

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SOSYAL BECERİ SORUNU OLAN ÖĞRENCİLER VE
ANNELERİNE UYGULANAN YARATICI DRAMA
ETKİNLİKLERİ PROGRAMININ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL
BECERİ DÜZEYLERİNİN GELİŞİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Enise ÇALIŞKAN ÇOBAN

**İZMİR
2007**

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SOSYAL BECERİ SORUNU OLAN ÖĞRENCİLER VE
ANNELERİNE UYGULANAN YARATICI DRAMA
ETKİNLİKLERİ PROGRAMININ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL
BECERİ DÜZEYLERİNİN GELİŞİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Enise ÇALIŞKAN ÇOBAN

Danışman

Yrd. Doç Dr. Gülnur BAYEZİD İŞİKER

**İZMİR
2007**

YEMİN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum ‘‘Sosyal Beceri Sorunu Olan Öğrenciler ve Annelerine Uygulanan Yaratıcı Drama Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Gelişimi Üzerindeki Etkisi’’ adlı çalışmanın tarafımdan bilimsel ahlak ilkelerine aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

02/ 07 / 2007
Enise ÇALIŞKAN ÇOBAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı Y¼KSEK LİSANS olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Yrd. Doç. G¼lnur BAYEZİD İŐIKER

¼ye

Yrd. Doç. Zekavet KABASAKAL

¼ye

Yrd. Doç. Dr. Mustafa G¼VENDİ

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen oğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../ 2007

Prof. Dr. Sedef

GİDENER

Enstit¼ M¼d¼r¼

YÜKSEK ÖĞRETİM KURUMU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu No:

Üniv. Kodu:

*** Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.**

Tez Yazarının

Soyadı: ÇALIŞKAN ÇOBAN

Adı: Enise

Tezin Türkçe Adı: Sosyal Beceri Sorunu Olan Öğrenciler ve Annelerine Uygulanan Yaratıcı Drama Programının Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Gelişimi Üzerindeki Etkisi.

Tezin Yabancı Dildeki Adı: The Effects Of Creative Drama Programme, Applied to The Students With Social Skills Deficiencies and to Their Mothers', on Devolopment of Students' Level Of Social Skills.

Tezin Yapıldığı

Üniversite: DOKUZ EYLÜL ÜNV. **Enstitü:** EĞİTİM BİLİMLERİ **Yılı:** 2007

Diğer Kuruluşlar:

Tezin Türü: Yüksek Lisans

Dili: Türkçe

Sayfa Sayısı: 124

Referans Sayısı: 104

Tez Danışmanının

Ünvanı: Yrd. Doç. Dr.

Adı: Gülnur

Soyadı: BAYEZİD İŞİKER

Türkçe Anahtar Kelimeler:

1. Sosyal Beceri
2. Yaratıcı Drama

İngilizce Anahtar Kelimeler:

1. Social Skills
2. Creative Drama

TEŞEKKÜR

Bu araştırmada pek çok kişinin emeği bulunmaktadır. Öncelikle bütün çalışma boyunca desteğini ve engin bilgisini esirgemeyen, titiz çalışma sistemi ve yol göstericiliğiyle araştırma sürecini aydınlatan değerli hocam Yrd. Doç Dr. Gülnur Bayezid Işıker'e en derin saygılarımı ve teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Yoğun çalışmalarım süresince bana her zaman destek olan biricik eşim Bağatur oban' a, sık sık tezimle ilgili dertlerimi dinleyen ve elinden geldiğince yardımcı olmaya çalışan annem Nihal alışkan' a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmalarımnda her zaman yardımcı olan ve zaman ayıran, sıkıntıda olduğum zamanlarda moral ve motivasyon desteğini esirgemeyen canım arkadaşım İngilizce Öğretmeni Züleyha elik Ateş'e teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmada sıkıntıya düştüğüm konularda kendisinden her zaman destek gördüğüm yüksek lisans arkadaşım Arzu Özağı' ya teşekkürlerimi sunarım.

Uygulamayı yaptığım okulda, çalışma için yer imkanı sağlayan okul idaresine, ölçeklerin uygulanması sırasında her konuda yardımcı olan sınıf öğretmenlerine ve uygulamaya katılan öğrencilerimle annelerine teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarımı rahat yürütebilmemde her zaman destek olan Bornova Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürü Eser Baba' ya teşekkürlerimi sunarım.

Dramayı tanımama ve sevmeme neden olan, eğitim anlayışıma yeni bir bakış açısı kazandıran Oluşum Drama Enstitüsündeki bütün eğiticilerime ve Naci Aslan'a teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak verilerin özümlemesi aşamasında ve zorlandığım diğer konularda yardımlarını ve moral desteğini esirgemeyen Dr. A. Murat Ellez' e teşekkürlerimi sunarım.

TABLULAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa
Tablo 3.1. Deneysel ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Tanıtımı.....	54
Tablo 3.2. Deneysel Desenini.....	59
Tablo 4.1. Deneysel ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınıf değerlendirmesini kapsayan sosyometri ölçeği oyun ölçütüne ilişkin ön test puanlarının ve son test puanlarının karşılaştırılması.....	62
Tablo 4.2. Deneysel ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınıf değerlendirmesini kapsayan sosyometri ölçeği ders ölçütüne ilişkin ön test puanlarının ve son test puanlarının karşılaştırılması.....	63
Tablo 4.3. Deneysel ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirmelerini kapsayan WMC-SYOUÖ ön test ve son test toplam puanlarının karşılaştırılması.....	64
Tablo 4.4. Deneysel ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirmelerini kapsayan WMC-SYOUÖ öğretmen tercihli sosyal davranış ön test ve son test toplam puanlarının karşılaştırılması.....	65
Tablo 4.5. Deneysel ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirmelerini kapsayan WMC-SYOUÖ akran tercihli sosyal davranış ön test ve son test toplam puanlarının karşılaştırılması.....	66
Tablo 4.6. Deneysel ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirmelerini kapsayan WMC-SYOUÖ okula uyum davranışı ön test ve son test toplam puanlarının karşılaştırılması.....	67
Tablo 4.7. Deneysel grubundaki öğrencilerin sınıf değerlendirmesini kapsayan sosyometri ölçeği oyun ölçütüne ilişkin ön test- son test puanlarının karşılaştırılması.....	68
Tablo 4.8. Deneysel grubundaki öğrencilerin sınıf değerlendirmesini kapsayan sosyometri ölçeği ders ölçütüne ilişkin ön test- son test puanlarının karşılaştırılması.....	68
Tablo 4.9. Deneysel grubundaki öğrencilerin öğretmenleri tarafından	

değerlendirmelerini kapsayan WMC-SYOUÖ ön test- son test toplam puanlarının karşılaştırılması.....	69
Tablo 4.10. Deney grubundaki öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirilmelerini kapsayan WMC-SYOUÖ ön test- son test öğretmen tercihli sosyal davranış puanlarının karşılaştırılması.....	70
Tablo 4.11. Deney grubundaki öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirilmelerini kapsayan WMC-SYOUÖ ön test- son test ekran tercihli sosyal davranış puanlarının karşılaştırılması.....	70
Tablo 4.12. Deney grubundaki öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirilmelerini kapsayan WMC-SYOUÖ ön test- son test okula uyum davranışı puanlarının karşılaştırılması.....	71
Tablo 4.13. Kontrol grubundaki öğrencilerin sınıf değerlendirmesini kapsayan sosyometri ölçeği oyun ölçütüne ilişkin ön test- son test puanlarının karşılaştırılması.....	72
Tablo 4.14. Kontrol grubundaki öğrencilerin sınıf değerlendirmesini kapsayan sosyometri ölçeği ders ölçütüne ilişkin ön test- son test puanlarının karşılaştırılması.....	72
Tablo 4.15. Kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirilmelerini kapsayan WMC-SYOUÖ ön test- son test toplam puanlarının karşılaştırılması.....	73
Tablo 4.16. Kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirilmelerini kapsayan WMC-SYOUÖ ön test- son test öğretmen tercihli sosyal davranış puanlarının karşılaştırılması.....	74
Tablo 4.17. Kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirilmelerini kapsayan WMC-SYOUÖ ön test- son test ekran tercihli sosyal davranış puanlarının karşılaştırılması.....	74
Tablo 4.18. Kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirilmelerini kapsayan WMC-SYOUÖ ön test- son test okula uyum davranışı puanlarının karşılaştırılması.....	75
Tablo 4. 19. Sosyometri testi puanları ile WMC-SYOUÖ ön test puanları arasındaki korelasyon puanları.....	76

Tablo 4. 20. Sosyometri testi puanları ile WMC-SYOUÖ son test puanları arasındaki korelasyon puanları.....	77
Tablo 4.21. Deney grubundaki birinci öğrencinin ön test – son test sonuçları ve anne değerlendirmesi.....	78
Tablo 4.22. Deney grubundaki ikinci öğrencinin ön test – son test sonuçları ve anne değerlendirmesi.....	79
Tablo 4.23. Deney grubundaki üçüncü öğrencinin ön test – son test sonuçları ve anne değerlendirmesi.....	80
Tablo 4.24. Deney grubundaki dördüncü öğrencinin ön test – son test sonuçları ve anne değerlendirmesi.....	80
Tablo 4.25. Deney grubundaki beşinci öğrencinin ön test – son test sonuçları ve anne değerlendirmesi.....	81
Tablo 4.26. Deney grubundaki altıncı öğrencinin ön test – son test sonuçları ve anne değerlendirmesi.....	82
Tablo 4.27. Deney grubundaki yedinci öğrencinin ön test – son test sonuçları ve anne değerlendirmesi.....	82
Tablo 4.28. Deney grubundaki sekizinci öğrencinin ön test – son test sonuçları ve anne değerlendirmesi.....	83
Tablo 4.29. Deney grubundaki dokuzuncu öğrencinin ön test – son test sonuçları ve anne değerlendirmesi.....	84
Tablo 4.30. Deney grubundaki onuncu öğrencinin ön test – son test sonuçları ve anne değerlendirmesi.....	85
Tablo 4.31. Yaratıcı drama çalışmalarının annelerin çocuklarıyla ilişkilerinde yarattıkları değişimlere ilişkin görüşlerinin dağılımı (f, %).....	86
Tablo 4.32. Yaratıcı drama çalışmalarının çocuklarında yarattıkları değişimlere ilişkin annelerin görüşlerinin dağılımı (f, %).....	89
Tablo 4.33. Yaratıcı drama çalışmalarının çocukların arkadaşlarıyla olan iletişim biçimine olan etkilerine ilişkin annelerin görüşlerinin dağılımı (f, %).....	91

İÇİNDEKİLER

Yemin Metni.....	i
Yüksek Öğretim Kurumu Dökümantasyon Merkezi Tez Veri Formu.....	ii
Teşekkür.....	iii
Tablo Listesi.....	iv
Özet.....	viii
Abstract.....	x

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1. Giriş.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	2
1.2. Araştırmanın Önemi.....	2
1.3. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemler.....	3
1.3.1. Alt Problemleri.....	3
1.4. Araştırmanın Sayılıtları.....	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.6. Tanımlar ve Kısaltmalar.....	5

BÖLÜM 2:

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1 Yaratıcı Drama.....	6
2.1.1. Yaratıcı Dramanın Tanımı.....	6
2.1.2. Yaratıcı Dramanın Tarihsel Gelişimi.....	8
2.1.2.1. Yaratıcı Dramanın Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi.....	8
2.1.2.2. Yaratıcı Dramanın Dünyadaki Tarihsel Gelişimi.....	10
2.1.3. Yaratıcı Dramanın Amaçları.....	12
2.1.4. Yaratıcı Dramanın İlkeleri.....	15
2.1.5. Yaratıcı Drama Liderinin Özellikleri.....	16
2.1.6. Yaratıcı Dramanın Aşamaları.....	18
2.1.7. Yaratıcı Dramada Kullanılan Teknikler.....	21
2.2. Sosyal Beceri.....	25

2.2.1. Sosyal Gelişim.....	25
2.2.2. Arkadaş İlişkileri.....	27
2.2.3. Sosyal Beceri ve Sosyal Yeterlik.....	28
2.3.4. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi.....	31
2.3. Konu ile İlgili Araştırmalar.....	33
2.3.1. Yaratıcı Drama İle İlgili Araştırmalar.....	33
2.3.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	33
2.3.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	39
2.3.2. Sosyal Beceriler İle İlgili Araştırmalar.....	43
2.3.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	43
2.3.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	48

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	53
3.3. Denekler.....	53
3.3. Veri Toplama Araçları.....	54
3.3.1. Walker- McConnell Sosyal yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği.....	55
3.3.1.1. Walker- McConnell Sosyal yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği' nin Türkiye'deki Geçerlik Çalışması.....	56
3.3.1.2. Walker- McConnell Sosyal yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği' nin Türkiye'deki Güvenirlik Çalışması.....	57
3.3.2. Sosyometri Tekniği.....	57
3.3.3. Görüşme Kayıtları.....	58
3.4. Deney Deseni.....	59
3.5. Denel İşlem.....	60
3.6. Veri Çözümleme Teknikleri.....	61

BÖLÜM 4:
BULGULAR VE YORUM

4.Bulgular ve Yorum.....62

BÖLÜM 5:
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....94

5.2. Öneriler.....97

KAYNAKÇA.....98

EKLER.....107

Ek- 1 Sosyometri Testi.....108

Ek- 2 Walker- McConnell Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği
İlköğretim Versiyonu.....109

Ek- 3 Annelerle Yapılan Yaratıcı Drama Çalışmaları Yarı
Yapılandırılmış Görüşme Formu.....112

Ek- 4 Kişisel Bilgi Formu.....113

Ek- 5 Sosyal Beceri Eğitimi Yaratıcı Drama Programı.....114

ÖZET

Bu araştırmada bir grup sosyal beceri sorunu olan çocuk ve annelerine yönelik yapılan yaratıcı drama uygulamalarının çocukların sosyal beceri düzeylerinin gelişimine etkisi incelenmiştir.

Araştırma grubu alt sosyo ekonomik düzeydeki bir ilkokulun üç tane beşinci sınıfına uygulanan (sınıflar 40 kişidir) sosyometri sonuçlarına göre belirlenmiştir. Araştırmaya öğrencilerin gönüllü olanlarından oluşturulmuş yirmi öğrenci ve dokuz anne katılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Sosyometri Testi, Walker- McConnell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacı tarafından hazırlanan öğrencilerin bireysel ve ailesel özelliklerine ilişkin bilgi almayı hedefleyen kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Kontrollü ön - son test modelinin kullanıldığı deneysel bir çalışmadır. Deney (n=10) ve kontrol (n=10) grubundaki öğrenciler benzer sosyo ekonomik düzey ve cinsiyet özellikleri gözetilerek eşleştirilmiştir. Deney grubundaki annelere, çocuklarına uygulanan ile aynı şekilde yapılan yaratıcı drama çalışmaları uygulanmış, çocukların öğrendikleri davranışlar açısından pekiştirici olması beklenmiştir.

Araştırmada nitel ve nicel veriler elde edilmiştir. Alınan verilerden genel anlam öbekleri ve temalar çıkartılarak bunların görüşmeler içindeki sıklığına bakılmıştır. Sonuçlar yüzde ve frekans olarak verilmiştir. Nicel verilerin analizinde, deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasındaki eşitliği, son test puanları arasındaki farklılığı görebilmek için Mann- Whitney U Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön test son test puanları arasındaki farkı bulabilmek için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Ayrıca ölçekler arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırma sonucundan elde edilen bulgular şunlardır; öğrencilerin oyuna ilişkin sosyometri puanları incelendiğinde, drama eğitiminden sonra deney grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık görülürken, kontrol grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık görülmediği saptanmıştır. Öğrencilerin derse ilişkin sosyometri puanları incelendiğinde, drama eğitiminden sonra deney ve kontrol grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Öğrencilerin WMC-SYOUÖ “toplam”, “öğretmen tercihli sosyal davranış”, “akran tercihli sosyal davranış”, “okula uyum davranışı” puanları incelendiğinde, drama eğitiminden sonra deney grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık görülürken, kontrol grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık görülmediği saptanmıştır.

ABSTRACT

The effects of the creative drama activities, applied to a group of children, having social skill problems and to their mothers, on the development of children social skill levels was studied in this research.

The research group was formed according to the results of sociometry, applied to three fifth grade classes (each class consists of 40 students) from a primary school which has a low socio-economic background. Twenty volunteer students and nine volunteer mothers participated the research.

Sociometry test, Walker- McConnell Social Efficiency and School Adaptation Scale, Semi-constructed interview forms, and personal information forms which are prepared by the researcher to get information about students' personal and parental characteristics, were used to collect data in the research.

In this experimental research controlled pre and post test design was used. The students in the control and experiment groups were matched considering their similar socio – economic levels and their genders. The same creative drama activities were applied to both students and their mothers in the experiment group. The drama activities applied to the mothers were expected to be a reinforcement for the behaviors that the children learned during the drama courses.

The qualitative and the quantitative data were classified according to the aims of the research. Content analysis was made for the qualitative data. By defining general meaning groups and themes from these qualitative data, the frequency of these results were examined in the interviews. The results were described as percentage and frequency. Quantitative data were assessed with the SPSS programme. While assessing the data, to identify the equality between the pre test points of control group and the experiment group and to identify the difference between the post test points, Mann-Whitney U Test was used. In order to find the difference between pre test and post test points of control and experiment group Wilcoxon Signed-Rank Test was used. To identify the relationship between scales correlation coefficient was estimated.

The results of the research is that, according to the results of children's sociometry points about play; although after drama courses there is a significant

difference at the points of experiment group, there isn't a significant difference at the points of control group. According to the results of children's sociometry points about lessons, after drama courses there isn't a significant difference between the points of control group and experiment group.

According to the students' total points of WMC-SESAS, the students' total points of WMC-SESAS on the teacher preferred social behaviors, the students' total points of WMC-SESAS on the peer preferred social behaviors and the students' total points of WMC-SESAS on school adaptation behaviors although after drama courses there is a significant difference at the points of experiment group, there isn't a significant difference at the points of control group.

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

İnsan sosyal bir varlıktır ve yaşamının başlangıcından bitişine kadar toplum içinde yaşar. Bireyin yaşam kalitesi toplum içinde kişiler arasında kurduğu ilişkilere bağlıdır. Bu ilişkilerin oluşmasını ve gelişmesini belirleyen en önemli etkenlerden biri sosyal becerilerdir. Sosyal beceriler, kişilerin bulunduğu topluma uyumunun, etkileşiminin ve iletişiminin sağlanmasında gerekli belirli davranışlardır. Bu davranışlar bireylerin çevreleriyle olan ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yürütmesini sağlamaktadır.

Yaşamın başlangıcında görülen ilk sosyal davranış, bebeklerin annelerine olan bağılılığıdır. Ancak zaman geçtikçe çocuk anneye bağlı kalmaz ve çevresindeki diğer insanlarla da iletişim kurmaya başlar (Yavuzer,2005: 22). Çocukluk yılları sosyal becerilerin kazanılmasında önem taşımaktadır. Çocuk, bu becerileri bulunduğu aile ortamı içinde aile üyelerini gözlemleyerek, gözlediği davranışları model alarak ve taklit ederek öğrenir.

Çocuğun ev ortamından sonra zamanın büyük bir kısmını geçirdiği yer okul ortamıdır. Burada akademik çalışmaların yanı sıra çocuk ev dışındaki çevrede başkalarıyla iletişim kurabilmeyi ve kendi ayakları üzerinde durabilmeyi öğrenir.

Sosyal becerilerin öğretiminde, uygun ve etkili bir yöntem kullanmak önem taşımaktadır. Doğal ortamdan farklı olarak sadece o davranış üzerine odaklanan programlar, çocuğun kendi çevresine uygun gelmeyebilir ya da etkili olmayabilir. Bu nedenle çocuğun doğal ortamında doğala yakın, katkıda bulunacak eğitsel ama oyun niteliğinde çalışmalara ihtiyaç vardır (Avcıoğlu, 2005). Yaratıcı dramının çocukların sosyal becerilerinin kazanılmasına katkıda bulunabilecek etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Çocuk yaratıcı drama etkinlikleri, esnasında farklı rol ve yaşantıların içine girmektedir. Bu sayede çeşitli sosyal rolleri ve sosyal problemleri inceleyebileceği ve grup içi etkileşimlerle bu problemlere çözüm yollarını güvenli bir ortamda benzer sorunları olan arkadaşları ile deneyebileceği düşünülebilir. Ayrıca aynı çalışmaların anneler ile yapılmasının, çocukların öğrendiği bu davranışları, annelerin de öğrenmesinin birlikte gelişimlerini arttıracığı, aynı zamanda annelerin,

çocuklarında gözlemledikleri davranış değişiminin pekiştiricisi olacakları ümit edilmektedir.

Bütün bu bilgilerden yola çıkarak bu araştırmada, aile ortamında öğrenilmeye başlanılan ve çocuğun yaşamda sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlayan sosyal becerilerin geliştirilmesinde, hem çocuklarla hem de annelerle yapılan yaratıcı drama çalışmalarının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde öğrenim gören ve sosyal beceri sorunu olan öğrenciler ve anneleriyle yapılan drama çalışmalarının çocukların sosyal beceri düzeylerinin gelişimine etkisini araştırmaktır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Sosyal beceri yetersizliği, kişilerin muhtemelen bu becerilere sahip olmalarına rağmen, bunları uygun durumlarda ve ortamlarda ortaya koyamamaları sonucudur. Birey bu beceriyi nasıl sergileyeceğini öğrenmiştir fakat duygusal tepkilerindeki artış nedeniyle gösteremez. Örneğin, başka biriyle konuşmayı başlatır, fakat sürdürmez (Gresham ve Eliot, 1987; Strain ve Odom; Avcıoğlu, 2005:14' deki alıntı).

Sosyal becerilerde yetersiz olan çocuklar çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurmada, kendisini ifade etmede, ilişkiyi başlatma ve sürdürmede, karşılaştığı bir problemi çözümlenmede sorunlar yaşar. Akranları tarafından kabul görmez. Yaşamları boyunca kişiler arası ilişkilerde, çevreye uyumlarında ve mesleki yaşantılarında problemlerle karşılaşır.

Çocuğun topluma ve sosyal yaşantılara karşı davranış biçimleri, başkalarıyla nasıl bir ilişki içinde bulunabileceği, büyük ölçüde ilk yıllarında aile içindeki öğrenme deneyimlerine bağlıdır (Yavuzer, 1996:52). Çocuk ilk olarak bu becerileri aile ortamında edinmekte ve ailesinden aldığı eğitim doğrultusunda bunu geliştirmektedir.

Yaratıcı drama, temel kuralları önceden ve dışarıdan belirlenmiş, bir grup içinde yaşanan, lider tarafından yönlendirilen, oyun ve etkinlikler bütünüdür (Önder, 1999:32). Grup yaşantısına olanak sağladığı, grup içinde kişiler arasındaki etkileşimi desteklediği ve kişilere farklı rollere girip kendini ifade etme olanağı tanıdığı için sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

Araştırma, çocuklarda sosyal becerilerin geliştirilmesi için yapılan yaratıcı drama uygulamalarının hem çocuklarla hem de annelerle yapılması açısından önem taşımaktadır. Sosyal becerilerin kazandırılmasında yalnızca çocuklarla yapılacak olan çalışmaların da etkili olduğu bilinmektedir, ancak annenin bu konuda eğitilmesi ile hem elde ettiği bilgilerle pekiştirici olacağı hem de kendisindeki değişimle model olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla anne ve çocuklarla birlikte eşgüdümlü olarak yapılan çalışmalar kazanılan becerilerin sürekliliğini sağlayabilecek, çocuğun bu davranışları gerçek yaşantısına yansıtıp içselleştirmesini kolaylaştırabilecektir.

Ayrıca bu çalışmanın araştırmacılara ve eğitimcilere anneler ve çocuklarla yapılabilecek eğitimler konusunda bir kaynak oluşturabilmesi ümit edilmektedir.

1.3. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemler

Araştırmada yanıtlanması beklenen temel problem şu şekilde belirtilebilir: Sosyal beceri sorunu olan öğrenciler ve anneleriyle yapılan yaratıcı drama çalışmalarının öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri üzerine etkisi var mıdır?

Bu probleme yönelik alt problemler ise şu şekilde belirlenmiştir:

1.3.1.1. Alt Problemler

1. Yaratıcı drama uygulamaları, deney grubundaki öğrencilerin sosyometri oyun ölçütü ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma yaratmış mıdır?
2. Yaratıcı drama uygulamaları, deney grubu öğrencilerinin sosyometri ders ölçütü ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yaratmış mıdır?
3. Yaratıcı drama uygulamaları, deney grubu öğrencilerinin WMC-SYOUÖ toplam ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yaratmış mıdır?

4. Yaratıcı drama uygulamaları, deney grubu öğrencilerinin WMC-SYOUÖ öğretmen tercihli sosyal davranış ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yaratmış mıdır?
5. Yaratıcı drama uygulamaları, deney grubu öğrencilerinin WMC-SYOUÖ akran tercihli sosyal davranış ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yaratmış mıdır?
6. Yaratıcı drama uygulamaları, deney grubu öğrencilerinin WMC-SYOUÖ okula uyum davranışı ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yaratmış mıdır?

1.4.Araştırmanın Sayıtlıları

1. Araştırmada kullanılan ‘Walker- Mc Connell Sosyal yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği’ nin öğrencilerin sosyal beceri ve okula olan uyumlarını; ‘Sosyometri Ölçeği’ nin sınıf içindeki ilişkileri doğru olarak belirlediği varsayılmıştır.
2. Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formuna öğrencilerin doğru bilgi verdikleri varsayılmıştır.
3. Öğrencilerin ‘Kişisel Bilgi Formu’ ve ‘Sosyometri Ölçeği’nde bulunan sorulara içtenlikle yanıt verdiği varsayılmıştır.
4. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin sosyal beceri ve okul uyumlarını değerlendirmelerine olanak sağlayacak şekilde öğrencileri hakkında gözlem yaşantısına sahip oldukları ve sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
5. Araştırma sonrasında yapılan görüşmede annelerin, kendilerine yöneltilen sorulara içtenlikle cevap verildiği varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın verileri, İzmir ili, Çamdibi semtinde bulunan alt sosyo ekonomik düzeye sahip ilköğretim okulunun beşinci sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam yirmi öğrenci ve dokuz anne ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmada bulgular 2006- 2007 eğitim- öğretim yılı birinci döneminde elde edilmiştir.

3. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan sosyal beceri düzeyi “Walker- Mc Connell Sosyal yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği’ ve “Sosyometri Ölçeği”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

4. Bu araştırmada elde edilen tüm bulgular, öğrenciler ve öğretmenlerin ölçeklere, annelerin ise görüşme formuna verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

5. Araştırmada kullanılan yaratıcı drama çalışmaları belirlenmiş olan etkinlikler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yaratıcı Drama: Doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde, bireylerin, bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, soyut kavramı ya da davranışı, eski bilişsel örüntülerinin yeniden gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerle anlamlandırılmasına ve canlandırılmasına denir (San, 1991; Adıgüzel 1994).

Sosyal Beceriler: Başkalarıyla toplumsal olarak kabul edilebilir, kişisel olarak yararlı ve öncelikle başkalarına yararlı olan sosyal bağlamda etkileşim kurma yeteneğine denir (Combs ve Slaby ,1977).

1.7. Kısaltmalar

WMC-SYOUÖ : Walker- Mc Connell Sosyal yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği

M.E.B : Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM II

2. KURAMSAL YAKLAŞIM VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. YARATICI DRAMA

Bu bölümde yaratıcı dramanın tanımı, tarihsel gelişimi, amaçları, aşamaları ve yaratıcı dramada kullanılan teknikler hakkında bilgi verilmiştir.

2.1.1.Yaratıcı Dramanın Tanımı

Yaratıcı dramayla ilgili farklı tanımlar yapılmaktadır. İlk olarak “drama” sözcüğünün anlamını incelediğimizde:

Drama Türk Dil Kurumu Sözlüğünde Latince “dram” olarak belirtilmiştir. Dram; 1- Sahnede oynanmak için yazılmış oyun, 2- Acıklı, üzüntülü olayları, bazen güldürücü yönlerini de katarak konu alan sahne oyunu veya televizyon filmi ve 3- Tiyatro edebiyatı şeklinde tanımlanmıştır.

Özellikle tiyatro bilimi çerçevesi içinde drama kavramı, özetlenmiş, soyutlanmış, eylem durumları anlamını almıştır (San, 1989).

Yaratıcı drama ile ilgili farklı kaynaklardaki tanımlara baktığımızda:

Drama, insanın yaşam boyu süren eylemidir, kısaca yaşama sanatıdır (Kavcar, 1985).

Drama, olaya aktif olarak katılan üyeler için yapılan bir iştir: Deney (Levent, 1989).

Drama, yaşantılar yolu ile kendini, duygularını ifade etmede bir araçtır (Spolin, 1963; Bozdoğan 2003: 33’deki alıntı).

Yaratıcı Drama, çocuk oyunlarından ve benzer etkinliklerden yola çıkarak gözlem yapma, doğaçlama, rol oynama, dramatizasyon gibi tiyatro tekniklerinden yararlanarak çeşitli yaşam durumlarını canlandırma, onları yeniden yaratıp irdeleme, bu yaşam durumlarından bilgilenme ve öğrenmeye geçme çalışmalarıdır (San, 1994).

İnsanın insanla giriştiği her türlü dolaysız, doğrudan ilişki, etki tepki alışverişi, arada oluşan en az düzeyde bir etkileşim dramatik an ya da dramatik bir

durumdur. İşte oyun süreçlerindeki ve durumlarındaki dramatik an'ların uzmanlarca, grup içi etkileşim süreçleri içinde yaratılmasına yaratıcı drama denir (Çiğdemoğlu, 1999).

Drama, önceden yazılmış hazır bir metin olmaksızın, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, özel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları anlam durumları ve doğaçlamalardır (San, 1998).

Yaratıcı Drama, çocuklara bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri ve devinişsel becerileri kazandırmada bir öğretim yöntemidir (Üstündağ, 1996; Üstündağ 1999).

İnsanın kendini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişmesini, eğitim ve öğretimde aktif rol almasını, kendini ifade edebilmesini, yaratıcı olmasını, yaşamı çok yönlü algılamasını, araştırma istek ve duygusunun gelişmesini, sağlayan eğitim yöntemidir (Güneysu, 1991).

Öğrenmenin önkoşulu duyguları harekete geçirmektir. Duyguları harekete geçirmek bilgileri ikinci elden değil, birinci elden almakla olur. Birinci elden öğrenebilmenin en etkili yolu da yaparak ve yaşayarak öğrenmektir. Drama, yaparak ve yaşayarak, birinci elden öğrenme yöntemidir (Aslan,1999:).

Doğaldır, yazılı bir metni yoktur, sahnelenmesi gerekmez, olay merkezlidir. Lider tarafından rehberlik edilen katılımcılar, yaşadıkları ve hayal ettikleri durumları yaratıcı drama şekli içinde yansıtırlar. Lider grubun keşfetmesi, gelişmesi, fikirlerini ve duygularını dramatik oyunlar yoluyla ifade etmesi için rehberlik eder (Heining,1981; Ömeroğlu, 1992).

Drama bir lider eşliğinde, çocuk oyunları, doğaçlama, rol oynama ve dramatizasyon gibi bazı tiyatro tekniklerinden yararlanılarak, grup içindeki öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimleri sonucunda kendini ifade edebilme, yaratıcılık, yaşamı çok yönlü algılama, problem çözme gibi becerilerinin gelişmesini sağlayan yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri temel alan bir grup sürecidir (Aslan,1999; Güneysu, 1991; San, 1994; Çiğdemoğlu 1999).

“Yaratıcı drama” kavramı daha çok ABD’ de kullanılan bir kavramdır. İngiltere’deki kullanımı “eğitimde drama” iken Almanya’ da ki kullanımı ise “okul oyunu” ya da oyun ve etkileşim” dir (San, 1990).

2.1.2.Yaratıcı Dramanın Tarihsel Gelişimi

Yaratıcı dramanın ülkemizdeki ve dünyadaki tarihsel gelişimini şu şekilde özetleyebiliriz.

2.1.2.1.Yaratıcı Dramanın Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi

1910’da İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu eğitimde tiyatroyu savunmuş ve çocuğun yaparak ve yaşayarak öğrenmesi gerektiğini söylemiştir. Bu yaklaşımın temel amacı çocuğun kişisel gelişimini ve sosyalleşmesini sağlamaktır. Çocuk tiyatro yoluyla hayata alışmalıdır. Bu açıdan şimdiki anlamında olmasa da yaratıcı drama çalışmalarının temelini oluşturan ve eğitimde tiyatro uygulamalarını ilk başlatan kişi olarak kabul edilmektedir.

1925’de bir köy öğretmeni olan Muammer Targaç okulda tiyatro uygulamalarını yapan Türkiye’deki ilk kişi olarak karşımıza çıkmaktadır.

1925’te “Mektep Temsillerinin Usulü Tedrisi” yayınlanmış ve Muhsin Ertuğrul çocuk tiyatrolarının açılmasını savunmuştur.

1950’de Selahattin Çoruh “Okullarda Dramatizasyon” adlı eserini yayınlamıştır. Eserinde birlikte yapma, oynama, yaratma ve dramatize etmenin önemi üzerinde durmuştur. Çoruh dramatik gösterileri, bağlı ve serbest gösteriler olarak ikiye ayırmaktadır. Bağlı gösterilerde önceden dramatik hale sokulan konular dramatize edilirken, serbest gösterilerde hayattan alınan konular dramatize edilmektedir.

1951 yılında MEB ortaokul programında “temsil yolu ile canlandırma (dramatizasyon)” cümlelerine ve bu konuda önerilen çalışmalara rastlanmaktadır.

1960’ta Emin Özdemir’in “Uygulamalı Dramatizasyon” adlı kitabı yayımlanmış ve tüm öğretmenlere ücretsiz olarak dağıtılmıştır.

1966 yılında, İlköğretim Genel Müdürlüğü’nün 6 no’ lu yayını olarak basılan “Okul Öncesi Eğitimi” isimli Nimet Erkut’un kitabında “Çocuk Tiyatrosu (dramatizasyon)” başlığı altında elli sayfalık bir bölüm yer almaktadır.

1968 yılında yine MEB' nın ilkokul programında “dramatizasyon” olarak isimlendirilen çalışmalardan söz edilmiş, fakat bunlar yöntemli uygulamalar haline getirilmemiştir.

1970'lerde Tamer Levent genç amatör tiyatrocularla doğaçlama çalışmalarını başlatmıştır.

1980'li yıllardan sonra eğitimde yaratıcı drama, bir yöntem, başlı başına bir disiplin ve estetik-sanatsal bir alan olarak anılmaya bu anlamda kayda değer çalışmalar yapılmaya başlanmıştır.

1982'de ise Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde öğrencilerle drama çalışmaları başlamıştır. 1984-85'te “sanat kurumu ve deneme sahnesi topluluğu” adı altında yirmi- yirmi beş kişilik bir grupla iki- üç yıl süreyle çalışmalar yapılmıştır. Prof. Dr. İnci San ve devlet tiyatrosu sanatçısı Tamer Levent'in yapmış olduğu çalışmaların bugünkü anlamıyla drama yaklaşımının oluşturulmasında Türkiye drama tarihinde önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir.

1985'te Birinci Uluslar Arası Eğitimde Dramatizasyon Semineri gerçekleştirilmiştir. Bu seminerde eğitimde yaratıcı dramanın bilinen “dramatizasyon” kavramından farklı ve çağdaş anlamına yönelik tanıtıcı çalışmalar yapılmıştır. Daha sonrasında bu seminerler Çağdaş Drama Derneğinin iki yılda bir gerçekleştirdiği bir geleneğe dönüştürülmüştür. Bu yıl yaratıcı drama seminerinin on birincisi düzenlenmektedir.

1989 yılından başlayarak A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalında yaratıcı drama, eğitsel drama, yaratıcı eğitsel drama gibi adlarla yüksek lisans dersleri açılmıştır. Bu yıllarda Hacettepe ve Gazi Üniversitelerinin çeşitli bölümlerinde yaratıcı drama ya da dramatik etkinlikler adıyla lisans, yüksek lisans düzeyinde dersler açılmaya başlanmıştır.

1990'da ise Çağdaş Drama Derneği, drama çalışmalarının eğitimde ve tiyatrodaki yaygınlaştırılması için araştırmalar yapmak, tiyatro ve eğitim ilişkisini incelemek amacı ile kurulmuştur.

1998'de Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunca yayınlanan Eylül 1998 tarihli tebliğler dergisinde, ilköğretim okulları seçmeli drama dersi 1-2-3 öğretim programları yayımlanmış ve 1997-1998 öğretim yılından itibaren ders programlarında seçmeli ders olarak yer almıştır. İngilizce öğretmenliği programında

seçmeli ders olarak okutulan yaratıcı dramanın yanında, YÖK tarafından planlanan Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması projesi kapsamında okul öncesinde drama ve ilköğretimde drama dersleri de eğitim fakültelerinin lisans programlarında zorunlu ders olarak yerini almıştır.

1999'da Ankara'da Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi tarafından "Türkiye Birinci Drama Liderleri Buluşması" semineri gerçekleştirilmiş ve her yıl belirlenen bir başlık altında gerçekleştirilmeye devam edilerek seminerlere bir süreklilik kazandırılmıştır. Bu yıl seminerlerin dokuzuncusu düzenlenmektedir.

1999- 2000 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Anabilim Dalı Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde "Yaratıcı Drama Tezsiz Yüksek Lisans Programı" açılmıştır. Bu program ile ilk kez akademik anlamda drama lideri yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Aslan, 1999; Okvuran, 1993; Adıgüzel, 1994; Kavcar, 2003; Bozdoğan,2003; Morgül,2004).

2.1.2.2.Yaratıcı Dramanın Dünyadaki Tarihsel Gelişimi

1897 yılında, İngiltere' de J. Sully, dramatisasyonun çocuğun kendine yeni bir çevre yaratması olduğunu söylemiştir. Drama da rol oynayan çocuğun aldığı zevkin, herhangi bir izleyicinin aldığı zevkle bir bağlantısı olmadığını savunmuştur.

1910'da İngiltere' de Coldwell Cook "Oyun Yolu" adlı kitabında en doğal eğitim yönteminin oyun olduğunu öne sürerek, okullarda yapmaya değer tek şey olduğunu söylemiştir.

1911'de İngiltere'de sınıfta uygulanan ilk drama dersi ile ilgili olarak, bir köy öğretmeni olan Harriet Finlay-Johanson'ın adı geçmektedir. Bu ilk uygulamalar bir tür "make believe play" (öyleymiş gibi yapma oyunu) biçimindeydi. Okuldaki dramayı, okul tiyatrosundan farklı olarak uygulamıştır.

1920'lerden itibaren İngiltere'de Peter Slade çocuk grupları ile drama çalışmalarını denemeye başlamıştır. Kendisine özgü bir drama yöntemi geliştirmiş olan Slade "Çocuk Draması" adını verdiği kitabında yöntemini tanıtmıştır. Ona göre drama, tüm çocuklar için doğal bir oyundur ve çocuk gelişimine önemli katkılarda bulunabilir. Çocuk kendisini farklı durumlara sokarak, farklı rolleri oynamaya

çalışarak kendi gelişimi için önemli olan beceriler kazanır. Dramanın eğitimde araç olarak kullanılması gerektiğini savunmuştur.

1923 yılında ABD’ de Winifred Ward, “Drama için Öyküler” (1952) ve “Çocuklarla Oyun Hazırlama” (1957) olmak üzere iki kitap yayınlamıştır. Ward tiyatro ve dramayı birbirinden ayırmıştır. Çocuk tiyatrosunun, çocuk seyircilere güzellik, zevk, mutluluk ve neşe aktardığını söylemiştir. Çocuk tiyatrosundan farklı olarak yaratıcı dramaya katılan çocukların, kendi gelişimleri ve grupta birbirleri ile işbirliği yapabilmeleri konusunda önemli yaşantılar kazandıklarını belirtmiştir. Tiyatroda, oyuncular için çok önemli olan yeteneğin, dramada gerekli olmadığını, çünkü dramanın amacının başkalarını eğlendirmek ve etkilemek olmadığını savunmuştur.

1940 yılında ABD’ de Brian Way, “Drama Yolu ile Gelişim” adlı kitabında, çocuklara, kendine güven duygusunun nasıl kazandırılacağı ve kendi kaynaklarını keşfetme ve kullanmalarına nasıl yardım edebileceği konusunda örnekler vermiştir. Ona göre, dünyada dramaya katılamayacak çocuk yoktur. Bedensel, zihinsel yapısı göz önüne alınmak koşulu ile her çocuk için, zihinsel ve bedensel engelli çocuklar dahil olmak üzere, drama etkinliği düzenlenebilir. Drama çocukta kişiliğin gelişmesini sağlar. Kişilik ise, yaşayarak, deneyerek kazanılır. Way, tiyatro ile dramayı birbirinden kesinlikle ayırmıştır. Drama, tiyatro ile özdeş değildir. Way’e göre en önemli fark şudur: Tiyatro bir seyirci kitesine yöneliktir. Seyirciler için oynanır. Drama seyirciler için oynanmaz. Way’e göre çocuğa kesin roller vermek ve çocuğu belli davranış kalıplarına hapsedmek zararlıdır. Drama çocuğu geliştirmek içindir; dramayı geliştirmek için değil. Yani amaç, çocuğun drama sayesinde gelişmesidir.

1963’de ABD’ de Viola Spolin “Tiyatro İçin Doğaçlama” kitabında çocuğun içinden geldiği gibi kendini ifade etme yönüne olan önemi vurgulamıştır. Spolin, yetişkinler gibi çocuklarında rol oynayabileceklerine dikkati çekmiştir. Ona göre çocuk ya da yetişkin, rol oynama yolu ile her alanda bedensel, zihinsel ve sezgisel olarak tecrübeler kazanabilir. Dramanın, yaşantılar yolu ile kendini, duygularını ifade etmede bir araç olduğunu söylemiştir.

1970 yılında İngiltere’de Dorothy Heathcote eğitimde drama konusunda çalışmalar yapmıştır. Heathcote’e göre eğitimde drama hem bilişsel hem de duygusal

öğrenmeyi amaçlamalıdır. Dramaya lideri aktif olarak katarak alana farklı bir boyut getirmiştir. Ona göre öğretmen, etkinliği ortasında gerekli görürse durdurur, açıklama yapar ve öğrencileri tartışmaya yönlendirir. Amaç öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek ve farkındalıklarını artırmaktır. Çocuklar, gerçek yaşamda yaşadıklarını dramayla daha iyi anlamlandırır. Drama okul programının her alanında kullanılabilir.

1979'da İngiltere'de Gavin Bolton "Eğitimde Drama Kuramına Giriş" adlı kitabında, drama konusunda daha bilişsel ve analitik yönlere ağırlık veren bir yaklaşımı savunmuştur. Bolton'a göre çocuğun kendini ve yaşadığı çevreyi anlaması önemlidir. Çünkü içinde yaşanılan çevreye uyum yaşamsal değer taşır dolayısıyla eğitimde drama etkinlikleri temel olarak uyumu amaçlamalıdır.

1984'de ABD' de Nellie McCaslin, yaratıcı drama olarak tanımladığı yaklaşımını, teknolojinin pasifleştirdiği çocukları deneyerek daha aktif olabilmeleri, yaşama katılabilmeleri için önermiştir. Çocuğun aktif katılımıyla bedensel, bilişsel, duygusal ve sosyal yeteneklerini yaratıcı drama oyunları ile geliştirebileceğini vurgulamıştır (Bozdoğan 2004; Önder 1999; Adıgüzel 2002; San 2002; Okvuran 1993).

2.1.3. Yaratıcı Dramanın Amaçları

Çocuklar en az yetişkinler kadar aktif ve yoğun bir şekilde yaşadığımız dünyayı bizimle paylaşmaktadırlar. Eğiticiler ve öğretmenlerin asıl görevi, çocukların ve ergenlerin yaşadıkları dünyayı algılayabilmeleri ve anlayabilmeleri yönünde onların kendileriyle ve çevreyle iletişime girmeleri için olanak hazırlamaktır. Fakat günümüzde çocukların ve gençlerin yaşadıkları dünya ile etkileşimleri kısıtlı olup arada hep bir araç bulunmaktadır. Böylece çocuğun öğrenmesi yaşantısal olmaktan çıkıp sadece bilişsel yoldan gerçekleşmektedir. Öğrenme süresine çocuğun etkince katılması için duygularını, düşlem gücünü, imgeleme yetisini, imgesel düşlemeyi ve hatta düşlerini devreye sokabilmesi gerekir. İşte, yaratıcı drama çalışmaları bu saydığımız yeti ve değerlerin öğrenme süreçlerine katılmasına olanak sağlamaktadır. (San, 1990)

Eğitimde dramanın genel amacı, her alanda yaratıcı, kendine yetebilen, kendini tanıyan, çevresiyle iletişim kurabilen ve bunu geliştirebilen, ifade gücü ve biçimleri artmış, bireyler yetiştirmektir. Bu amaçlara ek olarak yaratıcı drama, yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlama, eleştirel düşünme yeteneği, sosyal gelişim ve birlikte çalışma yeteneği kazandırma, çocukların etik değerleri keşfetmelerine olanak sağlama, teşvik ve karar verme, kendine güven duyma, dil ve iletişim becerilerini kazandırma, imge dünyasını geliştirme gibi eğitimsel amaçlara dönüktür (Adıgüzel, 2001)

Sosyal gelişim, yaratıcı dramadaki en yaygın amaçlardandır. Dramanın sosyal gelişime katkısı kendini anlamak ve kabul etmek daha sonra da başkalarını kabul ederek paylaşımında bulunmaya sağlamaktır (McCaslin, 2000).

Aslan'a (1999) göre dramanın amaçları; bireyde doğuştan var olan yaratıcılığı ve spontanlığı geliştirmesini, kendini özgürce ifade etmesine olanak sağlayabilmesini, insanlarla kolayca iletişim kurabilmesini, kendine güvenmesini, insanlara karşı hoşgörülü ve demokrat bir birey olmasını sağlamaktır (Aslan, 1999: 15).

Üstündağ (2002) dramanın amaçlarını şu şekilde özetlemiştir:

- Yaratıcılık ve estetik gelişimini sağlama,
- Eleştirel düşünme yeteneği kazandırma,
- Sosyal gelişim ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırma,
- Kendine güven duyma ve karar verme becerilerini kazandırma,
- Dil ve iletişim becerilerini kazandırma,
- İmgelem gücünü, duygularını ve düşüncelerini geliştirme,
- Başkalarını anlama ve hissetme becerilerini geliştirme,
- Farklı olay, olgu ve durumlarla ilgili deneyim kazandırma,
- Manevi değerlerin gelişimine olanak sağlama,
- Problem çözme becerilerini geliştirme,
- Kazanılan, değiştirilen ve düzeltilen davranışlar hakkında bilgi verme,
- Hoşlanılmayan durum, olay ya da olgularla nasıl başa çıkacağını gösterme,
- İçinde yaşadığımız dünyayı daha somut bir şekilde görmeyi sağlama,
- Soyut kavramları, olguları ya da yaşantıları somutlaştırma,
- Bireyler arasındaki farklılıklara hoşgörüyle bakabilmeyi sağlamaktır.

Tüm eğitici programların hedefi çocuğun hem bireysel hem de toplumun bir üyesi olarak potansiyelini maksimum düzeye çıkarmaktır. Modern eğitim sistemi içinde yaratıcı dramının hedefleri şöyle sıralanmaktadır;

- Bir grup olarak beraber çalışabilme becerilerini geliştirme.
- Kendini ve başkalarını anlama becerisi geliştirme.
- Kendine güven duyma, teşvik ve karar verme becerilerini kazandırma.
- Farklı olay ve durumlarla ilgili deneyimler kazanma.
- Dil ve iletişim becerilerini geliştirme.
- Çocukların hayal gücünü, hislerini ve düşüncelerini geliştirme.
- Yaratıcılık ve estetik gelişimini sağlama (Mc Caslin, 1967 ve Stabler, 1978; Ömeroğlu, 1991: 92-93'deki alıntı).

Morgül (2004), drama eğitimi sürecinde gerçekleşen öğrenmeyle hedeflenen kazanımları şu şekilde özetlemiştir;

- Sosyalleşme.
- Tüketici değil üretici olma.
- Kendine güven ve saygı duyma.
- Edilginlik yerine katılımcı olma.
- Yeteneklerini keşfetme.
- Bağımlılık yerine bağımsız karar verebilme.
- Demokratik kişilik geliştirme.
- Empati kurma, kendini başkalarının yerine koyabilme.
- Kendisiyle ve başkalarıyla barışık olma.
- Hoşgörü kazanma.
- Yaratıcı kişilik geliştirme.
- Neden- sonuç ilişkisini kurabilme, analiz ve sentez yapabilme.
- Yaşamda karşılaşılan değişik durumlara hazır olabilme ve problem çözebilme.
- Ritim duygusunu kazanma, denge ve ana ritmi bulma.
- Konuşma gücünün gelişmesi.
- Duygularına söz geçirebilme, otokontrol.
- Sorunlardan kaçmama.
- Yeni şeyler öğrenmekten mutlu olma.

- Duyarlı olma.
- Farklı kültürleri zenginleştirici güzellikler olarak algılama (Morgül, 2004:15-16).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun Eylül 1998 tarihli tebliğler dergisinde drama programının amaçları şunlardır: Yaratıcılığı geliştirmek, kişinin oynayarak kendini ifade etmesini sağlamak ve iletişim becerilerini geliştirerek insanlarla sağlıklı iletişim kurabilen, özgür, düşünceli, hoşgörülü, saygılı ve demokratik kişilik özelliklerine sahip bireyler yetiştirmektir.

Sonuç olarak yaratıcı dramının amaçlarını şu şekilde özetleyebiliriz:

- Sosyal gelişimi sağlama,
- Farklı olay, olgu ve durumlarla ilgili deneyim kazandırma,
- Bireyde doğuştan var olan yaratıcı ve spontanlığı geliştirme,
- Estetik gelişimini sağlama,
- Eleştirel düşünme yeteneği kazanma,
- Kendine güven duyma ve karar verme becerilerini sağlama,
- Dil ve iletişim becerilerini kazandırma,
- Hayal gücünü, duygularını ve düşüncelerini geliştirme,
- Empati becerilerini geliştirme,
- Manevi değerlerin gelişimine olanak sağlama,
- Problem çözme becerilerini geliştirme,
- Katılımcı bir birey olmasını sağlama,
- Karar verme becerilerini geliştirme (Mc Caslin, 1967 ve Stabler, 1978; Ömeroğlu, 1991; Morgül, 2004; Aslan, 1999; Üstündağ, 2002; San 1990).

2.1.4. Yaratıcı Dramanın İlkeleri

Yaratıcı dramının tanımlarını, amaçlarını, işlevleri ve uygulama koşulları dikkate alındığında drama uygulamalarında göz önünde bulundurulabilmesi gereken ilkeler şunlardır:

- Dramada doğru, yanlış yoktur. Grup içinde herkes kendi doğrularını yaratır, içinden geldiği gibi davranır.

- Ödül ya da ceza yoluna başvurulmaz. Sözel takdir aralıklı pekiştirici olarak verilir.
- Yaratıcı drama bir grup, bir ekip çalışmasıdır ve grup dinamiklerinden yola çıkar.
- Yaratıcı dramada sonuç değil süreç esastır.
- Dramada ne söyleneceği değil neyin, nasıl söyleneceği esastır. Drama bir sentez yöntemidir.
- Drama seyircilere oynanan bir temsil olarak hazırlanamaz, dramada seyirciyi memnun etme kaygısı yoktur, dramaya katılanların memnuniyeti esastır.
- Yaratıcı drama katılmak isteyen herkese açık, hayat boyu yararlanılabilecek bir alandır.
- Yaratıcı dramada insana ve bireysel farklılıklara saygı esastır.
- Katılımda gönüllülük esastır.
- Her birey belli bir yaratıcılık potansiyeli ile doğar. Uygun ortam ve koşullarda bu potansiyel açığa çıkarılarak geliştirilebilir.
- Yaratıcı dramada grup üyelerinin kendilerine, birbirlerine ve lidere güveni esastır. Grup içinde güvenin geliştirilmesinden lider sorumludur.
- Yaratıcı dramanın özünde doğaçlama bulunur.
- Yaratıcı drama spontanlığı önemser.
- Yaratıcı dramada evrensel değerler esas alınır.
- Yaratıcı drama hem bireye hem de topluma karşı sorumludur (Gönen, 1999; Okvuran 2000; Bozdoğan, 2003; MEB, 2003).

2.1.5. Yaratıcı Drama Liderinin Özellikleri

Drama lideri, her şeyden önce drama ve oyun tekniklerini iyi bilen, tiyatrunun tekniğinden yararlanabilen ve aynı zamanda yaratıcı nitelikler taşıyan biri olmalıdır. Bir drama etkinliğinde lider oyun kuralları arasındaki sürekli etkileşimi en iyi yönlendirebilecek bilgilere ve deneyimlere sahip olmalıdır. Bu konudaki ön deneyim ve ön bilgiler yine ancak oynayarak kazanılabilir. Grup dinamiğinin ayarlanması, zamanında bazı durumlara müdahale edilerek akışın değiştirilebilmesi ve anında

yepyeni durumlar yaratılabilmesi drama liderinin taşınması gerekli olan niteliklerdir. Drama lideri, hem oyuncu, hem pedagoğ, hem de biraz psikoloğdur (San, 1990).

Grup liderinin gerekli kişilik özelliklerini, bilgi birikimini ve deneyimini taşınmasının yanında, önemli bir diğerk hususta liderin kendisinin de eğitim gruplarında katılımcı olarak aynı tür etkinlik süreçlerini yaşamış olması gerekliliğidir. Bu tür deneyimler sadece eğitim aşamasında değil, yaratıcı drama lideri olarak görev yapmaya başladıktan sonra da belirli aralıklarla devam etmelidir. Bu tür deneyimler hem liderin birikimini artıracak, alandaki farklı yaklaşımlardan haberdar olmasını sağlayacak, hem de liderin grup psikolojisine, grubun kendi iç dinamiğinde ortaya çıkan özelliklere yabancılaşmasını engelleyecektir (Bozdoğan, 2003: 39).

Bir drama liderinin bir grupla çalışmaya başlamadan en önce hedeflerini, tekniklerini, içeriğini ve değerlendirmesini planlamış, kullanacağı malzemeyi sağlamış, çalışma ortamını da çalışma yapılabilecek hale getirmiş olmalıdır. Kendinden emin, ne yapacağını bilen ve iyi hazırlanmış bir lider grup üyelerinin kendisine güven duymasını kolaylaştıracaktır. Grupta oluşacak etkileşim sürecine en kısa sürede ulaşabilecek bir lider amacının önemli bölümüne ulaşmış demektir. (Adıgüzel 1994).

Grup lideri anında durumlara çözüm getirici yaklaşımlarda bulunan, nasıl bir davranışta nasıl bir çözüme yönelmesi gerektiğine hemen karar verebilen ve bu tutumlarıyla grubun güvenini kazanmış kişi olmalıdır. Bu da grup liderinin çok alıştırma bilmesi, çok deney yönetmiş olmasını gerektirir. Çok değişken nitelikte gruplarla yaptığı çalışmalarda, katılımcıların alıştırmalarla verdikleri tepkileri iyi gözlemlemiş ve ortaya çıkan sonuçları kendince ve bilimsel bilgilerin katkılarıyla yorumlamış bir kişi olmalıdır (Levent, 1995; Bozdoğan, 2003:39'daki alıntı).

Drama liderinin özelliklerini şu şekilde özetleyebiliriz:

- Liderin kendi değerleri olmalıdır.
- Çalışmalarda yaşananlar orda kalmalıdır.
- Lider demokratik, insana saygılı ve insana değer veren nitelikte olmalıdır.
- Grupta yaşanan tüm süreçten sorumludur.
- Lider empatik olmalıdır.
- Grubu olumlu yönde geliştirmelidir.

- Lider sınırlarını bilmelidir.
- Güvenin geliştirilmesinden sorumludur.
- Lider doğal olmalıdır.
- İyi bir dinleyici olmalıdır.
- Grup içinde yaratıcı buluş ve ürünlerin ortaya çıkması için sabırlı olmalıdır.
- Kabul edici bir tutum sergilemelidir.
- İyi bir gözlemci olmalıdır.
- Gelişim dönemlerini iyi bilmelidir.
- Konuştuğu dili doğru kullanmalıdır.
- Lider her oturum öncesinde yapacağı çalışmayı planlamalıdır.
- Lider demokrasi bilincini geliştirmelidir.
- Verdiği eğitimin kalitesini değerlendirmelidir.
- Liderin kendisi de eğitim gruplarında katılımcı olarak, aynı tür etkinlik süreçlerini yaşamış olmalıdır (Morgül,2004; Okvuran 1999; Ömeroğlu, 1991; Marşap, 2005; Bozdoğan 2003, MEB, 1998).

2.1.6. Yaratıcı Dramanın Aşamaları

Yaratıcı Dramanın aşamalarına dair çeşitli uzman görüşleri incelendiğinde, drama sürecinde hem benzer hem de farklı aşamalandırmalar dikkati çekmektedir. Drama oturumları genellikle üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar ısınma, asıl çalışma ve değerlendirmedir:

1. Isınma

Gruba katılan üyeler çeşitli yöntemlerle (malzemesiz ya da top, çember ve akla gelebilecek çok çeşitli malzeme ile) bedensel ve dokunsal alıştırmalarla birbirleri ile tanışır, etkileşim kurarlar ve belirli bir uyum sağlarlar. (San, 1990)

Isınma çalışmaları, yaratıcı drama etkinliklerinde bedensel ve düşünsel hazırlamaya yöneliktir (Öztürk, 1999).

Bedenin ve duyuların harekete geçirildiği aşamadır. Bireyin, kendisiyle iletişim kurduğu, kaslarını, organlarını, bedenini tanıma, bedenini ritmik hareket ettirebilme ve kendini bedensel olarak keşfettiği aşamadır. İşitme, dokunma, koklama ve görme duyuları özel olarak çalıştırılır (Morgül, 2004:21).

Çeşitli yöntemlerle beş duyuyu kullanarak, gözlem yetisinin geliştiren, bedensel ve dokunsal alıştırılmaların yapılarak, tanışma, etkileşim kurma, güven ve uyum özelliklerinin üyelere kazandıran ve oldukça kesin kurallarla belirlenen, grup liderinin yönlendiriciliğinde yapılan çalışmalardır (San, 1991; Adıgüzel, 1994).

Isınma çalışmaları grup üyelerinin birbirleriyle kaynaşmasını ve uyumlu hareket etmesini sağlar (MEB, 2003:33).

Isınma çalışmaları oyuna katılma isteğini arttırmakta, grubun birbirine, oyunlara, dramaya ısınmasını ve rahatlamasının sağlamaktadır. Bedensel ve düşünsel hazırlanmaya yönelik etkinliklerden oluşan ısınma çalışmaları katılımcıları doğaçlama yapmaya hazırlamaktadır (Köksal Akyol, 2003).

2. Asıl Çalışma

Bu aşamada belirlenmiş bazı kurallar vardır. Bu kurallar çocukların çalışmalarını sınırlandırıcı ve kısıtlayıcı özellikte değildir. Belirlenen kurallar içinde çocuklar özgürce oyun kurmaktadır. Bu aşamada pantomim, rol oynama, dramatisasyon, doğaçlama, hikaye oluşturma, gibi etkinliklerden biri ya da bir kaçına yer verilebilir. Çocukların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini ön plana çıktığı bir aşamadır (Köksal Akyol, 2003).

Grup doğaçlamasına dayalı oyunların ortaya çıktığı, uygulamanın yapıldığı etkinlik aşamasıdır. Grup üyeleri liderin verdiği temayı ya da grupla belirlenen konuyu önce aralarında konuşurlar ve hemen oyuna dönüştürürler. Önerilerin alınması, oyun türünün belirlenmesi, rollerin paylaşılması ve canlandırma için 10- 15 dakikalık bir süre verilir. Bu aşama grubun enerjisinin açığa çıktığı, öneri bombardımanı olarak da nitelenen beyin fırtınasının yaşandığı, grup dayanışmasının açığa çıktığı, yaratıcılığın doruğa çıktığı anlardır (Morgül 2004:22).

Yaratıcı dramada bir yöntem olarak benimsenen doğaçlama aşaması, değişebilirliği ve yaratmayı sağlar. Grup içindeki üyeler belli bir konuyu irdeler, oynar, yeniden gözden geçirir, rolleri değiştirir, edinilmiş bilgileri yeniden ve yeniden yaşama geçirirler. Bu aşama öğrencilerde hem yaşam durumlarına bir hazırlık hem de iyileştirici bir yön taşımaktadır (San, 1990).

Doğaçlama aşamasında, kimin nasıl oynayacağı önceden belli değildir. Roller anında ve kendiliğinden gelişir. Şöyle bir sıralama oluşur:

- Karşılıklı iletişim,

- Karşılıklı iletişimden giderek ikili iletişime,
- İkili iletişimden daha çok kişili iletişim ve etkileşime geçmesi; grup dinamiğinin doğması; konuşma, sözellendirme, öykü anlatma gibi retorik etkileşim,
- Roller üstlenme (öyle imiş yapma),
- Gösterim aşaması – doğaçlama (Etkileşimin daha önce tümüyle grup içinde oluşmasına karşılık, şimdi daha çok oyunculara izleyiciye yönelmiştir) (San, 1990).

Dramatik oyunda olayların ve durumların canlandırıldığı görülür, rol oynamada ise oyundaki karakterlerin özellikleri ve hisleri canlandırılır. Doğaçlama ise her ikisinin karışımıdır. Doğaçlama çocuğa sosyal olaylardaki gerçeğe uygun davranışları canlandırması için fırsat verdiği gibi, gerçek hayatta karşılaşma olasılığının bulunmadığı rolleri üstelenerek hayali durumları da oynaması için olanaklar sağlar (Ömeroğlu, 1991).

Doğaçlama yapmada başarısız olmak diye bir şey yoktur, doğaçlama kişiye tekrar tekrar deneme cesareti verir. Aynı zamanda doğaçlama bireyleri düşünme konusunda eğitime anlamında da işlevlidir. Edinilmiş düşünce alışkanlıklarını her zaman başarıya ulaştırmada etkili olmayacağını göstererek, yeni düşünme yolları kazandırır (Ergün,1999).

3. Rahatlama ve Değerlendirme

Bu aşamada çocuğa olayın tamamlandığını hissettirmek ve rahatlatmak söz konusudur. Rahatlamanın ardından değerlendirmeye yer verilmelidir. Lider “neler yaşadınız?”, “neler hissettiniz?”, “nerede zorluk çektiniz?”, “ daha başka neler yapılabilir?” gibi sorularla tartışmayı başlatabilir (Köksal Akyol, 2003).

Yaratılan oyunun resim, yazı dili, şiir dili, masal, müzik ve dans gibi anlatım biçimlerine dönüştürülmesi, bilgilerin ve eğitsel kazanımların kalıcı olanları göstermesi bakımından çok değerli bir çalışmadır.

Oyunda rol alan çocuğun girdiği roldeki kişinin gözüyle olayı anlatması önemli bir değerlendirmedir. Bu empatiyi ve rolüne girdiği kişiyi daha iyi anlamayı, hoşgörülü olmayı sağlar ve dili zenginleştirir.

Öneriler alındıktan sonra oyunun yeniden grup üyeleri tarafından oynanması da bir değerlendirme şeklidir.

Değerlendirmenin en güzel biçimi ise, tüm gruplarla oynanan oyunların ve doğaçlamaların diğer ifade biçimlerine dönüştürülerek yaratılanların velilere ve tüm okula sunulmasıdır (Morgül, 2004:22).

Yaratıcı dramada değerlendirme, çalışmanın öncesinde, çalışma sırasında, sonunda ve sonrasında yapılabilir. Drama aşamalarının her birinin ya da birkaçının ardından konu ile ilgili bir tartışma ortaya konulması, eleştiri- özeleştir, soru- cevap etkileşiminin başlaması değerlendirmenin somut bir başlangıcı olarak kabul edilebilir. Dramada değerlendirme liderin ve katılımcıların kendi kendilerini değerlendirme şeklindedir (Adıgüzel, 1994).

2.1.7. Yaratıcı Dramada Kullanılan Teknikler

Yaratıcı dramanın uygulanması esnasında yararlanılan özel teknikler vardır. Bu teknikler aşağıda belirtilmiştir:

1-Bilinç Koridoru (Conscience Alley): Bir karakterin yaşamındaki bir ikilem olduğunda ya da bir seçim yapması gerektiğinde kullanılabilen bir tekniktir. Önce öğrenciler, birer duvar gibi karşılıklı dizilerek bir koridor oluştururlar. Karakter öğrencilerin oluşturduğu koridorda yavaş yavaş ilerlerken, öğrencilerin her biri farklı düşünce ve duyguları yansıtan birer cümle söyleyerek karakterin vicdanının sesi olurlar. Bu süreçte, koridor boyunca önerilen düşünceler ve duygusal uyarımlar karakterin bir karara varmasına yardımcı olmaktadır.

2-Rüya Tekniği (Acting the Dream): Yaratıcı drama çalışması esnasında oyunlardaki karakterlerden birinin gördüğü rüyanın diğer grup üyeleri tarafından canlandırılmasıdır.

3-Eşli /Paralel Çalışmalar (Playing with Pair): Tüm çocuklar aynı anda ikişerli, üçerli, dörderli gruplar halinde ortak bir etkinliği yaparlar. Ortak etkinliği yapan gruplardan her biri, etkinliği kendi tarzında yapabilir. Paralel grupların tıpatıp aynı davranışlarla oynamaları gerekmez. Bu sırada hiçbir izleyici yoktur. Tüm çocuklar gruplar halinde aynı mekânda çalışırlar.

4-Zihinde Canlandırma (Imagination in Mind): Grup üyelerinin gözlerini kapatarak, öğretmenin verdiği yönergeler doğrultusunda belirli görüntüleri zihinlerinde

canlandırmaları istenir. Rahatlama çalışmaları sırasında başvuru bu teknikle, çocukların konsantre olmaları sağlanır.

5-Geriye Dönüş (Flash Back): Oluşturulan dramada şimdi ve geçmiş arasındaki ilişki, “geriye dönüş” sahneleri gösterilerek pekiştirilir veya karakter geçmişin can alıcı görüntüleriyle karşılaştırılır.

6-Forum Tiyatrosu (Forum Theatre): Katılımcıların veya izleyenlerin oyunun gidiş yönünü, izlerken değiştirmelerine olanak tanıyan bir tekniktir.

7-Dedikodu Halkası (Gossip Circle): Karakterin davranışları, topluluğun içinde söylenti ve dedikodunun yayılması şeklinde yorumlanır. Halkanın etrafında söylentiler yayılırken, abartılı hale getirilerek çarpıklaştırılır. Dramanın daha ileri aşamaları için gerginlik ve çelişkileri belirlemede faydalı bir tekniktir

8-Donuk İmgeler (Still Images): Drama sırasında önemli bir etkinlik gerçekleştirilirken, öğrencilerin/katılımcıların donuk bir fotoğraf oluşturmasıdır. Öğretmen liderliğinde gerçekleştirilen bu fotoğraflar, fotoğraf dışında kalan diğer katılımcılar tarafından anlaşılabilir.

9-Toplantı Düzenleme (Holding A. Meeting): Drama içinde kimi olayları kontrol etmek ya da yönlendirmek için kullanılan etkin bir tekniktir. Grup çalışmalarında yeni bir odak yaratmak amacıyla da kullanılır. Katılımcıların, konuşma becerilerinin de açığa çıkması ve gelişmesi için olanak yaratır.

10-Rol İçinde Yazma (Writing In Role): Çocukların/katılımcıların, ele alınan içerik doğrultusunda ve canlandırılan roldeki kişinin ağzından rapor, mektup, kartpostal, çağrı yazısı, mahkeme karar yazısı, toplantı duyurusu vs. yazmalarıdır. Bunu ayrı ayrı yapabilecekleri gibi, ikili üçlü gruplar halinde ya da tek bir grup olarak da yapabilmektedirler. Çocukların okuma-yazma becerilerini geliştirmeye elverişli, etkili ve yaygın bir tekniktir.

11-Sıcak Sandalye/Kırmızı koltuk (Hot Sitting): Karakter öğrencilerin karşısına bir sandalyeye yüzü dönük olarak oturtulur. Karaktere, gruptaki üyeler tarafından, onun değer yargıları, güdeleri, ilişkileri ve davranışları konusunda sorular sorulur.

12-Görüşmeler-Sorgular (Interviews-Interrogations): Karakterler değerleri, inançları hakkında daha fazla bilgi elde etmek amacıyla “ gazeteciler” ya da otorite bir kişi tarafından sorgulanırlar.

13-Gerçek An (Moment of Truth): Grubun drama için bir son sahneyi tasarlamasını gerektiren tekniktir. Gruptakiler sonuç sahnesi için bir “ odak noktası” yaratmak zorundadırlar.

14-Özel Mülkiyet (Private Property): Bir karakter, nesnelere, mektuplar, raporlar, kostümler, oyuncaklar, kimlik belgeleri vb. Dikkatle seçilmiş kişisel eşyalar yardımıyla tanıtılır. Bu nesnelere aracılığıyla toplanan bilgilerle kurulan ilişki karakter hakkında önemli ipuçları verebilmektedir.

15-Aradaki Boşluk (Space Between): Öğrenciler karakterleri birbirine olan yakınlık derecelerini göz önüne alarak mesafelendirip düzenlerler (Kim kime yakın?....). Ayrıca zaman içinde bu boşluğun değişimini göz önünde bulundurabilirler.

16- Bölünmüş Ekran (Split Screen): Öğrenciler farklı zamanlarda ve yerlerde gerçekleşen iki veya daha fazla sahne planları, daha sonra filmlerde olduğu gibi bu iki sahnenin arasındaki olayları, ileriye ya da geriye gitme biçiminde çalışırlar.

17-Yarım Kalmış Materyaller (Unfinished Materials): Gruba tamamlanmamış yazı ya da şema sunulur. Grubun görevi bunları tamamlamak veya bitmemesine sebep olan problemi çözmektir.

18-Telefon Görüşmeleri (Telephone Conversations): Dinleyiciler bir telefon görüşmesinde sadece bir tarafı ya da her iki tarafı da dinlerler. Öğretmen bu konuşmaları hikayeyi geliştirmek için kullanabilir.

19-Ritüeller- Seremoniler (Ritual-Ceremony): Drama içinde öğrenciler, yıl dönümleri, inanç ve değer sistemlerine uygun olarak ritüel ve seremoniler düzenlerler.

20-Resim Yapma (Draw Picture): Drama etkinlikleri sonrasında, çocukların etkinlikte yaşadıkları yaşantılarla ilgili resim yapmaları, hem öğrendiklerini kavramlaştırılmaları hem de yaşadıklarını farklı bir biçimde ifade etmelerini sağlar.

21-Liderin role girmesi (Leader In Role): Drama çalışmalarında öğrencilerle birlikte öğretmenin de rol alması anlamına gelir. Öğretmenin role girmesi rolün

tanımlanmasında, çalışmanın düzenlenmesinde, amaçlar doğrultusunda yaratılan dramatik durumun, amacın dışına çıkmasını önleme de yardımcı olur. Ayrıca çocuklar öğretmenlerinin de katıldığını görerek daha çok motive olurlar.

22-Tüm Grupla Drama (Whole Grup Drama): Bütün katılımcılar ve öğretmen aynı anda aynı dramanın içinde yer alırlar.

23-Mektuplar (Letters): Var olan yeni bir düşünce, odak veya gerilim katmak amacıyla grubun tümüne veya alt gruplara öğretmen tarafından verilir.

24-Pantomim (Pantomime): Pantomim, duygu ve düşüncelerin, sözcükler olmadan hareketlerle ifade edilmesidir. Çocuklara, bir taraftan bedenlerini tanıma ve beden dilini etkili biçimde kullanma fırsatı verirken diğer taraftan belli bir etkinliğe odaklanarak iyi birer gözlemci olmalarına yardımcı olmaktadır. Dramayı çocuklara tanıtmada en etkili yol olan pantomimden, çocuklar çok hoşlanırlar. Gelişimin ilk yıllarında pantomim, mimikler, hareketler kullanarak ve bazen de seslerle ifade edilerek, sözcükler kullanmadan basit bir şekilde ele alınır.

25-Öykü Canlandırma: (Acting Story): Grup üyelerinin önceden bildikleri ya da bilmedikleri öyküleri, hareketlerle ve sözlü ifadelerle canlandırmalarına dayanan bu teknik dramada sıklıkla kullanılır. Öykü canlandırmalarının yanında çocuklar için ilginç olan bir olayın da canlandırılması yapılabilir. Bu esnada bilinen öyküye yeni eklemeler yapılabilir, farklı sonlarlandırılabilir.

26-Doğaçlama (Improvisation): Doğaçlama, kalıpları önceden belirlenmeksizin ve belli düzenleme işlemlerine bağlı kalmaksızın hayal gücüne dayalı bir şekilde özgür yaratma eylemi olarak kendini göstermektedir. Doğaçlama oyun gelişiminde bir araç olarak yer alır. Amaç oyuncunun deneyim kazanmasıdır. Doğaçlama yapmak da başarısız olmak diye bir şey yoktur, doğaçlama tekrar tekrar deneme cesareti verir.

27-Rol Oynama (Role playing): Çocuğun kendisinin olmayan bir rolü davranışlarla oynamasıdır. Öğrencilerin kendileri olarak söyleyemediklerini ve yapamadıklarını girdikleri rol içinde mimiklerini maksimum düzeyde kullanmalarını kolaylaştırır, onlara güç, cesaret ve güvenle kendilerini ifade etme fırsatı verir.

28-Rol Kartları (Role Cards): Bu kartlar oynanacak olan karakter ve kullanılacak içerik hakkında ayrıntılı bilgi verir. Bu teknik, öğretmenin bir dizi rolü, sınırlı bir zaman dilimi kullanarak vermek istediğinde yararlı olabilir. Ayrıca öğretmen

bireylerden, kendi rolleri dışındaki ayrıntıları bilmelerini istemediği zaman da kullanılabilir. Rol kartları çok işlevsel olmaları nedeniyle de ülkemizde yapılan drama çalışmalarında kullanılan en yaygın tekniklerden biridir (Akar, 2000; McClintock, 1984; San, 1991; Adıgüzel, 1993; Ergün, 1999; Mc. Caslin, 2000; Gönen ve Dalkılıç, 2000; Önder, 2003).

2.2. SOSYAL BECERİ

Bu bölümde sosyal gelişim, arkadaşlık ilişkileri, sosyal beceriler ve sosyal becerilerin değerlendirilmesi konularında bilgi verilmiştir.

2.2.1. Sosyal Gelişim

Sosyal gelişme, kişilerin sosyal uyarıcıya, özellikle grup yaşamının baskı ve zorunluluklarına karşı duyarlık geliştirmesi, bulunduğu grup ya da kültür içinde başkalarıyla geçinebilmesi, onlar gibi davranabilmesidir (Yavuzer,1996: 49).

İnsanlar doğdukları zamandan itibaren sosyal bir yaşama başlamış olurlar. Bebekler doğduktan sonra belirli ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için anne baba ya da kendilerine bakan başka kişilere muhtaçtırlar. Bu da çevresindeki kişilerle ilk sosyal ilişkiler ve bağlar kurması anlamına gelir. Çocuğun içinde bulunduğu toplumun, inançlarını, tutumlarını, kendinden beklenen davranışlarını öğrenmesine sosyalleşme denir (Bayhan ve Artan, 2004: 237).

Çocuk çevresiyle iletişim kurduğu andan itibaren yaşamdaki bazı rolleri öğrenmeye başlar. Öncelikle kendi rolünü, artık sadece anne babasının çocuğu olmadığını, öğrenci, arkadaş ve toplumun bir parçası olduğunu fark eder (Öz, 2003: 86).

Sosyalleşme, insanın bir toplumun üyesi haline gelmesidir. Çocuk, etrafındakilerle etkileşim sonucu, çevresindeki kişilere benzer davranışlar geliştirir (Kağıtçıbaşı, 1996: 245).

Çocuğun topluma ve sosyal yaşantılara karşı davranışlarının biçimi, başkalarıyla nasıl geçineceği, büyük ölçüde yaşamının ilk yıllarındaki öğrenme yaşantılarına bağlıdır. Bu deneyimlerde çocuğa verilen olanaklara, bu fırsatları

değerlendirebilmek için sahip olduğu motivasyona, ebeveyn ve öğretmenlerinin rehberliğine bağlıdır. Bütün bu etkenler, onun sosyalleşmeyi öğrenmesini, grup içindeki yerini ve sosyal gelişimini etkiler. Bir öğrenme olgusu olan sosyalleşme, kişinin çevresindeki norm ve değerlere uygun davranış biçimlerini kabul etmesi demektir. Diğer insanları anlamak ve onlara uyum göstermek sosyalleşmenin en önemli özelliğidir (Yavuzer, 1996: 49-52)

Erikson, insan yaşamını psikososyal temelli 8 evre içerisinde ele almıştır. Her bir evrede başarılması gereken gelişimsel bir görev vardır. Bu görevlerin başarılabilmesi gereken bir kriz durumuna neden olur ve gelişimi aksatır. Bu evreler güven duygusunun kazanılmasıyla başlar, benlik bütünlüğünün sağlanması ile sona erer. Bu evreleri başarı ile geçiren kişiler, uygun sosyal davranış ve uyum içinde olanlardır. Çocuklar sosyal becerileri ana babalarıyla ya da bakıcı durumundaki kişilerle ilişki kurarak öğrenmeye başlarlar. Sonrasında ise sosyal gruba kardeşler, akranlar ve diğer yetişkinler katılır ve sosyal beceriler böylece gelişir (Cartledge ve Milburn, 1980; Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2003).

Altı ve on iki yaşları arasındaki çocuklar zamanlarının çoğunu okulda geçirmektedirler. Bu zamanın büyük bir bölümünü akademik eğitime ayrılmaktadır. Ancak, bu yaşlarda çocukların toplumsal davranışlarının çoğunu öğrendikleri yerler okul ve oyun alanlarıdır. Toplumsal davranışların öğrenilmesinde ve topluma uyum sağlanmasında aile, okul ve akranlar etkili olmaktadır (Gander ve Gardiner, 1995: 362).

Çocuğun çevresine uyumunu etkileyen birçok etmen vardır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- Sosyal davranış biçimlerinin zayıf olduğu ailelerde çocuklar, ev dışında bu doğrultuda güçlü motivasyona sahip olsalar bile, iyi bir sosyal uyum gösteremezler.
- Aile içinde çocukların kendilerini özdeş tutacakları modeller zayıfsa, ev dışındaki sosyal uyumları ciddi biçimde engellenir.
- Sosyal uyum için motivasyon azlığı, çoğunlukla ev içinde ve dışında edinilen ilk sosyal deneyimlerin azlığından doğar.
- Bütün bu olumsuz koşullara rağmen, çocukların sosyal uyum gösterebilmeleri için güçlü motivasyonları olabilir. Bu durumda onların bu öğrenmeyi

gerçekleştirecek küçük bir yardıma ve rehberliğe gereksinimleri vardır (Yavuzer, 1996: 54).

2.2.2. Arkadaş İlişkileri

Arkadaşlık her ne kadar her çağda önemli olsa da ailelerin sayısının küçülmesi, geniş aile ile ilişkilerin azalması, okulda geçen yılların artması, okul dışında çok sayıda örgütlü biçimde faaliyet gösteren grupların gelişmesiyle günümüz toplumunda giderek önem kazanmaktadır (Hortaçsu, 2003: 243).

Arkadaş ilişkileri çocukların gelişiminde büyük rol oynar. Gelişim sürecinde akranlarıyla yaşadığı yoğun ilişkiler çocuğa, yeterli sosyal uyumu gösterebilmesi ve gerekli sosyal becerileri kazandırabilmesi için birçok fırsat sağlar. Çocuğun arkadaş grubu, onun sosyal davranışları etkiler. Bu sosyal tavırlar, çocuğun genellikle diğer kişilere ve sosyal yaşama karşı tüm tutum ve davranışlarını içerir (Mussen ve Conger, 1956; Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2003; Yavuzer, 1996).

Bireyin arkadaşlarının kim olduğunun ve arkadaşlıklarının özelliklerinin yaşamdan elde edilen olumlu ve olumsuz sonuçlar açısından önemli olduğunu savunulmaktadır. Ayrıca arkadaşı olan çocukların toplumsal beceriler açısından olmayanlardan daha iyi durumda olduklarını, daha az psikolojik sorunlara sahip olduklarını ve daha mutlu olduklarını belgelemektedirler. Okul çağında çocuklar genelde kendi cinsiyetlerinden kişileri arkadaş olarak seçerler. Arkadaşlar arasında okul başarısı, eğitime dönük gelecek beklentileri, boş zaman faaliyetleri ve kötü alışkanlıklar açısından benzerlikler bulunmaktadır. Bu benzerliklerin çeşitli nedenleri vardır. Bunlar, kişilerin arkadaş olarak kendilerine benzer kişileri seçmeleri, zaman içinde arkadaşların birbirlerini etkileyerek benzemeleri, arkadaşların benzer deneyimlerden geçerek zamanla benzeşmeleri ve toplumun benzer sosyo-ekonomik kesitlerinden kişilerin aynı ortamda bulunarak arkadaşlık kurma olanağı bulmaları olabilir (Harput ve Stevens, 1997; Hortaçsu, 2003:s. 245-257'deki alıntı).

Arkadaş ilişkilerinin çocukların sosyal gelişimleri açısından önemli işlevleri vardır. Erwin (2000), akran ilişkilerinin yedi önemli işlevi olduğu belirtir. Bunlar:

- İçsel bir arkadaşlık motivasyonun karşılanması,
- Sosyal beceriler için eğitim zemini oluşturması,

- Mahremiyette çocuğa güven vermesi,
- Çocukların karşılıklı bilgi alışverişinde bulunup bilgilerini sınamalarına imkan tanınması,
- Sosyal bilişsel gelişmeyi desteklemesi,
- Yol arkadaşlığı ve sosyal destek sağlanması,
- Duygusal tampon işlevi görmesi (Uz Baş, 2003: 4).

Harput (1989) sağlıklı bir gelişim için her çocuğun iki tip ilişkiye gereksinimi olduğunu belirtmiştir. Dikey ilişki, çocuğun kendisinden daha fazla sosyal güce ve bilgiye sahip olan biriyle ya da yetişkinle kurduğu ilişkidir. Bu ilişki eşit değil, tamamlayıcıdır. Yatay ilişki ise, çocuğun gelişim düzeyi kendisine benzeyen biri ya da akranıyla kurduğu ilişkidir. Bu ilişki eşit ve dengelidir. Roffey, Tarrant ve Majors (1994), akran ilişkilerinin çocuğa pek çok şey kazandırdığını belirtmişlerdir. Akranlar çocukların kendi kişiliklerini geliştirmelerine destek olurlar. Çocuklar bu ilişkilerden kendileri ile ilgili geribildirim alırlar ve böylece kendileri hakkında algıları oluşur. Eşitliğe dayanan bu ilişkilerde, çocukların sosyal rollerine, konumlarına ve cinsel kimliklerine uygun davranışlar oluşur (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2003).

Sosyal becerilerden hangisinin arkadaşlık ilişkisi için gerekli ve önemli olduğu birçok kere araştırılmış ve arkadaşları tarafından kabul gören ve popüler olarak nitelendirilen çocukların sosyal becerileri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre popüler çocukların arkadaşlık ilişkisini başlatma, devam ettirme ve çatışmaları çözme gibi konularda popüler olmayan çocuklara göre daha başarılı oldukları bulunmuştur (Asher, Markell ve Hymel, 1981; Hatipoğlu, 2005).

2.2.3. Sosyal Beceri ve Sosyal Yeterlik

Sosyal beceriler, kişinin kendisi dışında, çevresindeki kişilerle karşılıklı ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için gerekli olan, sosyal yaşamda kabul gören, bireylerin başkalarıyla ilişkilerini kolaylaştıran ve kişinin çevresinden olumlu tepkiler almasına yol açan davranışlardır. Sosyal yeterlik ise, bir kişinin birtakım sosyal ilişkileri devam ettirebilmesinde gerekli olan becerilerin kazanılmış olmasıdır (Bacanlı, 1999; Cartledge ve Milburn, 1981; Hatipoğlu, 2005).

Sosyal beceriler Mc Fall' a (1982) göre, kişilerin toplum tarafından verilen görevleri, rolleri yerine getirebilmeleri için yapmaları gereken belirli davranışlardır. Sorias (1986) ise, sosyal becerileri, bireylerin olumlu ya da olumsuz duygularını uygun bir biçimde ifade edebilmesi, kişisel haklarını savunabilmesi, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesi ve kendisine ters gelen istekleri geri çevirebilmesini sağlayan beceriler olarak tanımlamıştır (Avcıoğlu, 2005: s. 9- 11).

Gresham ve Reschly (1981), sosyal yeterliliği uyumsal davranış ve sosyal beceriler olarak iki ayrı boyutta açıklamaktadır. Uyumsal davranış, çocukların ve gençlerin bağımsız işlev becerilerini, fiziksel gelişimini, akademik yeterliliğini ve dil gelişimini kapsamaktadır. Sosyal beceriler ise üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, kişilerarası, kendiyle ve görevleriyle ilgili davranışlardır. Kişilerarası davranışlar, otoriteyi kabul etme, konuşma becerileri, işbirliği ve oyun davranışlarından oluşmaktadır. Kendiyle ilişkili davranışlar, duygularını ifade etme, ahlaki davranış, kendine karşı olumlu tutum geliştirme gibi davranışları içermektedir. Görevle ilişkili davranışlar ise, uyarılara dikkat etme, sorumlulukları yerine getirme, yönergeleri izleme, bağımsız olarak çalışma gibi davranışları kapsamaktadır.

Gresham (1987), sosyal yeterliliğe, üçüncü bir alt boyut olarak akran kabulünü eklemiştir. Akran kabulü, hem sosyal yeterliğin bir parçası hem de yeterli sosyal davranışların bir sonucudur. Yani akran kabulü, hem uyumsal davranışlar ve sosyal becerilerin dışında bir alt boyut hem de bu iki boyutun yeterli düzeyde olmasının sonucu olarak görülmektedir (Avcıoğlu, 2005: 9).

Gresham (1982), sosyal becerilerin farklı şekillerde tanımlanabileceğini ve bu tanımlarda akran kabulü, davranışsal bakış ve sosyal geçerliğin temel alınabileceğini belirtmiştir.

1. Sosyometrik ya da akran kabulü temel alınarak yapılan tanım: Bu tanımlarda bireyin sosyal kabulü ya da reddi üzerinde durulmaktadır. Akranları tarafından sosyal kabul gören bireylerin sosyal becerilere sahip oldukları belirtilmekte, yaşlıları tarafından reddedilen çocukların sosyal becerilerinin yetersiz olduğu ifade edilmektedir.
2. Davranışsal bakış açısıyla yapılan tanım: Sosyal beceriler, davranışsal terimlerle açıklanmaktadır. İletişim kurma, etkileşim başlatma, göz kontağı kurma gibi beceriler gözlenebilir ve objektif olarak tanımlanmaktadır.

3. Sosyal geçerlik temel alınarak yapılan tanım: Sosyal beceriler olumlu sosyal sonuçlar sağlayan beceriler olarak tanımlanmaktadır. Okul ortamına uygun sosyal davranışları olan öğrenci, akranları tarafından kabul edilerek, akademik başarısı olumlu yönde etkilenecektir (Çifci ve Sucuoğlu, 2004: 21-22).

Sosyal beceriler ayrıntılı bir şekilde sınıflandırıldığında çocuk ve ergenlerin sosyal becerilerinde beş boyut olduğunu belirtilmektedir. Bu boyutlar ve kapsadıkları beceriler şunlardır:

1. Akranlarla ilişkili beceriler: Arkadaşlarını takdir etme, ihtiyaç olduğu zaman arkadaşlarından yardım isteme veya onlara yardım etme, arkadaşlarını oyuna davet etme, kolay bir şekilde arkadaşlık kurma, arkadaşlarıyla konuşma, tartışmalara katılma gibi arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde geliştiren sosyal becerilerdir.
2. Kendini kontrol etme becerileri: Öfkeyi kontrol etme, kurallara uyma, problem ortaya çıktığında serinkanlı olma, başkalarıyla uzlaşma ve eleştirileri kabul etme gibi kişilerin kendilerini kabul etmesini sağlayan becerilerdir.
3. Akademik beceriler: Bağımsız olarak çalışma, verilen yönergeleri alma ve yerine getirme, boş zamanlarını verimli bir şekilde geçirme, ihtiyaç duyulduğunda yardım isteme gibi bireylerin başarılı olmalarını sağlayan becerilerdir.
4. Uyum becerileri: Yönergelere uyma, kurallara uyma, eşyalarını başkalarıyla paylaşma, sorumluluklarını yerine getirme gibi başka kişilerin bireyden bekledikleri davranışları yerine getirmelerini sağlayan becerilerdir.
5. Atılganlık becerileri: Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma, ilişkiyi başlatma ve sürdürme, oyun oynamak için arkadaşlarını davet etme, yeni insanlara kendini tanıtmaya, duygularını ifade etme gibi beceriler yer almaktadır (Caldrella ve Merrel, 1997; Westwood, 1993; Knapczyk ve Rodes, 1996; Avcıoğlu, 2005).

Akkök (1996) tarafından sosyal beceriler şu şekilde sıralanmıştır. (1) İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, bunlar arasında; dinleme, konuşmayı sürdürme, teşekkür etme, iltifat etme, yardım isteme, özür dileme, yönerge verme, ikna etme vb. davranışlar bulunmaktadır. (2) Grupla bir işi yürütme becerileri, bunlar arasında;

başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma, sorumluluk alma, şikayet iletme v.b. davranışlar bulunmaktadır. (3) Duygulara ve ifade edilmesine yönelik beceriler, bunlar; kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, korku ile baş etme sayılabilir. (4) Saldırgan davranışlar ile baş etmeye yönelik beceriler, bunlar arasında; izin isteme, paylaşma, diğerlerine yardım etme, kızgınlığını uygun bir şekilde ifade etme ya da kontrol etme gibi davranışlar sayılabilir. (5) Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri, bunlar; başarısız olunan durumla baş etme, grup baskısıyla baş etme, yalnız bırakılma ile baş etme gibi davranışlardır. (6) Problem çözme ve plan yapma becerileri, bunlar arasında; çevrede bilgi toplama, amaç oluşturma, işe yoğunlaşma örnek olarak sayılabilir(MEB,1996:2-3).

2.2.4. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Sosyal becerilerin oldukça karmaşık olması, bu becerilerin değerlendirilebilmesi için pek çok tekniğin uygulanmasını gerektirmektedir. Çeşitli kaynaklardan bilgi toplama sosyal becerilerin değerlendirilmesinde önem taşımaktadır. Bu değerlendirmelerin sonucunda, tanılama, sınıflama, öğretim ya da beceri programları hazırlanmaktadır.

Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde formal ve informal tekniklerden yararlanılmaktadır. Formal değerlendirmelerde standart ölçme araçları kullanılırken, informal değerlendirmelerde, davranış gözlemleri, davranış derecelendirme ölçekleri, sosyometri ve kendini değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır.

Gözlem: Uzman, öğretmen, ana baba, akran gibi gözlem yapabilecek kişilerin, değerlendirecekleri kişinin çeşitli ortam ve durumlardaki rapor ve yargılarını ifade etmesidir. Çocuğun davranışlarını ele almada en açık fakat en zor olan yöntemdir. Çocuk farklı ortamlarda farklı davranışlarda bulunduğundan o ortam içinde doğal olarak bulunan kişilerden alınacak bilgilerle desteklenmesi gereklidir.

Gözlemlerin güvenilirliğini artırmak için bazı önlemler alınmaktadır. Bu nedenle, hangi somut davranışın değerlendirileceğinin önceden belirlenmesi için yapılandırılmış gözlemlerde, belli zaman aralıklarıyla birden fazla gözlemci aynı anda gözlem yapar ve verilerin tutarlılıkları karşılaştırılır (Avcıoğlu, 2005: 18, Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2003: 173; Çifci ve Sucuoğlu, 2004: 24).

Davranış Derecelendirme Ölçekleri: Derecelendirme ölçekleri kişiler arasındaki nitelik farklarını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu ölçekler, bireylerin doğal ya da sistematik olarak düzenlenmiş koşullarda gözleme olanağı edindiği izlenimleri, gözlem sonuçlarını sayısal olarak belirtmeye yarar. Kişiyi en iyi tanıyan anne, baba, kardeş, akran, öğretmen gibi kişiler tarafından önceden hazırlanmış olan derecelendirme ölçeklerinin doldurulmasıyla, bireyin sosyal becerileri belirlenebilmektedir.

Alan yazınında bu amaçla hazırlanmış pek çok ölçek olduğu görülmektedir. Sargent (1991) tarafından geliştirilen Okul ve Toplum için Sosyal Beceriler (Social Skills for School and Community), Gresham ve Elliott'ın (1990) geliştirdikleri Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (Social Skills Rating Syatem), Reynolds ve Kamphous' un (1992) hazırladıkları Çocukların Davranış Değerlendirme Ölçeği (Behavioral Assessment System for Children) ve Walker ve Mc Connell' in (1995) geliştirdikleri Walker - Mc Connell Sosyal Yetrelik ve Okul Uyum Ölçeği (Walker-Mc Connell Scale of Social Competence and School Adjustment) bunların arasında yer alan ölçeklerdendir (Avcıoğlu, 2005: 19; Çifci ve Sucuoğlu, 2004: 27; Özgüven, 1998: 237; Uz Baş, 2003: 84).

Sosyometri: Belirli bir sosyal ortamdaki grup dinamiklerini ve sosyal konumu belirlemek için kullanılan bir yöntemdir. Sosyometri yöntemi ile bir grubu oluşturan bireylerin sosyal durumu, birbirleriyle olan ilişki biçimleri, grup içinde bulunan alt gruplar, liderler, kısaca grubun gerçek yapısı ve bütünlüğü hakkında oldukça objektif ve güvenilir bilgiler elde edilmektedir. Sosyometri dolaylı bir yolla bir gruptaki bireylerin tutum ve eğilimlerini, grup içi örgütlenme biçimini ortaya çıkartır. Sosyometrik örüntü bize kimin kiminle arkadaş olmak istediğini, kimin kimden uzak durmak istediğini bildirir (Avcıoğlu, 2005: 19; Özgüven, 1998: 269; Dökmen, 1995: 37; Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2003:172).

Kendini Değerlendirme Teknikleri: Bireyin kendisini rapor ettiği bir değerlendirme tekniğidir. Sosyal becerileri ölçmek için geliştirilen farklı ölçekler bu grubun içinde yer almaktadır. Uygulanması, cevaplandırılması ve değerlendirilmesi kolay olması nedeniyle yaygın olarak kullanılmaktadır. Burada birey kendi sosyal becerilerini değerlendirdiği için bireyin dışında yer alan kişilerden (anne, yaşıt,

öğretmen gibi) dolaylı yollardan bilgi toplanmasına gerek kalmamaktadır (Bacanlı 2000; Avcıoğlu, 2005: 18; ıfci ve Sucuoğlu, 2004: 26).

2.3. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yaratıcı drama ve sosyal beceriler üzerine ülkemizde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Öncelikle yaratıcı drama ile ilgili araŐtırmalara, sonrasında sosyal beceriler ile ilgili araŐtırmalara değinilecektir.

2.3.1. Yaratıcı Drama İle İlgili Araştırmalar

Yaratıcı drama ile ilgili araştırmalar, öncelikle yurt içinde yapılan araştırmalar ve sonrasında yurt dışında yapılan çalışmalar olmak üzere iki ayrı başlık halinde aşağıda verilmiştir.

2.3.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Okvuran (1993) yaratıcı drama eğitiminin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerine etkisini incelemek amacıyla, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırmada deneklerin empatik becerilerini ölçmek amacıyla Empatik Beceri Ölçme B Formu; empatik eğilimlerini ölçmek amacıyla Empatik Eğilim Ölçeği uygulanmıştır. Haftada bir gün ve iki saat olmak üzere toplam on dört haftalık yaratıcı drama eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna araştırmanın sekizinci haftasında yapılan görüşmede, yaratıcı drama hakkında bilgi verilmiştir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda yaratıcı drama eğitimi alanın, deneklerin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerine anlamlı bir değişiklik yaratmadığı görülmüştür. AraŐtırmayla ilgili aşağıdaki sonuçlara varılmıŐtır:1- Yaratıcı drama gibi insanda yaratıcılığın gelişmesini amaçlayan bir sanat eğitim yönteminde, grup üyelerinin duygusal sorunları üzerinde ya da katılanların duyguları üzerinde yoğunlaşılammaktadır. Dramada çoğunlukla yaşamdaki roller ve durumlar tüm grubun katılımıyla yaratılmaktadır. Psikodramadaki empati öğretilerinin bu araştırma içinde, yaratıcı drama

eğitiminde kullanılmayışı nedeni ile anlamlı sonuç elde edilemediğine inanılmaktadır. 2- İstatistiksel olarak ortaya çıkmasa da yaratıcı dramada empati durumlarının var olduğuna inanılmaktadır. Araştırmaya katılan denkleler sözel olarak başkalarının yerine kendilerini koyarak anlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. 3- Empatinin bilişsel ve duygusal boyutlarında, on dört haftalık drama eğitim programı ile hemen sonuç elde etmenin mümkün olmadığı görülmüştür. Ölçümlerin altı ay arayla test edilmesinin gerekli olduğuna inanılmaktadır. 4- Yaratıcı drama sonuçlarının belli bir süre sonra fark edildiğine inanılmaktadır. Bu araştırmada da dramanın etkilerinin hemen fark edilmemesinin, anlamlı sonuç elde edilememesinin bir nedeni olabileceği düşünülmektedir.

Akın (1993) ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyalleşme düzeylerini geliştirmede yaratıcı dramanın etkisini araştırmıştır. Çalışmasında veri toplama amacıyla sosyometri testini deney ve kontrol gruplarına ön ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda drama ile yapılan on hafta süreli eğitim programının öğrencilerin sosyalleşme düzeylerini anlamlı ölçüde farklılaştırdığını bulmuştur.

Uysal (1996) anaokuluna giden beş- altı yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olan etkisini incelemek amacıyla deney grubuna seçilen yirmi dört çocuğa haftada bir gün olmak üzere on iki hafta boyunca drama çalışmaları uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı'nın altmış bir – yetmiş iki aylara ait maddeleri içeren, sosyal gelişime ait kontrol listesi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olumlu yönde etki ettiği yönünde bulunmuştur.

Çebi (1996) öğretim amaçlı yaratıcı dramanın imgesel dil becerisinin gelişimine etkisini incelemek amacıyla üniversiteye hazırlanan ve üniversite öğrencisi olan beş gruba haftada bir olmak üzere bir ay süresince drama uygulamaları yapmıştır. Verilerin toplanmasında, birinci uygulamada atölye rehberinin gözlem notlarından ve drama katılımcılarının sözlü anlatımlarından, ikinci uygulamada, İmgesel Dil Becerisi Durum Saptama Aracı ve İmgesel Dil Becerisi Durum Saptama Aracından, üçüncü, dördüncü ve beşinci uygulamalarda katılımcıların yazılı anlatımlarından ve atölye rehberinin gözlem notlarından

yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yaratıcı drama yönteminin imgesel dil becerisini geliştirdiği bulunmuştur.

Solmaz (1997) anasınıfına devam eden altı yaş grubu çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine yaratıcı dramanın etkisini incelemek amacıyla, altı hafta boyunca yaratıcı drama etkinlikleri yapılmıştır. Araştırmada, veri toplamak amacıyla, Peabody Resimli Kelime Haznesi Testi ve Denver Gelişimsel Tarama testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, yaratıcı drama eğitimin hem kız hem de erkek çocukların alıcı, ifade edici dil gelişiminde olumlu etki ettiği bulunmuştur.

Tulgay (1997) yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan ergenlerin yaratıcılıklarının saptanması ve yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne baba öğrenim durumu, anne baba mesleği, yaratıcı drama alma süresi gibi değişkenlerin ergenlerin yaratıcılık düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla, yüz öğrenci ile çalışmasını yürütmüştür. Araştırmada, ergenler ve ebeveynler hakkında bilgi toplamada “Aile Bilgi formu”, ergenlerin yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla da “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil Formu A” kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel değerlendirmeler sonucunda; yaratıcı drama eğitimi alıp almama durumunun ve yaratıcı drama yaş interaksiyonunun önemli bir farklılığa yol açmadığı saptanmıştır. Cinsiyet ve yaratıcı drama arasındaki ilişkinin yaratıcılığın orjinallik boyutu üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu bulunmuştur.

Anne mesleği değişkeninin yaratıcılığın akıcılık, esneklik, orjinallik ve detaylara girme boyutlarında anlamlı bir fark yarattığı, baba mesleğinin ise önemli bir fark yaratmadığı bulunmuştur. Yaratıcı drama eğitimi alma süresinin ise yaratıcılık boyutları açısından anlamlı bir farklılık yarattığı bulunmuştur.

İpek (1998) eğitimde dramanın zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerinde etkisini incelemek amacıyla, Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı Kontrol Listesine göre üç- dört yaş düzeyinde olduğu belirlenen on yedi zihinsel engelli çocukla çalışmasını yürütmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Vineland Sosyal Olgunluk Ölçeği uygulamıştır. Araştırma sonuçları, eğitimde dramanın zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Koç (1999) yaratıcı dramanın öğrenmeye etkisini incelemek üzere, ilköğretim dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinin “Türklerin Anadolu’ya Yerleşmesi”

ünitesinin öğretiminde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanımının öğrencilerin kazanımları üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırma deney grubu on sekiz, kontrol grubu yirmi altı olmak üzere kırk dört öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmanın temel problemi, yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanımının öğrenmeye arttırıcı bir etkisinin olup olmadığının sınanmasıdır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında yaratıcı dramanın uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun kazanım puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğundan yaratıcı drama ile öğretim daha etkili olduğu, yaratıcı dramanın uygun konular seçilerek ve diğer yöntemlerle de desteklenerek kullanılmasının daha etkili sonuçlar doğuracağı bulunmuştur.

Metin (1999) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş- altı yaş çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerine yaratıcı dramanın etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam doksan beş çocuk ve aileleri ile dokuz hafta boyunca eğitimciler tarafından Marmara Gelişim Envanteri Sosyal-Duygusal Gelişim alt boyutundaki gelişim itemlerine uygun drama etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmada, veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu ve Marmara Gelişim Envanteri Sosyal Duygusal Gelişim alt boyutu kullanılmıştır. Araştırma Sonuçları, drama çalışmalarının çocukların sosyal- duygusal gelişimleri açısından anlamlı farklılıklar ortaya koyduğunu göstermiştir.

Karakuş (2000) drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, yirmi beş deney, yirmi beş kontrol olmak üzere toplam elli öğrenci üzerinde çalışmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Öykü Yazma Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. On beş hafta süresince Türkçe derslerinde haftada altı ders saatinde yapılan drama çalışmalarının, öğrencilerin öykü yazma becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Akoğuz (2002) iletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisini incelemek amacıyla, Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı eğitim parklarında gönüllü olarak gelen ve yaratıcı drama çalışmalarına katılan öğrenciler üzerinde çalışmasını yürütmüştür. On iki haftalık yaratıcı drama çalışmalarının tüm öğrencilerde iletişim becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı ölçüde farklı olduğu bulunmuştur.

Kocayörük (2000) ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkisini araştırdığı çalışmasında, veri toplama aracı olarak Sosyal Beceri Ölçeğini kullanmıştır. On gün boyunca her gün bir buçuk saat süreyle uygulama yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda drama çalışmalarının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişiminde etkili olduğu bulunmuştur.

Özdemir (2003) yaratıcı drama dersinin “Duygusal Zeka” gelişimine katkısı olup olmadığını incelemek amacıyla, Uludağ Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü üçüncü sınıf öğrencileri ile uygulamalar yapmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin toplam EQ puanları, öz bilinç, empati ve sosyal beceriler alt puanlarında anlamlı bir artış bulunmuştur.

Akar (2000) eğitimde dramada Dorothy Heathcote’ un geliştirmiş olduğu “Uzman Rolü Yaklaşımı”nı tanıtmak, temel eğitimin ikinci döneminde, sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde “Uzman Rolü Yaklaşımı”nın kullanımına ilişkin kuramsal bir çerçeve çizmek ve işlemsel örnekler vermek amacıyla tarama modelinde betimsel bir çalışma yapmıştır. Araştırmada Dorothy Heathcote’ un, İngiltere’ de uzman rolü yaklaşımını kullanarak, alt sosyoekonomik düzeyden yirmi altı çocukla yaptığı doksan dakikalık bir drama dersinin videokasetleri, uygulayıcının ve öğrencilerin kullandıkları sözel dil becerileri açısından analiz edilmiştir. Ayrıca uzman rolü yaklaşımını, öğrenme-öğretme kuramları, özellikle de senaryo - tabanlı öğrenme kuramı açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, uzman rolü yaklaşımı temelinde yapılan drama dersinde, uygulayıcının sırasıyla en çok soru sorma, daha sonra bilgi verme ve açıklama yapma etkinliklerini kullandığı sonucu elde edilmiştir. Uygulayıcının, bu sözel dil etkinliklerini büyük oranda, rol içinde gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Öğrenciler açısından bakıldığında ise en çok tahmin etme etkinliğini kullandıkları daha sonra bunu soru sorma, tartışma ve açıklama yapma etkinliklerinin izlediği bulunmuştur. Ayrıca, uzman rolü yaklaşımının öğrenme-öğretme kuramları, özellikle de senaryo tabanlı öğrenme kuramı ile algılama, anlama ve bilme öğeleri açısından benzeşiklik gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

Yaman (2005) deneysel çalışmasında, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinin "Okuduğunu Anlama", "Dinlediğini Anlama" ve "Dile (Türkçeye-Anadile-Derse) ve

Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutum"lar açısından "Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı" (STÖY) destekli eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında, deney grupları lehine anlamlı farkların olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma, Adana ili Seyhan ilçesindeki orta sosyoekonomik düzeydeki üç devlet ilköğretim okulunda okuyan beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılan okulların beşinci sınıflarından altı derslikte okuyan toplam yüz doksan altı öğrenci, deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Çalışma on hafta sürmüştür. Dersler üç deney grubunda STÖY dayalı eğitimde drama yöntemi, diğer üç kontrol grubunda tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel öğretmen merkezli yöntemi doğrultusunda işlenmiştir. Ölçme araçları olarak kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilip, geçerlilik güvenirlik çalışması yapılan "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", "Dinlediğini Anlama Başarı Testi", "Dile (Türkçeye-Anadile-Derse) ve Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği" ön test, son test olarak verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında deney grupları lehine anlamlı farklar elde edilmiştir.

Akar Vural (2005) eğitimde drama ve sahneleme yöntemlerinin ortaöğretim hazırlık sınıfı öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma Adana ili Seyhan ilçesindeki bir resmi ilköğretim okulunda, on iki hafta boyunca, iki deney ve bir kontrol grubunda bulunan toplam yetmiş sekiz öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Derslerde I. Deney grubunda eğitimde drama yöntemi, II. deney grubunda sahneleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplamamak amacıyla, deney gruplarına ve kontrol grubuna "Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Anket Formu" öntest ve sontest olarak verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, paranormal inançlar alt ölçeği açısından, deney grupları ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grupları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Açıkfikirlilik alt ölçeği açısından, deney grupları ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grupları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Katılık alt ölçeği açısından ise, deney grupları ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmuş ancak, deney grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tartışma alt ölçeği açısından, deney grupları ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Deney grupları arasında da anlamlı bir fark

bulunmamıştır. Kadercilik alt ölçeği açısından bakıldığında, I. Deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Deney grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bilişsel çaba alt ölçeği açısından, Deney grupları ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Deney grupları arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dogmatizm alt ölçeği açısından ise, I. Deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Deney grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

2.3.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Noble, Egan, Mc Dowell (1977) alt sosyoekonomik çevrelerden gelen yedi yaşlarındaki çocukların benlik kavramının yaratıcı drama ve video geribildirim yöntemiyle değiştirilmesini incelemiştir. Araştırmada yedi - sekiz yaşlarından on deney ve on kontrol grubu öğrencisi ile çalışmışlardır. Deney grubundaki öğrencilere yaratıcı drama eğitimi ve kendilerinin video geribildirimleri verilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla, ön test- son test olarak çocuklara kendilerini ve bir adam çizimleri, sözel olarak da şimdiki ve on yıl sonraki benlerini tanımlamaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, yaratıcı drama deneyimli çocuklar önemli bir şekilde kendilerini ve adam çizimlerini, kontrol grubundaki öğrencilere göre geliştirmişler, şimdiki ve gelecekteki kendileri arasındaki bireysel farklılıklar gösteren tanımlar vermişlerdir. Video geribildirim deneyimi için aynı analiz şunu göstermiş, kendilerini izleyen çocuklar adamı değil kendilerini daha düzgün çizmişlerdir.

Beales, Zemel (1990) lise öğrencilerinin drama programına katılımlarının sosyal olgunluklarının gelişimi üzerine etkisini incelemiştir. Dokuzuncu sınıf ve on birinci sınıf öğrencilerinden yirmi deney ve yirmi kontrol grubu öğrencisi belirlenmiş ve deney grubundaki öğrencilere yetmiş saatlik bir kurs verilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla, California Psikoloji Envanteri, Rosenberg Öz Saygı ölçeği altı ay arayla verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, drama almayanlara göre alanlar sosyal var olma, sabır ve bağımsız başarı konusunda olgunlaşmışlardır. Öz saygı düzeylerinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olmamıştır. Bunun

nedeni de drama alan öğrencilerin başka alanlardaki kişisel gelişimlerine rağmen kendilerini özellikle saygıya değer görmedikleri şeklinde açıklanmıştır.

Walsh- Bowers, Basso (1999) sınıfta uygulanan yaratıcı drama programıyla erken ergenlerin arkadaşlık ilişkilerinin gelişimini incelemek amacıyla, şehirde yaşayan yedinci sınıf öğrencilerinden oluşan yirmi dört kişilik gruba on beş haftalık süre boyunca yaratıcı drama uygulaması yapılmıştır. Buna ek olarak yaratıcı drama yaklaşımını personele öğretmek ve nitel-nicel yöntemler ile programı değerlendirmeyi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, nitel yöntemlerde; gözlem ve öğrenci görüşmeleriyle; nicel yöntemlerde ise “karşılıklı ilişkiler skalası, karşılıklı değerlendirme envanteri, ailenin sosyal yetenek oranı, grup memnuniyet skalası” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, drama programının öğrencilerin birebir ilişkilerinin gelişimine katkıda bulunmuştur. Sınıflarda drama uygulaması yapan personeli geliştirmekle ilgili olarak, sınıf dramaları okul çalışanları tarafından yapılırsa başarılı olabileceğini ve daha sağlıklı birebir ilişkilerin gelişimini kolaylaştırabileceğini göstermiştir.

Yassa (1999) lise öğrencilerinin yaratıcı dramaya katılımını incelenmiştir. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada, lise öğrencilerinin yaratıcı drama çalışmalarına katılımı ve bu katılımın öğrencilerin sosyal ilişkileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Örneklem iki liseden seçilen iki erkek, dört kız öğrenci ve üç öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçları, yaratıcı drama çalışmalarına katılan öğrencilerin kişilerarası ilişkilerdeki yaygın tutum ve davranışlarındaki gelişme sağladığı ve dramaya katılımın sosyal etkileşimi ve kendine güveni artırdığı yönde olduğu bulunmuştur. Araştırmacının küçük bir örnekleme yapıldığından dolayı bu çalışmanın genellenemez olduğunu ifade etmesine karşın, bu çalışmanın yaratıcı dramanın okullarda daha yaygın olarak kullanılması konusunda yardımcı olabileceği ifade edilmiştir.

Freeman’ın (2000) yaratıcı dramanın benlik kavramı, sosyal beceri ve problemleri davranışların çözümü üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yüz on dokuzu üçüncü sınıf, yüz on sekizi dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan iki yüz otuz yedi kişilik örneklem üzerinde çalışılmıştır. Yaratıcı drama aktivitelerine katılan deney grubundaki öğrenciler ile on sekiz hafta boyunca haftada bir gün kırk dakika çalışılmıştır. Verilerin toplanması için Benlik Kavramı Ölçeği ve Sosyal

Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, bağımlı değişkenler için deneysel işlemlerde anlamlı etkiler bulunamamıştır. Sonuçlar cinsiyete göre de farklılaşmamıştır. Veriler yaratıcı dramının üçüncü ve dördüncü sınıf çocuklarının sosyal becerilerini geliştirmek, problem davranışlarını engellemek ve benlik kavramını geliştirmede etkili olmadığını göstermiştir

Rowland (2002) çalışmasında sınıf ortamı dışında sosyal yönden sıkıntı yaşayan çocuklarla yapılan drama çalışmalarının çocukların kendilerine saygı ve benlik kavramlarını güçlendirmeleri ve öğrenmelerindeki etkisini incelemek amacıyla yedi yaşında olan beş kız ve beş erkek öğrenci, deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam yirmi öğrenci ile çalışmıştır. Deney grubundaki öğrencilerle bir ay boyunca haftada beş gün kırk beş dakika yaratıcı drama çalışmaları yapılmıştır. Veri toplama teknikleri olarak, “bir adam çiz” testi, gözlem yöntemi, gelişim çizelgeleri, yetenek ve davranış kontrol listeleri, değerlendirme çizelgeleri ve günlükler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sözel olmayan kendilerini ifade etme becerileri incelendiğinde, kontrol grubuna oranla daha rahat oldukları gözlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin çizimlerine bakıldığında renklerin kullanımında çeşitlilik, detaylarda fazlalık, gülen yüzler ve daha pozitif çizimler gözlenmiş, yaratıcı drama çalışmalarına katılmayan grupta ise ilk ve son çizimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Çalışmada elde edilen veriler değerlendirildiğinde öğrencilere, drama yoluyla yaratıcı olabilecekleri, bir sosyal ortam oluşturulması çocukların duygusal ve sosyal yaşamlarını olumlu etkilediği gözlenmiştir.

Nunez (2003) dramının, öğrencilerin karmaşık ilişkileri anlayabilmesi, daha derin anlamlar bulması ve zihinsel imajinasyon eğitiminde etkililiğini incelenmesi amacıyla dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. On beş öğrencinin katıldığı kontrol ve deney grubunda öğrenciler için halk edebiyatını içeren hikaye okuma saatleri ayarlanmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler yalnızca hikaye dersine alınırken, deney grubu öğrencilerine bunun yanında zihinsel imajinasyonu içeren kırk beş dakikalık yaratıcı drama eğitimi verilmiştir. Öğrencilerin daha sonra hatırladıklarını yazmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda, yıl içinde yazılanlardan, hatırlanan hikayelerde deney grubunda kontrol grubuna göre anlamlı bir artış meydana geldiği gözlenmiş ve zihinsel imajinasyonda yaratıcı dramının

etkisinin olduğu düşünölmüştür. Bu artışın çalışmalar bittikten sonra da devam ettiği görölmüştür.

Danner (2003) öğrencilerin riskli davranışları, kendilerine ve geleceğe ilişkin tutumları, birbirlerine ve okula karşı tutumları, aile çocuk ilişkisi ve problem çözme yeteneği gibi durumları incelemek amacıyla, sanat merkezli bir okulda yedinci sınıf öğrencileri için tiyatroyu merkeze alan zenginleştirilmiş bir programı karşılaştırmalı olarak ele almıştır. On iki hafta boyunca haftada iki kez öğrencilerle yaratıcı drama çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, bunlara ilişkin kontrol grubundaki öğrencilerin ön ve son test sonuçları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Zenginleştirilmiş grupta yapılan müdahalelerden sonra bazı alanlarda daha düşük puanlara rastlanmıştır. Deney grubu öğrencileri programa katıldıktan sonra negatif davranış, tutum ve inançlarında ön test ölçümlerinden daha fazla artış göstermişlerdir. Kontrol grubunda ise ön ve son test ölçümlerinde bir değişiklik saptanamamıştır. Araştırma sonuçları deney grubu öğrencileri için olumsuz gibi görünse de birtakım kazanımları olmuştur. İlk olarak program kullanılan tekniklerdeki yenilik açısından yönetici, öğretmen ve öğrenciler açısından pozitif olarak algılanmıştır. İkincisi katılımcılar programdan memnun kalarak sınıf içinde aldıkları rollerde birbirlerine ve program uygulayıcısına saygılı davranışlar içine girmişlerdir. Üçüncü olarak öğrenciler programın sonunda sahne doğaçlamalarını yapmada daha rahat olmaya başlamışlar, yaratıcı, çabuk düşünebilme, doğaçlama ve rol oynama yeteneklerini geliştirmişlerdir.

Bodden (2006) yedinci sınıfta bulunan öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek amacıyla, drama çalışmaları yapılmıştır. Öğrencilerde yaratıcılığın sağlanması için tiyatro ve drama elementlerinin belirlenmesi ve daha iyi anlamak için dönüştürülmesine ihtiyaç duyulmuştur. Araştırmanın verileri, derse katılan öğrenciler, üçüncü bir gözlemci ve araştırmacının kendisi tarafından toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda hayal gücünün sınıfında desteklendiği görölmüştür. Bodden, dramatik becerilerin öğrencilerin nasıl günlük yaşantılarını etkilediğini göstermek için daha iyi stratejiler geliştirilmesi gerektiğini önermiştir.

La Fata (2006) katılımcıların dramayla ilgili deneyimlerini, algılarını ve bunların kişilerarası iletişime etkilerini araştırmak amacıyla dört gönüllü katılımcıdan oluşan bir grupla çalışmıştır. Katılımcılara dramada psikoeğitimsel

atölye çalışmaları ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. İlk görüşmede katılımcıların dramayla ilgili bilgilerine ilişkin bir anket doldurulmuştur. İkinci görüşmede katılımcıların dramayla ilgili algılarını, deneyimlerini ve tuttıkları günlüklerle ilgili görüşülmüştür. Araştırmanın sonucunda katılımcılar bu çalışmaların kendi davranışlarını geliştirme kapasitelerini ve kişiler arası ilişkilerini artırdığını söylemişlerdir. Bu çalışmanın iletişimin öğretilmesinde, çatışmaların çözümlenmesinde ve kendini güçlendirme becerilerinde kullanışlı olduğu bulunmuştur.

Chermack (2006) ilköğretim öğrencilerinin oyun yazma süreci, ortaya çıkarma ve oynama sürecini incelemek amacıyla şehirde yaşayan ilköğretim ikinci kademe öğrencileriyle çalışmıştır. Araştırmanın asıl amacı, çocukların yazma performansındaki gelişimlerini gözlemlenme, sosyal konularla ilgilenme, anlamlı tekstler yaratmadaki içsel güdülerini artırma, bilgilendirici ve önemli çalışmalar ortaya koymadır. Araştırmanın sonucunda, öğrenciler seçtikleri bir konuyla ilgili gerçekçi bir oyun üretebilmişler ve edebi çalışma kavramlarını geliştirmişlerdir.

2.3.2. Sosyal Beceriler İle İlgili Araştırmalar

Sosyal beceriler ile ilgili araştırmalar, öncelikle yurt içinde yapılan araştırmalar ve sonrasında yurt dışında yapılan çalışmalar olmak üzere iki ayrı başlık halinde aşağıda verilmiştir.

2.3.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Sümer Hatipoğlu (1999) sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin algılanan sosyal beceri boyutlarına ve sosyometrik statülerine etkisini araştırdığı çalışmasında, ilköğretim okulundan üç yüz seksen iki öğrenci, velileri ve öğretmenleri ile çalışmasını yürütmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve sosyometri testi kullanmıştır. Araştırmanın sonuçları, akademik, duygu, atılganlık ve çatışma yönetimi sosyal beceri boyutlarının öğrenciler, öğretmenler ve veliler tarafından ortak olarak algılanan boyutlar olduğunu, bazı sosyal beceriler ile öğrencilerin arkadaşları tarafından kabul görmesi

arasında zayıf bir ilişki olduğunu ve sosyal beceri eğitimi programının, sosyal becerisi yetersiz deneklere sosyal becerileri öğretmede ve sosyometrik statülerini arttırmada etkili bir yöntem olmadığını göstermiştir.

Albayrak (1999) Sosyal Beceri Envanteri'nin (Social Skills Inventory) ergenler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirmek amacıyla, ilköğretim sekizinci sınıf ve lise birinci sınıfa devam eden toplam sekiz yüz yirmi bir kişiyle çalışmıştır. Ölçekle ilgili yapılan istatistiksel analizler, ölçeğin ergenlerin (8. ve 9. sınıf düzeyinde) sosyal beceri düzeyini ölçmede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir envanter olmadığını göstermiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, sosyal beceri düzeyini ölçebilecek araçlara duyulan ihtiyacı vurgulamakta ve bu konuda daha fazla araştırma yapma ihtiyacına işaret etmektedir.

Poyraz Tüy (1999) kaynaştırma programına ve özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocuklar ile işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmasını üç- altı yaş arasında altmış işitme engelli ve dört yüz yetmiş dört işiten çocukla yürütmüştür. Araştırmanın sonuçları, kaynaştırma programına ve özel eğitim okuluna devam eden işitme engelli çocuklar ile işiten çocuklar arasında sosyal becerinin 'sosyal etkileşim' alt boyutu yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu, 'sosyal bağımsızlık' ve 'sosyal işbirliği' alt boyutu açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Uzamaz (2000) sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişkiler düzeyine etkisini incelemek amacıyla, Adana Ticaret Odası Anadolu Lisesine devam eden dokuzuncu sınıf öğrencileri arasından yirmi sekiz kişilik gönüllü bir grupta çalışmıştır. Araştırma ön test son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeline göre düzenlenmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin on dördü deney grubuna, on dördü ise kontrol grubuna alınmıştır. Öğrencilerin kişilerarası ilişkiler düzeyi, Şahin, Durak ve Yasak (1994) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından ergenlerden oluşan iki yüz yetmiş dokuz kişilik bir grupta geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Kişilerarası İlişkiler Ölçeği ile belirlenmiştir. Deney grubuna dokuz haftalık sosyal becerilerin; iletişim, atılganlık, duyguları anlama ve ifade etme boyutlarını içeren bir program uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırmanın sonucu, genel olarak sosyal beceri eğitiminin

öğrencilerin kişilerarası ilişkiler düzeyinde olumlu etkiler sağladığı yönündedir. Aynı zamanda, sosyal beceri eğitiminin Kişilerarası İlişkiler Ölçeğinin bir alt boyutu olan besleyici ilişkiler üzerinde etkili olduğu fakat zehirleyici ilişkiler alt boyutunda etkili olmadığı saptanmıştır.

Dardağan (2000) eğitim çalışmasının ilköğretim dönemi çocuklarının anne-baba- çocuk etkileşimi ve sosyal akademik becerilerinin gelişimi üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmasını dört anne ve dört babadan oluşan toplam sekiz ebeveyn ile yürütmüştür. Altı hafta süreyle, haftada bir gün, bir buçuk saat uygulanan çalışmanın, çocukların sosyal beceri, genel problem çözme becerileri ve özgüven düzeyleri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Cerrahoğlu (2002) sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin öz-kavramı düzeylerine etkisini araştırmak amacıyla, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinden oluşan toplam yirmi sekiz öğrenciyle çalışmasını yürütmüştür. Araştırma deseni kontrollü ön test ve son test modele dayalı deneysel bir çalışmadır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Pier- Harris' in Çocuklar için Öz- Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda on hafta boyunca, haftada bir saat uygulanan sosyal beceri eğitiminin, öğrencilerin öz kavramı düzeylerine olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

Kara (2003) öğretmen ve öğrencilerin sosyal beceri algılarına etki eden faktörleri incelemek amacıyla on beş ilköğretim okulunda görev yapan seksen altı sınıf öğretmeni ve üç yüz kırk dört öğrenci ile çalışmasını yürütmüştür. Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen değerlendirme formları ve yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin algılamalarına göre sahip oldukları sosyal becerilerin belirlenen değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermezken, öğrencilerin algılamalarına göre sahip oldukları sosyal becerilerin belirlenen değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Yukay (2003) sosyal beceri grup rehberliğinin, ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal yeterliliklerini ve benlik algılarını geliştirmesinde ve olumsuz sosyal davranışlarını azaltmasında etkisini araştırmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Okul Sosyal Davranış Ölçekleri ve Piers- Haris' in Çocuklarda Öz- Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Dokuz hafta süreyle, haftada bir gün, bir ders saati

boyunca uygulanan Sosyal Beceri Eğitiminin, sosyal yeterlilik ve benlik algılarının geliştirilmesinde ve olumsuz sosyal davranışların azaltılmasında etkili olduğunu bulmuştur.

Uz Baş (2003) ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin genel olarak sosyal becerileri ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla, yüz sekseni kız, yüz sekseni erkek toplam üç yüz altmış beş öğrenci ile çalışmasını yürütmüştür. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Walker- Mc Connell Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği, Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği, Sosyometri Testi ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin sosyal beceri ve okul uyumlarının depresyon düzeyleri ile anlamlı olarak ilişkili olduğunu göstermiştir.

Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2005) okul öncesi öğrencilerinde sosyal becerinin bazı demografik değişkenler açısından incelemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Sosyal beceri Ölçeğini yaşları dört ile altı arasında değişen yüz doksan altısı kız, yüz kırk yedisi erkek olmak üzere toplam üç yüz kırk üç öğrenciye uygulamışlardır. Araştırmanın sonuçları, sosyal beceri, iletişim ve uyum alt boyutlarında yaşlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Kızların erkeklerden uyum puanlarının daha düşük olduğu kaydedilmiştir. İletişim alt boyutu birlikte yaşanan kişi açısından fark yaratmıştır. Bu farkın anne ve babasıyla yaşayan çocuklarla yalnız anneleriyle yaşayan çocuklar arasında olduğu saptanmıştır. Anne babasıyla yaşayan çocukların iletişim alt puanından daha yüksek puan almışlardır. Çocukların sosyal beceri puanlarında okula devam yılı açısından anlamlı farklılık olduğu, okul öncesi kuruma ilk kez gelenlerin daha düşük sosyal beceri puanına sahip olduğu belirlenmiştir.

Genç (2005) ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyini incelemiştir. Yirmi ilköğretim okulunda görev yapan altı yüz öğretmeni örneklem grubuna almıştır. Veri toplama amacıyla anket kullanılmıştır. Ankette, ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyi ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini almaya yönelik kırk dokuz ifade (beceri) bulunmaktadır. Araştırmanın sonucunda, ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin iyi ve orta derecede olduğu, diğer taraftan, ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken

sosyal becerilerin gerekleŒme düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetlerine ve mesleki kdemlerine göre deęiŒkenlik gösterdiği, branŒlarına göre ise deęiŒkenlik göstermediği bulunmuŒtur. Bunun yanında, ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin yeterince kazandırılmamasının sebeplerinin de öğretmenlere göre farklı konularda ve oranlarda olduğu ortaya ıkmıŒtır.

alıŒkan ve Deryakulu (2005) grup yapısının (kız, erkek ya da karma gruplarda alıŒmanın), sosyal beceri düzeyinin ve etkileŒim sıklığının öğrencilerin bilgisayar destekli ortaklaŒa öğrenme etkinliklerindeki bireysel ve grup görev başarıları üzerine etkisini incelemiŒtir. alıŒma ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf ğrencisi toplam elli dört ğrenci ile yrtlmŒtr. Tek faktörlü gruplar arası deneysel desen yöntemi kullanılmıŒtır. Veriler, ğrencilerin bireysel ve grup raporları, e-posta, sohbet, forum gibi Bilgisayar Destekli OrtaklaŒa ğrenme (BDO) araçlarının kayıtları ve Sosyal Beceri lği ile toplanmıŒtır. AraŒtırmanın sonuçları, grup yapısına göre öğrencilerin bireysel ya da grup görev başarılarının anlamlı biçimde farklılaŒmadıęını; etkileŒim sıklığının öğrencilerin bireysel görev başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu; sosyal beceri düzeyinin ise, anlamlı bir yordayıcı olmadığını gstermiŒtir.

buku ve Gültekin (2006) ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerileri incelemiŒlerdir. alıŒma iki yüz elli yedisi erkek, yüz seksen biri kadın olmak üzere toplam dört yüz otuz sekiz öğretmenle yrtlmŒtr. AraŒtırmada kullanılan veri toplama aracı, sosyal becerilere iliŒkin eŒitli kaynaklar taranarak ve uygulanmıŒ ölçeklere dayalı olarak hazırlanmıŒtır. AraŒtırmanın sonucunda ilköğretim ğretmenlerinin en çok puan verdikleri sosyal beceri alanı “iliŒkiyi baŒlatma ve sürdürme becerileri”dir. İlkretimde ğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceri alanları ilköğretim ğretmenlerinin branŒlarına göre farklılık göstermemektedir. İlkretim ğretmenlerinin en çok puan verdikleri sosyal beceri “haklarını koruma ve savunma” becerisidir. İlkretimde ğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler ilköğretim ğretmenlerinin branŒlarına göre farklılık göstermektedir. Sınıf ğretmenlerinin en çok puan verdikleri sosyal beceri “haklarını koruma ve savunma” becerisi iken, branŒ ğretmenlerinin en çok puan verdikleri sosyal beceri, “baŒarısız olunan bir durumla baŒa çıkma” becerisidir.

Vural (2006) geliştirilen aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programı ile ailelerden destek alan bir yaklaşımla okul öncesi eğitim almakta olan altı yaş grubu çocukların temel sosyal becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi amacıyla, anaokuluna devam eden altı yaş grubu kırk çocuk ve ailelerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın modeli öntest- sontest kontrol gruplu deneysel desen olarak belirlenmiştir. İlgili desen uyarınca, deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra her iki grubun öğretmenleri tarafından, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Okul Öncesi Çocuklar için Psikolojik Gözlem Formu doldurulmuş, çocukların ailelerine ise Aile Katılım Ölçeği ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Deney Grubundaki çocuklara sekiz hafta süresince toplam kırk üç aktiviteden oluşan “Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi” uygulanmıştır. Kontrol grubunda günlük eğitim öğretim aktivitelerine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Sekiz haftalık program uygulamasının sonunda deney ve kontrol gruplarına aynı ölçekler son test olarak tekrar uygulanmış ve toplanan veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda: (1) Aile Katılım Ölçeği sonuçlarına göre, Sosyal Beceri Eğitim Programında yer alan ailelerin puanlarının katılmayan ailelere oranla anlamlı derecede artış gösterdiği, (2) Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği sonuçlarına göre, Sosyal Beceri Eğitim Programı uygulanan grupta yer alan çocukların bu eğitimi almayan çocuklara göre ölçek puanlarında anlamlı derecede artış olduğu, (3) Psikolojik Gözlem Formunun, psikososyal gelişim alt boyutundan aldıkları puana göre deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre test puanlarında anlamlı derecede artış olduğu bulunmuştur.

2.3.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Erwin (1994) beş- altı yaş grubu çocuklarla akranları arasında popüler olan ve olmayan çocukların sosyal davranışı ve sosyal problem çözme yeteneklerini incelemek amacıyla, beş- altı yaş grubundan yirmi altı çocuğa sosyometri uygulanmış ve görüşme yapılmıştır. Bu çalışmada varsayılan sosyal durumlar için sosyal kural ve stratejisi araştırılmıştır. Sosyometri sonuçlarına göre popüler olan ve olmayan öğrencilerle sosyal beceri bilgisi ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde şu sorular sorulmuştur. 1- Bir arkadaşın bir başka çocuk tarafından

dalga geçilse ona nasıl davranırsın? 2- Sen salıncakta sallanırken bir başka çocuk gelse ve “İn çünkü ben bineceğim” dese ne yaparsın? 3- Yeni bir okula başlamış olsan nasıl yeni arkadaşlar edinarsın? 4- Sen bir oyuncakla oynuyorken bir başka çocuk gelse ne yaparsın? Gözlem olarak da serbest aktivite dönemlerinde öğrenciler videoya alınmış ve dört ana kategoriye ayrılmıştır. 1- Yalnız olanlar, 2- Akranlarına pozitif pekiştireç alan ve veren, 3- Negatif pekiştireç alan ve veren, 4- Nötr akran iletişimi olan. Araştırmada görüşmelerin sonucunda, popüler olan öğrencilerin, popüler olmayan öğrencilere göre daha etkili ve ilişkiyi daha artırıcı çözümler kullandıkları bulunmuştur. Ayrıca davranış gözlem sonuçlarına göre, popüler olmayan öğrencilerin, popüler olan öğrencilere göre akran iletişiminde daha yalnız oldukları ve popüler olan öğrencilerin olmayanlara göre daha pozitif aktivitelerle ilgilendikleri ve daha çok olumlu pekiştireç verdikleri bulunmuştur.

Dimirtoski ve Arkadaşları (1998) öğrenme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin altı temel duyguyu (Korku, mutluluk, üzüntü, kızgınlık, şaşırma, bıkkınlık), jest ve mimiklerini nasıl yorumladıklarını araştırmışlardır. Araştırmaya dokuz- on iki yaşları arasında yüz on beş tane öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin betimlemelerini ölçmek için Ekman ve Friesen’ in yüz efekt resimleri kullanılmıştır. Test bireysel olarak yapılmış ve bir saatin üstünde sürmüştür. Araştırmanın sonucuna göre, öğrenme eksikliği olan çocuklar olmayan çocuklara göre daha düşük puan almışlardır. Sözel iletişimi eksik olan öğrenciler, sözel iletişim eksikliği olmayan öğrencilere göre daha ileri durumda bulunmuştur. Bunun nedeni de sözel iletişim eksikliği olan çocukların iletişim becerilerini kazanmak için daha fazla çaba göstermeleri ve zaman ayırmaları olarak yorumlanmıştır.

Steen (2000) grup çalışması yoluyla akademik başarı; sosyal beceri, öğrenme davranışları, başarı ve işbirliğini incelediği araştırmasında, ortaöğretim öğrencileri ile çalışmıştır. Grup terapisi müdahalesiyle kişisel ve sosyal gelişimi akademik durumlarla birleştirmişlerdir. Araştırmanın amacı, deney grubuna yapılan grup terapisinin, katılımcıların öğrenme davranışlarında ve sosyal becerilerinde kontrol grubuna oranla anlamlı bir değişiklik olup olmadığını öğrenmektir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin edebiyat ve dil ile ilgili derslerinde anlamlı bir değişiklik görülmüştür. Öğrencilerin öğretmenlerinden alınan niteliksel geri bildirimlerde, öğrencilerin sınıftaki durumlarına olumlu etkisi olduğunu söylemişlerdir.

Loesch (2005) sosyal gelişimin belirleyicisi olarak sosyal destek, kardeşlerle ilişki, ailenin diğer üyeleriyle olan ilişkiyi incelemek amacıyla, on sekiz yaş ve üstü, yirmi dokuz erkek- yüz yirmi bayan olmak üzere toplam yüz kırk dokuz kişiyle çalışmıştır. Araştırmada iki hipotez ortaya atmıştır. 1. Öğrencinin çocukluğunda ve ergenliğinde aldığı sosyal desteğin onun şu anki sosyal beceri seviyesine etkisi. 2. Kardeşlerle ilişkinin miktarı ve ailenin diğer üyeleri ile ilişki miktarının öğrencinin şu anki sosyal beceri seviyesine etkisi. Araştırmada veri toplama teknikleri olarak Sosyal Beceri Envanteri ve Sosyal Destek Envanteri, kardeşlerle ilişki listesi ve ailenin diğer üyeleri ile ilişki listesi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğrencinin çocukluğunda ve ergenliğinde aldığı sosyal desteğin, kardeşlerle ve ailenin diğer üyeleri ile ilişki miktarının öğrencinin şu anki sosyal beceri seviyesine etkisine dair hiçbir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Yang ve Ark. (2006) öğrencilerin internet ortamındaki sosyal becerileri ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, internet üzerinden ders alan yüz otuz üç öğrenciye Öğrenci Deneyim Anketi uygulamışlardır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır. 1- Öğrenciler sosyal yetenekleri nasıl algılamakta ve internet ortamındaki öğrenme yapısını nasıl deneyimlemektedirler. 2- İnternet öğrenme ortamındaki öğrenciler akademik güdülerini sosyal güdülerine nereye kadar ve nasıl ilişkilendiriyorlar. Araştırmanın sonuçları; sosyal yeteneği belirleyen beş faktör ortaya çıkmıştır. Algılanan akran sosyalliği, algılanan yazılı iletişim becerileri, algılanan öğretici sosyalliği, kişisel bilgiyi paylaşmada rahatlık, sosyal keşfetme. Sonuç olarak akademik motivasyonla sosyal beceri arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Clare (2006) öğrenme bozukluğu olan ergenlerde sosyal beceri kullanımı: Bandura' nın karşılıklı etkileşim teorisinin uygulaması adlı çalışmasında, öğrencilerin dil eksikliğinin sosyal yeterliliklerini azaltıp azaltmadığını araştırmıştır. Araştırmada veriler, Social Skills Rating System Ölçeği, görüşme ve okul kayıtları yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin belirli bir seviyede sosyal olarak yeterli oldukları, sosyal yetenekleri ile bilişsel yetenek düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı fakat öğrenme yetersizliğinin alt başlıkları ile sosyal beceri yetersizliğinin bazı çeşitleri arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okuma yetersizliği, duyma süreci eksikliği, alıcı ve ifade edici dil eksikliği ve beden dilini

etkili kullanma yetersizliği olan katılımcıların Bandura' nın teorisindeki çevresel belirleyicilerden eksik olduğu bulunmuştur.

Hopkins- D'Angelo (2006) araştırmaya dayalı bilimin düşük olay algılama yetersizliği olan çocukların sosyal ve iletişimsel becerileri üzerine etkisini incelemek amacıyla, on dört- yirmi yaş arasındaki ortaöğretim öğrencileri ile çalışmıştır. Anlamalı öğrenme eksikliği, duygusal sosyal yetersizliği, zihinsel engel, otizm ve değişik seviyelerde beyin hasarı olan öğrencilerin sosyal becerileri düzeylerini belirlemek amacıyla üç yıllık bir olay çalışması yapılmış ve araştırmaya dayalı bir bilim müfredatı uygulanmıştır. Video kayıtları ile öğrencilerin sosyal etkileri ve sosyalleşme miktarı araştırma için kaydedilmiştir. Araştırmanın sonucunda, bu programa katılan öğrencilerin sosyal etkileşim miktarı ve sosyal etkileşim düzeylerinde (paylaşım, başkalarının fikirlerini alma, uygun dinleme ve cevap verme) artış olduğu bulunmuştur.

Bullen (2006) yetersizliği olan ergenlerin sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla, altı tane lise öğrencisine bireyselleştirilmiş hedef davranışlarını güçlendirmek için hazırlanmış sosyal beceri eğitim programı uygulamıştır. Öğrenciler, model alma, rol oynama, yönlendirilmiş geribildirimler, jest ve mimikleri betimleme, arkadaşlığı tanımlama, uygun olan ve olmayan davranışları ayırt etmeyi içeren sosyal etkileşimler konularında eğitilmişlerdir. Öğrencilerin gelişimleri öğretmen gözlemleri ve ebeveyn ölçekleri ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin hedeflenen davranışları gösterdiği bulunmuştur.

Monaghan (2006) çocukların on beş aylıkken aileye bağlılık yapılarının ve demografik değişkenlerinin çocukların sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemek amacıyla, ilköğretim üçüncü sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırma verileri, anne, çocuk, öğrencilerin kendi öz geçmişleri ve okuldaki sosyal davranışların gözlenmesiyle elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, küçüklüğünde düzensiz bir sevgi bağı olan erkek öğrencilerin belirgin bir şekilde olumsuz davranış gösterme ve akranları arasında popüler olmama eğiliminde olduğu görülmüştür. Ve yine on beş aylık ve otuz altı aylıkken düzensiz sevgi bağı olan öğrencilerin yemekhane davranışı gözlemlerinde hep rahatsız edici davranışlar gösterdiği gözlenmiştir.

Tynes- Jones (2006) ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik sosyal beceri eğitim programını oluşturmak ve bunun etkililiğini incelemek amacıyla, yüz

yirmi beş öğrenciye yedi haftalık bir eğitim programı uygulamıştır. Aynı zamanda altı üçüncü sınıf öğretmenine hem konu ile ilgili eğitim verilmiş hem de bu süre boyunca danışmanlık yapılmıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla öğretmenlere gözlem formu, öğrencilere Öz- Kavrama Ölçeği verilmiştir. Araştırmanın sonucu, öğretmenlerin doldurmuş olduğu gözlem formları ve öğrencilerin öz- kavrama ölçeğinin sonuçlarına göre öğrencilerin entelektüel statülerinde ve okul statülerinde anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur.

Hall (2006) sosyal beceri ve şiddeti önleme müfredatının uygulama süreci ile ilgili eğitimcilerin algısını incelemek amacıyla, dokuz eğitimci ile çalışmıştır. Katılımcılarla nitel görüşme yöntemi uygulanmıştır. Her bir görüşme kırk beş- altmış dakika arası sürmüştür. Görüşmelerin sonucunda bu uygulama sürecini etkileyen sekiz başlık bulunmuştur. 1- Amaç. 2- Personel eğitimi. 3- Öğretmenin çalışmayı sahiplenmesi. 4- Öğretmenin karakteristik özellikleri. 5- Yönetici Desteği. 6-Ani değişimler. 7- Personel ilişkileri. 8- Zaman. Araştırmanın sonucunda, bu programın başarı ile uygulanabilmesi için uygulamanın zamanlamasının, yönetici desteğinin, personel eğitiminin, programın koordinatörleri arasındaki işbirliğinin ve personel arasındaki güven ve işbirliğinin oluşturulmasının gerekli olduğunu bulunmuştur.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, denekleri, araştırmada kullanılan deney deseni, deneysel işlemler, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada deneysel desenlerden “kontrollü ön ve son test modeli” kullanılmıştır. Kontrollü ön ve son test modelinde araştırma belirli amaç için daha önce şekillenmiş olan gruplar üzerinde yapılmaktadır. (Kaptan, 1998). Bu modelde gruplar bir kez yaratıcı drama uygulamaları yapılmadan önce, bir kez de yapıldıktan sonra ölçülmüştür.

Araştırma sosyal beceri sorunu olan bazı ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uygulanan yaratıcı drama çalışmalarının onların sosyal becerileri üzerindeki olası etkisini araştıran deneysel bir çalışmadır.

3.2. Denekler

Araştırma 2006- 2007 öğretim yılının birinci döneminde İzmir İli Çamdibi semtinde alt sosyo ekonomik düzeyde bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gurubu seçiminde üç ayrı beşinci sınıftan toplam yüz yirmi öğrenciye sosyometri testi uygulanmıştır. Bu testten elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmaya deney (n=10), kontrol (n=10) olmak üzere toplam yirmi öğrenci ve deney grubunda yer olan öğrencilerin anneleri (n=10) katılmıştır. Annelerden biri ikinci çalışmadan sonra gelemeyeceğini belirtmiştir. Gruptaki öğrencilerin birbirine kaynaşmış olması ve annesi ayrılan öğrencinin olumsuz etkilenmemesi nedeniyle öğrenci deney grubundan çıkartılmamıştır. Araştırmaya deney (n=10) ve kontrol (n=10) olmak üzere toplam yirmi öğrenci ve dokuz anneyle devam edilmiştir.

Kişisel bilgi formu deney ve kontrol grubunun eşleştirilmesi amacıyla kullanılmıştır. Bu benzerliği gösteren tablo aşağıdadır.

Tablo 3.1
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Tanıtımı

DENEY									KONTROL							
	Cinsiyet	Yaş	Anne Eğitim	Baba Eğitim	Ekonomik Düzey	Kardeş Sayısı	Anne Mesleği	Baba Mesleği	Cinsiyet	Yaş	Anne Eğitim	Baba Eğitim	Ekonomik Düzey	Kardeş Sayısı	Anne Mesleği	Baba Mesleği
1	E	11	İ.O	Ü	O	5	E.H.	Emekli	E	11	O.Y	O.Y	O	5	E.H.	İşçi
2	E	11	O.O	İ.O	O	2	E.H.	İşçi	E	11	O.O	O.O	O	2	E.H.	İşçi
3	E	11	L	İ.O	O	2	E.H.	İşçi	E	11	O.O	O.O	O	2	E.H.	İşçi
4	E	11	İ.O	Ü	O	3	E.H.	İşçi	E	11	İ.O	İ.O	O	2	E.H.	S.Meslek
5	E	11	O.Y	O.Y	O	2	E.H.	İşçi	E	11	İ.O	İ.O	O	2	E.H.	S.Meslek
6	E	11	İ.O	İ.O	O	2	E.H.	İşçi	E	11	İ.O	İ.O	O	3	E.H.	S.Meslek
7	K	11	O.O	L	O	2	E.H.	İşçi	K	11	L	Ü	O	3	E.H.	İşçi
8	K	11	İ.O	İ.O	O	2	E.H.	S.Meslek	K	11	İ.O	İ.O	O	2	E.H.	İşçi
9	K	11	O.Y	O.Y	O	2	E.H.	Emekli	K	11	İ.O	İ.O	O	2	E.H.	S.Meslek
10	K	11	İ.O	İ.O	O	2	E.H.	S.Meslek	K	11	İ.O	Ü	O	2	E.H.	S.Meslek

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, Moreno tarafından geliştirilen (a) Sosyometri Ölçeği, Walker – McConnel tarafından geliştirilen (b) Sosyal Yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği (Türkiye’ de geçerlik ve güvenilirlik çalışması 2003 yılında Uz Baş tarafından yapılmıştır.) ve (c) Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin güvenilirliğini kanıtlamak amacıyla deney grubuna yapılan yaratıcı drama uygulamaları sonrasında, deney grubunun öğretmen tarafından değerlendirilmesini içeren WMC-SYOUÖ puanları ile öğrencilerin değerlendirmelerini kapsayan sosyometri testi puanları arasındaki ilişkilerin yakınlık derecesini ölçmek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon katsayısı belirlenmiştir.

3.3.1.Walker- McConnell Sosyal yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği

Ölçek, genel anlamıyla sosyal yeterlik terimi altında sınıflandırılan iki temel uyum alanını ölçecek şekilde hazırlanmıştır. Bu alanlar uyuma yönelik sosyal davranış ve kişilerarası sosyal yeterliktir. Uyuma yönelik sosyal davranış, sınıf içi eğitim ortamında bağımsız olarak işlev görebilmek için gerekli becerilere işaret etmektedir. Kişiler arası sosyal yeterlik ise, diğerleriyle uygun sosyal etkileşimler ve ilişkileri korumak için gerekli olan becerilere işaret etmektedir.

Ölçeğin ilköğretim öğrencilerine ve ergenlere olmak üzere iki ayrı biçimi bulunmaktadır. İlköğretim öğrencilerine ilişkin olanının faktör analizi yöntemi ile oluşmuş üç alt ölçeği (Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış, Akran Tercihli Sosyal Davranış ve Okul Uyum) vardır. Bu üç alt ölçek toplam kırk üç maddeyi içermektedir. Bu üç alt ölçeğin içeriği aşağıdaki gibidir:

Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış olarak tanımlanan birinci alt ölçek; akran ilişkilerinde duyarlık, empati, işbirliği, kendini kontrol ve sosyal açıdan olgunluk gibi öğretmenlerce oldukça değer verilen davranışları içeren on altı maddeden oluşmaktadır. Akran Tercihli Sosyal Davranış olarak tanımlanan ikinci alt ölçek, serbest oyun zamanlarındaki akran dinamiklerini ve sosyal ilişkilerini yöneten sosyal davranış biçimlerine ilişkin akran değerlerini yansıtan on yedi maddeden oluşmaktadır. Okula Uyum Davranışı olarak tanımlanan üçüncü alt ölçek ise, eğitimsel ortamların idare edilmesiyle ilişkili doğal öğretmen beklentilerini yansıtmakta ve on maddeyi içermektedir.

Ölçek, sistematik sosyal beceri eğitimine gereksinim duyan öğrencileri araştırmaya yönelik düzenli ve profesyonel seçim yapma; özgün sosyal beceri noksanlıklarını belirleme ve sosyal beceriye yönelik müdahalelerin etkilerini değerlendirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır.

Ölçek beş dereceli likert tipi bir ölçektir. Asla görülmez ve sıklıkla görülür (1...5) arasında değişen öğretmen ölçme yargılarını yapılandırmak amacıyla kullanılmaktadır. Ölçeğin uygulanması her bir öğrenci için beş- on dakika almaktadır. Ölçeği dolduracak öğretmenlerin, en az altı- sekiz hafta o öğrenciyi gözlemiş olması koşuldur. Ölçek, kırk üç maddenin her birinin bir ile beş arasında numaralandırılmasıyla puanlanmaktadır. Her bir alt ölçek için verilen puanlar ayrı

ayrı toplanarak alt ölçek puanları hesaplanmaktadır. Üç alt ölçeğin puanlarının toplanmasıyla toplam puan elde edilmektedir. Toplam puan ise bir öğrencinin sosyal yeterlik ve okula uyumuna dair genel bir puan sağlamaktadır (Uz Baş, 2003:41- 43).

Çocukların sosyal becerilerdeki eksikliklerini göstermedeki uygunluğu dolayısıyla kullanımı çabuk ve kolaydır. Alt ölçekler kendi aralarında yüksek korelasyon göstermektedir. Yeterli ölçüt geçerliği ve içerik geçerliği vardır (Demaray ve Ruffalo, 1995).

3.3.1.1. Walker- McConnell Sosyal yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği' nin (WMC-SYOUÖ) Türkiye'deki Geçerlik Çalışması

Ölçeğin kapsam geçerliği, ikisi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı öğretim üyesi, ikisi psikolojik danışman, dördü İngilizce öğretmenini toplam sekiz eğiticiye verilerek incelenmiştir.

Yapı geçerliği kapsamında, ölçeğin orijinal yapısının mevcut araştırma örneğine giren öğrenci grubu için geçerli olup olmadığını görmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. İlk temel bileşenler analizine göre, toplam varyansın %71'ini açıklayan toplam beş faktör elde edilmiştir. Bunun sonrasında, ölçeğin orijinal faktör yapısı dikkate alınarak, ikinci faktör analizi işlemiyle faktör sayısı toplam varyansın %65'ini açıklayan üç faktöre indirgenmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre I., II. ve III. Faktör, sırasıyla on beş, on yedi ve on bir maddeyi içermiştir. Mevcut faktör analizi sonuçları, ölçeğin orijinal faktör yapısı ile karşılaştırılmış ve alt boyutlara giren maddeler açısından önemli ölçüde örtüşme sağlandığı görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliliği ile ilgili, son olarak, ölçeğin alt ölçek ve toplam ölçek puanları arasındaki korelasyona bakılmış ve sonuçlar alt ölçek puanlarının toplam ölçek puanları ile ve kendi içlerinde birbirleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Uz Baş, 2003:43).

3.3.1.2. Walker- McConnell Sosyal yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği' nin (WMC-SYOUÖ) Türkiye'deki Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin güvenirligi, test-tekrar test, testi yarılama ve iç tutarlılık yöntemleri ile değerlendirilmiştir.

Ölçeğin test-tekrar test güvenirligini değerlendirmede, birinci ve ikinci uygulamasından elde edilen puanlar arasındaki ilişki Pearson Momentler Katsayısı ile hesaplanmıştır. Buna göre, ölçeğin test-tekrar test korelasyonları toplam ölçek için $r = .85$ ve alt ölçekler için sırasıyla .80, .85 ve .87' dir ($p < .001$).

Ölçeğin Cronbach Alfa yöntemine göre iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve toplam ölçek puanı için .97 olarak bulunmuştur. Alt ölçekler için hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla .93, .94, .96'dır.

Sonuç olarak, yapılan geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarına dayanarak, WMC-SYOUÖ' nün Türkiye'de ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin sosyal beceri ve okul uyumu düzeylerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçebildiği ifade edilebilir (Uz Baş, 2003:43).

3.3.2. Sosyometri Ölçeği

Sosyometri Latin ve Grek kökenli iki kelimenin birleşmesinden doğmuştur. "Socius" arkadaş, "metrum" ise ölçüm anlamına gelmektedir. Kendisini oluşturan iki kelimeden de anlaşılacağı üzere sosyometri, arkadaşlık ilişkilerinin değerlendirilmesi etkinliğine verilen addır (Dökmen, 1995: 37).

Sosyometri uygulanırken, birbirlerini tanıyan bir grup insandan, belirli bir ölçüte dayanarak birbirlerine ilişkin tercihlerini sergilemeleri istenir. Yapılan tercihler, seçmeler ve reddetmeler olarak ikiye ayrılır. Eğer bir grup üyesi diğerleriyle birlikte olmayı ya da onunla bir etkinliğe katılmak istiyorsa, o üyeyi seçmiş sayılır; eğer istemediğini belirtiyorsa reddetmiş sayılır. Seçimlerden ve reddetmelerden oluşan bu işleme sosyometrik tercih adı verilir(Dökmen, 1995: 36)

Sosyometri uygulanacak kişilere önceden belirlenmiş bir "ölçüte göre", grup içinde bulunan bireylerden birlikte bulunmayı tercih ettiği üç kişinin adını tercih

sirasına göre verilen bir karta yazması istenir. Tercih edilecek kişinin sayısı üçten az ya da çok olabilir (Özgüven, 1998: 273)

Kişilerin tercihlerine esas olacak ölçütler, hangi durumlarda birliktelik istendiğini belirtir. Ölçütlere göre tercihle değişebilir. “ Bir projede birlikte çalışmak”, “piknikte aynı grupta olmak”, “ oyun oynamak” vb. gibi durumlar birer “ölçüt” olabilir.

Bazı hallerde, bireylere kartın arka tarafında ölçüte göre birlikte olmak istemedikleri kişilerin de isimleri yazmaları istenir (Özgüven, 1998:274).

Araştırmada, öğrencilerden “birlikte oyun oynamak” ve “birlikte ders çalışmak” ölçütlerine göre en çok ve en az tercih ettikleri üç sınıf arkadaşlarının isimlerine kendilerine verilen teksirlere yazmaları istenmiştir. Sosyometri puanları her bir çocuğun iki sosyometrik boyuta (En Çok ve En Az) göre kendi sınıfındaki arkadaşlarından aldığı isimlendirme sayıları toplanmıştır. En Çok tercih edilen bölümde birinci derecede seçilen öğrenciye 3, ikinci derecede seçilen öğrenciye 2 ve üçüncü derecede seçilen öğrenciye 1, En Az tercih edilen bölümde birinci derecede seçilen öğrenciye -3, ikinci derecede seçilen öğrenciye -2 ve üçüncü derecede seçilen öğrenciye -1 verilmiştir. Yapılan işlemler sonucunda öğrencilerin “birlikte oyun oynamak” ve “birlikte ders çalışmak” ölçütlerine göre aldıkları puanlar, her iki ölçüte göre aldıkları En Çok ve En Az puanların birbiriyle toplanmasıyla bulunmuştur.

3.3.4. Görüşme Kayıtları

Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği de kullanılmıştır. Annelerin katılımda buldukları yaratıcı drama çalışmalarına ilişkin duygularını, düşüncelerini ve bu çalışmaların çocuklarıyla ve çevreleriyle ilişkilerine etkisini anlayabilmek için yapılmıştır. Araştırmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formu geliştirilmiş ve yaratıcı drama çalışmaları bittikten bir hafta sonra annelerle yapılan bireysel görüşmelerde kullanılmıştır.

Görüşme formunun içerik geçerliliği için uzman ve alanda çalışan öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme formu ile sözel veriler toplandığı için formun

güvenilirliği yerine görüşmecinin doğru, geçerli bilgi toplaması ve annelerin açık, dürüstlikle bilgi vermesi üzerinde durulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin güvenilirliği veri kodlama kullanılarak bulunmuştur. Verilerin önceden hazırlanmış kategorilere kodlanmasında analizi yapan araştırmacının güvenilirliği için, uyum yüzdesi hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1984). İlk değerlendirmenin iki hafta sonrasında annelerin çocuklarına ilişkin ifadeleri araştırmacı tarafından tekrar değerlendirilmiş, ikisi arasındaki korelasyona bakılmıştır. Hesaplanan güvenilirlik katsayısı .90 bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırmacı güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.4. Deney Deseni

Araştırma deney ve kontrol olmak üzere iki gruba yapılmıştır. Deney grubuna ve annelerine yaratıcı drama etkinlikleri uygulanmış, kontrol grubuna hiçbir uygulama yapılmamıştır. Deney grubunun annelerine çocuklarına yapılan uygulamanın aynısı o hafta içinde yapılmış, bu becerileri çocuklarına uygulamaları önerilmiş, ayrıca aynı becerileri çocuklarının uyguladığını gördüklerinde pekiştirmeleri istenmiştir.

Tablo 3.2
Deney Deseni

Grubun Adı	Deney öncesi	Deney süreci (Denel İşlemler)	Deney sonrası
Deney Grubu	Sosyometri WMC-SYOUÖ	Yaratıcı Drama Uygulamaları	Sosyometri WMC-SYOUÖ Yapılandırılmış görüşme
Kontrol Grubu	Sosyometri WMC-SYOUÖ		Sosyometri WMC-SYOUÖ

3.5. Denel İşlem

Denel işlem sırasında veri toplama araçlarının kullanımı ve işlemlerin gerçekleştirilmesi sırasında şu yol izlenmiştir.

1. Denel çalışmaya başlamadan önce yaratıcı drama oturumlarının hedefleri, içeriği, süresi ve kullanılacak materyaller hazırlanmıştır.
2. Uygulamanın yapılacağı ilköğretim okulunda beşinci sınıf düzeyindeki üç sınıfa “Sosyometri Ölçeği” uygulanmıştır.
3. Sosyometri sonuçlarına göre ortalamanın altında olan öğrenciler belirlenmiş ve bu öğrencilerin annelerine toplantı düzenlenmiştir. Toplantıda, yapılacak yaratıcı drama çalışmalarıyla ilgili bilgi verilmiş ve çalışmaya katılımında gönüllü olan anneler ve çocuklarından on kişilik bir grup oluşturulmuştur.
4. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmenlerine, ön-test olarak Walker- McConnell Sosyal yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği uygulanmıştır.
5. 17.10.2006- 28.12.2006 tarihleri arasında on hafta süresince öğrencilere ve annelere yaratıcı drama çalışmaları yapılmıştır. Oturumlar, okulun kütüphane salonunda araştırmacının liderliğinde annelerle Salı günleri 13.00- 15.00 arasında, çocuklarla Perşembe günleri 13.00- 15.00 arasında yapılmıştır.
6. Yapılan drama oturumlarında öğrencilerin ve annelerin “grup içinde güven duygusunun oluşumu, ilişkiyi başlatma ve sürdürme, etkili dinleme, dışlanma ve alayla başa çıkabilme, duyguları tanıma, öfke kontrolü, empatik davranma, uygun problem çözme ve iletişim biçimlerini kullanma, olumlu düşünme” gibi bazı sosyal davranışlarını geliştirme amacına yönelik olarak hazırlanmıştır.
7. Yaratıcı drama çalışmasının başlangıcında hem annelerin bulunduğu gruba, hem de çocukların bulunduğu gruba çalışmanın kuralları hakkında bilgi verilmiştir (zamanında gelme, devamsızlık, gizlilik, tek ses vb.). Bu kurallar çalışmalara özen gösterilmesi için oturumların sonunda tekrarlanmıştır.
8. Drama oturumlarında grubun birbirine daha fazla kaynaşması için özellikle ilk oturumlarda daha fazla ısınma çalışmasına yer verilmiştir. Ayrıca grup çalışmalarında birbirini daha az tanıyan üyelerin eş olması istenerek grubun kaynaşması hedeflenmiştir. İlerleyen oturumlarda grup üyeleri birbirlerine ısındığı için kendi istekleri doğrultusunda grup oluşturmuşlardır.

9. Çalışmalar okulun kütüphane salonunda olduğundan annelerin ve öğrencilerin drama çalışmaları sırasında rahat hareket edebilecekleri boş alan bırakılmıştır.
10. Oturumlarda hedeflenen konu ile ısınma çalışmalarının en az bir tanesinin bağlantılı olmasına özen gösterilmiş, o oturumda hedeflenen konu ile bilgi ve paylaşımlar çalışmanın değerlendirme kısmında yapılmıştır. Öğrencilerin ve annelerin hedeflenen konu ile ilgili kazanımlarının olup olmadığını belirlemek için çeşitli sorular sorulmuş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır.
11. Deneysel işlemlerin bitmesinden bir hafta sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bulunduğu üç sınıfa Sosyometri ölçeği tekrar uygulanmış, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmenlerine, son-test olarak Walker-McConnell Sosyal yeterlik ve Okul Uyum Ölçeği verilmiş ve annelere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.
12. Elde edilen veriler toplanıp, çözümlenmiştir.

3.6. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmaya ait toplanan veriler öncelikle araştırmacı tarafından puanlanmış ve araştırmanın amacına uygun olarak sınıflanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel veriler elde edilmiştir. Nitel verilerle ilgili içerik analizi yapılmıştır. Alınan verilerden genel anlam öbekleri ve temalar çıkartılarak bunların görüşmeler içindeki sıklığına bakılmıştır. Sonuçlar yüzde ve frekans olarak verilmiştir. Ayrıca bazı sorulardan elde edilen veriler oldukları gibi sözel olarak çeşitli kategorilere ayrılarak sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Nicel verilerle ilgili istatistiksel analizler SPSS For Windows 11,00 Paket programında değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde, deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasındaki eşitliği, son test puanları arasındaki farklılığı görebilmek için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubunun ön test son test puanları arasındaki farkı bulabilmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere ilişkin öğretmen ve arkadaş değerlendirmeleri arasındaki yakınlığı belirlemek amacıyla ölçek puan ortalamaları arasındaki korelasyon katsayısına bakılmıştır.

BÖLÜM IV

4.BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde üçüncü bölümde açıklanan yöntem ve tekniklerle toplanan verilere, her bir alt problemle ilgili olarak elde edilen verilere ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Deney ve Kontrol Grubu Sosyometri Ölçeği Oyun Ölçütü Ön Test - Son Test Puanları

Sosyal beceri sorunu olan öğrencilerden yaratıcı drama uygulamalarına katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında sosyometri ölçeği “en çok oyun oynamak istediğiniz kişiler” ölçütünden aldıkları puanların gruplar arasındaki değerlendirmelerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.1.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınıf değerlendirmesini kapsayan sosyometri ölçeği oyun ölçütüne ilişkin ön test puanlarının ve son test puanlarının karşılaştırılması

Grup	n	Ortalama	Std. Sapma	Mann-Whitney U	p
Deney	10	10,15	101,50	46,500	,791
Kontrol	10	10,85	108,50		
Deney	10	11,75	117,50	37,500	,345
Kontrol	10	9,25	92,50		

Tablo 4.1.’e göre deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama öncesinde oyuna ilişkin aldıkları sosyometri ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Yine deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama sonrasında oyuna ilişkin aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir

fark olmadığı saptanmıştır. Ortalamalar dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarında olumlu yönde bir artış olduğu, kontrol gurubundaki öğrencilerin son test puanlarında ise düşüş olduğu görülmektedir.

Deney ve Kontrol Grubu Sosyometri Ölçeği Ders Ölçütü Ön Test - Son Test Puanları

Sosyal beceri sorunu olan öğrencilerden yaratıcı drama uygulamalarına katılan öğrenciler ile katılmayan öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında sosyometri ölçeği “en çok ders çalışmak istediğiniz kişiler” ölçütünden aldıkları puanların gruplar arasındaki değerlendirmelerine ilişkin Mann- Whitney U testi sonuçları Tablo 4.2.’ de verilmiştir.

Tablo 4.2.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınıf değerlendirmesini kapsayan sosyometri ölçeği ders ölçütüne ilişkin ön test puanlarının ve son test puanlarının karşılaştırılması

Grup	n	Ortalama	Std. Sapma	Mann-Whithney U	p
Deney	10	11,15	111,50	43,500	,622
Kontrol	10	9,85	98,50		
Deney	10	11,65	116,50	38,500	,383
Kontrol	10	9,35	93,50		

Tablo 4.2.’ye göre deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama öncesinde derse ilişkin aldıkları sosyometri ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Yine deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama sonrasında derse ilişkin aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Ortalamalara bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarında olumlu yönde bir artış olduğu, kontrol gurubundaki öğrencilerin son test puanlarında ise düşüş olduğu görülmektedir.

Deney ve Kontrol Grubu WMC-SYOUÖ “Toplam” Ön Test - Son Test Puanları

Yaratıcı drama çalışmalarına katılan öğrencilerle, katılmayan öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında WMC-SYOUÖ toplam puanlarının gruplar arasındaki değerlendirmelerine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.3.’de verilmiştir.

Tablo 4.3.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirmelerini kapsayan WMC-SYOUÖ ön test ve son test toplam puanlarının karşılaştırılması.

Grup	n	Ortalama	Std. Sapma	Mann-Whitney U	p
Deney	10	8,45	84,50	29,500	,121
Kontrol	10	11,45	125,50		
Deney	10	11,90	119,00	36,000	,290
Kontrol	10	9,10	91,00		

Tablo 4.3.’e göre deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama öncesinde WMC-SYOUÖ toplam ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Ancak görüldüğü üzere deney grubunun ön test puanı kontrol grubuna kıyasla belirgin derecede düşüktür. Yine deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama sonrasında WMC-SYOUÖ toplam son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Ortalamalar dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarında olumlu yönde bir artış olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarında ise düşüş olduğu görülmektedir.

Deney ve Kontrol Grubu WMC-SYOUÖ “Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış” Ön Test - Son Test Puanları

Yaratıcı drama çalışmalarına katılan öğrencilerle, katılmayan öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında WMC-SYOUÖ öğretmen tercihli sosyal davranış

alt ölçeğinden aldıkları puanlarının gruplar arasındaki değerlendirmelerine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.4.'de verilmiştir.

Tablo 4.4.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirmelerini kapsayan WMC-SYOUÖ öğretmen tercihli sosyal davranış ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.

Grup	n	Ortalama	Std. Sapma	Mann-Whitney U	p
Deney	10	7,70	77,00	22,000	,034
Kontrol	10	13,30	133,00		
Deney	10	11,90	119,00	36,000	,289
Kontrol	10	9,10	91,00		

Tablo 4.4.'e göre deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama öncesinde WMC-SYOUÖ öğretmen tercihli sosyal davranış ön test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Bu farklılık kontrol grubunun lehinedir. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama sonrasında WMC-SYOUÖ öğretmen tercihli sosyal davranış son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Fakat ortalamalar dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarında olumlu yönde bir artış olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarında ise düşüş olduğu görülmektedir.

Deney ve Kontrol Grubu WMC-SYOUÖ “Akran Tercihli Sosyal Davranış” Ön Test - Son Test Puanları

Yaratıcı drama çalışmalarına katılan öğrencilerle, katılmayan öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında WMC-SYOUÖ akran tercihli sosyal davranış alt ölçeğinden aldıkları puanlarının gruplar arasındaki değerlendirmelerine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.5.'de verilmiştir.

Tablo 4.5.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirilmelerini kapsayan WMC-SYOUÖ akran tercihli sosyal davranış ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.

Grup	n	Ortalama	Std. Sapma	Mann-Whitney U	p
Deney	10	7,65	76,50	21,500	,031
Kontrol	10	13,35	133,50		
Deney	10	11,60	116,00	39,000	,404
Kontrol	10	9,40	94,00		

Tablo 4.5.'e göre deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama öncesinde WMC-SYOUÖ akran tercihli sosyal davranış ön test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p < 0,05$). Bu farklılık kontrol grubunun lehinedir. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama sonrasında WMC-SYOUÖ akran tercihli sosyal davranış son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Fakat ortalamalara bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarında olumlu yönde bir artış olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarında ise düşüş olduğu görülmektedir.

Deney ve Kontrol Grubu WMC-SYOUÖ “Okula Uyum Davranışı” Ön Test - Son Test Puanları

Yaratıcı drama uygulamalarına katılan öğrencilerle, katılmayan öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında WMC-SYOUÖ okula uyum davranışı alt ölçeğinden aldıkları puanlarının gruplar arasındaki değerlendirmelerine ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirilmelerini kapsayan WMC-SYOUÖ okula uyum davranışı ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.

Grup	n	Ortalama	Std. Sapma	Mann-Whitney U	p
Deney	10	10,05	100,50	45,500	,733
Kontrol	10	10,95	109,50		
Deney	10	12,20	122,00	33,000	,198
Kontrol	10	8,80	88,00		

Tablo 4.6.'ya göre deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama öncesinde WMC-SYOUÖ okula uyum davranışı ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Yine deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama sonrasında WMC-SYOUÖ okula uyum davranışı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Ortalamalara dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarında olumlu yönde bir artış olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarında ise düşüş olduğu görülmektedir.

Mann Whitney U testi sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grubunun ön testleri arasında benzerliğin olmamasının son testlerdeki değişimin doğru değerlendirilmesini engelleyeceği düşünülmüştür. Bu nedenle deney ve kontrol grubunun, kendi içlerinde ön test -son test olarak değerlendirilmesine karar verilmiştir. Bu bulgular aşağıdadır.

Deney Grubu Sosyometri Ölçeği Oyun Ölçütü Ön Test - Son Test Puanları

Sosyal beceri sorunu olan öğrencilerden yaratıcı drama uygulamalarına katılanların uygulama öncesi ve sonrasında sosyometri ölçeği "en çok oyun oynamak istediğiniz kişiler" ölçütünden aldıkları puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7.

Deney grubundaki öğrencilerin sınıf değerlendirmesini kapsayan sosyometri ölçeği oyun ölçütüne ilişkin ön test- son test puanlarının karşılaştırılması

Son Test- Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	1,50	1,50	-2,494*	,013
Pozitif Sıra	8	5,44	43,50		
Eşit	1				

*Negatif sıralar temeline dayalı.

Tablo 4.7.' ye göre, deney grubunda bulunan öğrencilerin çalışma öncesi ve sonrasında oyuna ilişkin olarak aldıkları sosyometri puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -2,494$; $p < 0,05$).

Deney Grubu Sosyometri Ölçeği Ders Ölçütü Ön Test- Son Test Puanları

Yaratıcı drama çalışmalarına katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında sosyometri ölçeği “en çok ders çalışmak istediğiniz kişiler” ölçütünden aldıkları puanların Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8.

Deney grubundaki öğrencilerin sınıf değerlendirmesini kapsayan sosyometri ölçeği ders ölçütüne ilişkin ön test- son test puanlarının karşılaştırılması

Son Test- Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	4,50	9,00	-1,599*	,110
Pozitif Sıra	7	5,14	36,00		
Eşit	1				

*Negatif sıralar temeline dayalı.

Tablo 4.8.' e göre, deney grubunda bulunan öğrencilerin çalışma öncesi ve sonrasında derse ilişkin olarak aldıkları sosyometri puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Deney Grubu WMC-SYOUÖ “Toplam” Ön Test- Son Test Puanları

Yaratıcı drama uygulamaları öncesinde ve sonrasında deney grubundaki öğrencilerle ilgili sınıf öğretmenlerine verilen WMC-SYOUÖ toplam puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4.9.

Deney grubundaki öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirmelerini kapsayan WMC-SYOUÖ ön test- son test toplam puanlarının karşılaştırılması.

Son Test- Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	0,00	-2,821*	,005
Pozitif Sıra	10	5,50	55,00		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı.

Tablo 4.9.' a göre, deney grubunda bulunan öğrencilerin çalışma öncesi ve sonrasında WMC-SYOUÖ toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -2,821$; $p < 0,05$).

Deney Grubu WMC-SYOUÖ “Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış” Ön Test - Son Test Puanları

Yaratıcı drama uygulamaları öncesinde ve sonrasında deney grubundaki öğrencilerle ilgili sınıf öğretmenlerine verilen WMC-SYOUÖ “Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış” alt ölçeğinden öğrencilerin aldıkları puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.10.'da verilmiştir.

Tablo 4.10.

Deney grubundaki öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirmelerini kapsayan WMC-SYOUÖ ön test- son test öğretmen tercihli sosyal davranış puanlarının karşılaştırılması.

Son Test- Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,810*	,005
Pozitif Sıra	10	5,50	55,00		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı.

Tablo 4.10.' a göre, deney grubunda bulunan öğrencilerin çalışma öncesi ve sonrasında WMC-SYOUÖ öğretmen tercihli sosyal davranış puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -2,810$; $p < 0,05$).

Deney Grubu WMC-SYOUÖ “Akran Tercihli Sosyal Davranış” Ön Test - Son Test Puanları

Yaratıcı drama uygulamaları öncesinde ve sonrasında deney grubundaki öğrencilerle ilgili sınıf öğretmenlerine verilen WMC-SYOUÖ “Akran Tercihli Sosyal Davranış” alt ölçeğinden öğrencilerin aldıkları puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 4.11.

Deney grubundaki öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirmelerini kapsayan WMC-SYOUÖ ön test- son test akran tercihli sosyal davranış puanlarının karşılaştırılması.

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

*Negatif sıralar temeline dayalı.

Tablo 4.11.' e göre, deney grubunda bulunan öğrencilerin çalışma öncesi ve sonrasında WMC-SYOUÖ akran tercihli sosyal davranış puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -2,812$; $p < 0,05$).

Deney Grubu WMC-SYOUÖ “Okula Uyum Davranışı” Ön Test - Son Test Puanları

Yaratıcı drama uygulamaları öncesinde ve sonrasında deney grubundaki öğrencilerle ilgili sınıf öğretmenlerine verilen WMC-SYOUÖ “Okula Uyum Davranışı” alt ölçeğinden öğrencilerin aldıkları puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.12.'da verilmiştir.

Tablo 4.12.

Deney grubundaki öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirmelerini kapsayan WMC-SYOUÖ ön test- son test okula uyum davranışı puanlarının karşılaştırılması.

Son Test- Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,809*	,005
Pozitif Sıra	10	5,50	55,00		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı.

Tablo 4.12.' ye göre, deney grubunda bulunan öğrencilerin çalışma öncesi ve sonrasında WMC-SYOUÖ okula uyum davranışı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($z = -2,809$; $p < 0,05$).

Kontrol Grubu Sosyometri Ölçeği Oyun Ölçütü Ön Test - Son Test Puanları

Sosyal beceri sorunu olan öğrencilerden yaratıcı drama uygulamalarına katılmayanların uygulama öncesi ve sonrasında sosyometri ölçeği “en çok oyun oynamak istediğiniz kişiler” ölçütünden aldıkları puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.13.'de verilmiştir.

Tablo 4.13.

Kontrol grubundaki öğrencilerin sınıf değerlendirmesini kapsayan sosyometri ölçeği oyun ölçütüne ilişkin ön test- son test puanlarının karşılaştırılması

Son Test- Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	5	4,30	21,50	-,491*	,623
Pozitif Sıra	3	4,83	14,50		
Eşit	2				

*Negatif sıralar temeline dayalı.

Tablo 4.13.' e göre, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin çalışma öncesi ve sonrasında oyuna ilişkin olarak aldıkları sosyometri puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Kontrol Grubu Sosyometri Ölçeği Ders Ölçütü Ön Test- Son Test Puanları

Yaratıcı drama çalışmalarına katılmayan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında sosyometri ölçeği “en çok ders çalışmak istediğiniz kişiler” ölçütünden aldıkları puanların Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.14.'de verilmiştir.

Tablo 4.14.

Deney grubundaki öğrencilerin sınıf değerlendirmesini kapsayan sosyometri ölçeği ders ölçütüne ilişkin ön test- son test puanlarının karşılaştırılması

Son Test- Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	6,38	25,50	-,205*	,838
Pozitif Sıra	6	4,92	29,50		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı.

Tablo 4.14.' e göre, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin çalışma öncesi ve sonrasında derse ilişkin olarak aldıkları sosyometri puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Kontrol Grubu WMC-SYOUÖ “Toplam” Ön Test- Son Test Puanları

Yaratıcı drama uygulamaları öncesinde ve sonrasında kontrol grubundaki öğrencilerle ilgili sınıf öğretmenlerine verilen WMC-SYOUÖ toplam puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.15.'de verilmiştir.

Tablo 4.15.

Kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirmelerini kapsayan WMC-SYOUÖ ön test- son test toplam puanlarının karşılaştırılması.

Son Test- Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	5,50	11,00	-1,687*	,092
Pozitif Sıra	8	5,50	44,00		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı.

Tablo 4.15.' e göre, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin çalışma öncesi ve sonrasında WMC-SYOUÖ toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Kontrol Grubu WMC-SYOUÖ “Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış” Ön Test - Son Test Puanları

Yaratıcı drama uygulamaları öncesinde ve sonrasında kontrol grubundaki öğrencilerle ilgili sınıf öğretmenlerine verilen WMC-SYOUÖ' nin “Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış” alt ölçeğinden öğrencilerin aldıkları puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.16.'da verilmiştir.

Tablo 4.16.

Kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirmelerini kapsayan WMC-SYOUÖ ön test- son test öğretmen tercihli sosyal davranış puanlarının karşılaştırılması.

Son Test- Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	-2,810*	,005
Pozitif Sıra	10	5,50	55,00		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı.

Tablo 4.16.' ya göre, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin çalışma öncesi ve sonrasında WMC-SYOUÖ öğretmen tercihli sosyal davranış alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Kontrol Grubu WMC-SYOUÖ “Akran Tercihli Sosyal Davranış” Ön Test - Son Test Puanları

Yaratıcı drama uygulamaları öncesinde ve sonrasında kontrol grubundaki öğrencilerle ilgili sınıf öğretmenlerine verilen WMC-SYOUÖ “Akran Tercihli Sosyal Davranış” alt ölçeğinden öğrencilerin aldıkları puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.17.'de verilmiştir.

Tablo 4.17.

Kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirmelerini kapsayan WMC-SYOUÖ ön test- son test akran tercihli sosyal davranış puanlarının karşılaştırılması.

Son Test- Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	4,33	13,00	-1,492*	,136
Pozitif Sıra	7	6,00	42,00		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı.

Tablo 4.17.' ye göre, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin çalışma öncesi ve sonrasında WMC-SYOUÖ akran tercihli sosyal davranış puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Kontrol Grubu WMC-SYOUÖ “Okula Uyum Davranışı” Ön Test - Son Test Puanları

Yaratıcı drama uygulamaları öncesinde ve sonrasında kontrol grubundaki öğrencilerle ilgili sınıf öğretmenlerine verilen WMC-SYOUÖ “Okula Uyum Davranışı” alt ölçeğinden öğrencilerin aldıkları puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.18.'de verilmiştir.

Tablo 4.18.

Kontrol grubundaki öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirmelerini kapsayan WMC-SYOUÖ ön test- son test okula uyum davranışı puanlarının karşılaştırılması.

Son Test- Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	4	5,13	20,50	-,719*	,472
Pozitif Sıra	6	5,75	34,50		
Eşit	0				

*Negatif sıralar temeline dayalı.

Tablo 4.18.' e göre, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin çalışma öncesi ve sonrasında WMC-SYOUÖ okula uyum davranışı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Sosyometri Testi ile WMC-SYOUÖ Puanları Arasındaki Korelasyonlar

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bulunduğu üç sınıfın öğrencilerinin değerlendirmesini içeren sosyometri testi puanları ile araştırma grubunda bulunan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin değerlendirmelerini içeren WMC-SYOUÖ' nin toplam ve alt ölçek puanları arasındaki korelasyonlar Tablo 4.19. ve Tablo 4.20' de verilmiştir.

Tablo 4.19.
Sosyometri Testi Puanları ile WMC-SYOUÖ Ön Test Puanları Arasındaki
Korelasyon Puanları

	Sosyometri Oyun Ölçütü	Sosyometri Ders Ölçütü
Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış Puanı	,419	,409
Akran Tercihli Sosyal Davranış Puanı	,283	,285
Okula Uyum Davranışı Puanı	,434	,539
Sosyal Yeterlik Toplam Puanı	,417	,443

Tablo 4.19' a göre çalışma sonrasında öğretmenlerin sosyal beceri sorunu olan öğrencileri WMC-SYOUÖ ile değerlendirmelerine ilişkin toplam puan ile sınıftaki öğrencilerin oyun konusuna ilişkin değerlendirmelerini tanımlayan sosyometri puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r = 0,417$). Yine öğretmenlerin WMC-SYOUÖ ile değerlendirmelerine ilişkin toplam puan ile öğrencilerin ders konusuna ilişkin sosyometri puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (0,443).

Öğretmenlerin WMC-SYOUÖ ile değerlendirmelerine ilişkin öğretmen tercihli sosyal davranış puanı ile sınıftaki öğrencilerin oyun konusuna ilişkin değerlendirmelerini tanımlayan sosyometri puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r = 0,419$). Yine öğretmenlerin WMC-SYOUÖ ile değerlendirmelerine ilişkin öğretmen tercihli sosyal davranış puanı ile öğrencilerin ders konusuna ilişkin sosyometri puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r = 0,409$).

WMC-SYOUÖ akran tercihli sosyal davranış puanı ile öğrencilerin ders konusuna ilişkin değerlendirmelerini tanımlayan sosyometri puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r = 0,283$). Sınıftaki öğrencilerin oyun konusuna ilişkin değerlendirmelerini tanımlayan sosyometri puanı ile öğretmenlerin WMC-SYOUÖ değerlendirmelerine ilişkin akran tercihli sosyal davranış puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r = 0,285$).

Öğretmenlerin WMC-SYOUÖ ile değerlendirmelerine ilişkin okula uyum davranışı puanı ile sınıftaki öğrencilerin oyun konusuna ilişkin değerlendirmelerini gösteren sosyometri puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r = 0,434$). Sadece WMC-SYOUÖ okula uyum davranışı puanı ile ders konusuna ilişkin sosyometri puanı arasındaki korelasyon katsayısı $r = 0,539$ dur. Bu değer $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.20.

Sosyometri Testi Puanları ile WMC-SYOUÖ Son Test Puanları Arasındaki Korelasyon Puanları

	Sosyometri Oyun Ölçütü	Sosyometri Ders Ölçütü
Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış Puanı	,497	,705
Akran Tercihli Sosyal Davranış Puanı	,283	,456
Okula Uyum Davranışı Puanı	,514	,733
Sosyal Yeterlik Toplam Puanı	,459	,666

Tablo 4.19' a göre çalışma sonrasında öğretmenlerin sosyal beceri sorunu olan öğrencileri WMC-SYOUÖ ile değerlendirmelerine ilişkin toplam puan ile sınıftaki öğrencilerin oyun konusuna ilişkin değerlendirmelerini tanımlayan sosyometri puanı arasındaki korelasyonu $r = 0,459$ bulunmuştur. Bu değer $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır. Yine öğretmenlerin WMC-SYOUÖ ile değerlendirmelerine ilişkin toplam puan ile öğrencilerin ders konusuna ilişkin sosyometri puanı arasındaki korelasyon katsayısı $r = 0,666$ dır. Bu değer $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin WMC-SYOUÖ ile değerlendirmelerine ilişkin öğretmen tercihli sosyal davranış puanı ile sınıftaki öğrencilerin oyun konusuna ilişkin değerlendirmelerini tanımlayan sosyometri puanı korelasyonu $r = 0,497$ bulunmuştur. Bu değer $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır. Yine öğretmenlerin WMC-SYOUÖ ile değerlendirmelerine ilişkin öğretmen tercihli sosyal davranış puanı ile öğrencilerin ders konusuna ilişkin sosyometri puanları arasındaki korelasyon katsayısı $r = 0,705$ dır. Bu değer $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin WMC-SYOUÖ ile değerlendirmelerine ilişkin okula uyum davranışı puanı ile sınıftaki öğrencilerin oyun konusuna ilişkin değerlendirmelerini gösteren sosyometri puan korelasyonu $r = 0,514$ bulunmuştur. Bu değer $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır. Yine WMC-SYOUÖ okula uyum davranışı puanı ile ders konusuna ilişkin sosyometri puanı arasındaki korelasyon katsayısı $r = 0,733$ dir. Bu değer $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

WMC-SYOUÖ akran tercihli sosyal davranış puanı ile öğrencilerin ders konusuna ilişkin değerlendirmelerini tanımlayan sosyometri puanı korelasyonu $r = 0,456$ bulunmuştur. Bu değer $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır. Sadece sınıftaki öğrencilerin oyun konusuna ilişkin değerlendirmelerini tanımlayan sosyometri puanı ile öğretmenlerin WMC-SYOUÖ değerlendirmelerine ilişkin akran tercihli sosyal davranış puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r = 0,283$).

Deney Grubunda Bulunan Öğrencilere İlişkin Değerlendirme Sonuçları

Deney grubunda yer alan her bir öğrencinin sosyometri testi ve WMC-SYOUÖ'nden aldığı ön test- son test puanları ile öğrencilerin kendilerine ilişkin olarak annelerinin yaptığı değerlendirmeler aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.21.
Deney grubundaki birinci öğrencinin ön test – son test sonuçları ve anne değerlendirmesi

Sosyometri Oyun		Sosyometri Ders		WMC-SYOUÖ								Anne Görüşme
				1. Alt Ölçek “Öğretmen Tercihli”		2. Alt Ölçek “Akran Tercihli”		3. Alt Ölçek “Okula Uyum”		Toplam “Sosyal Yeterlik”		
Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Paylaşımımız arttı. Düşüncelerini daha rahat ifade ediyor. Daha uyumlu. Kavgadan uzaklaşıyor...
5	7	-5	-1	33	50	37	49	19	24	89	124	

Tablo 4.21.' ye göre deney grubunda yer alan birinci öğrencinin sosyometri oyun ve ders ölçütü ile öğretmen değerlendirmeli WMC-SYOUÖ alt ölçek ve toplam son test puanlarında, ön test puanlarına göre olumlu yönde bir artış olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencinin annesiyle yapılan görüşmede, yapılan drama çalışmalarının çocuğunun çevresiyle olan ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini, eskiye göre daha uyumlu olduğunu, öfkesini kontrol etmeye çalıştığını ifade etmiştir.

Tablo 4.22.
Deney grubundaki ikinci öğrencinin ön test – son test sonuçları ve anne değerlendirmesi

Sosyometri Oyun		Sosyometri Ders		WMC-SYOUÖ								Anne Görüşme
				1. Alt Ölçek “Öğretmen Tercihli”		2. Alt Ölçek “Akran Tercihli”		3. Alt Ölçek “Okula Uyum”		Toplam “Sosyal Yeterlik”		
Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	İletişimimiz güçlendi. Kendine güveni arttı. Kız arkadaşlarıyla da iletişim kurabiliyor. Dinleme ve problem çözme becerisi gelişti...
2	11	4	22	52	64	46	60	44	48	142	172	

Tablo 4.22.'e göre deney grubunda yer alan ikinci öğrencinin sosyometri oyun ve ders ölçütü ile öğretmen değerlendirmeli WMC-SYOUÖ alt ölçek ve toplam son test puanlarında, ön test puanlarına göre olumlu yönde bir artış olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencinin annesiyle yapılan görüşmede, yapılan drama çalışmaları sonrasında çocuğuyla olan iletişiminin güçlendiğini, çocuğunun kendine olan güveninin arttığını, kız arkadaşlarıyla daha rahat iletişim kurduğunu, sınıfta daha rahat parmak kaldırdığını, problemlerini kendi başına çözmeye çalıştığını, karşısındaki kişiyi dinlemeye çalıştığını ifade etmiştir.

Tablo 4.23.
Deney grubundaki üçüncü öğrencinin ön test – son test sonuçları ve anne değerlendirmesi

Sosyometri Oyun		Sosyometri Ders		WMC-SYOUÖ								Anne Görüşme
				1. Alt Ölçek “Öğretmen Tercihli”		2. Alt Ölçek “Akran Tercihli”		3. Alt Ölçek “Okula Uyum”		Toplam “Sosyal Yeterlik”		
Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	
0	5	3	11	57	70	53	71	46	49	156	190	Artık rahat arkadaşlıklar kuruyor ve kendini rahat ifade ediyor. Öfkesini kontrol etmeye çalışıyor. Kendine olan güveni arttı...

Tablo 4.23.’ ye göre deney grubunda yer alan üçüncü öğrencinin sosyometri oyun ve ders ölçütü ile öğretmen değerlendirmeli WMC-SYOUÖ alt ölçek ve toplam son test puanlarında, ön test puanlarına göre olumlu yönde bir artış olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencinin annesiyle yapılan görüşmede, drama etkinlikleri sonrasında çocuğunun daha rahat arkadaşlıklar kurmaya başladığını, kendini rahat bir şekilde ifade edebildiğini, eskisi kadar çekingen olmadığını, sorunlarını sinirlenmeden, kavga etmeden çözmeye çalıştığını, kendisine daha çok güvendiğini ifade etmiştir.

Tablo 4.24.
Deney grubundaki dördüncü öğrencinin ön test – son test sonuçları ve anne değerlendirmesi

Sosyometri Oyun		Sosyometri Ders		WMC-SYOUÖ								Anne Görüşme
				1. Alt Ölçek “Öğretmen Tercihli”		2. Alt Ölçek “Akran Tercihli”		3. Alt Ölçek “Okula Uyum”		Toplam “Sosyal Yeterlik”		
Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	
3	4	6	8	42	58	48	63	44	47	134	168	Artık daha sosyal. İlişkilerinde daha uyumlu ve sabırlı. Problemlerini konuşarak çözmeye çalışıyor...

Tablo 4.24.' e göre deney grubunda yer alan dördüncü öğrencinin sosyometri oyun ve ders ölçütü ile öğretmen değerlendirmeli WMC-SYOUÖ alt ölçek ve toplam son test puanlarında, ön test puanlarına göre olumlu yönde bir artış olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencinin annesiyle yapılan görüşmede, yapılan drama çalışmaları sonrasında çocuğunun daha sosyal olduğunu, çevresiyle ilişkilerinde daha uyumlu ve sabırlı olduğunu, karşılaştığı problemleri konuşarak çözmeye çalıştığını, öfkesini kontrol edebildiğini ifade etmiştir.

Tablo 4.25.

Deney grubundaki beşinci öğrencinin ön test – son test sonuçları ve anne değerlendirmesi

Sosyometri Oyun		Sosyometri Ders		WMC-SYOUÖ								Anne Görüşme
				1. Alt Ölçek “Öğretmen Tercihli”		2. Alt Ölçek “Akran Tercihli”		3. Alt Ölçek “Okula Uyum”		Toplam “Sosyal Yeterlik”		
Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Eskiden içine kapanıktı. Şimdi daha açık. Daha iyi iletişim kuruyoruz. Kendine olan güveni geldi. Hakkını arayabiliyor...
-6	-4	2	-3	33	46	38	54	25	31	96	131	

Tablo 4.25.' e göre deney grubunda yer alan beşinci öğrencinin sosyometri oyun puanlarında olumlu yönde bir artış görülürken, derse ilişkin sosyometri puanlarında gerileme görülmektedir. Öğretmen değerlendirmeli WMC-SYOUÖ' nin alt ölçek ve toplam son test puanlarında olumlu yönde bir ilerleme olduğu saptanmıştır. Ayrıca annesiyle yapılan görüşmede, yapılan drama çalışmaları sonrasında çevresiyle daha açık ve rahat bir şekilde iletişim kurmaya başladığını, kendine olan güveninin arttığını, hakkını arayabildiğini ifade etmiştir.

Tablo 4.26.
Deney grubundaki altıncı öğrencinin ön test – son test sonuçları ve anne değerlendirmesi

Sosyometri Oyun		Sosyometri Ders		WMC-SYOUÖ								Anne Görüşme
				1. Alt Ölçek “Öğretmen Tercihli”		2. Alt Ölçek “Akran Tercihli”		3. Alt Ölçek “Okula Uyum”		Toplam “Sosyal Yeterlik”		
Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Daha konuşkan oldu. Çevresine selam veriyor. Daha rahat iletişim kurabiliyor. Öfkesini kontrol ediyor...
-8	0	-7	3	40	54	39	51	32	36	111	141	

Tablo 4.26.’ ya göre deney grubunda yer alan altıncı öğrencinin sosyometri oyun ve ders ölçütü ile öğretmen değerlendirmeli WMC-SYOUÖ’ nin alt ölçek ve toplam son test puanlarında, ön test puanlarına göre olumlu yönde bir artış olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencinin annesiyle yapılan görüşmede, yapılan drama çalışmaları sonrasında, kendisini daha fazla ifade ettiğini, daha rahat iletişim kurabildiğini, görgü kurallarına uyduğunu, öfkesini kontrol edebildiğini ifade etmiştir.

Tablo 4.27.
Deney grubundaki yedinci öğrencinin ön test – son test sonuçları ve anne değerlendirmesi

Sosyometri Oyun		Sosyometri Ders		WMC-SYOUÖ								Anne Görüşme
				1. Alt Ölçek “Öğretmen Tercihli”		2. Alt Ölçek “Akran Tercihli”		3. Alt Ölçek “Okula Uyum”		Toplam “Sosyal Yeterlik”		
Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Paylaşımımız arttı. Kendini kontrol etmeye çalışıyor. Problemlerini eskisi kadar şiddete başvurarak çözmiyor. Çevresiyle daha çok iletişim kuruyor. Selam veriyor...
-4	-5	1	-6	26	44	29	44	15	23	70	111	

Tablo 4.27' ye göre deney grubunda yer alan yedinci öğrencinin sosyometri oyun ve ders ölçütü son test puanlarında, ön test puanlarına göre gerileme olduğu görülürken, öğretmen değerlendirmeli WMC-SYOUÖ' nin alt ölçek ve toplam son test puanlarında, ön test puanlarına göre olumlu yönde bir artış olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencinin annesiyle yapılan görüşmede, yapılan drama çalışmaları sonrasında, ev içinde paylaşımlarının arttığını, öfkesini kontrol etmeye çalıştığını, sorunlarını şiddete başvurmadan çözmeye başladığını, çevresiyle daha çok iletişim kurduğunu ifade etmiştir.

Öğrenci uygulamalar esnasında dedesini kaybetmiş ve annesi bu nedenle çalışmalara iki hafta ara vermiştir. Bu süreç esnasında öğrencide çalışmalara katılmada isteksizlik gözlenmiştir.

Tablo 4.28.
Deney grubundaki sekizinci öğrencinin ön test – son test sonuçları ve anne değerlendirmesi

Sosyometri Oyun		Sosyometri Ders		WMC-SYOUÖ								Anne Görüşme
				1. Alt Ölçek “Öğretmen Tercihli”		2. Alt Ölçek “Akran Tercihli”		3. Alt Ölçek “Okula Uyum”		Toplam “Sosyal Yeterlik”		
Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Daha iyi iletişim kurabiliyor. Sorunlarını açıkça dile getiriyor. Önyargılı davranmıyor. Öfkesini kontrol ediyor...
-3	-3	-7	-6	30	45	34	46	20	31	84	122	

Tablo 4.28.' e göre deney grubunda yer alan sekizinci öğrencinin sosyometri oyun ve ders ölçütü son test puanlarında, ön test puanlarına göre ilerleme görülmezken, öğretmen değerlendirmeli WMC-SYOUÖ' nin alt ölçek ve toplam son test puanlarında, ön test puanlarına göre olumlu yönde bir artış olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencinin annesiyle yapılan görüşmede, drama çalışmaları sonrasında, çevresiyle daha iyi iletişim kurabildiğini, sorunlarını açıkça dile

getirdiğini, kendini rahat bir şekilde ifade edebildiğini ve paylaşımlarının arttığını, önyargılarının azaldığını ve öfkesini kontrol etmeye çalıştığını ifade etmiştir.

Tablo 4.29.

Deney grubundaki dokuzuncu öğrencinin ön test – son test sonuçları ve anne değerlendirmesi

Sosyometri Oyun		Sosyometri Ders		WMC-SYOUÖ								Anne Görüşme
				1. Alt Ölçek “Öğretmen Tercihli”		2. Alt Ölçek “Akran Tercihli”		3. Alt Ölçek “Okula Uyum”		Toplam “Sosyal Yeterlik”		
Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Sosyal ilişkilerinde artık daha rahat. Problemlerimizi iyi bir şekilde çözümlüyor. Öfkesini kontrol etmeye çalışıyor. Kardeşiyle de daha uyumlu.
-12	2	-7	-7	40	52	42	61	32	38	114	151	

Tablo 4.29’ a göre deney grubunda yer alan dokuzuncu öğrencinin sosyometri oyun puanlarında olumlu yönde bir artış görülürken, derse ilişkin sosyometri puanlarında herhangi bir ilerleme görülmemektedir. Ayrıca öğretmen değerlendirmeli WMC-SYOUÖ’ nin alt ölçek ve toplam son test puanlarında, ön test puanlarına göre olumlu yönde bir artış olduğu görülmektedir. Öğrencinin annesiyle yapılan görüşmede, drama çalışmaları sonrasında, çevresiyle olan ilişkilerinde eskiye göre daha rahat olduğunu, karşılaştığı problemleri olumlu bir şekilde çözebildiğini, öfkesini kontrol etmeye çalıştığını ve kardeşiyle daha uyumlu olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 4.30.
Deney grubundaki onuncu öğrencinin ön test- son test sonuçları ve anne değerlendirmesi

Sosyometri Oyun		Sosyometri Ders		WMC-SYOUÖ								Anne Görüşme
				1. Alt Ölçek “Öğretmen Tercihli”		2. Alt Ölçek “Akran Tercihli”		3. Alt Ölçek “Okula Uyum”		Toplam “Sosyal Yeterlik”		
Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	2. oturumdan sonra çalışmalara katılmadı.
-15	-6	-15	-4	32	50	34	51	19	28	85	129	

Tablo 4.30.’ a göre deney grubunda yer alan onuncu öğrencinin sosyometri oyun ve ders ölçütü ile öğretmen değerlendirmeli WMC-SYOUÖ’ nin alt ölçek ve toplam son test puanlarında, ön test puanlarına göre olumlu yönde bir artış olduğu görülmektedir.

Yaratıcı Drama Çalışmalarına Katılan Annelerin Uygulamalar Hakkındaki Görüşleri

Yaratıcı drama çalışmalarına katılan annelerin, yaratıcı drama çalışmalarına katıldıktan sonra çocuklarıyla ilişkilerinde yaşadıkları değişikliklere; çocuklarının katıldığı yaratıcı drama çalışmalarının sonrasında çocuklarında düşündükleri değişikliklere ve çocuklarının katıldığı yaratıcı drama çalışmalarının sonrasında arkadaş ilişkilerinde düşündükleri değişikliklere ilişkin görüşlerini belirlemek için dokuz anneyle görüşme yapılmıştır. Annelere ayrıca drama çalışmaları esnasında grup üyeleri arasındaki iletişime; yaratıcı drama çalışmalarının sonrasında kendilerinde düşündükleri değişikliklere; yaratıcı drama çalışmalarıyla ilgili duygu ve düşüncelerine ilişkin görüşlerine yönelik sorular sorulmuştur. Yapılandırılmış görüşme tekniği ile annelere yöneltilen sorular kasete kaydedilmiş, sonrasında görüşleri yazıya dökülerek, gruplandırılmıştır. Gruplanan görüşler cümle cümle incelenerek kategorilere ayrılmıştır.

Annelerin yaratıcı drama çalışmalarına katıldıktan sonra çocuğuyla ilişkilerinde ne tür değişiklikler yaşadıklarına ilişkin görüşleri

Annelerin yaratıcı drama çalışmalarına katıldıktan sonra çocuklarıyla iletişimlerinde ne tür değişiklikler olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla drama çalışmaları sonrasında “Size göre yaratıcı drama çalışmalarına katıldıktan sonra çocuğunuzla ilişkilerinizde ne gibi farklılıklar oldu?” şeklinde bir soru sorulmuştur. Elde edilen verilerden genel anlam öbekleri ve temalar çıkartılarak bunların metin içindeki görülme sıklığına bakılmıştır. Sonuçlar yüzde ve frekans olarak belirtilmiştir. Bu soruya ilişkin olarak annelerin görüşlerinin dağılımı Tablo 4.31.’de verilmiştir.

Tablo 4.31.

Yaratıcı drama çalışmalarının annelerin çocuklarıyla ilişkilerinde yarattıkları değişimlere ilişkin görüşlerinin dağılımı (f, %)

Kategoriler	Frekans f	Yüzde %	Örnek Cümleler
1. Paylaşımın artması	7	22,6	“...Daha fazla paylaşımımız oldu. Birçok şeyi daha kolay paylaşabiliyoruz.” “...Çocuğumla paylaşımım arttı. Bana daha fazla iç dünyasını açıyor. “...Kendi işlerime az zaman ayırıp çocuğumla daha çok zaman geçirmeye çalışıyorum.”
2. Etkili dinleme	5	16,1	“...Daha çok konuşarak ve birbirimizi dinleyerek çözüyoruz.” “...Onu dinliyorum. Baştan savma değil, gerçekten dinliyorum.” “...Daha iyi dinlemeyi öğrendim.” “...Çocuğumun sorunlarını

			dinlemeye çalışıyorum.”
3. Daha iyi iletişim kurabilme	5	16,1	“...Eşimle ve çocuklarımla daha iyi iletişim kurabiliyorum.” “...Burada yaşadıklarımızı birbirimizle konuşuyoruz.”
4. Öfkeyi kontrol etme	4	12,9	“...Çocuğuma öfkelenince dramayı hatırlıyorum. Öfkelenmeden dinlemeye çalışıyorum.” “...Tepki vereceğim zaman yaptığım çalışmalar aklıma geliyor. Ona göre yöntemler kullanıyorum. “...Öfkelenince burada çalıştıklarım düşünüyorum ve sakin ol diye kendime söylüyorum.”
5. Problem çözme	4	12,9	“...Problemlerimizi konuşarak çözebiliyorum.” “...Daha çok problem çözmeye başladım. Yapmış olduğumuz on çalışmadan mutlaka bir çözüm yöntemi bulmak mümkün.”
6. Empatik davranma	3	9,7	“...Onu daha çok anlamaya başladım.” “...Kendimi onun yerine koydum.” “...Şimdi çocuğumun ne gibi durumlarla karşılaşabileceğini anlıyorum.”
7. Yanlış davranışları kontrol etme	2	6,5	“...Yaptığımız çalışmalar aklıma geliyor ve yapmamam gerekenleri yapmamaya çalışıyorum.”
8. Duyguları ifade edebilme	1	3,2	“...Duygularımı çocuğuma açıkça belirtiyorum.”
TOPLAM	31	100	

Tablo 4.31.' de annelerin yaratıcı drama çalışmalarına katıldıktan sonra çocuklarıyla ilişkilerinde ne tür değişiklikler olduğuna ilişkin görüşleri incelenmiştir. Buna soruya cevap olarak yaratıcı drama uygulamalarından sonra anneler toplam otuz bir görüş bildirmişlerdir. Çalışmalar sonrasında çocuklarıyla iletişimlerine ilişkin değişikliklerin, %22,6'sını "paylaşımın artması" ifadesi oluştururken, bu oranı %16,1 ile "etkili dinleme" ve "daha iyi iletişim kurabilme", %12,9 ile "öfkeyi kontrol etme" ve "problem çözme" ifadesi takip etmektedir.

Annelerin yaratıcı drama çalışmaları sonrasında çocuklarıyla ilişkilerindeki değişikliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde; çocuklarıyla paylaşımlarının arttığı, çocuklarını daha çok dinlemeye çalıştıkları, daha iyi iletişim kurabildikleri, öfkesini kontrol etmeye çalıştıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra, problemlerini daha çok konuşarak çözmeye çalıştıkları, empatik davranmaya başladıkları, duygularını daha rahat ifade edebildikleri dikkati çekmektedir. Bu durum, drama oturumlarında hedeflenen davranışları destekler niteliktedir. Annelerin grup süreci içinde çocuklarıyla iletişimlerini kolaylaştırıcı oyunlar oynamaları, bunu ev ortamında da daha rahat bir şekilde uygulamaya başlamaları olarak açıklanabilir.

Çocuklarının yaratıcı drama çalışmalarına katılmadan önceki ve şu anki durumlarını kıyasladıklarında ne tür değişiklikler yaşadıklarına ilişkin görüşleri

Yaratıcı drama çalışmalarına katıldıktan sonra çocuklarında gördükleri değişikliklere ilişkin görüşlerine öğrenmek amacıyla "*Çocuğunuzun yaratıcı drama çalışmalarına katılmadan önceki ve şu anki durumunu kıyasladığınızda ne gibi değişiklikler olduğunu düşünüyorsunuz?*" şeklinde bir soru sorulmuştur. Elde edilen verilerden genel anlam öbekleri ve temalar çıkartılarak bunların metin içindeki görülme sıklığına bakılmıştır. Sonuçlar yüzde ve frekans olarak belirtilmiştir. Bu soruya ilişkin olarak annelerin görüşlerinin dağılımı Tablo 4.32'de verilmiştir.

Tablo 4.32.

Yaratıcı drama çalışmalarının çocuklarında yarattıkları değişimlere ilişkin annelerin görüşlerinin dağılımı (f, %)

Kategoriler	Frekans f	Yüzde %	Örnek Cümleler
1. Okulda uyum ve başarısında artış	6	28,6	“...Derslerinde de düzelme var.” “...Sınıfında öğretmeni daha memnun.” “...Öğretmeni derslere daha çok katıldığını söylüyor.” “...Öğretmeni çocuğumu daha iyi olduğunu söyledi. Derse konuşarak katılımı artmış.”
2. Rahat iletişim kurma	4	19	“...Düşüncelerini daha rahat ifade edebiliyor.” “...Komşuya ‘iyi günler’ gibi selamlar veriyor.”
3. Rahat arkadaş edinebilme	3	14,2	“...Şu anda daha rahat arkadaşlık kuruyor.” “...Çok daha sosyal, arkadaşlarıyla ilişkileri daha uyumlu olmaya başladı.” “...Arkadaşlarıyla konuşmaya çalışıyor.”
4. Paylaşımın artması	2	9,5	“...Sorunları açıkça bizle konuşarak dile getiriyor.” “...Yaşadıklarını bana gelip anlatıyor.”
5. Özgüven artışı	2	9,5	“...Çocuğumun kendine olan güveninin geldiğine inanıyorum.” “...Çocuğum artık utanmadan

			sıkılmadan sorunlarını dile getiriyor.”
6. Öfke kontrolü	1	4,8	“...Şimdi daha az kavga edip arkadaşlarıyla konuşmaya çalışıyor.”
7. Karşı cinsle iletişim kurabilme	1	4,8	“...Kız arkadaşlarıyla iletişim kurabiliyor.”
8. Önyargılı davranışlardan kaçınma	1	4,8	“...Artık insanları tanımadan önyargılı davranmıyor.”
9. Hakkını savunma	1	4,8	“...Çocuğumun hakkını aradığını düşünüyorum.”
TOPLAM	21	100	

Tablo 4.32.’ de yaratıcı drama çalışmalarının çocuklarında yarattığı değişimlere ilişkin annelerin görüşleri incelenmiştir. Bu soruya cevap olarak yaratıcı drama uygulamalarından sonra anneler toplam yirmi bir görüş bildirmişlerdir. Çalışmalar sonrasında çocukluklarındaki değişikliklere ilişkin ifadelerin, %28,6’sını “okulda uyum ve başarısında artış” ifadesi oluştururken, bu oranı %19 ile “rahat iletişim kurabilme”, %14,2 ile “rahat arkadaş edinebilme” ifadeleri takip etmektedir.

Yaratıcı drama çalışmalarının çocuklarında yarattığı değişimlere ilişkin annelerin görüşleri incelendiğinde; çocuklarının derslerinde düzelme olduğu, sınıfta öğretmenin daha memnun olduğu, insanlarla daha rahat iletişim kurabildiği, düşüncelerini daha rahat ifade edebildiği, daha kolay arkadaşlık kurabildiği, sorunlarını açıkça dile getirdiği, kendilerine olan güveninin arttığı görülmektedir. Bu durum, çocukların kendilerini grup içinde daha rahat ifade edebilecekleri bir ortam sağlandığında, grup içinde birbirleriyle olan etkileşimlerinin ve sosyal yaşam deneyimlerinin arttığı ve bunu kendi yaşantılarına başarılı bir şekilde aktardıkları olarak açıklanabilir.

Çocuklarının yaratıcı drama çalışmalarına katıldıktan sonra arkadaşlarıyla iletişim biçimlerine olan etkisine ilişkin görüşleri

Yaratıcı drama çalışmalarına katıldıktan sonra çocuklarının arkadaş ilişkilerinde gördükleri değişikliklere ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla “Çocuğunuzun yaratıcı drama çalışmalarına katıldıktan sonra arkadaşlık ilişkilerinde değişiklikler olduğunu düşünüyor musunuz?” şeklinde bir soru sorulmuştur. Elde edilen verilerden genel anlam öbekleri ve temalar çıkartılarak bunların metin içindeki görülme sıklığına bakılmıştır. Sonuçlar yüzde ve frekans olarak belirtilmiştir. Bu soruya ilişkin olarak annelerin görüşlerinin dağılımı Tablo 4.33.’de verilmiştir.

Tablo 4.33.

Yaratıcı drama çalışmalarının çocukların arkadaşlarıyla olan iletişim biçimine olan etkilerine ilişkin annelerin görüşlerinin dağılımı (f, %)

Kategoriler	Frekans		Yüzde	Örnek Cümleler
	f	%		
1 Öfke kontrolü kazanma	6	26,1	“...Çocuğum çok kavda ediyordu, şimdi daha uyumlu.” “...Kendini kontrol etmeye çalışıyor.” “...Önceden olsa ablasıyla kavga ederdi, şimdi fazla etmiyor.”	
2. Olumlu yönde değişme	4	17,4	“...İlişkileri daha olumlu yönde değişti.” “...Çocuğumun arkadaşlık ilişkilerinde olumlu yönde değişiklikler olduğunu düşünüyorum.” “...Arkadaşlık ilişkilerinde olumlu	

			yönde ilerleme oldu.”
3.	Problem çözme becerisi kazanma	4	17,4
			“...Çatışmaların çözümünde sabırlı olmayı ve konuşmayı deniyor.” “...Alçak sesle konuşarak, ikna ederek, iyi davranarak sorunlarını hallediyor.” “...Karşılaştığı çatışmaları daha çok kavgadan uzaklaşarak çözümlüyor.”
4.	Daha iyi iletişim kurabilme	3	13,1
			“...Topluluk içerisinde kendini daha iyi ifade ediyor.” “...Arkadaşlarıyla daha az kavga ediyor. Onları dinlemeye çalışıyor.” “...Artık selam alıp veriyor.”
5.	Çevresine daha duyarlı	2	8,7
			“...Çevresine karşı daha duyarlı oldu.” “...Eve gelenlere karşı ilgisiz değil.”
6.	Özgüven artışı	2	8,7
			“...Önceden utanır, yabancılarla hiç konuşmazdı. Şimdi soranlara cevap veriyor.” “...Artık kendine daha güveniyor ve daha rahat.”
7.	Farklı arkadaşlıklar edinme	1	4,3
			“...Farklı arkadaşları olmaya başladı.”
8.	Hakkını savunma	1	4,3
			“...Hakkını sonuna kadar aramaya çalışıyor.”
	TOPLAM	23	100

Tablo 4.33’ de yaratıcı drama çalışmalarının çocukların arkadaşlarıyla olan ilişkilerindeki değişimlere ilişkin annelerin görüşleri incelenmiştir. Yaratıcı drama

uygulamalarından sonra anneler bu soruya cevap olarak toplam yirmi üç görüş bildirmişlerdir. Çalışmalar sonrasında çocukluklarının arkadaşlarıyla olan ilişkilerindeki değişikliklere ilişkin ifadelerin, %26,1'ini "öfke kontrolü kazanma" ifadesi oluştururken, bu oranı %17,4 ile "olumlu yönde değişme" ve "problem çözme becerisi kazanma", %13,1 ile "daha iyi iletişim kurabilme" ifadeleri takip etmektedir.

Yaratıcı drama çalışmalarının çocuklarının arkadaş ilişkilerindeki değişimlere ilişkin annelerin görüşleri incelendiğinde; yaratıcı drama çalışmaları öncesinde çocuklarının daha kavgacı tutum izledikleri fakat şimdi daha uyumlu oldukları, ilişkilerinin olumlu yönde değiştiği, çatışmalarının çözümünde sabırlı olmayı ve konuşmayı denedikleri, topluluk içerisinde kendilerini daha iyi ifade edebildikleri görülmektedir. Bu durum, grup içindeki yaşantılar sayesinde ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini kazandıkları, problem çözme becerilerini geliştirdiklerini, kişiler arası iletişimlerinde daha uyumlu ve akılcı bir tutum izledikleri bu sayede de çocukların kendi yaşamlarına bunu olumlu bir şekilde aktardıkları şeklinde açıklanabilir.

Anneler yaratıcı drama çalışmaları sonrasında grup üyeleri arasındaki iletişim, kendilerinde düşündükleri değişiklikler ve çalışmalara ilişkin duygu ve düşünceleriyle ilgili görüşler bildirmişlerdir. Annelerin yaratıcı drama çalışmaları esnasında grup içindeki iletişime ilişkin görüşleri incelendiğinde; ilişkileri samimi, sıcak, olumlu, saygılı ve seviyeli bulduklarını ifade etmişlerdir. Annelerin kendilerindeki değişikliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde; sorunlarını sinirlenmeden olumlu yöne çevirerek çözmeye ve sabırlı olmaya çalıştıklarını, güler yüzlü olmaya başladıklarını, problemlerini daha çok konuşarak çözmeye çalıştıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca daha empatik davranmaya başladıklarını, çocuklarına daha fazla vakit ayırdıklarını, daha rahat iletişim kurabildiklerini, daha çok dinlediklerini ifade etmişlerdir. Annelerin yaratıcı drama çalışmalarına ilişkin duygu ve düşünceleri incelendiğinde; yeni öğrendikleri şeyler olduğunu, bu çalışmalardan çok şey aldıklarını, çok güzel zaman geçirdiklerini, kendilerine çok şeyler kazandığını, çalışmalarda çok rahatladıklarını, önemsendiklerini hissettiklerini ve mutlu olduklarını vurgulamışlardır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, elde edilen bulguların genel değerlendirmesi yapılmış, araştırmanın bulgularına göre elde edilen sonuçlar açıklanmış ve bu sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

1.Öğrencilerin oyuna ilişkin sosyometri puanları incelendiğinde, drama eğitiminden sonra deney grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık görülürken, kontrol grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık görülmediği bulunmuştur.

Bu bulgu şu şekilde açıklanabilir: Yaratıcı drama çalışmalarının çocuk oyunlarından ve benzer etkinliklerden oluşması nedeniyle öğrenciler, bu çalışmalar esnasında birbirleri ile etkileşim kurmuşlar ve oyun becerileri geliştirmişlerdir. Ayrıca bu yaştaki çocuklar oyunla daha çok ilgili oldukları için bu konuda daha gözlemci olabilmişlerdir.

Bu konuyla ilgili literatürde de benzer bulgulara rastlanmaktadır. Akın (1991) yaratıcı drama eğitiminin öğrencilerin sosyalleşme düzeylerini geliştirmede etkili olduğunu; Uysal (1996) yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişimi olumlu yönde etkilediğini; Akoğuz (2002) öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmede drama çalışmalarının olumlu yönde etkisi olduğunu saptamışlardır.

2. Öğrencilerin derse ilişkin sosyometri puanları incelendiğinde, drama eğitiminden sonra deney ve kontrol grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Bu bulgu şekilde açıklanabilir: Yapılan drama çalışmalarında ödev yapma, proje hazırlama ve verimli ders çalışma gibi konulardan farklı olarak ilişkiyi başlatma ve sürdürme, kendini rahat bir şekilde ifade edebilme, öfkeyi kontrol edebilme vb. konular üzerinde etkinlikler yapılmıştır. Öğrencilerin ders konusuna ilişkin olarak anlamlı bir farklılaşma göstermemesi uygulamaların belirtilen konularda yapılmaması ile ilgili olabilir. Aynı zamanda bütün sınıfdaki çocuklar (40 kişi), zaten çok da sosyal olmayan bu çocuklardaki değişimi aynı ölçüde gözlememiş olabilir.

3. Öğrencilerin WMC-SYOUÖ toplam puanları incelendiğinde, drama eğitiminden sonra deney grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık görülürken, kontrol grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık görülmediği bulunmuştur.

Bu bulgu öğretmene göre yapılan drama çalışmalarının öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Bu konuyla ilgili literatürde benzer bulgulara rastlanmaktadır. Kocayörük (2000) yaratıcı drama çalışmalarının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini geliştirmede etkili olduğunu; Metin (1999) çocukların sosyal duygusal gelişimlerini yapılan drama çalışmalarının olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır.

Bu konuyla ilgili sosyal beceri eğitim programı uygulanarak yapılan literatürde de benzer bulgulara rastlanmaktadır. Uzamaz (2000) sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin kişiler arası ilişkilerinde olumlu yönde etkili olduğunu; Yukay (2003) öğrencilerin sosyal yeterlilik ve benlik algılarının geliştirilmesinde etkili olduğunu; Vural (2006) aile katımlı sosyal beceri eğitim programının çocukların sosyal becerilerini geliştirmede olumlu yönde etkili olduğunu saptamışlardır. Bu araştırma aile katımlı özelliğiyle Vural'ınki ile daha fazla benzerlik göstermektedir.

4. Öğrencilerin WMC-SYOUÖ öğretmen tercihli sosyal davranış puanları incelendiğinde, drama eğitiminden sonra deney grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık görülürken, kontrol grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık görülmediği bulunmuştur. Kontrol grubunun başlangıçtaki puan ortalamaları deney grubuna kıyasla genel olarak daha yüksek olduğu halde (istatistiksel olarak da anlamlı düzeyde yüksektir), deney grubunun son test puan ortalamalarının kontrol grubunu geçtiği gözlenmiştir. Ancak bu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olamamıştır. Grupların kendi içlerinde ön- son test puanları kıyaslandığında sonuç anlamlı bulunmuştur.

Bu bulgu şu şekilde açıklanabilir: Yapılan drama çalışmaları ile öğretmen gözlemine göre öğrencilerin arkadaşlarıyla ilişkilerinde duyarlılık, empati, işbirliği, kendini kontrol etme, sosyal olgunluk vb. becerileri geliştirdikleri söylenebilir.

Bu konuyla ilgili literatürde benzer bulgulara rastlanmaktadır. Özdemir (2003) yaratıcı drama dersinin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğunu, Beales ve Zemel (1990) drama çalışmalarının katılan öğrencilerin sosyal olgunluk düzeylerine olumlu etkide bulunduğunu saptamışlardır.

5. Öğrencilerin WMC-SYOUÖ akran tercihli sosyal davranış puanları incelendiğinde, drama eğitiminden sonra deney grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık görülürken, kontrol grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık görülmediği bulunmuştur. Yine kontrol grubunun başlangıçtaki puan ortalamaları deney grubuna kıyasla daha yüksek olduğu halde (istatistiksel olarak da anlamlı düzeyde yüksektir), deney grubunun son test puan ortalamalarının kontrol grubunu geçtiği gözlenmiştir. Ancak bu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olamamıştır. Grupların kendi içlerinde ön- son test puanları kıyaslandığında sonuç anlamlı bulunmuştur.

Bu bulgu ile yapılan drama çalışmalarının bir sonucu olarak, öğrencilerin serbest oyun zamanlarında arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde daha uyumlu ve çevreyle olan ilişkilerinde daha sosyal oldukları söylenebilir.

Bu konuyla ilgili literatürde benzer bulgulara rastlanmaktadır. İpek (1998) eğitimde dramanın zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerinde etkili olduğunu; Yassa (1999) yaratıcı drama çalışmalarının sosyal etkileşimi ve kendine güveni arttırmada etkili olduğunu saptamışlardır.

6. Öğrencilerin WMC-SYOUÖ okula uyum davranışı puanları incelendiğinde, drama eğitiminden sonra deney grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık görülürken, kontrol grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık görülmediği bulunmuştur.

Bu bulgu şu şekilde açıklanabilir: Yapılan drama çalışmalarının, öğrencilerin dinleme, kendini ifade etme, problem çözme vb. becerilerini olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir.

Bu konuyla ilgili literatürde, Rowland (2002) yaratıcı drama çalışmalarının öğrencilerin kendilerini ifade edebilme becerilerini olumlu yönde etkilediğini bulmuştur.

5.2. ÖNERİLER

Bu araştırmadan yararlanarak ileride yapılan diğer araştırmalar için şu önerilerde bulunulabilir.

1.Çalışmaların uzun süre devam etmesinin, oturumlarda hedeflenen davranışların kazanılmasında daha etkili olacaktır. Kazanılan davranışların pekiştirilmesi amacıyla drama oturumlarının sayısı arttırılabilir.

2.Drama çalışmalarının daha sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi, grup içindeki etkileşimin daha fazla olabilmesi ve gruptan ayrılmaların nedeniyle yaşanan olumsuzluktardan daha az etkilenilmesi amacıyla üye sayısının fazla olmasına özen gösterilebilir.

3.Yaratıcı drama çalışmalarında uygulamalarının yapıldığı yer daha uygun koşullara sahip olabilir.

4.Yaratıcı drama çalışmalarına katılan öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimini daha iyi gözlemleyebilmek için ön test- son test dışında ara değerlendirmeler yapılabilir.

5.Sosyal becerileri geliştirmeye yönelik verilen eğitimlerde yalnızca çocuklara ve annelerine değil mümkünse babalarına yönelik eğitimlere de yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (1994). Eğitimde Yeni Bir Yöntem ve Disiplin: **Yaratıcı Drama. Yaratıcı Drama 1985- 1995 Yazılar**. S: 158- 179. Ankara. Naturel Yayınevi.
- Adıgüzel, Ö. (1999). Yaratıcı Dramayı Tanımlayabilmek. **Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması**. S: 61- 69. Ankara.
- Adıgüzel, Ö. (Ed.). (2002). **Yaratıcı Drama: 1985- 1995 Yazılar**. Ankara. Naturel Yayıncılık.
- Akın, M. (1993). Farklı Sosyo Ekonomik Düzeylerdeki (Sed) İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyalleşme Düzeylerine Yaratıcı Dramanın Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akar, R. (2002). Temel Eğitimin İkinci Aşamasında Drama Yöntemi İle Türkçe Öğretimi: Dorothy Heatcote' un Uzman Rolü Yaklaşımı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akar Vural, R. (2005). Bertolt Brecht' in Öğretici Oyunlarının “Eğitimde Drama” ve “Sahneleme” Yöntemleri Temelinde Hazırlanan İki Farklı Programın Ortaöğretim Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkök, F. (1996). **İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi: Öğretmen El Kitabı**. İstanbul. Milli Eğitim Basımevi.
- Akoğuz, M. (2002). İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimler Enstitüsü.

- Albayrak, G. (1999) Sosyal Beceri Envanterinin Ergenler İçin Geçerlik ve Güvenirliği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan N. (Ed.). (1999) **Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması**. Ankara. Oluşum Tiyatrosu Ve Drama Atelyesi Yayınları
- Aslan N. (Ed.). (2003) **Türkiye 5. Drama Liderleri Buluşması: Okul Öncesinde Drama ve Tiyatro**. Ankara. Oluşum Tiyatrosu Ve Drama Atelyesi Yayınları.
- Aslan N. (Ed.). (2002) **Türkiye 4. Drama Liderleri Buluşması: İlköğretimde Drama ve Tiyatro**. Ankara. Oluşum Tiyatrosu Ve Drama Atelyesi Yayınları.
- Aslan N. (Ed.). (2005) **Türkiye 7. Drama Liderleri Buluşması: Dramada Arayışlar**. Ankara. Oluşum Yayınları.
- Avcıoğlu, H. (2005). **Etkinliklerle Sosyal Beceri Eğitimi**. Ankara. Kök Yayıncılık.
- Balcı, A. (2004). **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem ve Teknikler**. Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Beales, J. N. Ve Zemel, B. (1990). The Effects Of High School Drama On Social Maturity. **School Counselor**. Vol 38, Issue 1, P46, 6p.
- Bodden, L. M. (2006). Developing a Creative Classroom Through Drama Work: On Teacher' s Reflective Journey. Master of Arts. The University Arizona.
- Bozdoğan, Z. (2003). **Okulda Rehberlik Etkinlikleri ve Yaratıcı Drama**. Ankara. Nobel.
- Bullen, R.C. (2006). Strengthening Social Skills Of Adolescents With Disabilities. Master Of Science. California State University, Fullerton.
- Cerrahoğlu, S. (2002). Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Öz Kavramı Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Chermack, A. (2006). Finding Our Voices: Student Voices in Drama. Master of Arts. State University of New York.

- Clare, C.W. (2006). Social Skills Use of Adolescents with Learning Disabilities: An Application of Bandura's Theory of Reciprocal Interaction (Albert Bandura) Doctor of Philosophy. University Of North Texas. Texas.
- Combs, M.L. Ve Slaby, D.A. (1977) **Social Skills Training With Children Advances İn Clinical Child Psychology**. New York: Plenum 1, 161-201.
- Çalışkan, E. ve Deryakulu, D. (2005). Bilgisayar Destekli Ortaklaşa Öğrenmede Grup Yapısı, Sosyal Beceri Ve Etkileşim Sıklığının Görev Başarısına Etkisi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt: 38, Sayı:2, 49- 68.
- Çebi, A. (1996). Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çifci, İ. ve Sucuoğlu, B. (2004). **Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi**. Ankara. Kök Yayıncılık.
- Çiğdemoğlu, G. (1999). Okul Öncesi Yaş Grubu Çocuklarıyla Yapılan Yaratıcı Drama Çalışmalarında Oyun. **Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması**. S: 24- 28. Ankara.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. **Bilig**. Sayı 37: 155- 174
- Çetin, F.; Bilbay, A. ve Kaymak, D. (2003). **Çocuklarda Sosyal Beceriler**. İstanbul. Epsilon.
- Danner, S. (2003). Prevention Through Performance: A Creative Drama Enrichment Program for Arts School Students. Doctor of Philosophy. Bowling Green State University.
- Dardağan, M. P. (2000). İlköğretim Dönemi Çocukların Sosyal ve Akademik Becerilerini Geliştirmede Yardımcı Ebeveyn Eğitim Programının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demaray, M. K. ve Rafallo, S. L. (1995). A Comparative Evaluation Of Six Published Rating Scales. **Social Skills Assesment**. Vol 24, Issue 4, P 648- 672.

- Erkan, S. ve Kaya, A. (Ed.). (2005). **Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları**. Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1995). **Sosyometri ve Psikodrama**. İstanbul. Sistem Yayıncılık.
- Ergün, S. (1999). Çağdaş Oyunculuk ve Doğaçlama. **Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması**. S: 30- 33. Ankara.
- Erwin, P. G. (1994). Social Problem Solving, Social Behavior And Children' S Peer Popularity. **The Journal Of Psychology**. Vol. 128, Iss, 3; Pg.299.
- Freeman, G. (2000). Effects Of Creative Drama Activities On Third And Fourth Grade Children. Doctor Of Philosophy. University Of Mississippi.
- Gander, M ve Gardiner, H. (1995). **Çocuk ve Ergen Gelişimi**. Ankara. İmge Kitabevi.
- Genç, S. Z.(2005). İlköğretimde Sosyal Becerilerin Gerçekleşme Düzeyinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. Cilt:13 No:1 s 41- 54
- Girgin, T. (1999). Türkiye' De Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yaratıcı Drama Etkinlikler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Gönen, M. (1999). Çocuk Eğitiminde Drama Yönteminin Kullanılması. **Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması**. S: 34- 39. Ankara.
- Gönen, M. ve Dalkılıç N. U. (2002). **Çocuk Eğitiminde Drama: Yöntem ve Uygulamalar**. İstanbul. Epsilon.
- Güneysu, S. (1991). Eğitimde Drama. **Yaratıcı Drama 1985- 1995 Yazılar**. S: 95- 102 Ankara. Naturel Yayınevi.
- Hall, K. A. (2006). Educators' Perceptions Of The Implementation Process of A Social Skills: Violence Prevention Curriculum A Qualitative Study. Doctor of Philosophy. Georgia State University.
- Hopkins D'angelo, H. (2006). The Effects Of Inquiry- Based Science On The Social And Communicative Skills Of Students With Low- Incidence. Doctor of Philosophy. Presented To The Faculties Of The University Of Pennsylvania.

- Hortaçsu, Nuran. (2003). **Çocuklukta İlişkiler: Ana Baba, Kardeş ve Arkadaşlar**. Ankara. İmge Kitabevi.
- Hortaçsu, Nuran (2003). **İnsan İlişkileri**. Ankara. İmge Kitabevi.
- İpek, A. (1998). Eğitimde Dramanın Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Gelişimleri Üzerinde Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). **İnsan ve İnsanlar**. İstanbul. Evrim.
- Kapıkıran, N. A.; İvrendi, A. B.; Adak, A. (2005). Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması. Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Fakültesi.
- Kaptan, Saim. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara. Bilim Kitap Kirtasiye.
- Kara, E. (2003). Öğretmen Ve Öğrencilerin Sosyal Beceri Algılarına Etki Eden Faktörler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakuş, Fazilet. (2000). Drama Yönteminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma, Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi.
- Kocayörük, A. (2000). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, F. (1999). Yaratıcı Dramanın Öğrenmeye Etkisi: Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bir Yöntem Olarak. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köksal Akyol, A. (2003). Okul Öncesinde Eğitimde Drama ve Örnek Drama Etkinlikleri. **Türkiye 5. Drama Liderleri Buluşması**. S: 63- 76. Ankara. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atelyesi Yayınları.
- La Fata, I. R. (2006). Psychoeducational Application and Potential Benefits in Interpersonal Communication Styles of Control Dramas. Doctor Of Philosophy in Psychology. The Faculty of Saybrook. California.
- Levent, T. (1989). Bütün Britanya Adası Oyun Sahnesi. Yaratıcı Drama 1985- 1995 Yazılar. S: 48-56. Ankara. Naturel Yayınevi.

- Loesch, M. E. (2005). Social Support, Contact With Siblings, And Contact With Extended Family Members As Predictors Of The Development Of Social Skills. Doctor Of Philosophy in Psikoloji. Alliant International University, Los Angeles.
- McCaslin, N. (2000). **Creative Drama in the Classroom and Beyond**. By Addison Wesley Longman.
- Marşap, A. (2005). Yaratıcı Drama Liderliğinin Etik Temeli ve Hedefi. **Dramada Arayışlar**. S: 59- 64. Ankara. Oluşum Yayınları.
- M.E.B. (2003). **İlköğretim: Drama 1**. Ankara. Milli Eğitim Basımevi.
- Metin, G. (1999). Dramanın 5- 6 Yaş Çocuklarının Sosyal- Duygusal Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Miles, M.B.ve Huberman, A. M. (1984). **Qualitative data analysis: A Sourcebook of New Methods**. Newbury Park. London. New Delhi: Sage Publications.
- Monaghan, M. C. (2006) Child Parent Attachment And Relation Behaviors: A Focus On Middle Childhood Relational Behaviors İn Children With An Early Attachment Classification Of Disorganized. Doctor Of Philosophy University Of Virginia.
- Noble, G.; Egan, P.; Mc Dowell, S. (1977). Changing The Self-Concepts Seven Year Old Deprived Urban Children By Creative Drama Or Videofeedback. **Social Behavior And Personality**. 5 (1), P55- 64.
- Morgül, M. (2004). **Eğitimde Yaratıcı Dramaya Merhaba**. Ankara. Kök Yayıncılık.
- Nunez, L. (2003) Mental İmagery: Training Students Through Drama to Use İmagery in Text Recall. Doctor of Philosophy, Arizona State University.
- Okvuran, A. (1993). Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri Ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Okvuran, A. (1999). Drama Etiği. **Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması**. S: 86-88. Ankara.
- Okvuran, A. (2002). Drama Dersinin Yapılandırılması ve İçeriği. **İlköğretimde Drama ve Tiyatro**. S: 41- 43. Ankara. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atelyesi Yayınları.
- Önder, A. (1999). **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama: Kuramsal Tekniklerle Uygulama Teknikleri ve Örnekler**. İstanbul. Epsilon.
- Önder, A. (2003). **Okul Öncesi Çocuklar İçin Eğitici Drama Uygulamaları**. İstanbul. Morpa Kültür Yayınları.
- Ömeroğlu, E. (1991). Okul Öncesi Öğretmeninin Niteliğinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Drama Eğitiminin Rolü. **Yaratıcı Drama 1985- 1995 Yazılar**. S: 91- 94. Ankara. Naturel Yayınevi.
- Ömeroğlu, E. (1991). Yaratıcı Drama Eğitiminin İngiltere’de Okul Öncesi Eğitimde Kullanılmasıyla İlgili Bir İnceleme. **Yaratıcı Drama 1985- 1995 Yazılar**. S: 110- 121. Ankara. Naturel Yayınevi.
- Öz, İ. (2003). Ailelere Rehber Kitaplar Dizisi. Çocuğun Gelişim Dönemleri. Ankara. Kök Yayıncılık.
- Özdemir, L. (2003). Yaratıcı Drama Dersinin Duygusal Zeka Gelişimine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgüven, İ. E. (1998). **Bireyi Tanıma Teknikleri**. Ankara. Pdrem Yayınları.
- Öztürk, A. (1999). Yaratıcı Dramada Müziğin Kullanımı. **Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması**. S: 86- 88. Ankara.
- Poyraz Tüy, S. (1999). 3-6 Yaş Arasındaki İşitme Engelli ve İşiten Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Yönünden Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rowland, G. (2002). Every Child Needs Self Esteem: Creative Drama Builds Self Confidence Through Self Expression. A Project Demonstrating Excellence Submitted to the Union Institute.

- San Bayhan, P. ve Artan, İ. (2004). **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi**. İstanbul. Morpa.
- San, İ. (1989). Eğitimde Yaratıcı Drama. **Yaratıcı Drama 1985- 1995 Yazılar**. S: 57- 69. Ankara. Naturel Yayınevi.
- San, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. C.23, Sayı:2, S: 573- 582. Ankara.
- San, İ. (1991). Yaratıcı Dramanın Eğitsel Boyutları. **Yaratıcı Drama 1985- 1995 Yazılar**. S: 70- 79. Ankara. Naturel Yayınevi.
- San, İ. (Ed.). (2003). **5. Uluslar arası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri: Drama ve Öğretim Bilgisi**. Ankara. Naturel Yayınları.
- Solmaz, F. (1997). 6 Yaş Grubu Çocuklarının Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Steen, S. (2000). Academic Success Through Group Work: Linking Social Skills, Achievement, Learning Behavioers And Collaboration. Master Of Education. George Mason University.
- Sümer Hatipoğlu, Z.(1999). Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Beceri Boyutlarına ve Sosyometrik Statülerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tulgay, B. (1997). Yaratıcı Drama Eğitimi Alan Ve Almayan Ergenlerin Yaratıcılıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Tynes- Jones, J. M. (2006). A Social Skills Program İn Third Grade Classrooms. Doctor Of Philosophy. Capella University.
- Uysal, F. N. (1996). Anaokuluna Giden 5- 6 Yaş Grubu Çocuklarda Yaratıcı Drama Çalışmalarının Sosyal Gelişim Alanına Olan Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Uz Baş, A. (2003). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Beceri ve Okul Uyumu ile Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin

- İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzamaz, F. (2000). Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Kişilerarası İlişki Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üstündağ T. (2002). İlköğretim Programlarında Eleştirel Düşünme Becerileri ve Yaratıcı Drama. **İlköğretim 4. Drama Liderleri Buluşması**. S:29-40.
- Üstündağ, T. (2004). **Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü**. Ankara. Pegem Yayıncılık. Ankara. Oluşum Tiyatrosu Ve Drama Atelyesi Yayınları.
- Vural, D.E.(2006). Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Walsh- Bowers, R.; Basso, R. (1999). Improving Early Adolescents' Peer Relations Through Calssroom Creative Drama An İntegrated Approach. **Social Work İn Education**. Vol 21, Issue 1, P 23- 32.
- Yaman, B. (2005). Eğitimde Drama Yöntemi ile Türkçe Öğretiminin İki Dilli Olan ve Olmayan İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yang, C.; Isai, I- C.; Kim, B.; Cho, M.- H.; Laffey, J. M. (2006) Exploring The Relationships Between Students' Academic Motivation And Social Ability In Online Learning Enviroments. **The Internet And Higher Education**. Volum 9, 277- 286.
- Yassa, Nevine A. (1999). High School İnvovement İn Creative Drama. **Research İn Drama Education**. Vol. 4, No. 1
- Yavuzer, H. (1996). **Çocuk Psikolojisi**. İstanbul. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2005). **Çocuğunuzun İlk 6 Yılı**. İstanbul. Remzi Kitabevi.
- Yukay, M. (2003). İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sosyal Beceri Programının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK -1

SOSYOMETRİ TESTİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu testteki sorular arkadaşlık ilişkileriyle ilgili yapılacak bir çalışmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Test kâğıdına yazdığınız isimler gizli tutulacaktır.

Yardımlarınız için teşekkürler.

1. Bu sınıfta **en çok** oyun oynamak istediğiniz üç kişinin ismini aşağıdaki boş yerlere sırasıyla yazınız.
 1.
 2.
 3.
2. Bu sınıfta **en az** oyun oynamak istediğiniz üç kişinin ismini aşağıdaki boş yerlere sırasıyla yazınız.
 1.
 2.
 3.
3. Bu sınıfta **en çok** ders çalışmak istediğiniz üç kişinin ismini aşağıdaki boş yerlere sırasıyla yazınız.
 1.
 2.
 3.
4. Bu sınıfta **en az** ders çalışmak istediğiniz üç kişinin ismini aşağıdaki boş yerlere sırasıyla yazınız.
 1.
 2.
 3.

EK -2

Profil Ölçme Formu

Walker- McConnell Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği

İlköğretim Versiyonu

I.Öğrencinin Demografik Bilgileri

Öğrencinin Adı:.....

Cinsiyeti: Kız Erkek

Doğum Tarihi :.....

Tarih:.....

Okul:

Öğretmen:.....

Sınıf:

II. Ölçme İle İlgili Yönergeler

Lütfen aşağıda verilen her maddeyi dikkatlice okuyun ve bunlara ilişkin öğrencinin davranışsal konumunu derecelendirin. Eğer öğrencinin bir madde ile tanımlanan belli bir beceriyi ya da davranışsal yeterliliği sergilediğini hiç gözlemlemediyseniz, yanıtınız ASLA anlamına gelen 1 olacaktır. Eğer öğrencinin beceriyi sergileme oranı yüksek düzeyde ise, yanıtınız SKILIKLA anlamına gelen 5 olacaktır. Eğer öğrencinin beceriyi sergileme oranı bu iki uç arasında ise, yanıtınız becerinin sergilenme oranını en iyi tahmin eden 2 ya da 4 olacaktır. YANITINIZ HER MADDE İÇİN İLGİLİ ALT ÖLÇEK SÜTUNUNUN ALTINDAKİ BOŞ KUTUCUKLARA KAYDEDİN.

Lütfen her maddeyi yanıtlayın.

III. Maddeler ve Derecelendirme Formatları

Derecelendirme Formatı

Alt Ölçek

	Asla	Bazen	Sıklıkla			
1. Diğer çocuklar onun aktivitelerine katılmasını isterler.	1	2	3	4	5	
2. Akranlarıyla sürekli etkileşim kurabilmek için değişik aktivitelerde bulunur.	1	2	3	4	5	
3. Boş zamanlarını uygun bir şekilde değerlendirir.	1	2	3	4	5	
4. Akranlarının neşesine ortak olur.	1	2	3	4	5	
5. Diğer kişilere sempati gösterir.	1	2	3	4	5	
6. Diğer çocuklarla kolayca arkadaşlık kurar.	1	2	3	4	5	
7. İyi çalışma alışkanlıklarına	1	2	3	4	5	

	sahiptir.							
8.	Bir şey ya da birisi hakkında bilgi almak için sorular sorar.	1	2	3	4	5		
9.	Gerektiğinde akranlarıyla uzlaşmayı bilir.	1	2	3	4	5		
10.	Kendisiyle alay edildiğinde ya da isim takıldığında, konuyu değiştirir ya da diğer yapıcı davranışlarla karşılık verir.	1	2	3	4	5		
11.	Teneffüsleri ve boş zamanlarını arkadaşları ile etkileşim kurarak geçirir.	1	2	3	4	5		
12.	Akranlarından gelen yapıcı eleştirileri öfkelenmeden kabul eder.	1	2	3	4	5		
13.	Akranlarıyla uzun uzadıya oynar konuşur.	1	2	3	4	5		
14.	Yardıma ihtiyacı olan akranlarına gönüllü olarak yardım eder.	1	2	3	4	5		
15.	Akran aktivitelerinde liderlik rolünü üstlenir.	1	2	3	4	5		
16.	Diğerlerinin ihtiyaçlarına karşı duyarlıdır.	1	2	3	4	5		
17.	Samimi ortamlarda akranlarıyla konuşmaları başlatır.	1	2	3	4	5		
18.	Kızgınlığını uygun bir şekilde ifade eder.	1	2	3	4	5		
19.	Öğretmeninin ödevler için yaptığı açıklamaları dikkatlice dinler.	1	2	3	4	5		
20.	Öğretmeninin ona sorduğu soruları cevaplar ya da cevaplamaya çalışır.	1	2	3	4	5		
21.	Bağımsız ders çalışma becerilerine sahiptir.	1	2	3	4	5		
22.	Diğerlerinin saldırgan davranışları ile uygun bir şekilde baş edebilir.	1	2	3	4	5		
23.	Öğretmeninin davranışı disiplin etmek için kullandığı tekniklere uygun davranır.	1	2	3	4	5		
24.	Grup etkinliklerinde akranlarıyla işbirliği yapar.	1	2	3	4	5		

25.	Birçok farklı akranlarıyla etkileşim kurar.	1	2	3	4	5			
26.	Akranlarıyla uygun bir şekilde fiziksel temas kurar.	1	2	3	4	5			
27.	İsteklere çabuk karşılık verir.	1	2	3	4	5			
28.	Diğerleri konuşurken dinler.	1	2	3	4	5			
29.	Öfkesini kontrol eder.	1	2	3	4	5			
30.	Diğerlerinin kişisel özelliklerine iltifat eder.	1	2	3	4	5			
31.	Kendi isteğinin olmamasını kabul eder.	1	2	3	4	5			
32.	Sosyal algıları kuvvetlidir.	1	2	3	4	5			
33.	Kendine verilen görevleri yerine getirir.	1	2	3	4	5			
34.	Teneffüslerde becerikli bir şekilde oyunlar oynar ve etkinliklerde bulunur.	1	2	3	4	5			
35.	Akranları ile iletişimini koparmaz.	1	2	3	4	5			
36.	Diğerlerine katılmak istediğinde reddedilirse, oynamak için başka bir yol bulunur.	1	2	3	4	5			
37.	Başkalarının duygularına karşı duyarlıdır.	1	2	3	4	5			
38.	Bir kişi ile konuşurken ya da kendisi ile konuşulurken göz temasını sürdürür.	1	2	3	4	5			
39.	Uygun bir yol bulup arkadaşlarının dikkatini çekmeyi başarır.	1	2	3	4	5			
40.	Akranlarından gelen öneri ve yardımı kabul eder.	1	2	3	4	5			
41.	Akranlarını oynamaya ya da etkinliklere katılmaya davet eder.	1	2	3	4	5			
42.	Masa başı görevlerini istenildiği gibi yapar.	1	2	3	4	5			
43.	Onun beceri düzeyine göre verilen işleri uygun şekilde yapar.	1	2	3	4	5			

EK -3

ANNELERLE YAPILAN YARATICI DRAMA ÇALIŞMALARI YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

ADI SOYADI:

GÖRÜŞME TARİHİ:

YAŞI:

1. Size göre yaratıcı drama çalışmalarına katıldıktan sonra çocuğunuzla yaşadığınız ilişkilerinizde ne gibi farklılıklar oldu?
2. Çocuğunuzun yaratıcı drama çalışmalarına katılmadan önceki ve şu anki durumunu kıyasladığınızda ne gibi değişiklikler olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Çocuğunuzun yaratıcı drama çalışmalarına katıldıktan sonra arkadaşlık ilişkilerinde değişiklikler olduğunu düşünüyor musunuz?
4. Yaratıcı drama çalışmaları esnasında grup üyeleri arasındaki iletişim hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. Yaratıcı drama çalışmalarına katılmadan önceki ve şu anki durumunuzu kıyasladığınızda kendinizde ne tür değişiklikler olduğunu düşünüyorsunuz?
6. Yaratıcı drama çalışmalarının en başından sonuna kadar bir değerlendirme yapmanız gerekirse çalışmalara ilişkin düşünceleriniz ve duygularınız neler?

EK – 4

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenci,
Aşağıda size 18 maddeden oluşan Kişisel Bilgi Formu verilmiştir. Vereceğiniz cevaplar bilimsel bir çalışma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Soruları samimi ve gerçeğe uygun olarak yanıtlanmanız, araştırmanın sonucu açısından önemlidir. İlginiz için teşekkür ederim.

Enise Çalışkan Çoban
DEÜ Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Adı Soyadı: Tarih.../.../2006
2. Cinsiyetiniz: Kız Erkek
3. Yaşınız:
4. Okulunuzun Adı:
5. Sınıfınız:
6. Anne ve babanızla ilgili aşağıdaki bilgileri işaretleyiniz.

	Öz	Üvey	Sağ	Ölü	Yaşı
Anne					
Baba					

7. Anne ve babanızın şu andaki durumunu aşağıdaki seçenekler arasından işaretleyiniz.
 - a. Evli ve birlikte yaşamaktalar
 - b. Evli, fakat ayrı yaşamaktalar
 - c. Boşandılar
8. Şu anda kiminle yaşamaktasınız?
 - a. Anne ve babamla
 - b. Annemle
 - c. Babamla
 - d. Diğer
9. Annenizin öğrenim durumu nedir?
 - a. Okula gitmemiş
 - b. Okur yazar
 - c. İlkokul mezunu
 - d. Ortaokul mezunu
 - e. Lise mezunu
 - f. Üniversite mezunu
 - g. Lisansüstü
10. Babanızın öğrenim durumu nedir?
 - a. Okula gitmemiş

- b. Okur yazar ()
c. İlkokul mezunu ()
d. Ortaokul mezunu ()
e. Lise mezunu ()
f. Üniversite mezunu ()
g. Lisansüstü ()
11. Anneniz çalışıyor mu?
Evet () Hayır ()
12. Babanız çalışıyor mu?
Evet () Hayır ()
13. Annenizin mesleği nedir?
1. Çiftçi ()
2. İşçi ()
3. Memur ()
4. Üst düzey memur/yönetici ()
5. Serbest meslek ()
6. Esnaf/ zanaatkar ()
7. Tüccar ()
8. İşveren/ sanayici ()
9. Emekli ()
10. Ev Hanımı ()
11. Diğer
14. Babanızın mesleği nedir?
1. Çiftçi ()
2. İşçi ()
3. Memur ()
4. Üst düzey memur/yönetici ()
5. Serbest meslek ()
6. Esnaf/ zanaatkar ()
7. Tüccar ()
8. İşveren/ sanayici ()
9. Emekli ()
10. Diğer
15. Aileniz ekonomik düzey bakımından aşağıdaki gruplardan hangisine girer.
1. Çok Yüksek ()
2. Yüksek ()
3. Orta ()
4. Düşük ()
5. Çok düşük ()
16. Kardeşiniz var mı?
1. Evet ()
2. Hayır ()

17 ve 18 numaralı soruları yalnız kardeşi olanlar yanıtlamalıdır.

17. Kaç kardeşiniz? ()
18. Ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz?
1. İlk ()

2. Ortanca ()
3. En küçük ()

EK- 5

“SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ” DRAMA PROGRAMI			
TARİH	17.10.2006	OTURUM NO	1.
ATÖLYE	Okul Kütüphanesi		
LİDER	Enise ÇALIŞKAN ÇOBAN		
ÇALIŞMANIN ADI			
AMAÇ	1. Programın ve grup kurallarının tanıtılması. 2. Grup üyelerinin birbirini tanınması.		
ARAÇLAR	Pastel boya, kağıt, kalem, oyuncak ve çeşitli materyaller		
ISINMA	Programın tanıtılması: <ul style="list-style-type: none">Programın süresi.Hangi günler olacağı.Programın başlangıç ve bitiş saati.Programa nasıl seçildikleri.Programa katılım amaçları. Grup kuralları: <ul style="list-style-type: none">Burada konuşulan ve yapılan her şey çok özeldir ve grup içinde kalmalıdır. (Gizlilik kuralı)Grup içinde herkes istediği aktiviteye katılır. (Gönüllülük kuralı)Her üyenin konuşmak için zamanı olacaktır.Grupta birisi konuşurken diğer üyeler dinleyecektir. Herkes konuşan üyenin duygu ve düşüncesine katılmasa bile saygıyla dinleyecektir.Gruba devamsızlık yapmamaya özen gösterilmelidir.Gruba zamanında gelmeye dikkat edilmelidir.		
	1. Öğrencilere çalışma ile ilgili bilgi verdikten sonra bu çalışmadan ne beklediklerini düşünmelerini, ortamda bulunan nesnelere birini seçmeleri ve bunu elinde tutarak söylemeleri istenir. 2. Lider eline bir top alır ve karşısındaki üyeye kendi adını söyleyerek atar. Üyelerden de kendi isimlerini söyleyerek istedikleri kişiye topu atmaları söylenir. Bir süre sonra topu atacakları kişinin ismini söyleyerek atmaları istenir. 3. Grup üyeleri çember oluşturur. Lider kendi adını söyler ve en sevdiği çizgi film kahramanının ismini söyler. Yanındaki üye ilk önce liderin ismini ve çizgi film kahramanını, sonra kendi ismini ve sevdiği çizgi film kahramanını söyler. Her üye kendinden önceki bütün isimleri ve kahramanların ismini söyler. 4. Grup üyelerinden salonun çalışma alanı olarak sınırlandırılan kısmında sessizce yürümeleri istenir. Yürüyüşleri esnasında alanın her zemininin adımlanması belirtilir. Grup üyelerine daha sonra yürüyüşlerini sürdürürken birbirleriyle göz iletişimi kurmaları ve “günaydın” diyerek selamlaşmaları istenir. Daha sonra yürüyüşlerine devam etmeleri ve bu sefer çok sevdikleri ve uzun zamandır görmedikleri kişiyle yolda karşılaşmalarını canlandırmaları istenir. Daha sonra tekrar yürüyüşlerine devam etmeleri ve hiç sevmedikleri bir kişiyle karşılaşmalarını canlandırmaları istenir. 5. Grup üyelerinden birden ona kadar bir sayı tutumaları istenir. Herkesin tuttuğu sayı kadar kendi hakkında bilgi vermesi istenir.		
ASIL ÇALIŞMA	1. Lider grup üyelerinin ikiye eş olmalarını ve birbirlerine çok mutlu oldukları bir günü anlatmalarını ister. Herkes eşine anlattıktan sonra grup üyelerinden bu günü anlatan bir resim çizmelerini ister. Herkes hikâyesinin resmini çizdikten sonra bütün resimler panoya asılır ve her resim çizen kişi tarafından değil de eşi tarafından anlatılır. 2. Grup üyeleri ikiye ayrılır ve iki grupta bu anlatılan olaylardan birini seçer ve kendi aralarında rollerini belirler. Hazır olduklarında sırayla oynarlar.		
DEĞERLENDİRME	1. Grup üyelerinin yapılan çalışmayla ilgili neler düşündüler? 2. Çalışmalar esnasında neler hissettiler? 3. Grup kuralları tekrar gözden geçirilir.		
DÜŞÜNCELER			

“SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ” DRAMA PROGRAMI			
TARİH	24.10.2006	OTURUM NO	2.
ATÖLYE	Okul Kütüphanesi		
LİDER	Enise Çalışkan Çoban		
ÇALIŞMANIN ADI			
AMAÇ	1. İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerisinin geliştirilmesi.		
ARAÇLAR	Rol kartı, kağıt, pastel boya.		
ISINMA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Isınma Yürüyüşü: Grup üyelerinden odanın her yerinde tek başına, sessizce yürümeleri istenir. Daha sonra yürüyüşleri esnasında birbirleriyle göz göze iletişim kurmaları ve “günaydın” diyerek selamlaşmaları istenir. Tekrar yürüyüşlerine devam etmeleri el sıkışarak “merhaba” demeleri istenir. Tekrar yürüyüşlerine devam etmeleri birbirlerine el sallayarak “iyi akşamlar” demeleri istenir. Tekrar yürüyüşlerine devam etmeleri birbirlerine sarılarak nasılsın? demeleri istenir. 2. Günaydın arkadaşım oyunu: Grup üyelerinden daire olmaları istenir. Bir üye ebe olur ve dairenin etrafında döner. Ebe dairenin etrafında dönerken bir üyenin sırtına eliyle dokunur. Sırtına dokunulan üye dairenin dışına çıkar ve ebenin ters yönünde koşmaya başlar ve tekrar kendi yerine ulaşmaya çalışır. Fakat ebe ve üye karşılaştıkları yerde el sıkışıp “Günaydın arkadaşım” demek zorundadır. Ebe grup üyesinin yerine ondan önce ulaşırsa diğer kişi ebe olur. 3. Kelime bulmaca: Merhaba, Günaydın, İyi Akşamlar, İyi Geceler, Nasılsın gibi kelimeler harflerin bulunduğu bir listeye karışık bir şekilde yerleştirilir. Öğrencilerden bu saklı kelimeleri bulmaları istenir. 4. Farklı mekanlarda yürüyüş: Grup üyelerine hastane koridoru, tren istasyonu, oyun parkı, okul kantini, alışveriş merkezi vb. mekanlarda yürüdükleri söylenir ve etraflarını incelemeleri ve gözlemleyebilmeleri için zaman tanınır. 		
ASIL ÇALIŞMA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lider grup üyelerinden ikiye eş olmalarını ister. Daha sonra her gruba rol kartlarını verir ve salonun ortasına iki sandalye yerleştirir. Üyelerden buranın çocuk parkındaki bir bank olduğunu ve ellerindeki kartlarda tuttıkları kişiler olduklarını ve birbirlerini tanımadıklarını söyler ve oynamalarını ister. Daha sonra farklı üyelere farklı mekanlar ve farklı roller verir. 2. Lider üyelerden en sevdiği arkadaşını simgeleyen bir resim çizmelerini ister. Herkes resmi bitirdikten sonra gruba paylaşılır. Üyelerden arkadaşlarının kişisel özelliklerinden kısa bir şekilde söz etmeleri istenir. Bütün üyeler paylaştıktan sonra lider üyelerden ikiye eş olmalarını ve sevdikleri arkadaşlarıyla karşılaştıkları anı oynamalarını ister. 3. Kısa bir değerlendirme yapılır. Gerçek hayatta ilk defa karşılaştıkları bir insan ya da bir ortam karşısında neler hissettikleri sorulur. Bu konuyla ilgili yaşadıkları zorluklar hakkında konuşulur. Sonrasında doğaçlamaya geçilir. 4. Grup üyeleri ikiye ayrılır. Gruplardan bu tanışmalardan birini seçmeleri veya başka bir tanışma planlayabileceklerini ve hazır olduklarında oynamalarını ister. 		
DEĞERLENDİRME	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grup üyelerinin yapılan çalışmayla ilgili neler düşündüler? 2. Çalışmalar esnasında neler hissettiler? 		
DÜŞÜNCELER			

“SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ” DRAMA PROGRAMI			
TARİH	31.10.2006	OTURUM NO	3.
ATÖLYE	Kütüphane salonu		
LİDER	Enise Çalışkan Çoban		
ÇALIŞMANIN ADI			
AMAÇ	1. Etkili dinleme becerisinin geliştirilmesi.		
ARAÇLAR	Kağıt, kalem.		
ISINMA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grup üyelerinden ikişerli eş olmaları ve kendilerine bir ses bulmaları istenir. Her grup kendi sesini bulduktan sonra eşlerden biri gözlerini kapatır ve diğer eş belirledikleri ritim ya da sesle eşlerini kendilerini bulmalarını sağlar. Sonra eşler yer değiştirir. 2. Grup üyeleri düz bir şekilde sıralanarak oturur. Lider grubun en başındaki üyenin kulağına fısıldar ve üyeden yanındaki arkadaşına söylediğinin aynısını söylemesini ister. Bütün üyeler bir yanındaki üyeye bu mesajı söyledikten sonra en son üyeden bunu sesli bir şekilde söylemesi istenir ve sonra asıl olan cümle tekrarlanır. 3. Grup üyeleri ikiye ayrılır ve birinci grupta yer alan üyeler dışarıya çıkarılır. Kalan gruptan kısa olmayan bir cümle oluşturmaları istenir. Daha sonra birinci gruptan bir kişi içeri çağırılır ve hazırlanılan cümle okunur. Üyenin bir kere tekrar hakkı vardır. Birinci üye hazır olduğunda diğer arkadaşı çağırılır ve arkadaşına cümleyi söyler. Gruptaki son üyeye de cümle söylendikten sonra cümlenin aslı okunur. Diğer grup içinde aynı aşamalar yapılır. 4. Grup üyeleri üçe ayrılır. Her grubun yan yana sıralanması ve grupların paralel bir şekilde durmaları istenir. A ve C grubu B grubunun ön ve arkasındaki gruplardır. A grubu C grubuna bir mesaj iletmeye çalışırken B grubu da bu mesajın gitmesine engel olmaya çalışır. C grubunun üç tahmin hakkı vardır. Bu oyun bütün gruplar için tekrarlanır. 		
ASIL ÇALIŞMA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lider üyelerden ikişerli eş olmalarını ister. Eşler oluştuktan sonra gruplara “durum kartlarını” verir ve bunları oynamalarını ister. Örneğin annelere çocuğunuz okulda çok sevdiği bir arkadaşıyla tartıştı ve üzgün bir şekilde eve geldi. Sizinle konuşmak istiyor siz çok sevdiğiniz bir diziyi izliyorsunuz gibi... Öğrencilere ise ders anlatmaya çalışan bir öğretmen var fakat öğrencileri onu dinlemiyor ... 2. Durum kartları oynandıktan sonra lider şu anda bir TV programının stüdyosunda biraz önce izledikleri oyunlarla ilgili olarak bir tartışma programında olduklarını ve konunun uzmanlarından düşüncelerini alacaklarını söyler. Gönüllü üyelerden sunucu ve konuk seçilir, programa başlanır. “Etkili Dinleme Kuralları”nın ne olabileceği ile ilgili konukların görüşü alınır. 3. Tartışmalar sonucunda lider grup üyelerinden bu konuya ilişkin bir olumsuz bir olayı bir de bunun olumlusunu canlandırmalarını ister. 		
DEĞERLENDİRME	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grup üyelerinin yapılan çalışmayla ilgili neler düşündüler? 2. Çalışmalar esnasında neler hissettiler? 3. Beraber hazırlanan kuralların tekrar edilmesi. 		
DÜŞÜNCELER			

“SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ” DRAMA PROGRAMI			
TARİH	07.11.2006	OTURUM NO	4.
ATÖLYE	Kütüphane Salonu		
LİDER	Enise Çalışan Çoban		
ÇALIŞMANIN ADI			
AMAC	1. Dışlanma ve alayla başa çıkma becerisinin geliştirilmesi.		
ARAÇLAR	Hikaye kartı, kağıt, kalem.		
ISINMA	<p>1. Kuş Yuvası: Grup üyelerinden ikişerli eş olmaları istenir. Daha sonra ebe seçilir. Ebe gruptan bir üyeyi yakalamaya çalışır. Bu sırada diğer eşler kol kola girip durmaktadır. Grup üyesi ebeden kaçabilmek için kol kola durmuş üyelerden birinin koluna girer ve kurtulur. Fakat bu sefer koluna girdiği kişinin yanındaki kuş olur ve ebeden kaçmaya başlar.</p> <p>2. Komşunu Seviyor musun? Oyunu: Grup üyeleri bir çember oluştururlar. Ortada bir ebe kalır. Ebe grup üyelerine Komşunu Seviyor musun? Sorusunu sorar. Soruyu sorduğu grup üyesi iki türlü yanıt verebilir. Birincisi Evet, ama şunları değil (örn: siyah kazaklıları değil) Bu durumda soruya cevap veren grup üyesinin belirttiği özelliklere sahip üyeler yer değiştirirler. İkinci yanıt ise “Hayır, komşumu sevmiyorum” dur. Bu durumda da bütün grup üyeleri yer değiştirirler. Ebeğin amacı bu değişiklikler sırasında grup üyelerinin yerini kapmak.</p>		
ASIL ÇALIŞMA	<p>1. Lider grup üyelerine yarım kalmış bir hikâye okur. Hikâyeyi okuduktan sonra hikayenin sonunu her üyenin kendisinin tamamlamasını ister. Bütün üyeler hazır olduğunda tamamladıkları hikâyeyi okumalarını istenir. Daha sonra yazdıkları hikâyeden en çok etkilendikleri yerin resmini çizmeleri istenir. Herkes resmini çizdikten sonra resimler duvara asılır ve çizen üyeler tarafından resimler anlatılır.</p> <p>2. Lider grup üyelerinden ikiye ayrılmasını ister. Bu tamamlanan hikâyelerden birini seçebileceklerini ya da değişiklik yapabilecekleri söylenir. Üyeler hazır olduktan sonra iki grupta doğaçlamalarını yapar.</p> <p>3. Lider hikayenin sonunu üyelere okur.</p>		
DEĞERLENDİRME	<p>1. Grup üyelerinin yapılan çalışmayla ilgili neler düşündüler?</p> <p>2. Çalışmalar esnasında neler hissettiler?</p>		
DÜŞÜNCELER			

“SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ” DRAMA PROGRAMI			
TARİH	14.11.2006	OTURUM NO	5.
ATÖLYE	Kütüphane Salonu		
LİDER	Enise Çalışkan Çoban		
ÇALIŞMANIN ADI			
AMAÇ	1. Öfke kontrolünün geliştirilmesi.		
ARAÇLAR	Balon, durum kartı, kağıt, kalem.		
ISINMA	<ol style="list-style-type: none"> Havası boşalan balonlar: Şişirilmiş 3- 4 balon, ağızları çözülerek, art arda odanın içerisinde birer birer serbest bırakılır. Çocuklara balonların hareketine dikkatle bakmaları söylenir. Daha sonra lider çocuklara sönmüş bir balon olduklarını ve yavaşça elindeki pompayla onları şişireceğini söyler. Bütün balonlar son raddeye kadar şiştiğinde lider ağızlarını çözdüğünü ve hepsinin birer sönmekte olan balon olduklarını söyler. Matador ve boğa oyunu: Grup üyeleri ikiye eş olur. Elerden biri diğerini omuzlarından tutarak itme pozisyonu alır. Diğer eş dik bir şekilde durur ve itmeye karşı direnir. İki varış noktası belirlenir. İki tarafta birbirini oraya yaklaştırmaya çalışır. Isınma yürüyüşü: Grup üyelerinden odanın içinde kendi başına yürümleri istenir. yürüyüşleri esnasında onlara çok sevdiğiniz bir arkadaşınızla tartıştınız... Aneniz siz başka şeyle ilgilenmek istediğiniz halde kardeşinize bakmanızı istiyor gibi yönergeler verir. Öğrencilerden bu durumları jest ve mimikleriyle belli etmelerini ister. 		
ASIL ÇALIŞMA	<ol style="list-style-type: none"> Grup üyelerine durum kartları verilir. Ve bunu fotoğraf karesi gibi canlandırmaları istenir. Grup üyelerinden ikiye eş olmalarını ve biraz önce verilen durum kartlarını sözlü doğaçlamaları istenir. Lider öğrencilerden gerçekte yukarıdakine benzer bir olay yaşadıkları zaman neler hissettikleri, neler düşündükleri ve nasıl davrandıklarını sorar ve bunları bir kağıda yazmalarını ister. Daha sonra lider “Arkadaşlar hepimiz birer bilim adamımız ve insanoğlunun öfkelenmesinde bunu kontrol edebilmesi için neler yapması gerektiği ile ilgili uzun yıllar süren araştırmalar yaptınız. Bugün yapılacak uluslararası sempozyumda araştırmanın sonuçlarını açıklayacaksınız” der. Ve sırasıyla kürsüye çıkıp söylemelerini ister. Grup üyelerinden ikiye ayrılmasını ve bir olay seçip bu olay karşısında öfkesini kontrol edemeyen kişileri canlandırmaları istenir. Daha sonra aynı olayı bu sefer yukarıda sayılan maddeler doğrultusunda tekrar oynamaları istenir. 		
DEĞERLENDİRME	<ol style="list-style-type: none"> Grup üyelerinin yapılan çalışmayla ilgili neler düşündüler? Çalışmalar esnasında neler hissettiler? Sinirlendiğimizde öfkemizi kontrol etmemiz için yapmamız gerekenler tekrar edilir? 		
DÜŞÜNCELER			

“SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ” DRAMA PROGRAMI			
TARİH	21.11.2006	OTURUM NO	6.
ATÖLYE	Kütüphane Salonu		
LİDER	Enise Çalışkan Çoban		
ÇALIŞMANIN ADI			
AMAÇ	1. Problem Çözme Becerilerinin geliştirilmesi		
ARAÇLAR	Poster kağıdı, boya kalem, kâğıt, kalem.		
ISINMA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grup üyeleri 2' ye ayrılır. İkiye ayrılan gruplardan birinin dışarıya çıkarılır. Diğer grup üyelerine aşamalardan oluşan bir oyun hazırlamaları istenir. Bu aşamalar bir problem, bilmece, hareket (poşete geçirilmiş ayaklarla zıplama gibi...) olabilir. Bunların belli bir süre içinde bütün grup üyelerince yapılması istenir. Grup üyeleri bunu tek tek yapar ve bir üye bir yerde hata yaparsa tekrar baştan başlar. 2. Grup üyelerinde son zamanlarda karşılaştıkları problemleri onlara dağıtılan küçük kartlara kısaca yazmaları ve onları ortaya konulmuş kutuya atmaları istenir. Her üyenin istediği kadar kart atma hakkı olduğu söylenir. Sonrasında gruptan her üye sırasıyla ortaya gelerek kutudan bir kart seçer ve yazılı olan problemi okur. 		
ASIL ÇALIŞMA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grup üyeleri ikiye ayrılır ve kutudaki kartlardan birini seçerler ve her grup bunu sırasıyla oynar. 2. Lider gruplara poster kâğıtları dağıtır. Üyelerden yaşadıkları problemler ve bunlara buldukları çözümleri bu poster kâğıtlarına şemalar, resimler veya şekillerle yazmaları istenir. Her grup posterleri hazırladıktan sonra bunlar duvarlara asılır ve ziyaretçilere açıklanır. Bütün posterler gezilir. 3. Grup üyeleri ikiye ayrılır. Her iki gruba da posterlerde bulunan problemlerden birini seçmeleri ve önce olumsuz bir çözüm, sonra da olumlu bir çözüm yöntemiyle oynamaları istenir. 		
DEĞERLENDİRME	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grup üyelerinin yapılan çalışmayla ilgili neler düşündüler? 2. Çalışmalar esnasında neler hissettiler? 3. Siz hayatınızda daha çok olumlu çözümlere mi olumsuz çözümler mi buluyorsunuz? 		
DÜŞÜNCELER			

“SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ” DRAMA PROGRAMI			
TARİH	05.12.2006	OTURUM NO	7.
ATÖLYE	Kütüphane Salonu		
LİDER	Enise Çalışkan Çoban		
ÇALIŞMANIN ADI			
AMAÇ	1. Duyguları tanıma becerisinin geliştirilmesi.		
ARAÇLAR	Dört farklı renk kumaş parçası, durum kartları, kağıt, gazete ve dergilerden resimler, yapıştırıcı, kalem.		
ISINMA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrenciler kendi boyutlarında kağıtların üzerine yatar ve diğer arkadaşı vücudunu çizer. Sonra her çocuk kendi vücudunun içini boyar. 2. Duygu Sepeti: Grup üyeleri bir çember oluştururlar. Ortada bir ebe kalır. Bütün grup üyelerinin bir duygu ismi olur. Bir duygu en az iki grup üyesine verilir. Ebe bir duygu ismi söyler ve söylediği duygu ismine sahip üyeler yer değiştirir. Bazen de ebe belirli bir duygu ismi söylemeyip duygu sepeti der. Bu durumda grup üyelerinin hepsi birden yer değiştirir. Ebe'nin amacı bu değişiklikler sırasında diğer grup üyelerinin yerini kapmak. 3. Duygu Kolâjı: Çocuklardan kendilerine verilen dergilere bakarak, farklı duyguları belirten resimleri kesmeleri istenir. Büyük bir kağıt parçası yere serilerek, farklı duygulara göre (mutlu, kızgın, üzgün, korkmuş vb.) bölünür. Daha sonra grup üyeleri ellerindeki resimleri, uygun olan duyguyla eşleştirir. Lider, çocuklar resmi yapıştırmadan önce resimdeki ifadelerin neden seçtikleri duyguyla eşleştiği hakkında konuşmalarını ister. 4. Komşunun duygusu ne?: Grup üyelerinden biri ev sahibi olur. Lider diğer üyelerle farklı duygu isimlerinin olduğu kartlar gösterir ve o duyguyla kapıyı çalıp komşusunun evine girmesini ister. Ev sahibi ilk nötr bir şekilde kapıyı açar sonrasında bir önceki komşunun duygusuna göre diğer komşuyu karşılar. 		
ASIL ÇALIŞMA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Duygu Yelpazesi: Ortadaki alana dört ayrı bez parçası konulur. Daha sonra grup lideri herkesten bir mekân ismi yazmasını ister. Ardından ikişerli gruplar oluşturulur ve her grup verilen kağıtta yazan mekânda geçen üzüntü, öfke, şaşkınlık ve mutluluk duygularını yere koyulan bez parçalarının üzerinde doğaçlama olarak canlandırır. 2. Lider grubu ikiye ayırır ve bir olumlu bir de olumsuz duyguların olduğu bir olay canlandırmalarını ister. 		
DEĞERLENDİRME	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grup üyelerinin yapılan çalışmayla ilgili neler düşündüler? 2. Çalışmalar esnasında neler hissettiler? 3. Karşınızdaki kişinin duygularını nasıl anlıyoruz? 		
DÜŞÜNCELER			

“SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ” DRAMA PROGRAMI			
TARİH	12.12.2006	OTURUM NO	8.
ATÖLYE	Kütüphane Salonu		
LİDER	Enise Çalışkan Çoban		
ÇALIŞMANIN ADI			
AMAÇ	1. Kendini başkasının yerine koyabilme.		
ARAÇLAR	Duygu kartı, senaryo kartı.		
ISINMA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eşler ellerini birbirine degecek şekilde havda tutar. Ardından eller birbirinden ayrılmadan dairesel hareketler çizmeye başlarlar. 2. Grup üyelerinden ikişerli gruplar oluşturmaları istenir. Eşlerden birinin eli ayna olur ve diğer eş aynayı burun hizasında takip etmeye çalışır. 3. Grup üyeleri ikişerli eş olur. Eşlerden biri ayna diğeri gerçek olur. Ayna gerçek kişinin yaptığı hareketleri aynı zamanda yapmaya çalışır. 4. Grup üyelerine “Acelen Var” talimatı verilir ve böyle durumlarda nasıl davranıldığı hareketlerle gösterilmesi istenir. Acelen var bir yere yetişeceksin! Koş otobüsün kaçıyor! Sınava geç kalıyorsun! gibi... Daha sonra şimdi zamanı geri al talimatı verilir. 		
ASIL ÇALIŞMA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grup üyelerinden ikişerli eş olmaları istenir. Eşler biri kollarını arkaya bağlar ve diğer eş kollarını uzatır. Eşlere rol kartları verilir (limon satan pazarcı, haber sunan spiker gibi...). Eşlerden önde olan konuşurken arkadan kollarını uzatan eş el hareketlerini eş zamanlı olarak yapmaya çalışır. 2. Grup lideri farklı gazete ve dergilerden kesilmiş insan yüzlerini sırasıyla grup üyelerine verir. Yüz resmini alan üye gruba resmi göstererek kendini tanıtır (yaşını, mesleğini, 3. Grup lideri üyelere bir hikaye okur. Daha sonra bu hikayede adı geçen çocuk olmalarını ve akşam yataklarına yatmadan önce günlüklerine başından geçen olayla ilgili hissettiklerini yazmaları istenir. Daha sonra yazılanlar grupla paylaşılır. Gerçekte buna benzer bir olay yaşayıp yaşamadıkları ve ne hissettikleri sorulur. 4. Lider grup üyelerini 3' e ayırır. Okunan senaryonun öncesi, o anı ve sonrasının oynanması istenir. 		
DEĞERLENDİRME	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grup üyelerinin yapılan çalışmayla ilgili neler düşündüler? 2. Çalışmalar esnasında neler hissettiler? 		
DÜŞÜNCELER			

“SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ” DRAMA PROGRAMI			
TARİH	19.12.2006	OTURUM NO	9.
ATÖLYE	Kütüphane Salonu		
LİDER	Enise Çalışkan Çoban		
ÇALIŞMANIN ADI			
AMAÇ	1. Olumlu düşünme becerilerini geliştirme.		
ARAÇLAR	Müzik seti, cd, kağıt, kalem.		
ISINMA	<ol style="list-style-type: none">1. Grup üyelerine bugün havalarının nasıl olduğu sorulur. Güneşli, bulutlu, parçalı bulutlu, yağmurlu... gibi cevaplar vermeleri istenir.2. Nefes egzersizleri yaptırılır.3. Müzik eşliğinde bir ağaç oldukları ve rüzgarda hareket etmeleri istenir.4. Grup üyelerinden kendilerinde olumlu gördükleri özellikleri bir kağıda yazmaları ve bunu üzerlerine yapıştırmaları istenir.		
ASIL ÇALIŞMA	<ol style="list-style-type: none">1. Grup üyelerinden “yapamam”, “beceremem” dedikleri kendileriyle ilgili olumsuz düşüncelerini bir kâğıda yazmaları istenir. Herkes bu olumsuz düşünceleri yazdıktan sonra grupta paylaşır. Paylaşımlar bittikten sonra çöp kutusuna bu kendileriyle ilgili bu olumsuz düşünceleri atmaları istenir. Daha sonra grup üyelerinden salonun içinde dolaşmaları ve karşılaştıkları kişiyle el sıkışarak “Örneğin, Ben Ayşe Çelik, matematik dersinden 5 alabilirim” gibi kendileriyle ilgili olumsuz düşüncelerini olumluya çevirerek söylemeleri istenir.2. Grup üyelerinden ikişerli eş olmalarını ve biri olumlu, diğeri olumsuz yönü olan bir kişiyi canlandırmaları istenir. Birisi kendisi ile ilgili olumsuz yanı söylerken diğeri bunu olumluya çevirmeye çalışması istenir.3. Grup üyelerinden bir masal seçmeleri istenir. Sonra grup ikiye ayrılır. Graplardan biri masalı olumsuz düşünen kişilerin olduğu versiyonu ile oynar.4. Öğrencilerden rahat bir oturma pozisyonu almaları ve gözlerini kapatmaları istenir. Daha sonra öğrencileri rahatlatılacak bir metin okunur...		
DEĞERLENDİRME	<ol style="list-style-type: none">1. Grup üyelerinin yapılan çalışmayla ilgili neler düşündüler?2. Çalışmalar esnasında neler hissettiler?3. Siz hayatınızda daha çok olumlu mu, olumsuz düşüncelere mi sahipsiniz?		
DÜŞÜNCELER			

“SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ” DRAMA PROGRAMI			
TARİH	26.12.2006	OTURUM NO	10.
ATÖLYE	Kütüphane Salonu		
LİDER	Enise Çalışkan Çoban		
ÇALIŞMANIN ADI			
AMAÇ	1. Değerlendirme.		
ARAÇLAR	Son- test.		
ISINMA	<ol style="list-style-type: none">1. Bu çalışmanın sonunda grup üyelerine başlangıçta belirledikleri hedefe ulaşmış olup olmadıkları sorulur. Ve tekrar bunu simgeleyen bir materyal seçmeleri istenir. Her üye materyalini seçtikten sonra düşüncelerini söyler.2. Grup üyelerinden daire olmaları istenir. Bir üye dairenin ortasına geçer ve ilk üyeye “Güle güle seninle olmak çok güzeldi. Her zaman böyle.....ol” der. Bu her üye bütün grup üyelerine iyi dileklerini söyleyene dek devam eder.		
ASIL ÇALIŞMA	<ol style="list-style-type: none">1. Karton, yapıştırıcı, gazete ve boyalar verilerek gruptan bu on haftalık çalışmayı özetleyen bir resim oluşturması istenir.2. Grup üyelerinden 10 hafta boyunca yapılan çalışmalar hakkında düşünceleri alınır.3. Yapılan çalışmalardan hangileri onlar için daha etkili ve akılda kalıcıydı?4. Bu çalışmalarda yanlarında götürecekleri yani öğrendikleri şeyler neler?		
DEĞERLENDİRME	1. “Son-test”in verilmesi.		
DÜŞÜNCELER			