DRAMA ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BECERİ GELİŞİMİ VE İŞBİRLİĞİ DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

Sinan MANTAŞ

Yüksek Lisans Tezi
İlköğretim Anabilim Dalı
Doç. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ
2014
(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

DRAMA ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BECERİ GELİŞİMİ VE İŞBİRLİĞİ DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

(The Effect of Drama Activities on 4th Grade Primary School Students Development of Social Skill and Cooperation Behaviors)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sinan MANTAŞ

Danışman: Doç. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ

ERZURUM
Haziran, 2014

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ danışmanlığında, Emrah KÖSEOĞLU tarafından hazırlanan "İlkokul 4. Sınıflarda Drama Etkinlikleriyle İşlenen Derslerin Problem Çözme ve Karar Verme Becerileri Üzerindeki Ekimlerinin İncelenmesi" Öğrencilerinin Sosyal Beceri Gelişimi ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi" başlıklı çalışma …./…./2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından. İlköğretim Ana Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi (Başkan):	Doç. Dr. A. Halim Ulaş	İmza:
Jüri Üyesi (Üye):	Doç. Dr. Ali YILDIZ	İmza:
Jüri Üyesi (Üye):	Yrd. Doç.Dr. Kadir KIRBAŞ	İmza:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

8. / 9. / 2014

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ
Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum "Drama Etkinliklerinin İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Gelişimi ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi" başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☐ Tezimin 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

…. / …. / ….

Sinan MANTAŞ

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DRAMA ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BECERİ GELİŞİMİ VE İŞBİRLİĞİ DAVRANIŞLARINA ETKİSİ

Sinan MANTAŞ

2014, 154 sayfa

Bu araştırma, drama etkinliklerinin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarına etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu, 2013–2014 eğitim-öğretim yılında Bingöl ili Merkez ilçesinde MEB'e bağlı bir ilkokuldaki iki 4. sınıf şubesi oluşturmaktadır. 4/B (28 kişi) sınıfı kontrol grubu, 4/C (28 kişi) sınıf ise deney grubu (drama etkinliklerinin uygulandığı sınıf) olarak belirlenmiştir. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu, deneme modelindedir. Bu modele göre; deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra her iki grup, Matson, Rotatory ve Hessel tarafından 1983 yılında geliştirilen, "Olumlu Sosyal Davranışlar" ve "Olumsuz Sosyal Davranışlar" alt boyutlarından oluşan "Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği"ni doldurmuştur. Ölçekler için güvenirlik çalışmaları yapılmış olup; MÇSBDÖ Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları "Olumlu Sosyal Davranışlar" alt ölçeği için .78, "Olumsuz Sosyal Davranışlar" alt ölçeği için .73 ve toplamı için ise .77 olarak bulunmuştur. Deney grubundaki çocuklara 12 hafta süresince toplam 17 drama etkinliği uygulanmıştır. Kontrol grubunda günlük eğitim-öğretim etkinliklerine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. 12 haftalık sürecin ardından deney ve kontrol gruplarına aynı ölçekler son test olarak tekrar uygulanmış ve toplanan veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Çalışmada, veriler SPSS (Statistical Package for The Social Science) 21.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırmada, MÇSBDÖ ön test ve son test dağılımının normalliğine ilişkin Shapiro-Wilk Testi uygulanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının ön test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi, kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Bulgular tablo şeklinde sunularak yorumlanmıştır. Ayrıca

kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasındaki anlamlı farklılığı incelemek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubunda, MÇSBDÖ'ne bağlı olarak istatiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Sonuç olarak, araştırmada elde edilen bulgular, drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal beceri gelişimi, işbirliği davranışları, drama etkinlikleri, ilkokul 4.sınıf

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE EFFECT OF DRAMA ACTIVITIES ON 4TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILL AND COOPERATION BEHAVIORS

Sinan MANTAŞ

2014, 154 Pages

This research has been carried out to investigate the effect of drama activities on improving social skills and cooperation behaviors of fourth grade primary school students. Study group has been formed two fourth grade classes in a primary school in the center of Bingöl in 2013-2014 academic year. 4/B (twenty-eight students) has been designated as a control group and 4/C (twenty-eight students) as an experimental group. (Drama activities were practiced in 4/C). The investigation is a pre-test and last-test control group trial model. According to this model, after the experimental group and the control group have been determined, both group have been filled 'Matson Social Skill Evaluation Scale for Children' which consists of lower dimension of 'Positive Social Behaviors' and 'Negative Social Behaviors' developed by Matson, Rotatory and Hessel in 1983. We did reliability studies for scales and we found .78 for lower dimension of 'Positive Social Behaviors' and we found .73 for lower dimension of 'Negative Social Behaviors' and in total it has been found .77. Seventeen drama activities have been carried out during twelve weeks to the experimental group children. No interference has been done to the control group children during their daily academic activities. After twelve weeks process, we carried out the same scales as the last-test to the control groups and the experimental groups and addend data has been evaluated by analyzing.

In the study, data has been analyzed using SPSS (Statistical Package for The Social Science) 21.0 package program. Parametric tests have been used to analyze the data. In the research, Shapiro-Wilk test has been applied related to normality of MESSY pre-test's and post-test's distribution. For independent group, t-test has been used to examine difference between control group and experimental group's pre-test scores and dependent group t-test has been used to examine significant difference between control and experimental group pre-test and post test scores. Findings have

been interpreted by presenting a table. Also, covariance analyzing (ANCOVA) has been used to examine significant difference between control and experimental group's pre test scores.

At the end of the research, statistically significant differences have been found depending on MESSY in the drama activities implemented in the experimental group. As a result, the findings obtained in research shows that drama activities affect students' social skills development and cooperation behaviors positively.

Key Words: Social skill improvement, cooperation behaviors, drama activities, primary school fourth grade

ÖNSÖZ

Değişen ve gelişen eğitim sistemi içerisinde drama etkinlikleri, çocukların ruhsal doyumunu sağlarken bedensel, beyinsel ve davranışsal gelişimlerine katkı yaparak, çocuklara toplum içerisinde kendilerini kabul ettirici alışkanlıklar ve beceriler kazandırmaya yardımcı olur.

Günümüzde öğrencilerin çevresinde etkileşimde olduğu kişilerle sağlıklı iletişim kurmasının yolu sosyal beceriler edinmesinden geçer. İlkokul eğitiminin temel işlevlerinden biri de bu dönemdeki çocuklara belirli sosyal becerileri kazandırmaktır. Öğrencilerin bilgi ve becerilere kendilerinin ulaştıkları, bunları tartıştıkları, sorguladıkları yapılandırmacı yaklaşımda drama, öğrencilere çeşitli sosyal beceriler kazandırırken, işbirliği içerisinde çalışmanın önemini de kavratmaktadır.

Bu çalışmada, drama etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarına etkisi araştırılmıştır.

Araştırmamın uygulama sürecinin her aşamasında bana kolaylık gösteren, hoşgörüsüyle hep arkamda hissettiğim, sorunları aşmamda bana motivasyon sağlayan, desteğini benden esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın planlama, veri toplanma, uygulama ve raporlaştırma aşamalarında bana sabırla yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM ve Arş. Gör. Büşra KOÇAK'a çok teşekkür ederim.

Araştırmamı yürüttüğüm okulda bana kolaylıklar sağlayan sayın müdürüme, müdür yardımcılarıma ve değerli öğretmen arkadaşlarıma da sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmam boyunca desteğini hep yanımda hissettiğim sevgili eşim Esra MANTAŞ'a, yüksek lisans eğitiminde arkadaşlığından çok memnun olduğum Emrah KÖSEOĞLU'na çok çok teşekkür ediyor, sevgilerimi sunuyorum.

Erzurum-2014 **Sinan MANTAŞ**

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI ii
ÖZET iii
ABSTRACT v
ÖNSÖZ vii
TABLOLAR DİZİNİ xiii
KISALTMALAR DİZİNİ xv

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 4
1.3. Araştırmanın Önemi 5
1.4. Varsayımlar 7
1.5. Sınırlılıklar 7
1.6. Tanımlar 7

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 9
2.1. Drama 9
2.1.1. Eğitimde Dramanın Genel Özellikleri 11
2.1.2. Dramanın Genel Amaçları 13
2.1.3. Drama Yönteminin Yararları 14
2.1.4. Drama Yönteminin Sınırlı Yönleri 15
2.1.5. Türkiye'de Dramanın Tarihi 16
2.1.6. Drama Türleri 17
2.1.6.1. Yaratıcı drama 17
2.1.6.2. Eğitici drama 18
2.1.6.3. Psikodrama 19
2.1.6.4. Sosyodrama 19
2.1.7. Drama yapılandırılması aşamaları 19

2.1.7.1. Isınma- Hazırlık 20
2.1.7.2. Canlandırma 20
2.1.7.3. Rahatlama 21
2.1.7.4. Değerlendirme-Tartışma 21
2.1.8. Drama Sürecinde Kullanılan Teknikler 21
2.1.8.1. Rol oynama ve rol değiştirme 22
2.1.8.2. Öykü/olay canlandırma 23
2.1.8.3. Doğaçlama 23
2.1.8.4. Pandomim 24
2.1.8.5. Dramatizasyon 25
2.1.8.6. Zihinde canlandırma 25
2.1.8.7. Kukla draması 25
2.1.8.8. Müzikle drama 27
2.1.8.9. Resim yapma 27
2.1.8.10. Kenardan yönlendirme (dışardan yönlendirme) 27
2.1.9. Dramanın öğeleri 28
2.1.9.1 Grup 28
2.1.9.2 Mekân 28
2.1.9.3 Drama lideri 29
2.1.9.4. Konu 30
2.2. Sosyal Beceri 30
2.2.1. Sosyal Becerinin Tanımı 30
2.2.2. Sosyal Becerilerin Önemi 32
2.2.3. Sosyal Beceri Öğeleri 32
2.2.4. Sosyal becerilerin özellikleri 34
2.2.5. Sosyal becerileri oluşturan yapılar 34
2.2.6. Sosyal Gelişimi Etkileyen Faktörler 36
2.2.7. Sosyal Gelişim ve Sosyal Beceriler 36
2.2.8. Sosyal Beceri Eğitimi 38
2.2.9. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve Sosyal Beceri Gelişimleri 39
2.2.10. Drama ve Sosyal Beceri Gelişimi 40
2.3. İşbirlikli Öğrenme 41

2.3.1. İşbirlikli Öğrenme Ilkeleri 42
2.3.1.1. Olumlu bağımlılık 42
2.3.1.2. Yüz yüze etkileşim 42
2.3.1.3. Bireysel değerlendirilebilirlik 43
2.3.1.4. Sosyal beceriler 43
2.3.1.5. Grup sürecinin değerlendirilmesi 43
2.3.2. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri 44
2.3.2.1. Birlikte öğrenme 44
2.3.2.2. Akademik çelişki 45
2.3.2.3. Öğrenci takımları-başarı bölümleri (ikili denetim tekniği) 45
2.3.2.4. Birleştirme-II 45
2.3.2.5. Birleştirme 46
2.3.2.6. Takım-Oyun-Turnuva 46
2.3.2.7. Grup araştırması 46
2.3.3. İşbirlikli öğrenmenin yararları 47
2.3.4. İşbirlikli Öğrenmenin Sınırlılıkları 47
2.3.5. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde Öğretmenin Görevleri 48
2.3.6. İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi 48
2.4. İlgili Araştırmalar 49
2.4.1. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi İle İlgili Yapılan Araştırmalar 49
2.4.2. Drama İle İlgili Yapılan Araştırmalar 53
2.4.3. Sosyal Beceriler İle İlgili Yapılan Araştırmalar 55

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM 59
3.1. Araştırma Modeli 59
3.2. Araştırma Grubu 60
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması 61
3.3.1. Verilerin Elde Edilmesi 61
3.3.2. Deney Grubuna Verilen Eğitim 61
3.3.3. Veri Toplama Aracı 63
3.3.3.1. Matson çocuklarda sosyal becerileri değerlendirme ölçeği (MÇSBDÖ) . 63

3.4. Verilerin Analizi.....64

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM.....67

4.1. "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında MÇSBDÖ Olumlu Sosyal Davranışlar Ön Test Puanlarına İlişkin Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?" Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....67

4.2. "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında MÇSBDÖ Olumsuz Sosyal Davranışlar Ön Test Puanlarına İlişkin Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?" Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....68

4.3. "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında MÇSBDÖ Ön Test Toplam Puanlarına İlişkin Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?" Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....69

4.4. "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol Grubunun, MÇSBDÖ Olumlu Sosyal Davranışlar Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?" Sorusuna İlişkin Bulgular.....69

4.5. "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol Grubunun, MÇSBDÖ Olumsuz Sosyal Davranışlar Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?" Sorusuna İlişkin Bulgular.....70

4.6. "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol Grubunun, MÇSBDÖ Toplam Puanlarına Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?" Sorusuna İlişkin Bulgular.....70

4.7. "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Deney Grubunun, MÇSBDÖ Olumlu Sosyal Davranışlar Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?" Sorusuna İlişkin Bulgular.....71

4.8. "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Deney Grubunun, MÇSBDÖ Olumsuz Sosyal Davranışlar Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?" Sorusuna İlişkin Bulgular.....72

4.9. "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Deney Grubunun, MÇSBDÖ.....72

4.10. "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında MÇSBDÖ Olumlu Sosyal Davranışlar Son Test Puanlarına İlişkin Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?" Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....73

4.11. "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında MÇSBDÖ Olumsuz Sosyal Davranışlar Son Test Puanlarına İlişkin Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?" Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 74
4.12. "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında MÇSBDÖ Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?" Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 75

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER 77
5.1. Sonuç 77
5.1.1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin "Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (MÇSBDÖ)" "Olumlu Sosyal Davranışlar" boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar 77
5.1.2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin "Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (MÇSBDÖ)", "Olumsuz Sosyal Davranışlar" Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar 79
5.1.3. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin "Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (MÇSBDÖ)" Toplam Puanlarına Göre Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar 80
5.2. Tartışma 81
5.3. Öneriler 83

KAYNAKÇA 85
EKLER 103
EK 1. Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (MÇSBDÖ) 103
EK 2. Drama Etkinlikleri 107
EK 3. İZİN BELGESİ 136
ÖZ GEÇMİŞ 137

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Ön Test ve Son Test Kontrol Gruplu Model 59
Tablo 3.2. Deney Deseni 60
Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları 60
Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Cinsiyete ve Araştırma Grubuna Göre Dağılımı 61
Tablo 3.5. Drama Etkinliklerinin Uygulama Sürelerine Dağılımı 62
Tablo 3.6. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Ön Test Dağılımının Normalliğine Ilişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları 65
Tablo 3.7. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Son Test Dağılımının Normalliğine Ilişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları 65
Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grupları Arasında MÇSBDÖ "Olumlu Sosyal Davranışlar" Ön Test Ortalama Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları 67
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Grupları Arasında MÇSBDÖ "Olumsuz Sosyal Davranışlar" Ön Test Ortalama Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları 68
Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının MÇSBDÖ Toplam Puanlarına İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları 69
Tablo 4.4. Kontrol Grubunun MÇSBDÖ "Olumlu Sosyal Davranışlar" Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları 69
Tablo 4.5. Kontrol Grubunun MÇSBDÖ "Olumsuz Sosyal Davranışlar" Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları 70
Tablo 4.6. Kontrol Grubunun MÇSBDÖ Toplam Puanlarına Göre Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları 71
Tablo 4.7. Deney Grubunun MÇSBDÖ "Olumlu Sosyal Davranışlar" Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları 71

Tablo 4.8. Deney Grubunun MÇSBDÖ "Olumsuz Sosyal Davranışlar" Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları....72
Tablo 4.9. Deney Grubunun MÇSBDÖ Toplam Puanlarına Göre Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları....72
Tablo 4.10. Deney ve Kontrol Grupları Arasında MÇSBDÖ "Olumlu Sosyal Davranış" Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları....73
Tablo 4.11. Deney ve Kontrol Grupları Arasında MÇSBDÖ "Olumsuz Sosyal Davranış" Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları....74
Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Gruplarının MÇSBDÖ Toplam Puanlarına İlişkin Son Test Ortalama Puanları Kovaryans Analizi Sonuçları....75

KISALTMALAR DİZİNİ

MÇSBDÖ **:** Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği
MEB **:** Milli Eğitim Bakanlığı
TDK **:** Türk Dil Kurumu
SPSS **:** Statistical Package for The Social Science
Akt **:** Aktaran
n **:** Kişi Sayısı
Sd **:** Serbestlik Derecesi
t **:** t- Testi Sonucu
p **:** Anlamlılık
Ss **:** Standart Sapma
X **:** Ortalama
s **:** Sayfa

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ve amacına, araştırmanın önemine, araştırmayla ilgili varsayım, sınırlılık ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İlkokul dönemi, temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı dönemdir. Öğrencilerin edindiği bilgi ve becerilerle şekillenip toplum içerisinde bir yer bulmasında ilkokul dönemi önemli bir basamaktır. İlkokul öğrencilerinin bulunduğu eğitim kurumları geniş bir kültürden gelen karma bir yapıya sahip olduğu için her seviyeden, birbirinden farklı birçok öğrenci bir araya gelmektedir. Bu yüzden her anlamda birbirinden farklı bireylere hitap edilmesi çeşitli zorluklara neden olmaktadır. Bu zorlukların başında öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması vardır. Özellikle günümüz çocuklarının teknoloji sayesinde her türlü bilgiye ulaştığı şu dönemde, klasik öğretim yöntem ve teknikleri onlar için pek tatmin edici olmamaktadır. Öğretmeni merkeze alan klasik yöntemlerle dersler çocuklar için sıkıcı olmakta, bu yüzden de öğrenciler dersten çabuk kopmaktadırlar. Çocukların kendilerini birebir bilginin içinde bulduğu, bilgiye ulaşmada öğretmenin merkezde değil rehber olarak yer aldığı çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri eğitim sistemimizde artık klasik yöntemlerin yerini almıştır. Her ne kadar öğretmenlerimiz için ekstra bir performans gerektirse de, çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerimizin bilgi ve becerileri daha iyi anlamalarına ve bunları kafalarında şekillendirmelerine olanak tanımaktadır. Bu çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinden biri de "Drama Yöntemi" dir.

Dramanın kökeninde oyun vardır ve drama ile oyun iç içedir. Çocuk drama etkinliğini genellikle oyun olarak algılar ve böyle algıladığı için de tüm enerjisini ve dikkatini oyun sırasında olduğu gibi bu etkinlik üzerinde yoğunlaştırır. Böylece çocuk hem oyun oynamış hem de birçok kavram konu ve sosyal davranışları daha etkili olarak öğrenme şansını elde etmiş olur (Ömeroğlu, Ersoy, Şahin, Kandır ve Turla, 2007, s.16).

Çocukların eğlenceli zaman geçirerek öğrenmesini sağlayan drama yöntemi, öğrencilerin bilgiye yaparak ve yaşayarak ulaşmasında önemli bir yere sahiptir. Kurgusal bir gerçekliğin içinde bilgi ve becerilere ulaşmaya çalışan çocuklar, sınıf içerisindeki enerjilerini drama yöntemi ile kullanarak hem iyi vakit geçirirler hem de öğrenirler. Özellikle sosyal yönden sıkılgan öğrenciler drama ile aktif olarak derslere katılmakta, ayrıca arkadaşlarıyla olan iletişimlerini arttırmaktadır. Drama sadece ilkokul çocukları için değil, daha üst yaşlardaki çocuklarda hatta erişkinlerde bile, genellikle bilgi edindirme ve sosyal becerilerin kazandırılması anlamında kolaylıklar sağlamaktadır.

Drama yöntemi, bilgiye ulaşmada ve bilginin kalıcılığını sağlamada etkili olması ile birlikte, öğrencilerin bazı sosyal becerileri kazanmasında da etkilidir. Sosyal beceriler soyut yapılar içerdiği için, bu kavramları somutlaştırarak çocukların hayatlarına adapte etmek klasik yöntemlerle çok zor olmaktadır. Sosyal becerilerin somutlaştırılarak öğrencide kalıcı olmasında drama yöntemi en etkili yöntemlerden biridir. Örneğin; "Teşekkür Etme" becerisini çocuklara aktarmak için kurgusal bir ortamda, kurgusal bir senaryo ile çocukların gerçek hayatta karşılaşabilecekleri şekilde, yani drama yöntemi ile bu beceriyi anlatmak mümkündür. Öğrenci gerçek hayatta karşılaştığı durumlarda, dramada uyguladığı gibi, bu ve bunun gibi sosyal becerileri hayatına tatbik eder.

Yeterli sosyal beceriye sahip olan bireylerin, yaşamlarının çeşitli alanlarında daha sağlıklı ilişkiler kurması kolaylaşmaktadır. Yaşamın ilerleyen yıllarında sağlıklı ilişkiler geliştirmede, sosyal becerilerin çocukluk yıllarında kazanılmasının büyük etkisi vardır. Bireyin çocukluk döneminde yeterli sosyal becerileri kazanması, onun yaşamındaki farklı alanlarda önemli başarılar elde etmesini sağlaması bakımından önemlidir (Çelik, 2007).

Drama ile sosyal becerileri kazandırmak için bazı öğretim yöntemlerinin takviyesi bu becerilerin kazandırılmasını kolaylaştırır. Oyunla öğrencilerin birbirleri arasındaki iletişimini sağlayan dramayı, sınıf ortamında daha etkili hale getirmek için başka yöntemlerle birlikte kullanmak mümkündür. Bu yöntemlerden biri de "İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi" dir.

Farklı özelliklere sahip bireylerin bir araya gelerek birlikte etkili çalışabilmeleri

için karşısındakini dinleme, paylaşma, destekleme, yardımlaşma gibi becerilere sahip olmaları gerekir. Buna, işbirliği veya grup becerileri denmektedir (Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, D'Appolonia ve Howdem, 1995).

Öğrencilerin sınıfına, ırkına, cinsiyetine ve amaçlarına göre ayırt etmeyen işbirlikli öğrenme grupları, işbirlikli öğrenmenin amaçlarıyla tutarlılık göstermekte ve ulaşılmak istenen hedefe bu sayede ulaşılmakta, sosyal becerilerde ilerleme sağlanmakta, öğrenme daha kolay gerçekleşebilmektedir (Sapon Shevin, 1994).

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile dramanın bir paydada birleşmesi bilgi ve becerilerin aktarılmasında kolaylık sağlamaktadır. Zaten bir grup olmayı gerektiren işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, drama ile birleşince öğrencilerin etkileşimi en üst seviyeye çıkmaktadır. Özellikle işbirlikli öğrenme yöntemi, öğrencilere sosyal becerileri kazandırmada öğretmenlerimize büyük kolaylıklar sağlamaktadır.

Son yıllarda eğitim alanında dramanın etkili ve verimli şekilde kullanılmaya başlaması, öğrencilere bilgi aktarmanın yanında çeşitli becerileri de kalıcı şekilde öğretmesi, bireylerin karşılaşabilecekleri sosyal problemlerle daha kolay başa çıkabilmelerini sağlayacaktır.

Yaratıcı dramanın özelliklerine bakıldığında; öğrenenin aktif olduğu ve işbirlikli sosyal bir ortamda, gruplarla öğrenmenin gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Yaratıcı drama grup etkileşimlerine dayalı etkinlikler barındırdığından dolayı, bireylerin sosyal becerilerine belirli etkiler yaratması söz konusudur; bu durum, sosyal becerilerin sorgulanmasını öne çıkarmakta ve yaratıcı dramanın, bireylerin sosyal becerilerine nasıl bir etki yaptığının bilimsel yöntemlerle ortaya konmasını gerektirmektedir (Şimşek, 2013).

Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışmanın problem cümlesi: "Drama etkinliklerinin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin sosyal beceri gelişimine ve işbirliği davranışlarına etkisi" olarak ifade edilebilir.

Bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırma konusu ile ilgili olarak problem durumu ortaya konularak araştırmanın önemine vurgu yapılmıştır. İkinci bölümde konu ile ilgili kuramsal açıklamalara ve ilgili alanda yapılmış olan diğer çalışmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi ve süreci ele alınmıştır. Dördüncü bölümde araştırma bulguları ortaya konmuş ve bu bulgulara

yönelik yorumlara yer verilmiştir. Beşinci bölümde ise araştırmanın ulaştığı sonuçlar ve bulgulardan hareketle literatürde yapılan araştırma örnekleriyle benzerlikler tartışılmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, drama etkinliklerinin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin sosyal beceri gelişimine ve işbirliği davranışlarına etkisini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol ve deney grubu arasında MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" ön test puanlarına ilişkin anlamlı bir fark var mıdır?

2. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol ve deney grubu arasında MÇSBDÖ "olumsuz sosyal davranışlar" ön test puanlarına ilişkin anlamlı bir fark var mıdır?

3. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol ve deney grubu arasında MÇSBDÖ ön test toplam puanlarına ilişkin anlamlı bir fark var mıdır?

4. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol grubunun, MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" boyutuna göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol grubunun, MÇSBDÖ "olumsuz sosyal davranışlar" boyutuna göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol grubunun, MÇSBDÖ toplam puanlarına göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubunun, MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" boyutuna göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubunun, MÇSBDÖ "olumsuz sosyal davranışlar" boyutuna göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

9. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubunun, MÇSBDÖ toplam puanlarına göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

10. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol ve deney grubu arasında MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" son test puanlarına ilişkin anlamlı bir fark var mıdır?

11. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol ve deney grubu arasında MÇSBDÖ "olumsuz sosyal davranışlar" son test puanlarına ilişkin anlamlı bir fark var mıdır?

12. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol ve deney grubu arasında MÇSBDÖ son test toplam puanlarına ilişkin anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Toplumların sağlıklı bir şekilde iletişim kurması için bireylerin sosyal ve iletişimsel olarak yeterli seviyeye ulaşması gerekmektedir. Günümüzün değişen yaşam koşulları, bu sosyal ve iletişimsel boyutları farklı bir biçimde etkilemektedir. Buna ayak uydurmak için eğitim öğretim programlarının yapılandırılmasında ve öğretmenlerin yetiştirilmesinde, bireylerin birer sosyal varlık olmasını destekleyecek düzenlemelerin yapılmasına dikkat edilmelidir (Şimşek, 2013).

İlköğretim çağındaki öğrencilerin sosyal becerileri yeteri seviyede kazanmaları ve hayata uyum sağlamada bunları kullanmaları, öğrenme sürecinde bilgilerin ve davranışların kalıcılığını sağlamakta ve akademik başarının yanında arkadaş ilişkilerinde ve toplum içinde kabul görme durumlarında da etkili olmaktadır. Özellikle çevresel şartları diğer öğrencilere göre farklılık gösteren öğrenciler için sosyal becerileri edinme ve bunları günlük hayatta kullanma oldukça önemlidir (Dermez, 2008).

Bireylerin sosyalleşerek sosyal becerilerini hayatlarında kullanmalarını sağlayacak uygulamalı yöntem dramadır. Drama, öğrencileri aktif olarak öğrenme ve öğretme sürecine dahil eden, bilgi ve becerileri somutlaştıran, öğretirken eğlendiren bir öğretim yöntemidir. Bu çerçevede drama ilkokul seviyesindeki öğrenciler için sık sık kullanılabilecek bir yöntemdir. İlkokul dönemindeki çocukların oyun ile iç içe olmaları

ve bilgileri somut olarak elde ettikleri dönem içinde olmaları drama faaliyetlerinin kullanılması için önemli iki sebeptir.

Yaratıcı drama, sınıf ortamındaki çocuklar arasındaki ilişkilerin olumlu olarak gelişmesini, sosyal ve psikolojik gelişimlerini destekleyen bir eğitim yöntemidir. Grup çalışmasını gerekli kılan drama etkinlikleri sayesinde öğretmen, çocuklar arasındaki sosyal ilişkileri doğal ilişkileriyle paralel bir ortamda gözlemleyerek gereken desteği sağlamış ve böylece çocuklar arasında olumlu sosyal ilişkilerin oluşmasının temelini atmış olur (Önder, 2007).

Bireyin toplumsallaşmasını sağlayan, onu hayata hazırlayan eğitim sürecinde grup çalışması son derece önemlidir. Özellikle ilköğretim düzeyinde yapılan bu çalışmaların çocuğun bilinç ve karakter oluşumuna önemli etkileri olduğu söylenebilir. Birlikte çalışma etkinlikleri "Kubaşık Öğrenme" olarak eğitimde sıkça kullanılan yöntemler arasında yer almaya başlamıştır. 2005-2006 eğitim öğretim programında geniş yer bulan kubaşık öğrenme çalışmalarında öğrenciler küçük kümelerde, ortak bir amaç doğrultusunda, iş bölümü yaparak ve yardımlaşarak çalışırlar. Değerlendirmede ise grup başarısı ve bireysel başarı birlikte ele alınır. Bu çalışmalarla hedeflenen öğrencilere yalnızca bilişsel becerileri kazandırmak değildir. Birlikte çalışma süreçlerinde sosyal beceriler ve iletişim becerilerinin de geliştirildiği, öğrencilerin demokratik ortamlarda fikir yürütmelerinin sağlandığı söylenebilir (Yılmaz, 2011).

İşbirliği davranışlarını ve sosyal becerileri geliştirmeye yönelik yapılan drama etkinliklerinde öğrencilerin, paylaşma, özgüven, sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurma, belirli durumlara olumlu ya da olumsuz tepkiler verme, arkadaşlarının övgü ve eleştirilerini kabul etme, kazanma ve kaybet duygularını anlama, arkadaşlarını savunma, empati yapma, herkesi olduğu gibi kabullenme, birliktelik duygusu kazanma, ayrımcılık yapmama gibi sosyal yeterlilik gerektiren davranışları kazanacakları düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde, sosyal becerilerin ve işbirliği davranışlarının drama etkinlikleriyle geliştirilmesine yönelik ilkokul 4.sınıf düzeyinde yapılan bir çalışmanın bulunmaması açısından bu çalışmanın özgün olduğu, araştırma bulgularının drama yöntemine yönelik çeşitli görüş ve öneriler getireceği düşüncesiyle de işlevsel olduğu söylenebilir. Sosyal becerilerin ve işbirliği davranışlarının kazandırılmasına yönelik drama yönteminin kullanılmış olması, araştırmanın güncel olduğunu gösterebilir.

Bu araştırma, ilkokul 4.sınıf öğrencilerine sosyal becerilerin ve işbirliği davranışlarının kazandırılmasında drama yönteminin kullanılması açısından önem taşımaktadır. Araştırmada kullanılan drama yönteminin, sosyal becerilerin geliştirilmesi ve işbirliği davranışlarının kazandırılması bakımından etkili olduğunun ortaya çıkması durumunda, dramanın eğitim kurumlarımızda yaygınlaşacağına ve drama yöntemiyle benzer beceri ve davranışların kazandırılmasına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

1.4. Varsayımlar

1. Uygulanan ölçme aracı, öğrencilerin sosyal becerilere yönelik algılarını ölçmektedir.
2. Araştırmada kullanılan "Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" öğrencilerin genel sosyal becerilerini ölçmektedir.
3. Öğrenciler, ölçme aracının uygulaması süresince aynı düzeyde güdülenmiş ve birbirilerinden etkilenmemişlerdir.
4. Öğrenciler ölçek maddelerine doğru, eksiksiz ve içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Bingöl ili Merkez ilçesinde bulunan Mimar Sinan İlkokulu'nun 4/B (28 kişi) ve 4/C (28 kişi) sınıfı öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Sosyal Beceriler, ölçek kapsamına giren 2 faktör ve 47 madde ile sınırlıdır.
3. Drama etkinlikleri, uygulanan 17 drama etkinliğiyle sınırlıdır.
4. Araştırmanın uygulama süresi 12 hafta, 17 ders saati süresi ile sınırlıdır.
5. Araştırmanın konu alanı ile ilgili kısmı, alanyazın taraması ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Drama: İçinde eylem olan, bir ya da birden çok insanın birbirleriyle, doğayla ya da başka nesnelerle etkileşerek yaşadıkları içsel ve dışsal devinimler ve onların yaşam durumlarını geniş ölçüde içeren etkinliklerdir (Adıgüzel, 2012, s.11).

Sosyal Beceri: Başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini önleyecek, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul

edilebilir, çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişen, hem belirli gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal ögeleri içeren öğrenilebilir davranışlardır (Yüksel, 1997).

İşbirliğine Dayalı Öğrenme: Öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir (Açıkgöz, 1992, s.3).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Drama

Drama, ezbere dayalı eğitime karşı geliştirilen "yaparak öğrenme" anlamını taşıyan eğitim ve öğretimde yeni bir anlayıştır. 20 yy. da çocuğun estetik ve gelişime ait gereksinmelerini karşılayan bir alan olarak kabul edilmiştir (San, 1990).

Drama önceden yazılı bir metin olmadan, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, anıları ve bilgilerine dayalı olarak oluşturdukları eylem durumları ve doğaçlamalar şeklinde ifade edilmektedir (San, 1999). Drama kelimesi Yunanca "Dran"dan türetilmiştir. Dran; yapmak, etmek, eylemek anlamını taşımaktadır. Türkçe'de kullanılan "dram" kavramı ise, Fransızca'daki sonu "e" ile biten "drame" sözcüğünden gelmektedir; o dilde burjuva tiyatrosu anlamına geldiği halde, Türkçe'de ve özellikle halk dilinde acıklı oyun anlamında kullanılmıştır (Uysal, 1996).

Bozdoğan (2003), dramayı "Tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde doğaçlamayı merkeze alarak gerçekleştirilen, müzik, dans, resim, heykel, edebiyat gibi çeşitli sanat dallarına ilişkin etkinlikleri bünyesinde barındırması ve çağdaş insanın sahip olması gereken yaratıcılık özelliğini geliştirerek bireye estetik bir bakış açısı sağlaması ile tümel bir sanat eğitim alanı, farklı yetenek ve zekâlara dönük etkinlikleri aynı anda bünyesinde barındırması ve daha çok duyuları hedef almasıyla yaşantı yoluyla kalıcı öğrenmenin etkili bir yöntemi, kendini gerçekleştirme yolundaki çağdaş insana, kendini, çevresini, olayları ve en geniş anlamıyla hayatı çok yönlü ve gerçekçi bir şekilde algılayarak, ihtiyaçlarını karşılama ve gizil güçlerini gerçekleştirmesi yönünde büyük destek verişiyle etkili bir kişisel/sosyal gelişim yöntemi" olarak tanımlamıştır.

Drama insanın kendisiyle olan iletişimini sağlar, insan kendini keşfeder, kendinin farkına varır, kendini daha iyi ifade eder, böylece özgüveni gelişir. Olaylara, olgulara eleştirel bir gözle bakar. Diğer insanlarla etkileşim kurar, işbirliği yapar,

paylaşır, sorumluluk duyar, empati kurar, toplulukla çalışma yeteneği, katılımcılığı, toplumsal duyarlılığı artar. Ortak bir ürün ortaya koymanın hazzını yaşar. Yaratıcılığı ve estetik duyguları gelişir. Hayal gücü artar. Günlük sıkıntılardan kurtulup deşarj olur. Drama verileni olduğu gibi kabul etmeyip, araştırmayı ve kendi özgün ürününü ortaya koymayı sağlar. Drama bireyi özgürleştirir, yaşadığı çağı ve yeri fark etmesini sağlar. Daha demokratik davranışlar geliştirir. Yaşamla sanat arasında köprüler kurar (Çınar, 2002). Drama çocukların, eleştiriden ve hata yapma korkusundan uzak, sorunlarla cesaretli bir şekilde yüz yüze gelebilmelerini sağlayan, kendi kararlarını verebilme güveni oluşturan bir yoldur.

Hayatının ilk yıllarından beri bilinçli bir şekilde eğitilmesi gereken çocuk, zamanının büyük bölümünü oyunla geçirir. Doğumu izleyen günlerde ortaya çıkan bu oyun ihtiyacı, çocuk büyüdükçe biçim değiştirerek sürüp gider. Oyun sırasında pek çok şeyi kendi kendine öğrenir. Her oyun çocuk için doğal bir dramadır. Drama, çocuğun kendi gerçeğinin oyunudur (Şimşek, 2004, s.19).

Drama ile oyun iç içedir. Drama oyunun pek çok özelliğini barındırır. Oyun, çocuk için yemek, içmek kadar önemlidir. Oyun; çocuğun çevresiyle ilgi kurmasını, duygularını dışa vurmasını, deneyim kazanmasını, eğlenmesini, dinlenmesini, rahatlamasını ve problemlerini çözmesini sağlar. Çocuğun bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişimi arasında da köprü görevi görür. Oyun, gelişimin ve büyümenin temel bir aracıdır. Oyun olmadan etkili bir yaşam ve sağlıklı bir gelişimden söz edilemez. Drama süreci içinde çeşitli oyunlar da yer alabilir. Güven duyma, karar verme, iletişim kurma drama ile oyun arasındaki ortak noktalardır. Drama ve oyunun özünde eğitsellik vardır. Eğitimde drama ve eğitsel oyun; eğitim yaşamımız gibi yaşayarak öğrenme seçeneğini sağlamada önemli rol üstlenmektedir (Taşkıran, 2005).

Drama öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli bir eğitim yöntemidir. Önemli olan, öğrencinin yaratıcılığını harekete geçirmek, bilgiye ulaşmanın yollarını sunmaktır. Çocuk oyun çağında ilköğretime başlar. Geleneksek yöntem, öğrenciyi oyun dünyasından alıp ders çalışmaya yönlendirir ve ders kitaplarındaki kalıplara bağımlı kalır. Öğrenci omuzlarına yüklenen sorumlulukları ezberlemeye başlar. Öğrenmeden ziyade ezberleme gerçekleşir ve bilgi, kullanılmadığında unutulmaya mahkûmdur (Karadağ ve Çalışkan, 2005). Bu yüzden yeni eğitim programı çocukların belli

kalıplardan sıyrılması için, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye dayalı oluşturulmuştur. Yaşayarak öğrenme ise hayatta karşılaşılabilecek durumlarla yüz yüze gelmedir. Çocukların eğitim ortamında hayatın gerçekleriyle yüz yüze gelmeleri drama ile öğretici bir şekilde gerçekleşebilir.

Eğitimde yaratıcı drama, doğasından dolayı ilk elden etkileşim deneyimlerine şans tanır. Bireye öğretilmek ve fark ettirilmek istenen şeyin ne olduğunu planladıktan sonra eğitimde drama aracılığı ile bir dünya yaratılıp bireyi aktif olarak konunun içine sokunca birey kendi yöntemleri ile olaya girip dünyayı araştırarak, keşfederek, gözlem yaparak olaya katılır. Bireyin bir şeyi öğrenmesi ve öğrendiği şeyi unutmayıp uygulamaya sokabilmesi günlük yaşamda kullanılabilir hâle getirmesi için bir neden yani gereklilik lazımdır. İşte eğitimde drama, öğretmen için gerekliliği yaratmada araç olabilir (Güneysu, 1991).

Eğitimde dramanın önemi, bir iletişim yöntemi toplum yaşamına uyum sağlamada önemli bir rolü olması ve çocuğun yakın çevresindeki olayları somut şekilde yaşantıya dönüştürebilmesi ve öğrendiği birçok şeyi uygulama fırsatı bulmasına katkıda bulunmasıyla açıklanabilir. Eğitimde dramanın kullanılması Matematik, Fen, Sosyal Bilgiler gibi disiplin alanlarında birçok becerinin eğitimsel amaçlarının çok çabuk kazandırılmasına katkıda bulunacaktır (Koç ve Dikici, 2003).

Sonuç olarak, adına ister drama, ister eğitimde drama veya yaratıcı drama diyelim; bu hem aktif bir öğretim yöntemi hem de bir disiplindir. Drama çalışmaları demokratik, hoşgörülü, özgürce düşünebilen, başkalarına saygılı, duyarlı, sorumlu ve üretken bireyler yetişmesini amaçlar.

2.1.1. Eğitimde Dramanın Genel Özellikleri

Eğitimde drama mümkün olduğunca esnektir. Drama etkinliklerinin uygulanabilmesi için katılımcıların belli düzeyde zihinsel ve sosyal becerilere sahip olmaları gerekir. Örneğin, çocuğun kendi yaşıtlarıyla işbirliğine, etkileşime dayalı kurallı oyun oynama sosyal becerisini elde etmiş olması, yapılan ekinliklerin amacına ulaşması açısından önemlidir (Önder, 2007, s.37).

Eğitimde drama çalışmaları grup etkinlikleri şeklinde yürütülür, katılıma dayalıdır ve bu katılım mümkün olduğunca gönüllülük esasına dayanmalıdır

(Adıgüzel, 2012). Etkinlik süreci grup halinde yürütüldüğü için grup üyelerinin yaşantılarına dayalıdır. Eğitimde dramanın bu özelliği de sosyal becerileri içerisinde barındırmasını sağlar. Eğitimde drama uygulamalarının gerçekleştirilmesiyle cevap verme becerisinin kazanılması, cevap verme alıştırmalarının yapılabilmesi, cevap verme şekillenmesi ve bilişsel dağarcığının yapılanması sağlanmaktadır (Freeman, Sullivan, Kathleen ve Fulton, 2003. Akt: Malbeleği, 2011).

Adıgüzel'e (2012) göre; dramanın bazı belirgin özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- Yaratıcı drama, bir grup etkinliğidir.
- Yaratıcı drama katılımcıların tecrübelerine dayalıdır ve katılımcıları merkeze alır.
- Canlandırma odaklıdır. Bu odaklanma ise –mış gibi yapmaya, kurguya, spontaniteye (kendiliğindenliğe), daha çok doğaçlamaya ve rol yapmaya dayalıdır.
- Yaratıcı drama çalışmaları "Şimdi ve Burada" olgusu ile gerçekleştirilir.
- Sonuç değil, süreç odaklı bir çalışmadır.
- Yaratıcı drama çalışmaları, yaratıcı drama alanını bilen, yaratıcı drama çalışmalarını planlayan, uygulayan ve değerlendiren bir eğitmenin/liderin veya dramayı bilen ve bir yöntem olarak kullanılabilecek olan bir öğretmenin yönlendirilmesiyle gerçekleşir.
- Yaratıcı drama çalışmaları, bu çalışmalara katılmak isteyen ve alanının gerektirdiği kuralları yerine getiren herkesle yürütülür.
- Yaratıcı drama disiplinlerarası bir alandır, eğitim ve tiyatro, yaratıcı dramanın doğrudan yararlandığı iki önemli temel alanı oluşturur.
- Yaratıcı drama tiyatrodan farklı bir anlama sahiptir. Yaratıcı drama tiyatro yapmak değildir, ancak tiyatrodan da faydalanır.
- Yaratıcı drama çalışmaları, alanın gerektirdiği özelliklere sahip belli bir mekânda ya da drama çalışmalarına uygun hale getirilmiş diğer mekânlarda yapılır.
- Yaratıcı drama oyunların tüm genel özelliklerinden yararlanır.
- Yaratıcı drama aynı zamanda bir mesleğinde adı olan "oyunculuk" yapmak değildir ve bu mesleğin gerektirdiği kadar oyunculuk becerisine sahip olma gibi bir ön koşulu yoktur.

- Yaratıcı drama sadece ısınma ve iletişim-etkileşim oyunlarından oluşmaz, içinde mutlaka dramatik kurguya sahip canlandırma süreçleri olmalıdır.
- Yaratıcı drama bir yöntem (araç) ve bir ders (amaç) gibi farklı bir kulanım biçimi veya boyutları söz konusudur.
- Yaratıcı drama bir yapılandırmaya göre, birbirine sistematik bir biçimde bağlı olan belirli aşamalara göre yürütülür.
- Yaratıcı drama, psikodrama gibi bir iyileştirme, tedavi amaçlı, katılımcının öznel yaşantısına odaklanan çalışmalar yapmak değildir. Bu tür çalışmaları doğrudan amaç olarak taşımaz.

2.1.2. Dramanın Genel Amaçları

- Drama ile ilgili kavramların anlam bilgisi
- Drama etkinliklerinde yararlanılan araç ve gereçler bilgisi
- Dramanın eğitimdeki önemini kavrayabilme
- Kendini ve başkalarını tanımaya istekli oluş
- Kendisi ile ve arkadaşları ile sağlıklı iletişim kurabilme
- Olay, olgu ve sorunlara kendini başkalarının yerine koyarak bakabilme
- Drama ile sosyal sorunların çözümü arasındaki ilişkileri kavrayabilme
- Her alanda kullanabileceği yaratıcı davranışlar geliştirebilme
- Özgün düşünme, üretme ve deneme kapasitesini geliştirebilme
- Drama yoluyla kendini ifade ederek ruh sağlığını koruyabilme
- Karşılaştığı sorunların çözümünde drama deneyimlerinden yararlanabilme
- Drama deneyimlerinden yararlanarak estetik bakış açısı oluşturabilme
- Sorumluluk alarak kişisel disiplini geliştirebilme
- Eleştiriye açık oluş
- Bireysel ve grup etkinliklerinde sevgi, saygı, hoşgörü, dayanışma ve sorumluluk bilinciyle hareket etmeyi alışkanlık haline getiriş
- Yaratıcılığını ortaya koyma ve geliştirmede hayal gücünü kullanabilme
- Hayal gücünü kullanarak özgün drama örnekleri üretebilme
- Yeni girdiği ortam ve durumlara uyum sağlayabilme
- Drama yoluyla ilgi ve yeteneklerini ortaya koyarak geliştirebilme

- Bedensel devinim yoluyla kendini dramatik olarak ifade edebilme
- Çevresindeki sanat etkinliklerine katılmaya gönüllü oluş
- Oyun yoluyla öğrenmenin farkında oluş
- Yaşamdaki değişik rollerin farkında oluş
- Özgür düşünceli, hoşgörülü, demokratik bir kişiliğe sahip oluş
- Türkçe'yi doğru ve düzgün konuşmayı alışkanlık haline getiriş
- Sanatın sosyal ve kültürel yaşamdaki önemini taktir ediş (SDP, 2000).

2.1.3. Drama Yönteminin Yararları

Drama, her çocukta potansiyel olarak bulunan yaratıcı güçleri, hayal ve fantezileri açığa çıkarır ve geliştirir. Günümüzde iyice karmaşıklaşan fiziksel ve sosyal çevredeki çeşitli problem durumlarının çözülebilmesi ve uyum sağlanması açısından drama önemli bir eğitim aracı olarak kabul edilmektedir. Drama, başarılı deneyimler ve keşifler üzerine inşa edilmiştir. Çocuklar bu çalışmalar sırasında eğlenerek, araştırarak yeni fikirler keşfetmektedirler. Bu çalışmalar çocukların dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra, değişik bilişsel ve duyuşsal özelliklerin kazanılmasında da olumlu bir etkiye sahiptir (Brown 1990; Solmaz 1997; Furman 2000; Üstündağ 2000; Hendy ve Toon 2001; Önder 2004. Akt: Yaşar, 2009).

Akoğuz ve Akoğuz'a (2011) göre; drama yönteminin bazı önemli faydaları şöyle sıralanabilir:

- İletişim becerilerini geliştirir.
- Hayal gücünü ve yaratıcılık yeteneklerini geliştirir.
- Deneyim ve yaşantıları yeniden gözden geçirir.
- Kazanılmış kavramlara yeni anlamlar yükletir.
- Bilgileri bir bakış açısıyla değerlendirme fırsatı verir.
- Karmaşık olayları anlaşılır hale getirir.
- Birlikte çalışma alışkanlıkları kazandırır.
- Katılımcı olma davranışlarını geliştirir.
- Bağımsız karar verebilme becerilerini geliştirir.
- Eğitim ve öğretimin içinde aktif rol aldırır.
- Kendine güveni geliştirir.

- Kendini başkasının yerine koyabilme becerisini (empati) geliştirir.
- Kendini ifade edebilme becerilerini geliştirir.
- Kişinin kendini tanıma ve başkalarıyla karşılaştırma olanaklarını geliştirir.
- Eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.
- Demokratik düşünme ve farklılıklara saygı duyma becerilerini geliştirir.
- Sorumluluk duygusunu geliştirir.
- Yaşamı çok yönlü algılatır.
- Yorumlama becerilerini geliştirir.
- Değişik yaşantıları tanıtır.
- Dikkat dağınıklığını önler, olaylara yoğunlaşmayı sağlar.
- Dili doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi kazandırır.
- Konuşma becerilerini geliştirir.
- Dinleme becerilerini geliştirir.
- Anlatım becerilerini geliştirir.
- Sanat konusunda duyarlılık kazandırır.
- Kalıcı verimli öğrenmelerin yolunu açar.
- Araştırma istek ve duygusunu geliştirir.

2.1.4. Drama Yönteminin Sınırlı Yönleri

Karadağ'a (2005) göre; dramanın sınırlı yönleri şöyle sıralanabilir:

- Drama küçük gruplar gerektirir.
- Sınıfın tamamı görevlendirilemez.
- Katılan her öğrencinin biraz yaratıcılığını gerektirir.
- Drama çalışması yetenekli öğrencilerin tekeli durumuna düşebilir.
- Öğrencilerle ya da dersle ilgi kurulamazsa yöntem ise yaramaz hale gelebilir.
- Bazı öğrenciler drama karakterlerini veya olayları anlama güçlüğü çekebilirler.
- Amaçları açıkça belirtilmezse yalnızca bizzat faaliyete katılanlar için yararlı olur.
- Çekingenlik ve konuşma problemi gibi beceri eksiklikleri olan öğrenciler için iyi bir yöntem olmayabilir.

- Öğrenciler rolleri oynarken sık sık aşırıya kaçabilirler. Bu durum sınıf atmosferini bozacağı gibi öğrenmeyi de güçleştirir.

2.1.5. Türkiye'de Dramanın Tarihi

Eğitimde drama ya da yaratıcı drama kavramları 1985 yılından itibaren, resmi olarak 1990 yılında kurulan Çağdaş Drama Derneği tarafından düzenlenen uluslararası seminerlerde incelenip, eğitimcilerce tanınmaya başlamıştır. Bu seminerlerde drama kavramı, dramanın eğitimde ve özel eğitimde kullanılması, dramanın diğer alanlarla bağlantısı gibi konular yabancı uzmanların da katıldığı konferanslarda tartışılmıştır. Bu konularda birçok eğitimci düşünce atölyelerine katılmıştır (Koç, 1999).

Türkiye'de de, yurt dışındaki serüvene benzer bir serüven izleyen drama, başlangıçta gösteri etkinlikleri ve çalışmaları olarak değerlendirilmiştir. Bu alandaki çalışmalara, Kazım Karabekir'in "Şarkılı İbret" adlı çocuk oyunu, Muammer Targaç'ın ilk uygulamaları, İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun okul tiyatrosuyla ilgili görüşleri örnek olarak verilebilir. 1950'de eğitim alanındaki dramatizasyon çalışmalarının ilk örneğini Selahattin Çoruh "Okullarda Dramatizasyon" adlı kitabıyla vermiştir. Dramatizasyon üzerine ilk ciddi çalışma Emin Özdemir'in 1965'de yayımladığı "Uygulamalı Dramatizasyon" adındaki kitapçığıdır. Özdemir, ise parmak oyunu, sözsüz dramatizasyon, metinden bağımlı ya da bağımsız dramatizasyon ve kukla oyununu değerlendirmiştir. Avrupa'da olduğu gibi Türkiye'de de ancak 1970'li yıllara gelindiğinde dramanın başlı başına bir disiplin olarak ele alınması gerektiği düşüncesi oluşmaya başlamıştır. Bu dönemden önce ağırlıklı olarak dramaya değil de dramatizasyon çalışmalarına yer verildiği söylenebilir. Uzun yıllar drama sanki uygulanım alanı yalnızca Türkçe dersleriymiş gibi algılanmış ve bu çerçevenin dışına çıkılamamıştır. Ülkemizde ilk kez, Sadık Özdemir, ilköğretim 4. ve 5. sınıflara yönelik Dramatize Fen ve Tabiat Bilgileri kitaplarıyla dramatizasyonun uygulama alanını genişletmiş ve farklı disiplinlerin öğretilmesinde dramatizasyonu araç olarak kullanmıştır (San, 1991).

Ülkemizde drama tarihine adını yazdırmış birçok isim, dramanın Türkiye'de yayınlaşması ve gelişmesi için mücadele etmiştir. Halen bu mücadeleyi sürdüren önemli isimler vardır. İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Mübeccel Gönen, Alev Önder, Tülay

Üstündağ, Selahattin Çoruh, Emin Özdemir, Tamer Levent, İnci San gibi isimler bunlardan bazılarıdır.

Drama, ilköğretim okullarında 1997-98 ders yılından itibaren seçmeli ders olarak kabul edilerek Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından Drama Dersi 1-2-3 Programı hazırlanmış, 4. sınıftan 8. sınıfa dek seçimlik drama dersleri uygulamaya konulmuştur. Bu zamana kadar ilköğretim ya da ortaöğretim programlarında öğretim yöntemlerinden biri olarak yer alan drama, seçmeli ders olarak programlarda yer almış ve MEB tarafından drama ders kitabı yazdırılmıştır. Çağdaş Drama Derneği ve MEB işbirliği ile Hizmet İçi Eğitim Programları düzenlenerek ve öğretmenlerle atölye çalışmaları yapılarak, yöntemin öğretilmesi ve yaygınlaşarak kullanılması amaçlanmıştır. Dramanın okullarda kullanımı her geçen gün artmaktadır (Kavcar, 1985).

2.1.6. Drama Türleri

2.1.6.1. Yaratıcı drama

Yaratıcı drama terimi, çocukların katıldıkları drama etkinliklerini tanımlamak için kullanılır. Çerçevesi Amerikalı Winfred Ward ve McCaslin gibi uzmanlar tarafından çizilmiştir (Şimşek, 2004, s.44).

Yaratıcı drama; yaratıcılığı geliştirmek için çocuklarla yapılan drama ekinliklerini kapsar ve eğitici drama denilen eğitim tekniğinin bir alt dalı olarak kabul edilir. Yaratıcı drama olay, olgu, yaşantı ve bilgileri yeniden yapılandırmaya yönelik etkinlikleri içerir. Yaratıcı drama önceden yazılmış bir metin olmaksızın, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumlarından ve doğaçlamalardan oluşur (Ömeroğlu Turan ve Yaşar 1999; Köksal Akyol, 2003) .

Yaratıcı drama, eğitimde yer alan yöntemler arasında sınıflara girmiş ve çok sayıda derste kullanılmaya başlanmıştır. Yaratıcı drama, hemen her yaş grubuna dönük olarak her mekanda uygulanabilir. Yaratıcı dramanın gerçekleşebilmesi için önce bir *gruba*, yaratıcı drama alanına ve yönetime hakim ve yeterli deneyime sahip bir *lidere/eğitmene*, grubun rahatça kullanılabileceği açık ya da kapalı *mekana* ve grubun

canlandırma yapabileceği dramatik yapıya sahip bir *düşünceye* gereksinim vardır (Adıgüzel, 2012, s.55).

Yaratıcı drama; okuma yazma öğretimi öz bakım becerilerinin geliştirilmesi ya da toplumsal değerlerin kazandırılması için kullanılabileceği gibi matematikten psikolojiye, fen bilimlerinden sosyal bilimlere kadar birçok farklı disipline uyarlanabilir. Rol oynayarak öğrenmeyi sağlayan yaratıcı drama, günümüzde erken çocukluk döneminden üniversitelere, yetişkin eğitimlerinden özel eğitim alanlarına kadar eğitimin her alanında kullanılmaktadır (Akoğuz ve Akoğuz, 2011, s.9).

2.1.6.2. Eğitici drama

Pedagojik drama adıyla bilinen bu oyun türü, genel olarak çocuğun her konudaki eğitimi için uygulanan bir canlandırma tekniğidir. İngiltere'de Peter Slade, Brian Way, Gavin Balton gibi tiyatro kökenli eğitimciler tarafından geliştirilmiştir (Şimşek, 2004, s.44).

Genel olarak çocuğun hemen her konuda eğitilmesi için uygulanan bir eğitim tekniğidir. Eğitici drama, çocuğun psikolojik yapı ve psikolojik yaşantılar konusunda bilinçlenmesini ve özel bir yetenek olarak yaratıcılık kazanmasını amaçlar.

Eğitici drama; önceden belirlenmiş açık ve net eğitim amaçları olan, tüm çocukların kendi öğretmenleri ile birlikte, daha çok büyük motor hareketlerle yaptıkları, ifade etmeye, rol oynamaya, canlandırmaya ve tartışmaya dayalı grup etkinlikleridir (Önder, 2007, s.36).

Eğitimde drama oyun ve teknikleri öğrenciye çok yönlü düşünebilmenin yanı sıra pek çok yarar sağlamaktadır. Drama oyun ve teknikleri; hayal gücünü geliştirir, bağımsız düşünebilmeyi sağlar, bireylerin işbirliği yapabilme özelliklerini geliştirir, sosyal ve psikolojik duyarlılığı geliştirir, bireyin sözcük dağarcığını ve buna bağlı olarak dil becerisini geliştirir, sözel olmayan iletişimin öğrenilmesini sağlar (Erdoğan, 2010).

Eğitici drama ile yaratıcı drama birbirinden farklı olarak karşımıza çıkan drama türleridir. Eğitici drama ile yaratıcı drama arasındaki en önemli fark şudur: Eğitici dramanın hedefi, yaratılan oyuna çocukların eğitim amaçlı olarak katılmalarını

sağlamaktır. Böylece anlama, keşfetme, farkına varma ve öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Yaratıcı dramada ise amaç oyun oynatmaktır. Oyun ise bireyin yeteneklerini açığa çıkarmaya hizmet eden bir araç durumundadır. Yaratıcı dramalar eğitim amaçlı kullanıldığında eğitici dramaya dönüşürler. Her eğitici dramanın aynı zamanda bir yaratıcı drama olduğu da unutulmamalıdır (Şimşek, 2004, s.45).

2.1.6.3. Psikodrama

Ya travma yaratan eski bir duruma son vermeyi ya da güç bir durumu ele almayı amaçlayan gerçek ya da düşsel sahnelerden oluşan dramatik oyunlardır**.** Sosyometrinin de kurucusu olan İtalyan J.L.Moreno'nun gözlemlerinden doğmuştur. Psikodramadan, pedagoji ve öğretmenden başka, özellikle psikoterapide yararlanılır (Şimşek, 2004, s.41).

Daha çok yetişkinlere yönelik bir tedavi yöntemi olarak bilinmekteyse de, çocuklara ve gençlere yönelik olarak da uygulanmaktadır. Psikodramada amaç, katılan bireylerin katarsis elde etme ve içgörü kazanmaları yoluyla psikolojik gelişimlerinin sağlanması ve böylece tedavi edilmeleridir (Önder, 2007).

2.1.6.4. Sosyodrama

Sosyodramada, "metinsiz" tiyatro kategorisinde yer alan psikodrama gibi Jacob Moreno tarafından geliştirilmiş bir alandır. Sosyodrama "eyleme dayalı" tiyatro uygulaması olarak tasarlanmış olup gruplarda ve gruplar arası ilişkilerde değişime yol açmayı istemektedir (Adıgüzel, 2012, s.405).

2.1.7. Drama yapılandırılması aşamaları

Eğitimde drama bir grup çalışması olarak karşımıza çıkar. Grupla yapılan çalışmalarda belirli bir yol izlenir. Bu yollar izlenirken eğitmenlere büyük görevler düşer.

Drama yönteminin de her öğretim yöntemde olduğu gibi, kendine özgü uygulama süreci, aşamaları ve uygulama sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Öğretim sürecinden beklenen sonuçların elde edilebilmesi için, drama

yönteminin sürecinin ve dikkat edilmesi gereken noktaların bilinmesi gerekmektedir (Önder, 2007).

Drama etkinlikleri yapılırken aşağıdaki aşamalar izlenir:

- Isınma- Hazırlık Çalışmaları
- Canlandırma
- Rahatlama
- Değerlendirme-Tartışma

2.1.7.1. Isınma- Hazırlık

Isınma, yaratıcı drama süreci içerisinde katılımcıların dikkatlerinin yoğunlaşmasını sağlamak işlevine sahip olduğu için aynı zamanda bir açılış aşamadır. Bu aşama, daha çok bedenin hareket geçtiği, hareket halinde olduğu çalışmaları içerir. Bu çalışmaların kaynağını da spor, dans ve harekete dayalı etkinlikler oluşturur (Adıgüzel, 2012, s.123).

Isınma çalışmaları sonucunda çocuk, sınavlar öncesinde zihinsel ısınma ve odaklanmayı sağlayabilecek, ileriki zamanlarda iş görüşmesi gibi önemli durumlar karşısında heyecanını bastırabilecektir (Akoğuz ve Akoğuz, 2011, s.14).

2.1.7.2. Canlandırma

Canlandırma, birinin kılığına, kişiliğine girip onu oynamak, onun etkin bir duruma gelmesini sağlamak, etkinliğe geçirmek, geçmiş bir olayı ya da durumu göstererek yaşatmak anlamında kullanılır. Canlandırma aşaması, bir konunun süreç içerisinde biçimlenip ortaya çıktığı, belirlendiği, biçimlendirildiği ve diğer katılımcılara sergilendiği tüm oluşum çalışmalarını içerir (Adıgüzel, 2012, s.125).

Canlandırılacak içerik çerçevesinde bir başlangıç noktası olan, doğaçlama, rol oynama ve diğer tekniklerin kullanıldığı, sürecin nasıl sonuçlanacağının da önceden belirlenemediği, bilinmediği bir aşamadır ve drama çalışmalarında tekniklerin kullanıldığı ve bir ürünün, bir oluşumunun ortaya çıktığı aşamadır. Dramadaki tüm yaşantılar, paylaşımlar, değerlendirmeler bu aşamada yapılan canlandırmalara, sonuçlarına ve bireyde bıraktığı izlere göre yapılır. Bu aşamadaki canlandırmalar

bireysel olacağı gibi küçük ya da büyük gruplar yoluyla da olabilir. Drama sürecindeki tüm dramatik anlar, yaşantılar bu aşamada oluşur ve değerlendirilir. Çalışmalar sonucunda bir ürün ya da seyirlik bir oyun çıkacaksa yine bu aşamada biçimlenir. Katılımcıların kurgusal dünyalar oluşturmaları, öyleymiş gibi yapma durumları, tekrarlandığında aynı hazzı yeniden yaşama olasılığının az olduğu aşama da bu aşamadır (Oruç ve Altın, 2008).

2.1.7.3. Rahatlama

Bu aşamada, oluşan bu enerjiyi boşaltmak, çocuğu rahatlatmak ve uygulamanın bittiğini hissettirmek amaçlanır. Rahatlama çalışması yapılmadan uygulama bitirilirse öğrenci bu enerjiyi başka şekilde boşaltabilir ve bu da bazen yıkıcı sonuçlar doğmasına neden olabilir. Bu yüzden her drama çalışmasının ardından mutlaka rahatlama çalışmasının yapılmasında yarar vardır. Hem fiziksel, hem de zihinsel rahatlamayı kolaylaştırmak için ortamda sakin bir müzik eşliğinde sözel yönergeler kullanılabilir (Sözer, 2006).

2.1.7.4. Değerlendirme-Tartışma

Yaratıcı drama etkinlikleri boyunca gerçekleştirilen rol ve oyunların zihinde yeniden canlandırılması, hatırlananlar paralelinde öğrenmelerin pekiştirilmesi amacıyla değerlendirme yapılır. Bu aşamada öğretmen daha çok soru-cevap yöntemini kullanır. Dikkat edilmesi gerekenler ise; soruların açık uçlu olması, çocuğa yeterli zaman tanınması, konuşmaların yapıcı ve destek verici olmasıdır (Akoğuz ve Akoğuz, 2011, s.22).

Öğrenciler drama etkinliği ile işlenilen içeriğe uygun olarak hazırlanmış ölçme araçlarıyla bilişsel olarak değerlendirilebileceği gibi, çalışmalar hakkında kendisi ve çevresine yönelik her türlü duygu ve düşüncelerini yazılı olarak değerlendiren formlar, ilgi ve tutum ölçekleriyle de değerlendirilebilirler. Ancak uygulanan bu formların notla bir başarı ölçmeye yönelik olmamasına dikkat edilmelidir (Kayhan, 2004).

2.1.8. Drama Sürecinde Kullanılan Teknikler

Dramada uygulamalarında kullanılan bazı teknikler şu şekilde sıralanabilir:

- Rol Oynama ve Rol Değiştirme
- Öykü/Olay Canlandırma
- Doğaçlama
- Pandomim
- Dramatizasyon
- Zihinde Canlandırma
- Kukla Draması
- Müzikle Drama
- Resim Yapma
- Kenardan Yönlendirme (Dışardan Yönlendirme)

2.1.8.1. Rol oynama ve rol değiştirme

Rol oynama, doğaçlama sırasında imgelemeyle ya da açıkça, bir kimliği, bir başkasını veya başkalarının işlevlerini ya da yerini kabullenme kişiliği üstlenme, canlandırma etkinliğidir (Adıgüzel, 2012, s.402-420). Rol oynama, çocuğun temsil ettiği roldeki kişiyle empati kurabilmesidir. Bu da ancak kendini bir diğer kişinin yerine koyabilme becerisini kazanmakla mümkündür (Şimşek, 2004, s.55).

Rol oynama, eğitimde kullanılabilecek önemli drama tekniklerinden biridir. Telefonla nasıl konuşulacağı, dondurmanın nasıl isteneceği, otobüse nasıl binileceği bu yolla öğrenilir. Örneğin anne rolü oynayan çocuk, annesinin davranışlarını anlayabilir. Şoför rolünü oynarken, bir şoförün davranışlarını daha iyi kavrayabilir. Konuşmayı gerektiren rol oynama sırasında çocuk, ses tonu, diksiyon, telaffuz gibi özellikleriyle dili iletişim kurallarına uygun olarak kullanmayı öğrenir.

Rol değiştirme tekniği ise belirli bir oyundaki rolleri üstlenen öğrencilerin daha sonra aynı oyunun tekrarlanması sırasında daha önce canlandırdıkları rolden farklı bir rolü üstlenmesi demektir. Aynı oyunda farklı rollere bürünen öğrenciler empati kurmayı öğrenirler. Yalnızca bazı roller değil bütün rollerin değiştirilmesi sağlanmalıdır (Önder, 2006, s.90).

2.1.8.2. Öykü/olay canlandırma

Çocuklar, öykülere ilgi duyarlar. Önceden bildikleri öyküleri bile tekrar tekrar zevkle dinlerler. Bilinen, dinlenilen ya da okunan bir hikâyeyi oynamaya öykü/olay canlandırma denir (Şimşek, 2004, s.56).

Çocukların bildikleri veya bilmedikleri öykülerin ya da çocukların ilginç buldukları öykülerin, öykü kısımlarının canlandırılmasının yapıldığı bir tekniktir. Bu canlandırma çalışmasında, çocukların öykü içerisindeki diyalogları ezberlemeleri gerekmemektedir. Öncelikle drama lideri yani öğretmen, öyküyü anlatır ya da daha önceden öğrencilere okumak üzere öykü metinlerini dağıtmış olur. Böylece öğrenciler, öyküyü daha önceden tanımıyorlarsa da bu şekilde öğrenmiş olurlar. Ardından drama lideri, öykünün geçtiği yeri, çocukların anlayabileceği bir şekilde tasvir eder. Vurgulanması gereken sesleri ya da hareketleri çocuklara hatırlatarak bu hususlara dikkatlerini çeker. Ayrıca öykü / olay canlandırması sırasında drama lideri, çocuklara çeşitli sorular sorarak onların düşünmelerine katkıda bulunabilir. Örneğin "Çok şiddetli rüzgâr esiyordu. Sizce rüzgârın sesi nasıl olur?" diye çocuklara soru sorabilir. Eğer çocuklar hiçbir ses çıkaramazlarsa, drama lideri yani öğretmen, örneğin "vuvvv, vuvvv" diye ses çıkararak çocukların da aynı sesi çıkarmalarına yardımcı olabilir. Bu durum, çocukların, hem canlandırma çalışması yapmalarına hem de düşünerek kendilerinden bir şeyler katmalarına imkân vererek zihinsel, bedensel, dilsel gelişimlerine katkı sağlar (Güney, 2009).

2.1.8.3. Doğaçlama

Doğaçlama, "anlık ortaya çıkan rol" olarak tanımlanır. Yaratıcı drama etkinlikleri sırasında belirlenen hedefler paralelinde kişilere birer rol tanımlaması verilir ve kısa bir hazırlık süresinin ardından rol oyununa geçilir. Bu aşamada çocukların rollerini içinden geldiği gibi gerçekleştirilmelerine izin verilir. Çünkü doğaçlamada bir iskelet yapı olmasına rağmen asıl önemli olan, o anda ortaya çıkan roldür (Akoğuz ve Akoğuz, 2011, s.20).

Belirli bir hazırlık gerektirmeyen bir tekniktir. Dramatizasyon yönteminde genellikle repliklerde bu yönteme başvurulur. Öğrenciler ana konuya sadık kalarak karşılıklı konuşmaları değiştirebilirler. Doğaçlama yönteminde katılımcıların

potansiyelleri çok önemlidir. Dramatizasyon çalışmasına katılan öğrencilerin hedeften sapmadan ve konuyu dağıtmadan duruma uygun yeni bir şeyleri anlık olarak üretmesi gerekmektedir (Erdoğan, 2010).

Doğaçlama çalışmaları, koklama ve tatma duygusunun sıklıkla kullanılabileceği ortamların yaratılmasına yardımcı olur. Hoş kokulu bir çiçeğin, fırından çıkmış taze bir ekmeğin, denizin, ıslak toprağın, ekşimiş bir yemeğin ya da yanmış bir lastiğin kokusunu ya da tatlarını bu kokulardan ve tatlardan çok uzaktayken duymak bu çalışmaların temelini oluşturur (Üstündağ, 2002).

Güney (2009), doğaçlama tekniğinin alt başlıklarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Beden doğaçlamaları: İpe tutunma, elma toplama, çapa vurma, çukur kazma, balık tutma, bayrağı göndere çekme, otobüse binme, vb. ile pandomim tarzındaki etkinlikler bu gruba girmektedir.

2. Konu doğaçlamaları: Diş fırçalama, yaş günü kutlamaları, trafik kazası, ilk yardım, lokantada yemek yeme, vb. konu doğaçlamaları kapsamındadır.

3. Olay doğaçlamalar: Babalar günü, vatan sevgisi, demokrasi, gece ve gündüzün oluşumu, mevsimler, bayramlar, vb. olay doğaçlamaları içerisine girmektedir.

4. Tip doğaçlamaları: Çeşitli mesleklere sahip ya da olaylar karşısında benzer davranış örnekleri sergileyen insanların canlandırılması söz konusudur. Polis, şoför, öğretmen, doktor, ressam, bilim adamı; çalışkan, kahraman, dürüst, korkak, meraklı, yardımsever, öfkeli, vb. tip doğaçlamaları arasında yer almaktadır.

2.1.8.4. Pandomim

Pandomim, çocukların sözleri kullanmadan, yaratıcılıklarını ve zihinde canlandırma becerilerini, bedensel ifade yetilerini kullanarak çeşitli duyguları, düşünceleri, yaşantıları, karmaşık durumları ifade ettiği bir drama tekniğidir. Her tür konu pandomimin konusu olabilir ve pandomim yoluyla canlandırılabilir. Zaten günlük yasamdaki oyunlar arasında, sessiz sinema oyununda pandomim sıkça kullanılmaktadır. Pandomim, çocukların dikkatini çeken bir teknik olduğu için, pek çok konunun çocuklara öğretilmesinde, yani çocuklarda davranış hâline getirilmesinde pandomimden yararlanılabilir (Güney, 2009).

Pandomimde, jest ve hareket konuşmadan önce gelir. Küçük çocuklar istediklerini, ihtiyaçlarını hatta korkularını kelimelerle tam olarak ifade etmeyi öğrenmeden önce jest ve hareketlerle bildirirler. Pandomimin en büyük faydalarından birisi çocuğun ifade edilmesi gereken duygu, ruh durumu, ana fikir üzerinde düşünmesini gerektirmesidir. Okul öncesi ve ilköğretimin birince devresinde (6-9 yaş) olduğu gibi ikinci devresinde de kullanılır. Çeşitli konular, durumlar sözsüz oyunla dramatize edilebilir. Esas olan söyleme değil, eylemle göstermedir (Gönen ve Dalkılıç, 1999, s.54).

2.1.8.5. Dramatizasyon

Yaratıcı drama çalışmalarındaki diğer tekniklerin aksine lider, dramatizasyonda çok daha aktif, yönlendirici ve belirleyicidir. Burada bir oyun metninin aynısının ya da öykünün, masalın hiçbir biçiminde akışını değiştirmeden canlandırılması söz konusudur (Adıgüzel, 2012, s.438).

2.1.8.6. Zihinde canlandırma

Çocukların gözlerini kapatıp çeşitli yönergeler doğrultusunda, hayal güçlerini, düşünme, algılama ve anlama gibi zihinsel yetilerini, konsantre olma becerilerini kullanarak genellikle rahatlama aşamalarında yaptıkları bir drama tekniğidir (Güney, 2009).

Zihinde canlandırma soyut düşünme becerisini geliştiren bir tekniktir. Başlangıç olarak çocuklardan, somut bir nesneye bir süre bakmaları, daha sonra gözlerini kapatarak o nesneyi zihinlerinde canlandırmaları beklenebilir. Çocuklar bir çanta, bir salkım üzüm, bir elma, bir portakal, bir yazı tahtası gibi herhangi bir unsura 2-3 dakika dikkatle bakarlar. Ardından çocuklara gözleri kapatmaları söylenir ve gözleri kapalı olarak ne gördüklerini anlatmaları istenir. Bu bir bakıma dış dünyada olana nesneleri içerden görebilme çalışmasıdır (Şimşek, 2004, s.60).

2.1.8.7. Kukla draması

Kukla draması, çocukların en çok ilgilerini çeken ve seyirci ile sahnenin olmaması nedeniyle kukla tiyatrosundan ayrılan bir drama tekniğidir. Kukla dramasının

en önemli yararı, bir topluluk ya da grup önünde kendini ifade etmekten çekinen çocukların, kendilerini kuklalar sayesinde dolaylı olarak ifade etmelerine, kendilerine güvenmelerine imkân vermesidir (Güney, 2009). Kuklaların kullanım amaçlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Bir öyküye canlılık katmak,
- Çocukların yaşıtlarıyla oynadıkları oyunları, dramatizasyonları, dinlendikleri öyküleri canlandırmak,
- Çocukların sosyal, duygusal sorunlarını dikkate almak, bireysel veya grup sorunlarını yansıtmak,
- Bazı kavramları çocuklara öğretmek için yapılır (Gönen ve Dalkılıç, 2000, s.58).

En çok kullanılan kukla draması çeşitleri şunlardır:

- Parmak kuklası
- El kuklası
- Çomak kuklası
- İpli kukla
- Gölge kuklası

Parmak Kuklası: Parmakların içlerine girebileceği şekilde oluşturulan ve çeşitli malzemelerin kullanılarak yapıldığı kuklalardır. Bu tür kuklalar kumaşlar, kartonlar, kâğıtlar vb. malzemeler ile üretilebilir.

El Kuklası: Bir ele takılabilecek şekilde yapılan ve genellikle kumaşların kullanıldığı kuklalardır. Bu tür kuklalarda parmaklar da kullanılır. Örneğin, baş ve kolların görevini parmaklar üstlenir.

Çomak Kuklası: Çomak kuklası, herhangi bir öyküdeki karakteri canlandırmak için kartona veya kâğıda yapılan figürün, arkasına takılan çubuk yardımıyla oynatılmasıdır.

İpli Kukla: İki tahta parçasının artı şekline getirilerek uçlarına iplerin bağlanmasıyla oluşturulan kukla türüdür.

Gölge Kuklası: Karagöz ve Hacivat oyunundan insanların hatırladığı kukla tekniğidir. Aslında manda derisi veya deve derisinden yapılan bu kuklalar, karton ya da

mukavvadan da yapılabilir. Kuklayı oluşturan baş, gövde, kol, bacak gibi kısımlar maşalı raptiyelerle birbirine tutturulup resmin arka kısmına çubuk takılır. Gölge kuklasının oynatılacağı yerin, karanlık bir ortam olması gerekir. Ayrıca gergin bir beyaz bez, parşömen kâğıdı ya da aydınger kullanılarak bir perde yapılır ve perdeye arkadan bir ışık verilir. Bu karanlık ortamda oluşturulan düzen içerisinde gölge kuklası tekniği kullanılır (Güney, 2009).

2.1.8.8. Müzikle drama

Özellikle daha önce hiç drama faaliyetine katılmamış öğrenciler için kullanılan bir tekniktir. Öğrencilere başlangıçta bir müzik aracının ritmine uyarak yürümeleri (yavaş, hızlı tempo ile) önerilebilir. Müzik eşliğinde yapılan drama etkinliği, yaşantıların, duyguların ifade edilmesine yardımcı olur. Bu konuda önemli olan, canlandırılacak konuya uygun müzik parçasının seçilmesidir. Özellikle değişken tempolu, bazen yavaşlayan, bazen hızlanan müzik parçaları, hareketten harekete, durumdan duruma geçişi anlatmak için uygun olabilir (Gürol, 2002).

2.1.8.9. Resim yapma

Bu teknikte öğrencilerden drama etkinlikleriyle ilgili resimler yapmaları istenir. Bu teknik öğrendiklerini farklı bir biçimde ifade etmelerini sağlar. Resim çalışması bittikten sonra öğrencilerle yaptıkları resim üzerine konuşulur. Çocukların resimlerle anlatmak istediklerini öğretmen anlamaya çalışır (Bilek, 2009).

2.1.8.10. Kenardan yönlendirme (dışardan yönlendirme)

Bazen öğretmen, drama etkinliğini tıpkı bir spor takımı çalıştırıcısı gibi dışarıdan yönlendirir ve açıklamalar yapar. Belirli oranda bilgi vererek süreci başlatır. Yönlendirme sırasında sözel açıklamalar, yönergeler verdiği gibi, çok sık olmamak üzere, kendisi model olarak, davranışların örneğini de gösterebilir. Kenardan yönlendirme yapılırken mümkün olduğu kadar sözel ifade örnekleri verilmeye çalışılmalı, çocukların kendi rol davranışlarını oluşturmaları sağlanmalıdır (Gürol, 2002).

2.1.9. Dramanın öğeleri

Drama birbirini bütünleyen çeşitli unsurlardan oluşur. Bu unsurlar arasındaki ilişki sağlıklı bir drama sürecinin oluşmasında büyük rol oynar. Dramanın bileşenleri olarak da adlandıracağımız bu unsurlar grup, mekân, drama lideri ve konudur. Bu bileşenler dramanın tiyatrodan ayrılan yanlarıdır. Grup, mekân, drama lideri ve konu tiyatronun kendi unsurlarıyla karşılaştırıldığında dramayı keskin çizgilerle tiyatrodan ayırır. Aynı zamanda drama kavramının iyi algılanması ve çözümlenebilmesi için bu bileşenlerin sistemli bir şekilde bütünleştirilmesi gerekir (Kara, 2010).

2.1.9.1 Grup

Drama grubu bir konu, plan, düzenlenmiş çevre dâhilinde rol paylaşımı yaparak drama etkinliğini gerçekleştirmek üzere bir araya gelmiş topluluktur (Akın, 2002).

Drama etkinlikleri sırasında tüm öğrencilerin sürece hem düşünsel hem de fiziksel olarak aktif katılması beklenir. Drama uygulaması çoğunlukla ekip çalışması biçiminde gerçekleştiği için, her öğrenci grubun yani ekibin üyesi olur. Drama grubunun drama uygulaması ve ekip çalışması konusunda bilgisi yoksa öğrenciler bu konularda bilgilendirilmelidir. Öğrenciler grup veya birey olarak birbirinin çalışmasını izlemeli, eleştirmeli ve drama etkinliklerini değerlendirmelidir. Öğrenciler drama gruplarının etkinliklerini değerlendirirken nesnel davranmalıdır (Selvi, 2003).

2.1.9.2 Mekân

Yaratıcı drama çalışmaları sınıfta, parkta, bahçede, müzede, laboratuvarda vb. açık veya kapalı mekânlarda yapılabilir. Önemli olan drama etkinliklerinde hedeflere ulaşmak için uygun ortamda çalışabilmektir. Drama çalışmalarında yanlış yapma korkusu olmamalıdır ve fiziksel çevre de bu tutumu yansıtabilmelidir (Akfırat Önalan, 2004).

Drama etkinliklerinin yapılacağı en uygun mekân, çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak ve geliştirecekleri ayrı bir oda / salondur. Drama ortamlarının sahip olduğu koşullar, çocukların hareketlilik düzeyini, davranışlarını, güvenliğini ve yaratıcılığını etkiler

Katılımcıların etkinlik esnasında kullanmaları için yazı tahtası, pano, küçük bir müzik arşivi, slayt makinesi, tepegöz, video kamerası, fotoğraf makinesi, kasetçalar, çeşitli kumaş parçaları, karton gibi araçların bu alanda bulundurulması faydalıdır. Kapalı mekân sınıf olacaksa mevcut sınıfta uygun ön hazırlıkların yapılması gerekir. Sınıfın etkinlik öncesi lider öğretmen tarafından kontrol edilmesi, hazırlanması ve çeşitli araç ve gereçlerle takviye edilmesi önemlidir (Kara, 2010).

2.1.9.3 Drama lideri

Drama lideri, drama çalışmalarında katılımcılara "rehberlik" eden kişidir. Drama lideri, drama sürecinin en önemli öğelerinden biridir. Lider, drama sürecinde ilk ivmeyi verir, sunar, değerlendirir ve gerekirse yeniden uygular. Drama öğretmeni, değişmelere açık, kendini geliştiren esnek bir kişiliğe sahip olmalıdır. Hangi yaş grubuyla çalışıyorsa o yaş grubunun özelliklerini iyi bilmeli; gerekli durumlarda farklı meslek uzmanları ile iletişime geçip, işbirliğine gidebilmeli; gerekli bilgi için kaynağa ulaşabilmelidir. Ayrıca dersi sürekli canlı, yenilikçi, farklı ve yaratıcı biçimde düzenleyebilmelidir. Drama öğretmeni doğal olmalı ve öğrencileri doğal olmaya özendirmelidir. İyi bir lider çocukların istek, hayal ve özlemlerini yaşamalarını teşvik edebilmelidir. Her çocuğun duygularının, düşüncelerinin önemli olduğunu kabul etmelidir (Adıgüzel, 1993, s.167-168).

Bir drama liderinin bir grupla çalışmaya başlamadan önce yapacağı ilk iş; hedeflerini, yöntemlerini, içeriğini ve değerlendirmesini planlamış, kullanacağı malzemeyi sağlamış, çalışma ortamını da çalışma yapabilecek hale getirmiş olmaktır. Kendinden emin, ne yapacağını bilen ve iyi hazırlanan bir lider grup üyelerinin kendisine güven duymasını kolaylaştıracak, hızlandıracaktır. Liderin diğer bir görevi grubun dinamiğine giden yolda, onların tanışma ve kaynaşmalarını sağlayacak iletişim, uyum, gözlem etkileşim çalışmalarını uygulamak ve uygularken de eğlence ve haz alma boyutunu göz ardı etmemektir. Grupta oluşacak etkileşim sürecine en kısa sürede ulaşılabilecek bir lider amacının önemli bir bölümüne ulaşmış demektir (Adıgüzel, 1993).

Bir drama liderinde bulunması gereken nitelikleri şu şekilde sıralanabilir:

- İyi bir dinleyici olmalı

- Sempatik ve doğal olmalı
- Dramanın sınırlarını bilmeli
- Öğretmenin kendi değerleri olmalı
- Atölyede yaşananlar orada kalmalı
- Dramaya katılanlarda bir etik oluşturmaya çalışmalı
- Lider kendisinin de gelişip öğrendiğinin farkında olmalı
- Grubu olumlu yönde geliştirmeye, birleştirmeye çalışmalı
- İşbirliği içinde olmalı, dürüst bir şekilde hareket edebilmeli
- Sürekli araştırmakla ve kendini geliştirmekle sorumlu olmalı
- Lider demokratik, insana saygılı olmalı ve insana değer vermeli
- Grubun durdurma, değiştirme, yönlendirme hakkına saygı göstermeli
- Dramaya katılanların kendi yorumlarını, yargılarını, değer ve bakış açılarını oluşturmalarına fırsat tanınmalıdır (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2000, s.102-103).

2.1.9.4. Konu

Uygulamada, çocukların yakın çevresinden seçilen temalar ya da öğretim programı içindeki bir konu olabilir. Örneğin, balıkla ilgili bir konudan yola çıkılarak çevreyi koruma; anne-baba-çocuk ilişkileri; mitolojik bir olay; demokrasi, adalet, eşitlik gibi soyut kavramlar da drama olarak kolaylıkla irdelenebilir (Yönel, 2004).

2.2. Sosyal Beceri

2.2.1. Sosyal Becerinin Tanımı

Sosyal beceri, başkalarının olumlu tepkiler vermesine yol açabilecek ve olumsuz tepkilerini önleyebilecek, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak sosyal açıdan kabul edilebilir olan davranışlar olarak ifade edilmektedir (Şahin, 1999).

Sosyal beceriler, sosyal etkileşimler sırasında diğer bireylerin algı ve tepkileri üzerinde etkili olan bir dizi sözel ve sözel olmayan tepkiyi içermektedir. Sosyal etkileşimlerde başarılı olmak için göz teması, yüz ifadesi, beden duruşu, sosyal uzaklık ve jestlerin kullanımı gibi sözel olmayan tepkileri uygun şekilde sergileyebilmek önem taşırken, bunun yanında, ses tonu, hızı, konuşmanın açıklığı gibi sözel kaliteyle ilişkili

unsurlar da diğerleri üzerinde bıraktığımız izlenim ve onların tepkileri açısından anlamlıdır. Ancak bu beceriler sosyal etkileşimlerde başarılı olmayı sağlayan yegane beceriler olarak değil, belli sosyal durumlarda kullanılması beklenen uygun stratejilerle bütünleştirilmesi gereken mikro düzeydeki beceriler olarak değerlendirilmelidir. Bu stratejilere örnek olarak bir konuşmayı başlatmak için uygun bir konu seçmek örnek olarak verilebilir (Spence, 2003. Akt: Uz Baş, 2010).

Bacanlı ve Erdoğan (2003), "Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (MSSY) Türkçe 'ye Uyarlanması" adlı çalışmalarında, sosyal beceri tanımlarının üç başlık altında sınıflandırılabileceğini belirtmişlerdir. Birinci tanım, araştırmacıların akranlar tarafından kabul edilmeyi ya da popülerliği sosyal becerinin göstergesi olarak aldıkları akran kabulü tanımıdır. Yani, akranları tarafından kabul gören ya da okulda veya bulundukları sosyal ortamlarda popüler olan çocukların ve ergenlerin uygun sosyal becerilere sahip olduğu varsayılmaktadır. Bu tanımın dezavantajı, hangi özel davranışların akranlar tarafından kabul edilmeyi ya da popüler olmayı sağladığının belirlenememesidir.

İkinci tanım ise, sosyal becerinin, kişinin sosyal davranışının pekiştirilme olasılığını artıran ya da cezalandırma olasılığını azaltan duruma özel davranışlar olarak kabul edildiği davranışsal tanımdır. Bu tanımın akran kabulü tanımına göre avantajı, belli sosyal davranışların öncesinin ve sonuçlarının değerlendirme ve iyileştirme amacıyla belirlenmiş ve işlevsel hale getirilmiş olmasıdır. Son olarak üçüncü ve daha az tartışılan bu tanımda, sosyal beceri, çocuğun belli durumlarda, önemli sosyal sonuçları tahmin etmesine yardımcı olan davranışlar olarak ele alan sosyal geçerlik olarak ifade edilmektedir. Bu önemli sosyal sonuçların üç ayrı grupta toplandığını belirtmişlerdir.

Birçok sosyal beceri, akran grupları ve aile içinde genellikle, farkında olmadan ve sistematik olmayan şekilde öğrenilmektedir. Özel gereksinimli olmayan çocuklar; ailelerin, diğer yetişkinlerin, kardeşlerin ve akranların model olmasıyla ve gözlem yaparak sosyal becerileri öğrenirler. Bu, farkında olmadan ve sistemli olmayan bir öğrenme yöntemidir. (Thorkildsen, 1985. Akt: Avcıoğlu, 2012).

2.2.2. Sosyal Becerilerin Önemi

Kişiler arası ilişkilerin başarılı başlatılması ve sürdürülmesi için gerekli olan becerilerin gelişimi, çocukluğun kritik başarılarındandır. Ancak bazı çocuklar, sosyal yeterlikle ilgili becerileri kullanmadaki ya da öğrenmedeki sorunlar nedeniyle, bu tür uyum sağlayıcı ilişkileri oluşturmakta sorun yaşayabilirler. Sosyal beceriler, belki de çocuk ve gençlerdeki duygusal ve davranışsal sorunlar için en önemli ve en işlevsel davranışları içermektedir. Çünkü yetişkinlikteki duygusal sorunların çoğunu çocukluk ve ergenlik dönemindeki akran reddi yordaya bilmektedir (Korkut, 2004, s.119-120).

Bazı çocuklar, bunu kolayca başaramazlar; 'beceriksiz', 'sıkılgan','utangaç', 'çekingen', 'ürkek', 'tutuk', 'sosyal fobik' vb. olarak nitelenirler. Bu farklılık, insanı anlamaya çalışan bir bilim olan psikolojide çözümlenmesi gereken bir problem olarak ortaya çıkar. Liberman ve Mueser (1989), sosyal beceri eksikliğinin nedeni olarak dört önemli faktörden bahsetmektedir; bireylerin yaşadığı psikososyal problemler, kazanılmış sosyal becerilerin gerilemesine neden olabilmektedir. Bazı bireyler yaşamlarında, kendilerine uygun rol model olabilecek kişilere sahip olamamaları nedeniyle çevresindekilerle asla etkili bir etkileşimde bulunamamaktadırlar (Greene ve Burleson, 2003, s.137).

2.2.3. Sosyal Beceri Öğeleri

Sosyal beceri ögelerini şu başlıklar altında toplayabiliriz:

- İletişim
- Etki Yaratma ve Etkileme
- Çatışma Çözümü, İşbirliği
- Liderlik, İlişki Kurmak
- Gücün Farkında Olmak

İletişim: İletişim sisteminin ana yapılarını iletişimi başlatan kişi, anlam kodlama, mesaj gönderme becerileri, alıcı kişinin özellikleri ve geri bildirim oluşturur. İnsanlar arası iletişim; kişilerin birbirlerine bilinçli veya bilinçsiz olarak iletmek istedikleri duygu ve düşüncelerini aktardıkları bir süreçtir (Güneş, 2007).

İletişim, sosyal beceri öğelerinin başında gelir. Çünkü çocuklar etrafındaki olup bitenle, insanlarla iletişime geçmeden sosyal becerilerini geliştiremezler. İletişim halinde olmak sosyalleşmeyi geliştirir.

Akkök (1996), ilköğretim öğrencilerinin ev ortamından çıkıp, okul ortamına girdiklerinde onlardan yeni davranış biçimleri geliştirmeleri beklenildiğini belirterek, bunun sonunda çocukların; kendilerine güvenleri olan, kendilerini düzgün ve güzel ifade edebilen ve kişiler arası ilişkilerde ve iletişimde başarılı bireyler olarak gelişmelerinin, sağlanabileceğini açıklamıştır.

Etki Yaratma ve Etkileme: Sosyal gelişim sürecinde etki yaratma ve etkileme, kabiliyet isteyen sosyal beceri öğesi olarak karşımıza çıkar. Başkalarını etkileme, insanların gönlünü kazanma, hitabetiyle dinleyicileri etkileme ve insanları etkilemek için değişik taktikler kullanma insan ilişkilerindeki engelleri aşmak ve enerjiyi hedefe dönük kullanmak açısından yararlıdır.

Çatışma Çözümü, İşbirliği: Çatışma teknik olarak; insanın birbiriyle ikame edilemez iki amaç, hedef arasında seçim yapmak zorunda kalma durumu olarak ifade edilmiştir. İkisinden biri tercih edilirse, diğeri ulaşılmaz olacaktır. Bu; insanlar ve güçler arasında da söz konusu olabilir. Çarpışma, savaş, şiddetli geçimsizlik, anlaşmazlık, zıtlık hep çatışma kavramını çağrıştırır. Çatışma; birçok, karışık sosyal etkileşimin kaçınılmaz bir sonucudur (Robbins, 1943).

Çatışmaların en önemli nedenlerinin başında iletişimin yetersizliği gelmektedir. Dinleme, empati, geribildirim verme, sözsüz iletişimi doğru kullanma, ben dilinin kullanımı gibi iletişim becerilerinin doğru kullanılması çatışmaların ortaya çıkmasını engellerken, var olan çatışmaların etkili bir şekilde yönetilmesine neden olur (Cüceloğlu, 2005, s.195).

İşbirliği içerisinde çalışmak, başkalarının katılımlarının değerini bilmek ve onların katılımını cesaretlendirmek emir vermekten ve şikayet etmekten çok daha iyidir. Örneğin, Apple Macintosh bilgisayar tasarımını yapan grup, grubun başarısı için ortak duyguların ve paylaşılan isteklerin çok önemli olduğunu vurgulamaktadır (Acar, 2001).

Liderlik, İlişki Kurmak: Liderlik; kişinin başka insanları ikna etmesi, ilham vermesi, heyecan yaratması ve harekete geçirmesi şeklinde tanımlanabilir. Yapılan araştırmalar, duygusal zekanın daima liderliğin olmazsa olmaz şartı olduğunu

göstermiştir. Kişinin sosyal, aile ve iş çevresinde anlamlı ve doyumlu ilişkiler kurması, gündelik hayatta insanlarla ilişki kurmak ve ilişkileri geliştirmek konusunda zorluk çekmemesi açısından sosyal beceriler önemlidir. (Goleman, 2002).

Gücün Farkında Olmak: Kişinin içinde bulunduğu çevredeki güç sahipleriyle, ilişkisini sağlıklı biçimde düzenlemesi, gerektiği durumlarda uyum göstermesi, karşı çıkması, gerekliliğine inandığı durumlarda mücadelesini stratejik bir temelde sürdürmesidir (Yurdakavuştu, 2012).

2.2.4. Sosyal becerilerin özellikleri

Sosyal becerilerin belli başlı özellikler şunlardır:

- Sosyal beceriler öncelikli olarak gözlemleme, örnek alma, canlandırma ve geribildirim yoluyla kazanılır.
- Sosyal beceriler, belirli sözlü ve sözsüz davranışlardan oluşur (yardım etme, selam verme, paylaşma, vb.)
- Sosyal beceriler, etkin ve uygun tepkileri, örnek alınan davranışları içerir.
- Sosyal beceriler, sosyal çevreden gelen olumlu tepkilerin artmasını sağlayarak, var olan becerilerin pekişmesine olanak tanır.
- Sosyal beceriler, çevrenin (durum ve ortamın) özelliklerinden etkilenir.
- Sosyal becerilerdeki yetersizlikler belirlenebilir ve duruma uygun eğitim programları hazırlanabilir (Kratochwill ve French, 1984. Akt: Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2003, s.29).

2.2.5. Sosyal becerileri oluşturan yapılar

Sosyal becerileri oluşturan çeşitli yapılardan söz edilmektedir. Riggio (11, 12) sosyal becerileri oluşturan altı yapı olduğunu belirtmektedir. Riggio'nun geliştirmiş olduğu Sosyal Beceri Envanteri'nde (Social Skills Inventory) sosyal beceri ve sosyal becerileri oluşturan yapılar şu şekilde ele alınmaktadır:

1. Duyuşsal anlatımcılık (emotional expressivity),
2. Duyuşsal duyarlık (emotional sensitivity),
3. Duyuşsal kontrol (emotional control),

4. Sosyal anlatımcılık (social expressivity),
5. Sosyal duyarlık (social sensitivity)
6. Sosyal kontrol (social control) (Akt: Yüksel, 2001).

Duyuşsal Anlatımcılık: Bu boyut bireylerin anlatım becerilerini tutumlarını sözel olmayan ifade becerileri gibi duyuşsal durumlarını ölçer. Sözel olmayan mesajı göndermedeki genel beceriyi kastetmektedir. Duyuşsal anlatımcılık yönünden beceri kazanmış kişiler enerjik ve hayat doludurlar. Kendi duygusal durumlarını iletebilme yetenekleri olduğundan başkalarını da duygusal olarak etkileyerek cesaretlendirebilirler (Bedir, 2013).

Duyuşsal Duyarlık: Duyuşsal duyarlık, başkalarının sözel olmayan iletişimlerini alma, anlama ve yorumlama becerilerini ifade etmektedir. Duyuşsal yönden duyarlı bireyler, başka bireylerin duyuşsal imalarını doğru ve tam olarak yorumlarlar (Arslanoğlu, 2010).

Duyuşsal Kontrol: Bireylerin duyuşsal ve sözel olamayan iletişim şekillerini kontrol edebilmesidir. Yani bu tip bireyler hissettikleri duygusal bir durumu maskeleyip tam tersi bir tepki verirler. Örneğin, üzüntülü bir kişi etrafındaki kişilerin anlamaması için gülerek veya tebessüm ederek mutluymuş izlenimi verir ve bu şekilde esas duygularını kontrol altına almış olur.

Sosyal Anlatımcılık: Bu boyutta yer alan bireyler söylemek istediklerini herhangi bir duruma bağlı olmadan söylerler ve kendi başlarına konuşmayı kolaylıkla yönlendirebilirler. Bu tip bireyler toplum içinde sevilen, cana yakın, sempatik ve sohbet ortamlarında aktif bireylerdir. İşbirliği yaparak hareket etmeyi severler.

Sosyal Duyarlık: Sosyal duyarlılık düzeyi yüksek olan bireyler başkalarına karşı ilgili ve dikkatlidirler. İyi bir izleyici ve dinleyicidirler. Sosyal norm ve kurallara ilişkin bilgileri olduğundan, kendi davranışlarının başkalarının davranışları ile uygunluğu ile aşırı bir şekilde ilgilenebilirler (Yüksel, 2001).

Sosyal Kontrol: Sosyal kontrol beceri düzeyi yüksek olan bireyler sosyal olarak uyumlu ve kendilerine güvenlidirler. Sosyal kontrolü yüksek olan bireyler, davranışlarını içinde bulundukları duruma göre ayarlayabilirler. Sosyal kontrol becerisi yüksek olanlar, sempatik, duygusal olarak durağan, atılgan, samimi ve rahat bireylerdir. Sosyal kontrol becerisi aynı zamanda, sosyal etkileşim sırasında gerçekleşen iletişim

içeriğinin kontrolü ve yönlendirilmesi konusunda da bireylere yardımcı olmaktadır. (Yüksel, 2004, s.11).

2.2.6. Sosyal Gelişimi Etkileyen Faktörler

Sosyal becerilerin kazanılmasında bireylerin sosyal gelişimini etkileyen çeşitli faktörler mevcuttur. Bu faktörler işlevlerini sağlıklı yerine getirirse sosyal beceriler de sağlıklı kazanılmış olur. Bu faktörlerden bazıları şunlardır;

- Aile
- Sosyal Çevre
- Akran Grubu
- Okul ve Öğretmen
- Oyun
- Kitle İletişim Araçları
- Mizaç
- Cinsiyet

2.2.7. Sosyal Gelişim ve Sosyal Beceriler

İnsanlar bir grubun ve daha geniş bir toplumun üyesi olarak diğer üyelerle etkileyerek yaşamlarını sürdürürler. Bireyin bütün yaşamı, çevresine uyum sağlama çabası içinde geçer. Bu uyum çabası doğumdan başlayarak gelişim gösterir. Bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi ve toplumla bütünleşebilmesi, o bireyin, toplumda geçerli olan sosyal davranışları edinmesiyle gerçekleşir (Konuk, 2006; Özgülük, 2006).

Toplumsal beklentilere uyan, kazanılmış davranış yeteneği olarak tanımlanan sosyal gelişim, geniş anlamda bireyin doğumuyla başlayan bir evreyi, dar anlamda ise günlük davranış gelişimini kapsar (Yavuzer, 1996, s.49).

Sosyal gelişim, bireyin içinde yaşadığı toplumsal uyaranlarına, grup yaşamının kural ve zorunluluklarına karşı duyarlılık geliştirmesi; bunun sonucunda da yaşadığı kültürde bulunan diğer kişilerle uyum içinde olma sürecidir. Bu süreç içinde bireyler, yaşamları boyunca bir grubun işlevsel üyeleri olmayı sağlayan değerleri, davranışları ve

inançları öğrenirler. Bu öğrenme sürecinde pasif alıcı olmayan birey, sorgulama yaparak, kendisinden istenileni anlamaya çalışır ve buna uygun davranır (Atay, 2011, s.12).

İnsan sosyal bir varlıktır. Her çocuk belli bir sosyal düzen içinde doğup, içinde doğduğu kültüre varis olur. İçinde bulunduğu toplumun yaşama tarzını öğrenir ve değişen koşullara intibak yeteneği kazanır. Kültürel koşullar içinde sosyal ilişkiler, gerek toplumun, gerekse bireyin yapısını etkiler. Bu nedenle bireyin tüm yaşamı, çevresine uyum sağlama çabası içinde geçer. Örneğin, dünyanın neresinde doğarsa doğsun, çocuk farklı bir dil öğrenir. Her memleket çocuğu farklı besler. Ev hayatı, örf ve adetler, merasimler, inanışlar, değerler farklıdır. Yapılan araştırmalar, sosyal gelişimi; toplumsal davranış, duygular, tutumlar, değerler vb. bakımından bireyin yaşamı boyunca gösterdiği sürekli ve olumlu değişmelerin tümü, bireyin kendi iç dünyası ile sosyal çevresi arasında başarılı bir şekilde uyum sağlayabilmesi, yaşama sevinci duyabilmesi, kendisi ile olduğu kadar diğer insanlarla da iyi ilişkiler kurabilmesi olarak tanımlamaktadır (Sökezoğlu, 2010).

Sosyal gelişim ile sosyal beceriler paralellik gösteren unsurlardır. Çocukların sosyal gelişimleri, onlarda daha sonra oluşacak olan sosyal becerilerin temelidir. Sosyal beceriler, sosyal gelişim sürecinden sonra ortaya çıkar. İletişim kurma, empati kurma, işbirliği yapma, kendini tanıtma gibi sosyal beceriler sosyal gelişim süreciyle oluşmaktadır. Sosyal gelişimi iyi olan bir çocuğun, kazanacağı sosyal becerilerin sayısı da fazla olur. Bu yüzden sosyal becerilerin kazanılmasında sosyal gelişim önemli bir yere sahiptir. Sosyal gelişim sürecinde çocuğun etrafında meydana gelen olaylar, ailesi, arkadaşları, okulu, öğretmeni vb. kısacası iletişimde olduğu her şey sosyal beceri kazanma konusunda olumlu ya da olumsuz etki yapabilir.

Kochanska ve Radke (1992), yaptıkları bir çalışmada, bebeklik döneminde tanıdıklarına karşı içe kapanıklık gösteren bebeklerin beş yaşına geldiklerinde de aynı davranışı sürdüklerini gözlemlemişlerdir. Bu sonuç, bebeklikteki içe kapanıklığın çocuğun gelecekteki sosyal davranışlarını olumsuz yönde etkileyeceğini göstermektedir. Sosyal becerilerden yoksun çocuklar, arkadaşları tarafından reddedilmekte ve akademik yönden başarısız olmaktadırlar. Yaşının gerektirdiği sosyal gelişime ulaşamamış kişi, toplumun kuralları ve davranışlarındaki toplumca onaylanmayan bozukluk nedeniyle

toplumsal baskı altına alınır. Toplumsal baskının fazla olması, kişinin mutsuz ve uyumsuz olmasına neden olabilir (Akt: Dinç, 2002).

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, s.52).

2.2.8. Sosyal Beceri Eğitimi

Sosyal beceri eğitimi, belli becerileri kazanmak veya kişiler arası problemleri çözmek için yardım etme amacına yönelik kısa bir eğitim sürecidir (Bacanlı, 2001, s.33).

Sosyal beceri eğitiminde, bireyin ihtiyacı olan sosyal becerileri kazanmasına yardımcı olma amacı vardır. Bu eğitim ile sözlü iletişim becerileri ve sözsüz iletişim becerileri öğretilir. Bu becerilerden bazıları şöyledir; göz iletişimi kurma, uygun beden duruşu, beden dilini kullanma, uygun jest ve mimikleri kullanma, ses tonunun etkili kullanma, duyguları ifade edici fiziksel temas, uygun fiziksel görünüm, kendine güven duyma, kendini ifade edebilme, duyguları anlama ve ifade etme, akıcı konuşma, etkili dinleme, etkileşimi başlatma, etkileşimi başlatanlara tepkide bulunma, karşı cins ile etkileşim kurabilme, selamlaşma, görüşme yapma, soru sorma, paylaşım ve işbirliği yapma, olumlu geri iletimi alma ve verme, olumsuz geri iletimi verme ve kabul edebilme, empatik olabilme, kendi haklarını savunma, reddedilme ile başa çıkma, akran baskısına direnme, kızgınlık ile başa çıkma gibi becerilerdir.

Sosyal beceri eğitimi aile ile birlikte başlar; en önemli kısmı ise eğitim kurumlarında verilmeye devam eder. Okul ve sınıf ortamları eğitim ve öğretimle birlikte sosyal becerilerin kazandırılacağı önemli yerlerdir. Bir insanın topluluk önünde konuşma problemi yaşaması sosyal beceri eğitiminin eksik olduğunun göstergesidir. En azından önleyici ve geliştirici çalışmalar yapılmadığının kanıtıdır. Eğitim kurumlarında

sosyal becerileri geliştirici etkinlikler ve aktiviteler yapılması gerekmektedir. Bu konuda en önemli görev ise öğretmenlerimize düşmektedir. Sosyal beceri eğitimi sırasında problemler yaşanmışsa veya sosyal beceri eğitimi alınamamışsa bu eksikleri kapatıcı çeşitli önlemler alınmalıdır.

Eğer sosyal beceri eksikliği psikomotor bir problem olarak görülüyorsa, yani bir beceri problemi olarak algılanıyorsa, uygulanacak eğitim de psikomotor ağırlıklı olacaktır. Bu da sosyal öğrenme kuramı doğrultusunda bir eğitim verilmesi gerektiğini gösterir. Genel olarak sosyal beceri eğitimlerinde izlenen yaklaşım şu şekilde belirlenebilir; açıklama, modelleme, pratik yapma, geribildirim ve tartışma, ev ödevi ve genelleştirme (Bacanlı, 2000).

2.2.9. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve Sosyal Beceri Gelişimleri

İlkokul 4. sınıf öğrencileri 10-11 yaş aralığına denk gelmektedir. Genel olarak henüz ergenlik çağının bunalım halleri içinde yer almayan bu yaş aralığındaki çocukların istenilen düzeyde sosyal becerileri kazanmış olmaları, onların ergenlik dönemini rahat ve sıkıntısız atlatabilmelerini sağlar. Her şeyden önce sürekli başarı peşinde koşan atılgan ve hareketli bir dönem yaşayan bu yaş grubu çocuklar, takım çalışmalarına uyumlu olarak katılırlar ve grup tarafından kabul ve takdir edilmeyi çok isterler.

Sosyal yönden başkalarının düşüncelerine önem verirler, daha duyarlı olmaya başlarlar. Oyunlarda işbirliği yapar, ortak, kurallı ve amaçlı oyunlar oynarlar. Yarışma şeklinde oyunlardan hoşlanırlar. Dikkat süreleri daha uzundur. Kendi cinsiyetine ilişkin toplumsal rolleri bu dönemde oluşmaya başlar. Bu dönemde çocuklar başarılı olup takdir edilmeyi ister, bu nedenle sürekli kendini göstermek ve dikkat çekmek isterler. Başarılı oldukça güven duygusu artacaktır ve daha fazla deneme yapmaya çalışacaklardır. Yine bu dönemde yaşayacakları başarısızlık nedeni ile kendilerine olan güveni çabuk kırılabilir. Arkadaşları ile daha fazla zaman geçirmek isterler. Bir guruba ait olma isteği doğabilir. Kızlar kendi cinsleriyle, erkekler kendi cinsleriyle daha fazla zaman geçirmek isteyebilir. Bu dönemde empati duygusu daha çok olabilir. Oyunla çokça vakit geçirmek isterler. Merak duyguları yoğundur ve sürekli bir şeyler öğrenmek isterler. Arkadaşlarıyla sürekli zaman geçirmek aynı zamanda da aralarında sivrilmek

isterler. Arkadaşlarına karşı lakap takıp, alay edebilirler. Kız ve erkek çocukları birbirlerini kızdırmaktan hoşlanırlar. Öz bakımları gelişmiştir, kendi kıyafet seçimini yapabilirler. Kendi beğenileri gelişmiştir. Grup oyunlarından hoşlanırlar. Sürekli sorumluluk almak isterler. Daha çok dışarıda oyun oynamak isterler (Bursa İl MEM, 2012, s.91).

10-11 yaş aralığında yer alan 4. sınıf öğrencilerinin sağlıklı sosyal beceriler geliştirmesi için onlara çocuk gibi değil, sorumlu bireyler gibi davranılmalıdır. Artık ergenliğe doğru adım atılmaya başlanan bu dönemde çocukların kontrollü olarak aktif olmalarını sağlamak sosyal gelişimleri için önemlidir. Bu yaştaki çocuklar, güvenli bir ortamda arkadaş grubuyla çeşitli eğitici faaliyetlere katılmalı, onlarla paylaşacağı arkadaşlık ilişkileri olmalıdır.

Genellikle 7 yaş itibariyle öğretmenlerini model almaya başlayan çocuklar, 11 yaşına kadar bu model alma ve öğretmeni gibi davranma eğilimini sürdürürler. 7-11 yaş arasındaki çocuğun sosyal gelişimine, eğitim programları ve çocuğun sosyal özelliklerinin yanı sıra, sınıf öğretmeninin sosyal özellikleri de etki etmektedir. Çocukların temel sosyal becerileri edinmelerinde öğretmen hem bir eğitimci hem de bir model olarak önemli bir role sahiptir.

2.2.10. Drama ve Sosyal Beceri Gelişimi

Eğitimcilerin en önemli amaçlarından biri çocukların ve ergenlerin yaratıcı iletişim ve etkileşimde bulunmaları, kendilerini ve yaşadığı dünyayı en iyi şekilde algılamalarını ve tanımlarını sağlayacak olanaklar sunmaktır. Günümüzde, okulda ve evde çocuklara ve ergenlere bu bakımdan sağlanan olanakların sınırlı olduğu, ayrıca çocuğun çevresiyle kurduğu iletişimde öğretmen, ders araç ve gereçleri ya da kitle iletişim araçları bulunduğu görülmektedir. Bu da öğrenmenin yaşantısal olmaktan çıkarak ezberci kalıplaşmış ve yalnızca bilişsel yol ile gerçeklemesine neden olmakta, çocuğun bilgilerini özelleştirmesene yararlı ve işlevsel kılmasına olanak vermemektedir. Öğrenme sürecinde duyuşsal yaşantıları da katmak gerekmektedir. Böylece çocuk öğrenme sürecine etkin olarak katılabilmekte, tüm duygularını, imgeleme yetisini ve hayal gücünü devreye sokabilmektedir (Adıgüzel, 1993).

Drama ilk olarak bireyin kendini anlamasını, daha sonra da başkalarını anlamasını ve onlarla işbirliği yapmasını sağlayarak bireyin sosyal gelişimine olumlu katkı sağlar. Özellikle drama, tedirginlik oluşturmayacak bir ortamda bireyin duygusal rahatlamasını sağlayarak sosyal becerileri geliştirme imkânı verir.

2.3. İşbirlikli Öğrenme

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin sınıf ortamında küçük karma kümeler oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, genelde küme başarısının değişik yollarla ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımıdır (Gömleksiz, 1993). İşbirlikli öğrenme yöntemiyle sadece akademik bilgilerin öğretilmesi amaçlanmaz. Öğrencilere akademik bilgilerin yanında sosyal beceriler, iletişim becerileri, karar verme becerileri ve problem çözme becerilerinin vb. kazandırılması amacı vardır.

Şimşek'e (1995) göre işbirlikli öğrenme, birkaç öğrenciyi birkaç kümede toplayarak onların çalışmalarını istemek değildir. İşbirliği olgusu, gerçekte öğrenciler arasındaki toplumsal bağlılık ve etkileşime dayanmaktadır.

Avşar ve Alkış (2007), işbirlikli öğrenmeyi; öğrencinin, öğrenme sorumluluğunu kendisine yükleyerek, kazanması gereken konuşma, dinleme, yazma, okuma, ilişki kurma, anlam çıkarma ve problem çözme becerilerini öğrenme süreci içerisinde sosyal etkileşim, iletişim ve işbirliği yoluyla edinmesini sağlayan bir yöntem olarak ifade etmektedir. İşbirlikli öğrenmede "ne yapmam gerekiyor" değil, "ne yapmamız gerekiyor" sorusu ön plandadır.

Johnson ve Johnson (1992) farklı değişkenlerle, farklı koşullarda yürütülen işbirlikli öğrenme, yarışmacı ve bireysel öğrenme yöntemlerini karşılaştıran pek çok araştırmayı inceledikleri çalışmalarında, işbirlikli öğrenmenin diğer iki yönteme oranla yüksek akademik başarı ve verimlilik sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Slavin de (1992) akademik başarı ve sosyal becerilerin öğretilmesinde öğrenilmesinde bireysel ve rekabetçi yaklaşımlara oranla işbirlikli öğrenme yönteminin daha üstün olduğuna ilişkin bulgular ortaya koymaktadır. Genel olarak işbirlikli öğrenme, kişilerarası etkileşim ve sosyal destek yönünden yarışmacı ve bireysel öğrenmelerden daha etkili görülmektedir. Bu nedenle işbirlikli öğrenme; özellikle etnik gruplardan ve

farklı ırklardan gelen öğrenciler arasında sosyal ilişkileri geliştirmektedir(Johnson ve Johnson, 1992; Putnam, 1982. Akt: Avcıoğlu, 2001).

İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıflar öğrencilerin kendi aralarında ya da gruplar halinde bir yarıştırılmanın söz konusu olmadığı ayrıca ders içerisinde aktif olan öğrencilerin olduğu yerlerdir. Bu anlamda işbirlikli öğrenme sınıfları öğrencileri küçük gruplar halinde etkin katılımcılara dönüştürebilen bir yöntemdir. Bu özelliği onu diğer grup çalışmalarından daha özel ve farklı kılmaktadır (Özsarı, 2009).

2.3.1. İşbirlikli Öğrenme Ilkeleri

İşbirlikli öğrenmenin ilkeleri şu şekilde sıralanabilir:

- Olumlu bağımlılık
- Yüz yüze etkileşim
- Bireysel değerlendirilebilirlik
- Sosyal beceriler
- Grup Sürecini Değerlendirilmesi

2.3.1.1. Olumlu bağımlılık

Olumlu bağımlılık bireylerin ortak amaç ve ödül için çabalarının birleştirecekleri bir durum yaratır. Grubu oluşturan her birey grup hedefinden ve bu hedefe giden yolda kendi sorumluluğunun ne olduğundan haberdar olmalıdır. Olumlu bağımlılık olumlu ürün bağımlılığı ve olumlu araç bağımlılığı ile elde edilebilir. Olumlu bağımlılık işbirlikli öğrenmenin merkezinde yer alan etkileşimi zorunlu kılar (Açıkgöz, 1992, s.10-11).

2.3.1.2. Yüz yüze etkileşim

İşbirlikli öğrenmenin olması için, öğrencilerin birbirleri ile etkileşerek ve birbirlerine yardımcı olarak ortak bir ürün ortaya koymaları gerekmektedir. Ortak bir ürünün olması için düşünce, emek ve kaynaklar paylaşılmalıdır. Paylaşma sürecindeki iletişim; karşılıklı yardımlaşma, cesaretlendirme, geri dönüt, açıklamalar ve tartışmalardan oluşan yüz yüze etkileşimi zorunlu kılar. Grup büyüklüğü azaldıkça yüz

yüze etkileşim artacaktır. Öğrencilerin birbirlerine etkili verimli yardım etmelerini ve bilgi-materyal alış verişini sağlamak, yüz yüze etkileşimi daha üst seviyelere çıkartabilir (Şentuğ, 2010).

2.3.1.3. Bireysel değerlendirilebilirlik

İşbirliğine dayalı öğrenmenin üçüncü temel öğesi bireysel değerlendirilebilirliktir. Bireysel değerlendirilebilirlik; öğrencilerin tek tek grubun cevaplarını sunmak üzere çağrılmasını, ya da grup çalışmalarını izlerken bireysel sözlü sınavla her bir öğrencinin sınav yapılmasını içerir. Bu öğrencilerin bireysel başarısı değerlendirildiğinde oluşur. Sonuçlar hem gruba hem de bireye yansır ve öğrenci grup arkadaşları tarafından grup başarısında kendine düşen pay oranına katkıda bulunmak için sorumlu tutulur. Grubun görevi tamamlamada kimin daha çok yardıma, desteğe ve teşvike ihtiyacı olduğunu bilmesi önemlidir. Grup üyelerinin başkalarının sırtından geçinemeyeceğinin farkında olması gerekir (Göncüoğlu, 2010).

2.3.1.4. Sosyal beceriler

Küme üyeleri birbirlerini tanımalı ve güvenli, doğru ve açık iletişim kurmalı, birbirlerini kabul etmeli ve destek olmalı, yapısal çatışmaları çözmelidir. Kişiler arası küçük küme becerileri, büyük ölçüde ancak gereksinim duyulduğu zaman öğrenilebilir. Bu nedenle, yüksek nitelikli işbirliğini sağlayacak toplumsal beceriler öğrencilere öğretilmeli ve öğrenciler bu becerileri kullanmaları için güdülenmelidir (Johnson ve Johnson, Holubec, 1991. Akt: Görgülü, 2009).

2.3.1.5. Grup sürecinin değerlendirilmesi

Grup sürecinin değerlendirilmesi, grup olarak yapılan bir etkinliğin ardından, grup üyelerinin hangi kazanımları elde ettiğinin, hangi davranışları kazandığının ve hangi davranışların eksik kaldığının tespit edilmesidir.

İşbirlikli öğrenmenin bu ilkesi, grup üyelerinin nasıl daha iyi öğrenme amaçlarını başarabileceklerini ve etkili olarak birlikte çalışmalarının devamını sağlayabileceklerini tartıştıklarında gerçekleşir. Gruplar, üyelerin hangi etkinliklerinin faydalı hangilerinin zararlı olduğunu belirleme ve devam ettirilecek veya değiştirilecek

davranışların ne olduğu konusunda kararlar alma gereksinimi duyarlar. Öğrenciler birbirleriyle ilişki kurmalarında zorluklar arttığında, grup sürecini değerlendirme ve problemleri belirleyip, tanımlama ve çözmek için zaman ayırmalılardır. Böylece grup üyeleri daha verimli birlikte çalışmaya devam ederler (Johnson ve Johnson, 1999. Akt: Yıldırım, 2011).

2.3.2. İşbirlikli Öğrenme Teknikleri

İşbirlikli öğrenme yönteminde en çok kullanılan tekniklerinden bazıları şunlardır:

- Birlikte Öğrenme
- Akademik Çelişki
- Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (İkili Denetim Tekniği)
- Birleştirme II
- Birleştirme
- Takım-Oyun-Turnuva
- Grup Araştırması

2.3.2.1. Birlikte öğrenme

David ve Roger Johnson tarafından geliştirilen bir tekniktir. 4-5 kişilik karma kümeler, kendilerine verilen ödev üzerinde çalışırlar, küme üyeleri, küme ödevinin amaçlan doğrultusunda ne yapacaklarının ve nasıl çalışacaklarını birlikte kararlaştırırlar. Sonuçta ortak bir çalışmayla oluşturulan ödev ortaya konur. Kümelerden, öğretmenden yardım istemeden önce, küme içinde birbirlerine yardım etmeleri beklenir (Gömleksiz, 1997, s.215-216).

Öğrenme sürecinin sonunda öğrencilerin öğrenmeleri ve işbirliği becerileri değerlendirilmelidir. Çalışma sonunda ortaya çıkan ürün ya bir grup raporu, ya grupça hazırlanmış bir dizi yanıt ya da tek öğrencilerin sınav puanları gibi ölçümlerle değerlendirilir. Grup süreci mutlaka değerlendirilmelidir (Açıkgöz, 1992, s.16-21).

2.3.2.2. Akademik çelişki

Akademik çelişki tekniği Johnson ve Johnson (1995) tarafından geliştirilen bir işbirlikli öğrenme tekniğidir. Akademik çelişki eleştirel düşünmenin, mantıklı sonuçlara ulaşmanın öğretilmesinde etkili olarak kullanılır. Öğrenciler kümelerde alt takımlara ayrılarak verilen çelişkiye ilişkin fikir üretir ve onu savunur. Bu etkinlik sonucunda ortak bir sonuca ulaşırlar (Yıldız, 2012).

2.3.2.3. Öğrenci takımları-başarı bölümleri (ikili denetim tekniği)

Bu teknikte öğrenciler dört kişilik heterojen (farklı başarı seviyeleri, cinsiyet ve etnik köken) öğrenme gruplarına ayrılırlar. Öğretmen dersi sunar ve öğrenciler tüm grup üyelerinin dersi tam olarak öğrendiğinden emin oluncaya kadar kendi grup üyeleriyle birlikte çalışırlar. Son olarak da tüm öğrenciler sunulan materyaller doğrultusunda bireysel sınavlar alırlar. Öğrencilerin bireysel sınav sonuçları geçmişteki kendi puanları ile karşılaştırılır ve puanlar öğrencilerin geçmişteki edimlerini yakalayabilecekleri ya da aşabilecekleri bir dereceye dayalı olarak verilir. Daha sonra bu puanlar takım notu oluşturmak için toplanır ve takımların başarı belgesi ya da diğer ödülleri yakalayıp yakalayamadıkları belli olur (Açıkgöz, 1992, s.25-34).

2.3.2.4. Birleştirme-II

Birleştirme tekniği ilk olarak Eliot Aranson tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra Slavin tarafından Birleştirme-II olarak yeniden organize edilmiştir. Birleştirme-II tekniği Sosyal Bilgiler, Edebiyat, Fen Bilgisi dersinin bir bölümü için uygundur. Öğretilecek materyal genellikle bir bölüm, metin, biyografi, betimsel bir materyal ya da hikâyeden seçilmektedir. Birleştirme-II beceri geliştirmeden çok akademik hedeflerin kazandırılmasını hedeflemektedir. Birleştirme-II'de öğrenciler 3-7 kişiden oluşan heterojen kümelerde verilen materyali okurlar. Daha sonra öğrenilecek malzeme kümedeki öğrenci sayısına bölünür. O gün derse gelmemiş bir öğrenci varsa o konuda gruptaki bir öğrenciye verilir. Her bir öğrenci konunun bir bölümünden sorumlu olur (Yıldız Göğebakan, 2012).

2.3.2.5. Birleştirme

Bu teknik, Aranson ve arkadaşları (1978) tarafından geliştirilmiştir. Öğrenciler diğer tekniklerde olduğu gibi heterojen gruplara ayrılırlar. Öğrenilecek konular grup üyesi kadar küçük parçalara ayrılırlar. Her gruptan birer üyenin katılmasıyla bu parçalardan birini hazırlamak üzere yeni gruplar oluşturulur. Yeni oluşturulan gruplar konunun kendilerine verilen kısmı üzerinde çalışırlar. Sonra her üye kendi grubuna dönerek kazandıkları bilgi ve becerileri grup arkadaşlarına öğretirler. Grup üyeleri tüm konuyu öğrendikten sonra sınav yapılır ve sonuçlar bireysel olarak değerlendirilir (Demirel, 2010, s.236).

2.3.2.6. Takım-Oyun-Turnuva

De Vries ve arkadaşları (1978) tarafından geliştirilmiş olan bu teknik, gruptaki motivasyonu hareketi geçirmeyi amaçlar. Ders işlenişi bu teknikte kısaca şu basamakları içerir:

Sınıf 3–4 kişilik gruplara bölünür. Öğretmen ders sunumu yapar. Öğrenciler verilen materyallerle konu üzerinde birlikte çalışırlar. Takımdaki öğrencilerin konuyu iyice öğrenmesinin ardından, diğer takımlardaki aynı seviyedeki öğrencilerle turnuva masasında yarışırlar. Burada grup üyelerinin yardımlaşması çok önemlidir. Turnuva masasında üç öğrenci vardır. Haftada bir kez turnuva düzenlenir, kazanılan puanlar yarışma bittiğinde gruplara takım puanı olarak geri döner. Bu teknikte yarışmaların sonunda takım ödülü verilir. Öğrenciler diğer takım üyeleri ile yarışırlar ama kendi takım üyeleri ile yarışmazlar (Erdoğan, 2008).

2.3.2.7. Grup araştırması

Sharon tarafından geliştirilen bu teknik, diğer işbirliğine dayalı öğretim tekniklerine göre daha karmaşık ve uygulanması güçtür. Bu teknikte, yine öğrenciler 5-6 kişilik takımlara ayrılır. Takımlar oluşturulurken öğrencilerin ilgileri ve birbiriyle arkadaşlık dereceleri göz önünde bulundurulabilir. Her takım öğretmen tarafından verilen ya da kendi seçtikleri bir konuda derinlemesine araştırma yapar. Grup araştırması tekniği, öğrencilerin hem bir işi paylaşmasını hem de takımın ortak

değerlendirilmesini gerektirmektedir. Diğer bir deyişle, öğrenciler arasında hem iş hem de ödül açısından bağımlılık vardır (Erden, 1997, s.134-135).

2.3.3. İşbirlikli öğrenmenin yararları

- Öğrencilerin güdülenmelerini sağlar.
- Bilhassa yeteneği zayıf öğrencilere bilişsel, duygusal ve sosyal beceriler kazandırır.
- Empati yeteneğini geliştirir.
- Zamanı etkili kullanma imkânı sağlar.
- Özgüven kazandırır, liderlik özelliğini geliştirir.
- Başkalarının fikirlerine saygılı olmayı, paylaşmayı teşvik eder.
- Yapılan etkinliklerin kaliteli olmasını sağlar.
- Yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânı sağlar
- Arkadaşlık ilişkilerini geliştirir.
- Saygı ve sevgiye dayalı bir ortam oluşturur.

Öğrencilere, özellikle günümüzde "başarının sırrı" olarak ifade edilen ekip çalışması (team work) becerisinin kazandırılmasında, sosyal becerilerinin geliştirilmesinde ve iyi arkadaşlık ilişkilerinin oluşturulmasında oldukça etkili bir metottur. Yaşam boyu gerekli olan değişik sosyal rollerin öğrenilmesinde, karşılaşılan güçlüklerin çözümünde ve insanları tanıma ve anlama yeteneğinin gelişiminde önemli etkilere sahiptir. Kişiler arası ilişkiler kurma ve iletişim becerilerini kazandırmada en etkili metotlardan birisidir (Yılmaz, 2001).

2.3.4. İşbirlikli Öğrenmenin Sınırlılıkları

- Gruptaki başarılı öğrencilerin, daha az başarılı öğrencileri dışlama durumu oluşabilir.
- Gruplarda arkadaşlık ilişkileri iyi olan öğrencilerin daha etkileşimli bir durumda olması gözlenebilir. Bu da diğer arkadaşlarında kopmalarına neden olabilir.
- Daha az başarılı olan öğrenciler grup içinde kendilerini saklayabilirler. Yani etkinliklerden uzak kalmaya, çalışmalardan kaçmaya çalışabilirler.
- Grup içerisinde kırıcı olabilecek ciddi tartışmalar yaşanabilir.

- Çekingen öğrenciler grup içerisinde kendini gösteremeyebilir.
- Tek başına çalışmayı seven öğrenciler için grup çalışması yeteneklerini kısıtlayabilir.

2.3.5. İşbirlikli Öğrenme Yönteminde Öğretmenin Görevleri

İşbirlikli öğrenme yönteminde öğretmenin bir lider olarak bazı görevleri vardır. Bunlar:

- Öğretim amaçlarını belirlemek ve açıklamak,
- Öğretim öncesi kararlar almak,
- Değerlendirme süreci için kriterleri belirlemek,
- Grup çalışmalarının etkili olarak işlenmesini sağlamak (Saban, 2005).
- Sınıf içinde organizasyonu sağlamak,
- Gruptaki öğrencilere rolleri dağıtmak,
- Grupların oluşturulmasını sağlamak.

2.3.6. İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi

İşbirlikli çalışmalar sosyal beceri gelişimi için önemlidir. Sosyal becerilerin gelişiminde, takım üyelerinin her biri başarılı öğrenmeye inanırlarsa, etkinliklerde birbirlerine yardım etmeye, içeriği açıklamaya ve birbirlerini başarı için cesaretlendirmeye odaklanabilirler. Birlikte çalışma sürecinde, destekleyici sosyal davranışlar öğrenilebilir (Slavin, 1992; Schweizer, Paechter ve Weidenmann, 2003. Akt: Sarsar, 2008).

Günümüzde öğrenci sayısında büyük bir artış vardır ve sosyal beceri yetersizliği öğrencilerin günlük yaşamlarına müdahale etmektedir. Neyse ki, işbirlikli öğrenme gibi öğrenme yöntemleri ve uyarlanabilir stratejiler sayesinde öğrenciler, diğer öğrencilerin hareket ve duygularına dair öngörü kazanırken aynı zamanda kendi sosyal davranışlarını da geliştirmektedir. Sosyal yeterliklerin olmadığı bir yaşam, taşlı ve tehlikeli bir seyahate benzemektedir (Gut ve Safran, 2002).

İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminde öğrenciler ortak bir amacı başarmak için çalışırlar. Bu çalışmalar sırasında birbirleriyle olan iletişimleri, birbirlerine karşı olan

sevgi ve saygıları sosyal becerilerine olumlu etki yapmaktadır. İşbirlikli öğrenme ile öğrencilerin grup içinde yakaladıkları hava kendilerine olan özgüvenlerini artırmakta, sosyalleşerek toplum içinde aktif birer birey olmalarını sağlamaktadır.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Hem yurt dışında hem yurt için işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi çalışmaları çok sayıda yapılmıştır ve yapılmaktadır. Alanda yapılan çalışmaların sayısının fazla olması işbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle ilgili daha detaylı bilgi sahibi olmamızı sağlamaktadır. Fakat "drama" ve "işbirliği" kavramlarının ilişkisini ortaya koyan araştırma sayısı sınırlı sayıdadır. Alanda yapılmış olan araştırmaların az olması, toplu bir değerlendirme yapmamıza da engel olmaktadır.

Ülkemizde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile ilgili ilk çalışmalar Ün (1987) ve Açıkgöz'e (1990) aittir.

Ün'ün (1987) "İşbirliği mi Yarışma mı?" adlı çalışmasında işbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle yarışmaya dayalı öğrenme yöntemini farkları incelenmiştir. Çalışmada İşbirlikli öğrenmenin çocuklar üzerinde olumlu etki oluşturduğu ve olumlu ilişkileri geliştirmek için işbirlikli öğrenmenin gerekliliğinden bahsedilmiştir.

Açıkgöz (1990), "İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri" adlı çalışmasında öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinin hatırda tutma üzerinde olumlu etkisi olduğunu gözlemlemiştir. Bu araştırmaya göre işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri ünite sonundaki başarı düzeyi ve duyuşsal özellikler üzerinde geleneksel öğretim etkinliklerine göre daha olumlu etkiler bırakmıştır.

Ateş'in (2004) işbirlikli öğrenme yöntemlerinden turnuva tekniğinin Fen Bilgisi dersi üzerinde başarı ve tutumlarını incelediği çalışmasında, işbirlikli öğrenme yönteminin madde ve özellikleri ünitesinde öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. Çalışmasını deney ve kontrol grubu olarak iki 7.sınıf şubesi (kontrol grubu) ve iki 6.sınıf şubesi (deney grubu) ile yapmıştır. Araştırma sonucunda 7. ve 6. sınıf

öğrencilerinin işbirlikli öğrenme yöntemi tekniği ile akademik başarı düzeylerinin olumlu yönde etkilendiği ve öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının olumlu olarak arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Görgülü (2009), tarafından yapılan "Drama Destekli Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin Okul Öncesi 5- 6 Yaş Çocuklarının İletişim Becerilerine Etkisi" adlı çalışma, drama ve işbirliği kavramlarının ender olarak kullanıldığı çalışmalardan biridir. Çalışmada alt ölçek olarak "Sözel İletişim Becerileri" ölçeği, üst ölçek olarak "Sözel Olmayan İletişim Becerileri" ölçeği ile "İletişim Engellerinden Kaçınma" ve "Nezaket İçerikli İletişim Becerileri" ölçekleri kullanılmıştır. Yapılan çalışma "Yarı Deneme Modeli" ne göre desenlemiştir. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin kubaşık öğrenme etkinlikleriyle öğrendiklerini birbirlerine aktararak akran etkileşiminin arttığı, bu yöntem ile bütün öğrencilerin uygulamaya katılarak dikkatlerinin uzun süre sağlandığı saptanmıştır. Ayrıca çalışmada eğitimde drama destekli kubaşık öğrenme etkinliklerinin içe dönük, sosyal becerileri zayıf ve etkinliklere katılmakta isteklilik göstermeyen öğrencilerin üzerinde önemli etkilerde bulunduğu gözlenmiştir. Bu tür öğrencilerin zamanla daha kolay iletişim kurdukları, paylaşımcı davranışları daha sık sergiledikleri ve çalışmalara katıldıkları dikkati çekmiştir. Genel olarak ise eğitimde drama destekli kubaşık öğrenme etkinliklerinin, okul öncesi dönemde işbirliğini, etkili iletişimi, yardımlaşmayı, bireyler arası paylaşımı da arttırdığı çalışmanın dikkat çeken sonuçlarındandır.

Tarım ve Akdeniz (2003), "İlköğretim Matematik Derslerinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin Kullanılması" adlı çalışmada işbirlikli öğrenmeyle alakalı birkaç tekniği kullanmışlardır. Kullandıkları teknikler ile birlikte grup içerisindeki öğrencilerin ilişkilerinin olumlu şekilde olduğu, risk alan fakat buna karşı birlikte bir güven ortamı oluşturan, akıllıca keşiflerin olduğu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Öğrenci ve veliler tarafından korkulan bir ders olarak görülen matematiğe artık daha sıcak bakılmaya başlandığı saptanmıştır.

Altınkök'ün (2012) "İşbirliği İle Öğretim Yöntemine Dayalı Beden Eğitimi Derslerinin 9–10 Yaş Grubu Çocukların Temel Motor Becerileri İle Problem Çözme Becerilerinin Gelişimine Etkisinin Araştırılması" adlı araştırmasının çalışma grubunu, 2011 – 2012 Güz Eğitim-Öğretim yılında İstanbul'un Ataşehir ilçesindeki Yeni Çamlıca

Leman Ana İlköğretim Okulu'nun 4. sınıfına kayıtlı ve beden eğitimi dersine katılmasında engeli bulunmayan ve okula düzenli devam eden 9 – 10 yaş grubu 139 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan çalışma deneysel bir çalışmadır. Araştırma sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin olumlu bağımlılık, bireysel sorumluluk alma ve yerine getirme, grup başarısına katkıda bulunma ve geliştirmeye çalışma, birbirlerini destekleyerek başarıya ulaşma gibi işbirliği içerisindeki çalışma düzeyleri, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha olumlu bulunmuştur. Beden eğitiminde işbirliği ile öğrenme yönteminin temel motor becerilerin geliştirilmesi alanında ve beden eğitimi başarısında etkili olduğu kanısına varılmıştır. Araştırma sonuçları bakıldığında, beden eğitiminde işbirliği ile öğrenme yönteminin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi alanında etkili olduğu görülmektedir.

Göncüoğlu'nun (2010), "6.Sınıf Sosyal Belgiler Dersi Demokrasinin Serüveni Ünitesinin Öğretiminde Drama ve İşbirlikli Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi" adlı araştırması, 23 kontrol grubu ve 23 deney grubu olmak üzere 46 öğrenciden oluşmuştur. Farklı drama teknikleriyle öğrencilere yönlendirici sorular sorulmuş, önemli noktalar üzerinde durmaları sağlanmıştır. Drama etkinlikler için uygun ortamlar hazırlanmış, öğrencilerin rahat etmesi için sivil kıyafetlerle gelmeleri sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre Sosyal Bilgiler dersi "Demokrasinin Serüveni Ünitesi" konularını işbirliği yöntemiyle işleyen grubun, geleneksel yöntemlerle işleyen gruba göre daha iyi öğrendiği ortaya çıkmıştır. Konuların etkili şekilde öğretilmesinde dramanın ve işbirliği yönteminin kullanılmasının etkili olduğu saptanmış. Drama yöntemiyle öğrencilerin derse daha aktif olarak katıldığı gözlemlenmiştir.

Gömleksiz (1993), yaptığı çalışmada kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olup, kontrol ve deney grupları ile birlikte 75 öğrenci üzerinde gerçekleşmiştir. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken şu kriterlere dikkat etmiştir:

1. "Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği" ön uygulama puanları,
2. "Erişi Testi" ön test puanları,
3. ÖSYS puanları,
4. Cinsiyet,

5. Mezun olunan lise,
6. Mezun olunan liselerin yerleşim yerleri.

Araştırma bulgularında öğrenci tutumlarında değişiklikler olduğu ve öğrencilerin yeni tutumlar edindiği ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucuna göre kubaşık öğrenme yönteminin geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Demokratik sınıf ortamının yapılandırılmasında işbirliğinin oldukça etkili olduğu saptanmıştır.

Arısoy (2011), işbirlikli öğrenme yönteminin ÖTBB ve TOT tekniklerinin 6.Sınıf öğrencilerinin matematik dersi "istatistik ve olasılık" konusunda akademik başarı, kalıcılık ve sosyal beceri düzeylerine etkisini incelediği araştırmasında nicel yarı deneysel bir yöntem kullanmış, ön testi ve son testi eşleştirmiş ve kontrol gruplu desen kullanmıştır. Araştırmanın amacı işbirlikli öğrenme yöntemlerinden ÖTBB (Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri tekniği) ve TOT (Takım-Oyun-Turnuva) tekniği ile mevcut öğretme yönteminin karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu 6. Sınıf öğrencilerinden 152 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin analizinde, nicel analizler için SPSS 17.0 paket programı, nitel analizler için betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmada işbirlikli öğrenmenin öğrencileri mutlu ettiğini, oluşturulan takımlar ile öğrencilerin motivasyonlarının arttığı ve arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Takımlar arası rekabet ile sınıfta olumlu bir atmosferin meydana geldiği saptanmıştır.

Yaman (2008), "İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerine "Madde ve Isı" Konusunda Fen ve Teknoloji Dersi Hedeflerinin Kazandırılmasında İşbirlikçi Öğrenme Kuramının Etkisi" adlı araştırmasında yöntem olarak deneysel modeli kullanmıştır. Çalışma grubu 6. Sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. 67 öğrenci, deney ve kontrol grubu olarak ayrılmıştır. Veri toplama araçları ise, Fen ve Teknoloji dersine karşı tutum anketi, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenci görüşü anketidir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen merkezli öğrenme yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemine göre daha etkisiz kalmıştır. Bu durum işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin başarıya artırmada olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Deney grubunda bulunan kız ve erkek öğrenciler arasındaki öğrenme durumlarına göre anlamlı bir fark oluşmamıştır. Genel olarak bakıldığında hemen hemen tüm araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmada da şu öneri söz konusu olmuştur: İşbirliği yönteminin uygulanması

konusunda öğretmenler eksik görülmüş, eğitim fakültelerin eksikliği olarak görülen, öğretmenler için işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi tekniklerini uygulama probleminin hizmet içi kurslarla giderilebileceği konusu üzerinde durulmuştur.

Güner (2008), "Eğitici Drama Uygulamalarının 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal-Duygusal Uyumlarına Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışması için 5-6 yaş grubu çocuklardan 211 öğrenci seçmiştir. Uygulamalarını haftalık olarak düzenli bir şekilde gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucuna göre düzenli olarak drama uygulamalarına katılan çocukların uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin çocukların duygusal uyumları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Çalışmada cinsiyete göre sosyal-duygusal uyum düzeylerinde kızların erkeklere göre daha uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

2.4.2. Drama İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Kayhan (2004), araştırmasında yaratıcı dramanın ilköğretim 3. sınıf matematik dersinde öğrenmeye, bilgilerin kalıcılığına ve matematiğe yönelik tutumlara etkisini incelemiştir**.** İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin matematik dersinin "Uzunluk Ölçüleri" konusunda dramanın, bilgilerin kalıcılığı noktasında etkili olduğunu gözlemlemiştir. Derse yönelik duyuşşsal özelliklerin kazandırılmasında dramanın önemli olduğunun üzerinde durmaktadır. Öğrenilen bilgilerin hatırlanma düzeylerine bakıldığında kalıcılığın etkili olduğu saptamıştır.

Uşaklı (2006), araştırmasında "Drama Temelli Grup Rehberliğinin İlköğretim V. Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkileri, Atılganlık Düzeyi ve Benlik-Saygısına Etkisi"ni incelemiştir. Bu çalışmayla grup rehberliği programının özellikle ilköğretim öğrencileri için içinde ısınma, oyun, rol oynama ve doğaçlamayı barındıran; eylem içinde çocuğa kendini ifade edebilmesi için fırsatlar sağlayan bir eğitim programı olduğu ifade edilmiştir. Çocukların sorumluluk bilincinin gelişmesi için ve benlik algılarının gelişmesi için etkinlikler yapılmıştır. Öğrencilerin drama etkinlikleri sırasında çok eğlendikleri ve mutlu oldukları gözlemlenmiştir.

Akyel'in (2011) "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Drama Yöntemi Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezinin çalışma evrenini Kırşehir ilinde görev yapan 172 okul öncesi öğretmeni

oluşturmaktadır. Nicel bir çalışmadır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenler kendilerini drama konusunda genellikle yeterli görmektedir. Mesleki kıdeme göre ise tecrübeli olanların kendilerini daha yeterli gördüğü sonucu ortaya çıkmaktadır.

Akoğuz (2002), "İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi" adlı araştırmasını 12 haftalık bir uygulama süreci içerisinde yapmıştır. Bu sürede iletişim becerilerindeki gelişmeleri gözlemlemiştir. Çalışma grubunu da Türkiye Eğitim Gönülleri Vakfı gönüllü öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmaya göre 9-10-11 yaş öğrencilerinin sözlü ve sözsüz iletişimlerinin gelişmesinde dramanın olumlu bir etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler arasındaki iletişim engellerinde de azalmalar olduğu gözlemlenmiştir.

Aslan (2008), "Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin 6 Yaş Çocuklarının Sosyal İlişkiler ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi" adlı çalışması, işbirliği ve dramanın ilişkisini ortaya koymaya çalışan nadir çalışmalardan biridir. Araştırma deneysel yani nicel bir çalışmadır. Çalışma grubunu anasınıfı öğrencilerinden 34 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre; öğrenciler çalışma süresince drama ile iyi vakit geçirmişler; drama ile paylaşmayı, grupla çalışmayı, başkalarıyla ilişkiler yürütebilmeyi, empati kurmayı iyi kavramışlardır. Drama ve grup çalışmaları çocukların birbirleriyle olan ilişkilerini kuvvetlendirmiştir.

Bayrakçı (2007), "Okul Öncesinde Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İletişim Becerilerinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi" adlı araştırmasını 2006-2007 eğitim öğretim yılında 40 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada, yaratıcı drama etkinliklerinin iletişim becerilerinin gelişmesi üzerindeki etkisi üzerinde durulmuştur. Bu çalışmaya katılan 40 öğretmenin 38'i bayandır. Araştırmaya göre; oyunlarda öğrencilerin sınırlandırılmasının yaratıcılıklarını engelleyeceği, okul öncesi programının içinde yer alan drama etkinliklerinin iletişim becerilerini geliştirmede olumlu etkiye sahip olduğu, çocuğun kendisi olmayan farklı bir role büründüğünde empatik duygularının gelişeceği gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Sözer' in (2006) "İlköğretim 4. Sınıf Matematik Dersinde Drama Yönteminin; Öğrencilerin Başarılarına, Tutumlarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi" adlı çalışmasının örneklemini ilköğretim 4.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya göre drama yöntemiyle matematik dersini işleyen öğrenciler, geleneksel yöntemlerle

ders işleyen gruba göre daha başarılıdır ve deney grubunda işlenen dersin kalıcılığı fazla olmuştur. Ayrıca, öğrencilerin drama günlüklerinden çıkarılan sonuca göre; öğrenciler drama dersinde çok zevk almışlar, dersi eğlenceli bulmuşlardır. Yapılan gözlemlere göre de sınıf içerisinde içine kapanık birçok öğrencinin drama sayesinde aktif olarak derse katıldığı ortaya çıkmıştır.

Kaf (1999), ilköğretim 3. sınıf öğrencilerine hayat bilgisi dersi ile sosyal becerilerin kazandırılmasında dramanın ne kadar etkili olduğu ile ilgili çalışma yapmıştır. Sosyal becerilerin kazandırılması hususunda da hayat bilgisi dersinin "Köyü Tanıyalım" ünitesi ile bu araştırmayı gerçekleştirmiştir. Konu ile bağlantılı olarak öğrencilere; selam verme, işbirliği yapma, paylaşma gibi sosyal becerilerin kazandırılmasında dramanın, geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Şimşek (2013), yaratıcı drama dersinin sınıf öğretmeni adaylarının sosyal becerilerine etkisini incelediği çalışmada, hem nitel hem de nicel yöntemler kullanmıştır. Bu yöntemlerin sonuçlarına göre; yaratıcı drama öğretmen adaylarının sosyal becerilerine anlamlı şekilde olumlu etki yapmıştır. Özellikle beden dilinin, olay ve durumların yorumlanmasında dramanın etkili olduğu görülmüştür.

Eti (2010), "Drama Etkinliklerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Becerileri Üzerine Etkisi" adlı çalışmasının örneklemini okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 – 6 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Çalışma deneysel bir çalışmadır. Araştırmacı 22 drama etkinliğini 15 hafta boyunca uygulamıştır. Bu etkinlikler sonunda, drama sayesinde deney grubundaki öğrencilerin insanlarla olan etkileşiminin arttığına ve dramanın sosyal beceri kazanmada ne kadar etkili olduğuna dikkat çekilmiştir.

2.4.3. Sosyal Beceriler İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu kısımda sosyal beceriler ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Sosyal beceri ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalar giderek artmaktadır. Özellikle ilkokul öğrencilerine yönelik yapılan çalışmalar dikkat çekicidir.

Akfırat Önalan (2004), "Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerine Etkisi" adlı çalışması deneysel bir çalışma olup, çalışma grubunu 4. 5. ve 6. sınıfa giden, 10'u kız ve 10'u erkek olmak üzere 20 işitme engelli öğrenciden oluşmaktadır. Denekler iki gruba ayrılmış, bir grup kontrol grubu, diğer grup ise deney grubu olarak oluşturulmuştur. Deney grubuna sosyal beceri eğitimi uygulanmıştır. Bu eğitimi araştırmacı yaratıcı drama ile birlikte vermiştir. Çalışmanın sonuçlarına baktığımızda; drama ile sosyal beceri eğitimi verilen gruptaki öğrencilerin, kendisini tanıtabilme ve tarafına yapılan bir yardım sonunda teşekkür edebilme becerilerini kazandığı görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda yaratıcı drama ile sosyal beceri eğitiminin, işitme engelli çocukların sosyal becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Dermez (2008), "İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı tezinde veri toplama aracı olarak Sosyal Beceri Anketi ve Kişisel Bilgi Formu kullanmıştır. Araştırmanın analiz sonuçlarına göre, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha girişken ve konuşkan oldukları için bireysel ilişkiler ve duyguları anlamaya yönelik becerileri daha iyi kavradıkları görülmüştür. Babanın eğitim seviyesi sosyal beceri düzeyinin belirlenmesinde kısmen etkileyici bulunmuş fakat anne için böyle bir durum söz konusu olmamıştır. Yine bu çalışma ile grup üyeliğinin sosyal beceri kazanımında önemli rol oynadığı tespit edilmiştir.

Kapıkıran, İvrendi ve Adak'ın (2006) "Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması" adlı çalışmaları, çocuklardaki sosyal beceri yetersizliklerini ve eksikliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, yaş, cinsiyet, birlikte yaşanılan kişi ve okula devam yılı gibi durumların çocukların sosyal becerileri üzerinde önemli etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Yine çalışmaya göre 4 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocuklara göre beceri anlamında daha yetersiz kaldıkları, küçük yaşta olanların sosyal beceri kazanmada zorlandıkları fark edilmiştir. Bu yüzden araştırmacı okul öncesi eğitiminin iki yıl zorunlu hale getirilmesi taraftarıdır.

Çelik'in (2007) **"**Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi " adlı çalışması, deneysel bir çalışmadır ve 2 kontrol grubu ile 2 deney grubu üzerinden yapılmıştır. Bu gruplar 4. ve 5. sınıf öğrencileri

oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında öğrencilerin kendileri, aileleri ve öğretmenleri ile ilişkili bazı değişkenler ele alınmıştır. Araştırmaya bazı sonuçlara göre; anne ve baba durumlarına bakıldığında, çalışan annelerin çocuklarının sosyalleşmelerinde, akademik, sosyal ve duygusal gelişimi ile yeteri kadar ilgilenmemeleri nedeniyle sosyal becerilerin kazandırılmasında yeterli etkinin sağlanamadığı saptanmıştır.

Bedir (2013), "Sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri düzeyleri (Bolu ili örneği)" adlı yüksek lisans tezini sınıf öğretmenleri ile birlikte gerçekleştirmiştir. 26 ilköğretimde 137 sınıf öğretmeni üzerinde yapılan çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri düzeylerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışma ile sosyal beceri düzeylerinin yaş gruplarına bağlı olarak değişmediği, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenler göre duygusal kontrolü sağlamada daha çok zorlandıkları, mesleki kıdem anlamında, kıdemli olan öğretmenlerin sosyal beceri yeterliliklerinin az olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

Yurdakavuştu' nun (2012) "İlköğretim Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Sosyal Beceri Düzeyleri" adlı çalışmasında ulaşılan sonuçlar dikkat çekicidir. Yüksek gelirli ailelerin çocuklarının duygusal zeka düzeyleri düşük gelirli ailelerin çocuklarına göre daha yüksek çıkmış, 1-2 saat televizyon izleyen çocukların duygusal zeka düzeyleri 4-5 saat izleyenlere göre yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca etkinliklere katılan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin katılmayanlara göre daha yüksek olduğu, liseyi bitiren annelerin çocuklarının, hiç okula gitmeyen annelerin çocuklarına göre duygusal zeka düzeylerinin yüksek olduğu, yüksek gelirli ailelerin çocuklarının sosyal becerilerinin, düşük gelirli ailelere göre yüksek olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi hakkında çalışma yapan Yüksel'in (1997) çalışma grubunu eğitim fakültesinde öğrenim gören, sosyal beceri puanı düşük 66 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın bağımsız değişkeni sosyal beceri eğitim etkinliği, bağımlı değişkeni ise sosyal beceri envanteri ile ölçülen sosyal beceri düzeyidir. Sonuçlara bakıldığında, sosyal beceri eğitimine katılan öğrencilerin, katılmayan öğrencilere göre sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüş, sosyal beceri eğitimine katılan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri yüksek çıkmıştır. Fakat üniversite eğitim süresinin kısa olması dolayısıyla, sosyal becerinin alt boyutları ile ilgili olumlu gelişmeler

sağlanamamıştır. Çalışmaya göre; özellikle sosyal beceri eğitimini tam anlamıyla verebilmek için geniş bir zaman dilimine ihtiyaç vardır.

Gülhan'ın (2012) "10-12 Yaş Grubu İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri Üzerinde Eğitsel Oyunların Etkisi" adlı çalışmasının amacı, eğitsel oyunların çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemek ve bu etkinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre durumunu ortaya koymaktır. Çalışmanın örneklemini beden eğitimi dersi alan 10-12 yaş aralığındaki 150 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada 75 öğrenci kontrol grubu olarak, 75 öğrenci ise deney grubu olarak ayrılmıştır. Bu gruplardan kontrol grubu sadece beden eğitimi dersi almış, deney grubu ise beden eğitimi dersinin işlenmesine ek olarak eğitsel oyunlar oynamışlardır. Araştırmanın sonucuna göre; beden eğitimi dersine ilave olarak oynatılan eğitsel oyunların, çocukların sosyal beceri düzeylerini arttırdığı tespit edilmiştir. Cinsiyetin sosyal beceri düzeylerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı da ortaya çıkmıştır.

Keskin'in (2007) ilköğretim öğrencilerinin ders başarıları ile sosyal beceri durumlarını incelediği araştırmasının amacı; 4. ve 7. sınıfta sosyal bilgiler dersi alan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırma sonuçlarına göre; Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi puanlarına bakıldığında; kızların puanlarının erkeklerin puanlarından daha yüksek, erkeklerin de problem davranışlarının kızlardan yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada cinsiyetin sosyal beceri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Yine akademik başarıyla, sosyal beceriler ve sosyal becerilerin alt ölçekleri olan işbirliği, atılganlık ve öz-kontrol becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni ve örneklemi, araştırma grubu ile ilgili tablolar, araştırmada kullanılan ölçme aracının özellikleri ve uygulanması, araştırma verilerinin toplanması, verilerin analizi ile ilgili açıklamalar ve istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma Modeli, en genel anlamda, araştırma amacına uygun ve ekonomik bir süreçle, verilerin toplanması ve analizi için gerekli koşulların düzenlenmesidir (Karasar, 2013, s.76).

Drama Etkinliklerinin İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Gelişimi ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi'nin sınandığı bu çalışmada gerçek deneme modellerinden biri olan ön test ve son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

Ön test ve son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder. Bu modelde deneyin ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için ön test ve son test sonuçları birlikte kullanılır (Karasar, 2013, s.97).

Tablo 3.1.

Ön Test ve Son Test Kontrol Gruplu Model

Grup		Öntest	Uygulama	Sontest
D(Deney)	R	O1	X	O3
K(Kontrol)	R	O2		O4

D: Deney grub **K:**Kontrol grubu **R:**Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık
O1, O2, O3, O4: Ölçme **X**: Uygulama

Araştırma deney ve kontrol olmak üzere iki grupla yapılmıştır. Deney grubuna drama etkinlikleri uygulanmış, kontrol grubuna hiçbir uygulama yapılmamıştır.

Tablo 3.2.

Deney Deseni

Grubun Adı	**Deney Öncesi**	**Deney Süreci (Denel İşlemler)**	**Deney Sonrası**
Deney Grubu	MÇSBDÖ	Drama Etkinlikleri	MÇSBDÖ
Kontrol Grubu	MÇSBDÖ	-	MÇSBDÖ

3.2. Araştırma Grubu

Bu çalışma 2013–2014 eğitim öğretim yılında Bingöl ili Merkez ilçesi Mimar Sinan İlkokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubu için seçilen öğrenci sayısı fazla olacağından örneklem yoluna gidilmiştir. Örneklem ise, Mimar Sinan İlkokulu'nda okuyan 4-B (kontrol) sınıfındaki 28 öğrenci ve 4-C (deney) sınıfındaki 28 öğrenci ile birlikte 56 öğrenciden oluşmuştur.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 3.3'de sunulmuştur.

Tablo 3.3.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde %
Kız	29	51,8
Erkek	27	48,2
Toplam	56	100,0

Kontrol grubu olarak belirlenen sınıfa çalışma süresince herhangi bir drama etkinliği uygulanmamış, bu sınıfın normal eğitimi sınıf öğretmeni tarafından uygulanmaya devam etmiştir. Deney grubu olarak belirlenen diğer sınıfa ise araştırmacı tarafından haftalık olarak drama etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulama 12 hafta sürmüştür.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların cinsiyete ve araştırma grubuna göre dağılımları Tablo 3.4'de sunulmuştur.

Tablo 3.4.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Cinsiyete ve Araştırma Grubuna Göre Dağılımı

Gruplar	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Kontrol grubu(4-B)	15	13	28
Deney grubu(4-C)	14	14	28
Toplam	29	27	56

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

3.3.1. Verilerin Elde Edilmesi

Verilerin elde edilmesinde Matson, Rotatory ve Hessel tarafından 1983 yılında geliştirilen "Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçek 47 maddeden oluşmaktadır. Drama etkinliklerinin uygulanması 12 hafta sürmüştür. Toplam 17 drama etkinliği oynatılmıştır. "Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Ölçeği" ilk olarak 2013-2014 eğitim öğretim yılı Aralık ayının ilk haftasında deney ve kontrol grubunda yer alan toplam 56 öğrenciye ön test olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna sosyal beceri gelişimi ve işbirliğine dayalı drama etkinlikleri uygulaması yapılırken, kontrol grubuna hiçbir işlem uygulanmamıştır. Deney grubuna oynatılan drama etkinlikleri 12 hafta boyunca araştırmacı tarafından ders saatinde yürütülmüştür. Drama etkinliklerinin uygulanmasının bitmesi ile birlikte aynı ölçek bu defa son test olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine yine araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

3.3.2. Deney Grubuna Verilen Eğitim

Deney grubuna, oturum süresi 40 dakika olmak üzere 12 hafta boyunca sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarını geliştirici 17 drama etkinliği uygulanmıştır.

Tablo 3.5.

Drama Etkinliklerinin Uygulama Sürelerine Dağılımı

Tarih	Deney Grubu	Süre	Etkinlik Adı	Kazanımlar
17.12.2013	4/C Sınıfı	40 dk.	Şey	-İşbirliği yaparak iletişim kurar. -Tahmin yürütme becerileri gelişir.
19.12.2013	4/C Sınıfı	40 dk.	ABC	-Harf-sözcük arasındaki ilişkiyi kavrar. -Grup içerisinde işbirliğini artıran davranışlar sergiler. -Grup içerisinde sorumluluk alır.
24.12.2013	4/C Sınıfı	40 dk.	Tek Elle Ayakkabı Bağlama	-Küçük kas kullanmayı gerektiren hareketleri yapar. -Eşi ile birlikte hareket eder.
31.12.2013	4/C Sınıfı	40 dk.	Arkama Yaz	-Sözcük dağarcığı gelişir. -Grupla işbirliği yaparak öğrenir.
07.01.2014	4/C Sınıfı	40 dk.	Sevimli Harfler	-Yeni kelimeler türetir. -Kelime haznesi gelişir. -Grupla işbirliği yaparak öğrenir.
14.01.2014	4/C Sınıfı	40 dk.	Sessiz Film	-Grup içerisinde sorumluluk alır. -Takım olma becerisi kazanır. -Beden hareketleriyle ifade etme yeteneği gelişir.
11.02.2014	4/C Sınıfı	40 dk.	Kitap Tenisi	-Grup için mücadele etmeyi öğrenir. -Dikkatini aynı anda iki hareket için yoğunlaştırır.
19.02.2014	4/C Sınıfı	40 dk.	Nasıl Dizileceğiz?	-Bir grup etkinliğini paylaşırken öz disiplin geliştirir ve bunu günlük yaşantısına uyarlar. -Aktiviteler yoluyla işbirliği yapma becerisi kazanır.
21.02.2014	4/C Sınıfı	40 dk.	Grupça Atma Yakalama	-Akranlarıyla iletişim kurar. -Öğrenmek için dikkatini yoğunlaştırır
25.02.2014	4/C Sınıfı.	40 dk.	Yedek Alfabe	-Dikkatini yoğunlaştırır. -Alıcı dil ve ifade edici dil becerisi gelişir.

Tablo 3.5. (*Devamı*)

04.03.2014	4/C Sınıfı	40 dk.	Atasözleri Canlanıyor	-Dramatik etkinlikleri canlandırmada yaratıcı hayal gücünü kullanır. -Atasözlerini uygun durumlarda kullanmayı öğrenerek anlatımını zenginleştirir.
06.03.2014	4/C Sınıfı	40 dk.	Ellerim Sensin	-Dramatik aktivitelerde hayal eder, etkin olur ve ifade çalışmaları esnasında kendini keşfeder. -Alıcı ve ifade edici dil gelişimleri artar
12.03.2014	4/C Sınıfı	40 dk.	Donuk Kare Pozları	-Rolüne uygun grupla hareket etmeyi öğrenir. -Konuya göre oyun oluşturur.
18.03.2014	4/C Sınıfı	40 dk.	Benimle Konuş	-Verilen yönergeleri dinler ve uygular. -Dikkat ve konsantrasyon becerileri gelişir.
20.03.2014	4/C Sınıfı	40 dk.	Körden Mendil Kapmaca	-İşitme duyusunu kullanarak çevreyi algılar. -Çevresindeki farklı seslerin duyguları üzerindeki etkisini fark eder.
21.03.2014	4/C Sınıfı	40 dk.	Bizim Hikâyemiz	-Sosyal beceriler gösterir. -Rolüne uygun davranır. -Yaratıcı düşünerek özgün ürünler ortaya koyar
25.03.2014	4/C Sınıfı	40 dk.	Çiz	-Bir yönlü iletişimin dezavantajlarını düşünür. -Grupla işbirliği yapar.

3.3.3. Veri Toplama Aracı

3.3.3.1. Matson çocuklarda sosyal becerileri değerlendirme ölçeği (MÇSBDÖ)

Bu çalışmada kullanılan Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, J. L. Matson, A. F. Rotatory ve W. J. Hessel tarafından 1983 yılında geliştirilmiş olup, 12-14 yaş arası çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek

amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Bacanlı ve Erdoğan (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek toplam 47 maddeden oluşmakta olup, 5'li likert tipindedir. Ölçeğin puanlandırılması *bana hiç uygun değil: 1 puan, bana pek uygun değil: 2 puan, bana biraz uygun: 3 puan, bana oldukça uygun: 4 puan, bana tamamen uygun: 5 puan* şeklinde yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 47, en yüksek puan ise 235'tir. Ölçekte "olumlu sosyal davranışlar" ve "olumsuz sosyal davranışlar" olarak iki alt boyut bulunmaktadır (Bacanlı ve Erdoğan, 2003).

Bacanlı ve Erdoğan (2003) Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin test tekrar test güvenirlik katsayısını "Olumsuz Sosyal Davranışlar" alt ölçeği için .70, "Olumlu Sosyal Davranışlar" alt ölçeği için .74 ve toplam puan için ise .77 olarak belirlemiştir. Ölçekte yer alan 41 maddenin madde toplam puan korelasyonlarının .30'un üstünde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları "Olumsuz Sosyal Davranışlar" alt ölçeği için .68, "Olumlu Sosyal Davranışlar" alt ölçeği için .74 ve toplamı için ise .85 olarak bulunmuştur (Hilooğlu, 2009).

Yapılan bu araştırmada ise Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları "Olumlu Sosyal Davranışlar" alt ölçeği için .78, "Olumsuz Sosyal Davranışlar" alt ölçeği için .73 ve toplamı için ise .77 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada ele edilen veriler, SPSS 21 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde hangi testlerin kullanılacağının belirlenmesi için normallik varsayımları sınanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin her bir ölçek için kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test sonuçlarına göre Shapiro-Wilk Testi uygulanmıştır. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ön testinden elde edilen dağılımın normalliğine ilişkin sonuçlar Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6.

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Ön Test Dağılımının Normalliğine Ilişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Boyutlar	**Grup**	**Shapiro-Wilk**		
		İstatistik	**sd**	**p**
Olumlu Sosyal Davranışlar	Kontrol	.950	27	.196
	Deney	.959	27	.338
Olumsuz Sosyal Davranışlar	Kontrol	.900	27	.060
	Deney	.905	27	.066
Toplam	Kontrol	.913	27	.076
	Deney	.966	27	.471

Tablo 3.6'ya göre anlamlılık değerleri incelendiğinde ölçeğin her bir boyutu için ön test dağılımının normallik varsayımı karşılandığı söylenebilir (p>0,05).

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği son testinden elde edilen dağılımın normalliğine ilişkin sonuçlar Tablo 3.7'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7.

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Son Test Dağılımının Normalliğine Ilişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Boyutlar	**Grup**	**Shapiro-Wilk**		
		İstatistik	**sd**	**p**
Olumlu Sosyal Davranışlar	Kontrol	.893	27	.051
	Deney	.920	27	.100
Olumsuz Sosyal Davranışlar	Kontrol	.913	27	.076
	Deney	.893	27	.051
Toplam	Kontrol	.900	27	.060
	Deney	.903	27	.063

Tablo 3.7'ye göre anlamlılık değerleri incelendiğinde ölçeğin her bir boyutu için son test dağılımının normallik varsayımı karşılandığı söylenebilir (p>0,05).

Dağılımın normalliğine ilişkin yapılan incelemeler sonucunda normallik varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının ön test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplar için t testi, iki grubun bir sürekli değişken üzerinden aldıkları değerlerin karşılaştırılması amacıyla kullanılmaktadır (Pallant, 2005). Kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Bağımlı gruplar için t testi, aynı grubun iki farklı ölçümdeki puanlarını karşılaştırmak amacıyla kullanılmaktadır (Pallant, 2005). Kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasındaki anlamlı farklılığı incelemek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Ön test son test kontrol gruplu desenlerde, dış etken olarak tanımlanan değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde yol açtığı varyans, ANCOVA ile istatistiksel olarak kontrol edilerek testin gücü arttırılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Bu araştırmada da kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasındaki fark incelenirken ön test puanları kontrol altında tutulmuştur. İstatistiksel sonuçların anlamlılığı ise $p<0,05$ düzeyinde incelenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri ilgili bulgulara yer verilmiştir. Önce drama etkinliklerinin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarını etkileyip etkilemediğini incelemek için "Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" içerisinde yer alan "olumlu sosyal davranışlar" ve "olumsuz sosyal davranışlar" şeklinde iki alt boyutun deney ve kontrol grubu arasındaki ön test ve son test anlamlılıkları ayrı ayrı analiz edilmiştir. Daha sonra deney ve kontrol grubu arasındaki MÇSBDÖ ön test ve son test toplam puanlamalarının analizi yapılarak 12 haftalık süre içerisinde gruplarda herhangi bir farklılaşmanın olup olmadığı ortaya konmuştur.

4.1. "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında MÇSBDÖ Olumlu Sosyal Davranışlar Ön Test Puanlarına İlişkin Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?" Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile herhangi bir drama etkinliğinin uygulanmadığı kontrol grubu arasında uygulama öncesi MÇSBDÖ alt boyutlarında ve toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. MÇSBDÖ "Olumlu sosyal davranışlar" alt boyutuna göre ön test ortalama puanları Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1.

Deney ve Kontrol Grupları Arasında MÇSBDÖ "Olumlu Sosyal Davranışlar" Ön Test Ortalama Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	n	X	Ss	sd	t	p
Kontrol	28	4.11	.61	54	1.332	.188
Deney	28	3.92	.47			

Tablo 4.1'e göre MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" boyutunda kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(54)}$= 1,332; p>0,05). Buna göre MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" boyutunda deneysel işlemler öncesinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin benzer düzeyde oldukları söylenebilir.

4.2. "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında MÇSBDÖ Olumsuz Sosyal Davranışlar Ön Test Puanlarına İlişkin Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?" Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun MÇSBDÖ "olumsuz sosyal davranışlar" alt boyutuna göre uygulama öncesi ön test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2.

Deney ve Kontrol Grupları Arasında MÇSBDÖ "Olumsuz Sosyal Davranışlar" Ön Test Ortalama Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	**n**	**X**	**Ss**	**sd**	**t**	**p**
Kontrol	28	4.54	.41	54	1.102	.275
Deney	28	4.43	.36			

Tablo 4.2`ye göre MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" boyutunda kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(54)}$= 1,102; p>0,05). Buna göre MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" boyutunda deneysel işlemler öncesinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin benzer düzeyde oldukları söylenebilir.

4.3. "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında MÇSBDÖ Ön Test Toplam Puanlarına İlişkin Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?" Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun, uygulama öncesi MÇSBDÖ ön test toplam puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3.

Deney ve Kontrol Gruplarının MÇSBDÖ Toplam Puanlarına İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	n	X	Ss	sd	t	p
Kontrol	28	4.32	.44	54	1.533	.131
Deney	28	4.17	.30			

Tablo 4.3'e göre MÇSBDÖ toplam puanlarında kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(54)}$= 1,533; p>0,05). Buna göre ölçeğin geneli için deneysel işlemler öncesinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin benzer düzeyde oldukları söylenebilir.

4.4. "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol Grubunun, MÇSBDÖ Olumlu Sosyal Davranışlar Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Kontrol grubunun, MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" boyutuna göre ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4.

Kontrol Grubunun MÇSBDÖ "Olumlu Sosyal Davranışlar" Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	4.11	.61	27	.310	.759
Son Test	27	4.08	.66			

Tablo 4.4'e göre MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" boyutunda kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(27)}$=,310; p>0,05). Buna göre kontrol grubunda verilen eğitimin öğrencilerin olumlu sosyal davranış algılarını önemli ölçüde etkilemediği söylenebilir.

4.5. "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol Grubunun, MÇSBDÖ Olumsuz Sosyal Davranışlar Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Kontrol grubunun, MÇSBDÖ "olumsuz sosyal davranışlar" boyutuna göre ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5.

Kontrol Grubunun MÇSBDÖ "Olumsuz Sosyal Davranışlar" Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	4.54	.41	27	.372	.713
Son Test	27	4.52	.40			

Tablo 4.5'e göre MÇSBDÖ "olumsuz sosyal davranışlar" boyutunda kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(27)}$=,372; p>0,05). Buna göre kontrol grubunda verilen eğitimin öğrencilerin olumsuz sosyal davranış algılarını önemli ölçüde etkilemediği söylenebilir.

4.6. "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol Grubunun, MÇSBDÖ Toplam Puanlarına Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Kontrol grubunun, MÇSBDÖ toplam puanlarına göre ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6.

Kontrol Grubunun MÇSBDÖ Toplam Puanlarına Göre Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	**n**	**X**	**Ss**	**sd**	**t**	**p**
Ön Test	27	4.32	.44	27	.493	.626
Son Test	27	4.29	.47			

Tablo 4.6`ya göre MÇSBDÖ toplam puanlarında kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(27)}$=,493; p>0,05). Buna göre kontrol grubunda verilen eğitimin öğrencilerin sosyal davranış algılarını önemli ölçüde etkilemediği söylenebilir.

4.7. "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Deney Grubunun, MÇSBDÖ Olumlu Sosyal Davranışlar Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney grubunun, MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" boyutuna göre ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.7'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7.

Deney Grubunun MÇSBDÖ "Olumlu Sosyal Davranışlar" Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	**n**	**X**	**Ss**	**sd**	**t**	**p**
Ön Test	27	3.92	.47	27	-3.746	.001
Son Test	27	4.34	.66			

Tablo 4.7`ye göre MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" boyutunda deney grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{(27)}$=-3,746; p<0,05). Buna göre deney grubunda verilen drama eğitiminin öğrencilerin olumlu sosyal davranış algılarını önemli ölçüde artırdığı söylenebilir.

4.8. "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Deney Grubunun, MÇSBDÖ Olumsuz Sosyal Davranışlar Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney grubunun, MÇSBDÖ "olumsuz sosyal davranışlar" boyutuna göre ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.8'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8.

Deney Grubunun MÇSBDÖ "Olumsuz Sosyal Davranışlar" Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	4.42	.36	27	-1.885	.070
Son Test	27	4.52	.29			

Tablo 4.8'e göre MÇSBDÖ "olumsuz sosyal davranışlar" boyutunda deney grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(27)}$=-1,885; p>0,05). Buna göre deney grubunda verilen eğitimin öğrencilerin olumsuz sosyal davranış algılarını önemli ölçüde artırmadığı söylenebilir.

4.9. "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Deney Grubunun, MÇSBDÖ Toplam Puanlarına Göre Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney grubunun, MÇSBDÖ toplam puanlarına göre ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9.

Deney Grubunun MÇSBDÖ Toplam Puanlarına Göre Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	4.16	.30	27	-4.386	.000
Son Test	27	4.43	.35			

Tablo 4.9'a göre MÇSBDÖ toplam puanlarında deney grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{(27)}$= -4,386; p<0,05). Buna göre deney grubunda verilen drama eğitiminin öğrencilerin sosyal davranış algılarını önemli ölçüde artırdığı söylenebilir.

4.10. "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında MÇSBDÖ Olumlu Sosyal Davranışlar Son Test Puanlarına İlişkin Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?" Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile herhangi bir drama etkinliğinin uygulanmadığı kontrol grubu arasında uygulama sonrası MÇSBDÖ alt boyutlarında ve toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" alt boyutuna göre son test ortalama puanları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10.

Deney ve Kontrol Grupları Arasında MÇSBDÖ "Olumlu Sosyal Davranış" Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	7.289	1	7.289	24.111	.000
Grup	2.170	1	2.170	7.179	.010
Hata	16.022	53	.302		
Toplam	1018.547	56			

Tablo 4.10'a göre ön testler kontrol edildiğinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" puanları arasında anlamlı farka ulaşılmıştır (F=7,179; p<0,05). Buna göre deney grubunda verilen drama eğitiminin öğrencilerin olumlu sosyal davranış becerilerini kontrol grubuna göre önemli ölçüde artırdığı söylenebilir.

4.11. "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında MÇSBDÖ Olumsuz Sosyal Davranışlar Son Test Puanlarına İlişkin Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?" Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun, uygulama sonrası MÇSBDÖ "olumsuz sosyal davranışlar" alt kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11

Deney ve Kontrol Grupları Arasında MÇSBDÖ "Olumsuz Sosyal Davranış" Son Test Ortalama Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	2.610	1	2.610	34.488	.000
Grup	.078	1	.078	1.035	.314
Hata	4.011	53	.076		
Toplam	1151.212	56			

Tablo 4.11'e göre ön testler kontrol edildiğinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin MÇSBDÖ "olumsuz sosyal davranışlar" puanları arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır ($F=1,035$; $p>0,05$). Buna göre deney grubunda verilen drama eğitiminin öğrencilerin olumsuz sosyal davranış algılarında kontrol grubuna göre önemli bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

4.12. "İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında MÇSBDÖ Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?" Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun, MÇSBDÖ son test toplam puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12.

Deney ve Kontrol Gruplarının MÇSBDÖ Toplam Puanlarına İlişkin Son Test Ortalama Puanları Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	4.504	1	4.504	48.804	.000
Grup	.915	1	.915	9.915	.003
Hata	4.892	53	.092		
Toplam	1076.165	56			

Tablo 4.12'ye göre ön testler kontrol edildiğinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin MÇSBDÖ toplam puanları arasında anlamlı farka ulaşılmıştır ($F=9,915$; $p<0,05$). Buna göre deney grubunda verilen drama eğitiminin öğrencilerin sosyal davranış becerilerini ve işbirliği davranışlarını kontrol grubuna göre önemli ölçüde artırdığı söylenebilir.

Görülüyor ki 12 hafta süren ve 17 drama etkinliğinin uygulandığı araştırmanın ardından deney grubu puanlarında belirgin bir şekilde anlamlı farklılık oluştuğu, ancak kontrol grubunun puanlarında anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür. Deney grubunda, sosyal beceri ve işbirliği davranışlarında gözlenen bu ilerlemenin, uygulanan drama etkinliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Kontrol grubunda ise, var olan programda hiçbir değişiklik yapılmadan eğitim öğretim gerçekleştirildiği için, bu

gruptaki çocukların sosyal beceri ve işbirliği davranışlarında olumlu bir gelişmenin gerçekleşmediği anlaşılmaktadır.

Literatürdeki benzer çalışmalara bakıldığında; Gülhan (2012), ilköğretimde okuyan, dördüncü (10 yaş), beşinci (11yaş) ve altıncı (12 yaş) sınıf öğrencilerinden; toplamda 75 kız ve 75 erkek öğrenciyle yaptığı çalışmada, eğitsel oyun oynayan deney grubu öğrencilerinde; eğitsel oyun oynamayan kontrol grubu öğrencilerine göre sosyal beceri seviyelerinde artış tespit etmesi, elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Yine; Uysal (1996), yaptığı çalışmada sosyal beceri eğitiminin uygulandığı deney grubundaki çocukların arkadaşlarıyla olan sosyal ilişkilerinin, kontrol grubundaki çocuklara göre daha gelişmiş olduğunu gözlemlemiştir. Araştırmacı bulgulardan elde ettiği sonuçlarda, Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitimi'nin deney grubundaki çocukların arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde olumlu katkılar sağladığını ifade etmiştir. Bu çalışmadaki bulgular da, elde edilen bulgularla benzerlikler göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, elde edilen bulgular hakkında değerlendirmeler yapılmış, bulgulara bağlı olarak elde edilen sonuçlar açıklanmış ve bu sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç

Deney ve kontrol grubu ile yapılan çalışmalarla elde edilen bulguların değerlendirilmesi ile şu sonuçlara ulaşılmıştır:

5.1.1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin "Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (MÇSBDÖ)" "Olumlu Sosyal Davranışlar" boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği " ne verdikleri cevaplardan yola çıkarak "olumlu sosyal davranışlar" boyutuna ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, kontrol grubunun ön test ortalama puanı 4.11 iken; son test ortalama puanı 4.08'e gerilemiştir. P anlamlılık değeri ise .759 olarak bulunmuştur.

Bu sonuçlar doğrultusunda "olumlu sosyal davranışlar" boyutu yönünden mevcut öğretim programındaki öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

Deney grubu öğrencilerinin "Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği " ne verdikleri cevaplardan yola çıkarak "olumlu sosyal davranışlar" boyutuna ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, deney grubunun ön test ortalama puanı 3.92 iken; son test ortalama puanı 4.34'e yükselmiştir. P anlamlılık değeri ise .001 olarak bulunmuştur.

Bu sonuçlar doğrultusunda MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" alt boyutuna göre, drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna bağlı olarak deney grubunda verilen drama eğitiminin öğrencilerin olumlu sosyal davranış algılarını önemli ölçüde artırdığı söylenebilir. Uygulanan drama etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerine yeni sosyal beceriler kazandırdığı, bu öğrencilerde var olan sosyal beceri ve işbirliği davranışlarını geliştirdiği yorumu yapılabilir.

Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında; Lawton ve Burk (1990) tarafından 3-5 yaş arasındaki çocuklarla gerçekleştirilen çalışmaya 34 çocuk (17 kontrol grubu, 17 deney grubu) katılmıştır. 6 haftalık olumlu sosyal davranışlar eğitimi alan gruptaki çocukların olumlu sosyal davranışları daha sık ve daha fazla sergiledikleri ve sorunları konuşarak çözümlemeye başladıkları ortaya çıkmıştır (Akt: Erten, 2012). Ayrıca; Arısoy'un (2011) 6.sınıf öğrenciler ile yaptığı çalışmada, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin derse karşı ilgi ve isteğini arttırmakla birlikte, sosyal gelişimlerini de olumlu yönde etkilediğini belirtmesi elde edilen bulgu ve sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Ceylan (2009), Vineland sosyal-duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelediği araştırmasında, deney ve kontrol grubu çocukları arasında "Vineland sosyal-duygusal erken çocukluk ölçeği" son test puanları açısından deney grubu çocukları lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Yaratıcı drama eğitimi alan çocukların işbirliği, yardımlaşma, arkadaşlık kurma gibi davranışlarında son test ortalama puanlarının kontrol grubundaki çocukların son test ortalama puanlarından daha yüksek düzeyde olduğunu, verilen eğitimin olumlu etkisinin oluştuğunu belirtmiştir.

Göncüoğlu (2010), drama ve işbirlikli yöntemle dersin işlendiği deney grubuna uygulanan son teste ilişkin bulguları incelediğinde, deney grubunun son test puanlarının, geleneksel yöntemlerle dersin işlendiği kontrol grubu son test puanlarına göre daha büyük olduğunu saptamıştır.

5.1.2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin "Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (MÇSBDÖ)", "Olumsuz Sosyal Davranışlar" Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin "Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği " ne verdikleri cevaplardan yola çıkarak "olumsuz sosyal davranışlar" boyutuna ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, kontrol grubunun ön test ortalama puanı 4.54 iken; son test ortalama puanı 4.52'ye gerilemiştir. P anlamlılık değeri ise .713 olarak bulunmuştur.

Bu sonuçlar doğrultusunda "olumsuz sosyal davranışlar" boyutu yönünden mevcut öğretim programındaki öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Deney grubu öğrencilerinin "Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği " ne verdikleri cevaplardan yola çıkarak "olumsuz sosyal davranışlar" boyutuna ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, deney grubunun ön test ortalama puanı 4.42 iken; son test ortalama puanı 4.52'e yükselmiştir. P anlamlılık değeri ise .070 olarak bulunmuştur.

Bu sonuçlar doğrultusunda MÇSBDÖ "olumsuz sosyal davranışlar" alt boyutuna göre, drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu lehine de istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Fakat ortalamalara göre değerlendirildiğinde, deney grubu lehine ortalamanın olumlu yönde yükseldiği sonucu ortaya çıkmıştır. Uygulanan drama etkinlikleri, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin olumsuz sosyal davranışları fark etmeleri adına, sosyal beceri ve işbirliği davranışlarını olumlu yönde etkilediği, drama etkinliklerinin öğrencilerdeki olumsuz davranışları azalttığı yorumu yapılabilir.

Freeman, Sullivan ve Fulton (2003) tarafından gerçekleştirilen, drama etkinliklerinin sosyal beceri, benlik kavramı ve problem davranışlar üzerinde etkisini inceledikleri çalışmada; ilköğretim üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile 18 hafta süren drama çalışmaları yapılmış, çalışmanın sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmezken, ortalama puanların belirli düzeyde yükseldiği ortaya çıkmıştır.

5.1.3. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin "Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (MÇSBDÖ)" Toplam Puanlarına Göre Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin sosyal davranışlarına ilişkin toplam puan ortalamalarına bakıldığında; kontrol grubu ön test ortalama toplam puanı 4.32 olarak, son test ortalama puanı 4.29 olarak ve toplam puanlar açısından kontrol grubu p anlamlılık değeri .626 olarak ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda MÇSBDÖ toplam puanı yönünden mevcut öğretim programındaki öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Deney grubunun sosyal davranışlarına ilişkin toplam puan ortalamalarına bakıldığında; ön test ortalama toplam puanı 4.16 olarak, son test ortalama puanı 4.43 olarak ve toplam puanlar açısından deney grubu p anlamlılık değeri .000 olarak bulunmuştur.

Bu sonuçlar doğrultusunda MÇSBDÖ toplam puanına göre, drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşmuştur. Buna bağlı olarak deney grubunda verilen drama eğitiminin öğrencilerin sosyal davranış algılarını önemli ölçüde artırdığı söylenebilir. Uygulanan drama etkinlikleri ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarını geliştirirken, grup çalışması ve grup üyeliğinin sosyal beceri kazanımında önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır denilebilir.

Literatürde de benzer bulgulara rastlamak mümkündür. Kocayörük (2000), yaratıcı drama çalışmalarının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini geliştirdiğini; Akın (1993), yaratıcı drama eğitiminin öğrencilerin sosyalleşme düzeylerini artırdığını; Özdemir (2003), yaratıcı drama dersinin öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğunu saptamışlardır.

Yine alan yazında yapılan çalışmalarda; Kaf (1999), selam verme, paylaşma, işbirliği gibi sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Grup paylaşımlarının grubu daha ileri düzeye getirdiği, kişiler arası etkileşimi artırdığı (Dainow ve Bailey, 1992. Akt: Altıok, 2013), işbirlikli

öğrenmenin, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiği (Tunçel, 2006), grup çalışmalarının bireyler arası etkileşimi artırmada güçlü bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Arvidsson, Skarsater, Öijervall ve Fridlund, 2008). Ayrıca sosyalleşme programına katılan çocuklarda işbirliği davranışında olumlu yönde değişiklikler olduğu tespit edilmiştir (Polat Unutkan, 1998).

Aslan'ın (2008) çalışmasında uyguladığı yaratıcı drama etkinliklerinin ardından, deney grubunun son test puanlarında anlamlı farklılık bulunurken, kontrol grubunun puanlarında herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir. Deney grubunda, sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarında gözlenen bu ilerlemenin, destekleyici olarak uygulanan Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitimi'nden kaynaklandığı, kontrol grubunda ise, var olan programdaki etkinlikler hiçbir değişikliğe uğramadan gerçekleştirildiği için, bu gruptaki çocukların sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarında çok önemli gelişmelerin gerçekleşmediği sonucu, elde edilen bulgularla benzer nitelikler taşımaktadır.

5.2. Tartışma

İnsanlar belirli bir potansiyelle doğarlar ve zamanla bu potansiyel gerek ailenin gerekse çevrenin etkisiyle etkilenerek değişime uğrar. Bu potansiyeller bazen gelişmediği gibi engellenebilir. Ülkemizde de bazı yanlış paradigmalar sonucu çocukların gelişimi engellenebilmektedir. Örneğin; uslu çocuk hep oturan hiçbir şeye karışmayan çocuk olarak algılanır, yerinde duramayan, sürekli aktif olan çocuklarında öyle "uslu" olmaları istenir; böylece çocuğu bir nevi sürü psikolojisiyle hiç etliye sütlüye karışmayan bir kişi haline getirilebilir. Çocuklar ilk eğitimlerini aile ortamında aldıktan sonra ilköğretime başlarlar. İlköğretim döneminde çocukların akademik gelişimleri ile sosyal gelişimleri birbirinden ayrı düşünülmemelidir. Genelde aileler çocuklarından toplumsal bir paradigma sonucu derslerinde başarılı olmalarını beklerler (Dermez, 2008). Aileler çocuklarının sosyal beceri edinmesini göz ardı edip, önemli olanın ders başarısı olduğunu düşünürler. Fakat bu yanlış, belki de yersiz bir beklentidir. Çocuklarının sosyal beceri kazanmasını zamana ya da kendi haline bırakırlar. Şanslı olan birey çevresinin etkisiyle, ailenin eğitim ve ekonomik düzeyine göre bu becerileri edinebilir fakat herkes için bu geçerli olamayabilir. Çocukların sosyal beceri kazanmadan derslerinde tam başarıyı yakalaması da çok zor olacaktır.

Bireylerin, topluma uyum sağlayabilmesi için sosyal beceri davranışlarına sahip olması gereklidir. Özellikle ilkokul öğrencilerinin sosyal beceri gelişiminin desteklenmesi çocukların başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmasını, kendi hakkını savunurken başkalarının haklarına ve duygularına saygı duymasını, işbirliği içerisinde çalışabilmesini, kendisi için uygun olmayan istekleri geri çevirebilmesini ve gerektiğinden başkalarından yardım isteyebilmesini sağlayacaktır.

Çocukların çeşitli yönlerden gelişmesinde drama etkinliklerinin önemli yeri vardır. Drama, çocukların sosyal becerinin gelişmesinde, işbirliği davranışları edinmelerinde de etkin rol oynamaktadır. Yaratıcı drama etkinlikleri, grup çalışmalarına yer vermesi, birçok alana hitap etmesi, tüm eğitim kademelerinde kullanılabilmesi ve ekonomik olması gibi özellikleri bakımından sosyal becerilerin öğretilmesinde etkin ve etkili bir öğretme ve öğrenme yöntemi olarak ele alınmaktadır (Akfırat Önalan, 2006. Akt: Eti, 2010).

San (1990), drama derslerinde yapılan doğaçlamaların bireye sosyal olaylarda gerçeğe uygun davranışları canlandırması için fırsatlar sunduğu gibi hayali durumları oynaması için de fırsatlar sunduğunu ifade ederken; Akman, Topçu, Baydemir, Şahin ve Şirin (2011), oyun arkadaşı olarak tercih edilmeyen çocukların sosyal beceri düzeylerinin düşük olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmada, drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarına etkisi şu şekilde tartışılabilir:

Çalışma yapılacak sınıfta ilk etkinlikler uygulanmaya başlandığında öğrenciler arasında bazen yer yer sürtüşmeler, kavgacı tutumlar ortaya çıktı. Kendi içlerinde olumsuz bir rekabet ortamının varlığı söz konusu oldu. Daha önce işbirliği halinde çalışma yapmadıkları, utangaç tavırlar sergiledikleri, birlikte oyun oynama konusunda isteksiz oldukları ilk göze çarpan olumsuzluklardı. Hatta birkaç öğrenci oyunlara katılmak istemedi. Bu öğrencilere herhangi bir zorlama yapılmadı. İlerleyen zamanlarda kendi istekleriyle drama etkinliklerine dahil olmaya başladılar. Drama etkinliklerinin uygulandığı sınıfın dar olması ve gerekli materyallerin bulunmaması sorun teşkil etse de, 12 hafta boyunca uygulamalara devam edildi. Etkinlikler ilerledikçe başta karşılaşılan bazı sorunlarda gözle görülür azalmalar olurken, öğrencilerin sosyal davranışlarındaki gelişim belirgin bir şekilde dikkat çekti. Daha önce birlikte çalışmaya

istekli olmayan öğrenciler grupla çalışmaya istekli olamaya başlarken, kavgacı tutum içinde olan, sabırsız olan bazı öğrenciler de daha ılımlı ve istekli olarak etkinliklere katılmaya başladılar.

Buna bağlı olarak yapılan çalışma ile çağdaş öğrenme ve öğretme yöntemlerinden biri olan dramanın öğrencilerin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarında belirgin şekilde olumlu etkiye neden olduğu düşünülmektedir.

Sosyal beceri gelişimini ve işbirliği davranışlarını arttırmada, drama etkinliklerinin etkisini ortaya koyan bu araştırma, Çoban'ın (2007) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Çoban; yaratıcı drama çalışmaları öncesinde çocuklarının daha kavgacı tutum izlediklerini fakat şimdi daha uyumlu olduklarını, ilişkilerinin olumlu yönde değiştiğini, çatışmalarının çözümünde sabırlı olmayı ve konuşmayı denediklerini, topluluk içerisinde kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini gözlemlemiştir. Bu durumla, grup içindeki yaşantılar sayesinde ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerini kazandıkları, kişiler arası iletişimlerinde daha uyumlu ve akılcı bir tutum izledikleri bu sayede de çocukların kendi yaşamlarına bunu olumlu bir şekilde aktardıkları sonucuna ulaşmıştır.

İşbirliği kurma ve sosyal farkındalığı arttırma, dramanın sağladığı değerler içinde yer almaktadır (McCaslin, 2000). Öğrenme ve sosyalleşme sürecine etkisi dışında, drama kimine göre benlik saygısını geliştirir, kimine göre grup üyesi olmanın getirdiği gizil gücü vurgular, kimilerine göre de iletişim ve problem çözme yetilerini geliştirir (San, 2002. Akt: Uşaklı, 2006).

5.3. Öneriler

Bu çalışma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerine sosyal beceri ve işbirliği davranışları kazandırılması anlamında drama etkinliklerinin önemli olduğunu göstermiştir. Sosyal beceri ve işbirliği davranışlarına yönelik yapılacak çalışmalar toplumda öz güveni yüksek, girişken, kendini haklarını savunan ve başkalarının haklarına saygı gösteren, işbirliği içinde olan bireylerin artmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulgulara ve sonuçlara dayanarak şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Yapılacak benzer çalışmalarda uygulama süresi uzatılabilir.
2. Okullardaki sınıf ortamları, drama uygulamaları için düzenlenebilir.
3. Drama etkinliklerine katılan öğrencilerin sosyal becerileri gelişimlerini ve işbirliği davranışlarını daha iyi gözlemleyebilmek için nicel araştırma yöntemlerinin yanında, nitel araştırma yöntemleri de kullanılabilir.
4. Sosyal becerileri geliştirmeye ve işbirliği davranışları edindirmeye yönelik uygulanan drama etkinlikleri yalnızca çocuklara değil, çocuklarla birlikte anne ve babalara da uygulanabilir.
5. Bu araştırmada drama etkinliklerinin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışları üzerindeki etkileri, kullanılan ölçekteki alt boyutlar açısından incelenmiştir. Yapılacak benzer çalışmalarda farklı değişkenlerin (yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, sosyal-ekonomik durum vb.) kullanılması önerilebilir.
6. Uygulanan drama etkinliklerinin ders içinde olduğu kadar ders dışında da çocuklara ne kadar faydalığı olduğu yönünde araştırmalar yapılabilir.
7. Çocukların sosyal beceri ve işbirliği davranışlarının daha çok gelişmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda drama kursları açılabilir ya da drama yarışmaları yapabilir.

KAYNAKÇA

Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Appolonia, S. & Howdem, J. (1995). *Classroom connections: Understanding cooperative learning*. Toronto: Harcourt Brace.

Acar, F. (2001). *Duygusal zeka yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: Banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması.* Yayımlanmış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Açıkgöz, K. (1990). *İşbirliğine dayalı öğrenme, grupla yarışma ve bütün sınıf öğretimi etkinlikleri yabancı dil başarısı ve hatırda tutma düzeyi üzerindeki etkileri*. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (25-28 Eylül 1990), MEB Yayınları. Ankara.

Açıkgöz, K. (1990). *İşbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin akademik başarısı, hatırda tutma düzeyleri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri*. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi. I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. MEB Yayınları. Ankara.

Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma, uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.

Açıkgöz, K. Ü. (2006). *Aktif öğrenme.* İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Adıgüzel, Ö. (1993). *Oyun ve yaratıcı drama ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Adıgüzel, Ö. (2007). *Drama ve öğrenme ortamları. (Editör: Ali Öztürk). İlköğretimde Drama*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde yaratıcı drama (2.baskı)*. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akfırat Önalan, F. (2004). *Yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akın, M. (1993). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin sosyalleşme düzeylerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Akın, Y. (2002). *Altı yaş grubu çocuklarında başkasının bakış açısını alma yetisi üzerinde eğitici drama programının ve aile tutumlarının etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akkaya, M. (2012). *Sosyal bilgilerde göç konusunun drama yöntemiyle öğretiminin akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi*, (Öğretmen El Kitabı). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Akman, B., Topçu, Z., Baydemir, G., Şahin, S. ve Şirin, E. (2011).*6 Yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin oyun arkadaşı tercihleri üzerindeki etkisi*. 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Akoğuz, M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Ankara.

Akoğuz, A. ve Akoğuz, M. (2011). *Yaratıcı drama etkinlikleri*. Final Kültür Sanat Yayınları.

Akyel, Y. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin drama yöntemi yeterliliklerinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Akyüzlüer, F. (2007). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin müzik becerilerini geliştirmede dramanın etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Programı, İzmir.

Altınkök, M. (2012). *İşbirliği ile öğretim yöntemine dayalı beden eğitimi derslerinin 9–10 yaş grubu çocukların temel motor becerileri ile problem çözme becerilerinin*

gelişimine etkisinin araştırılması. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Spor Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.

Altınok, H. (2004). *İşbirlikli öğrenme, kavram haritalama, fen başarısı, strateji kullanımı ve tutum*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Altıok Öner, H. (2013). *Profesyonel sosyalizasyon teorisine temellendirilen psikoeğitim programının hemşirelik öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

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

Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Drama*. İstanbul: Ya- Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş.

Arısoy, B. (2011). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ÖTBB ve TOT tekniklerinin 6.Sınıf öğrencilerinin matematik dersi "istatistik ve olasılık" konusunda akademik başarı, kalıcılık ve sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.

Arslanoğlu, C. (2010). *Spor yapan ve spor yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin karşılaştırılması (Kars ili örneği*). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.

Arvidsson B., Skarsater I., Öijervall J., Fridlund B. (2008). Process-oriented group supervision implemented during nursing education: nurses' conceptions 1 year after their nursing degree. *Journal of Nursing Management*, 16, 868–875.

Aslan, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Atay, M. (2005). *Çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Atay, M. (2011). *Erken çocukluk döneminde gelişim II*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Ateş, M. (2004). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim II. kademede madde ve özellikleri ünitesinde öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Avcıoğlu, H. (2001). *İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim Dergisi. (163), 111-115*.

Avşar, Z. ve Alkış, S. (2007). İşbirlikli öğrenme yönteminin "birleştirme 1" tekniğinin sosyal bilgiler derslerinde öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online, 6(2), 197-203.*

Aydın, S. (2013). *İlkokul 4. sınıfta yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerisine ilişkin kendilerini algılamaları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Bacanlı, H. (2000). *İlköğretimde rehberlik.* Ankara: Nobel Basım Dağıtım.

Bacanlı, H. (2001). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bacanlı, H. (2005). *Sosyal beceri eğitimi (2.baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bacanlı, H. ve Erdoğan, F. (2003). *Matson çocuklarda sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (MESSY) Türkçe 'ye uyarlanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeleri*. Pegem Akademi Yayınları.

Bayrakçı, M. (2007). *Okulöncesinde yaratıcı drama etkinliklerinin iletişim becerilerinin gelişmesi üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, Kars.

Bedir, H. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri düzeyleri (Bolu ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Bolu.

Bilek, E. (2009). *İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde dramatizasyon yönteminin öğrencilerin sosyal-duygusal uyumlarına ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Boran, E. (2010). *Risk guruplarıyla sosyal alanda yaratıcı drama çalışmalarının etkileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bozdoğan, Z. (2003). *Okulda rehberlik etkinlikleri ve yaratıcı drama.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, (2012). *Özel eğitim güzel gelecek. Yönetici, öğretmen ve aileler için*. Bursa: İl Milli Eğitim Müdürlüğü.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneysel desenler: Ön test-son test kontrol grubu desen ve veri analizi (3. baskı).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Akademi.

Ceylan Dural, S. (2006). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin takım çalışmasına ilişkin algıları (Balıkesir ili Burhaniye örneği).* Bilim uzmanlığı tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal-duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cüceloğlu, D. (2005). *Yeniden insan insana.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çelik, N. (2007). *Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, İzmir.

Çetin, F., Alpa-Bilbay, A. ve Albayrak-Kaymak, D. (2003). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler: Grup eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Çınar, H. (2002). *Sokakta dramatik etkinlikler*. Tezsiz yüksek lisans projesi, Ankara.

Çoban Çalışkan, E. (2007). *Sosyal beceri sorunu olan öğrenciler ve annelerine uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişimi üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, İzmir.

Demir Şad, E. (2007). *Akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen ilköğretim II. kademe öğrencilerinin özsaygı, sosyal beceri, davranış problemleri ve okul başarılarının karşılaştırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme. (11. Baskı).* Ankara: Pagem A Yayıncılık.

Dermez, H. G. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Dinç, B. (2002). *Okulöncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ekinci, N. (2005). *İşbirliğine dayalı öğrenme. Eğitimde yeni yönelimler* (Editör: Özcan Demirel). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Elkin F. (1995). *Çocuk ve toplum, çocuğun toplumsallaşması*. (Çev: Nezife Güngör). İstanbul: Gündoğan Yayınları.

Erden, M. (1997). İşbirliğine dayalı öğretim teknikleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi, Ankara. 12(68), 57-60.*

Erdoğan, A. A. (2008). *Fen ve teknoloji dersinde farklı işbirlikçi öğretim yöntemlerinin kullanılması ve sonuçların karşılaştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Erdoğan, S. (2010). *Eğitici drama yönteminin fen ve teknoloji dersi vücudumuzda sistemler ünitesinde öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Denizli.

Eti, İ. (2010). *Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Freeman, G. D., Sullivan Kathleen ve Fulton, C.R. (2003), *"* Effects of creative drama on self concept, social skills and problem behavior", *Journal of Educational Research, 96(3), 131-138.*

Goleman, D. (2002). *Sonuç alıcı liderlik. Harvard Business Review-Lideri lider yapan nedir?* (Çev: N. El Hüseyni). İstanbul: MESS Yayınları, ss. 61–94.

Gömleksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişiye etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Gömleksiz, M. (1997). *Kubaşık Öğrenme*. Adana: Baki Kitap ve Yayınevi.

Göncüoğlu, G. Ö. (2010). *6.sınıf sosyal bilgiler dersi demokrasinin serüveni ünitesinin öğretiminde drama ve işbirlikli öğretim yöntemlerinin öğrenci tutum ve başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal

Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Niğde.

Gönen, M. ve Dalkılıç Uyar, N. (1999). *Çocuk eğitimde yaratıcı drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Gönen, M. ve Dalkılıç Uyar, N. (2000). *Çocuk Eğitiminde Drama-Yöntem ve Uygulamalar (3. Baskı).* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Görgülü, F. (2009). *Drama destekli kubaşık öğrenme etkinliklerinin okul öncesi 5- 6 yaş çocuklarının iletişim becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Aydın.

Greene, J.O. ve Burleson, B.R. (2003). Handbook od communication and social interaction skills. Lawrence Erlbaum Associates.

Gut, D. M. and Safran, S. P. (2002). Cooperative learning and social stories: Effective social skills strategies for reading teachers. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 18(1), 87-91.*

Güler, İ. K. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Samsun.

Gülhan, G. (2012). *10-12 yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerine eğitsel oyunların etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.

Güner, A. Z. (2008). *Eğitici drama uygulamalarının 5-6 yaş grubu çocukların sosyal-duygusal uyumlarına etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Güneş, K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin iletişim ve motivasyon becerileri ile ilgili algı ve beklentileri (İstanbul ili Avrupa yakası örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, İstanbul.

Güney, S. (2009). *Drama tekniklerinin ilköğretim 4 ve 5. sınıflarda kullanımı (Dede Korkut Hikâyeleri örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Güneysu, S. (1991). *Eğitimde drama*. Ya-Pa 7. Ulusal Okul Öncesi Eğitim Yaygınlaştırma Semineri, Eskişehir.

Gürol, A. (2002). *Okulöncesi eğitim öğretmenleri ile okulöncesi öğretmen* adaylarının *eğitimde dramaya ilişkin kendilerini yeterli bulma düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Hilooğlu, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbaca davranışlarını yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1999). *Making cooperative learning work. Theory into Practice, 38(2), 67-73.*

Kaf, Ö. (1999). *Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kapıkıran, M. A., İvrendi, A. B. ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:19, Denizli.*

Kara, Ö. T. (2010). *Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

Karadağ, E. (2005). *Eğitim yönetimi ve öğretim yöntemleri ilişkisi kapsamında drama yönteminin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2005). *Kuramdan uygulamaya ilköğretimde drama,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2005). Eğitim-öğretim sürecinde drama yönteminin yeri ve önemi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), 1-9.*

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi (25.Baskı).* Ankara: Nobel Yayınları.

Karataş, O. (2011). *İlköğretim I.kademe sosyal bilgiler dersi doğal afet eğitiminde drama tekniğinin öğrencilerin başarılarına etkisi (deneysel çalışma).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Kars.

Kavcar, C. (1985). Örgün eğitimde dramatizasyon**.** *Eğitim ve Bilim Dergisi, 10(56), 32-41***.**

Kayhan, H. C. (2004). *Yaratıcı dramanın ilköğretim 3. sınıf matematik dersinde öğrenmeye, bilgilerin kalıcılığına ve matematiğe yönelik tutumlara etkisi***.** Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keleş Ural, P. (2009). *Kavramsal değişim metinleri, oyun ve drama ile zenginleştirilmiş 5E modelinin etkililiğinin belirlenmesi: "Canlıları sınıflandıralım" örneği***.** Yayımlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Trabzon.

Keskin, A. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin ders başarıları ile sosyal beceri durumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı, Manisa.

Kocayörük, A. Y. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Koç, F. (1999). *Yaratıcı dramanın öğrenmeye etkisi, (sosyal bilimler dersinde bir yöntem olarak).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Koç, İ. (2013). *Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde drama yöntemini uygulama ve drama tekniklerine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Koç, M. ve Dikici, H. (2003). *Eğitimde dramanın bir yöntem olarak kullanılması. İlköğretim Online Öğretim Uygulamaları Serisi.* http:/ilkogretim-online.org.tr/vol2say1/ou1/ou1.pdfadresinden 14 Ocak 2014 tarihinde alınmıştır.

Konya, S. (2007). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin beş yaş grubu öğrencilerinin öz bakım becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Aydın.

Konuk, D. (2006). *Zonguldak il merkezinde 7-11 yaş grubu işitme engeli olan ve olmayan çocukların psiko-sosyal gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.

Koparan, E. (2005). *Takım performansına etki eden takım çalışmasına ilişkin faktörlerin belirlenmesine yönelik bir uygulama.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Kütahya.

Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kökalan, Ö. (2010).*Drama eğitiminin yönetici adaylarının beşeri ilişkiler yeteneği ve kavramsal yeteneği üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(2), 179-190.*

Malbeleği, F. (2011). *Drama yönteminin sosyal bilgiler dersi başarısına ve bilinçli tüketicilik düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Matson, J. L. ve Ollendick, T. H. (1988). *Enhancing children's social skills*. New York: Pergamon Press.

McCaslin, N. (2000). *Creative drama in the classroom and beyond*. New York: Longman, Inc. Th.

MEB, (2006). *Anadolu güzel sanatlar lisesi drama dersi öğretim programı*. Ankara: Orta Öğretim Genel Müdürlüğü.

Orta, A. Z. (2009). *Etkili iletişim sürecinde kişilerarası iletişim becerileri ve yaratıcı drama uygulama örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Oruç, S. ve Altın, B. N. (2008). Müze eğitimi ve yaratıcı drama. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35. Sayı.* http://egitim.cu.edu.tr/efdergi/makaleler.asp?dosya=111

Ömeroğlu Turan, E. ve Yaşar, M. (1999). *Okulöncesi eğitimde drama uygulamaları*. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı Rehber Kitaplar Dizisi. Ankara: Ya-Pa Yayınları, s. 91 – 110.

Ömeroğlu, E., Ersoy Ö., Şahin T. F., Kandır A. ve Turla A. (2007). *Okul öncesi eğitimde drama teoriden uygulamaya.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Önder, A. (1999). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Önder, A. (2006). *İlköğretimde eğitici drama, temel ilkeler, uygulama modelleri ve örnekleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Önder, A. (2007). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama (7.Baskı)*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Özdemir, L. (2003). *Yaratıcı drama dersinin duygusal zekâ gelişimine etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Özçep, C. (2007). *İlköğretimde görev yapan beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Özgülük, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5-6 yaş grubu çocukların sosyal ve duygusal*

gelişiminin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özsarı, T. (2009). *İlköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerinde işbirlikli öğrenmenin matematik başarısı üzerine etkisi: Probleme dayalı öğrenme ve öğrenci takımları başarı bölümleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Pallant, J. (2005). SPSS survıval manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12) (2nd edition). Crows Nest, N.S.W.: Allen & Unwin.

Polat Unutkan, Ö. (1998). *5-6 yaş grubu aile katılımlı sosyalleşme programı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Riggio, R. E. (1989). *Social skills inventory manual. (research edition).* Palo Alto, USA, CA: Consulting Psychologists Press.

Robbins S. (1943). *"Managing organizational conflict"*, Stephen Robbins Publications, USA.

Saban A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.

San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23(2), 213-221.*

San, İ. (1991). *Eğitim öğretimde yaşayarak öğrenme yöntemi ve estetik süreç olarak yaratıcı drama*. Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar 1.Sempozyumu. Kültürk Koleji Yayınları, s.261-266.

San, İ. (1999). *Türkiye'de yaratıcı drama çalışmalarının dünü ve bugünü*. Cumhuriyet ve Çocuk, 2. Ulusal Çocuk Kültürleri Kongresi. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, s.267-273.

Sapon Shevin, M. (1994). *Cooperative learning and middle schools: What would it take to really do it right? Theory Into Practice, s.33, ss.183-190,* USA.

Sarsar, F. (2008). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında işbirlikli öğrenmenin öğretmen adaylarının sosyal becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.

Seçmeli Ders Programı (SDP), (2000). *MEB ilköğretim okulları seçmeli drama dersi 1-2-3 öğretim programı, ilköğretim okulu ders programları, seçmeli derslerin programı 6-7-8*, İstanbul: MEB Yayınları.

Selvi, K. (2003). Eğitimde yaratıcı drama yöntemini uygulama ilkeleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(2), 181-188.*

Senemoğlu N. (2002). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Seven, S. (2006). *6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyler ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Slavin, E. R. (1982). *An introduction to cooperative learning research. Learning to cooperate, cooperating to learn. (Edt. Robert Slavin).* 5-15. New York: Plenum Press.

Sökezoğlu, D. (2010). *Ritim, hareket ve şarkı öğretimi temelli müzik eğitiminin 7 - 11 yaş grubu çocuk yuvası öğrencilerinin sosyal gelişimleri üzerine etkisi(Afyonkarahisar ili örneği).* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

Sözer, N. (2006). *İlköğretim 4. sınıf matematik dersinde drama yönteminin; öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi***.** Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health, 8*(2), 84-96.

Sucuoğlu, H. (2003). *İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme, edim ve strateji kullanımı üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Sünbül, A. M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Şahin, İ. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı, İzmir.

Şentuğ, G. O. (2010). *Kubaşık öğrenme yönteminin 6.sınıf Türkçe derslerinde uygulanması ve sonuçları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetim Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.

Şimşek, A (1995). Etkileşimli teknolojilerin verimli kullanımı için kubaşık öğrenme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(19), 451- 461.*

Şimşek, M. (2013). *Yaratıcı drama dersinin sınıf öğretmeni adaylarının sosyal becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Şimşek, T. (2004). *İlköğretimde drama. (Kuramsal bilgiler ve uygulama örnekleri).* İstanbul: Suna Yayınları.

Tarım, K. ve Akdeniz, F. (2003). İlköğretim matematik derslerinde kubaşık öğrenme yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 215-223.*

Taşkıran, S. (2005). *Drama yöntemi ile ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin işlenişinin öğrenme ve öğrencilerin benlik kavramına etkisi yönünden değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.

Topaloğlu Özdemir, A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tunçel, Z. (2006). *İşbirlikli öğrenmenin beden eğitimi başarısı, bilişsel süreçler ve sosyal davranışlar üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Uşaklı, H. (2006). *Drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim V. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri, atılganlık düzeyi ve benlik-saygısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı, İzmir.

Uysal, F. N. (1996). *Anokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olan etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Uz Baş, A. (2010). Sınıf temelli bir sosyal beceri eğitimi programının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin güvengenlik ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, http://www.insanbilimleri.com

Ün, K. (1987). Öğrenmede İşbirliği mi Yarışma mı? *Abece: Aylık Eğitim, Kültür ve Sanat Dergisi, 15, 11-14.*

Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Yaman, F. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerine "madde ve ısı" konusunda fen ve teknoloji dersi hedeflerinin kazandırılmasında işbirlikçi öğrenme kuramının etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Yaşar Can, M. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı, Ankara.

Yavuzer, H. (1996). *Çocuk psikolojisi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2010). *Ana-baba ve çocuk.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yeşilyurt, E. (2009). İşbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19(2), 161-178,* Elazığ.

Yıldırım, Z. (2011). *Kubaşık öğrenme yönteminin küme destekli bireyselleştirme tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı, Erzurum.

Yıldız Göğebakan, D. (2012). *Kubaşık öğrenme ve anlaşmazlık çözümü eğitimi ile bütünleştirilmiş Türkçe ve sosyal bilgiler programının öğrencilerin akademik başarı, iletişim ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, İzmir.

Yılmaz, A. (2001). İşbirliğine dayalı öğrenme; etkili ancak ihmal edilen ya da yanlış kullanılan bir metot, *Milli Eğitim Dergisi*. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/150/yilmaz.html

Yılmaz, S. (2011). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin "birlikte çalışma" ya ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 1-14,* Kırşehir.

Yiğit, R. (2008). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin depresyon ve sosyal beceri düzeylerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Konya.

Yönel, A. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yaratıcı dramaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı, İzmir.

Yüksel, G. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranış olarak sosyal beceri. *Milli Eğitim Dergisi, Mart, Nisan, Mayıs sayı 150.*

http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/150/yuksel.htm#top.

Yüksel, G. (2004). *Sosyal beceri envanteri*. Ankara: Asil yayıncılık.

Walker, H. M. ve McConnell, S. R. (1995). *Walker-mcconnell scale of social competence and school adjustment: Elementary version.* London: Singular Publishing Group.

EKLER

EK 1. Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (MÇSBDÖ)

Yönerge

Aşağıda her insanın zaman zaman yaşayabileceği bir takım durumlar maddeler halinde verilmiştir. Bu maddelerde belirtilen durumların hangilerinin size uygun olup olmadığını karar vererek işaretleyiniz. Bütün soruların cevaplanması gerekmektedir.

Cevaplarınız gizli kalacaktır. Teşekkürler.

Sinan MANTAŞ
Atatürk Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Cinsiyetiniz : ( ) Kız ( )Erkek

Sınıfı :

		Bana **HİÇ** Uygun Değil	Bana **PEK** Uygun Değil	Bana **BİRAZ** Uygun	Bana **OLDUKÇA** Uygun	Bana **TAMAMEN** Uygun
1	İnsanları güldürürüm.					
2	İnsanları korkuturum veya bir kabadayı gibi davranırım.					
3	Kolayca sinirlenirim.					
4	Sık sık yakınırım ya da şikayet ederim.					
5	Başka biri konuşurken konuşurum (konuşmasını keserim).					
6	Bana ait olmayan eşyaları izinsiz alırım ya da kullanırım.					
7	İnsanlarla konuşurken onların yüzüne bakarım.					

8	Birçok arkadaşım var.					
9	Öfkelendiğim zaman tokat atarım veya vururum.					
10	İncinmiş bir arkadaşıma yardım ederim.					
11	Üzgün bir arkadaşımı neşelendiririm.					
12	Diğer çocuklara tehdit eder gibi bakarım.					
13	Bir başkası iyi bir şey yaptığında öfkelenirim veya kıskanırım.					
14	Bir başkası iyi bir şey yaptığında mutlu olurum.					
15	Verdiğim sözleri tutmam. (sözümde durmam).					
16	İnsanlara hoş göründüklerini söylerim.					
17	İstediğim bir şeyi almak için yalan söylerim.					
18	İnsanları kızdırmak için onlara sataşırım.					
19	İnsanlara yaklaşıp bir sohbet başlatabilirim.					
20	Biri benim için bir şey yaptığında mutlu olurum ve teşekkür ederim.					
21	İnsanlarla konuşmaktan korkarım.					
22	İyi sır saklarım.					
23	Nasıl arkadaş edinileceğini bilirim.					
24	Bile bile diğerlerinin duygularını incitirim (diğer insanları üzmeye çalışırım).					

25	İnsanlarla dalga geçerim.					
26	Arkadaşlarımı savunurum.					
27	İnsanlar konuşurken onlara bakarım.					
28	Sahip olduklarımı başkalarıyla paylaşırım.					
29	Diğer insanlardan daha iyiymişim gibi davranırım.					
30	Duygularımı belli ederim.					
31	İnsanlar benimle uğraşmadığında bile, uğraştıklarını zannederim.					
32	İnsanları rahatsız edecek sesler çıkartırım(geğirmek, burnumu çekmek gibi).					
33	Çok yüksek sesle konuşurum.					
34	İnsanlara isimleriyle hitap ederim.					
35	İnsanlara yardım teklif ederim.					
36	Başkalarıyla konuşurken sorular sorarım.					
37	Arkadaşlarımı sık sık görürüm.					
38	Yalnız başıma oynarım.					
39	Birini incittiğimde üzülürüm.					
40	Oyunlarda diğer çocuklara katılırım.					
41	Sık sık kavga ederim.					
42	Başkalarını kıskanırım.					
43	Benimle iyi geçinen insanlara iyi davranırım.					

44	Başkalarına hal hatır sorarım.					
45	Başkalarının yanında haddinden fazla kalırım (bu onları sıkar).					
46	Diğer insanların şakalarına ve anlattıkları komik öykülere gülerim.					
47	Birileriyle şakalaşırken onları incitirim.					

EK 2. Drama Etkinlikleri

1.Etkinlik Adı: Şey

Kazanım: İş birliği yaparak iletişim kurar.
Tahmin yürütme becerileri gelişir.

Yaş Aralığı: 8-10

Oyuncu Sayısı: Grupla oynanır.

Araç Gereç: Önceden hazırlanan küçük kâğıt parçaları, bunların korunması için küçük bir sepet

Hazırlık

Küçük kağıtlara "kardan adam", "öksürük şurubu" ve "lastik ördek" gibi şeyler yazınız.

Nasıl Oynanır

Sınıf küçük gruplara bölünür. Kağıt parçaları katlanır ve bir sepete konur. Her gruptan bir çocuk bir kağıt çeker, açar, sessizce okur ve ardından nesneyi takımındaki diğer oyunculara nesnenin adını söylemeden tarif etmeye çalışır. Örneğin "kardan adam" kelimesi için çocuk şunları söyleyebilir; "Dışarıda kar var. Bütün çocuklar karda büyük bir şekil yapmak için dışarı koşuyor". Cevabı ilk bilen, ikinci kağıdı çeker ve sonraki kelimeyi tarif eder. Bir oyuncu kazara tarif etmeye çalıştığı kelimeyi söylerse elenir ve devam etmesi için bir diğer bir oyuncuyu seçer.

ETKİNLİK 1. UYGULAMAYA AİT FOTOĞRAFLAR









2. Etkinlik Adı: Tek Elle Ayakkabı Bağlama

Kazanım: Küçük kas kullanmayı gerektiren hareketleri yapar.
Eşi ile birlikte hareket eder.

Yaş Aralığı: 7 -10 yaş

Oyuncu Sayısı: Grupla oynanır

Nasıl Oynanır?

Oyuncular ikişer kişilik gruplara ayrılır. İki kişilik gruplar sırayla gelerek yarışırlar. Bu sırada diğer çiftler oturacaktır. Yarışan çift oturan çiftlerin yanına gelerek onların ayakkabı bağlarını tek elleriyle önce açıp sonra tekrar bağlamalıdır. Çiftler birlikte dört ayakkabının bağını sadece tek ellerini kullanarak önce açıp sonra bağladıklarında görevi tamamlayıp otururlar. Sıra bir diğer çifttedir.

İpucu

Dakika sınırlaması koymak eğlenceli hale getirecek ve yarış havası oluşturacaktır.

ETKİNLİK 2. UYGULAMAYA AİT FOTOĞRAFLAR









3. Etkinlik Adı: Arkama Yaz

Kazanım : Sözcük dağarcığı gelişir.
Grupla işbirliği yaparak öğrenir.

Yaş Aralığı: 8-10

Oyuncu Sayısı: Grupla oynanır

Araç Gereçler: Kelime Kartları

Hazırlık

Bilindik üç, dört, beş harfli kelimeler kartlara yazılır. Harf sayısına göre kelimeler farklı kümelere ayrılır.

Nasıl Oynanır

Oyun eşit büyüklükte iki grupla oynanır. Oyuncular birbirlerine ulaşacak şekilde arka arkaya dizilirler. Oyuncular oyun sırasında oturabilir veya ayakta durabilirler. Oyun her takımın en arka sırasındaki oyuncuya kelime yazılı kartın verilmesiyle başlar. Rekabet öndeki oyuncunun sırtına harf harf bu kelimeyi yazmaktır. Öndeki oyuncu "aldım" deyinceye kadar arkadaki oyuncu kelimeyi yazmaya devam eder. Daha sonra sıradaki oyuncu bir öndeki oyuncunun sırtına kelimeyi yazar. Oyun en öndeki oyuncuya kadar bu şekilde devam eder. En öndeki oyuncu aldım dedikten sonra kelimeyi doğru söylerse kazanabilir. Kelimeyi doğru söyleyen oyuncunun takımı 1 puan alır. Eğer kelime yanlışsa rakip takıma 1 puan verilir. Öndeki oyuncu en arakaya geçer ve ikinci tur başlar. Oyun bütün oyuncular eşit sayıda tur atıncaya kadar devam eder. En çok puan alan takım oyunu kazanır. Oyun yöneticisi dört ya da beş harfli kelimeleri vererek oyunu zorlaştırabilir fakat her takıma aynı turda aynı uzunlukta kelime verilmelidir.

Bir de Böyle Deneyelim!

Bu oyunun rekabete dayalı olmayan şekli bir çember halindeki oyuncularla oynanabilir. Eğer sözcük konuşmadan saklanabilirse zinciri ilk başlatan oyuncunun arkasına gelininceye kadar oyun devam eder.

İpuçları

Bazı yaş grupları için oyun süresince fiziksel temastan ötürü grupların sadece kız ya da erkeklerden oluşması daha uygun olabilir. Eğer bu mümkün değilse oyuncular parmaklarıyla sıradaki oyuncunun avuç içine kelimeyi yazabilir. Bu oyun bir grup sırada beklerken oynanabilecek eğlenceli bir oyundur. Sıranın sonundaki oyuncunun kendini şanslı hissetmesi gibi bir faydası da vardır.

ETKİNLİK 3. UYGULAMAYA AİT FOTOĞRAFLAR









4.Etkinlik Adı: Sevimli Harfler

Kazanım: Yeni kelimeler türetir.
Kelime haznesi gelişir.
Grupla işbirliği yaparak öğrenir.

Yaş Aralığı: 8-11 yaş
Oyuncu Sayısı: Grupla oynanır
Araç Gereçler: Harf kartları, kronometre, kağıt, kalem

Hazırlık

Kartların üzerine alfabenin harflerini yazın. Üzerinde "herhangi bir harf" yazan 5 ekstra kart hazırlayın. Harfleri karıştırın ve kapalı şekilde masanın üzerine yerleştirin.

Nasıl Oynanır

Bir oyuncu destenin en üstündeki kartı alır ve çevirir. Kronometre 3 dk ya ayarlanır ve her oyuncu hedef harfle cümleler yazmaya başlar. Süre bittiğinde oyuncular cümlelerini diğer oyuncularla paylaşırlar. Belirlenen harfle başlayan her cümlenin her kelimesi 1 puandır. Örneğin "Sakin sevimli sokak" 3 puandır. Bir cümle içinde hedef harfle başlayan en çok dört kelimeye izin verilir. Hedef harf ile başlamayan her kelime için 2 puan düşülür. Bir oyuncu 25 puana ulaştığında oyunu kazanır.

İpuçları

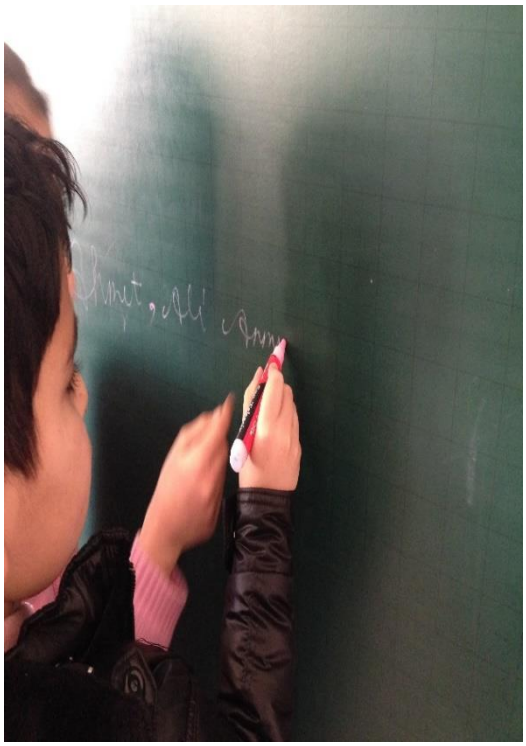
Bağlaç kelimelerin yazılı olduğu bir kart oyun masasında bulundurulabilir. Örneğin; ile, ve, veya gibi. Bağlaç kelimelerin kullanılması oyunu kolaylaştırabilir ve bu kelimeler için ceza puanı kesilmez.

ETKİNLİK 4. UYGULAMAYA AİT FOTOĞRAFLAR









5. Etkinlik Adı: Sessiz Film

Kazanım: Grup içerisinde sorumluluk alır.
Takım olma becerisi kazanır.
Beden hareketleriyle ifade etme yeteneği gelişir.

Yaş Aralığı: 8 – 10 yaş

Oyuncu Sayısı: Grupla oynanır.

Araç-Gereçler: Film ve dizi isimlerinin yazılı olduğu kartlar, kronometre

Nasıl Oynanır?

"Sessiz Film" iki takım arasında oynanır ve oynanış biçimi açısından "Sözcük Bulma "ya benzer. Takımlardan birinin tuttuğu bir film, bir tiyatro, bir dizi ya da kitap adı, karşı takımın oyuncularından birine söylenir. Oyuncu bunu ses çıkarmadan sadece hareketlerle takım arkadaşlarına belirli bir süre içerisinde anlatmaya çalışır. Oyunda filmin veya dizinin yerli mi yoksa yabancı mı olduğu da belirtilerek filmin bulunmasında kolaylık sağlanmış olur. Yerliyi başparmağınızı aşağı doğru indirerek, yabancıyı da başparmağınızı yukarıya doğru işaret ederek belirtebilirsiniz. Ayrıca oyunda söylenen kelimenin benzeri zıddı ve kelimeye ek getirme gibi işaretler filmi bulmayı kolaylaştırır. Örneğin, Bereketli Topraklar Üzerinde'yi anlatmaya başlarken, önce filmin adının üç sözcükten oluştuğunu anlatmak için parmaklarıyla üç işareti verir. Sonra da sözcükleri teker teker, oynayarak anlatır. Oyuncular filmin adını bulamazsa, sıra diğer takıma geçer.

ETKİNLİK 5. UYGULAMAYA AİT FOTOĞRAFLAR









6. Etkinlik Adı: Kitap Tenisi

Kazanım: Grup için mücadele etmeyi öğrenir.
Dikkatini aynı anda iki hareket için yoğunlaştırır.

Yaş Aralığı: 7-11

Oyuncu Sayısı: İki grupla oynanır (12-20 kişi)

Araç Gereçler: 2 adet masa tenisi topu ve her öğrenci için bir kitap

Hazırlık

Çocuklar, iki grup halinde birbirlerine karşı oynarlar. Her grubun yarısı diğer yarısının karşısında, aralarında belli bir mesafe olacak şekilde birbirlerine dönük olarak sıralanır. Her çocuk elinde bir kitap tutar.

Nasıl oynanır

İki grupta da aynı hizada sıralanan çocuklardan en ön sıradakilere birer masa tenisi topu verilir. Başlama işaretiyle birlikte, elinde top olan rakip iki oyuncu karşı tarafta bekleyen grup arkadaşlarına doğru koşarlar. Koşarken kitaplarını raket gibi kullanarak masa tenisi toplarını kitapların üzerinde zıplatırlar. Eğer top, yere düşerse, topu düşüren çocuk başladığı noktaya dönüp yeniden başlamalıdır. Bir oyuncu karşı tarafta bekleyen grup arkadaşlarına ulaşır ulaşmaz, o taraftaki çocuk topu alır ve kitabın üzerinde zıplatarak aynı şekilde geriye taşır. Toplar, karşılıklı bekleyen gruplar arasında ileri geri taşınır. Tüm üyeleri karşısındaki arkadaşına topu taşıyan ilk grup galiptir.

Bir de Böyle Deneyelim!

Rekabet ortamının oluşması istenmiyorsa oyun karşılıklı sıralanan iki grup arasında da oynanabilir. Bu şekilde top her çocuk tarafından bir kez taşındıktan sonra birkaç tur devam edebilir.

İpucu

Her çocuğun topu karşı tarafa taşıma süresi kronometre ile hesaplanarak en hızlı çocuk seçilebilir. Bunun karşılığında sembolik bir ödül verilebilir. Alüminyum folyo ile kaplanan bir masa tenisi topu "Gümüş Şampiyonluk Topu" adıyla ödül olarak kullanılabilir.

ETKİNLİK 6. UYGULAMAYA AİT FOTOĞRAFLAR









7.Etkinlik Adı: Nasıl Dizeceğiz?

Kazanım: Bir grup etkinliğini paylaşırken öz disiplin geliştirir ve bunu günlük yaşantısına uyarlar.
Aktiviteler yoluyla işbirliği yapma becerisi kazanır.

Yaş aralığı: 8-10
Oyuncu sayısı: Grupla oynanır
Araç gereçler: Her takım için 12 plastik bardak, kronometre

Hazırlık

Eğer grupta oyuncu sayısı fazlaysa gurbu yedi kişilik takımlara bölün. Her takıma 12 plastik bardak verin. Sonra, bardaklardan üç piramit yaparak bardakların nasıl dizileceğini ve geri alınacağını gösterin. Soldaki ve sağdaki piramitlerde tabanda iki, üstte bir bardak, ortadaki kümede ise üç-iki-bir (üç altta, iki ortada, bir üstte) bardak dizilişiyle piramit oluşturacaklarını anlatın. Her takım için altı dizici, bir de zaman tutucu seçin. Fazladan takım üyesi varsa şartları kendiniz yaratabilir veya bir veya iki "gözlemci" atayabilirsiniz. Takımlar görevi yerine getirirken zaman tutar ve ardından süreyi geliştirmek için iki deneme daha yapar.

Nasıl oynanır

Oyun şu akışla oynanır: İlk kişi dizer, ikinci geri alır, üçüncü dizer, dördüncü geri alır, beşinci dizer, altıncı geri alır. Başlamak için ilk kişi ellerini masaya koyar ve "Başla" komutuyla dizmeye başlar. Altıncı kişi ellerini masaya koyduğunda zaman durdurulur. Geri alma, sadece dizen kişi üç kümeyi de tamamladıktan sonra başlayabilir. En kısa sürede görevi tamamlayan grup oyunu kazanır.

ETKİNLİK 7. UYGULAMAYA AİT FOTOĞRAFLAR









8. Etkinlik Adı: Yedek Alfabe

Kazanım: Dikkatini yoğunlaştırır.
Alıcı dil ve ifade edici dil becerisi gelişir.

Yaş Aralığı: 8-11

Oyuncu Sayısı: Grupla oynanır

Araç Gereçler: Okuma materyali

Hazırlık:

Seçilen lider öğrenci sınıfı küçük gruplara ayırır. Her gruba okuma materyali verilir.

Nasıl oynanır

Lider tarafından önceden belirlenen bir sıraya göre (ör: oturma düzeni), her oyuncu sırayla birkaç cümleyi yüksek sesle okur ancak okurken tüm R' lerin yerine B veya belki tüm T' lerin yerine P, vs. kullanır. Bu şekilde okuyabilmek çok kolay değildir ve dinlemesi öylesine komiktir ki zamanın çoğu okumak yerine gülmekle geçer. Diğer oyuncular dikkatlice her bir R' yi veya T' yi, vs. dinlerler, okuyucunun ıskaladığı her harf için eksi puan verilir. En iyi puanı alan öğrenci oyunu kazanır.

ETKİNLİK 8. UYGULAMAYA AİT FOTOĞRALAR









9. Etkinlik Adı: Atasözleri Canlanıyor

Kazanım: Dramatik etkinlikleri canlandırmada yaratıcı hayal gücünü kullanır. Atasözlerini uygun durumlarda kullanmayı öğrenerek anlatımını zenginleştirir.

Yaş Aralığı: 8-10

Oyuncu Sayısı: Grupla oynanır.

Araç Gereçler: Basit atasözü örnekleri, kara tahta veya büyük bir kağıt

Hazırlık

Atasözü diye adlandırdığımız eski sözleri çocuklara anlatın. Çocukların bildiği atasözlerinin bir listesini yapın. Örneğin; Erken kalkan yol alır. Bugünün işini yarına bırakma. Can çıkar, huy çıkmaz. Sakla samanı gelir zamanı gibi.

Nasıl Oynanır

Atasözlerinin anlamlarını tartışın. Her gruba bir atasözü verin ve çocuklardan bu durumları canlandırmalarını isteyin. Gösterilen atasözlerini ya belirtin, ya da tahtaya veya kağıda bir liste yapın. Sınıfın geri kalanına hangi atasözünün anlatıldığını tahmin etmelerini söyleyin.

Bir De Böyle Deneyelim!

Grupla birlikte, tüm oyuncuların kullandığı ve bildiği birkaç atasözü, deyim, deyiş veya argo tabir belirleyin ("Dam üstünde saksağan, vur beline kazmayı","Aç ayı oynamaz", "Oldu, gözlerim doldu", vb.). Daha sonra, bunları, oyuncularınızdan, metaforik ya da argo anlamlarında değil, sözlük anlamlarında pantomimle anlatmalarını isteyin.

Çeşitlendirmeler

Oyuncular, birkaç atasözü, deyim ya da tabiri canlandırdıktan sonra, bu atasözü, deyim veya tabirleri değiştirerek, oyunculardan değiştirilmiş şekilleriyle bir daha canlandırmalarını isteyin. Örnek olarak, "Dam üstünde saksağan, vur beline kazmayı", "Masa altında kurbağa, vur kafasına küreği" şeklinde değiştirebilirsiniz.

ETKİNLİK 9. UYGULAMAYA AİT FOTOĞRAFLAR









10. Etkinlik Adı: Donuk Kare Pozları

Kazanımlar: Rolüne uygun grupla hareket eder.
Konuya göre oyun oluşturur.

Yaş Aralığı: 8-10

Oyuncu Sayısı: Grupla oynanır

Araç Gereçler:

Gazete, dergi, internet vs. den alınmış resim, çizimler ya da çeşitli fotoğraflar

Hazırlık

Grupların getirdikleri resimlerden biri oyun oluşturmak için seçilir. Bu resme uygun oyun oluştururlar.

Nasıl Oynanır

Geliştirdikleri oyunu oynarlar. Resimdeki pozun aynısını oyunun bir bölümünde sergilerler. Devamı için birbirinden farklı 3 resim seçilip tekrar bir oyun oluşturulabilir. Fotoğraftaki ya da resimdeki poza en yakın pozu veren grup puan alır.

İpucu

Resim sergilenirken bir oyuncu tarafından izleyicilere gösterilmelidir. Ya da sinevizyonla herkesin görebileceği şekilde yansıtılmalıdır.

ETKİNLİK 10. UYGULAMAYA AİT FOTOĞRAFLAR









11. Etkinlik Adı: Benimle Konuş

Kazanım: Verilen yönergeleri dinler ve uygular.
Dikkat ve konsantrasyon becerileri gelişir.

Yaş aralığı: 8-10
Oyuncu sayısı: Grupla oynanır
Araç gereçler: Küçük kâğıt parçaları, mürekkepli veya kurşun kalemler

Hazırlık

Oyuna katılacak kişiler belirlenir. Oyunda kullanılmak üzere yönerge listeleri oluşturulur. Katılımcılar iki takıma ayrılır ve oyuna başlanır.

Nasıl oynanır

Oluşturulan yönergeleri kullanarak (ya da kendiniz oluşturun) her bir yönergeyi ayrı bir kâğıt parçasının üzerine yazın. Her kâğıt parçasını ikiye katlayın ki yönergeler gözükmesin ve ilk takımdan birisinin öne çıkmasını isteyin. Bu kişi yönergeleri açar ve bunu sadece bir kez ikinci takıma okur. İkinci takım, yönergenin tamamen okunmasını beklemelidir. Sonra birinci grup, kendilerine verilen yönergeye tamamen uymaya çalışmalıdır.

Eğer herkes yönergeyi tamamlamakta başarılı olursa takım bir puan alır. Fakat takım üyelerinden herhangi biri yönergeye tamamen uymazsa bu tur için puan kazanılmaz.

Takımların, yönergelerin tamamı kullanılıncaya kadar bu şekilde ileri geri gitmelerini sağlayın. Bu noktada her takım, birlikte olmalı ve karşı takıma verilecek yeni bir yönerge listesi oluşturmalıdır. Her yönerge üç adımdan daha fazla olamaz (belki daha yüksek işleyişe sahip gruplar için daha fazla olabilir) ve diğer takımın güvenli bir şekilde yapabileceği şeyler olmalıdır.

Yönergeler

- Herkes takımınızdaki her kişiyle "beşlik" çakmalı ve sonra tüm takım bir daire şeklinde oturmalıdır.

- Takımınızdan üç kişi alfabe şarkısı söylemeli ve sonra tüm takım bir araya toplanmalı ve “kop” diye bağırmalıdır.
- Takımınız boy sırasına göre dizilmeli ve sonra sıradaki herkes bir grup olarak dört kez zıplamalıdır.
- Takımınızdan bir kişi, beş kez mekik çekerken grubun geri kalanı onun etrafında bir halka oluşturup bu kişiye tezahürat yapmalıdır.

Bir de Böyle Deneyelim!

Her yönergeye bir adım ekleyin, basit iki adımlı yönergeden başlayın sonra üç adımlı yönergeler verin sonra dört, beş vs. Hangi takımın en çok yönergeyi yapabildiğini görmek üzere grubu yarıştırın.

ETKİNLİK 11. UYGULAMAYA AİT FOTOĞRAFLAR









12. Etikinilik Adı: Körden Mendil Kapmaca

Kazanım: İşitme duyusunu kullanarak çevreyi algılar.
Duyu ve duyguları aracılığı ile gözlem yapar.
Çevresindeki farklı seslerin duyguları üzerindeki etkisini fark eder.

Yaş Sınırı: 8-10
Oyuncu Sayısı: Grupla oynanır
Araç Gereçler: İki tane göz bağı

Hazırlık

"Körden Mendil Kapmaca" adlı oyunda önce ebe belirlenir ve ebenin gözleri bir bezle bağlanır. Cebine veya kemerine başka bir mendil sıkıştırılır. Diğer oyuncular etrafında halka olarak hazır beklerler.

Nasıl oynanır

"Körden Mendil Kapmaca" adlı oyunda katılımcılardan çember olup yere oturmaları istenir. Bir ebe seçilir, ebe çemberin ortasında ayaktadır. Ebenin beline (cebine, kemerine ya da beline sıkıştırabilir) bir fular, mendil konur. Fuların uçları aşağı doğru sarkmalıdır. Daha sonra ebenin gözleri bir mendil ya da bir fularla bağlanır. Lider, sessizce katılımcılardan birini işaret eder. Liderin işaret ettiği katılımcı yavaşça yerinden kalkar, ebenin belindeki fuları almaya çalışır fakat bunu yaparken ebeye yakalanmamalıdır. Ebe, dinleyerek sesin nereden geldiğini anlamaya çalışır ve fuları almak isteyeni yakalayabilir yani ona değebilir, dokunabilir. Ebe fularına dokunmamalı yalnızca elini fuların etrafında gezdirerek fuları korumalıdır. Oyun, ebenin fuları almak isteyen katılımcıyı yakalaması ya da fuları almak için kalkan katılımcının fuları kör ebenin belinden ona yakalanmadan çekip alması ile son bulur. Grup olarak oynatılırken gruplardan birer ebe seçilir, ebe halkada oluşturanları yakalarsa o gruptan bir kişi elenir, eğer ebe mendili kaptırırsa ebe oyun dışı kalır.

ETKİNLİK 12. UYGULAMAYA AİT FOTOĞRAFLAR









13. Etkinlik Adı: Ellerim Sensin

Kazanım: Dramatik aktivitelerde hayal eder, etkin olur ve ifade çalışmaları esnasında kendini keşfeder.
Alıcı ve ifade edici dil gelişimleri artar

Yaş Aralığı: 8-11 yaş

Oyuncu Sayısı: Grupla oynanır.

Hazırlık

Oyuncular ikişerli gruplara ayrılır. Bu oyun absürt bir doğaçlama alıştırmasıdır.

Nasıl Oynanır

A oyuncusu **B** oyuncusunun arkasında durur. Kollarını **B** oyuncusunun kollarının altından öne doğru çıkartır. Aynı sırada **B** ellerini sırtının arkasında kenetler. Şimdi herhangi bir sahne doğaçlanır, ama **A** kollarını **B** kişisinin kollarıymış gibi hareket ettirir. Örneğin **B**'den bir tür ders vermesini isteyebilirsiniz, ama bütün hareketleri **A** oyuncusu yapacaktır. **B** oyuncusu arkadaşının yaptığı hareketlere mimikleriyle eşlik etmelidir. **A** oyuncusu, **B**'ye her istediğini yapabilir. Kafasını kaşımak, çenesini sıvazlamak, hiddetle el sallama, bir bardak su içmek gibi… Liderin doğaçlamayı kontrol altında tutması bu nedenle önemlidir. Ardından eşler yer değiştirir ve doğaçlama tekrarlanır.

14.Etkinlik Adı: ABC

Kazanım: Harf-sözcük arasındaki ilişkiyi kavrar.
Grup içerisinde işbirliğini artıran davranışlar sergiler.
Grup içerisinde sorumluluk alır.

Yaş Aralığı: 8 – 10 yaş

Oyuncu Sayısı: Grupla oynanır.

Araç-Gereçler:

Her birine alfabenin bir harfinin yazıldığı kartlar, her oyuncu için kalem.

Nasıl Oynanır

Oyun süresince oyunculardа kalacak, alfabenin bir harfinin yazılı olduğu kartlardan her oyuncuya verin. Herkese bir araya gelmelerini ve alfabenin diğer harfleriyle kelimeler oluşturmalarını söyleyin. Katılımcılardan diğerleri ile birlikte oluşturdukları bütün kelimeleri kartların arkasına kaydetmelerini isteyin. Oyuncular beraber ürettikleri her kelime için diğer arkadaşlarıyla aynı puanı alır. Amaç mümkün olan en uzun kelimeleri yazarak çok puan almaktır. Kullanılan her harf için bir puan ve oluşturulan her kelime için bir puan kazanılır. Örneğin kelime "koş" ise 4 puandır, 3 puan harfleri için 1 puan da kelime için yazılır. Bir oyuncu kelimenin harflerini karıştırarak yeni bir kelime oluştururssa "şok" gibi yine 4 puan alır. Oyuncular kısaltmaları ve uygun isimleri kullanabilir ve her kelime en az 3 harf içermelidir.

15. Etkinlik Adı: Çiz

Kazanım: Bir yönlü iletişimin dezavantajlarını düşünür.
Grupla işbirliği yapar.

Yaş Aralığı: 7-10 yaş

Oyuncu Sayısı: Grupla oynanır.

Araç Gereçler: Önceden hazırlanan çizim kağıtları, ek kağıtlar, kalemler

Hazırlık

Çizim kağıtları oyuna başlanmadan önce hazırlanmalıdır.

Nasıl Oynanır

Tüm katılımcıları art arda tek sıra halinde dizin. Orijinal çizimi sıradaki son kişiye kısaca gösterin. Bu kişi resmi, önündeki kişinin sırtına parmağıyla "çizsin", öndeki de aynı şekilde kendi önündekinin sırtına çizsin, böylece sıradaki ilk kişiye kadar ilerlesin. Sıranın önündeki kişiye "mesajı" aldığında anladığını çizmesi için bir kağıt verin. Etkinliğin sonunda tüm son çizimleri orijinalleriyle karşılaştırarak ne kadar farklı mesajların alındığını görün.

Bir de Böyle Deneyelim

Harf ve rakam öğretimi, eş anlam ve zıt anlamlı kelimelerin kavratılmasında da bu oyundan faydalanılabilir. Zıt anlamlıların kavratılmasında kağıtlara yazılan kelimeler sürekli zıt anlamlısı yazılarak en son oyuncuya kadar devam eder. Örneğin kelime beyaz ise bir sonraki oyuncunun sırtına siyah yazılır daha sonraki öğrenciye ise yine beyaz ve böylece sıradaki en son oyuncuya ulaşılır. En çok doğru kelime yazan takım oyunu kazanır.

16. Etkinlik Adı: Bizim Hikayemiz

Kazanımlar: Yaratıcı düşünerek özgün ürünler ortaya koyar.
Sosyal beceriler gösterir.
Rolüne uygun davranır.

Yaş Aralığı: 9-11

Oyuncu Sayısı: Grupla oynanır

Araç Gereçler: Her oyuncu için kalem, birkaç kağıt

Hazırlık:

Her oyuncuya kalem verilir ve birlikte hikaye yazmaları istenir. Yazıp oluşturulan hikayeyi canlandıracakları söylenir.

Nasıl Oynanır

Oyuncular çember oluşturacak şekilde oturur. Tüm oyunculara kalem, 5-6 oyuncuya ise kalem ile birlikte kağıt dağıtılır. Kağıt dağıtılan oyunculara bir hikayenin başlangıcı olan bir cümle yazmaları, sonra kağıtları sol taraflarında oturan arkadaşlarına vermeleri istenir. Eline kağıt ulaşan kişilerin hikayeyi devam ettiren diyalog cümlesi yazmaları istenir. Her kağıtta 15-20 diyalog olana kadar yazma işlemine devam edilir. Yaklaşık 20 satır yazıldıktan sonra sıradaki oyuncudan hikayeyi sonlandıracak bir diyalog yazması istenir. Oyuncular 5-6 kişilik gruplara ayrılır. Rastgele yazılan hikayeler gruplara verilir. Kısa bir provadan sonra hikayeler canlandırılır.

İpucu

Yazılan diyalogların önceki diyalogla alakalı olması sağlanmalıdır.

17. Etkinlik Adı: Grupça Atma Yakalama

Kazanım: Akranlarıyla iletişim kurar.
Öğrenmek için dikkatini yoğunlaştırır

Yaş aralığı: 8-11

Oyuncu sayısı: Grupla oynanır.

Araç gereçler: Top

Hazırlık

Oyun için gerekli yönergeler verilir.

Nasıl Oynanır

Oyuncular çember oluşturacak şekilde sıralanır. Bir kişiden diğerine çemberin diğer tarafına doğru bir top atılır. Eylem aksaksız bir şekilde devam ederken, farklı bir ebatta veya renkte ikinci bir top devreye sokulur. Birden fazla top aynı anda çemberde sürekli olarak hareket etmelidir. Grubun idare edebileceği kadar çok top eklemeye devam edebilirsiniz. Odaklanmayı sürdürmek ve oyun kontrolden çıkarsa durup tekrar başlamak önemlidir. Her zaman olduğu gibi oyunda iletişim esastır. Oyuncular atmadan önce aralarında göz teması kurarlar. Grup üyeleri birbirileri için sorumluluk almayı amaçlamalıdır.

EK 3. İZİN BELGESİ

T.C.
BİNGÖL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 48605746/44/2358862 10/06/2014
Konu: Anket Uygulanması

MİMAR SİNAN İLKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) 08/05/2014 tarihli ve 41217364/903.01/139 sayılı yazımız.
b) 09/06/2014 tarihli ve 48605746-44/2346058 sayılı Olur.

İlgi (a) yazınız ekinde alınan okulunuz sınıf öğretmeni Sinan MANTAŞ'ın **"Drama Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Gelişimi ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi"** konulu tez için anket çalışmasının okulunuz 4. Sınıf öğrencilerine uygulanmasına ilişkin talebi, ilgi (b) makam onayı ile uygun görülmüş olup uygulanacak anket formlarının birer örneği müdürlüğümüzce mühürlenerek kapalı zarf içerisinde ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve **"Drama Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Gelişimi ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi"** konulu bilimsel çalışmasının tamamlanmasından itibaren en geç 2 hafta içerisinde, CD'ye kayıtlı olarak bir örneğinin ilişikte gönderilen (Ek-1) formu ile birlikte müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;
Gereğini rica ederim.

Ömer Abdulaziz DÖGER
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:
1-Valilik Oluru (1 sayfa)
2-Dilekçe (1 Sayfa)
3-Tez Önerisi (15 Sayfa)
4-Yazı (1 Sayfa)
5-Öğrenci Belgesi (1 Sayfa)
6- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
7-Taahhütname Tutanağı EK-1 Form (1 Sayfa)
8- Anket Formu (12 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır
Ahmet KAVAR
Memur

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 6aaf-4682-3017-8408-058b kodu ile yapılabilir.

İl Milli Eğitim Müdürlüğü/BİNGÖL
Web.Ad:bingol.meb.gov.tr
e-posta: bingolmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Suna DURSUN
Tel: (0 426) 213 25 85
Faks: (0 426) 213 48 47

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Sinan MANTAŞ
Doğum Yeri ve Tarihi : Isparta 21/02/1985

Eğitim Durumu

Lisans : Süleyman Demirel Üniversitesi-2007
Burdur Eğitim Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Dil : İngilizce

İş Deneyimi

2008- 2010 : Şırnak, Vali Aydın Arslan YİBO – Sınıf Öğretmeni
2010- 2013 : Bingöl, Büyük Tekören İlkokulu – Sınıf Öğretmeni
2013- : Bingöl, Mimar Sinan İlkokulu – Sınıf Öğretmeni

İletişim

Adres : Bahçelievler Mah. Hürriyet Cad. Bozgan Apt. Kat:2
Daire:4 Merkez/BİNGÖL
Elektronik Posta : sinan_mantas@hotmail.com
Tarih : 28.05.2014