirlerine başvurmalıdır. Çocuklar bazen düşünmeden ve birbirine benzer cevaplar verebilirler. Drama lideri böyle bir durumda çocuğa "Başka ne olabilir?" sorusunu yöneltmelidir ve çocuğun düşünmesine fırsat vermelidir. Seçilen konunun ve çocukların dramaya olan tüm katkılarının en iyi anımsanabileceği bölüm ise dramının değerlendirme bölümüdür. Bu yönüyle değerlendirme mutlaka her drama sonunda ve dramının diğer tüm aşamalarında yapılmalıdır (Önder, 2003, 2010).

Adıgüzel'a göre (2019) belirlenecek konu, grubun yapısına uygun olmalıdır. Grubun çalışmaktan zevk almayacağı konular tercih edilmemelidir. Yaratıcı drama eğitmeni grup üyelerinin ihtiyaçları doğrultusunda bir planlama yapmalıdır. Böylece kaliteli bir çatışma ortamı oluşturulur ve süreç herkes tarafından daha verimli geçer.

Yaratıcı dramanın temel bileşenleri arasında çok yönlü bir ilişki vardır. Bir bileşende meydana gelen değişimler diğer bileşenleri de etkiler. Bu düşünce aşağıdaki şekil ile açıklanmıştır:



Şekil 2. Yaratıcı dramanın bileşenleri

2.2.3. Yaratıcı Dramanın Aşamaları

2.2.3.1. Isınma

Isınma çalışmaları, katılımcıların kaynaşmaları ve birbirlerini daha iyi tanımaları için gereklidir. Eğer drama lideri bir grupla ilk defa çalışacaksa öncelikle grubun birbirine alışması için ısınma çalışmaları yapmalıdır. Bu çalışmalar bedensel oyunları içeren ve enerjiyi açığa çıkaran hareketli oyunlar olabilir. Drama liderinin davul gibi yüksek sese sahip bir müzik aleti çalarken katılımcıların bedenlerini kullanarak ritim tutmaları ısınma çalışmalarına iyi bir örnektir. Drama liderinin ilk çalışmalardaki asıl görevi, hem grubu kaynaştırmak hem de katılımcıların hayal güçlerini ortaya çıkarmaktır. Unutulmamalıdır ki bazı katılımcılar o ana kadar kendi hayal gücünün genişliğinin farkında olmayabilir. İlk ısınma çalışmaları eğer mekan elverişliyse tüm grubun katılımıyla gerçekleşmelidir. Böylece seyirci endişesi duymayan katılımcılar daha iyi performans gösterirler (McCaslin, 2016).

Isınma çalışmalarının amacı, katılımcıları bir önceki yaşantılarından uzaklaştırıp şimdiki anlarına odaklanmalarını sağlamaktır. Isınma çalışmaları öncesinde her biri başka mesleklerden olan ve başka yerlerden gelen katılımcılar, bedenin kullanıldığı hareketli ve eğlenceli oyunların başlamasıyla yeni bir ana geçerler. Katılımcılar ısınma aşamasında gruptaki diğer katılımcıları gözlemleme fırsatı bulurlar ve onları daha yakından tanırlar (San, 2021). Bu noktadan yola çıkarak denilebilir ki ısınma çalışmaları etkili bir grup etkileşiminin gerçekleşebilmesi için olmazsa olmazdır. Fakat bazı durumlarda ısınma oyunları katılımcılar tarafından “yaratıcı dramın kendisi” olarak algılanmaktadır. Bu yanlış algının oluşmaması için drama lideri iyi bir gözlemci olmalı ve ısınma aşamasından canlandırma aşamasına geçişi ne çok uzatmalı ne de kısa kesmelidir (Adıgüzel, 2006).

2.2.3.2. Canlandırma

Yaratıcı dramın canlandırma aşamasında katılımcılar, başka karakterlerin yaşadıkları çatışma durumlarını çözerlerken kendi geçmiş deneyimlerini, duygularını ve dünyayı anlamlandırma şekillerini kullanırlar. Bu aşamada gönüllük esastır. Katılımcılar zorlanmamalıdır, onların doğaçlama yapmaya ve rol oynamaya hazır hissetmelerine müsaade tanınmalı ve liderin kendisi de katılım göstererek katılımcıların rahatlamasını sağlamalıdır. Konunun grup kararıyla belirlenmesinden sonra rol paylaşımı yapılır. Küçük grupla ve bütün grupla doğaçlama yapılmadan önce grubun/grupların kısa bir hazırlık yapması için zaman tanınmalıdır. Çatışma durumlarının çözüldüğü canlandırma aşaması, yaratıcı dramın en hararetli aşamasıdır ve bu aşamada grup etkileşimi yoğun olarak görülür (Genç, 2003).

Yaratıcı drama lideri, canlandırmaya geçerken canlandırma süreciyle alakalı her detayı katılımcılara açıklamak zorunda değildir. Katılımcılarda merak ve sürpriz heyecanını uyandırmalıdır (Aslan, 1994). Katılımcılara her detayın söylenmemesi katılımcıları daha fazla düşünmeye teşvik eder ve zihinsel beceriler bu esnada yoğun olarak kullanılır.

Okul öncesi yaş gruplarıyla yaratıcı drama yöntemini kullanarak çalışılırken canlandırma aşamasında bazı problemlerle karşılaşılabilir. Çocuklar, gelişim özelliklerinden kaynaklı henüz iş birlikli oyun evresine ulaşamadıkları için rol paylaşımı yapma ve doğaçlama yapma konularında güçlük çekebilirler. Çocuklar, bunun dışında sürekli hemcinsleriyle oynamak isteyebilirler, drama oyunlarına katılmayı reddedebilirler ya da aşamaların herhangi birinde sebep göstermeden oyundan çıkabilirler (Gönen ve Uyar Dalkılıç, 2000; Orhan Karsak, 2021). Lider, öğretmenin aktif olarak rolde olduğu “öğretmen rolde tekniği”ni tüm aşamalarda etkin bir şekilde kullanarak okul öncesi dönem çocuklarının tüm grup halinde doğaçlamaya katılmalarını sağlarsa çocuklar kendiliğinden dramaya

katılabilirler. Sürekli hemcinsiyle oynamak, onunla yan yana durmak isteyen çocuklar için de kademeli şekilde farklı eşleştirme yöntemleri uygulanabilir. Örneğin, ilk aşamalarda hemcinsiyle olan çocukların dramının ilerleyen aşamalarında liderin renklere, şekillere veya rakamlara göre eşleştirme yapmasıyla farklı çocuklarla kaynaşması sağlanabilir.

2.2.3.3. Değerlendirme

Öğretmenin, öğrencilerin gelişimini ve dramada ilerleyişlerini gözlemleyebilecekleri aşamadır. Öğrenciler, değerlendirme aşaması sayesinde üst düzey düşünme becerilerinden analiz ve sentez yapabilme boyutuna ulaşabilirler. Bundan dolayı her drama uygulamasında mutlaka değerlendirme yapılmalıdır (Köksal Akyol, 2008). Katılımcılara yöneltilecek değerlendirme soruları, dramının hedefine ve katılımcıların yaş düzeylerine uygun olmalıdır. Bu sorular katılımcıların dramayı, kendilerini ve diğer katılımcıları değerlendirebilmeleri için oldukça önemlidir. Katılımcılara “Karakteri canlandırırken neler hissettiniz?”, “En çok nerede kendinizi iyi ifade edebildiniz?” “En çok nerede eğlendiniz?” gibi sorular yöneltilebilir. Katılımcılar, birbirlerinin cevaplarını duyarak farklı bakış açıları geliştirebilirler. Dramada değerlendirme aşaması yalnız son aşama olarak görülmemelidir. Değerlendirme süreç boyunca yapılabilir. Yaratıcı drama lideri, katılımcılar hakkındaki en geniş boyutlu değerlendirmeleri katılımcıların rol oynadıkları ve doğaçlama yaptıkları aşamalarda elde edebilir. Dolayısıyla liderin iyi bir gözlemci olma özelliği bu aşamada da yine kendini göstermektedir (Özçelik Çetin ve Öztürk, 2013; San, 2021; Üstündağ, 1998).

Değerlendirme, sözlü bir tartışma ortamında yapılabileceği gibi drama tekniklerinden yararlanarak ve çocukların zihinde canlandırma yaparak süreci hatırlamalarına yönelik oyunlar oynayarak da yapılabilir (Adıgüzel, 2019; Orhan Korsak, 2021). Bu değerlendirmelere şunlar örnek olarak gösterilebilir: Doğaçlamalar boyunca en etkilenilen anı donuk imgeyle göstermek, doğaçlamalar hakkında toplu bir çizim yaparak afiş oluşturmak, müzik eşliğinde serbest bir şekilde yürüyüp müzik durduğunda karşıdaki kişiye bir kelimeyle dramayı anlatmak.

Somers ve Akar Vural (2016), yaratıcı dramada değerlendirme yaparken öğrencilerin hem drama planındaki hedeflere ne derecede ulaştıklarının değerlendirilmesi gerektiğini hem de rol oynama, doğaçlama yapma, duygularını yansıtmaya ve beden dilini uygun kullanma gibi dramatik becerileri ne derecede kullandıklarının değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin değerlendirme için katılımcıların birbirlerini değerlendikleri akran değerlendirme tekniğini ve dönem boyunca yapılan dramalarda elde edilen öğrenci

ürünlerinin dosya şeklinde biriktirildiği portfolyo değerlendirme tekniğini kullanabileceklerini belirtmişlerdir.

McCaslin (2016) dramada her katılımcının hem grup içerisinde hem de bireysel olarak değerlendirilmesini önermektedir. Örneğin, dil ve artikülasyon konusunda problem yaşayan bir çocuğun dramaya sunduğu küçük bir katkı o çocuk için oldukça iyi bir ilerlemeyken konuşmada herhangi bir problem yaşamayan çocuk için normal bir ilerlemedir. McCaslin, çocukların öğrenmelerinin standart bir ölçek yardımıyla da ölçülebileceğini belirtmiştir.

Yaratıcı dramanın değerlendirme aşaması, MEB (2013) okul öncesi eğitim programındaki bir günlük eğitim akışının gün sonu değerlendirmelerine ve etkinlik sonu değerlendirmelerine de benzetilebilir. Değerlendirmenin öğrenenler üzerindeki olumlu etkileri aşikardır. Drama eğitmeni, değerlendirme evresinde elde ettiği donelerle, bir sonraki drama planlarını şekillendirebilir (Leong ve McAfee, 2012).

2.2.4. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Drama

Okul öncesi dönem, çocuğun bilişsel yapılarını çeşitlendirdiği ve öğrenmeye en açık olduğu dönemdir. Yeni durumlarla ve uyarıcılarla karşılaşmak, çocukların bilişsel yapılarını çeşitlendirmelerine ve şekillendirmelerine oldukça katkı sağlar. Yaratıcı drama da çocuk merkezli yaklaşımlardan biri olduğu için çocukların yeni bilişsel yapılar keşfetmelerine ve kalıcı öğrenme yapmalarına yardımcı olur.

MEB (2013) okul öncesi eğitim programında drama, bir etkinlik türü olarak ele alınmıştır. Programda belirtilene göre drama etkinliği esnasında çocuklar kendi yaşantıları yoluyla öğrenebilirler. Böylece kendilerini özgür hissederler, oyun oynarken öğrenebilirler ve bütüncül gelişim sağlayabilirler.

Ulutaş (2011), dramanın çocukların kalıcı davranış değişikliği yapmalarına imkan sağladığını belirtmiştir. Drama, çocukların aktif olduğu ve sürecin esnek olduğu bir öğrenme ortamı sağlar. Bu ortamda çocuklar kendilerini oldukça rahat ifade edebilirler. Çocuklar bir önceki öğrenmelerini, bir olay/durum karşısındaki duygu ve düşüncelerini, içinde yetiştikleri kültürü ve biriktirdikleri tüm şemaları drama sürecine dahil ederler. Bu süreçte tamamen içlerinden geldiği gibi davranabilirler ve bu şekilde kendileriyle daha barışık olduklarını, öz güven sahibi olduklarını ve bir gruba ait olduklarını hissederler. Tüm bu süreç sonunda çocuklar, doğal olarak kalıcı davranış değişikliği yapabilirler.

Köksal Akyol (2003), dramanın çocukların kendi bilgilerini ve kendilerinde var olan hayal güçlerini yansıtabilmeleri için bir araç olduğunu belirtmektedir. Çocuklar, drama esnasında spontane şekilde gelişen olaylara dahil olurlar ve bu süreci gerçek sanarlar. Böylece

çocuklar, dramanın doğal bir üyesi haline gelirler ve kendilerini özgür hissederler. Köksal Akyol (2012) bir başka çalışmasında da okul öncesi dönem çocuklarının yaşantı yoluyla öğrendiklerini ve dramada süreci şekillendirenin çocuklar olduğunu belirtmiştir. Drama sayesinde kalıcı öğrenme yapabilen çocuklar tüm gelişim alanlarında ilerleme kaydedebilirler.

Tuğrul'a göre (2006) drama, okul öncesi dönem çocukları için öğrenmeyi kolay ve anlamlı hale getirir. Okul öncesi dönem kazanımlarından en önemlilerinden biri olan kendilerine ve çevrelerine karşı duyarlı olma kazanımı, drama esnasında doğal olarak gelişir. Böylece çocuklar kendilerine ayna tutabilirler ve olumlu benlik algısı geliştirebilirler. Drama, aynı zamanda çocukların farklı düşünme becerilerini aktif hale getirir ve bu şekilde çocuklar günlük sınıf rutinlerinin dışına çıkabilirler ve bulunduğu yere farklı gözlerle bakabilirler.

2.2.4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Drama Sürecindeki Rolü

Yaratıcı drama süreci, çocuk merkezlidir. Çocuklar, yaratıcı dramada sürece kendileri veya gerekiyorsa grupla ortak karar verirler. Drama çalışmaları her zaman bir sonuca ulaşmayabilir, süreçte yaşananlar çocukların anlamlı öğrenmeleri için yeterlidir. Drama çalışmalarının bu yönü, öğretmenleri de geleneksel eğitim anlayışlarının öğütlediği öğretici öğretmen rolünden uzaklaştırır. Öğretmenler, drama oyunlarında çocuklara öğreten değil; çocuklarla öğrenen birer öğretmene dönüşürler.

Yaratıcı drama sürecinde öğretmenlerin sahip olmaları gereken bazı özellikler vardır. Üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenler, dramayı bir ders olarak görürler. Çetingöz (2012) okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama hakkındaki yeterliklerini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının dramayı uygulama konusunda düşük yeterlik algılarının olduğuna ulaşılmıştır. Araştırmacı, üniversitelerde drama derslerinin sayısının artırılması ve öğrencilere uygulama yapabilme fırsatının daha çok tanınması konusunda öneride bulunmuştur.

MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre drama etkinlikleri, günlük planda diğer etkinliklerle bütünleştirilmiş bir etkinlik olabilir veya tek başına bir etkinlik olarak da uygulanabilir. Okul öncesi öğretmenleri, diğer tüm etkinlik planlamalarında olduğu gibi drama etkinlikleri öncesinde de çocukların ilgileri, yaşları, gelişim düzeyleri ve bireysel farklılıklarına uygun olarak bir drama planı hazırlamalıdır. Drama süreci, basitten karmaşığa doğru düzenlenmelidir. Drama planlarında aile katılımı çalışmaları da yapılmalıdır. Drama sırasında öğretmen iyi bir gözlemci ve rol model olmalıdır. Öğretmen bu gözlemleri sırasında sürekli aynı kişiyle oynayan veya hiç kimseyle oynamayan çocuklar için gerekli düzenlemeler yapmalıdır (Köksal Akyol, 2012).

Öğretmenler etkinlik planlarını sınıfta uygularken süreç her zaman planlanan çerçeveye sınırlı kalmayabilir. Drama sürecinde de süreci yönlendiren çocukların fikirleri olduğu için öğretmen planın dışına çıkmak durumunda kalabilir. Bu gibi durumlarda öğretmenin hızlı karar verebilme, esnek ve yaratıcı düşünebilme ve yüksek hayal gücüne sahip olabilme gibi becerilere sahip olması gerekir. Öğretmen, drama esnasında sürekli yeni fikirlere açık olmalıdır ve her çocuğun fikrini kabul ettiğini göstermelidir (Kasapoğlu, 2019). Çocuklar drama esnasında fikirlerinin öğretmenleri tarafından kabul edildiğini hissettiklerinde, kendilerini dramanın akışına rahatlıkla bırakabilirler. Böylece öğrenmenin tam merkezinde konumlanabilirler ve öğrenmeleri daha kolay kalıcı hale gelir.

2.3. Yaşam Becerileri

Yaşam becerileri, bir ülkedeki insanlar arasında gelir adaleti sağlamak, sağlık koşullarını iyileştirmek ve toplumun geleceğini pozitif yönde şekillendirmek için gereklidir. Bu beceriler kişilere muhakeme yapabilme gücü, olumlu ilişkiler kurabilme gücü ve öfke kontrolü yapabilme gücü verir. Yaşam becerileri eğitimleri özellikle ergen, genç ve çocukların günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemleri kolayca aşabilmeleri, toplumsal yaşama uyum sağlayabilmeleri ve akademik hayatta kendilerini geliştirebilmeleri için gereklidir. Yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği, kültürel çeşitliliğe saygı, empati, öz-denetim, karar verme, iletişim, iyi bir vatandaş olma ve iş bulabilme konusunda gerekli yeterliliğe sahip olma önemli yaşam becerileri arasındadır. Yaşam becerileri birbirleriyle uyum içerisindedir ve birbirleriyle örtüşür. Kişilerde bir yaşam becerisinin geliştirilebilmesi için öncelikle ön koşul olan yaşam becerisinin de gelişmiş olması gerekmektedir (Hoskins ve Liu 2019; United Nations Children's Fund, [UNICEF], t.y.).

Yaşam becerileri, kişilerin kendi kendilerine öğrenebilmeleri ve kendilerini istedikleri alanlarda geliştirebilmeleri için gerekli olan tüm becerileri kapsar. Bu beceriler arasında iş birliği yapabilme, problem çözme, sağlıklı bir tartışma ortamı başlatabilme ve iletişim vardır. Kişiler aynı zamanda gündelik hayattaki ihtiyaçlarını karşılayabilmek için yemek yapma, beslenme, hijyen kurallarına uyma ve teknolojiden yararlanma gibi yaşam becerilerine ihtiyaç duyarlar. Tüm bu becerilerin yanı sıra kişilerin uygun bir geçim kaynağına sahip olabilmeleri için kazanmaları gereken beceriler de yaşam becerileri arasındadır (UNESCO, 2012).

Yeşilay (2021), gençlerin sigara, alkol, uyuşturucu gibi bağımlılık yapan kötü alışkanlıklara karşı kesin bir şekilde “hayır” diyebilmeleri için yaşam becerilerinin oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Bu yaşam becerileri şunlardır: Olumsuz duygularla baş

edebilme, öz-farkındalık ve olumlu benlik duygusuna sahip olabilme, akran zorbalığına karşı mücadele edebilme ve sağlıklı iletişim becerilerine sahip olabilme.

Yaşam becerileri, kritik dönemleri içeren küçük yaşlarda kazanılması gereken, kişinin çevresine uyum sağlamasına ve olumlu davranışlar geliştirmesine yardımcı olan becerilerdir. Bu beceriler farklı başlıklar altında toplanabilir. Örneğin; sağlık ve beslenme alanında kazanılması gerekenler, psikososyal alanda kazanılması gerekenler ve meslek edindirme için gerekli olan beceriler. Tüm beceri alanları birbirlerini kapsamakta ve desteklemektedir. Psikososyal beceriler: Kişiler arası iletişim becerisi, tartışmayı başlatma ve sürdürme becerisi, takım çalışması yapabilme becerisi, karar verme becerisi, problem çözme becerisi, eleştirel düşünme becerisi, duygularla baş etme becerisi, stresle baş etme becerisi, sorumluluk alma becerisi, fark yaratabilme becerisi, yaratıcı düşünebilme becerisi. Sağlık ve beslenmeyle alakalı beceriler: Bilinçsiz cinsellikten kaçınma, ergen hamileliğinden kaçınma, yeterli ve dengeli beslenme hakkında bilgi sahibi olma, hijyen kurallarına uyma. Meslek edindirme becerileri: Meslek sahibi olabilmek için gerekli özveriyi gösterme becerileri, uygun fırsatları tarama ve araştırma yapabilme becerileri (WHO, 1997, 2003, 2020).

WHO (1997), 10 temel yaşam becerisini alakalı olanları ikili olarak eşleştirerek 5 kategoride toplamıştır. Bu beceriler şu şekilde ifade edilmektedir:



Şekil 3. İkili eşleştirilmiş yaşam becerileri

Yukarıda belirtilen yaşam becerilerine ek olarak kişilerin günlük yaşamlarını kendi başlarına devam ettirebilmeleri için gereken öz-bakım becerileri ve kendilerini her türlü tehlikeden ve risk faktöründen koruma konusundaki becerileri de kritik dönemleri içeren çocukluk ve ergenlik döneminde kazanılması gereken yaşam becerileri arasındadır (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2018; Yalçıntaş Sezgin ve Ulus, 2019).

2.3.1. Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerisi

Bireyler, günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri olaylar ve durumlar karşısında öfke, sevinç, heyecan, üzüntü, nefret, korku ve şaşkınlık duygularını farklı şekillerde gösterirler. Bireyler duygularını gösterirlerken, aynı durumlara sürekli farklı yoğunlukta ve farklı şekilde tepkiler gösterirlerse bu durum onların duygularını kontrol etmede zorluk yaşadıklarını gösterebilir. Bozoğlu ve Çankaya (2012) yapmış oldukları bir çalışmada, araştırmaya katılan psikologların üzüntü, korku, öfke ve nefretten oluşan 4 olumsuz duygu karşısında nasıl tepki verdiklerini araştırmışlardır. Psikologların çok nadir bölümü, duygularıyla başa çıkabilmek için bastırma, kaçınma ve unutmaya çalışma gibi olumsuz birtakım yöntemlere başvurduklarını belirtmişlerdir. Bu yöntemler uzun sürede öfke patlamasına sebep olabileceği için duygularla başa çıkma yöntemi olarak kullanılmamalıdır.

Yoğun ve karmaşık duygular, kişiler üzerinde stres oluşturabilir. Kişiler algıladıkları stres düzeylerine göre duygularını düzenleme ve stresi kontrol etme eğilimindedirler. Stresle başa çıkmak, kişinin kendisinden gelen ve dış dünyasından gelen bilgileri düzenlemeye çalıştığı zihinsel bir süreçtir (Aysan ve Savcı, 2014). Stresle başa çıkma sürecinde, problem odaklı stresle başa çıkma ve duygu odaklı stresle başa çıkma yöntemi görülmektedir. Problem odaklı başa çıkma, kişinin algıladığı problemi tüm yönüyle kavraması ve alternatif çözüm yolları bulmasıyla alakalı iken duygu odaklı başa çıkma ise kişilerin yansıtma, bastırma, yer değiştirme gibi geçici savunma mekanizmalarına başvurusu ile alakalıdır (Aslan ve Güzel, 2018). Stresle başa çıkarken geçici savunma mekanizmalarının sık kullanılması, kişilerin hem fiziki hem de psikolojik iyi olma hallerini olumsuz etkiler. Günlük hayatta hafif düzeyde hissedilen stres, kişileri harekete geçirip onların daha verimli olmalarına yardımcı olurken hissedilen yüksek stres, günlük hayatı olumsuz etkiler. Kişilerin sağlıklı bir şekilde stres mücadelesi yapabilmeleri için üst biliş becerileri kullanabilmeleri gerekmektedir (Eryılmaz, 2009). Üst biliş becerilerini kullanabilen bireyler, yaşadıkları stres durumunu tanımlar ve bu stresle mücadele etmek için farklı çözüm yolları üretebilirler ve uygun çözüm yolunu deneyebilirler (Özsoy, 2008).

2.3.2. Empati ve Öz-Farkındalık Becerisi

Kişilerin birbirlerinin duygu ve düşüncelerini anlayabilme süreci olan empatinin gerçekleşebilmesi için sağlıklı bir iletişim ortamı ön koşuldur. Kişilerin birbirlerini etkin dinlemediği ortamlarda empatinin gerçekleşmesi güçtür (Pişkin, 1989). Kişilerin farklı bakış açılarını fark edebilmesi, farklı bakış açılarını analiz edebilmesi için bilişsel perspektif alabilmeleri ve elde ettiği duygu ve düşünceleri uygun yollarla karşılarındakine yansıtabilmesi gerekmektedir (Dökmen, 2014).

Empati kurabilmeyi etkileyen değişkenler arasında “içinde yaşanılan toplum” yer almaktadır. Her insanın yetiştiği çevre farklı özellikler barındırabileceğinden, aynı olay/durum karşısında farklı şekillerde empati kurulmakta veya kurulmamaktadır. Kişinin içinde yaşadığı toplumsal yapı, duyguları rahatça ifade edebilmeye imkan tanıyorsa empati kurabilme süreci kolaylaşacaktır. Bu noktadan yola çıkıldığında, empati kurabilmenin duyguları kontrol altında tutma ve doğru duygu kontrolüyle de ilişkisi olduğu söylenebilir (Özbek, 2004).

Öz farkındalık, kişilerin oluşturduğu bilişsel şemaları yoluyla kendini tanımlaması, yorumlaması ve günlük hayatta karşılaşılabileceği zorluklara karşı kendini güdülemesidir (Gerrig ve Zimbardo, 2014). Bu yönüyle bakıldığında, öz farkındalık kavramının öz yeterlik ve benlik kavramları ile ilişkili olduğu söylenilebilir. Benlik, öz yeterlikten ve öz farkındalıktan gelen bilgileri değerlendirir. Yüksek farkındalığa ve yeterliğe sahip olan kişilerin benlik saygıları yüksektir ve bu kişiler güçlü ve eksik yönlerini olumlu bir şekilde değerlendirir ve kabullenebilirler (Atilla ve Yıldırım, 2020).

2.3.3. Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Becerisi

Çocuklar, bebekliklerinden itibaren yaratıcılık ve yaratıcı düşünme konusunda ilk adımlarını atarlar. Piaget’in belirttiği oyun evrelerinden olan “sembolik oyun evresi”nde çocuklar, –mış gibi yapmaya ve hayali oyunlar oynamaya eğilimlidirler. Yaşıtlarıyla birlikte oyun kurmaya ve oynamaya başlayan çocuklarda ise dilin yoğun kullanımı yaratıcı düşünmeyi oldukça geliştirir ve hızlandırır (Singer ve Singer, 1998).

Literatür incelendiğinde, yaratıcı bireylerin bazı belirgin özelliklere sahip oldukları tespit edilmiştir. Yaratıcı bireylerin araştırma yapmaya meraklı oldukları, yüksek bir hayal gücüne sahip oldukları, özgür ve bağımsız hissetmeyi sevdikleri, esnek düşünebildikleri ve dikkatlerini merak ettikleri konuya uzun süre yöneltebildikleri görülmektedir (Aktan, 2015; Turla, 2004).

Yaratıcı düşünme becerisinin en iyi şekilde gerçekleşebilmesi için kişilerin çevrelerindeki uyaranlara ve farklı bakış açılarına karşı duyarlı olmaları gerekmektedir. Farklı

bakış açılarını fark edebilen bireyler, bu bakış açılarını inceleyebilir, değerlendirebilir ve böylece eleştirel düşünebilme konusunda önemli adımlar atarlar. Eleştirel düşünmenin tanımına değinecek olduğumuzda, literatür ışığında şu şekilde bir tanım yapılabilir: Kişilerin duyumsadıkları ve algıladıkları bilgileri, varsayımları veya yargıları sorular sorarak, araştırarak, tartışarak ve diğer öznel düşünme süreçlerini kullanarak elde ettikleri yargılar, varsayımlar ve bilgiler hakkında değerlendirme yapmalarıdır (Akbıyık ve Seferoğlu, 2006; Ruggiero, 2017). Bireylerin eleştirel bakış açısına sahip olabilmeleri için değişime açık olmaları ve farkındalık seviyelerinin yüksek olmaları gerekmektedir. Eleştirilecek konuya ön yargıyla bakılması ve esnek olunmaması eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi önündeki en büyük engellerdendir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008). Eleştirel düşünme becerisinin gelişebilmesi için ortaya atılan fikirlerin hoşgörüyü karşılanacağı ortamlar gerekmektedir. Bu ortamlarda kişiler, soru sorma ve sorgulama yapabilirler ve yanlış cevap verme gibi kaygılar içerisinde olmazlar (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Bu becerilerin erken yaşlardan itibaren kazanılmasının gerekli olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin hoşgörülü sınıf ortamları oluşturmaları ve öğrencilere sorgulama yapabilme fırsatları oluşturmaları gerekmektedir.

2.3.4. Karar Verme ve Problem Çözme Becerisi

Kişiler, içinden çıkamadıkları karmaşık durumlarla karşılaştıklarında bir dengesizlik durumuna düşerler. Bu an problemin fark edildiği andır. Yeniden dengeye kavuşabilmek de ancak problemin çözülmesiyle mümkün olur. Bir problemi çözebilmenin başlıca kuralı, problem durumunu doğru anlamaktır. Problem çözme becerisi birçok disiplinle yakından ilişkilidir. Öğrenme ortamlarında problem çözme becerisine değinecek olduğumuzda ise problem çözmenin bir öğrenme yöntemi olduğunu görürüz. Problem çözmeye dayalı öğrenmeyi kullanan eğitimciler, öğrenci merkezli ve aktif katılımlı bir sınıf atmosferi oluşturmalıdır. Eğitim durumlarına sokulan problem durumları ne denli gerçek hayata yakın olursa öğrencilerin de problemle ilişki kurabilmeleri ve fazla sayıda çözüm önerisi üretebilmeleri mümkün olur. Karşılaşılan problem durumlarını çözme başarısında bulunan çocuklar, çözümlerin kendi sorumluluğunda olduğunu da bilirler ve sorumluluk alma isteği de problem çözme becerisi sayesinde kendiliğinden gelişmiş olur (Büyükalın Filiz, 2014; Şahin, 2004).

Karar verme durumuyla günlük hayatımızda oldukça sık karşılaşırız. Karar verme, iki veya daha fazla seçenek arasından en iyisini seçme sürecidir. Süreç boyunca yordama, geleceğe dönük tahmin yapma, karşılaştırma gibi temel beceriler de aktiftir. Karar verme becerisi özellikle içinde bulunduğumuz teknoloji çağında büyük önem arz etmektedir.

Hayatımızın teknoloji sayesinde hızlanması, kişileri daha hızlı bir hayat temposuna sokup değişkenler arasından en uygununu tercih etmeyi gerektirir. Karar verme becerisi problem çözme becerisinden bağımsız düşünülemez. Fark edilen probleme en etkili çözümü uygulayabilmek için kişilerin karar verme becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Çakmakçı ve Özabacı, 2013)

2.3.5. İletişim Becerileri ve Kişiler Arası İlişkiler

Bugüne kadar “iletişim” kavramı birçok şekilde tanımlanmıştır. İnsanlığın ortaya çıktığı ilk zamanlarda da iletişim vardır ve iletişim insana özgü olmasından dolayı yıllar içerisinde çeşitli değişikliklere uğrayarak farklı formlara bürünmüştür. Genel olarak şöyle bir tanımın yapılması mümkündür: Kişinin kendisiyle yaptığı monolog tarzı iç konuşmaları veya iki tarafın da aktif olarak sürdürdüğü konuşmalardır. Kişiler, iletişim kurarlarken dış dünyaya kendileriyle alakalı detaylar yansıtırlar. Kişiler, bazen hiç konuşmadan yalnızca giyim tarzlarıyla bile dış dünyayla iletişime geçebilirler. İletişimin tüm öğelerinin (alıcı, gönderici, ileti, iletişim kanalı, dönüt ve ortam) bulunduğu bir iletişim ortamında kişilerin beden duruşu, jest ve mimikleri ve ses tonu oldukça önemli mesajlar verir. İletişimin tüm öğelerinin bulunduğu etkili iletişim ortamlarında kişiler arasında bir uyum kurulur ve bu uyumun kurulabilmesi için gerekli yegane anahtar ise empatidir (Eroğlu ve Yüksel, 2013; Vural, 2012).

Olumlu iletişim becerilerine sahip olmak duygularımızı, isteklerimizi ve düşüncelerimizi karşı tarafa rahatça aktarabilmemiz için gereklidir. İletişim becerileri yetersiz olan bireyler, kendi duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edemeyeceği için yalnızlık, toplum tarafından dışlanma gibi problemlerle karşılaşabilir. Dolayısıyla kişiler arası olumlu ilişkiler kurulamaz (Güçray ve Uzamaz, 2004). Olumlu bir iletişim ortamının oluşabilmesi için kişilerin iletişim engellerinden kaçınmaları gerekmektedir. Bu engellerden bazıları şunlardır: Öğüt vermek, değerlendirme yapmak, geçiştirmek, duyguları ciddiye almamak ve eleştirmek. İletişim engellerinin olmadığı bir iletişim ortamında ön yargısız bir şekilde etkin dinleme yapılabilir. Etkin dinleme, kişiyi gerçekten dinlemektir ve etkin dinleme sonucunda iletişime kapalı olan kişiler dahi iletişim kurmaya başlayabilirler (Gordon, 2000).

2.3.6. Öz Bakım Becerileri

Çocuğun bakımından sorumlu olan yetişkinler, çocukların temizlik, yemek yeme, tuvalet ihtiyacı, giyinme gibi çoğu öz bakım becerisini çocukları için kendileri karşılamaktadır. Çocukların ileriki yaşlarında bağımsızlık ve öz güven duygusunu kazanabilmesi için yetişkinlerin çocuklarına öz bakım becerilerini kendilerini yapabilmeleri konusunda fırsat vermeleri gerekmektedir. Orçan Kaçan, Ata, Kimzan ve Karayol'un (2019) çalışması incelendiğinde annelerin, çocukları büyüdükçe onların öz bakım becerilerini tamamıyla kendileri yapmayıp çocuklarına bu konuda daha fazla sorumluluk verdikleri görülmektedir. Çocuğun bakımında ve öz bakım becerilerinin öğretiminde birinci dereceden sorumlu olan ailenin öz bakım becerileri konusundaki tutum ve yaklaşımları, aynı yaş grubunda olan çocuklar arasında bireysel farklılıklar oluşmasına sebep olmaktadır. Çocuklarıyla yeterli zaman geçiren, öz bakım becerilerinin gerçekleştirilmesi konusunda tutarlı ve kararlı olan ebeveynlerin çocuklarının bu becerileri daha kolay kazandıkları görülmektedir (Kartal, Kurban, Zencir ve Kapıran, 2010).

Erken çocukluk döneminde çocukların olumlu alışkanlıklar kazanmalarında ailenin desteği kadar öğretmenlerin desteği de önemlidir. Olumlu okul ve ev yaşantısının oluşabilmesi için çocukların tüm gelişim alanlarında hem evde hem de okulda desteklenmesi gerekmektedir (Ok, 2016). Okul ve aile iş birliğinin sağlanmasıyla çocukların kazandıkları öz bakım becerileri de kalıcı olur ve alışkanlık haline gelir. Öz bakım becerilerinin kazanılması, çocukların ilkokula hazır hale gelmeleri için de ön şartlardan biridir (MEB, 2013).

Öz bakım becerileri denildiğinde akla ilk gelen yemek yeme, tuvalet ihtiyacını karşılama, giyinme-soyunma gibi becerilerin yanı sıra kazalardan ve tehlikelerden korunma ve kendisi için güvenli kişileri tanıma da erken çocukluk döneminde kazanılması gereken önemli öz bakım becerilerindendir. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar kimyasal ilaçlar, kesici aletler, ocaklar gibi tehlikeli maddeleri fark etmekte zorlanabilirler (Celep, 2019). Çocukların ev ve okul ortamında karşılaşılabileceği tehlikeli maddelerden korunabilmeyi öğrenmeleri için ailenin ve öğretmenlerin çocuklara model olmaları gerekmektedir (Yıldırım ve Kublay, 2016). Yalçın, Başar ve Çetinkaya'nın (2013) yaptığı çalışmada da okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların, gerek öğretmenlerini veya akranlarını model alarak gerekse sınıf ortamındaki etkinliklerle kazalardan ve tehlikelerden korunma becerileri kazanabildikleri görülmektedir. Risk faktörlerinden biri olan yabancı/tanınmayan kişilere karşı kendini koruma ve kendisi için güvenli kişileri bilme de önemli öz bakım becerileri arasındadır. Günümüz toplumundaki ailelerin, çocuklarının riskli kişilerle karşılaşmalarını önlemek için çocuklarını

sosyal hayattan izole ettikleri görülmektedir. Bu tarz bir yaklaşım çocukların kaygı ve korku yaşamalarına ve güvende hissetmemelerine yol açmaktadır (Çakı ve Altundere, 2017). Aileler, çocuklarını korumak adına onları dış dünyadan soyutlamak yerine çocuklarına karşılaşılabilecekleri her türlü istismara karşı kendini koruma becerilerini kazandırmalıdır. Bu becerilerin kazandırılmasında çocuğun kendini özgürce ifade edebileceği ve istemediği durumlara karşı “hayır” diyebileceği demokratik bir anne-baba tutumunun etkisi büyüktür. Öte yandan anne ve babaların, çocuklarını severlerken dudaktan öpme davranışında bulunmaları da çocukların bu durumu normalleştirmelerine sebebiyet vereceği için ailelerin bu davranıştan kaçınmaları gerekmektedir (Altundağ, 2020). Ailede başlayan kendini her türlü istismara karşı koruma eğitimi öğretmenler tarafından da desteklenmelidir. Böylece çocukların kazandıkları beceriler kalıcı hale gelebilir.

2.4. Yaşam Becerileri Eğitim Programları

2.4.1. Lions Quest Yaşam Becerileri Eğitim Programı

Uluslararası Lions Kulübü 1917 yılında Amerika’da kurulmuştur. Kulübün ana fikri “insanlığa hizmet etmek”tir. Çocuklar arasında fırsat eşitliği yaratmak, sağlıklı tartışma ortamları oluşturmak, toplumun kültürel ve sosyal kalkınmasını desteklemek, çocuklara ve gençlere dünya vatandaşlığı bilinci kazandırmak topluluğun başlıca hedeflerindendir (Lions Club International, t.y.).

1984’te Lions Club’a bağlı olarak Lions Quest kurulmuştur. Lions Quest tarafından okullarda yaşam becerilerinin desteklenmesi için anasınıfı ve ilköğretim seviyesi, ortaokul seviyesi ve lise seviyesi olmak üzere üç farklı yaşam becerileri eğitim programı hazırlanmıştır. Lions Quest yaşam becerileri eğitim programını uygulayabilmek için öğretmenlerin program hakkında detaylı bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Programların genel amaçları şunlardır:

Öğrencilerin;

- Problem davranışlarını azaltmak,
- Sosyal-duygusal gelişimlerini ve akademik başarılarını desteklemek,
- Olumlu aile bağları kurmalarına yardımcı olmak,
- Maddeden arınmış şekilde büyümelerini ve zorbalığa karşı mücadele edebilmelerini sağlamak.

Her üç programın da temelinde beş temel kategorideki becerileri geliştirmek vardır. Bu kategoriler şunlardır: İletişim becerileri, sorumluluk alma/karar verme becerileri, öz-denetim

becerisi, öz-farkındalık becerisi ve sosyal farkındalık becerisi. Program çerçevesinde okullarda uygulanmak üzere kitler hazırlanmıştır. Bu kitler, öğretmenlere program ile ilgili dokümanları, eğitim planlarını ve akışlarını sunmaktadır. Öğretmenler aynı zamanda hizmet içi eğitimlerden faydalanmak için gelişim atölyelerine katılmaktadırlar. Aile katılımı da programın başlıca önemseydiği kavramlardandır. Her konunun sonunda ailelere gönderilmek üzere çalışma kağıtları hazırlanmıştır. Ailelere programın başında, program el kitabı da gönderilmektedir. Anasınıfı ve ilköğretim seviyesi, ortaokul seviyesi için hazırlanan yaşam becerileri eğitim programı toplamda 6 üniteden oluşmaktadır. Bu üniteler şunlardır: Olumlu öğrenme, kişisel gelişim, sosyal gelişim, sağlık ve önlem alma, liderlik, yansıtma. Lise seviyesi için hazırlanmış programda da liderlik ünitesi hariç diğer 5 ünite bulunmaktadır. Ünitelerin yanı sıra programların hepsi “mindfulness (bilinçli farkındalık)” etkinlikleri içermektedir. Bu etkinlikler ile öğrencilerin şimdiki anlarına odaklanmaları, ne hissettikleri ve ne düşündükleriyle alakalı derinlemesine bilgi sahibi olmaları amaçlanmaktadır (Kiefer, 2015; Lions Quest, 2015, 2020).

2.4.2. 4-H Gençlik Gelişimi Yaşam Becerileri Eğitim Programı

4-H programı Amerika’da ortaya çıkmıştır ve bu programla günümüzde 100’den fazla üniversitenin koordinatörlüğünde birçok gence ve çocuğa ulaşılmıştır. 4-H programı 8-18 yaş, 4-H Cloverbuds ise 5-7 yaş aralığındaki çocuklara hitap etmektedir. Programın adındaki “4 H” şuradan gelmektedir: Head, hearth, hands ve health (baş, kalp, eller ve sağlık). Program birçok farklı ülkede ve şehirde uygulandığı için farklı uygulama şekillerine sahip olsa da programın uluslararası müfredatı ve uygulayıcılar için kolaylık sağlayan rehber kitapları mevcuttur. Programın ana hedefleri; gençlere ve çocuklara rekabetçi olmayan bir eğitim ortamında problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme, grupla çalışma, iş birliği, planlama ve organizasyon, bilgi toplama ve araştırma becerilerini kazandırmak ve gençlerin ve çocukların maksimum kapasitelerine ulaşmalarına yardımcı olmaktır. 4-H yaklaşımı, adındaki “4 H”den yola çıkarak gençlerin ve çocukların iyi birer düşünür olduklarını, üzerinde uğraştıkları işleri kalpten yaptıklarını, içinde bulundukları öğrenme ortamlarına sadık olduklarını, insanlığa yararı dokunacak projeleri yapmak için ellerini kullandıklarını ve daha iyi yaşamak için sağlıklarının değerini bildiklerini belirtmiştir. Bu genel düşünce çerçevesinde, gençler ve çocukların çağın problemleri olan sürdürülebilir bir yaşam, iklim değişikliği, genç obeziteliği, gıda sağlığı ve teknolojiyi iyi kullanma gibi problemler üzerinde çalışmaları hedeflenmiş ve bunun için örnek eğitim planları ve projeler hazırlanmıştır. 4-H programı yapılandırılmış öğrenme ortamlarında uygulanabileceği gibi aynı zamanda evlerde

de uygulanabilmektedir. Ebeveynlere ve ilgili kişilere bu programdan yararlanabilmeleri için birçok aktivitenin bulunduğu “4-H at Home” programı hazırlanmıştır. Okullarda ve oluşturulan diğer öğrenme ortamlarında ise gençler, 4-H kulüplerine (Topluluk Kulübü, Proje Kulübü ve Özel İlgi Kulübü) katılarak yetişkin bir 4-H gönüllüsünün veya eğitimcisinin rehberliğinde programın üzerinde durduğu temalarda projeler üretmekte ve bu projeleri sunmaktadırlar. Bu temalar şunlardır: Sağlıklı yaşam, kariyer planlama ve akademik hayat, liderlik, girişimcilik, tarım bilgisi ve stem (Colorado 4-H, t.y; 4-H, 2020). Temalar içerisindeki tarım bilgisi oldukça önemlidir. Çünkü 4-H, Amerika Birleşik Devletleri Tarım Bakanlığı ile iş birlikli çalışmaktadır. Program çerçevesine geniş bir şekilde yayılmış tarımla ve hayvanlarla ilgili çalışmalar ile gençlerin ve çocukların Amerika’nın bazı eyaletlerindeki ana endüstri kaynağı olan tarım hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmaları ve uzun vadede herkesin sağlıklı gıdaya ulaşabileceği bir gelecek inşa etmeleri hedeflenmiştir (Nebraska 4-H, t.y.).

2.4.3. Kindergarten Plus Programı

Kindergarten Plus, Alman Çocuklar Birliği ve Alman Lions Kulüplerinin iş birliğiyle oluşturulan, 2-6 yaş arası çocuklara hitap eden ve eğitimde fırsat eşitliğini savunan bir programdır. Programın çocuklarda geliştirmeyi hedeflediği beceriler şunlardır: Öz-farkındalık, öz-düzenleme, öz-yeterlilik, empati, çatışmalarla başa çıkabilme, olumlu kişiler arası iletişim, kendini algılama, iş birliği yapma, duygularını tanıma ve kontrol edebilme. Program, Almanya’da birçok okul öncesi eğitim kurumunda uygulanmaktadır. Almanya dışında Avusturya’da ve Türkiye’de Lions Kulüpleri’ne bağlı olan birkaç okul öncesi eğitim kurumunda da uygulanmaya devam etmektedir. Programı uygulamaya karar veren okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitimcilere, programın hedeflerini ve program dahilindeki tüm eğitim materyallerini doğru anlamaları için öncelikle kapsamlı bir eğitim verilmektedir. Programdaki başlıca eğitim materyalleri şunlardır: Resimli kartlar, müzik cd’leri, rehber kitaplar, ebeveynlere verilecek belgeler, 9 modülden oluşan program kitapları ve programın ana karakterleri olan Tula ve Tim kuklaları. Modüllerin içeriği ise şunlardır: Duyusal-motor becerileri geliştirmeyi hedefleyen “1. modül: Vücudum ve ben” ve “2. modül: Duyularım ve ben”; duyguları tanıma ve kontrol etme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen “3. modül: Ben ve hislerim”, “4. modül: Korkum ve cesaretim”, “5. modül: Öfkem ve sevincim” ve “6. modül: Üzüntüm ve mutluluğum; kişiler arası iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen “7.modül: Sen ve ben” ve “8.modül: Ben ve benim alanım”; öğrendikleri üzerine düşünme ve kendini

yaratıcı bir şekilde ifade etme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen “9. modül: Yanıma ne almalıyım?” (Kindergarten Plus, t.y.; Lions Deutschland, t.y.).

Kindergarten Plus programının örnek bir ders içeriği şu şekildedir:

- Çocukların isimlerinin yazılı olduğu isim etiketlerinin dağıtılması,
- Tula ve Tim kuklaları eşliğinde “Tula ve Tim şarkısı”nın söylenmesi,
- Eğitmenin Tula ve Tim kuklalarını kullanarak günün konusuyla alakalı canlandırma yapması,
- Tartışma gruplarının oluşturulması ve konuyla ilgili tartışmanın başlatılması,
- Hareket oyununun oynanması,
- Atıştırmalık molası,
- Müzikal ve ritim çalışmalarının yapılması,
- Çocukların öğrendiklerini yaratıcı bir şekilde ifade etmeleri (Bu bölümde genellikle parmak kuklalarıyla özgün canlandırmalar yapılır)
- Kapanış ritüelinin yapılması (Lions Deutschland, t.y.)

2.4.4. Yeşilay Yaşam Becerileri Eğitim Programı

Yeşilay, sigara, alkol, uyuşturucu gibi bağımlılık yapıcı maddelerin kullanımı ile mücadele etmektedir. Uluslararası literatür incelendiğinde, düşük yaşam becerisine sahip olan kişilerin bağımlılık yapıcı maddeleri daha fazla kullandıkları görülmektedir (Botvin, 2000). Yeşilay da uluslararası literatürden yararlanarak içinde bulunduğumuz toplumun kültürel yapısına uygun olan “Yeşilay Yaşam Becerileri Eğitim Programı”nı oluşturmuştur. Programın ana hedefi, gençlerin öz-farkındalık, öz-yeterlilik, öz-saygı, stresle baş etme, empati, eleştirel düşünme, problem çözme, hayır diyebilme ve sağlıklı akran iletişimi kurma becerilerini artırarak bağımlılık yapıcı madde kullanımlarını ve diğer risk faktörlerini azaltmaktır. Bu ana hedefe ulaşabilmek için en uygun yaş grubunun 7. sınıf öğrencileri olduğu belirtilmiştir. Program toplamda 15 haftadan oluşmakta ve öğretim tekniği olarak eğitsel oyunlardan, tartışma ve dramadan yararlanılmaktadır. Öğrenciler 8. sınıfa ulaştıklarında, onlara programı hatırlatıcı ek uygulamalar yapılması planlanmaktadır. Program, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaokullarda görev alan öğretmenler tarafından uygulanabilmektedir. Program öncesinde öğretmenler, programla ilgili eğitim almaktadırlar. Öğretmenler program boyunca da rehber kitaplar sayesinde programı kolayca uygulayabilmektedirler. Öğretmenlerin programın uygun gördüğü öğretim tekniklerini uygularken öğrenci merkezli bir anlayış içerisinde olmaları ve öğrencilerin program boyunca aktif öğrenme yapabilmeleri için onlara fırsat tanımaları gerekmektedir. Öğrencilere temin edilen çalışma defterleri de öğrencilerin

program içerisinde öğrendiklerini bütün halinde görebilmeleri için önemlidir. Programın etkililiğini tespit etmek için yapılan pilot uygulamalar sonucunda öğrencilerin yaşam becerileri düzeylerinde artış tespit edilmiştir (Demir Çelebi, 2021; Yeşilay, t.y.).

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Yaşam Becerileri İle İlgili Ülkemizde Yapılan Araştırmalar

Yaşam becerileri eğitimi gerek ulusal gerekse uluslararası alanlarda çalışılmıştır. Bu konuda ülkemizde yapılan çalışmalardan biri Bahçeci ve Kuru'nun (2008) portfolyo değerlendirmenin öğrencilerin yaşam becerileri ve öz-yeterlik algıları üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmasıdır. Araştırmacılar, temel sorun olarak çoktan seçmeli veya yazılı sınav odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin yaşam becerilerini değerlendirmede eksik kaldığını belirtmişlerdir. Öğrencileri sürece katmayan bu ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin, doğal olarak sonuç odaklı olduğunu söylemişlerdir. Bu araştırma için farklı bölümlerden insan anatomisi dersini alan 215 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilerden 109'u portfolyo değerlendirme ile 106'sı ise geleneksel değerlendirme yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, portfolyo değerlendirmenin öğrencilerin öz-yeterlik ve yaşam becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Problem çözme, eleştirel düşünme ve iş birliği; başlıca gelişen yaşam becerilerinden olmuştur.

Özmete (2008), TÜBİTAK projesi kapsamında hazırladığı yaşam becerileri ölçeği çalışmasında, 9. sınıf öğrencisi olan 121 öğrenciyle çalışmıştır. Özmete, gençlerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinin oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Yaşam becerilerini kazanan gençlerin toplumu olumlu yönde etkileyebileceği ve geleceği şekillendirebileceğini vurgulamıştır. Özmete, literatürdeki yaşam becerilerini ve bunlara ek olarak; sağlık becerileri, aile olma, kariyer becerileri ve HIV konusunda bilinçliliği de ölçeğine dahil etmiştir. Yaşam becerileri, belirli başlıklarda kategorileştirilerek yazılmış ve ölçek 3'lü likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin uygulanmasının ardından yapılan geçerlik ve güvenirlik analizlerinin neticesinde, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Akfırat ve Sefer (2009), 8. sınıf öğrencilerinin iletişim, kendini tanıma, problem çözme ve hayır diyebilme yaşam becerilerini geliştirebilmeyi hedeflemişlerdir. Bu becerileri geliştirebilmek için eğitici drama yöntemini kullanmışlardır. Eğitici drama planlarını, belirlenen becerileri geliştirebilmeye uygun yazmışlardır. 2'şer saatlik 10 oturumdan oluşan çalışmanın ardından öğrenciler görüşme formunu yanıtlamışlardır. Formda, öğrencilerin

işlenen yaşam becerilerini ne derecede hatırlayabildikleri, süreç boyunca iş birlikli çalışmanın ve grup önünde kendini ifade etmenin kendilerini nasıl hissettirdiği gibi sorular yer almaktadır. Görüşme formları içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, yaratıcı dramının öğrencilerin yaşam becerilerini olumlu yönde geliştirdiğine ve yaratıcı dramının özellikle süreç esnasında öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerine ve öz güven duygularının gelişmesine olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kolburan ve Tosun (2011), 2006-2010 yılları arasında bir vakıf okulunun ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine uygulanan yaşam becerileri eğitimi programını detaylı şekilde incelemiştir. Araştırmacıları bu araştırmaya yönlendiren temel sorunlar; öğrenci başarısı algısının yalnızca okulda öğrenilenleri eksiksiz bilmeye sınırlı kalması ve akıl yürütme, analiz etme ve öğrenilenleri günlük hayata uyarlayabilme becerilerinin göz ardı edilmesidir. Programın temel amacı ise öğrencilere kimlik oluşturma sürecinde rehber olmaktır. Yapılandırmacı yaklaşım temelli MEB ilköğretim programını destekleyen yaşam becerileri eğitim programında geliştirilmesi hedeflenen yaşam becerileri, WHO (1997) tarafından belirlenen 10 temel yaşam becerisiyle birebir örtüşmektedir. Bu becerilerin dışında araştırmacılar, medya araçlarını nesnel biçimde değerlendirme, bütçe planlama, zamanı ve kaynakları kullanma, şiddetle mücadele ve ön yargıdan kaçınma ve güvenilir olma becerilerini yaşam becerileri programının hedef becerilerine eklemiştir. Program, rehberlik dersi saatlerinde sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmaktadır. Her ayın bir yaşam becerisi vardır. Programda öğretmenin başlıca yükümlülükleri, öğrencilere rehber olma, tarafsız olma ve sınıf içi tartışmaları başlatma için öğrencileri cesaretlendirmedir.

Girmen (2012), ilköğretim programlarının hedeflediği yaşam becerilerinin geliştirilmesinde geleneksel çocuk oyunlarının etkisini araştırmıştır. Araştırmanın veri grubuna kartopu örnekleme yöntemiyle ulaşmıştır. Verileri kendi hazırladığı görüşme formu aracılığıyla toplamıştır. Bu formda oyunun adı ve temel kurallarına ait maddeler vardır. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Değerlendirmeler, araştırmacının kendisinin ve bir alan uzmanının birbirinden bağımsız şekilde değerlendirmesi şeklinde yapılmıştır. Araştırmanın bulguları ve sonuçları incelendiğinde ise geleneksel çocuk oyunlarının iletişim, eğlenme becerileri, iş birliği, problem çözme, karar verme, kurallara uyma yoluyla öz denetim sağlama becerileri üzerinde oldukça etkili olduğu görülmüştür.

Şentürk Aydın (2013) hazırlamış olduğu yaşam becerileri psikoeğitim programının, boşanmış aile çocuklarının uyum düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Yaşam becerileri psikoeğitim programı 9 oturumdan oluşmaktadır. Araştırmanın verilerine, ön-test, son-test ve kontrol amaçlı yapılan izleme testi ile ulaşılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 4 ve 5.

sınıflarda öğrenim gören 10 deney ve 10 kontrol öğrencisinden oluşmaktadır. Verilere ulaşmak için “Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda araştırmanın sonuçları incelendiğinde; çocukların boşanmaya uyum düzeylerinde artış ve depresyon ve anksiyete düzeylerinde azalma olduğu görülmektedir.

Göktürk İnce (2014) yüksek lisans tezinde, hazırlamış olduğu barışçıl yaşam becerileri eğitim programının, okul öncesi dönemi çocuklarının sosyal uyum ve becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Programa konu edilen yaşam becerileri şunlardır: Duyguları tanıma, öz saygı, iletişim, empati, farklılıklara saygı, öfke kontrolü, çatışma çözümü, işbirliği, doğayı sevmeye ve barış. Program okul öncesi dönemi çocuklarıyla 12 hafta boyunca çalışılmıştır. Araştırmanın modeli ön-test, son-test kontrol gruplu yarı deneysel modeldir. Araştırmanın verilerine, “Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği” kullanılarak ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, barışçıl yaşam becerileri eğitim programının çocukların sosyal beceri ve uyum düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Gültekin ve Kılıç (2015), ilköğretim programında yer alan hayat bilgisi dersindeki yaşam becerileri temasının öz yönetim alt başlığını incelemişlerdir. Araştırmacılara göre, hayat bilgisi dersi temasında çocuklara kazandırılması hedeflenen yaşam becerileri, 21. yy. becerileriyle örtüşmektedir. Araştırmacılar bu becerilerin erken yaşlarda kazanılması gerektiğini belirtmektedirler. Bu araştırmada araştırmacılar, yaşam becerilerinden öz-yönetim becerisi üzerinde durmuşlardır. Araştırmacılara göre öz-yönetim kazanmak; çocukları hayata hazırlar, onlara öğrendiklerini uygulama fırsatı verir, çocukları kendi kararlarını alabilmeleri konusunda cesaretlendirir, çocukların duygu kontrolü yapabilmelerini ve iş birlikli çalışabilmelerini sağlar. Araştırmanın çalışma grubunu, 73 ilköğretim 3.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma ön-test, son-test, deney-kontrol gruplu deneysel bir araştırmadır. Araştırmanın verileri, görüşme formu ve araştırmacılar tarafından hazırlanan öz-yönetim becerileri ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmacılar deney grubuyla, 10 hafta boyunca ve toplamda 30 oturum olacak şekilde çalışmışlardır. Araştırmacılar hayat bilgisi derslerini yürütürken etkin öğrenme yöntemini kullanmışlardır. Bu yöntemle örtüşen öğrenme metotlarından öğrenme çiftleri, örnek olaylar gibi metotları kullanarak öğrenci merkezli bir sınıf ortamı oluşturmuşlardır. Araştırmadan elde edilen nitel ve nicel bulgular incelendiğinde, öz-yönetim becerilerinin tüm alt başlıklarında öğrencilerin olumlu gelişim gösterdiği ve etkin öğrenme yönteminin, öz-yönetim geliştirmek için uygun bir yöntem olduğu tespit edilmiştir.

Kaya (2016), 4 yaş çocukları ile yaşam becerileri programını çalışmıştır. Program 2009 yılında İspanya’da 4 yaş çocuklarının sosyal becerilerini geliştirmek ve problem davranışlarını azaltmak amacıyla geliştirilmiştir. Bu çalışmanın genel amacı, çocukların problem davranışları ve sosyal becerileri üzerinde yaşam becerileri programının etkisini incelemektir. Araştırma ön-test, son-test gruplu deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın verileri “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde deney grubundaki çocukların sosyal beceri düzeylerinde anlamlı düzeyde artış; problem davranışlarında ise anlamlı düzeyde azalma görülmüştür.

Bolat ve Balaman (2017), öğretmen adaylarının çocuklara yaşam becerileri eğitimi verebilecek yeterlilikte olup olmadığını tespit etmek için yaşam becerileri ölçeğini hazırlamışlardır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için toplamda 493 üniversite öğrencisiyle çalışılmıştır. Öğrenciler, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin 8 farklı branşından seçilmiştir. Güvenirlik katsayısını arttırmak için mümkün olduğunca çok öğrenciye ulaşılmaya çalışılmıştır. Ölçek ilk olarak 5’li likert tipinde ve 60 madde şeklinde hazırlanmıştır. Ölçeğin hazırlanmasının ardından 9 alan uzmanı ölçek hakkındaki görüşlerini belirttikten sonra, ölçekte gerekli düzeltmelere gidilmiş ve ölçeğe son şekli verilmiştir. Gerekli analizler sonucunda uç sınırlarda yer alan 22 öğrenci, araştırmaya dahil edilmemiştir ve 30 madde ölçekten çıkarılmıştır. 30 maddeden oluşan bu ölçeğin maddelerinin yeterli geçerlik ve güvenirlik düzeyinde olduğu istatistiksel olarak kabul edilmiştir.

Demirci ve Ümmet (2017), grupla psikolojik danışma yoluyla gerçekleştirilen yaşam becerileri eğitimi programının ortaokul öğrencilerinin iyi oluş düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar iyi oluşu, bireylerin hem iç dünyalarının hem de dış çevreleriyle iletişimlerinin iyi olması olarak tanımlamışlardır. Araştırmacılar, bu araştırmada öğrencilerin sadece geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya çıkarmakla kalmayıp, güçlü yanlarını da fark etmelerini sağlamayı hedeflemişlerdir. Program, 90 dakikalık 9 oturumdan oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplu bu araştırmada, ön-test ve son-test olarak ergenler için 5 boyutlu iyi oluş ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın temelini oluşturan yaşam becerileri şunlardır: Kendini tanıma, atılganlık, iletişim, stresle baş edebilme, problem çözme ve karar verme. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, yaşam becerileri eğitim programının öğrencilerin iyi oluş düzeylerini olumlu yönde geliştirdiği tespit edilmiştir.

Yıldırım (2017), 5-6 yaşında olan ve anasınıfına devam eden çocuklar için yaşam becerileri eğitim programı hazırlamıştır. Araştırmacı eğitim programını hazırlarken MEB Okul Öncesi Eğitim Programını, 4-H Pozitif Genç Gelişimi Yaşam Becerileri Eğitim Programını, Montessori ve HighScope Yaklaşımlarını temel almıştır. Araştırmada deney ve

kontrol grubu olmak üzere toplamda 36 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırmacı çocuklarla birlikte 18 oturum boyunca 36 etkinlik yapmıştır. Çocuklara ön-test, son-test ve izleme testi uygulanmıştır. Bu testler şunlardır: Yaşam becerileri ölçeği, sosyal uyum ölçeği ve iletişim becerileri ölçeği. Araştırmanın bulguları incelendiğinde ise yaşam becerileri eğitim programının, deney grubundaki çocukların yaşam becerileri, sosyal uyum düzeyleri ve iletişim becerilerini olumlu etkilediği görülmüştür.

Kutsal (2018), yaşam becerileri psikoeğitim programını kız meslek lisesi öğrencileriyle çalışmıştır. Gelişimsel ve önleyici rehberlik çalışmaları içerisine giren bu araştırmada, programın uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yaşam becerilerinde artış ve problem davranışlarında azalma görülmesi amaçlanmıştır. Program bir ön oturum, sekiz psikoeğitim oturumu, sekiz atölye oturumu ve son oturumdan oluşmaktadır. Atölye içerikleri kendini tanıma, duygularını tanıma, kişilerarası iletişim ve sorumluluk alma gibi yaşam becerilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri “Yaşam Becerileri Ölçeği” ve “Davranış Problemleri Ölçeği”nin ön-test ve son-test ve izleme testi şeklinde uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, deney grubunun yaşam beceri düzeylerinin anlamlı bir şekilde arttığı ve sonucun kalıcı olduğu görülmüştür.

Yalçıntaş Sezgin (2018), okul öncesi yaşam becerileri hakkındaki çalışmasında, Hanley, Heal, Tiger ve Ingvarsson tarafından hazırlanmış olan “Preschool Life Skills Education” programını detaylı bir şekilde incelemiştir. Bu programın ülkemizdeki okul öncesi öğretmenlerine de öğretilebileceği ve programa ebeveynlerin de dahil edilebileceği kanısındadır. Araştırmacı okul öncesi dönemde akademik becerilerden önce sosyal becerilerin önemli olduğuna da değinmiştir. Program şu şekilde tanımlanabilir: Okul öncesi dönem çocukları dört başlık altında belirlenen yaşam becerilerini davranışsal beceri eğitimi yoluyla öğrenirler. Bu başlıklar şunlardır: Arkadaş ilişkileri, gecikmeleri erteleyebilme, iletişim ve yönergelere uyma. Uygulama, okul öncesi öğretmenlerinin sabah güne başlarken, çocuklara öğrenecekleri beceriyi tanımlamaları ve bu beceriyi neden öğreneceklerini söylemeleriyle başlar. Ardından iki öğretmen beceriyi canlandırır ve sırayla tüm çocuklar kendi öğretmenleriyle birlikte beceriyi canlandırırlar. Öğretmenler gün içerisinde çocukların belirlenen beceriyi sergilemesi halinde onlara övgü yoluyla pekiştireçte bulunur. Programın tespitine göre, 2-5 gün arasında çocuklar belirlenen becerileri kazanabilmektedir fakat çocukların her bir beceriyi kazanmak için 10 günleri vardır. Öğretmenin davranış eğitimi sırasındaki en büyük görevi ise çocuklara dönüt verme ve model olmaktır.

Topçu Bilir'in (2019) yapmış olduğu çalışmada, 5-6 yaş çocuklarına verilen yaşam becerileri eğitim programının çocukların yaşam becerileri, sosyal uyum düzeyleri ve benlik algıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın örneklem grubundaki çocuklarla normal okul öncesi eğitimi programının yanı sıra araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yaşam becerileri eğitim programı haftada 3 gün olmak üzere 12 hafta boyunca çalışılmıştır. Araştırmaların verileri, "Erken çocukluk yaşam becerileri ölçeği", "Demoulin çocuklar için benlik algısı testi" ve "Marmara sosyal duygusal uyum ölçeği"nin ön test ve son test olarak uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, yaşam becerileri programının uygulandığı deney grubu çocuklarının erken çocukluk yaşam becerileri ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu, eğitim programının çocukların yaşam becerileri düzeylerini geliştirdiği görülmüştür.

Taşçı (2020), sportif faaliyetlerin 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmacıyı bu çalışmaya yönlendiren ana problem, literatürde sporun yaşam becerileri üzerindeki etkisine değinilmemiş olmasıdır. Araştırmacı sporun duyuşsal, psikolojik ve sosyal yönden çocuklar üzerindeki etkilerini geniş bir şekilde değerlendirmiştir. Bu değerlendirme sonucunda sporun yaşam becerileriyle ilişkili olduğu hipotezini ortaya koyarak, 779 ortaokul öğrencisine "Life Skills Scale For Sport" adlı ölçeği uygulamıştır. Ölçek, 5'li likert tipindedir ve ölçülen yaşam becerileri başlıkları şunlardır: İletişim, zaman yönetimi, liderlik, sosyal ve duygusal beceriler, takım çalışması ve amaç belirleme. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, spor yapan çocukların yaşam becerilerinin yapmayanlara oranla daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir. 10 yaşındaki çocukların 11, 12, 13 ve 14 yaşındaki ortaokul öğrencilerine göre yaşam becerilerinin daha ileri seviyede olduğu görülmüştür. Araştırmacı bu sonucun sebebi olarak, diğer yaş gruplarının sınav kaygısı taşıdığını fakat 10 yaş öğrencilerinin lise sınavı kaygısını henüz taşımadığını şeklinde göstermiştir. Araştırmanın dikkat çeken bulguların biri de ailenin okuryazarlık durumunun veya gelir seviyesinin çocukların yaşam becerilerini etkilememesi olmuştur.

Yayla Eskici ve Özsevgeç (2019a), 1997-2017 yılları arasında yaşam becerileri alanında yapılan ve yayımlanmış olan ulusal ve uluslararası makale ve tezleri, tematik içerik analizi ile incelemişlerdir. Araştırmacıları bu araştırmaya yönlendiren ana sorun, literatürdeki çalışmalardaki yaşam becerilerinin çerçevesi, tanımı ve kapsamı alanındaki belirsizliklerdir. Araştırmacılar, ulusal çalışmalarda çoğunlukla özel gereksinimli bireylerin öz bakım becerilerini kapsayan günlük yaşam becerilerinin tema alındığını görmüşlerdir. Bu çalışmalar araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmanın amacına uyan 18 çalışma incelendiğinde ise çalışmalara dahil edilen yaşam becerilerinin, aynı yaş gruplarında dahi birbirinden farklı

olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar bu sonuç karşısında öneri olarak, yaşam becerileri ölçeklerinin geliştirilmesinin yanı sıra nitel gözlemlerle yaşam becerilerinin çerçevesinin belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Yayla Eskici ve Özsevgeç (2019b), 5.sınıf öğrencilerinin belirli yaşam becerilerini geliştirmek için “Birleştirme II” tekniğini kullanmışlardır. Birleştirme II tekniği, öğrencilerin iş birlikli bir çalışma ortamında grup şeklinde çalışabilecekleri bir tekniktir. İş birlikli öğrenme yöntemleri, öğrencilerin bireysel başarıdan çok grup başarısına önem vermelerini sağlayan ve öğrenciler arasında olumlu bağlılık geliştiren yöntemlerdir. Araştırmacılara göre Birleştirme II tekniği de literatürdeki yaşam becerilerinden özellikle takım çalışması, liderlik, iletişim ve karar verme becerileriyle ilişkilidir. Bu çalışmada 5. sınıf öğrencileriyle fen bilgisi dersinin yer kabuğunun gizemi adlı ünite, birleştirme II tekniğiyle işlenmiştir. Çalışmaya başlanmadan önce sınıfın fen dersindeki başarı notları sıralanmış ve üst seviyede ve alt seviyede olan öğrenciler belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yaşam becerileri ölçeği, gözlem formu ve öz-değerlendirme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, hem üst seviyede hem de alt seviyedeki öğrencilerin belirlenen yaşam becerilerinde ilerleme kaydettikleri tespit edilmiştir. Araştırmacılar, çalışmanın ilerlemesiyle birlikte öğrencilerin bireysel düşünmeden grupla birlikte düşünme ve grup başarısını önemseme yolunda önemli adımlar attığını not etmişlerdir.

2.5.2. Yaşam Becerileri İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Botvin ve Griffin (2004), 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden ortaokul ve 9. sınıfa devam eden lise öğrencilerine uygulanan yaşam becerileri eğitiminin; öğrencilerin uyuşturucu, sigara ve alkol kullanımları ve öz-denetim becerisi ve genel sosyal beceriler (kişiler arası ilişkiler, iletişim becerileri gibi) üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Yaşam becerileri eğitimi teknikleri, düşünme becerilerini aktif kılan grup tartışması ve sınıf gösterisi gibi tekniklerden oluşmaktadır. Araştırmacılar, 20 yıllık periyotta yaşam becerileri eğitiminin uygulandığı ve sonuçlarının listelendiği çalışmaları incelemişlerdir. Bu çalışmalarda genel olarak yaşam becerileri eğitimi; öz-denetim kazanma, genel sosyal beceriler kazanma ve uyuşturucu madde kullanımına karşı direnç kazanma üzerinedir. Yapılan araştırmaların sonucu incelendiğinde ise yaşam becerileri eğitiminin; sigara, alkol ve uyuşturucu kullanımını ve gençler arasındaki şiddet ve saldırganlık gibi olumsuz davranışları azalttığı görülmüştür.

Bastian, Burns ve Nettelbeck (2005), duygusal zeka ve bazı yaşam becerileri (problem çözme, sorunlarla başa çıkma, yaşam doyumu, akademik başarı ve kaygı kontrolü) arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya 16 ve 39 yaşları arasındaki 246 psikoloji öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri, belirtilen yaşam becerilerini ölçmek için literatürde var olan 10 ölçek ile toplanmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde duygusal zeka düzeyinin problem çözme, başa çıkma, yaşam doyumu ve kaygı kontrolünü etkilediği fakat akademik başarıyı etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Robinson ve Zajicek (2005) bir yıllık okul bahçe programının, ilkokul öğrencilerinin yaşam becerileri geliştirebilmeleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Program 6 temel yaşam becerisini konu almaktadır: Grupla çalışabilme, kendini anlama, iletişim, gönüllülük, karar verme ve liderlik. Bahçe okul programı çocuklara yaşam becerileri kazandırırken aynı zamanda bahçecilik, sağlık, beslenme ve çevre bilinci konularında da deneyim kazanmalarına yardımcı olmayı amaçlamıştır. Bahçe programı, toplamda yaklaşık 96 aktiviteden oluşmaktadır: 44 tane grup aktivitesi, 44 tane bireysel aktivite ve 8 tane iletişim becerisi aktivitesi. Araştırmacılar bir yıl sürecek olan program öncesinde ve sonrasında çocuklara Gençlik Yaşam Becerileri Envanteri'ni ön-test ve son-test olarak uygulamışlardır. 2000-2001 yılları arasında süren araştırmanın sonuçları incelendiğinde, okul bahçe programının çocukların belirlenen yaşam becerilerinde önemli derecede gelişim göstermelerinde etkili olduğu görülmüştür.

Holt, Tink, Mandigo ve Fox (2008), Kanada'da liseye devam eden ve okulun futbol takımında olan 12 erkek öğrencinin yaşam becerileri kazanma düzeylerini incelemişlerdir. Öğrenciler, farklı etnik kökenlerden olup yaş ortalamaları 17'dir ve ortalama 11 yıldır futbolla ilgilenmektedirler. Araştırmacılar, 10 futbol antrenmanı ve 10 futbol maçı olmak üzere öğrencileri ve koçlarını yaklaşık 60 saat boyunca gözlemlemişlerdir. Araştırmacılar, gözlemlerinde belirli yaşam becerilerini incelemişlerdir. Bunlardan başlıcaları; fiziğini uygun kullanma (düzgün bir postür gibi), iletişim becerileri, kaygıyla başa çıkmadır. Araştırmacılar, öğrenciler ve koçlarıyla ayrı ayrı yaklaşık yarım saatlik görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Bu görüşmelerin analizinde, Bronfenbrenner'in ekolojik yaklaşımını temel almışlardır. Görüşmeleri yorumlarken önce öğrencilerin hayatını dolaylı olarak ilgilendiren uzak detayları incelemişler ve ardından girişkenlik, takım çalışması ve saygı olmak üzere üç yaşam becerisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, spor federasyonunun öğrencilere kazandırmayı hedeflediği genel becerilerin (olumlu arkadaş ilişkileri, vatandaşlık, saygı ve hoşgörü gibi) öğrencilerde doğal olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Yapılan

görüşmelerde futbol oynamanın girişkenlik, takım çalışması ve saygılı olma konularında öğrencileri geliştirdiği tespit edilmiştir.

Yuen (2011), çocukların ve gençlerin bir gruba ait hissetmeleri yani bağlılık duygusu geliştirebilmeleri ve yaşam becerileri kazanabilmeleri için neler yapılabileceğini Avustralya, Japonya, Amerika, Hong Kong ve Çin’de yapılmış bazı deneysel çalışmalar çerçevesinde incelemiştir. Araştırmacılar çocukların ve gençlerin bağlılık kazanabilmeleri için olumlu aile ortamında yetişmeleri, iletişim ve empati becerilerinin yüksek olması, çevresindekiler tarafından destek ve saygı görmeleri gerektiğini tespit etmişlerdir. Okul bağlılığının oluşabilmesi içinse bunlara ek olarak; olumlu öğretmen yaklaşımı, adil bir disiplin ortamı, ders dışı aktivitelerin olması ve kişisel kabul görmek gerekmektedir. Araştırmacılar bağlılık duygusu gelişen çocukların problem çözme, empati, kişiler arası iletişim, öz-denetim ve öz-yeterlilik becerisi gibi bazı temel yaşam becerilerine doğal olarak sahip olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmacılara göre yaşam becerisi kazanabilmek için öğretmenlerin sınıf ortamında iletişime açık bir atmosfer oluşturmaları ve çember zamanlarını etkili ve sık kullanmaları gerekmektedir.

Khosravani, Motallebzadeh ve Ashraf (2014), İngilizce öğretiminin öğrencilere temel yaşam becerilerini de kazandırmayı hedeflediği EFL (English for Life Purpose) programının ve İngilizce öğretim tekniklerinin öğrencilerin yaşam becerileri düzeylerinde ne denli etkili olduğunu tespit edebilmek için açık görüşlü akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda bir anket tasarlamışlardır. Araştırmaya materyal geliştirme, eğitim psikolojisi ve eğitim bilimleri gibi konuyla ilgili bölümlerden 29 akademisyen katılmıştır. Akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda beş ana yaşam becerisine ulaşılmıştır: İletişim becerileri, sosyal beceriler, liderlik becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri. Araştırmacılar bu yaşam becerileri çerçevesinde bir anket oluşturmuşlardır ve anketin Cronbach’s Alpha sonucu 0.77 çıkmıştır.

Steptoe ve Wardle (2016), yaş ortalaması yaklaşık 66 olan 8119 erkek ve kadının yaşam becerileri düzeylerinin, onların sosyal becerilerine ve sağlık durumlarına olan etkisini incelemiştir. Çalışmada incelenen başlıca yaşam becerileri şunlardır: Sabırlılık, dürüstlük, öz-denetim, öz-güven, duygu kontrolü, iyimserlik. Araştırma “İngiliz Boylamsal Yaşlanma Çalışması” kapsamında yapılmıştır ve çalışma grubuna 2010 yılında uygulanan ölçeklerle ve görüşmelerle, çalışma grubunun sağlık durumu, sosyoekonomik düzeyleri, varlıkları ve yaşam becerisi düzeyleri tespit edilmiştir. 4 yıllık süreç sonunda 2014 yılında, aynı gruptan yeniden veri toplanmasıyla şu sonuçlara ulaşılmıştır: Yaşam becerisi düzeyi daha yüksek olan kişiler kronik rahatsızlıklara daha az yakalanmışlardır ve yürüyüş hızları daha yüksektir.

Sharma, Sharma ve Prajapati (2017, günümüz gençlerinin fakirlik, kıtlık, nüfusun artması, işsizlik ve küresel ısınma gibi birçok soruna maruz kaldığını ve bu sorunların gençleri intihar, alkol ve uyuşturucu kullanma, suç işleme ve anti-sosyal davranışlar sergilemeye ittiğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar, gençlerin bu sorunlarla baş edebilmeleri için erken yaşlarda yaşam becerisi eğitimi almaları gerektiğini literatür ışığında tartışmışlardır. Araştırmacılara göre yaşam becerisi eğitimi verilirken sınıflarda öğrencileri aktif kılan şu teknikler kullanılmalıdır: Rol oynama, beyin fırtınası, örnek olay, tartışma, hikaye anlatıcılığı ve eğitsel oyunlar.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan ve bağımsız değişken olan Yaratıcı Drama Temelli Eğitim Programının, bağımlı değişken olan 5-6 yaş çocuklarının yaşam becerileri düzeylerine etkisi incelenmiştir. Değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grupları oluşturulurken seçkisiz atama yapmanın mümkün olmadığı durumlarda deneysel desenlerden yarı deneysel desen kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Bu araştırmada da seçkisiz atama mümkün olmadığı için normal gelişim düzeyinde oldukları bilinen ve aynı yaş aralığındaki hazır iki grup, seçkisiz olarak deney ve kontrol grubu şeklinde ayrılmıştır. Deney ve kontrol grubunun uygulamalar öncesindeki denklik durumlarını test etmek için her iki gruba da deney öncesinde Topçu Bilir (2019) tarafından geliştirilen “Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği” uygulanmıştır. Ön-testten sonra deney grubuna, kurumun mevcut okul öncesi eğitim programının yanı sıra, 12 hafta boyunca haftada 2 oturum ve toplamda 24 oturum olmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen “Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı” uygulanmıştır. Kontrol grubu ise kendi öğretmenleriyle birlikte normal eğitim-öğretim müfredatına devam etmiştir. 12 hafta sonunda, her iki gruba aynı ölçek yeniden uygulanmıştır. Son uygulamanın ardından 3 hafta sonra, uygulamaların kalıcılık düzeyini tespit etmek amacıyla deney grubuna izleme testi uygulanmıştır.

Araştırmanın sembolik deseni aşağıdaki gibidir:

Tablo 3.1. Yarı DeneySEL Araştırma Deseni

Grup	Ön-testler	İşlem	Son-testler	İzleme Testi
D (Deney)	O1.1	YDTYBEP	O1.2	O3
K (Kontrol)	O2.1		O2.2	–

D: 5-6 yaş deney grubunu,

K: 5-6 yaş kontrol grubunu,

O1.1: Deney grubu ön-test ölçümlerini,

O1.2: Deney grubu son-test ölçümlerini,

O2.1: Kontrol grubu ön-test ölçümlerini,

O2.2: Kontrol grubu son-test ölçümlerini,

O3: Deney grubu izleme testi ölçümlerini,

YDTYBEP: Deney grubuna uygulanan Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programını ifade etmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Antalya ili Alanya ilçesinde bulunan MEB’e bağlı bir özel okulunun anasınıflarında eğitim görmekte olan 60-72 aylık (5-6 yaş) 32 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın kontrol grubunda 8 erkek 8 kız toplam 16 (%50) çocuk, deney grubunda ise 7 erkek 9 kız toplamda 16 (%50) çocuk bulunmaktadır. Cinsiyete göre değerlendirildiğinde ise çalışma grubunun %53,1’ini kız öğrenciler, %46,8’ini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki çocukların normal gelişim düzeyinde oldukları bilinmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan çocukların ve ailelerinin demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu (Bkz: Ek-3)” ve yaşam becerileri düzeylerini tespit etmek amacıyla Topçu Bilir (2019) tarafından geliştirilen “Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, araştırmaya katılan çocuklar ve aileleri hakkında bilgi edinmek amacıyla oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formundan elde edilen bilgiler doğrultusunda, demografik yapı farklılığının çocukların yaşam becerileri düzeylerinde etkisi olup olmadığı da tespit edilmiştir. Kişisel bilgi formunda çocuğun cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam süresi; anne ve babanın yaşı, çalışma durumu, medeni hali ve mesleği bulunmaktadır.

3.3.2. Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği

Erkek Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği 48-72 ay grubundaki çocukların yaşam becerileri düzeylerini tespit etmek amacıyla Topçu Bilir (2019) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı Dünya Sağlık Örgütü WHO (1997) tarafından belirlenen yaşam becerilerini esas almıştır. Bu beceriler: Duygularla başa çıkmak, stresle başa çıkmak, karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, iletişim becerisi, kişilerarası ilişkiler, öz farkındalık ve empatidir. Bu becerilere ek olarak, sağlıklı beslenme ve güvenlik bilgisi de ölçeğin ölçtüğü maddeler arasındadır. Ölçek 56 maddeden oluşmakta ve beşli likert tipindedir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmacı tarafından rastgele örnekleme yöntemi ile tespit edilen 350 anasınıfı çağındaki çocukla yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin ve güvenilirliğinin tespit edilmesi için faktör analizleri ve Cronbach alfa güvenilirlik analizi yapılmıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının 0.98 çıkması sonucunda ölçeğin tamamının güvenilirliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.4. Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı

Yaşam becerileri ve yaratıcı drama ile ilgili yurt içi ve yurt dışı literatür derinlemesine tarandıktan sonra 5-6 yaş çocuklarında geliştirilmesi hedeflenen yaşam becerileri belirlenmiştir. Bu beceriler, WHO, UNESCO ve UNICEF tarafından tüm detaylarıyla açıklanmış olan duygularla başa çıkmak, stresle başa çıkmak, karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, iletişim becerisi, kişiler arası ilişkiler, öz farkındalık ve empati becerileridir. Bu kuruluşlara göre yaşam becerileri, bireylerin erken yaşlarda kazanmaları gereken, bireylere günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri güçlüklerle mücadele etme imkanı tanıyan, bireylerin içinde bulundukları çevreye ve topluma uyumlarını kolaylaştıran ve yaşadıkları toplumun geleceğini olumlu şekilde etkileyen becerilerdir (UNESCO, 2012; UNICEF, t.y.; WHO, 1997). Literatür tarandığında, yaşam becerileri başlığı

altında kişilerin günlük yaşamlarını kendi başlarına devam ettirebilmeleri için gereken öz-bakım becerileri, sağlık ve hijyen becerileri ve kişilerin kendilerini her türlü tehlikeden ve risk faktöründen koruma konusundaki becerileriyle de karşılaşmıştır (Canada 4-H, 2021-2022; MEB, t.y.; Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2018; Yalçıntaş Sezgin ve Ulus, 2019; Zins, Wagner ve Maher, 1985; WHO, 2003). Bu araştırmada da kişilerin kazanmaları gereken öz-bakım becerilerinden temizlik kurallarına uyma, hava koşullarına uygun kıyafet giyme, sağlıklı ve dengeli beslenme; risk faktörlerinden korunma becerilerinden kendini her türlü istismardan koruma ve tehlikenin farkında olma becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Bu bilgiler ışığında, “Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı”nda yer verilen erken çocukluk dönemi yaşam becerilerinin tamamı şunlardır: Duygularla başa çıkma, stresle başa çıkma, karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, iletişim becerisi, kişiler arası ilişkiler, öz farkındalık, empati, temizlik kurallarına uyma, hava koşullarına uygun kıyafet giyme, sağlıklı ve dengeli beslenme, kendini her türlü istismardan koruma ve tehlikenin farkında olma.

Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı, haftada 2 kez uygulanmak üzere toplamda 24 yaratıcı drama oturumundan oluşmaktadır. Her oturumda geliştirilmesi hedeflenen yaşam becerisi, çocukların aktif olarak rol içinde bulunduğu doğaçlamalarla geliştirilmeye çalışılmıştır. Yaşam becerileri birbirleriyle iç içe geçmiş ve doğal olarak birbirlerini etkileyen becerilerdir. Bir yaşam becerisinin gelişmesi başka bir yaşam becerisinin aracılığıyla olabilir. Bundan dolayı, yaratıcı dramanın her oturumunda geliştirilmesi hedeflenen baskın bir yaşam becerisi olsa da yaratıcı drama esnasında çocuklar, doğal olarak birden fazla yaşam becerilerini kullanabilirler.

Program, 60-72 aylık çocukların gelişim özelliklerini göz önünde bulundurmakta ve bireysel farklılıklara saygı duymaktadır. Program oluşturulurken MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı’ndan; yaratıcı dramanın dünyaca kabul edilmiş Peter Slade ve Dorothy Heathcote gibi öncülerinin fikirlerinden ve Türkiye’de yaratıcı dramanın önemli bir disiplin olarak görülmesine katkı sağlayan İnci San ve Tamer Levent’in fikirlerinden esinlenilmiştir. Oturumlar araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı, “Yaratıcı Drama Liderliği/Eğitmenliği” adlı 320 saat ve toplamda 6 aşamadan oluşan eğitim programını başarılı bir şekilde tamamlayarak yaratıcı drama eğitmeni/lideri ünvanını almaya hak kazanmıştır.

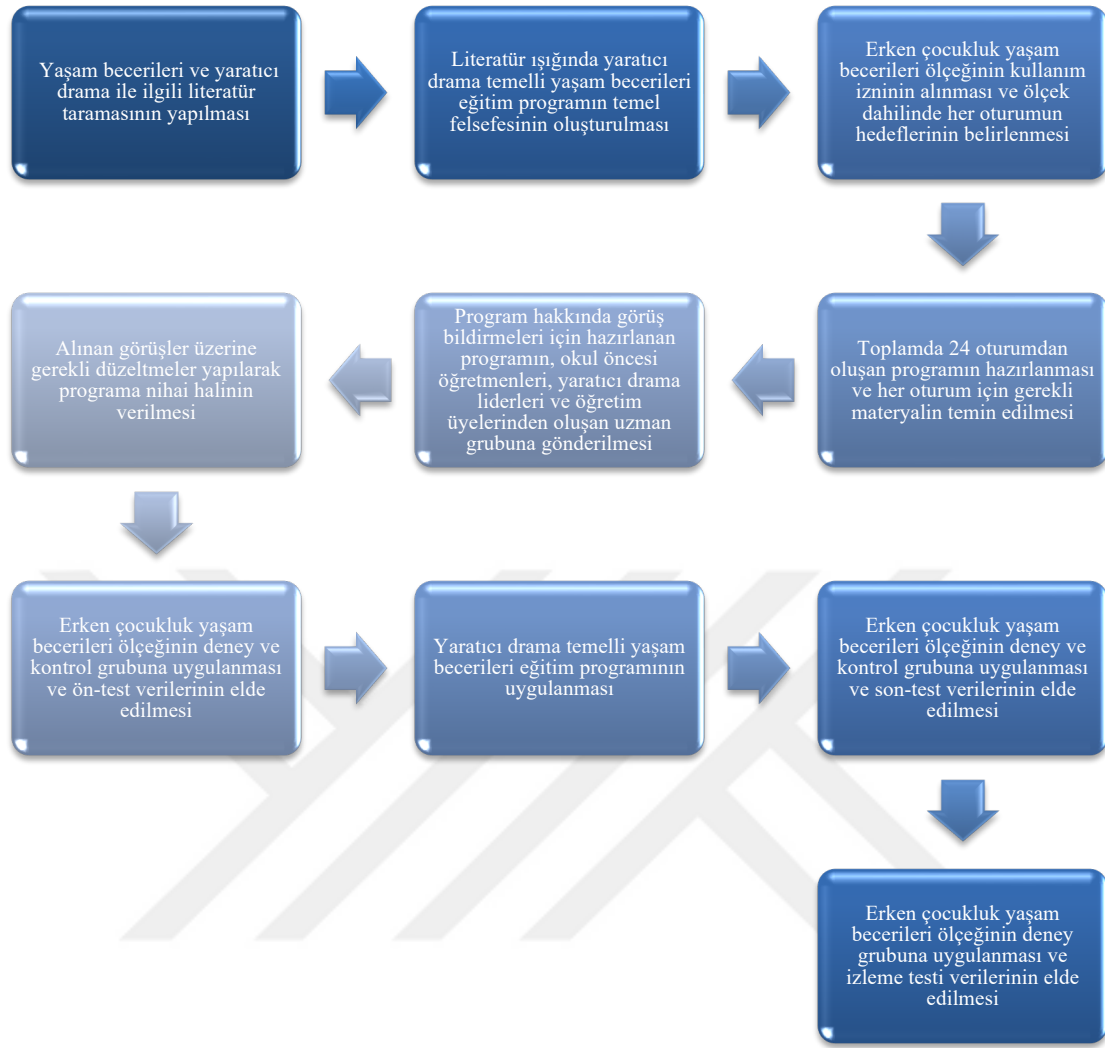
Tablo 3.1. Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı Belirtke Tablosu

Hedeflenen Yaşam Becerileri		Duyularla başa çıkma	Stresle başa çıkma	Karar verme	Problem çözme	Yaratıcı düşünme	Eleştirel düşünme	İletişim becerisi	Kişiler arası ilişkiler	Öz farkındalık	Empati	Temizlik kurallarına uyma	Hava koşullarına uygun giyinme	Sağlıklı ve dengeli beslenme	Kendini her türlü istismardan koruma	Tehlikenin farkında olma
Oturumlar	Teknikler															
Kemanım Nerede?	Doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde.				X			X								
Kaybolan Ayakkabıların Sırrı	Doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde, heykel (donuk imge).				X	X										
Büyük Bulut	Doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde.				X											
Eski Anılara Yolculuk	Doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde, donuk imge.				X											
Oyuncakçı	Doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde, donuk imge, yarım kalmış materyal, hazırlanmış rol.			X		X										
Kendi Kararlarım	Doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde.			X		X										
Harikalar Treni	Doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde, donuk imge, hazırlanmış rol.	X			X											
Mutlu Keçi	Doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde, donuk imge.	X	X		X											
Kağıt Ustası	Doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde, donuk imge, hazırlanmış rol.					X		X	X		X					
Eğlence Ormanı	Doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde, donuk imge, hazırlanmış rol, telefon görüşmesi, toplu çizim.					X					X					
Her Şey Aynı Ülkesi	Doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde, hazırlanmış rol, toplu çizim.					X	X									
Tablonun İçindeyim	Doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde, grup heykelleri yoluyla tablo oluşturma.				X	X										
İletişime Geç	Doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde, maske kullanımı.							X	X							
Seni Dinliyorum	Doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde, donuk imge.				X			X	X							

Ben Kutusu	Doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde, hazırlanmış rol, telefon görüşmesi.										X						
Bilge Baykuş	Doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde, hazırlanmış rol.							X									
Baloncu	Doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde.							X									
Dev Ülkesi	Doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde.						X							X			
Temizlik Bekçisi	Doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde, toplu çizim.												X				
Sınıfımızın Yeni Karakteri	Doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde.															X	X
Güvenli Çevrem	Doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde, hazırlanmış rol, toplu çizim.															X	X
Yardıma Hazırız	Doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde, telefon görüşmesi, afiş.					X											X
Sebze Çorbası	Doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde.					X									X		
Tehlikeye Dikkat	Doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde, toplu çizim, donuk imge.						X										X

3.4.1. Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programının Geliştirilme ve Uygulanma Aşamaları

Programın uygulanma ve geliştirilme aşamaları, aşağıda tüm ayrıntılarıyla gösterilmiştir. Program oluşturulduktan ve uygulanma prosedürü ile ilgili tüm detaylar tamamlandıktan sonra “2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı”nın ikinci döneminde 15-19 Şubat 2021 haftası “Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği” deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Ön-test uygulamaları takip eden 22-26 Şubat 2021 haftasında ilk uygulamalar gerçekleşmiş ve programın uygulamaları 10-14 Mayıs 2021 haftasında sona ermiştir. Uygulamaların ardından 17-21 Mayıs 2021 haftasında deney ve kontrol gruplarına son-testler uygulanmıştır. Uygulamanın bitişinden 3 hafta sonra 7-11 Haziran 2021 haftasında deney grubuna izleme testi uygulanmıştır. Tüm uygulamanın tamamlanmasının ardından ölçek verilerinin analizi ve raporlaştırılması yapılmıştır.



Şekil 4. Yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programının geliştirilme ve uygulanma aşamaları

3.4.2. Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programının Dayandığı Kuramsal Temeller

3.4.2.1. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı

MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nın birçok özelliği, araştırmacı tarafından oluşturulan eğitim programına zemin hazırlamıştır. Bu özellikler başlıca şunlardır: Oyun merkezlilik, yaratıcılık, esneklik, çocuk merkezlilik ve değerlendirme.

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda oyun, çocukların başlıca öğrenme kaynağıdır. Programa göre oyun, evrenseldir ve dünya üzerindeki her çocuk kendi bildiği yollarla oyun kurar ve oynar. Çocuklar yaratıcı drama uygulamaları içerisindeyken, kendilerini oyun oynamış gibi hissederler. Yaratıcı drama yöntemi de çocuk oyunlarından oldukça

esinlenmektedir. 1987 yılında Türkiye’de yapılan II. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri’nde de yaratıcı dramaya “yeni oyun” denilmiştir (San, 1994).

Programda yaratıcılık kavramı üzerinde de oldukça durulmuştur. Programa göre yaratıcılık çok yönlüdür. Yani hem öğretmen hem çocuğun yaratıcılığı önemlidir. Çocuğun yaratıcılığını desteklemeyi ve geliştirmeyi hedefleyen bir okul öncesi öğretmeni de etkinlikler esnasında farklı yöntem ve teknikler kullanmalıdır. Bu yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır. Yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programı hazırlanırken de yaratıcılık her aşamada öne çıkarılmıştır. Yaratıcı dramada tiyatro metinleri gibi hazırlanmış bir metin yoktur, olaylar spontane olarak ilerler. Bu da yaratıcılığın gelişebilmesi için bir fırsattır. Yaratıcılığın doğal bir şekilde gelişebilmesi için drama uygulamalarının yapılacağı mekanın iyi tasarlanması, yeterli materyal bulundurulması, çocuklara zaman tanınması ve en önemlisi de drama liderinin yaratıcı olması gerekmektedir (Köksal Akyol, 2003; Önder, 2003).

Program esnektir. Öğretmen bireysel farklılıklara, sınıfın fiziki koşullarına ve çocukların ihtiyaçlarına göre eğitim programını düzenleyebilir. Araştırmacı da programı oluştururken çocukların bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını göz önünde tutmuştur.

Programda ilk temel özellik, çocuk merkezliktir. Çocuğun öğrenme ortamında özgür olması ve kendi öğrenmesine kendi karar verebilmesi önemlidir. Yaratıcı dramada da yaratıcı drama lideri, drama planını harfî harfine uygulamak zorunda değildir. Çocuklar, dramayı yönlendirirler ve dramaya kendilerinden bir şeyler katarlar. Bu şekilde hem çocuğun benlik kavramı olumlu yönde gelişir hem de birbirlerinden daha fazla şey öğrenebilirler (Önder, 2010).

MEB (2013) programından esinlenen bir değer özellik ise değerlendirmenin çok yönlü olmasıdır. Değerlendirme hem süreç içerisinde hem de her drama oturumunun sonunda mutlaka yapılmalıdır. Drama lideri, değerlendirmede de çocukların bireysel farklarına dikkat etmelidir. Örneğin, çekingen bir çocuk ile saldırgan bir çocuğun dramada ilerleme kaydetmesi farklıdır. Lider, her çocuğun ilerlemesini bireysel olarak değerlendirmelidir (McCaslin, 2016).

3.4.2.2. Dorothy Heathcote’un Yaratıcı Drama Anlayışı

Dorothy Heathcote, yaratıcı drama hayatına tiyatro eğitimi olarak başlamıştır. 24 yaşında yaratıcı dramayı kullanan bir öğretmen olduğunda ise dünyadaki yaratıcı drama anlayışına bambaşka bakış açıları getirmiştir. Bunlardan bazıları şunlardır: Öğretmen rolde ve uzman mantosu tekniği. Yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programı oluşturulurken de Dorothy Heathcote’un “öğretmen rolde tekniği” kullanılmıştır. Bu tekniğe göre öğretmen, çocuklarla birlikte öğrenen ve aktif olarak rolde oynayan kişidir. Heathcote’a

göre bu tekniğin temel amacı, öğretim sürecini kolaylaştırmaktır. Drama sürecinin başlarında öğretmen daha aktif olarak roldeyken, bir süre sonra işin büyük kısmını çocuklara bırakır. Dorothy Heathcote'un araştırmacıyı etkileyen ve programı oluştururken faydalandığı bir diğer düşüncesi de "Çocuklar drama uygulamaları esnasında saate bakmasınlar" olmuştur. Okul öncesi dönemdeki bir çocuk, henüz soyut düşünemediği için saati anlamlandıramayabilir. Araştırmacının burada etkilendiği fikir, çocukların sıkılmadan ve içlerinden geldikçe dramaya katılmalarıdır (Adıgüzel, Güven ve Özen, 2010).

Heathcote, drama çocukların gerçek yaşam ve kurguladıkları roller arasında bağ kurabilmesinin önemli olduğunu söylemektedir. Drama, gerçek yaşamdan kopuk olamaz. O, dramayı hayatın bir provası olarak da görmüştür. Ona göre, dramayı yöntem olarak kullanan öğretmen, çatışma durumunu çok iyi oluşturmalıdır. Böylece çocuklar içten odaklı bir şekilde katılım göstereceklerdir. Bu çatışma durumunun da en verimli şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenin rolde olup, duygularını güçlü ve doğru bir şekilde yansıtabilmesi gerekir (Adıgüzel ve Özen, 2017; Sezgin, 2013).

Heathcote, yaratıcı dramanın bir öğretim aracı olarak kullanılmasını savunmuştur. Yalnızca sanat için yapılan bir drama çalışmasının çocuklar için verimli olmayacağını düşünmüştür. Fakat onun öğretim düşüncesi, yalnızca bir konuyu çocuklara dikte etmek değil; çocukların ihtiyaçlarına göre seçilmiş bir konuyu, çocukların duyguları ve gerçek yaşam tecrübeleri ile işlemektir. Böylece çocuklar, hem kendi duygularını hem de diğer katılımcıların duygularını gözlemleyebilir ve toplu bir öğrenme gerçekleştirebilir (Sağlam, 2014).

Dorothy Heathcote'un yukarıdaki düşünceleri, araştırmacı tarafından ilham kaynağı olarak görülmüş ve eğitim programı hazırlanırken onun bu fikirlerine dikkat edilmiştir. Hazırlanan tüm yaratıcı drama planlarında, başlıca yaratıcı drama teknikleri olan doğaçlama ve rol oynamanın yanı sıra öğretmen rolde tekniği de kullanılmıştır. Böylece öğretim bir nebze daha kolaylaşmış ve çocukların yaratıcı drama atmosferine uyum sağlamaları ve kendilerinden bir şeyler katmaları hızlanmıştır. Heathcote'dan esinlenen bir diğer fikir de "yaratıcı dramanın hayatın bir provası olduğu"dur. Araştırmacı, drama planlarındaki çatışma durumlarını, çocukların gerçek yaşam tecrübelerini kullanarak çözebilecekleri nitelikte hazırlamıştır.

3.4.2.3. Peter Slade'in Yaratıcı Drama Anlayışı

Peter Slade, Dorothy Heathcote'un aksine dramanın yalnızca sanat amacı taşıdığını vurgulamaktadır. Ona göre yaratıcı drama başlıca bir disiplindir (Sağlam, 2014). Yaratıcı dramada çocukların belirli bir konuyu öğrenmeleri kaygısı yoktur fakat her drama uygulamasının sonunda çocuklar duyguları yönetme, iş birliği yapabilme, problem çözme, etkili konuşma, rol yapma gibi birçok konuda gelişim sağlarlar.

Peter Slade'in drama anlayışında spontanlık vardır. Çocuklar, öğretmen tarafından verilen bir konu çerçevesinde kalmak zorunda değildirler. Drama süreci, çocukların fikirlerine göre şekil değiştirir. Ona göre çocukların spontane şekilde tepkide bulunabilmeleri oyun kurma ve oynama becerileriyle alakalıdır. Oyun esnasında çocuklar ani heyecanlar ve mutluluklar duyarlar, oyun süreci planlı ve katı değildir. Slade'in çocuklar için drama anlayışının temelinde de bu düşünce vardır (Adıgüzel, 2019; Aksak Kömür ve Öztürk, 2013).

Slade'in oyuna dayandırdığı dramada, öğretmene de önemli görevler düşmektedir. Öğretmen, dramada çocuklara ne yapmaları veya ne yapmamaları hakkında yönlendirmeler yapmaz. Öğretmen sadece eğer çocuk zorlanıyorsa ona öneri sunabilir. Öğretmenin sunduğu önerileri çocuklar yapmak zorunda değildirler. Çocuklar doğaçlama yaparlarken ve rollerini oynarlarken, öğretmen çocukların performansları üzerinde düzeltmeler yapmaz. Sürekli düzeltme yapan bir öğretmen, çocuklar üzerinde izlenme kaygısı uyandırır. Bu yönüyle drama, çocukların üzerindeki öğretim kaygısını hafifletir ve çocuklar sınıf ortamında baskı hissetmezler. Dolayısıyla öğrenci-öğretmen iletişimi kendiliğinden kuvvetlenir (Slade, 1959).

Slade'e göre okul öncesi çağındaki çocuklar, drama esnasında çember olma eğilimindedirler. Çocukların hareket halinde olmalarının Slade'in oldukça üzerinde durduğu bir konu olduğu düşünülünce, çocukların çember olma eğilimleri dramada yeterince karşılanır. Çünkü drama, çocukları konuşmak, fikir alışverişi yapmak, oyuna başlamak, oyunu değerlendirmek için çoğunlukla çemberde buluşturur (Aksak Kömür, 2019; Sağlam, 1997).

Peter Slade'in yukarıda bahsedilen fikirleri, araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim programına adeta ışık tutmuştur. Yaratıcı drama planları, didaktik bir dilde hazırlanmamıştır. Uygulamalarda çocukların spontane şekilde ortaya attığı fikirlere mutlaka değer verilmiştir. Uygulamaların neredeyse hepsi çemberde başlamış ve çemberde bitmiştir ve her şeyden önemlisi Slade'in büyük vurgu yaptığı “çocukların oyun oynama ihtiyacı” drama oyunlarında yeterince karşılanmıştır.

3.4.2.4. İnci San ve Tamer Levent'in Yaratıcı Drama Anlayışı

İnci San'ın yaratıcı dramayla tanışması kendi yazılarında da hep bahsettiği üzere şimdilerde usta bir tiyatro sanatçısı ve oyuncu olan Tamer Levent'in aracılığıyla olmuştur. Bu tanışma ve ülkemizde yaratıcı drama adına uygulamaların başlaması 1980'li yılları bulmuştur. 1990'da ise "Çağdaş Drama Derneği"nin kurulmasıyla, yaratıcı drama yöntemi alanla ilgilenen kişilere eğitim vermeye başlamış ve yöntem daha iyi anlaşılmaya başlanmıştır. Tamer Levent ve İnci San'ın önderliğinde, Türkiye'de "Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Seminerleri" düzenlenmiş ve özellikle Almanya'dan drama alanında çalışmaları olan birçok hoca Türkiye'ye gelmiştir. İnci San, çoğu yazısında "Hans Wolfgang Nickel" isminden bahsetmektedir. Nickel'in "drama ve oyun" arasındaki kuvvetli bağa olan inancı San'ı da etkilemiştir. Bu düşünceler doğrultusunda yaratıcı dramanın oyunla başlatılması ve oyunla sürdürülmesi, yaratıcı dramanın çocuklar tarafından bir oyun olarak görülmesi açısından önemlidir (Başbuğ, 2006; San, 1990; San, 2009).

San, bir yaratıcı drama öğretmeninin sahip olması gereken en önemli kişilik özelliklerinden birkaçının empati kurabilme, duyguları anlayabilme, yaratıcı olma ve katılımcılara karşı anlayışlı olma olduğunu belirtmiştir. Bu modern anlayışa göre çocuklar, kendilerini dramada konu ne olursa veya mekan neresi olursa olsun rahatça ifade edebilme konusunda büyük cesaret bulurlar. San, mekan konusunda da çocukların yalnızca belirli duvarlar arasında kalmamaları gerektiğini söylemiştir. Hatta çocukların müzelerde de drama eğitimleri alabileceklerini belirtmiştir. Ona göre müzeler, potansiyeli çok yüksek olan eğitim yuvalarıdır (San, 2006, 2021).

Devlet tiyatrosu oyuncusu olan Tamer Levent yaratıcı dramanın bireye olan katkılarından bahsetmiştir. Ona göre yaratıcı drama, katılımcıların demokratik bir ortamda kendilerini özgürce ifade edebilmeleridir. Levent, dramanın içerisinde yer alan ve bunu bir yöntem olarak kullanan kişilerin kendilerini daha iyi tanıyabileceklerini, hem kendileriyle hem de dış dünyayla daha sağlıklı iletişim kurabileceklerini belirtmiştir (Adıgüzel, 2019). Bunun sebebi olarak da yaratıcı dramanın ezberci anlayıştan uzak olması ve herkesin dramaya kendinden bir şeyler katabilme imkanının olması söylenebilir.

Tamer Levent ve İnci San'ın Türkiye'de profesyonel olarak yaratıcı drama çalışmalarını başlatmaları birçok kişiyi yaratıcı dramayla tanıştırmıştır. Onların özgürlükçü öğrenme ortamı oluşturma fikirleri, araştırmacı tarafından da ilham alınmış ve eğitim programı öğrenen merkezli ve demokratik anlayış çerçevesinde yazılmıştır.

3.4.3. Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı Yaratıcı Drama Oturumu Örnekleri

1. OTURUM: KEMANIM NEREDE?

YAŞ GRUBU: 5-6 yaş

KİŞİ SAYISI: 16

SÜRE: 50 dakika

ARAÇ-GEREÇ: Keman, kutudan çıkan bir fotoğraf, kraliçenin aksesuarları, “sessiz ol” uyarı tabelaları, liderin kendi tercihinde kalmış köprü ve sessiz odayı oluşturacak malzemeler.

TEKNİKLER: Doğaçlama, rol oynama ve öğretmen rolde.

HEDEF/KAZANIM:

- Çocuğun yaratıcı drama hakkında ilk izlenimleri oluşur.
- Katılımcılar, birlikte hareket edebilme deneyiminde bulunurlar.
- İletişimin farklı türleri denenir (Jest ve mimiklerle iletişim, sözsüz iletişim)
- Karşılaştığı sorunlara çözüm önerisi üretip uygular.
- Fikirlerini sözel ve bedensel olarak ifade eder.

ISINMA:

Merhaba oyunu: Oyun, iki aşama şeklinde oynandı. İlk aşamada, hep birlikte “Merhaba” adlı şarkı söylendi. Çocukların ritme rahat bir şekilde adapte olduğu gözlemlendi. Oyunun ikinci aşamasında, drama lideri çocuklara serbest bir şekilde sınıfta yürüyerek aynı şarkıyı söyleyebileceklerini söyledi. Bu aşamada çocukların bir süre sonra bir çember şeklinde döndüğünü gözlemleyen lider, çocuklara istedikleri şekilde yürüyebileceklerini yeniden hatırlattı. Çocuklar liderin hatırlatmasıyla farklı yollar çizerek şarkı söylemeye devam etti. Lider, çocukların ortama alıştığını gözlemledikten sonra yeni bir yönerge verdi. Bu yönerge, doğaçlama şekilde yürürken karşısına gelen arkadaşına kendi belirlediği bir “merhaba hareketi”ni yapmaktı. Lider, “merhaba” demenin farklı yollarını göstererek çocuklara olumlu motivasyon sağlamaya çalıştı. Çocuklar kendi selamlaşma hareketlerini bulduktan sonra çemberde buluşuldu ve hareketler üzerine konuşuldu.

Ben kimim? oyunu: Çocuklar halihazırda çemberdeyken “Ben Kimim?” adlı oyun oynandı. Lider çemberdeki çocukların kıyafet/saç rengi gibi özelliklerini tanımladı ve çocuklar tarif edilen bu çocuğun kim olduğunu bulmaya çalıştı. Oyun, aynı zamanda çocuklar tarafından “legolarla oynamayı çok seven, sarı saçlı çocuk” gibi tariflerle de oynandı. Bu aşamada, çocukların birbirlerini iyi gözlemledikleri ve tanıdıkları bilgisi edinildi.

CANLANDIRMA:

Canlandırma süreci, liderin kemanını kaybetmesiyle başladı. Burada esas amaç, çocuklarda merak uyandırmaktı. Liderin daha önceden mekana sakladığı bazı ipuçlarının bulunmasıyla “Sessizlikler Ülkesi” denilen yere ulaşıldı. Burada lider, kıyafetinde küçük değişiklikler yaparak ülkenin kraliçesi oldu ve çocuklarla tanıştı. Çocuklar, yaratıcı dramada öğretmenin rolde olmasını ilk defa gördükleri için şaşkınlarını belli ettiler ve lidere “Sen öğretmenimizsin, kraliçe değilsin” gibi cümlelerle cevap verdiler. Lider, bu esnada reddedici bir tavır kullanmayarak, söylenenleri sakın bir başucu onayıyla kabul ederek canlandırmaya devam etti. Coşkuyu ve heyecanı hareketleriyle ve konuşmalarıyla yüksek tutarak çocuklara problemi anımsatmaya çalıştı. Kraliçe, çocuklara müziği neden sevmediğini açıkladı ve problem durumu açığa çıktı. Lider, çocukların kraliçeyi kabul ederek problem durumu hakkındaki fikirlerini grupla paylaştıklarını gözlemledi. Çocuklar kraliçeyi kendi ürettikleri fikirlerle ikna ettiler ve kraliçenin verdiği yol haritası takip edilerek keman bulundu. Lider yeniden kendi kılığında çocukların yanına geldi ve çocuklara keman çalabildi.

DEĞERLENDİRME:

Değerlendirme için çemberde buluşuldu ve planlanan sorular çocuklarla tartışıldı. Çocukların coşkulu bir şekilde “Öğretmenim sen gittiğinde sınıfımıza kraliçe geldi ve kemanı sakladığı yeri bize söyledi” dediği gözlemlendi. Çocuklar heyecanla, buldukları kemanı lidere gösterdiler ve çalmasını istediler.

2. OTURUM: KAYBOLAN AYAKKABILARIN SIRRI

YAŞ GRUBU: 5-6 yaş

SÜRE: 50 dakika

KİŞİ SAYISI: 16

ARAÇ-GEREÇ: Uzaylı tacı, uzaylı maskesi ve ayakkabısı olmadığı için üzgün görünen uzaylı fotoğrafları.

TEKNİKLER: Doğaçlama, rol oynama, heykel (donuk imge) ve öğretmen rolde.

HEDEF/KAZANIM:

- Karşılaştığı problem durumunu tanımlar.
- Problemlere alternatif yaratıcı çözümler üretir ve uygular.
- Başkalarının eşyalarını izin isteyerek kullanır.
- Farklı materyaller kullanarak özgün ürünler oluşturur.
- Grupla iş birliği yapar.

ISINMA:

Planda belirtilen iki oyundan “Müzedeki Heykeller” adlı oyun seçildi. Lider, sınıfın bir müze olduğunu ve çocukların da müzedeki heykeller olduğunu söyledi. Herkes istediği şekilde heykelini oluşturdu. Lider de müzenin bekçisi oldu. Lider, koruması gereken çok değerli bir elmas olduğunu söyleyerek, coşkulu hareketlerle sınıfta gizemli bir atmosfer oluşturmaya çalıştı. Lider arkasını döndüğünde heykeller hareket ederek, elmasa yaklaşmaya ve onu almaya çalıştılar. Oyun çocukların istekleri doğrultusunda birkaç kere oynandı. Çocuklar, ilk oynadıklarında yüksek seslerle ve koşarak elması almaya çalıştılar. Lider, birkaç çocuğun elması alamadığı için sinirlendiğini gözlemledi. Müze bekçisi, çocukları hareket ederken gördüğünde, şaşkınlıkla onların yerini değiştirdi. İlerleyen oyunlarda, çocuklar daha profesyonel adımlarla hareket ettiler ve elması alamadığı için sinirlenmek yerine, elması kim alırsa alsın neşeyle alkış yaptılar.

CANLANDIRMA:

Canlandırma süreci, liderin Zampirya Magamaga Ülkesi’ndeki herkesin ayakkabılarını kaybettiğini söylemesiyle başladı. Çocukların, problemi çözmek için bir an önce ülkeye gitmek istedikleri gözlemlendi. Gerekli adımlar takip edilerek ülkeye ulaşıldı. Lider, kıyafetlerinde küçük değişiklikler yaparak uzaylıya dönüştü ve çocuklara kendini tanıttı. Çocuklar, uzaylıya kendini tanıtmaya çalıştılar ve ülkeye neden geldiklerini kendiliğinden açıkladılar. Lider, bir önceki oturuma kıyasla bu oturumda çocukların doğaçlama tekniğini daha iyi kullandığını fark etti. Uzaylı, çocuklara ayakkabıları kendi gezegenine götürmek için aldığını itiraf etti ve bu şekilde problem durumu açığa çıktı. Çocukların çoğunun bu problem karşısında, uzaylıya tavsiye verdiği ve ona ayakkabı yapmayı öğretebileceklerini söylediği fark edilerek sınıfın kendi materyalleri ve artık malzemeler kullanılarak özgün ayakkabılar tasarlandı ve uzaylıya da nasıl yapılabileceği öğretildi. Uzaylı, kendi gezegenine gidip bunları arkadaşlarına da öğreteceğini söyledi ve “-mış gibi” yaparak çocuklara bazı uzaylı özel güçleri verdi. Lider kendi kılığında geri geldi ve uzaylının çocuklara verdiği özel güçlerle sınıfa geri dönüldü.

DEĞERLENDİRME:

Değerlendirme için çemberde buluşuldu ve planlanan sorular çocuklarla tartışıldı. Çoğu çocuk, Zampirya Magamaga ülkesine yeniden gitmek istediğini söyledi. Ülkenin akılda kalıcılığı, lider için bir sonraki oyunlar ve oturumlar için referans oluşturdu. Uzaylının verdiği hayali özel güçlere çocukların verdiği bazı cevaplar şunlardı: Çok yükseğe zıplama gücü, hızlı koşma gücü, yuvarlanma gücü, uçma gücü.

4. OTURUM: ESKİ ANILARA YOLCULUK

YAŞ GRUBU: 5-6 yaş

SÜRE: 50 dakika

KİŞİ SAYISI: 16

ARAÇ-GEREÇ: Nilüfer yaprakları, kurbağa maskesi, kağıt, renkli kalem ve barajların zararlarını anlatan fotoğraflar.

TEKNİKLER: Doğaçlama, rol oynama, heykel (donuk imge), öğretmen rolde.

HEDEF/KAZANIM:

- Problem durumunu fark eder.
- Problemin nedenlerini bulmak için sorular sorar.
- Problemlere alternatif yaratıcı çözümler üretir.
- Ürettiği çözümleri uygular.
- Problemi çözme sürecini açıklar ve değerlendirir.
- Grupla iş birliği yapar.

ISINMA:

Çocukları ortama ısındırmak ve bir önceki andan kurtarmak için don-ateş oyunuyla ısınmaya başlandı. Sayışmaca yapılarak bir ebe seçildi. Ebe, diğer çocukları yakalamaya çalıştı. Yakalanan çocuklar dondular. Donan çocukları, oyuna devam eden çocuklar kurtarabiliyordu. Çocuklar oyunun başında donan arkadaşlarına yardım etmediler fakat liderin hatırlatmasıyla onlara “ateş” diyerek ve omuzlarına dokunarak yardım ettiler.

CANLANDIRMA:

Canlandırma süreci çocukların en sevdikleri anılarını anlatmasıyla başladı. Her çocuk kendi anısını sırayla anlattı. Çocuklar genellikle ailesiyle veya arkadaşıyla gittiği yerleri anlattılar. Genelde birlikte oyun oynadığı gözlemlenen birkaç kız çocuk ise birbirlerine çok benzeyen hayali anılar anlattılar. Lider kendi anısını anlatarak çocukları bu anıları yaşadığı köye davet etti. Çocuklar liderin köyüne ulaştılar fakat burada hiçbir şey eskisi gibi değildi. Lider, sınıfa önceden yapıştırdığı kurumuş orman ve dere resimlerini gösterdi. Lider, çocuklara çevreyi keşfetmelerini söyledi ve kurbağa maskesi takarak çocukların yanına geldi. Çocuklara bu köyde ne aradıklarını sordu. Çocuklar, “Merve öğretmenin kuzusunu bulmaya geldik. Bir de bu köye baraj yapılacaktı, onu engellemeye geldik” cevabını verdiler. Lider, “Merve öğretmen de kim?” sorusunu sordu ve çocuklar “Hani küçükken seninle oynuyordu ya, o. Sen onun dedesini ve babaannesini tanıyorsun” cevabını verdiler. Kurbağanın, “Evet hatırlıyorum. Küçük bir kızdı” demesi üzerine çocuklar, şimdi büyüdü ve öğretmen oldu cevabını verdiler. Kurbağa, köye yapılacak olan barajı anlattı ve çocuklarla birlikte barajın olumsuz

etkileri konuşuldu. Bu planda, çocuklar drama liderinin süreç içindeki rolünü kolayca kabul ederek duruma uygun davranmışlardır. Bu durum, çocukların dramının temel tekniklerinden doğaçlama ve rol oynamaya oldukça adapte olabildiklerini göstermektedir. Çocuklar, barajın yapılmaması hakkındaki çözüm önerilerini sundular ve bu çözümler uygulandı. Kurbağa, onlara köye ait birer hediye (hayali hediyeler) verdi ve liderin geri gelmesiyle sınıfa geri dönüldü.

DEĞERLENDİRME:

Değerlendirme için çemberde buluşuldu ve aşağıdaki sorular çocuklarla tartışıldı.

- Barajların zararları nelerdir?
- Doğayı korumak için neler yapmalıyız?
- Kurbağa sana ne hediye etti?
- En eğlendiğin/en zorlandığın yerler nerelerdi?

Çocuklar, kurbağanın verdiği hayali hediyeler için şu cevapları verdiler: Fasülye, unicorn, taş, çiçek, dondurma, su.

5. OTURUM: OYUNCAKÇI

YAŞ GRUBU: 5-6 yaş

KİŞİ SAYISI: 16

SÜRE: 50 Dakika

ARAÇ-GEREÇ: Üzerinde hayvan resimleri olan renkli kağıtlar, kutu, eski para, eski bir gömlek, ahşap bir oyuncak, eski bir gazete parçası, harita, ahşap legolar, kağıt ve renkli kalemler.

TEKNİKLER: Doğaçlama, rol oynama, donuk imge, öğretmen rolde, yarım kalmış materyal ve hazırlanmış rol.

HEDEF/KAZANIM:

- Karar verilmesi gereken durum/olay, konuyu söyler.
- Kendi kararlarını kendi vermekte isteklidir.
- Kendi kararlarının sorumluluğunu alabilir.
- Grupla iş birliği yapar.
- Yaratıcı düşünür.

ISINMA:

Çocuklar iki sınıf kapısı önünde durdular ve lider “Bugün hangi sınıfta oyun oynamak istersiniz?” Sorusunu sordu. Çocukların verdiği ortak karara göre seçilen sınıfa girildi.

Rengini seç oyunu: Çocuklar, lider tarafından yere saçılan üzerinde hayvan resimleri olan renkli kağıtlardan birer tane aldılar ve ayakta çemberde buluştular. Lider, ilk aşamada şu

yönergeyi verdi: Herkes seçtiği renkte bir tane eşya/oyuncak getirsin. Çocuklar hızlıca sınıfa dağıldı ve seçtikleri oyuncakları getirdiler. Oyunun ikinci aşamasında ise çocuklara, “Seçtiğin karttaki hayvan sence nasıl yemek yer/dans eder?” Soruları soruldu. Çocuklar düşündüler, karar verdiler ve donuk imgeyle bu düşüncelerini gösterdiler (heykel oldular). Liderin omzuna dokunduğu çocuk canlanarak düşündüğünü sergiledi. Çocukların hayvan dansları yaparken çok eğlendiği gözlemlendi.

CANLANDIRMA:

Süreç, liderin çatı katında bulunduğu ahşap kutuyu sınıfa getirmesiyle başladı. Kutunun içindeki ipuçları çocuklarla birlikte incelendi. Kutunun içinden bir tane yol haritası çıktı. Çocuklar haritayı yorumlarken akıllarına hemen korsanlar ve gizli hazine geldi fakat gerekli ipuçlarıyla kutunun sahibi olan oyuncakçıya ulaşıldı (Oyuncakçıyı canlandırmak için liderin dışındaki bir kişiye önceden hazırlanmış yazılı bir rol verilerek ondan yardım istendi.) Oyuncakçı kendi kararsızlık sürecini çocuklara anlattı, yıllardır bir oyuncağın tasarımını kararsız kalması yüzünden tamamlayamıyordu. Oyuncakçı, çocuklardan ve liderden yardım istedi. Çocuklar “Biz sana yardım ederiz” diyerek hemen oyuncak yapmaya başladılar. Bu esnada çocukların yeterli düşünmeden, hızlıca karar verdiğini gözlemleyen lider, önce her çocuğun fikrini alarak çocuklara düşünme zamanı verdi. Herkes çemberde buluştu ve oyuncakçının yarım bıraktığı oyuncak merkeze konuldu. Çocuklar, artık materyalleri kullanarak diledikleri gibi oyuncağı tamamladılar ve oyuncakçı her fikri değerlendirerek kendi kararını verdi. Oyuncakçı her çocuğa ahşap bir parça hediye etti ve sınıfa geri dönüldü.

DEĞERLENDİRME:

Değerlendirme için çemberde buluşuldu ve aşağıdaki sorular çocuklarla tartışıldı.

- Nasıl bir oyuncak tasarladın, anlatır mısın?
- Oyuncak tasarlarken herhangi bir problemle karşılaştın mı?
- Böyle bir maceraya atılmak sana neler hissettirdi?
- Oyuncakçı dükkana ilk girdiğimizde nasıl görünüyordu ve neler hissediyordu?
- Oyuncakçının problemine nasıl çözümler üretildi?

Oyuncakçının verdiği ahşap parçayı her çocuk dilediği şekilde kullandı. Bazı fikirler şunlar oldu: Bundan kolye yapabilirim, ruj olabilir, at yaparım, ayakkabı yaparım.

7. OTURUM: HARİKALAR TRENİ

YAŞ GRUBU: 5-6 yaş

KİŞİ SAYISI: 16

SÜRE: 50 dakika

ARAÇ-GEREÇ: Duygu ifadesi görselleri, balon, kağıt, renkli kalemler ve sınıftaki yapılandırılmamış materyaller (minderler, legolar, kumaşlar, sepet vb.)

TEKNİKLER: Doğaçlama, rol oynama, donuk imge, öğretmen rolde, hazırlanmış rol.

HEDEF/KAZANIM:

- Duygularını rahatlıkla ifade eder.
- Nasıl hissettiğini söyler.
- Hissettiği duyguya uygun davranabilir.
- Grupla hareket eder.
- Problem durumlarına çözüm üretir.

ISINMA:

Lider, sınıf ortamına daha önceden duygu ifadeleri görselleri (şaşkın, mutlu, üzgün, heyecanlı, korkmuş, kızgın) yerleştirdi. Sınıfa giren çocuklar o anki hissettiği duyguya göre görselin bulunduğu köşeye geçtiler ve lider burada çocuklara hissettikleri bu duyguyu heykel (donuk imge) olarak göstermelerini istedi. Çocukların genelde mutlu, heyecanlı ve bazı çocukların da kızgın görselinde toplandığı görüldü. Kızgın görselinde toplanan çocukların aslında kendi duygularını yansıtmadığı, görsele ilk giden çocuğu takip ettikleri gözlemlendi. Lider bu duruma hemen müdahale etmedi. Lider, çocukların omuzlarına dokunduğunda çocuklar canlanarak neden bu duyguyu hissettiğini söyledi. Bu esnada kızgın hissettiğini söyleyen çocuklar, hissettikleri duyguya uygun bir neden söyleyemedi ve kendiliğinden farklı bir köşeye geçtiler.

Balon oyunu: Lider, sınıfa çocuk sayısı kadar balon getirdi. Her çocuk balonu havaya attı ve liderin duygu sesleriyle alakalı verdiği yönergeleri uyguladılar. Çocukların bu oyunda çok eğlendiği ve dramaya hazır hissetmeye başladığı gözlemlendi.

Duygu orkestrası: Çemberde buluşuldu ve çocuklara “Duyguların sesleri var mıdır?” sorusu soruldu. Çocuklar, duyguların sesleri olduğunu söylediler. Dileyen çocuklar, duyguların seslerini çıkardılar. Sınıf iki gruba ayrıldı ve çocuklara duygu orkestrası oyununu oynanacağı söylendi. Çocuklardan biri orkestra şefi oldu ve kafasına dokunduğu çocuk istediği bir duygunun sesini çıkardı ve böylece çok sesli bir orkestra oluşturuldu. İkinci aşamada her duyguyu ayrı ayrı çalışabilmek için yalnızca mutluluk orkestrası ya da şaşkınlık orkestrası gibi orkestralar da denendi.

CANLANDIRMA:

Süreç, liderin “harikalar treninin makinisti” olmasıyla başladı. Çocuklar, kendilerini birden tren yolculuğunda buldular. Trenin her zamanki rotasında karşılaştıkları tavşan o gün orada yoktu. Çocuklar tavşanı aramak istediler. Makinist ve çocuklar, çevrede gezinirlerken bir mağara gördüler tavşan (liderin dışındaki bir kişi) bulundu. Çocuklar, tavşanı sakinleştirmeye çalıştılar ve hemen kendilerini tanıttılar. Tavşan, harikalar diyarının üzgünlük dışındaki duygu rezervlerinin tamamen yok olduğunu söyledi (Tavşan, çocuklara ülkenin rezervlerini bir grafikte gösterdi ve çocuklar grafiği eline alıp bakmak istediler.) Çocuklara eskiden hissettiği duyguları şimdi hissedemediğini yalnızca üzüldüğünü söyledi. Çocuklar, onu mutlu edecek ya da korkutacak birkaç durum canlandırdı fakat tavşan öylece duruyordu. Lider, çocuklara bu durumun nasıl düzeltilebileceğini sordu. Çocuklardan bazıları “Onu resim yapalım, o resimlere bakar ve duygunun ne olduğunu anlar” cevabını verdi. Bazı çocuklar, “Video çekelim, videoyu izleyince duyguları öğrenirler” dedi. Çocuklar, çözümlerini liderin rehberliğinde uyguladılar ve tavşan rezervlerin dolu olduğu grafiği onlara gösterdi. Lider ve çocuklar, sınıfa geri döndüler.

DEĞERLENDİRME:

Çocuklar başlarından geçen olayları anlattılar. Lider, çocuklara bazı resimler gösterdi. Bu resimlerde hangi duyguların hissedildiği ve harikalar diyarında bu duygularla karşılaşp karşılaşmadığı konuşuldu.

10. OTURUM: EĞLENCE ORMANI

YAŞ GRUBU: 5-6 yaş

KİŞİ SAYISI: 16

SÜRE: 50 dakika

ARAÇ-GEREÇ: Çocukların evden getirdikleri oyuncaklar, empati şapkası, örnek durum fotoğrafları (dondurmasını düşüren bir çocuk, bir hayvanı seven çocuk, yalnız oyun oynayan çocuk, salıncaktan düşmüş bir çocuk resmi vb.), renkli kalem ve kağıt.

TEKNİKLER: Doğaçlama, rol oynama, telefon görüşmesi, öğretmen rolde, toplu çizim.

HEDEF/KAZANIM:

- Kendi duygularını ifade eder.
- Başkalarının duygularını tanımlar, onların ne hissettiğini açıklayabilir.
- Kendini başkasının yerine koyabilir.

ISINMA:

Lider, herkese bir hafta öncesinden evlerinden istedikleri gibi bir oyuncak okula getirebileceğini söyledi. Okula gelen oyuncaklarla önce herkes dilediği gibi oynadı, ardından

bir çember olundu. Lider bir müzik açtı ve çocuklar müzik eşliğinde oyuncaklarını sırayla bir yanındaki arkadaşına verdi. Lider müziği durduğunda ise çocuklar elindeki oyuncakı ayrıntılı olarak tanımladılar ve oyuncakın kime ait olduğunu söylemeye çalıştılar. Oyunun ardından, çocuklara “Bir başkası senin oyuncakıyla oynarken neler hissettin?” sorusu soruldu ve cevaplardan bazıları şunlardı: “Benim oyuncakımın çok güzel olduğunu hissettim”, “kırarsa annem çok kızar”, “oyuncak bebeğin saçlarını da tarayabilir”, “onun daha çok hot wheels arabası var”, “arkadaşımın paw petrol oyuncakı çok güzelmiş.”

CANLANDIRMA:

Lider, çocukları empati şapkasıyla tanıştırdı ve canlandırma süreci başladı. Empati şapkasını takan çocuklar, arkadaşlarının hissettiği duyguları hemen anlayabilmekteydi. Lider, bunu bazı örneklerle gösterdi ve şapkaya sihirliymiş gibi anlamlar yükledi ve çocukları da denemek için teşvik etti. Örneğin, şapkayı deneyen bir çocuk şöyle söyledi: “Hıı, şimdi anlıyorum. Arkadaşım atları çok sevdiği için hep atlı kıyafet giyiyor” Liderin telefonunun çalmasıyla Bay Cincir (tavşan), eğlence ormanında herkesin sürekli her şeyin en iyisini kendisine istediği için komşulukların bozulduğunu haber verdi. Çocuklar ve lider empati şapkasıyla birlikte yola çıktılar. Çocuklar, ormanda yapılabilecek bir görevi canlandırarak ormana girdiler. Çocukların seçtikleri bazı görevler şunlardı: Çilek toplamak, tavşanları beslemek, odun kesmek, hayvanları yağmurdan korumak için kulübe yapmak. Çocuklar, ormana girince önce kendi görevlerini yapmaya devam ettiler ve hayvanlarla tanıştılar ve onların neden sadece kendini düşündüklerini öğrendiler ve ardından hem empati şapkasıyla hem de kendi fikirlerini ekleyerek ormanın huzurunu yeniden sağladılar. Problem çözümü için grubun sunduğu ortak karar şuydu: Hayvanlara empati şapkasını denetmek ve onlara bu şapkanın nasıl çalıştığını anlatmak. Problemin çözümünün ardından Bay Cincir, onlara ormanda olabilecek hediyelerden (hayali) verdi ve sınıfa geri dönüldü.

DEĞERLENDİRME:

Çocuklar, Bay Cincir’in verdiği hayali hediyelerin neler olduğunu birbirlerine açıkladılar. Empati kavramı üzerinde yeniden konuşuldu ve sınıfa asılmak üzere çocukların çizimlerinden oluşan bir empati panosu hazırlandı. Çocuklardan birkaçının empati hakkında söylediği cümleler şunlardı: “Arkadaşımı anlamak”, “Eğer arkadaşım benimle oynamak istemezse, belki üzölmüşür derim.”

12. OTURUM: TABLONUN İÇİNDEYİM

YAŞ GRUBU: 5-6 yaş

KİŞİ SAYISI: 16

SÜRE: 50 dakika

ARAÇ-GEREÇ: Sınıfın kendi materyalleri, renkli kalemler ve kağıt.

TEKNİKLER: Doğaçlama, rol oynama, grup heykelleri yoluyla tablo oluşturma.

HEDEF/KAZANIM:

- Eşyaları olduğundan farklı kullanır.
- Yaratıcı ve esnek düşünür.
- Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.
- Estetik değer taşıyan eserleri fark eder.

ISINMA:

Tablo oluşturma: Lider sınıfın ortasına gelerek, çocuklarla birlikte bir tablo oluşturacaklarını ve çocukların bu tabloda, ne isterlerse olabileceklerini söyledi. Ardından “Ben bir masayım, buzdolabıyım vb.” diyerek nesnenin şeklini alarak durdu. Çocuklara ise “Siz bu tabloda ne olmak istersiniz?” diye sordu. Çocuklar, kendi fikirlerine göre bu tabloyu tamamladılar. Çocukların en çok seçtikleri nesne/canlı ise kapının önünde kıvrılan köpek yavruları olmak oldu.

CANLANDIRMA:

Çocuklar, liderin dağıttığı Salvador Dali’ye ait eserlerden “Filleri Yansıtan Kuğular” adlı eseri canlandırıdılar ve lider Salvador Dali kılığında çocukların yanına geldi ve bu tablonun kendisine ait olduğunu söyledi. Dali, kendisine ait olan bu eserde çocuklara bu tabloda neyi canlandırıldığını sordu ve bazı cevaplar şunlardı: “Su içen fil oldum”, “ağaç dalı oldum”, “bulut oldum”, “file benzeyen kuğu oldum” ve ardından Dali, kendi problemini açıkladı. Onun problemi, çok uzun zamandır uğraştığı bir eseri bir türlü bitirememesi idi. Çocuklar, hemen yardım etme isteklerini belli ettiler. Salvador Dali’ye kendi yaptıkları çizimlerle fikir verdiler. Dali, onlara tablonun içinden çekip çıkardığı hayali bir şeyi hediye ederek onlara veda etti. Liderin geri dönmesiyle sınıfa dönüldü.

DEĞERLENDİRME:

Çocuklar ve Dali arasında geçenler yeniden konuşuldu. Lider, ressamın çocuklara verdiği hayali hediyelerin ne olduğunu sordu. Her biri kendi hayali hediyesini donuk imgeyle (heykelle) gösterdi ve diğerleri bu hediye nin ne olabileceğini tahmin ettiler.

13. OTURUM: İLETİŞİME GEÇ

YAŞ GRUBU: 5-6 yaş

KİŞİ SAYISI: 16

SÜRE: 50 dakika

ARAÇ-GEREÇ: Kemik şeklinde bir oyuncak, hayvan maskeleri, dergi, sınıfın kendi yapılandırılmamış materyalleri (minderler, legolar, kumaşlar, sepet vb.), örtü/tülbent ve tüy/yapraklardan bir taç.

TEKNİKLER: Doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde, maske kullanımı.

HEDEF/KAZANIM:

- Farklı dilde konuşan insanların olduğunu bilir.
- İletişim kurmak için farklı yollar dener.
- Sözsüz iletişim kurmayı dener.
- Grupla hareket eder, ortak kararlar alır.
- Karşılaştığı problem durumlara çözüm üretir ve uygular.

ISINMA:

Köpek-kemik oyunu: Lider, heyecanlı ve gün boyu oyun oynadığı için aşırı yorgun olan bir köpeği canlandırdı. Lider, tam yorgunluktan uyuyakaldığı anda çocuklar minik adımlarla ve sessiz şekilde gelip liderin önündeki kemiği almaya çalıştılar. Lider, arada uyanıp etrafına baktı ve havayı kokluyormuş gibi yaparak oyundaki gerilimi arttırdı. Bu oyunda herkes aynı anda gürültüyle geldiğinde, lider hep uyandı ve çocukların bir süre sonra teker teker geldikleri gözlemlendi.

CANLANDIRMA:

Lider ve çocuklar hayali bir gemiye bindiler ve lider bu geminin kaptanı oldu. Çocukların gemide birer görevleri vardı. Çocukların belirlediği görevler şunlardı: Motoru tamir etmek, şarkı söylemek, yemek yapmak, temizlik yapmak, gözcülük yapmak, kaptana yardım etmek. Çocuklardan bazılarının yeni bir görev düşünmeden, başka arkadaşının seçtiği görev için yardımcı olmayı tercih ettiği gözlemlendi. Her biri gemide yapılabilecek görevlerden seçtiler ve yaralı altın başlı languru (nesli tükenmekte olan bir maymun cinsi) kurtarmak için yola çıktılar. Çocuklar, gemide görevlerini yaparlarken gemi birden su almaya başladı ve yüzerek karaya ulaştılar. Karaya ulaştıklarında lider, adalı bir yerliye dönüştü ve yerli dilinde (liderin doğaçlama olarak ürettiği dil) konuşmaya başladı. Çocuklar bu dil karşısında, jest ve mimiklerini kullanarak ve bu dile benzer sesler çıkararak cevaplar verdiler ve altın başlı languru buldular. Altın başlı languru yanlarında getirdikleri yara bandı, krem gibi ilkyardım ekipmanlarıyla tedavi eden çocuklar, liderin geri gelmesiyle sınıflarına döndüler.

DEĞERLENDİRME:

Değerlendirme için çemberde buluşuldu ve aşağıdaki sorular çocuklarla tartışıldı.

- Orman insanıyla konuşmaya çalışırken neler hissettin? Zorlandın mı?
- Orman insanı nasıl konuşuyordu?
- Seni anlamayan/farklı dilde konuşan birine kendini nasıl anlatırsın?

18. OTURUM: DEV ÜLKESİ

YAŞ GRUBU: 5-6 yaş

KİŞİ SAYISI: 16

SÜRE: 50 dakika

ARAÇ-GEREÇ: Çeşitli kumaşlar, Dev Ülkesi'nin fotoğrafları, farklı renkte ve bedende kıyafetler, mezura, yazlık ve kışlık kıyafet resimleri.

TEKNİKLER: Doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde.

HEDEF/KAZANIM:

- Mevsimlere göre kıyafetlerin farklılık gösterdiğini bilir.
- Yazlık ve kışlık kıyafetleri sınıflandırır.
- Farklılıklara saygı gösterir.

İSİNMA:

Çocuklarla çemberde buluşuldu. Çocukların birbirlerinin sadece kıyafetlerini tarif ederek birbirlerinin isimlerini tahmin ettikleri “Kıyafetimden Tanı Beni” adlı oyun oynandı.

Lider, mekanın zeminine yazlık ve kışlık kıyafet resimleri yapıştırdı. Çocuklara verilen yönergelerle “yazlık-kışlık kıyafet sek sek” oyunu oynandı.

CANLANDIRMA:

Liderin farklı boyda ve renkte bir sürü karışık yazlık-kışlık kıyafet getirmesiyle süreç başladı. Çocuklar, bunları diledikleri şekillerde kullandılar. Örneğin; pantolonu dış fırçası gibi kullanmak. Çocukların verdiği örnekler şunlardı: “Bu bir tişört değil, top”, “Bu çantayı taç olarak kullanabilirim”, “Bu tişört artık bir kaydırak.” Ardından lider, devler ülkesine gitme hayalinden bahsetti. Devler için bir moda defilesi düzenlenmekteydi. Lider de bir deve kıyafet dikmek istiyordu. Hep birlikte devler ülkesine gidildi. Lider, dev gibi giyinerek çocuklarla tanıştı ve onlara ülkeyi gezdirdi fakat dev üzgündü. Yazlık kıyafeti olmadığı için defileye katılmamaktaydı. Çocuklar, yanlarında getirdikleri kıyafetler ve kumaşlarla deve kıyafetler tasarladılar. Dev, defileye katılabildiği için çok mutlu oldu ve çocuklara her şeyi büyütme gücüne sahip bir iksir hediye etti. Çocuklar ve lider bu iksiri kullanarak sınıfa geri döndüler.

DEĞERLENDİRME:

Çocuklar, devin verdiği karışımı istedikleri bir oyuncak/eşyayı kocaman yapmak için kullandılar. Bu oyuncakların/eşyaların kocaman olduğunda nasıl ve hangi amaçla kullanılacağı çocuklarla konuşuldu. Verilen cevaplardan bazıları şunlardı: “Bu iksirle bu kalemi kocaman yaptım, odamı boyayabilirim”, “bu iksirle bu ponny’i (oyuncak at) büyütürsem üstüne binebilirim”, “arkadaşımı büyüttüm.”

Çocuklarla aşağıdaki sorular tartışıldı:

- Devler Ülkesi’nde neler gördün?
- Yazlık/kışlık kıyafet nasıl olur?
- Mevsimlere göre kıyafetler değişir mi?

20. OTURUM: SINIFIMIZIN YENİ KARAKTERİ

YAŞ GRUBU: 5-6 yaş

KİŞİ SAYISI: 16

SÜRE: 50 dakika

ARAÇ-GEREÇ: Fon kartonu, renkli kalemler ve ev ortamı oluşturmak için sınıfın kendi malzemeleri.

TEKNİKLER: Doğaçlama, rol oynama ve öğretmen rolde.

HEDEF/KAZANIM:

- İzni olmadan, bedenine dokunulmasına izin vermemesi gerektiğini bilir.
- Tehlikede hissettiğinde ne yapması gerektiğini bilir.
- Gerekli durumlarda “hayır” der.

ISINMA:

Çocukları drama anına hazırlamak için çocukların ilgileri doğrultusunda “Hareketi Değiştireni Bul” adlı oyun oynandı. Bu oyun, grup içerisinde birbirinden habersiz olarak seçilen bir ebenin yine grup içerisinde seçilen bir kaptanı tespit etmesine dayalıdır.

CANLANDIRMA:

Çemberde buluşuldu. Lider, büyük bir fon kartonu aldı ve bu kartona bir tane çocuk kafası çizdi, kartonu katladı ve yanındaki çocuğa verdi. Çocukların her biri karakterin bir parçasını çizerek iş birliğiyle bir karakter oluşturdular. Lider, çocuklara bu karakterin nasıl özellikleri olduğunu sordu. Çocuklar, karaktere kişilik özellikleri ve bir isim verdiler. İsmi, Sebahat oldu (Çocuklardan birinin annesinin ismi, diğer çocuklar da bu öneriyi kabul ettiler.) Sebahat, arkadaşlarının evinde oyun oynamayı seven bir çocuktur. Lider, çocuklara “Haydi, Sebahat için bir ev ortamı oluşturalım” dedi. Çocuklar, diledikleri şekilde bir ev ortamı oluşturdular.

Lider, bu ortama kendi oluşturduğu ikinci bir karakter daha soktu. Bu karakteri kendi belirlemesinin amacı, tanınmayan/yabancı bir karakterin çocuklar tarafından nasıl algılanacağını tespit etmektir. Lider, Sebahat'in kontrolünü çocuklara bıraktı. Kendisi de yabancı karakteri yönlendiriyordu. Sebahat ve çocuklar oyun oynarlarken, yabancı karakter birden onların yanına yaklaştı ve Sebahat'in saçını çekiyormuş gibi yaptı. Çocuklar önce ne olduğunu anlamaya çalıştılar ve birkaç çocuk (özellikle kızlar) "Onun canını acıttın" cevabını verdiler. Yabancı karakter çocuklardan gelen tepkileri görmezden gelerek, Sebahat'in oyununu bozmaya, onun saçına ve vücuduna dokunup kaçmaya devam etti. Bu sefer, çocukların tepkisinin daha sert olduğu gözlemlendi. Lider, küçük bir mola verdi ve çocukları çembere davet etti. Çocukların olay hakkındaki hisleri yeniden paylaşıldı ve bu sefer lider, dışarıdan bir gözlemci olarak katıldı. Sebahat'in vücuduna izinsiz dokunulduğunda, Sebahat'in nasıl bir tepki vereceğine çocuklar karar verdiler. Bu tepkilerinin bazıları şöyleydi: "Bana bir daha dokunma. Yoksa annem hemen gelir", "Babam dedi ki, eğer biri sana dokunursa hemen öğretmenine söyle", "Biz okulda öğrendik. Vücudumuzu yalnızca ailemiz görebilir ama ben istemezsem kimse göremez", "Özel bölgelerimizi biz görebiliriz ama sınıfta açmam." Çocukların tepkilerinin ardından, lider yabancı karakterin Sebahat'ten özür dilemesini sağladı ve yabancı karakter özür dileyerek sınıftan ayrıldı.

DEĞERLENDİRME:

Sebahat, sınıfta bir duvara asıldı ve herkes Sebahat'e olaylarla ilgili düşüncelerini söyledi. Çocuklar, Sebahat'i sınıfın bir üyesi olarak kabul ettiler.

22. OTURUM: YARDIMA HAZIRIZ

YAŞ GRUBU: 5-6 yaş

SAYI: 16

SÜRE: 50 dakika

ARAÇ-GEREÇ: İki adet kova, itfaiyeci şapkası, itfaiyeci tulumu, hortum, itfaiyeci arabası, polis şapkası, polis üniforması, polis arabası, ambulans görevlisi şapkası, ambulans görevlisi kıyafeti, ambulans, stetoskop, acil durum numaraları resimleri, fon kartonu, renkli kalem, telefon maketi, itfaiyeci, ambulans görevlisi ve polis şapkası maketi.

TEKNİKLER: Doğaçlama, rol oynama, afiş, telefon görüşmeleri, öğretmen rolde, hazırlanmış rol.

HEDEF/KAZANIM:

- Polis, itfaiyeci ve ambulans görevlisinin ne iş yaptığını söyler.
- Acil yardım numaraları hakkında ön bilgi sahibi olur.
- Acil durumlarda neler yapılması gerektiğini söyler.

ISINMA:

Su taşıma: Lider, sınıfın iki ucuna kova yerleştirdi. Bu kovalardan birinin içi dolu, diğeri boştu. Çocuklar, liderin şu sorusuna cevap aradılar: “Sizce içi su dolu kovadaki suyu diğeri kovaya yerimizden hiç hareket etmeden yalnızca ellerimizi kullanarak nasıl boşaltabiliriz?” Çocuklar soru üzerinde epey düşündüler ve bazı cevaplar şunlardı: “Biz dururuz, Sevim ablayı çağırırız. O bize yardım eder”, “Hortum bulmamız lazım”, “Fil Necati olsaydı, boşaltırdı”, Birbirimize yardım ederek boşaltırız.” Lider, son cevap üzerinde çocuklarla konuştu. Çocuklar, bardakları elden ele vererek, yerlerinden hiç hareket etmeden bir kovadaki suyu diğeri kovaya boşalttılar.

Sesinden tanı bakalım: Lider, çocuk sayısına göre yerlere üstlerinde itfaiye, ambulans, polis arabası resmi olan kartlar yerleştirdi. Çocuklara serbest yürümelerini ve yerlerdeki resimleri incelemelerini söyledi. Lider, çocuklara bu taşıtların siren seslerinin nasıl olduğunu, daha önce hiç duyup duymadıklarını sordu. Çocukların neredeyse hepsinin siren sesi çıkarabildiğini gözlemledi. Hatta bir çocuk, bir gün apartmanında yangın çıktığını ve ailesinin hemen itfaiyeyi çağırıldığını söyledi. Lider çocuklara yerdeki taşıtların seslerini dinletti ve şu yönergeyi verdi: Taşıtların sesini duyduğunuzda ses hangi taşıta aitse o taşıttın resminin üstüne basın.

Oyunun ardından çember olundu ve itfaiyecilerin, polislerin ve ambulans görevlilerin ne iş yaptıkları, onlara hangi numaralardan ulaşılabilceğı hakkında sohbet edildi.

CANLANDIRMA:

Acil yardımla ilgili görseller çocuklar tarafından incelendi ve çocuklar, liderin getirdiğı büyük maket telefon üzerinden acil yardım numaralarını aramayı denediler. Lider, telefonu güncel akıllı telefon maketi olarak hazırlamıştı, böylece çocuklar telefon üzerinde tuşlama yaparken zorlanmadılar. Ardından telefon gerçekten (lider, ses cihazından telefon zil sesi açtı) çaldı ve arayan itfaiyeciydi. Çocukları itfaiye hortumunu tamir etmek için yardıma çağırıldı. Çocuklar 110’u tuşlayarak yardıma gittiler ve buldukları çözümleri uyguladılar. Telefon yeniden çaldı ve bu sefer arayan polisti. Yardıma giden çocuklar, problemi öğrendiler. Problem, polisin yabancı dilde konuşan kişiye yolu tarif edememesiydi. Çocuklar daha önceki haftalardaki drama oyunlarında da yaptıkları gibi jest ve mimiklerle bu kişiye yolu kolaylıkla tarif edebildiler. Görevlerini tamamlayan çocuklar ve lider, sınıfa geri döndüler.

DEĞERLENDİRME:

Çember şeklinde oturuldu. Acil yardım görevlisi, itfaiyeci ve polisin görevleri yeniden gözden geçirildi. Lider, çocuklara büyük bir fon kartonu verdi ve şöyle dedi: “Çocuklar, insanlar acil durumlarda kimleri arayacağını belki karıştıracırlar. Bizler insanlar için acil durumlarla ilgili

bir resim (afiş) hazırlarsak ve onu okulumuzun uygun bir yerine yapıştırırsak insanlar bu resme bakarak çok şey öğrenebilirler.” Çocuklar afişi diledikleri şekilde hazırladılar ve bu afiş okulun uygun bir yerine asıldı.

23. OTURUM: SEBZE ÇORBASI

YAŞ GRUBU: 5-6 yaş

KİŞİ SAYISI: 16

SÜRE: 50 dakika

ARAÇ-GEREÇ: Gazete, kroki, cips-çikolata vb. ambalaj kağıtları, yıpranmış ve eski bir yoğurt fotoğrafı ve bir sepet mandalina.

TEKNİKLER: Doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde.

HEDEF/KAZANIM:

- Sağlıklı beslenmenin önemini açıklar.
- Hangi besinlerin sağlıklı, hangilerinin sağlıksız olduğunu bilir ve örnekler verir.
- Problem durumlarına yaratıcı çözümler üretir.
- Yardıma ihtiyacı olanlara yardım etmek için istek duyar.

ISINMA:

Sebze çorbası oyunu: Lider çocukları ikiyeşerli olarak eşleştirdi ve her iki çocuğa aynı sebze gelecek şekilde tüm çocuklara sebze isimleri verdi. Çocuklar, çember şeklinde ayakta durdular ve liderin söylediği sebze ismine göre karşılıklı olarak yer değiştirdiler. Lider, bu esnada bir çocuğun oyun esnasındaki gerilim düzeyinin normalden fazla olduğunu gözlemledi ve bu konudaki notunu aldı. Oyunun ilerleyen süreçlerinde, lider eğer “sebze çorbası” derse, tüm çocuklar karışacak ve yeniden bir çember oluşturacaktı. Çocuklar, bu aşamayı oldukça eğlenceli buldular. Yaratıcı drama süreçlerinde ısınma oyunları, rekabet içermeyen ve çocukları yeni bir ana hazırlayan oyunlar olduğu için lider oyun esnasında şaşırان çocukları oyun dışına almadı.

CANLANDIRMA:

Lider, sağlıklı besinler hakkındaki bir gazete haberini çocuklarla paylaştı ve ardından gazetede dikkat çekici harflerle yazılmış, Zampirya Magamaga ülkesi hakkındaki haberi çocuklara okudu. Bu haber, Zampiryalıların çok sık hastalanmasıyla alakalıydı. Çocuklar, Zampirya’daki bu problemi öğrenmek için ülkeyi ziyarete gittiler. Önceki drama çalışmalarında da aynı ülkeye farklı problemleri çözmek amacıyla gidildiği için çocuklar aynı ülkenin ismini duyduklarında heyecanlandılar ve sanki tanıdık bir yere gidiyormuşçasına istek duyular. Lider, kılığında küçük değişiklikler yaparak ülkenin bir vatandaşı oldu. Yerlerde abur cubur çöpleri vardı ve lider, çocuklara “hoş geldiniz” diyerek onlara abur cubur ikram

etti (Bu esnada lider, çocukların tepkilerini gözlemledi.) Zampiryalı, eskiden çok sağlıklı beslendiklerini fakat şimdi sadece abur cubur yediklerini söyledi. Çocuklar bu konuda çözümler ürettikleri ve Zampiryalı ile paylaştılar. Çocukların bazı çözüm önerileri şunlar oldu: Zampiryalıları sağlıklı yemek pişirmeyi öğretmek, hangi besinlerin zararlı olduğunu söylemek, sebze-meyve yetiştirmek. Çözümler uygulandı ve lider kendi kılığında değişiklikler yaparak ve kucağında mandalinalarla geri geldi (Değerlendirme aşamasında çocuklar mandalinaları soyup yediler.)

DEĞERLENDİRME:

- Zampiryalıların en büyük problemi neydi?
- Zampiryalıların problemlerine nasıl çözümler ürettin?
- Çözüm bulurken zorlandığın noktalar oldu mu?
- Zampirya ülkesine gitmek ve onlara yardım etmek sana neler hissettirdi?
- Sence sağlıklı beslenmek neden önemlidir? Soruları çocuklarla birlikte tartışıldı. Çocukların dikkat çeken bazı cevapları şunlar oldu: “Ben abur cubur yemesem de babam alıyor yemek zorunda kalıyorum”, “Abim hep abur cubur yiyor”, “Bence sağlıklı beslenmek, kas demek (Kaslarını gösterdi)”, “Ben artık Zampirya Magamaga’yı biliyorum, oraya kendim de gidebilirim”, “Öğretmenim, biliyor musun? Bizim evimizde de bahçemiz var. Bahçemizdeki her şey sağlıklı.”

3.5. Güvenirlilik ve Geçerlik

Bir araştırmanın sonuçlarının geçerli olabilmesi için ölçme aracındaki maddelerle öğrencilere öğretilen içeriğin tutarlı olması gerekmektedir. Eğitim programında yer almayan, öğretmen tarafından işlenilmeyen konuların ölçülebilmesi mümkün değildir (Baştürk, Dönmez ve Dicle, 2013; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Bu çalışmada da “Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği” test maddeleri ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı” arasında tutarlılık vardır. Ölçülen maddelere, yaratıcı drama oturumlarında geniş bir şekilde yer verilmiş ve her çocuğun eğitim programından eşit şekilde yararlanması için uygulamalar esnasında her çocuğun fikri dinlenmiş, çocukların öğrenme hızlarına ve odaklanma sürelerine dikkat edilmiş ve çocukların sürece kendilerinden bir şeyler katarak anlamlı öğrenme yapabilmelerine imkan tanınmıştır. Geçerliği arttıran bir diğer etken de deney ve kontrol gruplarının seçkisiz atanması veya seçkisiz atanmanın mümkün olmadığı durumlarda grupların birbirlerine ölçülmesi hedeflenen beceriler yönünden denk olarak belirlenmesidir.

Uygulamanın yapıldığı zaman içerisinde çocuklar doğal olarak büyümeye ve olgunlaşmaya devam edecekleri için grupların birbirine denk özellikte olmaları önemlidir (Baştürk, Dönmez ve Dicle, 2013; Büyüköztürk, 2016). Bu araştırmada da seçkisiz atama yapmak mümkün olmadığı için benzer geçmiş yaşantılara sahip, aynı yaş aralığındaki hazır iki grup kullanılmış ve deney ve kontrol grubu seçkisiz olarak atanmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön-test sonuçları incelendiğinde, anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bundan dolayı uygulamanın başında grupların bağımlı değişken olan yaşam becerileri düzeylerinin birbirlerine denk olduğu söylenebilir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırma sonuçlarının mümkün olduğunca tesadüfi hatalardan arınmış olması ve yapılan farklı ölçümler arasında kararlılık ve tutarlılığın olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2020). Bu araştırmada da güvenilirliği sağlamak için araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim programı, öğretim üyeleri, yaratıcı drama liderleri ve okul öncesi öğretmenlerinden oluşan bir gruba gönderilmiştir. Uzmanlardan alınan görüş ve öneriler neticesinde programa son hali verilmiştir. Araştırmanın uygulama bölümünün bitmesini takiben uygulamalar esnasında çekilen video kayıtları, araştırmacının dışında birbirinden bağımsız bir yaratıcı drama lideri ve araştırmanın tez danışmanı tarafından incelenmiştir. Alınan görüşler değerlendirildiğinde ise görüşlerin birbirleriyle tutarlı oldukları kanısına varılmıştır.

3.6. Verilerin Toplanması

Deney ve kontrol grubunun uygulamalar öncesindeki denklik durumlarını test etmek için, “2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı”nın ikinci dönemi 15-19 Şubat 2021 haftasında her iki gruba da deney öncesinde Topçu Bilir (2019) tarafından geliştirilen “Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği” uygulanmıştır. Ön-testten sonra deney grubuna, kurumun mevcut okul öncesi eğitim programının yanı sıra, 12 hafta boyunca haftada 2 oturum ve toplamda 24 oturum olmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen “yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programı” uygulanmıştır. Kontrol grubu ise kendi öğretmenleriyle birlikte normal eğitim-öğretim müfredatına devam etmiştir. 12 hafta sonunda, 17-21 Mayıs 2021 haftasında her iki gruba aynı ölçek yeniden uygulanmıştır. Son uygulamanın ardından 3 hafta sonra, 10-14 Mayıs 2021 haftasında uygulamaların kalıcılığını kontrol etmek amacıyla deney grubuna ölçek yeniden uygulanmıştır. Yaratıcı drama oturumlarının her birinde video kaydı tutulmuştur. Video kaydı tutulacağı uygulamalara başlanmadan önce velilere gönderilen gönüllü katılım formunda (Bkz: Ek-4) belirtilmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde öncelikle deney ve kontrol gruplarının ön-test son-test ve izleme testi puan dağılımlarının normallik gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla basıklık-çarpıklık (skewness-kurtosis) normallik dağılım testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda verilerin normal dağıldığı bilgisine ulaşılmıştır. Birbirinden bağımsız iki grubun bir nicel değişkene ait puan ortalamalarını karşılaştırmak için bağımsız gruplar t-testi” kullanılır (Büyüköztürk, 2020; Cevahir, 2020). Bu araştırmada da birbirinden bağımsız olan deney ve kontrol grubunun “Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği” ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar için t-testi” ile tespit edilmiştir. Aynı çalışma grubunun ön-test, son-test ve izleme testi arasındaki farklılıkların anlamlılık düzeyleri de bağımlı gruplar t-testi ile tespit edilebilir (Kavuncu, 2018). Bu araştırmada da deney grubunun ön test – son test ve son test – izleme testi puan ortalamaları ile kontrol grubunun ön test – son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığı bağımlı gruplar t-testi ile tespit edilmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak .05 değeri kullanılmıştır. Sonuçların $p < 0.5$ olması durumunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, $p > 0.5$ olması durumunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı yorumu yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında geliştirilen “Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programının” çocukların yaşam becerilerine etkisine yönelik deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin analizleri birinci bölümde belirtilen alt problemler doğrultusunda tablolar halinde sunulmuştur.

Birinci Alt Problem: Deney ve kontrol grubu çocuklarının Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 4.1 Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği Ön Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubu Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	X	S. S	t	df	p.
Deney	16	176,445	14,24	1,634	14	,125
Kontrol	16	182,114	19,46			

Tablo incelendiğinde analiz sonuçlarına göre deney grubundaki çocukların ön test puan ortalamaları 176,44 iken kontrol grubundaki çocukların ön test puan ortalamaları 182,11 olarak hesaplanmıştır. Kontrol ve deney grubu ortalamalarına bakıldığında iki grup ortalamaları arasında puanlarda yakınlık gözlemlenmiştir. Deney ve kontrol grubu ön test puanları incelendiğinde ise iki grup arasında aldıkları puanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunamamıştır ($p=,125>.05$). Bu durumda, deney ve kontrol grubundaki çocukların uygulamalar öncesinde bağımlı değişken olan yaşam becerileri düzeylerinde birbirlerine yakın oldukları söylenilebilir.

İkinci Alt Problem: Deney ve kontrol grubu çocuklarının Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 4.2. Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği Son Test Puanlarının Deney ve Kontrol Grubu Bağımsız gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	X	S. S	t	df	p.
Deney	16	233,375	8,17	-3,260	14	,004
Kontrol	16	199,875	16,27			

Tablo incelendiğinde analiz sonuçlarına göre deney grubundaki çocukların son test puan ortalamaları 233,37 iken kontrol grubundaki çocukların son test puan ortalamaları 199,87 olarak hesaplanmıştır. İki grup arasında alınan puanlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir ($p=,004<.05$). Bu durumda deney grubundaki çocukların puan ortalamalarında belirgin oranda fark olduğu söylenilebilir.

Üçüncü Alt Problem: Deney grubu çocuklarının Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği son-test puan ortalamaları ile ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 4.3. Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Deney	N	X	S. S	t	df	p.
Ön Test	16	183,3750	16,57659	-17,09	15	,000
Son Test	16	231,3750	9,17878			

Tablo incelendiğinde analiz sonuçlarına göre deney grubundaki çocukların ön test puan ortalamaları 183,37 iken son test puan ortalamaları 231,37 olarak hesaplanmıştır. Deney grubundaki çocukların puan ortalamalarında belirgin oranda fark olduğu hesaplanmıştır. Bu durumda deney grubuna ait öntest-sontest puanları incelendiğinde iki test arasında alınan puanlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunduğu söylenilebilir ($p=,00<.05$).

Dördüncü Alt Problem: Kontrol grubu çocuklarının Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği son-test puan ortalamaları ile ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 4.4. Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği Kontrol Grubu Öntest-Sontest Puanları Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Kontrol	N	X	S. S	t	df	p.
Ön Test	16	198,4375	8,17287	-1,642	15	,121
Son Test	16	199,8750	7,15425			

Tablo incelendiğinde analiz sonuçlarına göre kontrol grubundaki çocukların ön test puan ortalamaları 198,43 iken son test puan ortalamaları 199,87 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubu ortalamalarına bakıldığında iki testin ortalamaları arasında puanlarda yakınlık gözlemlenmiştir. Bu durumda kontrol grubu öntest-sontest puanları incelendiğinde iki test arasında aldıkları puanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunamadığı söylenebilir ($p=,121>.05$).

Beşinci Alt Problem: Deney ve kontrol grubu çocuklarının Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeğinin ön test ile son test puanları arasındaki farklarının arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği Geneline İlişkin Öntest-Sontest Fark Puanları Arasındaki Farklılığa Ait Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Öntest-Sontest (Fark Puanı)	N	Ortalama	S. S	t	df	p.
Deney Grubu	16	34,09	9,17	3,287	15	,003
Kontrol Grubu	16	29,33	9,07			

Tablo incelendiğinde analiz sonuçlarına göre deney grubundaki çocukların öntest puanlarıyla sontest puanları arasında oluşan fark ile kontrol grubundaki çocukların ön test ile sontest puanları arasında oluşan farkın her ikisinin arasındaki farklılığa ilişkin yapılan analiz sonucunda deney grubunun ön test-son test puanları arasındaki farklılığa ait ortalama ($X=34,09$) ile kontrol grubunun ön test-son test puanları arasındaki farklılığa ait ortalama

($X=29,33$) arasında $p=,003<,05$ ’ e göre deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunda yer alan çocukların ön test ile son test arasında geçen sürede yaşam becerileri puanlarını kontrol grubundaki çocuklara oranla daha yüksek düzeyde geliştirdikleri sonucuna ulaşılabilir. Deney grubundaki çocukların ön test ile son test arasında geçen sürede puanlarını kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı düzeyde yükseltmelerinde onlara verilen “yaratıcı drama temelli yaşam becerisi eğitim programının” etkili olduğu ifade edilebilir.

Altıncı Alt Problem: Deney grubu çocuklarının Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği son-test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 4.6. Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği Deney Grubu Son Test ve İzleme Testi Puanları Bağımlı Gruplar t-Testi sonuçları

Deney	N	Ortalama	S. S	t	df	p.
Son Test	16	231,3750	9,17878	-3,397	15	,091
İzleme Testi	16	233,8750	9,07653			

Tablo incelendiğinde analiz sonuçlarına göre deney grubunda yer alan çocukların son test puan ortalamaları 231,37 iken izleme testi puan ortalamaları 233,87 olarak hesaplanmıştır. Deney grubu ortalamalarına bakıldığında iki grup ortalamaları arasında puanlarda yakınlık gözlemlenmiştir. Deney grubu son test ve izleme testi puanları incelendiğinde ise iki test arasında aldıkları puanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunamamıştır ($p=,09>,05$). Bu durumda, “yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programı”nın deney grubu üzerinde oluşturduğu istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmanın kalıcı olduğu söylenilebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara, bu sonuçların literatür ışığında tartışılmasına ve araştırmacılara ve eğitimcilere yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının yaşam becerileri düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma dâhilinde hazırlanan yaratıcı drama planları, araştırmacı tarafından haftada 2 oturum ve toplamda 24 oturum olmak üzere 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla her oturumda video kaydı alınmış ve bu kayıtlar uygulama sonunda araştırmacının dışında birbirinden bağımsız bir yaratıcı drama lideri ve tez danışmanı tarafından incelenmiştir. Belirtilen görüşlerin birbirleriyle uyumlu oldukları görülmüştür. Bu bölümde de araştırmanın problemine ve alt problemlerine yönelik ulaşılan nihai sonuçlara yer verilmiştir.

Deney ve kontrol grubunun Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği ön-test sonuçlarına göre grupların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu doğrultuda, grupların bağımsız değişken olan yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programının uygulanmasından önce bağımlı değişken olan yaşam becerileri düzeylerinde birbirlerine yakın düzeyde oldukları söylenilebilir.

Deney grubundaki çocuklara 12 hafta boyunca 24 oturumdan oluşan yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programı uygulaması yapılmıştır. Kontrol grubu ise kendi öğretmenleriyle birlikte normal eğitim-öğretim müfredatına devam etmiştir. Deney ($X=233,3$) ve kontrol ($X=199,8$) grubunun son-test sonuçları incelendiğinde; çocukların empati, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme, öz-farkındalık, kişiler arası ilişkiler, iletişim, yaratıcı düşünme, duygularla ve stresle baş etme, sağlıklı beslenme, temizlik kurallarına uyma ve kendini her türlü tehlikeden koruma yaşam becerilerinde ön-test sonuçlarına oranla deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının yaşam becerileri düzeylerinde olumlu anlamda istatistiksel farklılaşma oluşturduğu ve çocukların yaşam becerileri geliştirmelerine katkı sağladığı söylenilebilir.

Deney grubunun son-test ($X=231,3$) ve uygulamaların bitiş tarihinden üç hafta sonra yapılan izleme testi ($X=233,8$) puan ortalamaları incelendiğinde ise iki test arasında anlamlı bir fark görülmediği tespit edilmiştir. Bu durumda, “yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programı”nın deney grubu üzerinde oluşturduğu istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmanın kalıcı olduğu söylenilebilir.

Literatürdeki yaşam becerileri programları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde de yaşam becerileri programlarının bireylerin yaşam becerileri düzeylerine olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Yıldırım (2017), hazırlamış olduğu çocuk merkezli ve bireysel farklılıklara önem veren yaşam becerileri eğitim programıyla, anasınıfı düzeyindeki çocukların yaşam becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Yıldırım’ın geliştirmeyi hedeflediği yaşam becerileri, bu araştırmada hedeflenen becerilerle de benzerlik göstermektedir. Araştırmanın son-test sonuçları incelendiğinde, deney grubunun yaşam becerileri düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmüştür. Deney grubunun izleme testi ve son test puanları karşılaştırıldığında da yaşam becerileri eğitim programının etkilerinin kalıcı olduğu tespit edilmiştir. Yıldırım’ın elde ettiği bu sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarıyla birebir örtüşmektedir. Topçu Bilir (2019) tarafından hazırlanan yaşam becerileri eğitim programı da bu araştırmadaki gibi 5-6 yaş grubuyla çalışılan bir programdır. Araştırmada geliştirilmesi hedeflenen yaşam becerileri, bu araştırmada hedeflenenlerle birebir örtüşmektedir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, yaşam becerileri programı uygulanan grubun yaşam becerileri düzeyinde artış olduğu görülmüştür. Bu noktada, Topçu Bilir’in araştırma bulgularının bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenilebilir. Aynı şekilde Kutsal (2018) tarafından yapılan çalışmada da araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim programının deney grubunun kendini tanıma, duygularının farkında olma ve kişiler arası iletişim becerileri üzerinde olumlu anlamda farklılaşmalar oluşturduğu görülmüştür. Bu bulgular da yine araştırmayı desteklemektedir. Kidron, Garibaldi, Anderson ve Osher (2015), ilkokul seviyesinde sınıf öğretmenleri ve rehberlik danışmanları tarafından Lions Quest yaşam becerileri eğitim programı uygulanan bir okulda, programın etkililiğini incelemişlerdir. Programın uygulanmasında birtakım kusurlar tespit eden araştırmacılar, kusurlara rağmen çocukların yaşam becerileri düzeylerinde anlamlı düzeyde farklılık tespit etmişlerdir. Bu sonuç da bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Klinkhammer (2013), Kindergarten Plus programının etkililiğini incelemiştir. 3-6 yaş aralığındaki çocuklara uygulanan eğitim programı sonrasında çocukların çatışma çözme becerisi, iletişim becerisi, duygusal farkındalık ve problem çözme gibi yaşam becerilerinde olumlu anlamda anlamlı farklılıklar meydana geldiği tespit edilmiştir. Bu sonucun, araştırmayı desteklediği

söylenir. Araştırmacı, kalıcılığı bir yıl boyunca kontrol etmiştir ve Kindergarten Plus programının kalıcılığının oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programının kalıcılığını kontrol etmek için de daha uzun vadeli izleme testleri yapılabilir. Programın bir diğer olumlu etkisi de aşırı çekingenlik veya saldırganlık gibi davranış problemleri olan çocuklar ve diğerleri arasındaki akran problemlerinde azalma görülmesidir. Araştırmanın bu sonucu oldukça dikkat çekicidir ve yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programının da böyle bir etki gösterip göstermediği tespit edilebilir.

Yaratıcı drama yöntemi, katılımcıların sürekli aktif katılımında oldukları ve yaratıcı drama süreci boyunca ortaya çıkan problem durumlarına kişiler arası iletişim, empati, eleştirel düşünme, duygularını tanıma ve yansıtmaya gibi becerilerini kullanarak ortak bir çözüm ürettikleri bir yöntemdir (Üstündağ, 2020). Buradan yola çıkarak yaratıcı dramanın doğasında yaşam becerilerini kullanabilmenin yattığı söylenilebilir. Literatür incelendiğinde de yaratıcı drama yöntemi kullanılarak yaşam becerileri kazandırmayı hedefleyen çalışmalarla karşılaşmıştır. Bu çalışmalardan biri Akfırat ve Sefer'in (2009) çalışmasıdır. Araştırmacılar, bu çalışmada seçilen yaşam becerilerinden iletişim, kendini tanıma ve problem çözme becerilerini 8. sınıf öğrencileriyle eğitici drama yöntemini kullanarak çalışmışlardır. Uygulama sonunda öğrencilere verilen görüşme formları değerlendirildiğinde, eğitici dramanın öğrencilerin yaşam becerileri düzeylerini olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır. Kaya'nın (2018) yaratıcı dramayla yaşam becerilerinden biri olan stresle ve kaygıyla başa çıkma becerisini geliştirmeyi hedefleyen yüksek lisans tezinde de araştırmacı tarafından uygulanan 13 yaratıcı drama oturumu sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin belirtilen yaşam becerisinde daha güçlü hale geldikleri görülmüştür. Gökçearslan Çifci ve Altınova'nın (2012) çalışmasında yaratıcı drama yöntemi, yaşam becerilerinden biri olan empati becerisini geliştirmek üzere kullanılmıştır. Üniversite öğrencileriyle her biri 180 dakikadan oluşan 14 oturum gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin empatik eğilim ve becerilerinde gelişme olduğu belirtilmiştir. Yağmur'un (2010) yüksek lisans tezinde, fen ve teknoloji dersi işlenirken 8 oturum boyunca yaratıcı drama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı, yaratıcı drama yöntemiyle yaşam becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerisini geliştirmeyi hedeflemiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünceleri üzerinde olumlu anlamda istatistiksel farklılıklar oluşturduğu görülmüştür. Palavan (2017), drama eğitimi alan üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerindeki değişimi incelemiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, dramanın problem çözme becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı

farklılıklar oluşturduğu görülmüştür. Yazar, Çelik ve Kök (2007), yaratıcı dramının çocukların empati, öz bakım ve dil gelişimlerini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. İncelenen tüm araştırmalarda karşılaşılan sonuçlar, yaratıcı dramının yaşam becerilerinden birini veya birkaçını geliştirdiği yönündedir. Bu sonuçlar, yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programının deney grubu üzerinde oluşturduğu anlamlı farklılaşmayı da destekler niteliktedir.

Yaratıcı drama, oyunun temel özelliklerinden ve çoğu zaman kendisinden yararlanmaktadır. Özellikle yaratıcı dramının ısınma bölümünde, çocukları ortama ısındırmak ve onları bir önceki anlarından şimdiki anlarına ulaştırmak için oyun yoğun olarak kullanılır (Tekerek, 2006; Ulutaş, 2011). Bu bölümde kullanılabilecek oyunlar arasında geleneksel oyunlar da yer almaktadır. Yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programında da geleneksel oyunlara yer verilmiştir. Girmen (2012), geleneksel çocuk oyunlarının çocukların yaşam becerilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, geleneksel çocuk oyunlarının çocukların yaşam becerilerinde olumlu anlamda anlamlı farklılaşmalar oluşturduğu tespit edilmiştir. Girmen'in ulaştığı bu sonuç, bu araştırmanın sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Literatürde, yaşam becerilerini geliştirmek için de oyunun araç olarak kullanıldığı çalışmalarla karşılaşmıştır. Ataseven (2019), hazırladığı oyun etkinlikli programıyla çocukların hem dil gelişimlerini hem de günlük yaşam becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Sonuçlar incelendiğinde, oyunun çocukların günlük yaşam becerileri kazanmalarında etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuç da yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programında kullanılan oyunun yaşam becerilerini geliştirmek için etkili bir araç olduğu sonucunu desteklemektedir.

Literatürde farklı yaşam becerilerini inceleyen çalışmalarla karşılaşmıştır. Bazı çalışmalarda bu araştırmada seçilenlerle benzer yaşam becerileri seçilmiştir. Bu çalışmalardan biri Gültekin ve Kılıç'ın (2015) yaptığı çalışmadır. Bu çalışmada hayat bilgisi dersinde yürütülen öğrenci merkezli bir eğitim programıyla, 3. sınıf düzeyindeki çocukların öz-yönetim yaşam becerisini geliştirmek hedeflenmiştir. Araştırmacılar, öz-yönetim becerisinin karar verme, kendini tanıma ve etkili duygu kontrolü yapabilme becerileriyle iç içe olduğunu belirtmişlerdir. İfade edilen bu beceriler, bu araştırmada da geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, yürütülen programın çocukların öz-yönetim yaşam becerisini ve bu becerinin tüm alt boyutlarını geliştirdiği görülmüştür. Bu doğrultuda, çocuk merkezli yöntemlerle yürütülen Gültekin ve Kılıç'ın bu çalışması ile çocuk merkezliliği temel alan yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programının sonuçlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yayla Eskici ve Özsevgeç (2019b) iş birlikli öğrenme yönteminde kullanılan tekniklerden olan “birleştirme II” tekniği ile deney grubundaki öğrencilerin

iletişim, karar verme, takım çalışması becerilerini geliştirmeye çalışmışlardır. Öğrencilerin aktif oldukları ve grup bilincinin önemli olduğu bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde, birleştirme II tekniğinin öğrencilerin hedeflenen yaşam becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Yaratıcı drama da aktif katılım gerektiren, grupla hareket etme ve karar alma becerilerini geliştiren bir yöntem olduğu için Yayla Eskici ve Özsevgeç'in çalışmasına benzer şekilde deney grubundaki çocukların yaşam becerilerini geliştirmiştir. Güvenç ve Aktaş (2006), yaşam becerileri olarak iletişim, atılganlık, benlik saygısı, kişiler arası tepkisellik ve i kontrolü seçmişlerdir. Araştırmanın alışma grubunu ergen bireyler oluşturmaktadır. Araştırmacıların seçtiği yaşam becerileri bu araştırmada seçilenlerle farklılık göstermektedir. Bu durumun araştırmanın çalışma grubundan kaynaklandığı söylenilebilir. Deveci, Konuş ve Aydız (2018) araştırmalarında karar verme, takım çalışması, girişimcilik, analitik düşünme, iletişim ve yaratıcı düşünmeyi seçmişlerdir. Karar verme, iletişim ve yaratıcı düşünme becerisi bu araştırmada da seçilmiştir.

Literatürde ocuklara yaşam becerileri kazandırmak için açık havanın kullanıldığı çalışmalarla karşılaşılmıştır. Açık havada oyun oynamak, özellikle okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki çocuklar üzerinde kalıcı öğrenmeler sağlamak için önemlidir. Çocuklar doğada, tüm duyu organlarını daha yoğun bir şekilde kullanabilirler. Böylece çevreyi tanıyabilirler ve açık havada karşılaşılabilecek riskler konusunda daha deneyimli hale gelirler. Açık havada karşılaşılabilecekleri nesnelerle de bağ kurarak yapma, yaratma ve yıkma deneyimlerinde bulunabilirler. Çocukların yaparak-yaşayarak öğrenme deneyimlerine katkı sağlayan açık hava, onların bütüncül gelişimini destekler (Aktaş Arnas, 2017; Aşkar, 2021; nal, 2009). Robinson ve Zajicek (2005), grupla çalışabilme, kendini anlama, iletişim, gönüllülük, karar verme ve liderlik yaşam becerilerini geliştirmek için bir yıllık okul bahçe programı hazırlamışlardır. Açık havada gerçekleşen bu program sonucunda çocukların yaşam becerileri düzeylerinde hedeflenen düzeyde artış olmuştur ve programın sonuçlarının kalıcı olduğu görülmüştür. Yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programında da açık hava etkinliklerine yer verilmiştir fakat daha fazla açık hava oturumunun planlanmasının programın kalıcılığını daha fazla arttıracadığı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında araştırmacılara ve eğitimcilere yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada normal gelişim gösterdiği bilinen 5-6 yaş aralığındaki çocuklarla çalışılmıştır. Geliştirilecek benzer programların farklı yaştaki ve farklı gelişim gösteren çocuklar üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.
- Yaratıcı drama uygulaması yapan drama liderlerinin çocuklarla karşılaşabileceği sorunlarla ilgili çalışmalar yapılarak drama liderlerinin problem oluşturabilecek durumlarla ilgili farkındalıkları güçlendirilebilir.
- Yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programının çocukların yaşam becerileri dışındaki becerilerine etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının yaşam becerileri düzeylerinde olumlu yönde anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların yaşam becerileri düzeylerini geliştirebilmek için bu veya benzeri programlar ışığında etkinlikler planlamaları önerilmektedir.
- Okul öncesi öğretmenlerine hizmet-içi eğitim uygulaması kapsamında yaratıcı drama eğitimleri verilebilir.
- Üniversitelerde verilen drama derslerinin içeriği zenginleştirilebilir ve dersler aktif öğrenme yöntemleriyle işlenebilir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında drama etkinlikleri planlanırken etkinliklerin çocuk merkezli olmasına ve çocukların etkinlik sürecine aktif olarak katılabilmelerine daha çok dikkat edilebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-29.
- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama*. (3.baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Adıgüzel, Ö. ve Özen, Z. (2017). Dorothy Heathcote'un yaratıcı drama yaklaşımları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(1), 1-28. DOI: [10.21612/yader.2017.001](https://doi.org/10.21612/yader.2017.001)
- Adıgüzel, Ö., Akfırat, N., Gökbulut, Ö. ve Akkuş, O. (2009). Dış mekân odaklı bir yaratıcı drama uygulama örneği: Ulucanlar Cezaevi'nden Açık Okul'a. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 15-22. DOI: [10.21612/yader.2009.002](https://doi.org/10.21612/yader.2009.002)
- Adıgüzel, Ö., Güven, İ. ve Özen, Z. (2010). 13. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama/Tiyatro Kongresi Dorothy Heathcote ile söyleşi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 5(9-10), 99-110.
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2018). Gençler için yaşam becerileri-I. Ankara: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.
- Akar Vural, R. ve Somers, J. W. (2016). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: kuram ve uygulama*. (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akfırat, N. O. ve Sefer, R. S. (2009). Yaşam becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(8), 99-112.
- Aksak, K. İ. (2019). *Peter Slade ve drama anlayışı*. İstanbul.
- Aksak, K. İ. ve Öztürk, A. (2013). Yaratıcı drama alanında Peter Slade'in drama anlayışının incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(16), 33-41.
- Aktan, Z. D. (2015). *Okul öncesi eğitimde yaratıcılık ve geliştirilmesi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Aktaş Arnas, Y. (2017). Oyun, öğrenme ve deneyimin birleşimi: Çocuk müzeleri. *Yaratıcı Drama Dergisi "Müze Özel Sayısı"*, 17-30.
- Altundağ, S. (2020). Cinsel istismarı önlemede farklı bir yaklaşım: Çocuk farkındalığı, vücuduma dokunma!. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(1), 10-18.
- Aslan, N. (1994). *Drama ve öğretim bilgisi (Derleme)*. 15-20 Mart 1993. 5. Uluslararası Yaratıcı Drama Semineri. Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Yayınları.
- Aslan, Ş. ve Güzel, Ş. (2018). Duygusal zeka, problem odaklı stresle başa çıkma, iyileşme ve duygusal tükenme ilişkileri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 16(31), 59-82.

- Aşkar, N. (2021). Açık havada eğitim: okul öncesi eğitim programı materyalleri bağlamında bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 132-153. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351236>
- Ataseven, H. (2019). *Dil gelişimini destekleyici oyun etkinlikleri programının 5-6 yaş grubu mülteci çocukların dil gelişimlerine ve günlük yaşam becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Atilla, G. ve Yıldırım, G. (2020). Öz yeterliğin bilinçli farkındalık ve benlik saygısına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 59-84. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.763397>
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aykaç, N. ve Ulubey, Ö. (2008). Yaratıcı drama yöntemi ile yapılandırmacılık ilişkisinin 2005 MEB ilköğretim programlarında değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3(6), 25-44.
- Aysan, F. ve Savcı, M. (2014). Üniversite öğrencilerinde algılanan stres düzeyi ile stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(3), 44-56.
- Bahçeci, D. ve Kuru, M. (2008). Portfolyo değerlendirmenin üniversite öğrencilerinin öz-yeterlilik algısı ve yaşam becerileri üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 97-111.
- Balaman, F. ve Bolat, Y. (2017). Yaşam becerileri ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 22-39.
- Bastian, V. A., Burns, N. R. ve Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1135-1145. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.04.006>
- Başar, M., Yalçın, M. ve Çetinkaya, A. (2013). Okul öncesi eğitime 5-6 yaşında başlayan çocuklar ile 3-4 yaşında başlayan çocukların öz bakım becerilerinin veli görüşlerine göre incelenmesi (Uşak ili örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (4), 208-244.

- Başbuğ, S. (2006). Yaratıcı dramının Türkiye’deki öncülerinden Prof. Dr. İnci San’ın yaratıcı drama anlayışı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 111-121.
- Baştürk, S., Dönmez, G. ve Dicle, A. N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bayhan, P. ve Bencik, S. (2008). Erken çocukluk dönemi programlarından Waldorf yaklaşımına genel bir bakış. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 15-25.
- Botvin, G. J. (2000). Preventing adolescent drug abuse through life skills training: Theory, evidence of effectiveness, and implementation issues. *Improving prevention effectiveness*, 141-153.
- Botvin, G. J. ve Griffin, K. W. (2004). Life skills training: Empirical findings and future directions. *The Journal of Primary Prevention*, 25(2), 211-232. <https://doi.org/10.1023/B:JOPP.0000042391.58573.5b>
- Bulut, İ. (2008). Yeni ilköğretim programlarında öngörülen öğrenci merkezli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Güz (56), 521-546.
- Büyükalın Filiz, S. (Editör). (2014). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (27. baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Karadeniz, Ş. ve Karataş, S. (2004). Sınıf içi öğretmen davranışları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik analizleri. *Kuram ve Uygulamada Yönetim Bilimleri Dergisi*, 38(38), 212-239.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (27. baskı). Ankara: Pegem.
- Canada 4-H. (2021). 4-H Canada program catalogue 2021-2022. https://4-h-canada.ca/sites/default/files/publications/procat/4-h_canada_program_catalogue_2021-2022.pdf adresinden 3 Şubat 2021’de erişilmiştir.

- Celep, G. (2019). *0-6 yaş grubu çocuğu olan annelerin ev kazalarına yönelik güvenlik önlemlerinin tanınması*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Cevahir E. (2020). *Spss ile nicel veri analizi rehberi*. İstanbul: Kibele Yayınları.
- Colorado 4-H. (t.y.). *Colorado 4-H project information*. <https://co4h.colostate.edu/program-areas/colorado-4-h-project-information/> adresinden 16 Mart 2022’de erişilmiştir.
- Çakı, F. ve Altundere, E. (2017). Risk toplumunda çocukluk. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10-11), 147-171.
- Çalışkan, N. ve Karadağ, E. (2005). Dramada beden dili. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 103-113.
- Çetin, A. Ö. ve Öztürk, A. (2013). Yaratıcı drama alanında Gavin Bolton’ın drama anlayışı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(2), 1-14.
- Çetingöz, D. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 131-142.
- Demir Çelebi, Ç. (2021). Yaşam becerileri bireyi ve toplumu korur/Raportör: Burcu Şenel. Yeşilay. <https://www.yesilay.org.tr/tr/makaleler/yasam-becerileri-bireyi-ve-toplumu-korur> adresinden 26 Kasım 2021’de erişilmiştir.
- Demirci, Z. A., ve Arslan, E. (2019). Okul öncesi eğitiminde waldorf yaklaşımı. *International Congress of Science Culture and Education*, 422-431.
- Deveci, İ. , Konuş, F. Z. ve Aydın, M. (2018). 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının yaşam becerileri açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 765-797.
- Dibek, E. (2017). Oyun ve yaratıcılık. A. Önder ve H. A. Çiftçi (Editörler). *Oyun ve oyun yoluyla öğrenme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2018). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. (52. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Edwards, C., Gandini, L. ve Forman, G. (2011). *The hundred languages of children: the reggio Emilia experience in transformation* (3rd edition). Westport: Abc-Clio.
- Eğitmen, A. (1999). Yaratıcı Drama’nın bir ögesi: lider. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 61, 17-23.

- Eroğlu, E. ve Yüksel, A. H. (Editörler). (2013). *Etkili iletişim teknikleri*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Eryılmaz, D. A. (2009). Ergenlik döneminde stres ve başa çıkma. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 20-37.
- Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 457-476.
- Genç, H. N. (2003). Eğitimde yaratıcı dramının alımlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 196-205.
- Genç, H. N. (2010). Eğitimde drama ve/veya dramada eğitim. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-104.
- Gerrig, R. J. ve Zimbardo, P. G. (2014). *Psikoloji ve yaşam- psikolojiye giriş*. (19. baskıdan çeviri). (Çev. G. Sart ve A. A. Özdoğru). Ankara: Nobel.
- Girmen, P. (2012). Eskişehir folklorunda çocuk oyunları ve bu oyunların yaşam becerisi kazandırmadaki rolü. *Milli Folklor*, 24(95), 263-273.
- Gordon, T. (2000). *Etkili anababa eğitimi*. (Çev. E. Aksay ve B. Özkan). İstanbul: Sistem Yayıncılık. (Eserin orijinali 1970’te yayımlandı).
- Gökçearslan Çifci E. ve Altınova H. H. (2012). Sosyal Hizmet Eğitiminde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin empati becerisine etkisi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 133-149. https://doi.org/10.1501/Asbd_00000000023
- Göktürk İ., F. (2014). *Barışçıl yaşam becerileri temalı eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Güler, T. (2007). Erken çocukluk döneminde “oyun planlama” modeli. *Eğitim ve bilim*, 32(143), 117-128.
- Gültekin, M. ve Kılıç, Z. (2015). Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 261-281.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 17(32), 127-146.

- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel düşünme*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Güvenç, G. ve Aktaş, V. (2006). Ergenlik döneminde yaş, toplumsal cinsiyet, bireysel ve ilişkisel tutumlar, benlik değeri ve yaşam becerilerine ilişkin algı arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(57), 45-64.
- Holt, N. L., Tink, L. N., Mandigo, J. L. and Fox, K. R. (2008). Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? A case study. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 281-304. DOI:10.2307/20466702
- Hoskins, B. and Liu, L. (2019). *Measuring life skills In the context of Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa*. United Nations Children's Fund (UNICEF) and International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. https://www.unicef.org/mena/media/7011/file/Measuring%20life%20skills_web.pdf adresinden 5 Nisan 2022'de erişilmiştir.
- Karakaya, N. (2007). İlköğretimde drama ve örnek bir uygulama. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 103-139.
- Kartal, A., Kurban, N. K., Zincir, M., ve Kapıkıran, N. A. (2010). *Okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin ebeveyn davranışlarının çocuklarının öz bakım ve sosyal becerileri ile ilişkilerinin incelenmesi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Raporu.
- 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.
- Kase Polisini, J. (1989). *Drama as a meaning maker*. New York: University Press of America.
- Kavuncu, O. (2018). İstatistik uygulamalarda dikkat edilmesi gereken hususlar. *Kastamonu University Journal of Engineering and Sciences*, 4(2), 22-26.
- Kaya, İ. (2016). *Yaşam becerileri programının (ybp) 4 yaş çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Kaya, M. B. (2018). *Yaratıcı dramanın stresle başetmeye etkisi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Khosravani, M., Motallebzadeh, K. ve Ashraf, H. (2014). Designing a “life skills questionnaire” for analyzing the socio-cultural constructs of efl textbooks. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5(2), 200-207.
- Kidron, Y., Garibaldi, M., Anderson, E. ve Osher, D. (2015). Lions Quest Skills for Growing: Implementation and outcome study in Wood County, West Virginia final report. <https://www.lions-quest.org/wp-content/uploads/2020/06/SFG-2015dec.pdf> adresinden 25 Nisan 2022’de erişilmiştir.
- Kiefer Matthew. (2015). *Lions Quest: tools for today’s students and communities*. International Convention’da sunulmuştur. Honolulu, HI.
- Kindergarten Plus. (t,y). *Kindergarten plus für vier- bis fünfjährige*. <https://kindergartenplus.de/fuer-kinder-ab-4-jahren/> adresinden 17 Mart 2022’de erişilmiştir.
- Klinkhammer, J. (2013). Evaluation des Präventionsprogrammes “Kindergarten plus“ zur Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen. Der Fakultät Bildungswissenschaften der Leuphana Universität Lüneburg. https://pub-data.leuphana.de/frontdoor/deliver/index/docId/659/file/Dissertation_Klinkhammer_Gesamt.pdf adresinden 5 Nisan 2022’de erişilmiştir.
- Kolburan, G. ve Tosun, Ü. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencileri arasında yaşam becerileri eğitimi yoluyla I. kademedede edinilmiş değerleri pekiştiren gelişimsel bir model önerisi. *Değerler eğitimi sempozyumu-sosyal ve kurumsal yönleriyle değerler eğitimi, bildiri özetleri*, (s.246-247). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 26-28 Ekim 2011.
- Köksal Akyol, A. (2008). Anaokulu öğretmenlerinin eğitim programlarında drama etkinliklerine yer verme durumlarının incelenmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 169-188.
- Köksal Akyol, A. (2012). Okul öncesi eğitimde drama ve öğretmenin rolü. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 105-116. https://doi.org/10.1501/Asbd_0000000008

- Köksal Akyol, A. ve Dalbudak, Z. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 179-192.
- Kutsal, D. (2018). *Yaşam becerileri psikoeğitim programının kız meslek lisesi öğrencilerinin yaşam becerilerine ve problem davranışlarına etkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lions Deutschland. (t.y.). *Kindergarten plus ein programm der Deutschen liga für das kind*. <https://www.lions.de/documents/10181/16556782/Pr%C3%A4sentation+Kindergarten+plus/9f741b0b-7a76-46cd-abe4-abcb891940c0> adresinden 17 Mart 2022’de erişilmiştir.
- Lions International Club. (t.y.). Making history every day. <https://www.lionsclubs.org/en/discover-our-clubs/interactive-timeline> adresinden 13 Mart 2022’de erişilmiştir.
- Lions Quest. (2015). Lions Quest program catalog. <https://www.lions-quest.org/wp-content/uploads/2015/10/ProgramCatalog.pdf> adresinden 13 Mart 2022’de erişilmiştir.
- Lions Quest. (2020a). Early learners family connection worksheet. <https://www.lions-quest.org/wp-content/uploads/2020/10/Early-Learners-Family-Connection-Worksheet.pdf> adresinden 13 Mart 2022’de erişilmiştir.
- Lions Quest. (2020b). Grade 6 table of contents. <https://www.lions-quest.org/wp-content/uploads/2020/10/Grade-6-Table-of-Contents.pdf> adresinden 13 Mart 2022’de erişilmiştir.
- Lions Quest. (2020c). Mindfulness and social and emotional learning for parents and caregivers. https://www.lions-quest.org/wp-content/uploads/2020/10/PK-2_Overview.pdf adresinden 13 Mart 2022’de erişilmiştir.
- McCaslin, N. (2016). *Yaratıcı drama sınıf içinde ve dışında*. (8. baskıdan çeviri). (Pınar, Ö. Şimşek, Çev. Ed.). Ankara: Nobel. (Eserin orijinali 1968’de yayımlandı).
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (t.y.). Günlük yaşam becerileri ders kitabı için öğretmen kılavuz kitabı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. <https://orgm.meb.gov.tr/derskitaplari/ciltler/2kademe/2.kademegunlukyasambecerileriDK.pdf> adresinden 20 Mayıs 2022’de erişilmiştir.
- Mulyadi, D., Suryadi, S. ve Rusmiati Aliyyah, R. (2020). Life Skills Education Program: Is it beneficial for the society?. *Journal of Nonformal Education*, 6(2), 101-106. doi: <http://dx.doi.org/10.15294/jne.v6i2.24456>
- Nebraska 4-H. (t.y). Agricultural literacy. <https://4h.unl.edu/priorities/agricultural-literacy> adresinden 16 Mart 2022’de erişilmiştir.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 37(2), 137-169. DOI: 10.1501/Egifak_0000000100
- Ok, S. (2016). Öğretmen ve ailelere göre okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önemi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 8 (32), 61-80.
- Oktay, A. (2007). Yirmi birinci yüzyıl ve eğitimde yeni eğilimler. *Eğitim Bilimine Giriş*. A. Oktay (Editör). Ankara: Pegem Akademi.
- Okvuran, A. (2003). Drama öğretmeninin yeterlilikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 81-87. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000070
- Okvuran, A. (2012). Müzede dramanın bir öğretim yöntemi olarak Türkiye’de gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 170-180.
- O'Neill, C. ve Lambert, A. (1982). *Drama structures: A practical handbook for teachers*. (2nd edition). Cheltenham: Stanley Thornes.
- Orçan Kaçan, M., Ata, S., Kimzan, İ. ve Karayol, S. (2019). Bazı değişkenlere göre annelerin çocuklarının öz bakım becerilerini destekleme uygulamaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 428-446.
- Önalın Akfırat, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Önder, A. (2003). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Önder, A. (2010). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. (8. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Özbek, M. F. (2004). Toplumsal yaşamda empati. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 1, 1-16.
- Özmete, E. (2008). Gençlere yönelik yaşam becerileri ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Milli Eğitim*, 36(177), 253-270.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740 .
- Öztürk, A. (2001). Eğitim öğretimde yeni bir yaklaşım: Yaratıcı drama. *Kurgu Dergisi*, 18(28), 251-259.
- Palavan, Ö. (2017). Dramanın sınıf öğretmeni adaylarının özgüvenlerine ve problem çözme becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 187-202.
- Pekdoğan, S. (2012). Reggio Emilia yaklaşımı üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 232-246.
- Pişkin, M. (1989). Empati, kaygı ve çatışma eğilimi arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 775-784.
- Polat, Ö. (2010). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık etkinlikleri*. İstanbul: İlk Adım Yayınevi.
- Prajapati, R., Sharma, B., ve Sharma, D. (2016). Significance of life skills education. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 10(1), 1-6. <https://doi.org/10.19030/cier.v10i1.9875>
- Robinson, C. W. ve Zajicek, J. M. (2005). Growing minds: The effects of a one-year school garden program on six constructs of life skills of elementary school children. *HortTechnology*, 15(3), 453-457. <https://doi.org/10.21273/HORTTECH.15.3.0453>
- Ruggiero, V. R. (2017). *Eleştirel düşünme için bir rehber* (Ç. Dedeoğlu, Çev.). İstanbul: Alfa.
- Sağlam, T. (1997). *Eğitimde drama ve Türk çocuklarının ritüel nitelikli oyunlarının eğitimde dramada kullanımı*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sağlam, T. (2003). Dramatik eğitim: amaç mı? Araç mı? Dramatic education: aim or medium?. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 17(17). 4-21 https://doi.org/10.1501/TAD_0000000023
- Sağlam, T. (2006). Gavin bolton drama-sanat-öğrenme. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 89-98.

- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000780
- San, İ. (1994). *Drama ve öğretim bilgisi (Derleme)*. 15-20 Mart 1993. 5. Uluslararası Yaratıcı Drama Semineri. Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Yayınları.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 2(7), 148-160.
- San, İ. (2006). Tiyatroya rağmen yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 5-16.
- San, İ. (2009). Ne zaman eğitimde yaratıcı drama ne zaman tiyatro/drama?. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 5-13.
- San, İ. (2021). *Yaratıcı drama ve müze sanatlar eğitimi*. (2. baskı). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2006), 193-200.
- Selçioğlu Demirsöz, E. (2010). *Yaratıcı dramanın öğretmen adaylarının demokratik tutumları, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zeka yeterliliklerine etkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sezgin, B. (2013). Brecht, Boal, Heathcote ve Bolton açısından tiyatronun ve dramanın öğretici niteliği. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. 36(36), 7-19. https://doi.org/10.1501/TAD_00000000300
- Singer, D. G. ve Singer, J. L. (1998). *Çocuklarda yaratıcılığın gelişimi*. (N. Cihanşimul, Çev.). İstanbul: Gendaş
- Slade, P. (1959). *Child drama*. (3rd edition). London: University of London Press.
- Stephoe, A., ve Wardle, J. (2017). Life skills, wealth, health, and wellbeing in later life. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 114(17), 4354-4359. <https://doi.org/10.1073/pnas.1616011114>
- Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 160-171.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74(75), 49-52.
- Şentürk A., R. (2013). *Yaşam becerileri psikoeğitim programının boşanmış aile çocuklarının uyumları üzerindeki etkililiği*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsü, Ankara.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEB]. (2005). *Yaratıcı Drama Liderliği/ Eğitimci Kurs Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEB]. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Taşçı, M. (2020). *Ortaöğretimde sportif faaliyetlere katılımın bireyin yaşam becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Tekerek, N. (2006). Oyun kavramı'ndan drama'ya drama'dan dramatik eğitim'e. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 22(22), 47-73. https://doi.org/10.1501/TAD_0000000063

Topçu Bilir, Z. (2019). *Yaşam becerileri programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 99-110.

Tuluk, N. (2004). Yaratıcı drama. *Pivolka*, 3(15), 10-12.

Turla, A. (2004). *Çocuk ve yaratıcılık*. (2. baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Tuzcuoğlu, S. ve Adıgüzel, Ö. (2021). Eğitimci, konu, grup, mekân bağlamında yaratıcı drama ve forum tiyatrosu. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 16 (1), 103-130.

Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 233-242. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.116>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2012). *Regional handbook on life skills programmes for non-formal education*. Thailand: UNESCO Bangkok. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217507> adresinden 2 Şubat 2022'de erişilmiştir.

United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]. (t.y.). *Comprehensive life skills framework*. New Delhi: UNICEF India Country Office. <https://www.unicef.org/india/media/2571/file/Comprehensive-lifeskills-framework.pdf> adresinden 3 Şubat 2022'de erişilmiştir.

- Ümmet, D. ve Demirci, G. (2017). Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 153-170. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.263879>
- Ünal, M. (2009). Çocuk gelişiminde oyun alanlarının yeri ve önemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 95-110 .
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 28-35.
- Üstündağ, T. (2020). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Üstünlüoğlu, E. (2006). Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede bilişsel soruların rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(331), 17 - 24.
- Vural, İ. (Editör). (2012). *İletişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yağmur, E. (2010). 7. sınıf fen ve teknoloji dersinin yaratıcı drama destekli işlenmesinin eleştirel düşünme becerisi ve başarı üzerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yalçıntaş Sezgin, E. (2018). Okul öncesi dönemde yaşam becerileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 710-719.
- Yalçıntaş Sezgin, E. ve Ulus, L. (2019). *Yaşam becerileri*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi. <http://ogrencigundemi.com/wp-content/uploads/2021/04/Auzef-Yasam-Becerileri-Ders-Notu-PDF-Indir.pdf> adresinden 24 Şubat 2022’de erişilmiştir.
- Yayla Eskici, G. ve Özsevgeç, T. (2019b). Birleştirme II tekniğinin yaşam becerileri gelişimine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 1148-1171.
- Yayla Eskici, G.ve Özsevgeç, T. (2019a). Yaşam becerileri ile ilgili çalışmaların tematik içerik analizi: Bir meta-sentez çalışması. *International e-Journal of Educational Studies*, 3(5), 1-15. <https://doi.org/10.31458/iej.421255>
- Yazar, A. , Çelik, M. ve Kök, M. (2010). Okul öncesi eğitimde yaratıcı dramının çocuğun gelişim alanlarına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 15-21.
- Yeğen, G. (2003). Yaratıcı drama. *İlköğretim Online Öğretim Uygulamaları*, 2(2).

- Yeşilay. (2021). Yaşam becerileri eğitim programı. <http://www.yybe.org.tr/> adresinden 26 Kasım 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım N. ve Kublay G. (2016). 1-4 yaş çocuklarına yönelik ev kazalarını önleme programının etkinliği. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-13.
- Yıldırım, Y. (2017). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan yaşam becerisi eğitim programının çocukların yaşam becerilerine ve sosyal uyumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yokuş, G. ve Yavuz Konokman, G. (2019). Okul öncesi dönemde çocukların oyun davranışları düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (3), 1141-1148. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2722>
- Yuen, M. (2011). Fostering connectedness and life skills development in children and youth: International perspectives. *Asian Journal of Counselling*, 18(1/2), 1-14.
- Zins, J. E., Wagner, D. I. ve Maher, C. A. (Editörler). (1985). *Health promotion in the schools*. Newyork: The Hawort Press.
- Ward, W. (1960). *Creative drama with and for children*. Washington: United States Government Printing Office.
- World Health Organization [WHO]. (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Geneva, Switzerland: WHO Programme on Mental Health.
- World Health Organization [WHO]. (2003). Skills for health: Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf> adresinden 4 Ekim 2021’de erişilmiştir.
- World Health Organization [WHO]. (2009). *Preventing violence by developing life skills in children and adolescents*. Geneva, Switzerland: WHO Press.
- World Health Organization [WHO]. (2020). Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases - Introduction. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240005020> adresinden 19 Eylül 2021’de erişilmiştir.

- 4-H. (2020). *4-H at home activity guide*. <https://4-h.org/wp-content/uploads/2020/10/4H-at-Home-Activity-Guide.pdf> adresinden 16 Mart 2022’de erişilmiştir.
- 4-H. (t,y.). *What is 4-H?*. <https://4-h.org/about/what-is-4-h> adresinden 16 Mart 2022’de erişilmiştir.



EKLER

Ek- 1. Bildirim Sayfası

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☒ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporumun 2 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tarih ve İmza

Merve ALTOK

Ek- 2. Velilere Gönderilen Program Bilgilendirme Broşürü

Yaratıcı Drama

Canlandırma, rol oynama gibi teknikler kullanarak bir problem durumunu, bir öyküyü, bir durum kesitini veya bir ders konusunu katılımcılar ve bir eğitmen eşliğinde canlandırmaktır.

Yaratıcı drama şu becerileri geliştirmeyi amaçlar:

- İş birliği
- Öz güven
- Hayal gücü
- Demokratik tutum
- Duygu kontrolü
- Estetik bakış açısı
- Dilsel ifade
- Eleştirel düşünme
- Bilimsel düşünme

Yaratıcı Drama Programı



Yaşam Becerileri

Yaşam becerileri, kişilerin günlük yaşamın zorluklarıyla başa çıkabilmeleri, çevresel koşullara uyum sağlayabilmeleri ve olumlu davranışlar geliştirebilmeleri için kritik dönemleri içeren küçük yaşlarda kazanılması gereken becerilerdir.

Yaşam Becerileri

- Problem çözme ve karar verme
- Kişiler arası ilişkiler ve iletişim
- Empati ve öz-farkındalık
- Kendini her türlü istismardan koruma
- Sağlık ve hijyen bilgisi
- Tehlikelerin farkında olma
- Duygularla ve stresle başa çıkma
- Yaratıcı ve eleştirel düşünme



Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama, çocukların kendi bilgilerini ve kendilerinde var olan hayal güçlerini yansıtabilmeleri için bir araçtır. Çocuklar, drama esnasında spontane şekilde gelişen olaylara dahil olurlar ve sürece kendilerinden bir şeyler katarlar. Böylece dramanın doğal bir üyesi haline gelirler ve kendilerini özgür hissederler.

Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı

Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı, haftada 2 kez uygulanmak üzere toplamda 24 yaratıcı drama oturumundan oluşmaktadır. Her oturumda geliştirilmesi hedeflenen yaşam becerisi, çocukların aktif olarak rol içinde bulunduğu doğaçlamalarla geliştirilmeye çalışılacaktır. Program, 60-72 aylık çocukların gelişim özelliklerini göz önünde bulundurmakta ve bireysel farklılıklara saygı duymaktadır.



Değerlendirme süreçleri önemlidir

Her çocuğun fikri değerlidir

Demokratik anlayışı savunur

Oyun oynama ihtiyacını karşılar

Bireysel farklılıklara saygılıdır

Programın Özellikleri

Salt öğretim kaygısı taşımaz

Gerçek yaşam tecrübelerine dayalıdır

Öğretmen, çocuklarla birlikte öğrenen kişidir.

Esnek ve spontaniteye dayalıdır

Çocuk merkezlidir



"Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı"nda öğretmen (yaratıcı drama lideri), çocuklarla birlikte öğrenendir. Bu sayede öğretmen ile çocuklar arasında doğal bir iletişim köprüsü kurulur.



Program ile ilgili daha detaylı bilgiye ulaşmak için:

Ek- 3. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

1. Çocuğun Cinsiyeti:

K () E ()

2. Çocuğun Yaşı:

5 () 6 ()

3. Anne ve Baba Birlikteliği:

Evli () Boşanmış ()

4. Annenin Yaş Aralığı:

25 yaş ve altı () 25-40 yaş () 40 ve üzeri ()

5. Annenin Çalışma Durumu ve Mesleği:

Çalışıyor () Çalışmıyor () Mesleği

6. Babanın Yaş Aralığı:

25 yaş ve altı () 25-40 yaş () 40 ve üzeri ()

7. Babanın Çalışma Durumu ve Mesleği:

Çalışıyor () Çalışmıyor () Mesleği

8. Çocuğun Kardeş Sayısı:

1 () 2 () 3 () 4 ve daha fazla ()

9. Çocuğun Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi

1 () 2 ve daha fazla ()

Ek- 4. Gönüllü Katılım Formu

Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, Akdeniz Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Merve ALTOK ve Dr. Öğr. Üyesi Yakup YILDIRIM tarafından yürütülen bir yüksek lisans tez çalışmasıdır.

Çalışmanın amacı, Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programının 5-6 yaş çocuklarının yaşam becerileri düzeylerine etkisini incelemektir. Bu amaçla, çocuğunuzun devam ettiği anasınıfına haftada 2 gün (50’şer dakika) ve 12 hafta boyunca yaratıcı drama temelli yaşam becerileri eğitim programı uygulanacaktır.

Eğitim programı öncesinde çocuklarınızın mevcut yaşam becerileri düzeyini tespit edebilmek için “Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği” uygulanacaktır. Bu ölçekle tespit edilecek yaşam becerileri şunlardır: Duygularla başa çıkmak, stresle başa çıkmak, karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, iletişim becerisi, kişilerarası ilişkiler, öz farkındalık ve empati.

12 hafta sonunda aynı ölçek yeniden uygulanacak ve programın çocuklarınızın yaşam becerilerine ne düzeyde etki ettiği bilimsel olarak raporlaştırılacaktır.

Eğitim süresince yaratıcı drama oturumlarının uygulama aşamaları video kaydına alınacaktır. Çalışmaya katılım kesinlikle gönüllülük esastır. Çalışma sırasında elde edilen bilgiler ve video kayıtları sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Çalışmanın değerlendirme aşamasında, sizin veya çocuğunuzun kişisel bilgilerini tanımlayacak hiçbir ifadeye yer verilmeyecektir.

Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı çocuklarınıza zarar verecek herhangi bir etkinlik içermemektedir. Uzman görüşleri alındığında da yaratıcı dramının çocukların gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Bu yüzden, çocuklarınızın bu çalışmaya katılması bizler için oldukça önemlidir. Programdan rahatsızlık duyduğunuz bir durum olduğunda sınıf öğretmenine haber vererek programdan dilediğiniz zaman ayrılabilirsiniz.

Çalışmaya verdiğiniz değerli destekleriniz için teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha detaylı bilgi almak için;

Araştırmacı Merve Altok’a (e-mail: _____) ve

Dr. Öğr. Üyesi Yakup Yıldırım’a (e-mail: _____) ulaşabilirsiniz.

Çocuğumun bu çalışmaya katılmasına gönüllü olarak izin veriyorum. Belirtilen ölçeğın çocuğuma uygulanarak elde edilen bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasına izin veriyorum.

Öğrenci Velisi

Adı ve Soyadı

Tarih

İmza



Ek- 5. Uygulama Fotoğrafları











Ek- 6. Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeği Kullanma İzni

28.12.2020

Sayın İlgili

Akdeniz Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan Merve ALTOK'un Dr. Öğr. Üyesi Yakup Yıldırım danışmanlığında yürüteceği "Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Yaşam Becerileri Düzeylerine Etkisi" konulu tezinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tarafımdan yapılmış olan Erken Çocukluk Yaşam Becerileri Ölçeğini kullanması uygundur.

Öğr. Gör. Dr. Zeynep TOPCU BİLİR

Düzce Üniversitesi



Ek- 7. Uygulama Yapılan Kurumun İzni



T.C.
ALANYA KAYMAKAMLIĞI
TED Alanya Koleji Özel İlkokul Müdürlüğü
MEB Kurum Kodu :99913107

Sayı : B.08.4.MEM.2.07.42.05.042.05.125.700.03/8
Konu : Eğitim Programı Uygulaması

09/02/2021

İLGİLİ MAKAMA

Merve ALTOK' un Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında yapacağı tez çalışması için uygulayacağı “Yaratıcı Drama Temelli Yaşam Becerileri Eğitim Programı”nı kurumumuz anaokulunda 15.02.2021 ile 11.06.2021 tarihleri arasında yapması tarafımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz/rica ederim.

Ferah ÇAVUŞOĞLU KARAKAŞ
Okul Müdürü

Ek- 8. Yaratıcı Drama Eğitimci/Liderliği Kurs Bitirme Belgeleri



MEB141575771920401120442



T.C.
Millî Eğitim Bakanlığı
Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü

Kursiyer Bilgileri

TC Kimlik No :
Adı Soyadı : Merve ALTOK
Baba Adı - Anne Adı :
Doğum Tarihi :

Sertifika Bilgileri

Kurs Adı : Yaratıcı Drama Eğitimci/Liderliği Kurs Programı
Kurs Süresi : 48
Kurum Adı : İstanbul Maltepe Özel Maltepe Siz Drama Sanat Ve Kişisel Gelişim Kursu
Belge Numarası : 9998427920190052349321
Belge Tarihi : 11/03/2019
Kursa Başlama Tarihi : 19/01/2019
Kursu Bitirme Tarihi : 10/03/2019

Yukarıda açık kimliği yazılı Merve ALTOK, 5580 sayılı Kanuna dayanarak çıkartılan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği gereğince düzenlenen kurs programını başarıyla tamamlamıştır.

Bu belgede, kurs programını başarıyla tamamlaması sonucu aldığı kurs bitirme belgesine ilişkin bilgiler gösterilmiştir.

Bu belgenin doğruluğu <https://www.turkiye.gov.tr> adresinde veya mobil cihazlara yükleyebileceğiniz e-Devlet Kapısı'na ait Barkodlu Belge Doğrulama uygulaması vasıtası ile yandaki karekod okutularak kontrol edilebilir.





T.C.
Millî Eğitim Bakanlığı
Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü

Kursiyer Bilgileri

TC Kimlik No :
Adı Soyadı : Merve ALTOK
Baba Adı - Anne Adı :
Doğum Tarihi :

Sertifika Bilgileri

Kurs Adı : Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Kurs Programı
Kurs Süresi : 48
Kurum Adı : İstanbul Maltepe Özel Maltepe Siz Drama Sanat Ve Kişisel Gelişim Kursu
Belge Numarası : 9998427920190052366730
Belge Tarihi : 09/05/2019
Kursa Başlama Tarihi : 16/03/2019
Kursu Bitirme Tarihi : 05/05/2019

Yukarıda açık kimliği yazılı Merve ALTOK, 5580 sayılı Kanuna dayanarak çıkartılan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği gereğince düzenlenen kurs programını başarıyla tamamlamıştır.

Bu belgede, kurs programını başarıyla tamamlaması sonucu aldığı kurs bitirme belgesine ilişkin bilgiler gösterilmiştir.

Bu belgenin doğruluğu <https://www.turkiye.gov.tr> adresinde veya mobil cihazlara yükleyebileceğiniz e-Devlet Kapısı'na ait Barkodlu Belge Doğrulama uygulaması vasıtası ile yandaki karekod okutularak kontrol edilebilir.





MEB141575771920401132173



T.C.
Millî Eğitim Bakanlığı
Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü

Kursiyer Bilgileri

TC Kimlik No :
Adı Soyadı : Merve ALTOK
Baba Adı - Anne Adı :
Doğum Tarihi :

Sertifika Bilgileri

Kurs Adı : Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Kurs Programı
Kurs Süresi : 48
Kurum Adı : İstanbul Maltepe Özel Maltepe Siz Drama Sanat Ve Kişisel Gelişim Kursu
Belge Numarası : 9998427920190052396803
Belge Tarihi : 15/07/2019
Kursa Başlama Tarihi : 18/05/2019
Kursu Bitirme Tarihi : 13/07/2019

Yukarıda açık kimliği yazılı Merve ALTOK, 5580 sayılı Kanuna dayanarak çıkartılan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği gereğince düzenlenen kurs programını başarıyla tamamlamıştır.

Bu belgede, kurs programını başarıyla tamamlaması sonucu aldığı kurs bitirme belgesine ilişkin bilgiler gösterilmiştir.

Bu belgenin doğruluğu <https://www.turkiye.gov.tr> adresinde veya mobil cihazlara yükleyebileceğiniz e-Devlet Kapısı'na ait Barkodlu Belge Doğrulama uygulaması vasıtası ile yandaki karekod okutularak kontrol edilebilir.





MEB141575771920401138450



T.C.
Millî Eğitim Bakanlığı
Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü

Kursiyer Bilgileri

TC Kimlik No :
Adı Soyadı : Merve ALTOK
Baba Adı - Anne Adı :
Doğum Tarihi :

Sertifika Bilgileri

Kurs Adı : Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Kurs Programı
Kurs Süresi : 48
Kurum Adı : İstanbul Maltepe Özel Maltepe Siz Drama Sanat Ve Kişisel Gelişim Kursu
Belge Numarası : 9998427920190052419036
Belge Tarihi : 28/09/2019
Kursa Başlama Tarihi : 27/07/2019
Kursu Bitirme Tarihi : 22/09/2019

Yukarıda açık kimliği yazılı Merve ALTOK, 5580 sayılı Kanuna dayanarak çıkartılan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği gereğince düzenlenen kurs programını başarıyla tamamlamıştır.

Bu belgede, kurs programını başarıyla tamamlaması sonucu aldığı kurs bitirme belgesine ilişkin bilgiler gösterilmiştir.

Bu belgenin doğruluğu <https://www.turkiye.gov.tr> adresinde veya mobil cihazlara yükleyebileceğiniz e-Devlet Kapısı'na ait Barkodlu Belge Doğrulama uygulaması vasıtası ile yandaki karekod okutularak kontrol edilebilir.





MEB141575771920401146537



T.C.
Millî Eğitim Bakanlığı
Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü

Kursiyer Bilgileri

TC Kimlik No :
Adı Soyadı : Merve ALTOK
Baba Adı - Anne Adı :
Doğum Tarihi :

Sertifika Bilgileri

Kurs Adı : Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Kurs Programı
Kurs Süresi : 60
Kurum Adı : İstanbul Maltepe Özel Maltepe Siz Drama Sanat Ve Kişisel Gelişim Kursu
Belge Numarası : 9998427920190052433918
Belge Tarihi : 10/11/2019
Kursa Başlama Tarihi : 05/10/2019
Kursu Bitirme Tarihi : 10/11/2019

Yukarıda açık kimliği yazılı Merve ALTOK, 5580 sayılı Kanuna dayanarak çıkartılan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği gereğince düzenlenen kurs programını başarıyla tamamlamıştır.

Bu belgede, kurs programını başarıyla tamamlaması sonucu aldığı kurs bitirme belgesine ilişkin bilgiler gösterilmiştir.

Bu belgenin doğruluğu <https://www.turkiye.gov.tr> adresinde veya mobil cihazlara yükleyebileceğiniz e-Devlet Kapısı'na ait Barkodlu Belge Doğrulama uygulaması vasıtası ile yandaki karekod okutularak kontrol edilebilir.



İNTİHAL RAPORU

YARATICI DRAMA TEMELLİ YAŞAM BECERİLERİ EĞİTİM PROGRAMININ 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ YAŞAM BECERİLERİ DÜZEYLERİNE ETKİSİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 6	% 5	% 2	% 3
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	Submitted to Düzce Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
4	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
5	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1
6	utek2019.com İnternet Kaynağı	<% 1
7	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<% 1
8	acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1

Submitted to Istanbul Aydın University

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Merve ALTOK

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Marmara Üniversitesi/ Okul Öncesi Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi/ Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi

Stajlar:

MEF Okulları Bahçeşehir Kampüsü/ 02.2017-06.2017

TED İstanbul Koleji/ 09.2017-01.2018

FMV Işık Okulları Erenköy Kampüsü/ 02.2018-06.2018

Erasmus + Staj Hareketliliği/ Budapest Under the Rainbow Kindergarten and Nursery/
09.2021-01.2022

Çalıştığı Kurumlar:

Bahçeşehir Koleji Maltepe Kampüsü/ 2018-2019

TED Alanya Koleji/ 2019-2021