

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

141444

YARATICI DRAMANIN İŞİTME ENGELLİLERİN
SOSYAL BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ

Doktora Tezi

Fatma ÖNALAN AKFIRAT

Ankara - 2004

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**YARATICI DRAMANIN İŞİTME ENGELLİLERİN
SOSYAL BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ**

Doktora Tezi

Fatma ÖNALAN AKFIRAT

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE**

Ankara - 2004

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**YARATICI DRAMANIN İŞİTME ENGELLİLERİN
SOSYAL BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ**

Doktora Tezi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE

Prof. Dr. Sema KANER

Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN

Doç. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN

Yard. Doç. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK

İmzası

.....
.....
.....
.....
.....

Tez Sınavı Tarihi: ..18../06../2004.

Anneme ve Babama



ÖNSÖZ

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde pek çok insanın katkı ve desteğini aldım. Öncelikle araştırmanın planlanması ve sonuçlanması sürecinde anlayış, destek ve katkılarını esirgemeyen danışmanım ve değerli hocam Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE' ye çok teşekkür ediyorum.

Araştırma süresince jüri izleme kurulunda ve jüride yer alan, destek ve önerilerde bulunan Prof. Dr. Sema KANER' e ve ayrıca yöntem ve analizler konusunda her zaman beni destekleyen ve yardımcı olan Şener BÜYÜKÖZTÜRK' e çok teşekkür ediyorum.

Jüride yer alarak beni destekleyen ve katkılarda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN' e ve Doç Dr. Ayşe Çakır İLHAN' a teşekkür ediyorum

Araştırmanın uygulamalarının yapılmasında desteklerini gördüğüm Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler İlköğretim Okulu Müdürü Nursel KAÇARGİL'e, Müdür yardımcısı İlhan KARADAĞ'a, sınıf öğretmenleri Alpaslan YILDIZ, Selda DEVECİ ve Fehmi AYDAN' a ve sevgili öğrencilerine ve tüm okul personeline çok teşekkür ediyorum. Uygulama odalarını kullanmama olanak sağlayan Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü'ne teşekkür ediyorum.

Yaratıcı Drama Yoluyla Sosyal Beceri Eğitim Programının hazırlanmasında ve değerlendirilmesinde bana her zaman destek olan ve

katkıda bulunan Dr. Tülay ÜSTÜNDAĞ'a, Yrd. Doç. Dr. Ömer ADIGÜZEL'e ve yardımcı lider olarak da uygulamalarda bana destek olan Bil. Uzm. Aynur EĞİTMEN' e çok teşekkür ediyorum. Yine eğitim programı konusunda değerlendirmelerini ileten Yrd. Doç. Dr. Tevhide KARGIN'a, Yrd. Doç. Dr. İlknur ÇİFÇİ'ye, Yrd. Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU'na ve Dr. Ayşe OKVURAN'a teşekkür ediyorum. Program konusunda katkılarından dolayı işitme engelliler sınıf öğretmeni Bil. Uzm. Serap Aydan CELEP'e ve Bil. Uzm. Z. Pınar ÇELİKER'e teşekkür ediyorum.

Programda yer alan video çekimlerinin yapıldığı Mehmet İçkale İlköğretim Okulu Müdürü Ahmet ZORLU ve sınıf öğretmeni Hülya ÖZGEN'e ve öğrencilerine teşekkür ediyorum.

Programın ön uygulamasını yapmama olanak sağlayan Çankaya Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürü Ufuk OKVURAN'a ve personeline teşekkür ediyorum.

Yoğunluğuna rağmen beni kırmayan ve video çekimlerini gerçekleştiren sevgili arkadaşım Ercüment ÇAMLI'ya ve kurgusunda yardımcı olan Didem ÖZDER'e ve olanaklarından yararlanmamı sağlayan Fikret AKFIRAT'a çok teşekkür ediyorum.

Programda yer alan resimleri çizen ressam İbrahim KUZAY'e ve Uzm. Psikolog Dr. Hakkı Engin GİDERER'e teşekkür ediyorum.

Araştırmanın tümünü okuyarak düzeltmelerini yapan ve katkılarda bulunan sevgili arkadaşlarım Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Müdürü Psk. Dan. Özden BLGN'e ve Bil. Uzm. Hülya KAYAOĞLU'na; destekleri ile beni yreklendiren Bil. Uzm. Ŗkran KILIÇ'a, Bil. Uzm. Filiz lger'e, zel EĞitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Ŗube Müdürü Psk. Hayrunnisa SALDIROĞLU'na, Bil. Uzm. Nuray TARHAN'a, Sultan TANRIVERD' ye ve analizler konusunda destek ve nerileri için Uzm. Psk. Dr. Sedat IşIKLI' ya teşekkür ediyorum.

Beni drama ile tanıştıran sevgili ve değerli hocam Prof. Dr. İnci SAN'a; psikoloji, özel eğitim ve drama alanlarında bana emek veren herkese çok teşekkür ediyorum.

Araştırmanın her aşamasında beni yreklendiren, desteğini ve katkısını esirgemeyen sevgili eşim Bil. Uzm. Nejat AKFİRAT' a ve sevgili kızım İlgin Nehir AKFİRAT'a, sevgili aileme, anne ve babama çok teşekkür ediyorum.

Araştırma sonuçlarının bilim alanına katkı getirmesi ve yararlı olması dileğiyle.

Fatma NALAN AKFİRAT

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ	I
İÇİNDEKİLER	IV
TABLolar LİSTESİ	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIII
ÇİZELGELER LİSTESİ	XIV
GRAFİKLER LİSTESİ	XV

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
Problem	2
Araştırmanın Amacı	14
Araştırmanın Önemi	16
Varsayımlar	18
Sınırlılıklar	18
Tanımlar	19

BÖLÜM II

KONUyla İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Sosyal Yeterlilik ve Sosyal Beceriler	21
Sosyal Yeterlilik	21
Sosyal Beceriler	27
Sosyal Beceri Yetersizlikleri	41

İşitme Engellilerde Sosyal Beceri Yetersizlikleri	45
Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi	48
Sosyal Beceri Eğitimi	52
Yaratıcı Drama	62
Yaratıcı Dramanın Dünyada ve Türkiye’de Tarihsel Gelişimi	62
Yaratıcı Dramanın Tanımı	66
Yaratıcı Dramanın Amaçları ve Sosyal Beceri Gelişimi	70
Yaratıcı Dramanın Aşamaları, Yöntem ve Teknikleri	73
Yaratıcı Dramanın Öğeleri	76
Yaratıcı Dramanın Araç Gereç ve Materyalleri	82
Engelli Çocuklar ve Yaratıcı Drama	83
İşitme Engelliler ve Yaratıcı Drama	85
İlgili Araştırmalar	96
İşitme Engellilerde Sosyal Beceri ile İlgili Araştırmalar	96
Yaratıcı Drama Yönteminin Engelli Olmayan Çocukların Sosyal Beceri Eğitiminde Kullanımına İlişkin Araştırmalar	101
Yaratıcı Drama Yönteminin Engelli Çocukların Sosyal Beceri Eğitiminde Kullanımına İlişkin Araştırmalar	104
Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	107
Engelli Olmayanlarla Yapılan Sosyal Beceriler ile İlgili Araştırmalar	107
Engelli Olmayanlarla Yapılan Yaratıcı Drama ile İlgili Araştırmalar	114
Engellilerle Yapılan Sosyal Beceriler ile İlgili Araştırmalar	116
Engellilerle Yapılan Yaratıcı Drama ile İlgili Araştırmalar	120

BÖLÜM III

YÖNTEM	122
Araştırma Modeli	122
Denekler ve Seçimi	124
Araştırmada Kullanılan Ölçme Aracı	126
Yaratıcı Drama Yöntemi ile Sosyal Beceri Eğitimi Programının Geliştirilmesi	131
Uygulama Ortamı	135
İşitme Engellilerin Yetersiz Oldukları Sosyal Becerilerin Belirlenmesi	136
Deneysel Uygulama	137
Kontrol Grubu ile Gerçekleştirilen Çalışmalar	144
Verilerin Analizi	148

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM	150
Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanına İlişkin Bulgular	151
İlk Tanıdığı Kişilere Kendisini Tanıtma Becerisine İlişkin Bulgular	152
Tanıdığı Kişileri Başkalarına Tanıtırma Becerisine İlişkin Bulgular	154
Bir Şey İsteddiği Zaman Lütfen Sözcüğünü Kullanma Becerisine İlişkin Bulgular	155
Kendisine Yardım Edildiğinde Teşekkür Etme Becerisine İlişkin Bulgular	157
Birisine Zarar Verince Özür Dileme Becerisine İlişkin Bulgular	158

Öfkesini Başkalarına Zarar Vermeden Ortaya Koyma Becerisine İlişkin Bulgular	160
Kendisiyle Alay Edildiğinde Duymazlıktan Gelme Becerisine İlişkin Bulgular	161
Başkalarıyla Arasında Olan Farklılıkları Konuşarak Çözme Becerisine İlişkin Bulgular	162
İzleme Çalışmasına İlişkin Bulgular	164
BÖLÜM V	
TARTIŞMA	165
BÖLÜM VI	
SONUÇ VE ÖNERİLER	175
Sonuç	175
Öneriler	176
Yaratıcı Drama Yöntemi ile Hazırlanan Sosyal Beceri Eğitimi Programının Geliştirilmesine Yönelik Öneriler	176
İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	177
Eğitime ve Uygulamaya Yönelik Öneriler	179
İşitme Engellilerle Yaratıcı Drama Çalışmaları İçin Öneriler	180
ÖZET	184
ABSTRACT	187
KAYNAKÇA	190

EKLER	210
Ek 1 Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği	210
Ek 2 Öğretmenlere Mektup	213
Ek 3 Velilere Mektup	217
Ek 4 Yaratıcı Drama Yöntemi ile Sosyal Beceri Eğitimi Programını Değerlendirirken Uzmanların Gözönünde Bulunduracağı Ölçütler.	221
Ek 5 Yaratıcı Drama Yöntemi ile Sosyal Beceri Eğitimi Programı	223
Ek 6 Deneklerin SBDÖ Öntestinden Aldıkları Puanlara İlişkin Değerler	293
Ek 7 Öntest Sontest Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları	294
Ek 8 Grup x Öntest Ortak Etkisi Sonuçları	295
Ek 9 Beceri Eğitiminde Kullanılan Resimler	296
Resim 1. Merhabalaşma	297
Resim 2. İlk Tanıştığı Kişilere Kendisini Tanıtma	298
Resim 3. Tanıdığı Kişileri Başkalarına Tanıştırma	299
Resim 4. Bir Şey İsteddiği Zaman Lütfen Sözcüğünü Kullanma	300
Resim 5. Kendisine Yardım Edildiğinde Teşekkür Etme	301
Resim 6. Konuşurken Sözel Anlatımın Anlamını Pekiştirmek ve Tamamlamak İçin Jestler-Mimikler Kullanma	302

Resim 7. Konuşurken Sözel Anlatımın Anlamını Pekiştirmek ve Tamamlamak İçin Jestler-Mimikler Kullanma	303
Resim 8. Konuşurken Sözel Anlatımın Anlamını Pekiştirmek ve Tamamlamak İçin Jestler-Mimikler Kullanma	304
Resim 9. Konuşurken Sözel Anlatımın Anlamını Pekiştirmek ve Tamamlamak İçin Jestler-Mimikler Kullanma	305
Resim 10. Konuşurken Sözel Anlatımın Anlamını Pekiştirmek ve Tamamlamak İçin Jestler-Mimikler Kullanma	306
Resim 11. Konuşurken Sözel Anlatımın Anlamını Pekiştirmek ve Tamamlamak İçin Jestler-Mimikler Kullanma	307
Resim 12. Başkalarıyla Konuşurken-Dinlerken İçinde Bulunduğu Ortama Göre Uygun Beden Duruşunu Ayarlama, Konuşan Kişiyle Göz İletişimi Kurma	308
Resim 13. Başkalarıyla Konuşurken-Dinlerken İçinde Bulunduğu Ortama Göre Uygun Beden Duruşunu Ayarlama, Konuşan Kişiyle Göz İletişimi Kurma	309
Resim 14. Konuşurken Konuşmada Yer Alan Duygu ve Düşüncelerin Anlamına Işık Tutan Vurgulamalarda Bulunma	310
Resim 15. Konuşurken Konuşmada Yer Alan Duygu ve Düşüncelerin Anlamına Işık Tutan Vurgulamalarda Bulunma	311
Resim 16. Başkalarıyla İlgili Olumsuz Duygu ve Düşüncelerini İfade Etme	312

Resim 17. Başkalarıyla İlgili Olumlu Duygu ve Düşüncelerini İfade Etme	313
Resim 18. Başkalarıyla İlgili Olumlu Duygu ve Düşüncelerini İfade Etme	314
Resim 19. Başkalarıyla İlgili Olumlu Duygu ve Düşüncelerini İfade Etme	315
Resim 20. Başkalarıyla İlgili Olumlu Duygu ve Düşüncelerini İfade Etme	316
Resim 21. Karşısındakinin Duygu Durumuna Göre Uygun Tepki Verme (Duygu Zarı)	317
Resim 22. Sevinç, Üzüntü, Öfke, Korku Gibi Duygularını Uygun Şekilde İfade Etme	318
Ek 10. Dağınık Çocuk Masalı	319
Ek 11 Oyun Aşamasında Kullanılan Video Çekimleri CD'si	321

TABLÖLER LİSTESİ

		<u>Sayfa</u>
Tablo 1	Araştırma Deseni	123
Tablo 2	Araştırmaya Katılan İşitme Engelli Öğrencilerin Özellikleri	125
Tablo 3	Deney Grubu	138
Tablo 4	Kontrol Grubu	145
Tablo 5	Deneklerin SBDÖ'nden Aldıkları Puanların Öntest, Sontest ve Düzeltilmiş Ortalamaları	150
Tablo 6	Grupların SBDÖ Toplam Puanına İlişkin Ancova Sonuçları	151
Tablo 7	Grupların "İlk Tanıştığı Kişilere Kendisini Tanıtır" Becerisine İlişkin Puanların Ancova Sonuçları	153
Tablo 8	Grupların "Tanıdığı Kişileri Başkalarına Tanıştırır" Becerisine İlişkin Puanların Ancova Sonuçları	154
Tablo 9	Grupların "Bir Şey İstedığı Zaman Lütfen Sözcüğünü Kullanır" Becerisine İlişkin Puanların Ancova Sonuçları	156
Tablo 10	Grupların "Kendisine Yardım Edildiğinde Teşekkür Eder" Becerisine İlişkin Puanların Ancova Sonuçları	157
Tablo 11	Grupların "Birisine Zarar Verince Özür Diler" Becerisine İlişkin Puanların Ancova Sonuçları	159

Tablo 12	Grupların “Öfkesini Başkalarına Zarar Vermeden Ortaya Koyar” Becerisine İlişkin Puanların Ancova Sonuçları	160
Tablo 13	Grupların “Kendisiyle Alay Edildiğinde Duymazlıktan Gelir” Becerisine İlişkin Puanların Ancova Sonuçları	161
Tablo 14	Grupların “Başkalarıyla Arasında Olan Farklılıkları Konuşarak Çözer” Becerisine İlişkin Puanların Ancova Sonuçları	163
Tablo 15	Deney Grubunun Sontest ile İzleme Testi Puanları Arasındaki Farkın t-testi Sonuçları	164



ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1

McFall'ın Sosyal Beceri Modeli

30



ÇİZELGELER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Çizelge 1. Yaratıcı Drama ve Sosyal Beceri Eğitiminde Kullanılan Tekniklerin Karşılaştırılması	61



GRAFİKLER LİSTESİ

		<u>Sayfa</u>
Grafik 1.	Grupların SBDÖ Toplam Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği	152
Grafik 2.	Grupların “İl Tanıdığı Kişilere Kendini Tanıtır” Becerisine İlişkin Çizgi Grafiği	154
Grafik 3.	Grupların “Tanıdığı Kişiyi Başkalarına Tanıştırır” Becerisine İlişkin Çizgi Grafiği	155
Grafik 4.	Grupların “Bir Şey İsteddiği Zaman Lütfen Sözcüğünü Kullanır” Becerisine İlişkin Çizgi Grafiği	156
Grafik 5.	Grupların “Kendisine Yardım Edildiğinde Teşekkür Eder” Becerisine İlişkin Çizgi Grafiği	158
Grafik 6.	Grupların “Birisine zarar Verince Özür Diler” Becerisine İlişkin Çizgi Grafiği	159
Grafik 7.	Grupların “Öfkesini Başkalarına Zarar Vermeden Ortaya Koyar” Becerisine İlişkin Çizgi Grafiği	161
Grafik 8.	Grupların “Kendisiyle Alay Edildiğinde Duymazlıktan Gelir” Becerisine İlişkin Çizgi Grafiği	162
Grafik 9.	Grupların “Başkalarıyla Arasında Olan Farklılıkları Konuşarak Çözer” Becerisine İlişkin Çizgi Grafiği	163

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çocuklar sosyalleşme süreci içerisinde kültürü öğrenir ve toplumun bir üyesi haline gelirler. Bu süreç doğumla başlar, ailenin çevre ve toplum konusunda verdiği bilgilerle sürer. Sosyalleşme süreci içerisinde birey kendini ve başkalarını gözleyerek, değişik yer, zaman ve durumlarda nasıl davranması gerektiğini ve günümüzde yaşam becerileri dediğimiz becerileri sosyalleşme süreci içerisinde öğrenir. Bir diğer deyişle toplum içerisinde yaşamını sürdürebilmesi için bazı becerileri gösterebilmesi yani sosyal yeterliliğinin olması gerekir (Hops, 1983; Sukerman, 2000). Sosyal yeterlilik kavramı genellikle sosyal beceri kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılsa da sosyal beceriyi de kapsayan çok daha geniş bir kavramdır. Sosyal yeterlilik, bireyin belli bir durumdaki performansının genel niteliği konusunda sosyal yargıyı belirtirken, sosyal beceri belirli bir sosyal durumda yapılan davranıştır. Sosyal yeterliliği olan bireyin sosyal becerilere de sahip olduğu kabul edilir, fakat bazen bireylerin sahip oldukları bu becerileri nerede ve nasıl kullanacaklarını yeterince öğrenememiş olmaları sosyal beceri yetersizliklerini doğurmaktadır (Hops, 1983).

Çocukların ve ergenlerin sosyal yeterliliklerini belirlemeye ve sosyal beceri eksikliklerini gidermeye yönelik yapılan araştırmalar son yıllarda hız kazanmıştır. Sosyal beceri eğitimi, kökenleri sosyal öğrenme teorisine

dayanan bir yaklaşımdır. Sosyal beceri eğitimi, sosyal becerileri veya sosyal yeterliliği yapılandırılmış ve sistematik bir tarz içerisinde öğretmeyi temel alır. Farklı sosyal durumlarda insanların uygun davranım yollarını kullanmasını ve geçerli alternatif tepkiler göstermesini amaçlar (Clark ve Fullwood, 1994).

Sosyal beceri gelişimi engelli ve engelli olmayan çocukların yaşamında aynı öneme sahiptir. Engelli çocuklar sosyal yeterlilik ve sosyal becerilerin gelişimi açısından daha yoksun durumdadırlar. Sosyal yetersizlikleri belirlenen engelli bireylerin sosyal becerilerini geliştirmek için uygun eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması gerekmektedir.

Engelli çocukların ve ergenlerin sosyal becerileri son yıllarda araştırmacıların ilgi odağı olmuştur. İşitme yetersizlikleri nedeniyle sosyal yetersizlik yaşayan işitme engelliler de sosyal beceri eğitimini konu alan çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve araştırma ile ilgili tanımlar ele alınmıştır.

Problem

İnsanın en önemli özelliği diğer insanlarla beraber yaşaması ve sosyal etkileşimde bulunmasıdır. Sosyal etkileşim sırasında kullanılan beceriler, insanların birbirleriyle iletişim kurmasını, etkileşimde doyumlu veya doyumsuz olmasını sağlayan becerilerdir.

İçinde bulunulan sosyal ortama uygun davranma yeteneği olarak tanımlanan sosyal beceriler, doyum verici kişilerarası ilişkilerin kurulmasında ve sosyal amaçların gerçekleştirilmesinde çok önemli bir rol oynar. Sosyal beceriler, kişinin olumlu ya da olumsuz duygularını uygun bir biçimde anlatabilmesini, kişisel haklarını savunabilmesini, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesini, kendisine ters gelen istekleri geri çevirebilmesini kolaylaştırır (Sorias, 1986).

Sosyal beceriler, çocuğun belli bir sosyal görevi yeterli bir şekilde tamamlamasını sağlayan özel sosyal davranışlardır (McFall, 1982; Merrell, 1999). Bu becerilerin kullanılması bireyin sosyal olarak istendik sonuçlar elde etmesini sağlar (Merrell, 1999).

Sosyal beceri yetersizliği çocukların pek çok olumsuz sonuçla karşılaşmasına yol açar (Merrell, 1999; Segrin, 2001). Sosyal becerileri yetersiz olan çocuklar karşılaştıkları problemleri çözmede yeterli becerilere sahip çocuklardan daha az seçeneğe sahiptirler ve bu nedenle uygun olmayan davranışlar gösterirler. Sosyal becerileri yeterli olan çocuklar ise karşılaştıkları problemleri çözmede daha çok seçeneğe sahip olduklarından sosyal ilişkilerinde daha başarılı olurlar (Herbert, 1996).

Engelli çocuklar, özellikle işitme yetersizliğinden dolayı işitme engelliler sosyal becerilerin gelişmesi açısından dezavantajlı durumdadırlar. İşitme yetersizliği; 2000 yılında çıkarılan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, "işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen

yetersizliğinden dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanmada ve iletişimde güçlük nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu” olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2000, s.12). Tanımda da vurgulanan, işitme yetersizliğinin sosyal becerilerde eksikliğe neden olduğu ve bu becerilerin sosyal uyum için geliştirilmesi gerektiğidir.

Alanyazında işitme engellilerin sosyal becerilerine ilişkin çeşitli araştırmaların yer aldığı görülmektedir. Sosyal beceriler ve akran etkileşimi konusunda yapılan bir çalışmada, iyi sözel iletişim becerilerine sahip okul öncesi işitme engelli çocukların, yetersiz sözel iletişim becerilerine sahip okul öncesi işitme engelli çocuklara göre işitenlerle daha çok kaynaştıkları bulunmuştur (Hummel ve Schirmer, 1984). Antia, Kreimeyer ve Eldredge’e (1993) göre de işitme engellilerin iletişim becerilerindeki yetersizliklerinden dolayı, işitme engelli ve işiten çocukların akran etkileşimi minimum düzeydedir.

Eğitim ortamlarına göre işitme engellilerin sosyal becerilerini araştıran çalışmalarda farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Cartledge ve Cochran’ın (1996) araştırmasında, kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ergenlerin, ayrı ortamlardakilere göre sosyal yeterliliklerinin (iletişim becerileri, kendini kontrol ve karşı cinsle ilişkiler boyutunda) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Farrugia ve Austin (1980) normal okullardaki işitme engellilerin, ayrı okullardaki işitme engellilere ve işitenlere göre sosyal-duygusal uyumlarının ve olgunlaşmış davranışlarının daha düşük düzeyde

olduğunu saptamışlardır. Aplin (1987) ise normal okullara devam eden işitme engelli çocukların, ayrı okullarda okuyan işitme engellilere göre sosyal ve duygusal uyumlarının daha iyi olduğunu belirlemiştir.

Eğitim ortamları ve kaynaştırma dereceleriyle ilgili, Antia'nın (1982) yaptığı bir çalışmada, yarı zamanlı kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli çocukların, işiten ve işitme engelli arkadaşlarıyla sosyal etkileşimi araştırılmıştır. İşitme engelli çocuklar belli zamanlarda kaynak odada işitme engelli çocuklarla, belli zamanlarda da işiten çocuklarla bir arada bulunmuşlardır. Çocuklar, fiziksel yakınlık, arkadaş etkileşimi, diğerleriyle iletişim çeşidi, olağan dışı olumsuz ve olumlu davranışlar açısından değerlendirilmişlerdir. Kaynaştırma ortamında, işitme engelli çocukların, işiten çocuklarla fiziksel olarak yakın olmalarına rağmen daha çok öğretmenleriyle etkileşimde bulundukları gözlenmiştir. Kaynak odada ise aralarındaki etkileşime oranla öğretmenle etkileşim düzeyleri artmıştır. Ayrıca işitme engelli çocukların kaynaştırma sınıflarında işiten öğrencilerle karşılaştırıldığında sözel iletişimi daha az, sözel olmayan iletişimi ise daha çok kullandıkları görülmüştür. Kaynak odada sözel iletişimde artma görülmüş ve bu sonuç öğretmen etkisi sonucu olarak değerlendirilmiştir (Akt.Antia, 1985). Yapılan çalışmalar, işitme engellilerin hem işitenlerle hem de işitmeyenlerle etkileşimlerinin artırılması için sosyal becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Kişilerarası ilişkilerle ilgili olan sosyal becerilerin okulöncesinden başlayarak geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Akkök ve Sucuoğlu

(1990) okulöncesi eğitim kurumlarının, çocukların fiziksel, zihinsel, dil ve sosyal gelişimini desteklediklerini belirtmektedirler. Bu kurumların en önemli amaçlarından biri de çocuğun sosyal becerilerinin gelişimini sağlamaktır. Bu kurumlarda çocuklara verilmesi gereken en önemli eğitimin sosyal beceri eğitimi olduğu vurgulanmaktadır. Özel eğitim okulları, mevcut işleyiş biçimleriyle, özellikle dil ve iletişim sorunları olan işitme engelli öğrencilerin aileleri ve yakın çevrelerinden izole edilmelerine yol açan uygulamalarıyla, öğrencileri topluma hazırlama amaçlarına ters düşmektedir. Özel eğitim okullarından mezun olan işitme engelli öğrenciler, gerçek anlamda işiten toplum içine girdiklerinde uyum sorunları yaşamaktadırlar (Tüfekçioğlu, 1992). Ancak Walker (1983) kaynaştırma programına devam eden engelli öğrencilerin sosyal açıdan iki temel probleminin bulunduğunu vurgulamaktadır. Bu problemler, öğretmenlerin sosyal davranışlara ilişkin beklentilerini karşılayamama ve arkadaş grubu ile etkileşimi öğrenememedir (Akt.Coleman, 1992). Bu sorunların giderilmesi için uygun müdahale programlarının hazırlanmasının ve uygulanmasının engelli çocuklar ile engelli olmayan yaşlıları arasındaki sosyal etkileşimi hızlandıracağı belirtilmektedir (Shulz, Carpenter ve Turnbull, 1991). İşitme engelliler açısından, iletişimde karşılaştıkları güçlükler nedeniyle her yaş döneminde; yüksek öğretim aşamalarında veya iş yaşamında (Anderson, Olsson, Rydell ve Larsen, 2000), özellikle ayrı okullarda okuduktan sonra kaynaştırma eğitimine devam edeceklerse sosyal becerilerin gelişmesi daha da önem kazanmaktadır. Bu nedenle özel eğitim okullarında okuyan işitme engelli öğrencilerin sosyal beceri eğitimi almaları önem kazanmaktadır. Ancak müfredat programlarında

sosyal beceri eğitimine yer verilmediği görülmektedir. Bu nedenle işitme engelliler okullarına devam eden öğrencilere ve öğretmenlere yönelik sosyal beceri eğitimi programlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Sosyal beceri eksikliği durumunda bireyler duygusal ve sosyal açıdan ilişki kurmada, ilişkileri devam ettirmede ve ilişkilerde karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkma yollarını öğrenmede sorun yaşamaktadırlar. İşitme engellilerin kaynaştırılmasıyla onların sosyal ve duygusal gelişimlerinin sağlıklı olması amaçlanmaktadır. Ancak işitme engellilerin bu yerleştirmeden nasıl etkilendikleri hala tartışma konusudur. İşitme engelliler işiten akranlarıyla etkileşimde ve iletişimde sınırlılıklar ve güçlükler yaşamaktadırlar. Buna sosyal gelişim süreci de dahildir (Cartledge ve Cochran, 1996). Bununla birlikte ayrı okullarda okuyan işitme engellilerin kendi aralarında da sosyal beceri eksikliğinden kaynaklanan, sosyal açıdan uygun olmayan davranışlar görülebilmektedir.

Sosyal yeterlilik, akranlarla sosyal etkileşim, sosyal etkinlikler ve okul etkinliklerinde daha çok katılım olarak ortaya çıkmaktadır. İşiten öğrencilerle işitme engelli öğrenciler arasındaki etkileşimin derecesi özellikle işitme engelli öğrencilerin bir kısmında akademik yeteneklere bağlanma eğilimindedir. Etkileşimdeki artış, temelde benzer akademik yeteneklere yordanmakla birlikte bu etkileşimin, işiten ve işitmeyen öğrenciler arasındaki iletişim güçlükleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Etkileşimin artırılması için işitme engellilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır (Cartledge ve Cochran, 1996).

Akranlarla sosyal etkileşim bütün genç insanların sosyalleşmesinde ve gelecekteki yaşamları için çok önemlidir. Akran etkileşimi, iletişim deneyimleri için fırsatlar sunmaktadır. Başarılı bir akran etkileşimi için de sosyal becerilerin gelişmesi gerekmektedir. Bu beceriler akran çağrılarına yanıt verme ve katılma, sorulara yanıt verme gibi konuşma becerileri ve konuşmayı izleme becerileridir. İşitme engelli çocukların konuşma becerilerini geliştirecek fırsatlar açısından işiten çocuklardan daha az fırsatlara sahip oldukları düşünülmektedir (Antia, Kreimeyer ve Eldredge,1993).

Anderson, Olsson, Rydell ve Larsen (2000), işitme engelli çocukların evde ve okulda anne, baba, öğretmen ve akranlar gibi farklı sosyal partnerlerle yüz yüze olduklarını, bu durumun işitme engellilerin iletişimlerini kesintiye uğrattığını ve sosyal becerileri öğrenmelerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedirler. İşitme engellilerin ister kaynaştırma ister özel sınıflarda eğitim alsınlar, gelecek eğitim yaşantılarına ve iş yaşamına hazırlanmaları için sosyal yeterliliklerinin boylamsal araştırmalarla incelenmesi ve geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Engellilerin öğrenim süreçleri boyunca akranlarıyla ve diğer insanlarla iletişim kurabilmeleri için sosyal becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Sosyal becerileri geliştirmek amacıyla Liberman, Mueser, Wallace, Jacobs, Eckman ve Massel (1986) sosyal beceri uygulamasındaki temel adımları gösteren bir model oluşturmuşlardır. Model beş adımdan oluşmaktadır. İlk adım eğitim verilecek bireylerin yetersizliklerinin belirlenmesidir. İkinci adım sosyal beceri eğitiminde ele alınacak becerilerin seçilmesidir. Üçüncü adım

ise rol oyunlarıdır. Dördüncü adım, doğrudan yönergeler, model alma, sözel ve sözel olmayan yardım verme, başarılı yaklaşımları pekiştirme ve geribildirim yoluyla rol oyunu yapan bireyi hedefine yönlendirmektir. Son aşama ise öğrenilen davranışın genelleştirilmesidir. Sosyal beceri eğitiminde kullanılan teknikler yaratıcı dramada da kullanılmaktadır. Sosyal becerilerin geliştirilmesinde drama yönteminin etkili olduğuna ilişkin çeşitli araştırmalar (Akin, 1993; Barnes, 1998; De La Cruz, 1995; Gresham ve Elliot, 1990; Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003; Hedahl, 1980; Ipek, 1998; Kocayörük, 2000; Miller, Rynders ve Scleinen, 1993) bulunmaktadır. Yaratıcı dramada bireyler verilen konu, tema, olay, model çerçevesinde rol oyunları oynamakta, doğaçlamalar yapmakta ve bunlar üzerinde değerlendirmeler yaparak varolanı ve olması gerekeni anlayabilmektedirler.

Hinston ve Reihl'e (1991) göre kendine saygı, olumlu benlik imajı ve kendine güvenin artırılmasında yaratıcı süreçleri kullanan yaratıcı drama belki de en uygun sanat şeklidir. Görme engelli, işitme engelli, öğrenme yetersizliği olan bireyler ya da diğer engelliler yaratıcı dramadan sınırsız kişisel doyum sağlayabilir. Yaratıcı drama uygun sosyalleşme örüntüler; kendine saygı ve liderlik becerilerinin gelişimi açısından önem taşımaktadır.

Yaratıcı drama tüm dünyada gerek engelli gerekse normal çocukların eğitiminde başarıyla kullanılan bir eğitim yöntemidir. Sosyal beceriler arasında özellikle iletişim becerilerinin kazandırılması, işitme engelliler için ayrı bir önem taşımaktadır. Booth (1989), yaratıcı dramaya katılım yoluyla çocukların dil ve iletişim becerilerini, problem çözme becerilerini ve

yaratıcılıklarını, özellikle özel gereksinimli çocukların olumlu benlik tasarımı geliştirdiklerini ve başkalarının değerlerini ve tutumlarını anlayabildiklerini belirtmektedir.

Yaratıcı dramanın temelinde etkileşim vardır ve etkileşim, insanın insanla olan ilişkisinden doğar. İnsanlar grup içinde etkileşime girerek toplumsallaşmayı öğrenirler. Yaratıcı dramada yer alan oyunlar yoluyla çocuklar gelecekteki yaşamlarına hazırlanırlar (San, 1996a).Yaratıcı dramanın önemli bir işlevi olan toplumsallaştırma işitme engelliler için de oldukça önemlidir ve sosyal becerilerin gelişmiş olmasını gerektirmektedir.

Yaratıcı dramada kullanılan oyunlar, rol oyunları ve doğaçlamalar yaşam durumlarına bir hazırlıktır ve işitme engellilerin yaşama hazırlanmasında etkili bir yöntem olacağı düşünülmektedir.

Dramatik teknikler, doğaçlama, rol oyunları ve diğer yaratıcı etkinlikler, işitme engelli çocukların ve ergenlerin iletişim becerilerinin gelişmesi için fırsatlar sağlar. Oyunda iletişim, işitme durumları, koklama, dokunma ve kinestetik yaratıcı dramanın temel etkinlikleri arasında yer almaktadır. Öğrencilerin betimlemelerinden yaratılan öyküler ve karakterler zihinsel ürünlerdir. İşitme engelliler yaratıcı drama esnasında oyunu, kostümü ve hareketlerini tasarlarlarken yaşantı alanlarını geliştirirler. Araştırmalar işitme engellilerin ve normal işiten çocukların aynı düzeyde soyut düşünme yeteneğine sahip olduğunu göstermekte ve soyut düşünmenin yaratıcı dramayla geliştirilebileceği belirtilmektedir. İşitme engellilerin beden imgeleri

ve başkalarını algılamaları yaratıcı drama etkinlikleri ile geliştirilebilir (Davies, 1984; Barnes, 1998).

İşitme engelli öğrencilerin kendilerine güvenlerinin ve sosyal uyumlarının gelişmesinde yaratıcı drama etkili olabilir. Yaratıcı drama ortamında özel sosyal durumlar yaratılır ve işitme engelli birey bu durumlarda nasıl davranması gerektiğinin farkına varır, sosyal kuralları öğrenir. Etkinlikler süresince çocuklar ve ergenler yönerge vermeyi ve almayı, gerektiğinde yardım istemeyi, profesyonel kişilere danışmayı, yer ayırma ve iş görüşmeleri gibi günlük yaşam becerilerinde başarılı olmayı öğrenirler. Ayrıca diğer insanlarla empati kurmayı ve sosyal ortamlarda nasıl davranılması gerektiğini de rol oyunları yoluyla öğrenirler (Davies, 1984). Görüldüğü gibi yaratıcı drama yoluyla kazanılanlar, gerçekte sosyal becerilerdir.

Yaratıcı drama engelli ve engelli olmayan çocukların sosyal beceri eğitiminde bir yöntem olarak kullanılmakta ve önerilmektedir (Akın, 1993; Barnes, 1998; De La Cruz, 1995; Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003; Gresham ve Elliot, 1990; Hedahl, 1980; İpek, 1998; Kocayörük, 2000; Miller, Rynders ve Scleinen, 1993).

Freeman, Sullivan ve Fulton (2003) yaratıcı drama etkinliklerinin, sosyal öğrenme teorisine dayanan sosyal beceri eğitiminin model olma yolu ile tepkinin öğrenilmesi, davranışsal prova ile tepkinin uygulanması, geribildirim, pekiştirme ve bilişsel yeniden yapılanma süreçlerini kapsadığını ve sosyal beceri eğitiminde bir yöntem olarak kullanıldığını belirtmektedir.

Yaratıcı drama etkinlikleri eleştirel düşünme ve sosyal etkileşim becerilerini öğrenme (Furman, 2000), sosyal değişim (Kent, 1994) ve sosyal gelişme (McCaslin, 1990) için fırsatlar sağlayarak grup içerisinde becerilerin geliştirilmesine olanak tanımaktadır.

İşitme engelliler yaşamları boyunca diğer insanlarla etkileşimlerinde, akademik çalışmalarda, duygusal ve davranışsal alanlarda ve mesleki yaşamlarında çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunların çözümlenmesi için işitme engelli çocukların sosyal beceri düzeylerinin artırılarak toplumla bütünleştirilmesi gerekmektedir (Anderson, Olsson, Rydell ve Larsen 2000; Antia ve Kreimeyer, 1988).

Kaynaştırma ortamlarına ve işitme engelliler okullarına devam eden öğrencilerin sosyal becerileri değerlendirildikten sonra yetersiz oldukları alanları geliştirmek amacıyla sosyal beceri düzeyini arttıracak programların uygulanması gerekli görülmektedir (Suarez, 2000).

İşitme engellilerin kişisel davranışlar için sorumluluk kabul etme, kendini farketme, özgüven, uygun davranış, girişkenlik, güven duyma, kişilerarası iletişim, özkontrol, diğerlerini düşünme, özsaygı, akran ilişkilerine yönelik beceriler gibi alanlarda sosyal yeterliliklerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerektiği vurgulanmakta ve sosyal yeterlilik ihtiyacının ileriki yıllarda bile kaybolmadığı belirtilmektedir (Raymond ve Matson, 1989; Schloss, Smith ve Schloss, 1984). İşitme engelli çocuklarla yapılan sosyal beceri eğitimi programlarının, işitme engellilerde sosyal olarak kabul edilebilir

davranışları artırdığı, özsaygının gelişmesine, içsel kontrolün artmasına, saldırganlık düzeyinin azalmasına, yaşa uygun rol alma becerilerinin gelişmesine ve olumsuz arkadaş etkileşiminin azalmasına yol açtığı ifade edilmektedir (Clark ve Fullwood, 1994).

Tüy (1999) yaptığı araştırma sonucunda, özel eğitim okullarındaki işitme engelli çocukların kendilerini ifade etmelerini kolaylaştıracak ve içselleştirilmiş problemlerini azaltacak müdahale programlarının hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Aynı şekilde Avcıoğlu (2001), işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişmesi için uygun müdahale programlarının hazırlanması ve uygulanması gerektiğini belirtmektedir. İşitme engelliler iletişim güçlükleri nedeniyle sosyal becerilerin gelişmesi açısından dezavantajlı durumdadırlar. Okul öncesinden başlayarak kaynaştırmada bulunan işitme engellilerin ve ayrı okullarda okuyan işitme engellilerin sosyal becerilerinin değerlendirilmesine ve geliştirilmesine gereksinim vardır. Özellikle işitme engelliler okullarında okuyan işitme engelliler, ilköğretimde işitenlerden ayrı eğitim alsalar bile ilköğretimden sonra okul yaşamlarını işitenlerle geçirecek olmalarından dolayı sosyal becerilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi çok daha önem taşımaktadır.

Ülkemizde yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla bazı çalışmaların yapıldığı gözlenmekle birlikte (Avcıoğlu, 2001; Çifci, 2001), yaratıcı drama yöntemi kullanılarak sosyal beceri eğitimi yapan bir çalışma bulunmamaktadır. Yaratıcı dramanın; grup çalışmasına olanak vermesi, sosyal beceri eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin tümünü

kapsaması, çocukların etkinlik içerisinde beden dillerini de kullanarak öğrenmelerine fırsat tanınması nedeni ile işitme engelliler için etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Sosyal becerileri yetersiz olan işitme engellilerin yaratıcı drama yöntemi ile sosyal becerilerinin geliştirilmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının, işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisini araştırmaktır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıda yer alan sorulara yanıt aranacaktır.

1. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Sosyal Beceri Eğitimi Programına katılan öğrencilerin sosyal becerileri bu programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Sosyal Beceri Eğitimi Programına katılan öğrencilerin “İlk tanıştığı kişilere kendini tanıtır” becerisi bu programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Sosyal Beceri Eğitimi Programına katılan öğrencilerin “Tanıdığı kişileri başkalarına tanıştırır” becerisi bu programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Sosyal Beceri Eğitimi Programına katılan öğrencilerin “Bir şey istediği zaman lütfen sözcüğünü kullanır” becerisi bu programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Sosyal Beceri Eğitimi Programına katılan öğrencilerin “Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder” becerisi bu programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Sosyal Beceri Eğitimi Programına katılan öğrencilerin “Birisine zarar verince özür diler” becerisi bu programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Sosyal Beceri Eğitimi Programına katılan öğrencilerin “Öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyar” becerisi bu programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

8. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Sosyal Beceri Eğitimi Programına katılan öğrencilerin “Kendisiyle alay edildiğinde duymazlıktan gelir” becerisi

bu programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

9. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Sosyal Beceri Eğitimi Programına katılan öğrencilerin “Başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözer” becerisi bu programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

10. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Sosyal Beceri Eğitimi Programının uygulandığı deney grubunun son test puanlarıyla 3.5 ay sonraki izleme testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Araştırmanın kuramsal açıdan önemi, işitme engelli öğrencilerde sosyal beceri eğitiminin gerekliliğini ve yöntem olarak yaratıcı dramının kullanılabilirliğini vurgulamış olmasıdır. Özellikle ayrı okullarda okuyan işitme engelli öğrenciler toplum içerisinde ve kaynaştırma programlarında sosyal beceri eksikliğinden kaynaklanan olumsuzluklar yaşamaktadırlar (Anderson, Olsson, Rydell ve Larsen 2000; Antia, Kreimeyer ve Eldredge 1993; Cartledge ve Cochran'ın 1996; Hummel ve Schirmer, 1984; Sukerman, 2000). Yapılan araştırmalar sosyal beceri eksikliğinin bireylerde, saldırganlık, uygun olmayan davranışlar (Sunhi, 1999; Webster-Stratton, Lindsay, 1999), içe dönüklük (Conger ve Keane, 1981) gibi olumsuz sonuçlara neden olduğunu ortaya koymaktadır. Sosyal beceri yetersizliği işitme engelli

bireylerde de akranları tarafından reddedilme (Farmer, Pearl ve Acker, 1996), akran etkileşiminde iletişim yetersizliği (Thorkildsen, 1985), ilişkiyi başlatmada güçlükler (Anderson, Olsson, Rydell ve Larsen 2000) ve yalnız kalma riski (Hallahan ve Kaufman, 1994) gibi olumsuz sonuçlara yol açmaktadır.

Son yıllarda işitme engellilerin okul öncesinden başlayarak eğitimin her kademesinde sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar artmaktadır. İşitme engelli çocuklar kaynaştırma eğitiminde ve ayrı okullarda gelecek yaşama hazırlanmak için sosyal becerilerinin geliştirilmesine gereksinim duymaktadırlar. Hummel ve Schirmer'e (1984) göre engelli ve engelli olmayan bireylerin sosyal gelişimleri, özellikle de bilişsel ve linguistik güçlükleri olan çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi önem kazanmıştır.

Sosyal beceriler, ülkemizde bulunan işitme engelliler okullarında müfredat programlarında yer almamakta, sosyal becerilerin geliştirilmesi öğrencinin kendi gözlemlerine veya öğretmenin birikimine bırakılmaktadır. Oysa bu çocukların akademik becerileri kadar sosyal becerilerinin de geliştirilmesine ihtiyaçları vardır.

Araştırma, bu bağlamda uygulama açısından da önemli görülmektedir. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nde bulunan 69 beceriyi kapsayan *Yaratıcı Drama Yöntemi ile Sosyal Beceri Eğitimi Programı* hazırlanmıştır. Böylece işitme engelli öğrencilerin bulunduğu okullarda yaratıcı drama yöntemini bilen öğretmenlerin derslerinde kullanabilecekleri bir program

geliştirilmiştir. Bu programın yeni araştırmalara ışık tutabileceği ve okullarda sosyal becerileri geliştirmek amacıyla kullanılabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma sosyal beceri eğitimi alanına katkıda bulunması, işitme engellilere sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin ilk olarak kullanılması açısından da önem taşımaktadır. Araştırmada uygulanan yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının, işitme engellilerin sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğunun görülmesi durumunda, özel eğitim alanında yaratıcı drama yöntemi ile benzer programların geliştirilmesine ve ülkemizde yaygınlaşmasına olumlu katkılar sağlayacağına inanılmaktadır.

Varsayımlar

Hastanelerin ve Rehberlik Araştırma Merkezlerinin koyduğu işitme engelli tanısı doğrudur.

Sınırlılıklar

Araştırma Ankara ilinde bulunan Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler İlköğretim Okulu 4., 5., ve 6. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Tanımlar

İşitme Yetersizliği: İşitme yetersizliği, işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen yetersiz olması nedeniyle konuşmayı edinmede, dili kullanmada ve iletişim kurmada güçlük yaşanmasının sonucunda, bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2000).

Sosyal Beceriler: Sosyal beceriler, başkalarıyla etkileşimde olumsuz tepkileri önleyen ve olumlu tepkilerin verilmesine olanak tanıyan, sosyal olarak uygun görülen öğrenilmiş davranışlardır. Sosyal beceriler amaca yönelik, sosyal bağlama göre değişiklik gösteren ve ayrıca duruma özgü olan davranışlardır (Cartledge ve Milburn, 1983).

Yaratıcı Drama: Yaratıcı drama, doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini, kimi zaman da bir soyut kavramı ya da davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırması, canlandırmasıdır (San, 1996a).

Doğaçlama: İnsana ait durumları irdelemek için kullanılan bir tekniktir. Gerçek yaşam durumlarını hedef alır; katılımcıların gerçek olan ile olmayan farkında olarak, gerçeğe yakın bir deneyim kazanmasına izin verir (Somers, 1994). Bireysel ya da grupla yapılabilen doğaçlama, önceden

belirlenmeksizin, bir durum ya da an'dan yola çıkarak ve hayal gücüne dayalı olarak yaratma eylemidir.

Rol Oynama: İmgelemeyle ya da açıkça bir başkasının veya başkalarının işlevlerini ya da yerini kabullenmedir (Çebi, 1989). Bir diğer tanıma göre ise bir karakterin duygularını, düşüncelerini analiz ederek, onun rolüne bürünerek canlandırmaktır.

Yaratıcı Drama Yöntemi ile Sosyal Beceri Eğitimi: Yaratıcı drama yönteminin ısınma, oynama, rahatlama, değerlendirme aşamaları göz önüne alınarak hazırlanan etkinlikleri içeren ve sosyal beceri kazandırmayı amaçlayan eğitimidir.

BÖLÜM II

KONUyla İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE ARAŞTIRMALAR

Araştırma ile ilgili kuramsal açıklamaların yer aldığı bu bölümde; sosyal yeterlilik ve sosyal beceri kavramlarının tanımlanmasına, sınıflanması ve değerlendirilmesine, sosyal beceri yetersizliklerine, işitme engellilerde sosyal beceri yetersizlikleri ve eğitime, sosyal beceri eğitim programının hazırlanmasında dikkate alınan yaklaşımlara, yaratıcı drama kavramının tanımlanmasına ve özelliklerine, yaratıcı dramanın sosyal beceri eğitiminde, engelli olmayan, engelli ve işitme engelli çocukların eğitiminde kullanımına ve konu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Sosyal Yeterlilik ve Sosyal Beceriler

Sosyal Yeterlilik

Sosyal yeterlilik kavramını sosyal beceriden ayırt etmek her zaman kolay olmamaktadır. Sosyal yeterlilik ve sosyal beceri kavramlarının sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılmasına rağmen bu iki kavramın çok boyutlu, birbiriyle ilişkili ve aynı zamanda bağımsız yapılar olduğu belirtilmektedir (Bacanlı, 1999; Elliott ve Gresham, 1993; Merrel ve Gimpel, 1998).

McFall'a (1982) göre sosyal beceriler, bireylerin toplum tarafından verilen görevleri/rolleri tamamladığını göstermesi için sergilemesi gereken

belirli davranışlardır. Sosyal yeterlilik ise, kişinin görevlerini/rollerini yeterli bir şekilde yaptığını gösteren sonuç ve yargılamaya dayanan değerlendirmelerdir. Bu yargılar genel olarak başkalarının fikirlerine (arkadaş, aile, öğretmen) veya norm grubuna ya da başka bir ölçütle karşılaştırma yapılmasına dayanır.

McFall (1982), sosyal yeterliliğin özelliklerini şöyle ele almaktadır:

- Yeterlilik, bireyin performansının başkaları tarafından değerlendirilmesidir. “İyi”, “uygun”, “etkili” gibi terimler yeterliliğin yerine kullanılabilir.
- Yeterlilik başkaları tarafından yapılan bir değerlendirme olduğundan dolayı önyargılara ve hatalara açıktır. Aynı kriterlere göre farklı kişiler farklı değerlendirmelerde bulunabilirler.
- Değerlendirme her zaman belli bir ölçüte göre yapılacağından ölçüte karar verilmesi gerekir.
- Yeterlilik her zaman duruma veya ölçüte göre değerlendirilir. Bundan dolayı durumlardaki ya da görevlerdeki çeşitlilik bireyin performansının yeterli olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceğini etkiler.

- Bireyin özellikleri, yaş, cinsiyet, deneyim gibi faktörler değerlendirmeyi etkileyebilir.
- Yeterlilikte tutarlılıktan sözedilebilir. Yeterli olarak değerlendirilen bir görev benzer koşullarda, farklı zamanlarda yine yeterli olarak yapılabilir.

Genel bir yeterlilikten değil belli bir görevdeki yeterlilikten söz eden McFall'ın tersine Gresham ve Reschly (1988) sosyal yeterliği sosyal beceriyi de içeren daha geniş bir yapı olarak ele almaktadır. Gresham ve Reschly, sosyal yeterliliğin iki boyutu olduğunu belirtmektedir; **uyumsal davranış ve sosyal beceriler**. Uyumsal davranış ve sosyal beceriler arasında en az orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Sosyal beceri düzeyi yüksek olan bireyin, günlük yaşam gerekliliklerini yerine getirebildiği, kendisi ve başkaları için katılım ve sorumluluk gerektiren durumlarda başa çıkma davranışları gösterebildiği varsayılmaktadır. Sosyal beceri düzeyi düşük olan birey ise yaşam gerekliliklerini yerine getiremez, başkaları veya kendisi için sorumluluk geliştiremez. Gresham ve Reschly (1988, s.205) sosyal yeterliliğin boyutlarını şu şekilde ele almaktadır:

Sosyal Yeterlilik

Uyumsal Davranış

- Bağımsız işlev
- Fiziksel gelişim
- Akademik beceriler
- Özdenetim
- Kişisel sorumluluk
- Ekonomik-mesleki etkinlik

Sosyal Beceriler

- Akademik performans
- Katılımcı davranışlar
- Sosyal girişim davranışları
- Atılgan davranışlar
- Akranlara yönelik pekiştirici davranışlar
- İletişim becerileri
- Sorun çözme becerileri
- Sosyal özyeterlilik

Gresham (1986) sosyal yeterliliğe üçüncü bir alt boyut olarak “akran kabulünü” eklemiştir. Akran kabulü hem sosyal yeterliliğin bir parçası hem de yeterli sosyal davranışların bir sonucudur. Yani akran kabulü sosyal yeterlilik altında uyumsal davranış ve sosyal becerilerden ayrı bir boyut, aynı zamanda bu iki parçanın yeterli düzeyde olmasının sonucu olarak görülmektedir.

Merrell (1999) ise uyumsal davranışı daha kapsamlı olarak ele almakta, uyumsal davranışın sosyal yeterlilik ve sosyal becerileri kapsadığını; sosyal becerilerin de akran ilişkileri ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Akran ilişkilerinin uyumsal davranışın ögesi değil, bireyin sosyal becerilerinin bir ürünü olduğunu belirtmektedir.

Diğer bir sosyal yeterlilik tanımı ise öğrencilerin yeterlilik düzeyleri göz önüne alınarak yapılmıştır. Knapczyk ve Rodes (1996) sosyal yeterliliği, öğrencilerin ortalama bir sosyal yeterlilik düzeyine erişebilmeleri için geniş bir davranış örüntüsüne sahip olmaları şeklinde değerlendirmişlerdir. Sosyal yeterlilik öğrencilere, sosyal etkileşimlerinde başarılı olmalarını sağlayan davranışların, yargıların ve algıların sınırsız donanımını sağlar. Knapczyk ve Rodes selamlama, sınıf arkadaşlarıyla konuşma, davranışlara olumlu ve olumsuz tepkiler verme, çevresindeki insanların övgü ve eleştirilerini kabul etme, kızdırmaya, takılmaya ya da küçültücü eleştirilere cevap verme, okul arkadaşlarının saldırgan davranışlarıyla başa çıkma davranışlarını gösteren öğrencileri sosyal yeterliliğe sahip olarak nitelemişlerdir.

Sosyal yeterlilik; jest ve mimik kullanma, vücut dilini yorumlama, o an gelişen durumlar hakkında sınıf içinde konuşma ve tartışmaya katılma gibi hem sözel hem de sözel olmayan davranışları içerir. Bu davranışları doğru olarak kullanma becerisi, öğrencilerin sosyal yeterliliklerini belirler. Sosyal yeterlilik, sosyal beceriler kavramından daha geniş ve kapsamlı bir terimdir. Çünkü sosyal yeterlilik sadece farklı hareket ve becerilere karşılık gelmez. Aksine, öğrencilerin etkileşimlerinde gösterdikleri davranışların tüm özellik ve

uygunluğunu kapsar. Sosyal yeterlilik göstermede öğrencilerin yeterli olmak zorunda oldukları bireysel beceri ve faaliyetler, konuşmayı başlatma, başkalarına destek olma, uyum gösterme, etkileşimi devam ettirme ve istemediği bir şeyi yapmama gibi davranışlardır. Bu beceriler öğrencilerin sosyal olarak kabul edilebilir olmalarına ve kişisel olarak doyurucu etkileşimde bulunmalarına izin verir (Knapczyk ve Rodes, 1996; Korinek ve Popp, 1997).

Coleman (1992) ise, sosyal yeterliliğin, sosyal beceriler, duygusal faktör ve kendini kontrol etme alt boyutlarından oluştuğunu belirtmektedir. Sosyal becerilerin diğer insanlarla etkili bir iletişim kurmak için kullanıldığı, bu becerilerin konuşmayı başlatma gibi sözel, bağımsız çalışma gibi sözel olmayan veya bilişsel becerileri içerdiği belirtilmektedir. Sosyal beceriler, kişinin kişisel haklarını savunabilmesini, kendisine ters gelen istekleri geri çevirebilmesini, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesini kolaylaştırabilmektedir (Sorias, 1986).

Schneider (1993) ise davranışsal boyutu ve akran kabulünü içeren bir sosyal yeterlilik tanımı yapmıştır. Sosyal yeterlilik bireyin, insanlararası ilişkilerini başkalarına zarar vermeden yürütmesi ve gelişimsel olarak uygun olan sosyal davranışlar ortaya koyma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Yeterlilik, davranışın nasıl olacağını gösteren zihinsel haritalardan çok, davranışı gerçekten yapabilmeyi gerektirir. Örneğin, bir çocuk nasıl arkadaşlık kurulacağını biliyor ama yapamıyorsa sosyal olarak yeterli kabul edilemez. Sosyal yeterlilik aynı zamanda akranların ya da birey için önemli

olan kişilerin kabulü tarafından da şekillenir. Bu nedenle, yakın ilişki ya da sosyal destek gereksinimini karşılayan birey sosyal olarak yeterlidir. Bireyin ilişki kurmada ve bu ilişkileri sũrdũrmede de yeterli olması gerekir. Sosyal yeterliliği oluşturan ise Ȗzel ve ayrı olan sosyal becerilerdir. Sosyal beceriler, bireyin davranışını zihinsel haritasıyla koordine edebilmesini sağlayan Ȗz-kontrol becerilerini, belli davranışları ne zaman yapabileceğini belirlemesini ve onlar arasından seğim yapmasını sağlayan sosyal-algisal ve sosyal-bilişsel becerileri ve bir sosyal durumda ne yapacağının bilgisini kapsamalıdır.

GȖrũldũęũ gibi sosyal yeterlilik ve sosyal beceri kavramlarını ayırmak oldukęa zordur ve iç içe geğmiş durumdadır. Bacanlı'ya (1999) gȖre, sosyal yeterliliğin, sosyal becerinin değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonucunda kişinin gelecek davranışları hakkında ipuçları veren ve davranışlarda tutarlılığı varsayan bir kavram olarak ele alınması uygun gȖrũlmektedir.

Sosyal Beceriler

İçinde bulunulan sosyal ortama uygun davranma yeteneği olarak tanımlanan sosyal beceriler, doyum verici kişilerarası ilişkilerin kurulmasında ve sosyal amaçların geręekleřtirilmesinde ęok Ȗnemli bir rol oynar (Sorias, 1986). Bacanlı (1999) sosyal becerinin ne olduğu, nelerden (hangi ve nasıl davranışlardan veya becerilerden) oluştuğu, Ȗzelliklerinin veya şartlarının neler olduğu hususunda bir uzlaşma sağlanabilmiş olmadığını belirtmektedir.

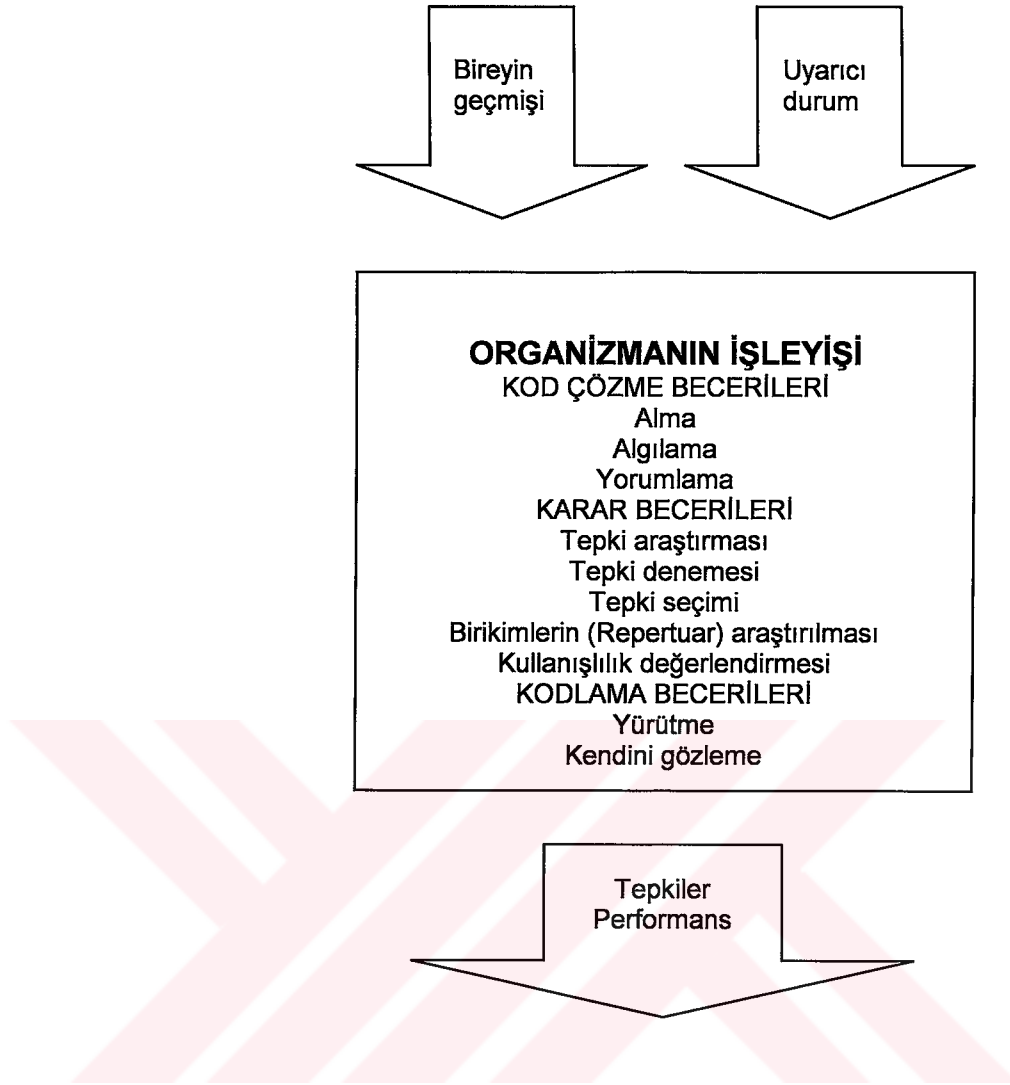
Sosyal yeterlilik gibi sosyal becerilerin de uzmanlar tarafından farklı tanımlarının yapıldığı ve karmaşık bir kavram olduğu görülmektedir.

Gresham ve Reschly (1988), literatürde yer alan sosyal beceri tanımlarını üç başlıkta sınıflandırmışlardır. Bunlar akran kabulü tanımı, davranışsal tanım ve sosyal geçerlilik tanımıdır. Akran kabulü tanımı, araştırmacıların akranlar tarafından kabul edilmeyi ya da popülerliği sosyal becerinin göstergesi olarak aldıkları tanımdır. Akranları tarafından kabul gören veya popüler olan çocuk veya ergenlerin sosyal becerilere sahip oldukları varsayılmaktadır. Ancak bu tanım hangi davranışların akran kabulünü veya popülerliği sağladığını belirleyememektedir. Davranışsal tanım, sosyal becerinin kişinin sosyal davranışının pekiştirilme olasılığını artıran ya da cezalandırılma olasılığını azaltan duruma özel davranışlar olarak kabul edildiği tanımdır. Bu tanımla belli sosyal davranışların öncesi ve sonuçları değerlendirme ve iyileştirme amacıyla belirlenmiş ve işlevsel hale getirilmiş olmaktadır. Sosyal geçerlik tanımı ise, sosyal beceriyi, çocuğun belli durumlarda, önemli sosyal durumları tahmin etmesine yardımcı olan davranışlar olarak ele alır. Bu önemli sonuçlar ise; akran kabulü ya da popülerlik, önemli kişilerin çocuğun sosyal becerileri hakkındaki yargıları, akran kabulü ve önemli kişilerin yargılarıyla ilişkili olan diğer sosyal becerilerdir.

McFall (1982), literatürde sosyal beceri kavramına yönelik iki temel model (özellik modeli ve moleküler model) olduğunu belirtmektedir. Özellik modeline göre sosyal beceri, temel bir kişilik özelliği anlamına gelen hipotetik

bir yapıdır. Bu model, sosyal becerilerin doğrudan gözlenemeyeceğini, ayrıca bireyin davranışının, onun sosyal beceri düzeyinin yalnızca bir yansıması olduğunu belirtmektedir. Bireyin sosyal beceri düzeyi, herhangi bir sosyal durumda sergilediği performansla doğru orantılıdır. Bu yaklaşımın temel varsayımı, bireyin sosyal beceri düzeyinin statik olduğu ve farklı durumlardaki becerilerin birbiriyle nispeten tutarlı olacağıdır. Moleküler yaklaşım ise sosyal beceriyi, gözlenebilir özel davranış birimleri olarak ele almaktadır. Bu davranış birimleri, bireyin kişilerarası durumlardaki performansının temelini oluşturmaktadır. Özellik yaklaşımının tersine, moleküler yaklaşım sosyal becerinin dinamik olduğunu ve becerilerin zamana ve duruma göre değişeceğini varsaymaktadır.

McFall (1982) özellik ve moleküler modelleri eleştirirken, üç sistem yaklaşımı adını verdiği kendi modelini ortaya koymaktadır. Üç sistem yaklaşımı, bireyin sosyal performansının fizyolojik, bilişsel ve motor davranışlar temelinde değerlendirilebileceği varsayımına dayanmaktadır. Fizyolojik beceriler, tüm algısal işlemleri, otonom düzenleri ve kontrolü kapsar. Fizyolojik aktivitelerini düzenleyebilme, bireyin sosyal beceriye sahip olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceğini belirlemede etkili olabilir. Bilişsel beceriler, bir görevi yerine getirme sürecinde, gelen uyarıcı bilgilerinin davranışsal programlara dönüştürülmesini içerir. Motor beceriler ise kişilerarası etkileşimde önemli rol oynayan, sözel ve sözel olmayan davranışları içerir.



Şekil 1. McFall'ın Sosyal Beceri Modeli (1982, s. 25)

McFall'ın modelinde ilk üç basamak kod çözüme becerilerini kapsar. Kod çözüme becerileri gelen duyuşsal bilginin alınması, algılanması ve yorumlanmasıdır. Alınan duyuşsal bilgiler algılanır ve kısa süreli hafızaya

yerleştirilir ve kısa süreli hafızadaki bilgiler bireyin anlam yapılarıyla ilgili bir şekilde yorumlanır. McFall'a göre, kod çözme becerileri kişilerarası durumlardaki performansın yeterliliği için gereklidir.

İkinci sıradaki beş basamak karar verme becerilerinden oluşur. Buradaki ilk adım, durumun gereklerine uyan olası tepkilerin araştırılması; ikinci adım, durumun gerekleri ile alternatif tepkiler arasındaki uyumun karşılaştırılması; üçüncü adım, bu durum için en iyi tepkinin seçilmesi; dördüncü adım, kişinin kendi birikimlerinde (repertuarında) seçilen tepkinin örneklerinin aranması; son adım ise seçilen tepkinin uygulanabilirliğinin değerlendirilmesinden oluşur. Bu beş adımdan oluşan süreç, birey en uygun tepkiyi buluncaya kadar yinelenabilir.

Üçüncü sırada yürütme ve kendini gözleme becerilerinden oluşan kodlama becerileri bulunur. Yürütme becerileri, bireyin seçtiği davranışı eyleme dönüştürmesidir. Kendini gözleme becerileri, kişinin sürekli olarak performansındaki uyumsuzlukları gözlediği ve aldığı geri bildirimle davranışında gerekli değişiklikleri yaptığı adımdır.

Bilişsel ağırlıklı bir model öneren McFall, modelin belli bir durum için, ayrıntılandırılarak uygulanmasının eksiklikleri ve verilecek eğitimin hangi noktalara ağırlık vermesi gerektiğini ortaya koyabileceğini belirtmektedir.

Riggio (1986) da sosyal becerilerin bilişsel boyutunu ele almıştır. Bilginin alınmasının ve gönderilmesinin temel sosyal becerileri yansıttığını;

sosyal becerilerin öğrenilmiş iletişim becerileri olduğunu, bu becerilerde gelişmenin bireyin sosyal ilişkilerinde etkili ve sağlıklı olmasını sağladığını vurgulamaktadır. Riggio sosyal beceriyi çok boyutlu bir kavram olarak ele almaktadır. Bu boyutlar; duygusal ifade, duygusal duyarlılık, duygusal kontrol, sosyal ifade, sosyal duyarlılık, sosyal kontrol ve sosyal manipölasyondur.

1. Duygusal İfade

Duygusal ifade; sözel olmayan mesajları, duygusal durumları algılayarak duyguları uygun bir şekilde ifade etme becerisidir.

2. Duygusal Duyarlılık

Duygusal duyarlılık; başkalarından gelen sözel olmayan mesajları alabilme ve çözümleyebilme becerisidir. Duygusal duyarlık becerisine sahip olan bireyler başkalarının durumlarını gözlemeye ilgili ve dikkatlidirler.

3. Duygusal Kontrol

Duygusal kontrol; duygusal göstergeleri ve sözel olmayan mesajları kontrol edebilme ve düzenleyebilme becerisidir. Duygusal kontrol becerisi olan bireyler duygularını kontrol edebilir ve gerektiğinde gizler, gerektiğinde iletebilirler.

4. Sosyal İfade

Sosyal ifade, başkalarıyla iletişimde sözel ifade ve sosyal etkileşimde bulunabilme becerisidir. Bu beceriye sahip olan bireyler dışa dönük, duygularını dışa vuran ve dost canlısıdırlar.

5. Sosyal Duyarlılık

Sosyal duyarlılık; uygun sosyal davranış normları bilgilerine sahip olmayı ve sözel mesajları anlamayı içerir. Sosyal davranış becerisi yüksek olan bireyler uygun sosyal davranışa odaklandığından sosyal kaygıları yüksek olabilir. Kendi ve başkalarının davranışlarına karşı dikkatli ve özenli olurlar.

6. Sosyal Kontrol

Sosyal kontrol; kendini sosyal olarak ortaya koyma ve ifade etme becerisidir. Sosyal kontrol becerisi yüksek olan bireyler, sosyal olarak uyumlu, kendine güvenli, sosyal rolleri oynamada beceriklidirler.

7. Sosyal Manipülasyon

Sosyal manipülasyon beceri ve tutum olarak ele alınabilir. Sosyal manipülasyon becerisi olan bireyler sosyal ilişkilerinde zaman zaman başkalarını manipüle etmek gerektiğine inanırlar.

Riggio'ya (1996) göre daha çok sosyal beceriye sahip olmak avantaj ve istenen bir durum olarak görülebilir, ancak sosyal becerinin sadece bir boyutu ile sosyal etkililik arasında ilişki doğrusal olmayabilir. Örneğin sosyal ifade becerisi yüksek olan ama sosyal kontrolü olmayan bir birey, önceleri olumlu tepkiler alırken bir süre sonra boş ve fazla konuşan biri olarak algılanabilir. Bu nedenle bu boyutların birbiriyle bütünleşmesi ve dengeli bir şekilde kullanılması önemlidir.

Stephens (1978) ise sosyal becerileri dört boyutta ele almıştır:

1. **Bireyin kendisine ilişkin davranışlar:** Sonuçları kabul etme, ahlaki davranış, duyguları ifade etme, kendine karşı olumlu tutum, özbakım, sağduyulu davranma.

2. **Çevreye ilişkin davranışlar:** Çevresi ile ilgilenme, tehlikeyle başa çıkma, çevresinde hareket etme.

3. **Kişilerarası davranışlar:** Otoriteyi kabul etme, dikkat toplama, başkalarına yardım etme, çatışmaları çözebilme, başkalarını selamlama, diğerlerine karşı pozitif tutum, mülkiyet fikri.

4. **Görevle ilişkili davranışlar:** Soru sorma, sorulara cevap verme, sınıf tartışmalarına katılma, bağımsız çalışma, grup etkinliklerine katılma, sorumluluklarını yerine getirme, kurallara uyma (Akt. Merrell ve Gimpell, 1998).

Calderella ve Merrell (1997), sosyal becerilerin boyutlarını ayrıntılı bir şekilde sınıflandırabilmek için araştırma yapmışlardır. Öncelikle kapsamlı alanyazın çalışması sonucunda çocuk ve ergenlerle yürütülmüş 21 araştırma belirlemişlerdir. Bu çalışmaların gözden geçirilmesi ve yapılan meta analizi sonucu çocuk ve ergen sosyal becerilerinde beş boyut saptamışlardır. Bu boyutlar ve kapsadıkları belirli beceriler şunlardır:

1. Akran İlişkili Beceriler: Arkadaşlarını takdir etme, arkadaşlarını oyuna davet etme, arkadaşlarıyla konuşma, tartışmalara katılma, arkadaşlarının haklarını savunma, liderlik yapma, arkadaşlık kurabilme, mizah anlayışına sahip olma.

2. Kendini Kontrol Etme Becerileri: Öfkesini kontrol etme, sorunlar karşısında soğuk kanlı olma, kurallara uyma, uygun durumlarda uzlaşma, başkalarının eleştirilerini kabul etme, iyi eleştiriler alma.

3. Akademik Beceriler: Bağımsız olarak çalışabilme, bağımsız olarak görevlerini başarma, öğretmenin yönergelerini dinleme ve gerçekleştirme, boş zamanlarını uygun bir şekilde kullanma, gerektiğinde yardım isteme.

4. Uyma Becerileri: Yönergelere uyma, kuralları izleme, eşyalarını paylaşma, ödevlerini yapma, sorumluluklarını yerine getirme.

5. Atılganlık Becerileri: Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma, arkadaşlarını oyuna davet etme, kendisi için güzel şeyler söyleme ve yapma, bilmediği kuralları sorma, kendini tanıtma, duygularını ifade etme, grup çalışmalarına katılma.

Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin (1983), sosyal beceri konusunda yapılan onaltı farklı tanımı incelemişler ve bu tanımların yedi ortak noktasını bulmuşlardır. Bu noktalar; sosyal beceriler öğrenme yoluyla kazanılmakta, sözel ve sözel olmayan davranışları içermekte, etkileşimi başlatma ve uygun tepkide bulunmayı sağlamaktadır. Bunun yanısıra bu becerilerin sosyal ödülleriyle etkililiği artmakta, çevre ve birey etkileşimi sonucu oluşmakta, bireyin demografik özellikleri ile çevre etkileşimi sonucu ortaya çıkmakta, becerilerdeki eksiklikler değerlendirmelerle belirlenebilmekte ve eğitimle geliştirilebilmektedir (Akt. Elliot ve Gresham, 1993). Merrell (1999) sosyal beceriyi tanımlarken davranışsal boyuta vurgu yapmakta ve sosyal beceriyi, bireyin sosyal olarak istendik sonuçlara ulaşmasını sağlayan özel davranışlar olarak tanımlamaktadır.

Westwood (1993) sosyal becerileri, bireylerin başkaları ile olumlu etkileşimi başlatma ve sürdürme için gerekli olan davranışlar olarak tanımlamakta; bu davranışların sosyal yeterlilik için önemli olan sözel ve sözel olmayan becerileri içerdiğini vurgulamaktadır. Bu davranışlar arasında; başkalarıyla göz ilişkisi kurabilme, uygun yüz ifadesi kullanabilme, başkalarına karşı hissettiği yakınlığa göre uygun mesafede durabilme, uygun fiziksel dokunmayı kullanabilme, sesini uygun şekilde kullanabilme,

selamlayabilme, yaşına uygun konuşabilme, soru sorabilme, sorulara uygun yanıtlar verebilme, başkalarıyla çalışabilme, oyuna katılabilmek, yardım etme, özür dileme, sıraya girebilme, teşekkür edebilme, yardım isteyebilme, öfkesini kontrol edebilme, eleştirileri kabul edebilme, kıyafetine dikkat etme ve temiz olma yer almaktadır.

McGuire ve Priestly (1981) ise farklı bir sosyal beceri tanımı yapmışlar; becerileri yaşam becerileri ve sosyal beceriler olarak iki gruba ayırmışlardır. Yaşam becerileri, iş bulma, paranın kontrolü ve toplum içerisinde yaşayabilmek için gerekli olan karmaşık davranışlar olarak tanımlanmıştır. Sosyal beceri ise kişiler arasında etkili yüz yüze iletişime olanak sağlayan davranış biçimi olarak tanımlanmıştır. İki kavram arasında kesin bir ayırım yapmamışlar, ancak her iki becerinin de toplum içerisinde etkin olarak yaşayabilmemiz için gerekli olan önemli beceriler olduğunu belirtmişlerdir. McGuire ve Priestly (1981), bu becerileri: Kendi güdülerini anlama, kendi hedeflerini oluşturma, kendini değerlendirme gibi **özfarkındalık becerileri**; kendini anlaşılır bir konuşma ile ifade etme, dinleme, telefon kullanma, başkalarını anlama gibi **etkileşim becerileri**; karar verme, planlar yapabilmek, alternatifler oluşturabilmek gibi **sorun çözme becerileri** şeklinde üç gruba ayırmıştır.

Akkök (1999) ise sosyal becerileri altı grupta toplamakta, bu becerilerin sosyal yeterliliği sağladığını, bu becerileri kazanmanın akademik gelişimle iç içe olduğunu vurgulamaktadır.

1. İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri

- Dinleme
- Konuşmayı başlatma
- Konuşmayı sürdürme
- Soru sorma
- Teşekkür etme
- Kendini tanıtmak
- Başkalarını tanıtmak
- İltifat etme
- Yardım isteme
- Bir gruba katılma
- Yönerge verme
- Yönergelere uyma
- Özür dileme
- İkna etme

2. Grupla Bir İş Yürütme Becerileri

- Grupta iş bölümüne uyma
- Grupta sorumluluğunu yerine getirme
- Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma

3. Duygulara Yönelik Beceriler

- Kendi duygularını anlama
- Duygularını ifade etme

- Başkalarının duygularını anlama
- Karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma
- Sevgiyi, iyi duyguları ifade etme
- Korku ile başa çıkma
- Kendini ödüllendirme

4. Saldırgan Davranışlar ile Başa Çıkmaya Yönelik Beceriler

- İzin isteme
- Paylaşma
- Başkalarına yardım etme
- Uzlaşma
- Kızgınlığı kontrol etme
- Hakkını koruma, savunma
- Alay etmeyle başa çıkma
- Kavgadan uzak durma

5. Stres Durumlarıyla Başa Çıkma Becerileri

- Başarısız olunan bir durumla başa çıkma
- Grup baskısıyla başa çıkma
- Utanılan bir durumla başa çıkma
- Yalnız bırakılma ile başa çıkma

6. Plan Yapma ve Problem Çözme Becerileri

- Ne yapacağına karar verme

- Problemin nedenlerini araştırma
- Amaç oluşturma
- Bilgi toplama
- Karar verme
- Bir işe yoğunlaşma

Rinn ve Markle (1979) ise sosyal becerileri dört kategoride incelemişlerdir. Bu kategoriler: Duygu ve düşünceleri ifade etme, kendisi hakkında olumlu düşünceleri ifade etme gibi kendini anlatma becerileri; arkadaşlarına olumlu düşüncelerini ifade etme, başkalarının düşüncelerine katılma, başkalarını övme gibi çevresini genişletme becerileri; ricada bulunma, mantıksız istekleri reddetme gibi atılganlık becerileri; konuşma ve kişilerarası sorun çözme gibi iletişim becerilerinden oluşmaktadır (Akt. Cartledge ve Milburn, 1983).

Alanyazında sosyal yeterlilik ve sosyal becerilere ilişkin farklı görüş ve tanımların olduğu görülmektedir. Sosyal becerileri, bireyin toplum içerisinde diğerleriyle olumlu etkileşim kurmasını sağlayan davranışlar, sosyal yeterliliği ise bu davranışların sergilenmesi ve başkaları tarafından olumlu olarak değerlendirilmesi olarak tanımlayabiliriz.

Sosyal Beceri Yetersizlikleri

Sosyal beceri yetersizlikleri genel olarak dört gruba ayrılmaktadır (Elliot ve Gresham, 1987; Gresham, 1986; Gresham ve Reschly, 1988). Bu yetersizlikler:

1. Sosyal Beceri Yetersizlikleri

Sosyal beceri yetersizliği, çocuğun başkalarıyla uygun etkileşimde bulunabilmek için gereken sosyal becerileri kazanamamasından ya da beceriyi uygulamada gereken bir adımı öğrenmede başarısız olmasından kaynaklanır. Örneğin işbirliği yapmayı, sohbeti başlatmayı bilmemesi gibi. Sosyal beceri yetersizliğini belirlemek için çocuğun davranış hakkında bilgisinin olup olmadığı ve o davranışı daha önce kullanıp kullanmadığı araştırılmalıdır. Sosyal beceri eksikliklerini gidermek için öğretme, model olma ve davranış provası gibi yöntemler kullanılmaktadır.

2. Sosyal Performans Yetersizlikleri

Sosyal performans yetersizliği, bireyin beceriyi nasıl yapacağını bilmesi ancak bunu uygun zamanda uygulayamamasıdır. Bireyin beceriyi uygulaması için fırsatı veya yeterli motivasyonu olmayabilir. Performansın yetersizliğini belirlemek için bireyin beceriyi yapıp yapmadığını gözlemlemek gerekir. Örneğin, çocuk bir beceriyi evde yapıyor sınıf ortamında yapamıyorsa, ya da geçmişte yaptığı bir beceriyi başka bir zamanda

yapamıyorsa performansın yetersizliğinden sözedilebilir. Sosyal performans öğretiminde, akran inisiyatifi, duruma bağlı sosyal pekiştirme gibi yöntemler kullanılmaktadır.

3. Özkontrol Sosyal Beceri Yetersizlikleri

Özkontrol sosyal beceri yetersizlikleri, bireyin duygusal tepkilerindeki artış nedeniyle beceriyi öğrenememesinden ortaya çıkmaktadır. Birey kaygı, korku, fobi ve içgüdüsellik nedeniyle beceriyi öğrenemeyebilir. Sosyal kaygısı yüksek olan birey akranlarıyla uygun etkileşimde bulunmayı öğrenemeyebilir. Öğretme için duyarsızlaştırma, kendini pekiştirme ve kendini gözleme gibi yöntemler kullanılmaktadır.

4.Özkontrol Sosyal Performans Yetersizlikleri

Özkontrol sosyal performans yetersizlikleri olan bireylerin davranış birikimlerinde (repertuarlarında) özel sosyal beceriler mevcuttur, ancak davranışsal aşırılıklar ve sonucun kontrolündeki sorunlardan dolayı beceriyi istedik düzeyde yapamazlar. Dürtüsel olan birey, başkalarıyla uygun etkileşimde bulunmayı bilir ancak dürtüsel tepkide bulunma şekli uygun olmadığından bunu çok sık denemeyecektir. Öğretmede uygun olmayan davranışın engellenmesi, uyarıcı kontrolü eğitimi ve uygun sosyal davranışın pekiştirilmesi gibi yöntemler kullanılmaktadır.

Sosyal becerilerde yetersizlik yaşıyan bireyler kısa ve uzun dönemde olumsuz sonuçlarla karşılaşabilirler. Bu olumsuz sonuçlar, özellikle ergenlikte ve yetişkinlikte daha ağır sorunlara yol açabilir. Sosyal beceri yetersizlikleri, yetişkinlikteki uyum sorunlarının önemli bir yordayıcısı olarak da görülmektedir. Sosyal becerilerin gelişiminin, zihinsel yeterlik, okul başarısı ve sonraki yetişkin uyumu ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Elliot ve Gresham 1987; Merrell, 1999; Ogilvy, 1994; Verduyn, ve Forrest, 1990). Yapılan diğer çalışmalarda da sosyal beceri yetersizliğinin saldırganlık, uygun olmayan davranışlar (Sunhi, 1999; Verduyn, ve Forrest, 1990), madde bağımlılığı ergen suçluluğu, akademik ve mesleki sorunlar (Hansen, Nangle ve Meyer, 1998) gibi olumsuz sonuçlara neden olduğu belirtilmektedir. Sosyal becerilerde yeterlilik ise sosyal destek (Cohen, Sherrod ve Clark, 1986), sosyal uyum (Dubow ve Tisak, 1989), akran kabulü, akademik başarı (Parke, Harsman ve Robert, 1998) gibi olumlu sonuçlar ortaya koymaktadır.

Sosyal beceri yetersizlikleri, bireyin çeşitli sosyal becerilere sahip olmamasından ya da sahip olup da uygun ortam veya durumlarda kullanamamalarından ortaya çıkmaktadır. Birey beceriyi uygun sosyal ortamda hiç kullanamıyorsa beceriyi kazanamamış olduğu düşünülebilir. Bandura bunu öğrenme eksikliği olarak ele almaktadır (Gresham ve Elliot, 1987).

Sosyal becerilerin gelişimini, yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve engelli olup olmama gibi etkenler etkilemektedir. Yaşla birlikte çocuklar kendilerini ifade ederken sosyal olarak kabul edilebilir yolları öğrenirler (Herbert, 1996).

Yapılan alışmalar yaş ile sosyal beceriler arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir (Matson, Heinze, Helsel ve Kopperman, 1986; Tüy, 1999). Sosyal beceriler ve cinsiyet konusunda yapılan çalışmalarda, kızların erkeklere oranla daha fazla uygun sosyal davranışlar gösterdikleri bulunmuştur (Matson, Heinze, Helsel ve Kopperman, 1986; Riggio, 1986). Sosyo-ekonomik düzeyin de sosyal beceriler üzerinde etkisi olduğu belirtilmektedir (Erdoğan, 2002).

Engelli ocuklar engelli olmayan çocuklara göre sosyal becerilerde daha fazla yetersizlikler göstermektedirler. Önceleri engelli çocukları sosyal algı problemleri olanlar olarak nitelendirme eğilimi sözkonusuydu. Engelli ocuklar çevrelerini yorumlamada ve diğerlerinin onları nasıl algıladıkları konusunda güçlükler yaşamaktadırlar. Hernekadar engelli çocuklar önemli sosyal beceri yetersizliklerine sahip olarak kabul edilse de özel popülasyon içerisinde sosyal beceri yetersizliklerinin doğasına daha az dikkat edilmektedir (Cartledge ve Milburn, 1983).

Engelli bireyler eğitim, evre, iş ve meslek yaşamlarında sosyal beceri yetersizliklerinden dolayı çeşitli güçlükler yaşamaktadırlar. Sosyal etkileşimde yeterli olmaları, kabul edilmeleri ve bağımsız yaşayabilmeleri için engellilerin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

İşitme Engellilerde Sosyal Beceri Yetersizlikleri

Sosyal beceri gelişimini etkileyen en önemli etkenlerden biri de engelli olup olmamadır. Çocuğun sosyal gelişimi anne baba ve yakın çevresindeki yetişkinlerle etkileşimine bağlıdır. Çocuk sosyal ilişkilerde nasıl davranacağını yakın çevresini gözleyerek ve model alarak öğrenmektedir. Üç yaşından itibaren yakın çevresinde bulunan akranlarıyla da etkileşime girmekte, akran grubuna dahil olma söz konusu olmakta, onlarla etkileşime girerek sosyal kuralları öğrenmektedir (Odom ve Munson, 1996). Engelli çocuğun sosyal gelişimi ise engelin niteliğine göre etkilenmektedir.

İşitme engelli çocukların, işitme kayıpları ve sözel iletişim becerilerindeki yetersizlikleri nedeniyle, sosyal becerilerin gelişmesi açısından dezavantajlı grubu oluşturdukları kabul edilmektedir. (Antia, Kreimeyer ve Eldredge, 1993). İşitme engelliler işiten arkadaşlarına göre çok daha fazla, akademik, davranışsal ve duygusal problemlere sahiptir. İşitme engellilerin davranışsal problemlerinin temelinde sosyal gelişimlerini etkileyen becerilere sahip olmamaları veya bu becerilerin az gelişmesi yer alabilir. Çeşitli derecelerde işitme kayıpları olan çocuklar ve ergenler, farklı çevresel durumlara özgü uygun sosyal davranışların öğrenilmesi ve ifade edilmesinde güçlükler yaşamaktadır. Sözel iletişim sosyal ilişkinin gelişmesinde ve bilgi aktarımında önemli bir rol oynar. İşitsel ipuçları bilginin alınmasında önemli bir kaynak oluştururken, işitme engelliler bu tarz bilgi alımından yoksun kalmakta dolayısıyla sosyal etkileşimde de azalma meydana gelmektedir. Bilgiyi doğru olarak algılayamayan işitme engellilerde iletişim güçlükleri

yaşanmakta, sosyal olarak kabul edilebilir davranışlar için gerekli olan kuralları doğru yorumlayamamaları kaçınılmaz olmaktadır (Raymond ve Matson, 1989).

Son yıllarda işitme engellilerin okul öncesinden başlayarak eğitimin her kademesinde sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar artmaktadır. İşitme engelliler kaynaştırmada olsun ayrı okulda olsun gelecek yaşama hazırlanmak için sosyal becerilerinin geliştirilmesine gereksinim duymaktadırlar. Yasalarla engelli ve engelli olmayan bireylerin kaynaştırılmaları öngörülmekte, engellilere yerleştirme kararı verilirken sosyal beceri gelişimlerini de anlamak, incelemek gerekmektedir.

Sosyal beceri gelişimi normal gelişim gösteren veya gelişim yetersizliği olan her çocuk için aynı derecede önemlidir. Yapılan araştırmalar işitme engelli çocukların sosyal becerilerinde yetersizlikler olduğunu göstermektedir (Avcıoğlu; 2001; Antia, Kreimeyer ve Eldredge 1993; Cartledge ve Cochran, 1996; Hummel ve Schirmer, 1984; Sukerman, 2000; Tüy,1999). Oysa bu çocuklar öğrenim yaşantıları boyunca ve öğrenimleri bittikten sonra da giderek artan şekilde sosyal becerilerin kullanılmasını gerektiren bir yaşamla yüz yüze kalmaktadırlar (Sukerman, 2000). Yurtdışında yapılan çalışmalarda işitme engellilerin sosyal becerilerinin değişik boyutlarının ele alındığı görülmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda, işitme engellilerin sosyal tutumları (Moses, 1972) ve sosyal gelişimleri (Marshall ve Weddell, 1963) incelenmiştir. Diğer çalışmalarda, işitme engellilerde psikotik reaksiyonlar (Myklebust, 1960), nörotik eğilimler (Springer ve Roslow, 1938), içe

kapanıklık (Schlesinger ve Meadow, 1972) araştırılmıştır. İşitme engelli ve normal işitenlerin karşılaştırıldığı çalışmalarda, işitme engellilerin işitenlere göre daha zayıf sosyal uyuma, daha zayıf empati gelişimine, yetersiz kendilik anlayışına sahip oldukları bulunmuştur (Akt. Hummel ve Schirmer, 1984).

Yapılan çalışmalarda, engelli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre daha az sosyal ilişki kurdukları belirlenmiştir. Engelli çocuklar çoğunlukla sosyal beceri öğrenmede güçlükler yaşamaktadır. Okulöncesi öğretmenleri engelli öğrencilerin % 75'inin yaşına uygun becerileri geliştirmeye gereksinim duyduğunu belirtmektedir (Odom ve Munson, 1996). Pek çok araştırma da engelli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında düşük sosyal kabul gördüklerini ortaya koymuştur. Ray (1985) ilköğretim dönemindeki engelli ve engelli olmayan çocukların sosyal özelliklerini karşılaştırmıştır. Engelli çocukların daha çok reddedildikleri, daha az popüler oldukları, öğretmenleri tarafından sosyal ilişkilerde zorluk çekenler grubuna dahil edildikleri; sınıf içinde reddedilen engelli öğrencilerin, engelli olmayan akranlarından daha çekingen, uyumsuz ve saldırgan davranma eğiliminde oldukları, arkadaşlık, işbirliği gibi olumlu davranışları alt düzeyde gösterdikleri belirtilmiştir (Akt. Farmer, Pearl ve Acker, 1996). Sosyometrik statü araştırmaları da, engelli öğrencilerin sınıf içerisinde arkadaşları tarafından engelsiz akranlarına göre, daha az kabul edilip, daha çok reddedildiklerini göstermektedir (Farmer, Pearl ve Acker, 1996).

İşitme engellilerin sosyal etkileşimleri incelendiğinde, işiten akranlarına göre, sosyal beceri düzeylerinin düşük olduğu ve çevreleriyle yeterince

iletişim kuramadıkları ve bu nedenle uyum ve davranış sorunları gösterdikleri belirtilmektedir. Genel olarak, işitme engelliler, iletişim becerileri yetersiz olduğundan sosyal olarak gelişmemiş ya da sosyal olarak geri olarak tanımlanmaktadır. İşitme engellilerin sosyal becerilerindeki yetersizlikler nedeniyle aileleri ile etkileşimleri de sınırlı kalmaktadır (Antia, 1985; Antia, Kreimeyer ve Eldredge, 1993).

Sosyal becerilerin yetersiz olması nedeniyle, işitme engelli çocuklar ile işiten akranları arasında, etkileşim için yeterli fırsatlar oluşmamakta ve hem işitme engelli çocuklar arasında hem de işitme engeli olmayan çocuklar arasında iletişim yetersizliği ortaya çıkmaktadır (Antia, Kreimeyer ve Eldredge, 1993). İşitme engellilerin işiten ve işitmeyen arkadaşlarıyla sosyal etkileşimlerini artırmak için sosyal becerilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Sosyal becerilerin karmaşık bir yapıya sahip olması, pek çok değerlendirme tekniğinin kullanılmasını gerektirmektedir. Bireyin yetersiz olduğu sosyal becerileri belirlemek tanılama, sınıflama, eğitim- ğretim ya da tedavi programlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında yarar sağlamaktadır (Gresham ve Elliot, 1987; Zirpoli ve Melloy, 1997).

Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde çeşitli tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Bu teknikler sosyometrik teknikler, kendi kendini

değerlendirme teknikleri, dereceleme teknikleri, davranışsal rol yapma, gözlem ve görüşme teknikleridir (Cartledge ve Milburn, 1983; Elliot ve Gresham, 1987; Gresham ve Reschly, 1988; Merrell, 1999; Merrell ve Gimpell, 1998; Schroeder ve Rakos, 1983; Zirpoli ve Melloy, 1997).

Sosyometrik Teknikler

Başkalarının algılarına ve yargılarına dayanan sosyometrik teknik, bir grubu oluşturan üyelerin birbirlerine ilişkin tercihlerini belirlemek amacıyla uygulanmakta ve gruptaki etkileşim örüntüsünü saptamamızı sağlamaktadır (Dökmen, 1995). Davranışsal ya da davranışsal olmayan kriterlere dayanabilen sosyometrik teknikler, sınıf içerisinde kabul görme, reddedilme ya da popülerliğin az veya çok olmasını ortaya koyar. Davranışsal kriterler çocukların akranlarının davranışlarını nasıl algıladıkları ile ilgilidir. Davranışsal olmayan kriterler ise çocukların akranlarıyla bulundukları aktiviteler ile ilgilidir (Gresham ve Reschly, 1988). Sosyometrik tekniklerle elde edilen bilgiler öğrencinin sosyal kabul veya reddi, liderlik özellikleri, saldırgan davranışları gibi davranışları konusunda bilgi toplanmasını sağlar (Merrell ve Gimpell, 1998).

Kendi Kendini Değerlendirme Teknikleri

Kendi kendini değerlendirme, kişinin kendini rapor ettiği bir tekniktir. Sosyal becerileri ölçmek için geliştirilen çeşitli ölçekler bu gruba girer. Uygulanması, yanıtlanması ve değerlendirilmesinin kolay olması nedeniyle

yaygın olarak kullanılan bir tekniktir (Bacanlı, 1999). Birey bu teknikle kendi sosyal davranışını değerlendirmekte bu da bireyin kendi sosyal işleyişini algılamasının nasıl olduğuna ilişkin bilgi vermektedir. Bu bilgi bireyin, akran grubunda kendi statüsünü abarttığının ya da küçümsediğinin görülmesi ve buna uygun bir program geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır (Gresham ve Reschly, 1988).

Dereceleme Teknikleri

Dereceleme ölçekleri, bir kimsenin birden fazla kişi hakkında gözlem sonucunda eriştiği kanıları en kısa yoldan rapor etmesine olanak verdiği için dereceleyiciler açısından; rapor sonuçlarını sayısal olarak değerlendirmeye olanak verdiği için de araştırmacı açısından pratik bir tekniktir (Kuzgun, 1991). Dereceleme teknikleri ile çocukların sosyal becerileri öğretmenleri ya da ebeveynleri tarafından değerlendirilmektedir. Öğretmenler öğrencilerini davranışsal (en az etkileşimde bulunan, en az konuşan, en fazla işbirliğinde bulunan gibi) ya da davranışsal olmayan kriterlere (en çok sevilen, en az arkadaşı olan, en çok rahatsızlık veren gibi) göre derecelendirirler (Gresham ve Reschly, 1988). Akran, öğretmen, anne, baba veya kardeş tarafından doldurulan dereceleme ölçekleri ile bireylerin sosyal becerileri belirlenebilmektedir (Mc Ginnis ve Goldstein, 1984).

Davranışsal Rol Yapma (Rol Oynama-Davranışsal Prova)

Davranışsal rol yapma, sosyal becerilerin değerlendirilmesinde çok tanınan bir yöntemdir. Daha çok, sosyal beceri yetersizliğini tanılamak ya da türünü belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Gresham ve Reschly, 1988).

Görüşme

Bireysel görüşme ve bu yolla bireyin geçmişi hakkında bilgi edinilmesini ifade eden bu yöntem için klinik yöntem ve vaka incelemesi terimleri de kullanılmaktadır (Bacanlı, 1999). Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde sistematik bir yöntem olarak kabul edilen görüşme yöntemi görüşmeyi yapan kişinin profesyonel olmasını ve görüşmenin iyi yapılmasını gerektirmektedir.

Gözlem

Gözlem tekniği, uzman, öğretmen, ana-baba, akran gibi gözlem yapabilecek kişilerin, değerlendirilecek olan kişinin çeşitli ortam ve durumlardaki rapor ve yargılarını ifade eder (Bacanlı, 1999). Gözlem yöntemi sosyal becerilerin değerlendirilmesinde en geçerli yöntemlerden biri olarak belirtilmektedir. Gözlem, davranışın ortaya çıktığı zaman ve ortam içinde değerlendirilmekte ve en dolaysız davranışsal değerlendirme yöntemi olarak vurgulanmaktadır (Gresham ve Reschly, 1988).

Sosyal becerilerin değerlendirilmesi; sosyal yapı içerisinde önemli davranışları ve becerileri tanımlama, çevredeki beklentileri ve normları belirleme, sosyal becerileri pekiştiren, önleyen ya da snmesine neden olan koşulları inceleme, çocuğun özel sosyal davranışlarla ilgili olarak beceri yeterliliklerini ve yetersizliklerini ayırtetme, davranışların doğal ortamlardaki sonuçlarını inceleme ve etkili sosyal müdahale programlarının oluşturulması ve sonuçların birey açısından ölçülmesi açısından önemli ve gerekli görülmektedir (Sheridan, Maughan, ve Hungelman, 1999).

Sosyal becerilerin kapsamlı olarak değerlendirilebilmesi için; çeşitli teknik ve ölçeklerin bir arada kullanılması, bilgilerin farklı kişilerden ve farklı ortamlardan elde edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Merrell ve Gimpel, 1998).

Sosyal becerilerin değerlendirilmesinden sonra, yetersizlik görülen becerilerin geliştirilmesi için uygun eğitim programlarının hazırlanması gerekmektedir.

Sosyal Beceri Eğitimi

Sosyal beceri eğitimi, sosyal becerilerin kazandırılmasını amaçlayan, çoğunlukla davranışı tekniklere dayanan, performansa dayalı, bireysel veya grupta uygulanan bir eğitim yöntemidir (Shepherd, 1983). Sosyal beceriler öğretilebilir davranışlardır ve çoğu sorunlu veya engelli çocuklara, uygun bir eğitim süreci ile kazandırılabilir (Gresham, 1997). Yetersizliği belirlenmiş

becerilerin sistemli bir şekilde kazandırılmasını amaçlayan sosyal beceri eğitiminde amaç, bireylerin etkileşim becerilerini geliştirmek, içinde yaşadıkları çevreye uyum sağlamalarına yardımcı olmak ve yaşam kalitelerini artırmaktır (McGuire ve Priestley, 1981).

Sosyal beceri yetersizliklerini gidermeye yönelik herhangi bir müdahale programının öncelikle belirlenen problemlere uygun olması ve belirlenmiş belli beceri yetersizliklerini öğretmeye yönelik olması gerekmektedir (Gresham, 1997; Merrell, 1999).

Çocuklara verilecek sosyal beceri öğretimi çocuğun gelişim durumunu dikkate almak ve ilerleme için gerekli performansları belirleyerek, programda bunlara yer vermek durumundadır (Bacanlı, 1999). Sosyal beceri öğretiminde ilk adım olarak, öncelikle farklı değerlendirme teknikleri kullanarak bireyin ya da grubun sosyal becerilerdeki yetersizliklerinin, hangi becerileri kullandığının, çocuğun bireysel performansı doğrultusunda nereden başlanacağını ve önceliklerin belirlenmesi gerekmektedir (Merrell ve Gimpel, 1998; Westwood, 1993). Sosyal beceri yetersizlikleri ve çocuğun gereksinimleri belirlendikten sonra uygun eğitim programı geliştirilmelidir (Antia, Kreimeyer ve Eldredge, 1993; Westwood, 1993).

Sosyal beceri eğitimi bireysel veya grupla yapılabilir. Sınıf ortamında sınıf, bireysel veya grupla sosyal beceri eğitimi yapılabilir, grubun oluşturulmasında ortak sosyal becerilerde yetersizlikleri olan bireylerin yaşları temel alınmaktadır. Sosyal beceri eğitimi programları

hazırlanırken sosyal öğrenme, davranışçı yaklaşım, bilişsel yaklaşım gibi yaklaşımların yöntem ve tekniklerinden yararlanılmakta ve hangi tekniklerin kullanılacağına sosyal beceri eğitimi verilecek bireylerin özelliklerine ve gelişimlerine bağlı olarak karar verilmektedir (Merrell ve Gimpel, 1998).

Sosyal beceri eğitiminde kullanılan bazı yöntemler, model alma, liderlik, davranışsal prova-rol oynama, geribildirim verme, uygulama-genelleme, sosyal algı, duygular, ev ödevi olarak ele alınmaktadır (Cartledge ve Milburn, 1983; Cartledge ve Milburn, 1986; Gresham, 1988; Herbert, 1996; Kerr ve Nelson, 1989). Yaratıcı dramının da bir yöntem olarak sosyal beceri eğitiminde kullanılabileceği belirtilmektedir (Barnes, 1998; De La Cruz, Rey, Lian ve Morreau, 1998; Freeman, Sullivan, ve Fulton, 2003; Gresham, 1988; İpek, 1998; Klapprott, 2001).

Model Alma

Öğretilmesi hedeflenen sosyal beceri bir başkası tarafından doğru olarak yapılmakta ve bireyler doğru davranışı izleme olanağı bulmaktadırlar. Bandura (1977) sosyal becerilerin gözlem yoluyla öğrenildiğini, bireyin beceriyi öğrenebilmesi için önce uygun modeli gözlemesi, gözlediği davranışı unutmaması, beceriyi kendisinin yapması ve tekrar yapmak için güdülenmesi gerektiğini belirtmektedir (Akt.Gresham, 1988). Model almada amaç, bireye becerinin nasıl yapılacağını, nasıl taklit edileceğini ve sosyal durumlarda nasıl uygun tepkiler verileceğini göstermektir. Öncelikle bireye bir model gösterilir, bireyin davranışı prova etmesi sağlanır, bireye performansına ilişkin

geri bildirim verilir ve gerçek sosyal ortamlarda uygulaması sağlanır (Cartledge ve Milburn, 1983; Herbert, 1996).

Liderlik

Çocuk ile lider öğretilecek beceri ile ilgili çocuğun anlaması amacıyla bir tartışma gerçekleştirmekte ve çocuğun davranışı anlaması sağlanmaktadır. Daha sonra lider çocuğu bu davranışı yaparken gözlemekte ve çocuk bu davranışı deneme olanağı bulmaktadır. Denemeye ilişkin lider değerlendirme ve önerilerde bulunmakta ve tekrar deneme yapılmaktadır. Birey davranışta yeterli duruma gelince gerçek sosyal ortamlarda yapması sağlanmaktadır (Cartledge ve Milburn, 1983; Herbert, 1996).

Davranışsal Prova- Rol Oynama

Çocuğun hedeflenen davranışı yapabilmesi için yönlendirilmesini içermektedir. Çocuğa kendi yaşantısında olabilecek bir senaryo verilir ve bu senaryoyu rol arkadaşı ile canlandırması sağlanır (Cartledge ve Milburn, 1983; Herbert, 1996). Davranışsal provada amaç çocuğun hedeflenen beceriyi öğrenebilmesi için beceriyi tekrarlaması yani defalarca prova etmesidir. Beceri prova edilirken rol oynama tekniği kullanılmaktadır. Agran ve Wehmeyer (1999), rol oynama tekniğinin grup içinde uygulandığında hem rol oynayan öğrenci için hem de onu gözleyen öğrenciler için yararlı bir teknik olduğunu belirtmektedir. Rol oynama diğer tekniklere göre daha az

yapılandırılmıştır, bu nedenle öğretmenin rehberlik yapması, rol oynamayı daha etkili hale getirmektedir.

Geribildirim Verme

Çocuğa yapmaya çalıştığı ve yapabildiği davranışla ilgili olumlu düşüncelerin iletilmesidir (Cartledge ve Milburn, 1983; Herbert, 1996). Rol oynarken çocuğa beceriyi doğru olarak sergileyip sergilemediğine ilişkin bilgi vermek olarak tanımlanan geribildirim, çocuğun beceriyi öğrenmesini artırmaktadır (Kerr ve Nelson, 1989). Ödüllendirme, sözel olarak doğru yaptığını belirtme şeklinde yapılan geribildirimler doğru performansın hemen ardından yapılıp açıklandığında becerinin öğrenilmesi kolaylaşmaktadır (Gresham, 1988).

Genelleme-Uygulama

Öğrenilmesi hedeflenen beceri çocuk tarafından öğrenildiğinde veya gelişme sağlandığında, becerinin gerçek yaşamda uygulanmasının sağlanmasıdır (Cartledge ve Milburn, 1983; Herbert, 1996). Çocuğun öğrendiği beceriyi farklı zaman, ortam ve durumlarda kullanabilmesi beceriyi öğrendiğini ve genelleyebildiğini gösterir (Gresham, 1988).

Sosyal Algı

Sosyal algı ile anlatılmak istenen, çocuğa sözel olmayan iletişim mesajlarının (mimikler, beden dili, ses tonu vb) ne anlama geldiğinin ve nasıl yorumlanacağını öğretmesidir (Cartledge ve Milburn, 1983; Herbert, 1996).

Duygular

Çocuğa sosyal beceriler öğretilirken, insanların duygularını anlama ve duyguların insan davranışını yorumlamada nasıl kullanılacağını öğretmesidir (Cartledge ve Milburn, 1983; Herbert, 1996).

Ev Ödevi

Ev ödevleri yoluyla bireye, yeni kazandığı davranışları gerçek yaşam koşullarında deneme şansı verilir. Bu da eğitim sırasında kazanılan davranışın bireyin yaşamına aktarımını sağlar. Ödev verilen sosyal beceri eğitim programlarının daha iyi gelişme sağladığı belirtilmektedir (Dikmeer, 1997).

Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama, alan yazında sosyal becerilerin öğretiminde bir yöntem olarak önerilmektedir (Akın, 1993; De La Cruz, 1995; Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003; Hedahl, 1980; Gresham ve Elliot, 1990; İpek, 1998; Kocayörük,

2000). Eisler ve Frederikson (1980) ve Bandura (1969), tüm sosyal etkileşimleri tarif etmek için sosyal becerilerin tek bir tanımı olmamasına rağmen, sosyal becerilerin tanımlanabilmesi için ortak özelliklerin gerekliliğine işaret etmişlerdir. Bu özellikler geniş bir aralıkta etkili sosyal tepkilerin gelişimi, sosyal normların farkındalığı, verilen bir duruma verilebilecek en uygun tepkiyi seçebilme yeteneği, doğru geribildirimleri anlama yeteneği ve doğru geribildirimleri davranışa dönüştürerek kullanabilme yeteneğini içerir. Sosyal becerilerin öğretilmesinde değişik modeller önerilmektedir. Eisler ve Frederikson (1980) bu modellerin benzer eğitim süreçlerini kullanarak sosyal beceri öğretmeyi tasarladıklarını belirtmektedir. Sosyal beceri eğitimi tasarlayan programlarda ve modellerde kullanılan süreç genelde; tepkinin öğrenimi-model alma, tepkinin uygulanması-rol oynama, tepkinin şekillenmesi-geribildirim ve bilişsel yeniden yapılanmadır (Akt. Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003).

Slade (1955), model almayla tepki öğreniminin, öğrencilerin başkalarının uygun sosyal davranışlarını gözleyerek ve rol oynayarak ifade etmeleri, bunu canlandırmaları, planlamaları ve uygulamaları şeklinde gerçekleştiğini vurgulamaktadır (Akt. Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003). Yaratıcı dramada rol oynayanlar ve onları izleyenler dışında izleyici yoktur. Oynayanlar ve gözleyen katılımcılar durumları oynadıktan sonra değerlendirir, uygun bir şekilde eleştirirler ve değişikliklerin ne olması gerektiğini konuşurlar.

Yaratıcı dramada katılımcılar tepki uygulamasını-pratik etmesini rol oynama ile gerçekleştirirler. Rol oynama ile katılımcılar değişik karakterler sergilerken, değişik durumlarla yüz yüze gelme, çatışma yaşama, kızgınlık duyma ve problem çözümü gibi deneyimlerle duygusal kontrolü de öğrenirler. Ayrıca katılımcılar, durumları dramatize ederek, hareketleri tartışarak ve değişik roller oynayarak değişik bir bakış açısı oluştururlar. Tepkinin pratik edilmesi sırasında, katılımcılar rol oynamaya katılım konusunda seçme şansına sahip olurlar, rol oynarken seyirci yoktur, rol oynama kendiliğinden gerçekleşir, rol oynama grup tarafından onaylanır veya pekiştirilir. Rol oynama sırasında grup aynı zamanda birbirini destekler, birbirini değerlendirir (Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003).

Ward (1952), tepki şekillenmesinin arkadaşlar ve öğretmenin doğru geribildirimleriyle gerçekleştiğini belirtir. Öğretmen veya lider, öğrencilerin, rol oynarken veya etkinliklere katılırken gösterdikleri iyi çabaları farkeder ve onları över, cesaretlendirir (Akt. Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003).

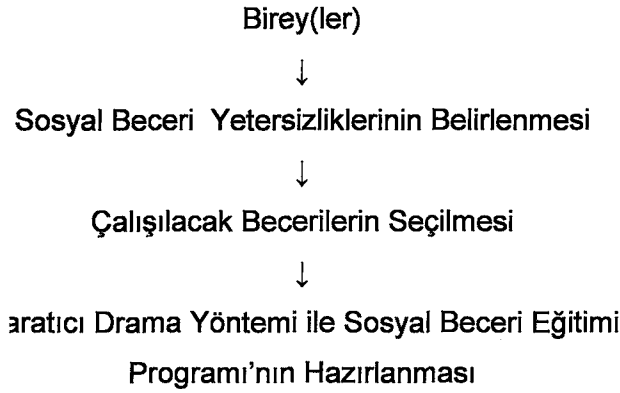
Yaratıcı dramada öğretmen, öğrencileri başkalarıyla kıyaslayarak değerlendirmek yerine, öğrencilerin canlandırmalardaki dramatik hareketlerini, ekip çalışmasını ve zamanlamasını analiz ederek kişisel değerlendirmeler yapar. Değerlendirmenin amacı canlandırmayı geliştirmektir. Pinciotti'ye (1993) göre yaratıcı dramanın, çocukların diğerleriyle olan ilişkilerinde nasıl hareket edeceğini ve nasıl düşüneceğini değiştirme potansiyeli vardır (Akt. Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003). Yaratıcı dramada amaç çocuğun zihninde olanları ortaya koyabilmesi,

büyümesi, olgunlaşması ve dünyayı başka bir gözle görebilmesidir. Çocuklar dramada canlandırmalar yaptıkça ve yaşam durumları konusunda planlar yapıp oynadıkça bir şeyler öğrenirler. Duygusal dünyasını keşfederken yaşamda bulunan durumları ve farklı karakterleri keşfeder ve böylece kendine ve başkalarına karşı tutumlarını, davranışlarını gözden geçirme fırsatı bulurken bilişsel yeniden yapılanma da sağlanmış olur (Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003).

Sosyal beceri eğitiminde kullanılan teknikler, model alma, liderlik, davranışsal prova-rol oynama, geribildirim verme, uygulama-genelleme, sosyal algı, duygular, ev ödevidir (Cartledge ve Milburn, 1983; Cartledge ve Milburn, 1986; Gresham, 1988; Herbert, 1996; Kerr ve Nelson, 1989). Yaratıcı drama, genel olarak bu teknikleri kapsamakta, eğitimin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını da içermektedir. Sosyal beceri eğitiminde kullanılan teknikler ve bu araştırmada kullanılan Yaratıcı Drama Yöntemi Yoluyla Sosyal Beceri Eğitiminde kullanılan tekniklerin karşılaştırılması Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1. Yaratıcı Drama ve Sosyal Beceri Eğitiminde Kullanılan Tekniklerin Karşılaştırılması

**YARATICI DRAMA YÖNTEMİ YOLUYLA
SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ**



SÜREÇ

ISINMA

- ⇒ Grup Ortamı
- ⇒ Güdüleme
- ⇒ İlgі, İstek Uyandırma
- ⇒ Öğrenmeye Hazır Hale Gelme
- ⇒ İşbirliği/Paylaşma
- Ara Değerlendirme
(Duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi)

OYUN

(Tepkinin Öğrenilmesi/Şekillenmesi)

- ⇒ Doğaçlama ve diğer teknikler
- ⇒ Rol Oynama
- ⇒ Düşünme Becerileri
- ⇒ Yaratıcılık
- ⇒ Model Alma
- ⇒ Rollerin ve doğaçlamaların analiz edilmesi
- ⇒ Geribildirim/Pekiştirme
- Ara Değerlendirme
(Duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi)

RAHATLAMA

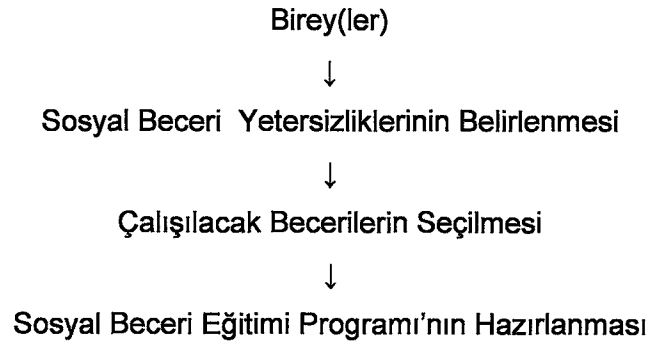
DEĞERLENDİRME

(Bilişsel Yeniden Yapılanma)

- ⇒ Oyun Sürecinin Konuşulması
- ⇒ Kendini İfade Etme
- ⇒ Duyguları İfade Etme
- ⇒ Soyut Düşünme
- ⇒ Eleştirel Düşünme

EV ÖDEVİ

**SOSYAL BECERİ EĞİTİMİNDE KULLANILAN
TEKNİKLER**



SÜREÇ

MODEL ALMA

(Tepkinin Öğrenilmesi)

DAVRANIŞSAL PROVA

(Tepkinin Öğrenilmesi)

GERİBİLDİRİM VERME

(Tepkinin Şekillenmesi)

GENELLEME

(Bilişsel Yeniden Yapılanma)

EV ÖDEVİ

(Bilişsel Yeniden Yapılanma)

Rol oynama ve doğaçlama gibi, oynayan ve gözleyen için yararlı teknikleri içeren yaratıcı drama sosyal beceri eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikleri kapsamakta ve sosyal beceri eğitiminde bir yöntem olarak kullanılmaktadır.

Yaratıcı Drama

Yaratıcı Dramanın Dünyada ve Türkiye’de Tarihsel Gelişimi

Çocuklarda drama ilk kez İngiltere ve Amerika’da başlamış ve gelişmiştir. Bir İngiliz olan Peter Slade, 1920’lerden itibaren ocuk grupları ile drama çalışmalarını denemeye başlamıştır. Peter Slade (1954), kendisine özgü bir drama yöntemi geliştirmiş ve “ocuk Draması” adını verdiği kitabında yöntemini tanıtmıştır. “ocuk Dramasına Giriş” adlı kitabı ise 1976’da yayımlanmıştır. Peter Slade (1976), ocuk dramasını özel bir sanat türü olarak, tiyatroya bir alternatif olarak görmüştür. Ancak tiyatro ile benzerliğini de tamamen yadsımaz. Ona göre drama, tüm çocuklar için doğal bir oyundur ve ocuk gelişimine önemli katkılarda bulunabilir. ocuk kendini farklı durumlara sokarak, farklı rolleri oynamaya çalışarak kendi gelişimi için önemli olan becerileri kazanır. Diğer yandan drama sayesinde ocuk, iyi ve kötüyü birbirinden ayırt etme, toplumun ve toplumsal kuralların farkına varma ve çalışmanın keyfini çıkarma yönünde gelişir (Akt. nder, 1999).

Peter Slade’in ğrencisi Brian Way, 2. Dünya Savaşı sırasında çeşitli güçlükler yaşayan çocuklara drama yoluyla yardımcı olmaya

çalışmıştır. Brian Way, “Drama Yolu ile Gelişim” (1967) adlı kitabında, çocuklara kendine güven duygusunun nasıl kazandırılacağı ve çocukların kendi kaynaklarını keşfetmeleri ve kullanmalarına nasıl yardım edilebileceği konusunda örnekler vermiştir. Brian Way’a göre dünyada dramaya katılamayacak çocuk yoktur. Bedensel, zihinsel yapısı göz önüne alınmak koşulu ile her çocuk için zihinsel ve bedensel engelli çocuklar da dahil olmak üzere, drama etkinliği düzenlenebilir. Brian Way’a göre, drama çocuğu geliştirmek içindir; dramayı geliştirmek için değil. Yani amaç çocuğun drama sayesinde gelişmesidir. Yoksa dramanın mükemmel bir şekilde oynanması değildir (Akt. Önder, 1999).

A.B.D.’de ise Winifred Ward, 1923’te üniversitede yaratıcı drama eğitimine başlamıştır. Yayımlanan kitaplar: “Drama için Öyküler” (1952) ve “Çocuklarla Oyun Hazırlama” (1957)’ dir. Ward da tiyatro ve dramayı birbirinden ayırır: Çocuk tiyatrosu çocuk seyircilere güzellik ve zevk, mutluluk ve neşe aktarır; yaratıcı drama ise katılan çocuklara, kendi gelişimleri ve grupta birbirleri ile işbirliği yapabilmeleri konusunda önemli yaşantılar sağlar (Akt. Önder, 1999).

Viola Spolin (1963) “Tiyatro İçin Doğaçlama” adlı kitabında, çocuğun içinden geldiği gibi rol oynamasının, kendini ifade etme yönünden önemini vurgulamıştır. Spolin yetişkinler gibi çocuklarında rol oynayabileceklerine dikkati çekmiştir (Akt. Önder, 1999).

Dorothy Heathcote ise 1970'lerde eğitimde drama konusunda çalışmalar yapmıştır. Betty Jane Wagner (1976), Heathcote'un yaklaşımını tanıtan bir kitap yazmıştır. Heathcote'un yaklaşımına göre, çocuklar gerçek yaşamda yaşadıklarını anlamak için dramadan yararlanabilirler. Drama okul programının her alanında kullanılabilir. Heathcote'un tekniğinde, öğretmenin drama etkinliğinde bir rol üstlenmesi gerekir. Etkinliğin ortasında, öğretmen gerekli görürse etkinliği durdurabilir, açıklama yapar ve öğrencileri tartışmaya yönlendirir (Akt. Önder, 1999).

Daha sonraları Bulton (1979), "Eğitimde Dramanın Kuramına Giriş" adlı kitabında, drama konusunda daha bilişsel ve analitik yönlelere ağırlık veren bir yaklaşımı savunmuştur. Çocuklara sorular sorarak, konuyu açma ayrıntılara girme ve tartışmaya önem vermiştir. Bulton'a göre çocuğun kendini ve yaşadığı çevreyi anlaması önemlidir (Akt. Önder, 1999).

Yaratıcı drama Türkiye'de batıda olduğu gibi değişik zamanlarda değişik tanımlamalarıyla eğitim sürecinde yer almıştır. Meşrutiyet döneminden itibaren bu adla anılmasa da eğitimde drama çalışmalarının temeli olarak kabul edebileceğimiz bazı çalışmalar göze çarpmaktadır. 1908'lerde İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun okul programlarına tiyatroyu eklemesi bu alandaki gelişmelerin ilki olarak kabul edilebilir. Baltacıoğlu tarafından yazılan "Mektep Temsillerinin Usul'u Tedrisi", "Toplu Tedris ve Tiyatro" adlı eserler; Erzurum 2. Ordu Komutanlığı döneminde, Kazım Karabekir Paşa'nın okullarda yazıp oynattığı çocuk piyesleri ve bunların

müziklerinden oluşan bir kitap ilk eserler olarak göze çarpmaktadır. Öğretmen Muammer Targaç'ın Karamürsel'deki okul tiyatrosu uygulamaları, 1938'de çıkarılan Selahattin Çoruh'un Okullarda Dramatizasyon adlı eseri, 1965 yılında ilk baskısı yapılan Emin Özdemir'in Uygulamalı Dramatizasyon kitabı yaratıcı drama çalışmalarına giden yolda atılan ilk adımlar, yakılan ilk ışıklar olarak kabul edilebilir (Okvuran, 1993a).

1980 yıllarında Prof. Dr. İnci san ve Tamer Levent önderliğinde eğitimde drama çalışmaları yapılmaya başlanmıştır. 1990 yılında Çağdaş Drama Derneği kurulmuş ve alanda atölye çalışmaları, seminer ve paneller düzenlenmiştir. 1989 yılından itibaren üniversitelerin lisans programlarında ders olarak okutulmaya başlanmıştır. 1999'da Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı olarak yaratıcı drama tezsiz yüksek lisans programı ve 2003'de DTCTF'ne bağlı olarak çocuk tiyatrosu ve oyun pedagojisi yüksek lisans programı başlatılmıştır. MEB 1997 yılında ilköğretim okullarına yaratıcı drama dersini koymuş ve hizmetiçi eğitimlerle yaygınlaştırmaya başlamıştır. 1985' den bu yana Çağdaş Drama Derneği tarafından Uluslararası Drama Seminerleri, 1999 yılından bu yana da Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi tarafından Ulusal Drama Seminerleri düzenlenmekte, Çağdaş Drama Derneği ve Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi tarafından drama liderlik eğitimleri verilerek yaratıcı dramanın bilim, sanat ve yöntem olarak tanıtılması ve yaygınlaştırılması çalışmaları sürdürülmektedir.

Yaratıcı Dramanın Tanımı

San (1990) yaratıcı dramanın tanımından önce “drama” kavramının ne olduğunu tanımlamak gerektiğini belirtmektedir. Öncelikle bu kavramın Türkçe bir karşılığı bulunmamaktadır. Sözcük olarak Yunanca’da yapmak, etmek, eylemek anlamına gelen “dran” dan türetilmiştir. Drama ise Yunanca’da eylem anlamını taşıyan dromenon’un, seyirlik olarak benzetmecisi biçimindeki kullanımıdır. Türkçe’deki kavramı ise Fransızca’daki “drame” sözcüğünden gelmekte ve halk dilinde acıklı olay olarak kullanılmaktadır. En geniş tanımıyla drama, insanın insanla girdiği her tür dolaysız, doğrudan ilişki, etki tepki alışverişidir.

Drama sözcüğünün kökeni üzerine diğer bir görüş ise Aslan’a (2000) aittir. Aslan bu sözcüğün Anadolu kökenli Luvî kavmine ait olduğunu belirtmektedir.

Bir disiplin, bir yöntem ve bir sanat eğitimi alanı olarak kendini var etmeye çalışan drama, eğitim sistemi içerisinde daha çok bir yöntem olarak ele alınmaktadır. Herhangi bir konunun, durumun, olgunun öğretiminde ya da yaratıcılık eğitiminde drama büyük ölçüde tiyatro tekniklerinden yararlanarak, kendine özgü yeni teknikler oluşturarak, bu teknikleri eğitim bilimi ile destekleyerek gerçekleştirmektedir (İlhan, 2004).

İnsan beynindeki iki yarı kürenin, belli başlı ayrımının, sol yarıkürenin ussal, soyut, kavramsal, mantıklı, ardışık ve dizisel düşünme biçimine sahip

olması; sağ yarıkürenin ise sözel olmayan, ardışık olmayan, ıraksal, sezgisel, imgesel düşünme biçimlerini kullanması olarak belirtilmektedir. San'a (1996a) göre eğitimde sol beyne yüklenmek, düşünme ve yaratma becerileri gelişmeyen bireyler yetişmesine yol açmakta, sağ ve sol beyin arasında dengenin kurulması, akademik bilgi kadar duyuşsal ve düşsel yaşantıların da geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrenmeyi salt bilişsel olmaktan çıkarıp yaşantısal hale getirmek ve iki birim arasında denge oluşturmak için kullanılabilecek yöntemlerden biri de yaratıcı drama olarak gösterilmektedir. Öğrenmeyi yaşantısal hale getirmesi yaratıcı dramanın sosyal beceri eğitiminde kullanılabilir bir yöntem olduğunu göstermektedir.

San (1991, 1996a) oyun pedagojisi, etkileşim pedagojisi, yaratıcı oyun, informal drama, gelişimsel drama, eğitsel drama, tiyatro pedagojisi, doğaçlama kavramlarıyla da ifade edilen yaratıcı dramanın; bir sözcüğü bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir düşünceyi, bir yaşantıyı ya da bir olayı, tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak, oyun veya oyunlar geliştirerek canlandırma olarak tanımlamaktadır. Bu canlandırmanın gerçekleştirilebilmesi için, grup içinde daha küçük gruplarla tartışarak düşünce alışverişi yapma, değerlendirme, yargılama, eleştirme gibi düşünsel boyutta çalışmaların yapılması da gereklidir.

Somers'a (1998) göre ise drama, yaşamın modelini çıkardığımız ve onun içindeki yerimizi daha iyi anlamamızı sağlayan işlevsel bir araçtır. Sanatlar içinde katılanı entelektüel, duygusal, fiziksel, sözel ve toplumsal olarak en çok kuşatan sanatın "yaratıcı drama" olduğunu vurgulayan

McCaslin (1990), oyuncular gibi çocukların da , kendilerinden farklı olan insanların sorunlarını ve değerlerini öğrendiğini, duyarlı oldukları rolleri üstlendikleri ve aynı zamanda bir grup içinde çalışmayı öğrendiklerini belirtmektedir.

Bir grupla atölye çalışmaları çerçevesinde yürütülen yaratıcı drama çalışmaları okulöncesinden başlayarak ileri yaşlara kadar her yaş düzeyinden katılımcı ile sürdürülebilmektedir (Adıgüzel, 1993; McCaslin, 1990; Okvuran, 1993b; Ömeroğlu, 1990). Ülkemizde engelli olmayan çocukların eğitiminde sıklıkla kullanılmaya başlayan yaratıcı drama özel eğitim alanında henüz yaygınlaşmamıştır.

McCaslin'e (1990) göre yaratıcı drama katılımcıları merkez alır, planlanmış bir oyun sergilenmez, yaratılan bir ürünün paylaşılması ve yaşanması önemlidir. Yaratıcı dramada hiçbir zaman tiyatrodaki gibi izleyici yoktur, tiyatroda oynanacak bir oyun vardır, izleyici ile oyuncu arasında sınır vardır. Yaratıcı dramayı tiyatrodan ayıran en önemli özellik budur. Yaratıcı drama etkinliklerinde çocuklar hem oynamakta hem de arkadaşlarını gözleyerek, başkalarının aynı durumlarda neler yaptıklarını anlama olanağı bulmaktadırlar.

Yaratıcı dramanın bir disiplin ve yöntem olarak oyun'un gücünü eğitime eylemine sokan, oyun kuramlarından yola çıkarak, eğitimde drama kuramlarını geliştiren pedagojik bir uzmanlık alanı olduğu belirtilmektedir (San 1995). Olay , olgu, yaşantı ve bilgileri yeniden yapılandırmaya yönelik

olan drama çalışmaları, bildiğimiz ocuk oyunlarındaki belli kuralları ve belli kurallar içerisindeki sonsuz özgürlükleri içerir. Drama sürecinde katılımcılar yanlış yapma korkusu duymazlar ve kendilerini rahatça ifade etme olanağı bulurlar. Adıgüzel (1994) oynayarak canlandırılan şeylerin gerçek olmadığını katılımcıların bildiğini ve ocuk oyunlarının belirgin özelliği olan “mış gibi yapma” nın dramada da ortaya çıktığını belirtmektedir.

McCaslin (1990) yaratıcı dramanın fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal örnekler sunarak katılımcıya kendini ifade edebileceği bir ortam sunduğunu vurgulamaktadır. Yaratıcı dramanın, çocukların, ergenlerin veya katılımcıların hayal gleri, bağımsız düşünme becerileri, grup olarak gelişme, işbirliği sosyal duyarlılık, duyguların sağlıklı boşalımı, iyi konuşma alışkanlıkları gibi yetenek ve becerilerini de geliştirme ortamı sağlayan bir sanat olduğunu belirtmektedir.

Freeman, Sullivan ve Fulton (2003) yaratıcı dramanın katılımcıların yararı için oluşturulduğunu, öğrencilerin, rol yapma, rolleri analiz etme, duygusal kontrol gerektiren dramatik etkinliklere katılmak için fırsat bulduklarını ve diğerleriyle işbirliği yaparak öğrendiklerini vurgulamaktadır.

Geleneksel eğitim yöntemleriyle öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenmelerini aktif katılımıla gerçekleştirmek mümkün olmamaktadır. Günümüz eğitim sistemlerinde ğrenci merkezdedir ve yaratıcı drama, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencinin aktif katılımını sağlayan, yaparak ve yaşayarak öğrenmesine olanak veren yöntemlerden

biri olarak görünmektedir. Öğrenci yaratıcı drama sürecinde hem bilişsel hem de duyuşsal yaşantılar geçirme şansına sahip olmaktadır. Sürece etkin olarak katıldığı, duyu ve duygularını harekete geçirdiği için de öğrenme gerçekleşmektedir ve öğrenci bundan aynı zamanda zevk almaktadır.

Yaratıcı drama sahip olduğu pek çok özellik nedeniyle bilişsel, duyuşsal ve devinışsel becerilerin öğretilmesinde etkin ve etkili bir öğretme ve öğrenme yöntemi olarak görünmektedir.

Yaratıcı Dramanın Amaçları ve Sosyal Beceri Gelişimi

Eğitmcilerin en önemli amaçlarından biri çocukların ve ergenlerin yaratıcı iletişim ve etkileşimde bulunmalarını, 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 gerçekleşmesine neden olmakta, çocuğun bilgilerini özelleştirmesine 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). Yaratıcı drama çalışmaları, yukarıda sayılan yeteneklerin ve öğrenme süreçlerinin devreye girmesini olanaklı kılmaktadır.

Yaparak ve yaşayarak öğrenme olarak da tanımlanan yaratıcı dramının genel amaçlarını McCaslin (1990) şöyle sıralamaktadır:

- Yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlama
- Eleştirel düşünme yeteneği geliştirme
- Sosyal gelişim ve birlikte çalışma becerisi geliştirme
- İletişim becerileri geliştirme
- Moral değerleri geliştirme
- Kendini tanıma

Ömeroğlu (1990) ise yaratıcı dramının amaçlarını şöyle ele almaktadır:

- Problem çözme becerilerini geliştirme
- Dil becerilerini geliştirme
- Sanat anlayışı ve ruhunu kazandırmak
- Hayal gücünü geliştirme
- Dinleme becerilerini geliştirme
- Olayları değerlendirme yeteneği kazandırma
- İnsanların diğer insanlar, durumlar ve doğal olaylar hakkındaki gözlemlerini geliştirmek
- Bireylerde, grup planlaması, grupla karar verme, yeni çözümler üretme yeteneği geliştirme

- Empati becerisi geliştirme

Nickel'e (1986) göre yaratıcı dramanın eğitsel amacı, bir kavramın, bir ders konusunun, bir metnin daha iyi anlaşılır kılınması, bireyce ve grupça özümsemiş içsel yaşantıya dönüşmesi, gözden geçirilerek, üzerinde düşünülerek dışa vurulmasıdır (Akt. Adıgüzel, 1993).

McCaslin (1990) ise, yaratıcı drama etkinliklerinin ortak hedefinin sosyal gelişme olduğunu vurgulamaktadır. Yaratıcı drama ilk önce insanın kendini anlama ve kabulünü daha sonra da başkalarını anlama, kabul ve paylaşmayı geliştirerek sosyal gelişimi sağlamaktadır. Özellikle yaratıcı drama, tehdit edici olmayan bir ortamda, katılımcılara duygusal rahatlama sağlayarak sosyal becerileri geliştirme olanağı vermektedir.

Yaratıcı drama katılımcılara yapıcı ve olumlu davranışları uygulama, öğrencilere işbirliği içinde birlikte çalışma fırsatı sunmaktadır. Bireylerin yaşadığı duygusal deneyimler ve problem durumların keşfedilmesi ve çözüm yolları üretilerek duygusal kontrolün sağlanması ile giderek sosyal beceriler öğrenilir duruma gelmektedir (Freeman, Sullivan, ve Fulton, 2003).

Yaratıcı drama, oyun yoluyla çocuğun yaşamında zaten yer almaktadır. Yaratıcı dramayı eğitimde kullanılan bir yöntem olarak ele aldığımızda, çocuklara öğretilecek konu veya becerilerin önceden belirlenip planlanması gerekmektedir. Böylece çocuk etkin olarak sürece katılacak, öğrenmeye ve araştırmaya istekli hale gelecektir. Öğrenmeyi sağlamak için

yaratıcı drama sürecinin önceden iyi kurgulanması ve aşamalarının planlanması gerekmektedir.

Yaratıcı Dramanın Aşamaları, Yöntem ve Teknikleri

Adıgüzel (1993) yaratıcı drama çalışmalarında grubun yapısı ve katılımcıların özellikleri de dikkate alınarak bir esneklik içerisinde izlenmesi gereken bir sıralama bulunduğunu belirtmektedir. San (1992, 1996a) bu aşamaları şöyle tanımlamaktadır:

Isınma ve Rahatlama Çalışmaları

Isınma çalışmaları; çeşitli yöntemlerle beş duyuyu kullanma, gözlem yetisinin geliştirildiği, bedensel ve dokunsal alıştırımların yapıldığı; tanışma, etkileşim kurma, güven ve uyum gibi özellikleri katılımcıya kazandıran ve oldukça kesin kurallarla belirlenen, grup liderinin yönlendiriciliğinde yapılan çalışmalardır.

Isınma çalışmaları;

- Psişik ve bedensel açıdan kendini tanıma,
- Psişik ve bedensel açıdan başkalarını tanıma
- Karşılıklı ikili iletişim kurma
- İkili iletişimden giderek daha çok bireyle-grupla iletişim ve etkileşime geçme

- Grup dinamiğinin doğması, öykü anlatma, anıların anlatılması gibi sözellendirme ve etkileşim çalışmaları şeklinde yapılarak diğer bir aşamaya geçilir.

Oynama

Belirlenmiş kurallar içinde özgürce oyun kurma ve bu oyunları geliştirme çalışmalarından oluşur. Yaratıcılık ve imgeleme boyutları özellikle işin içine girer.

Doğaçlama Çalışmaları

Daha az kesin olarak belirlenmiş bir süreç olup saptanan bir konu ya da tema'dan yola çıkılmakta ya da saptanan bir hedefe doğru belli aşamalarla yol alınmaktadır. Bireysel ve grupta yaratıcılığın en çok ön plana çıktığı çalışmalardır. Doğaçlama hem dramanın aşamalarından biri olarak hem de dramada kullanılan bir teknik olarak alınmaktadır.

Oluşumlar

Bu süreç özellikle önceden hiç belirlenmemiş bir çıkış noktasından başlamakta, sürecin nasıl gelişeceği ve nereye varacağı önceden bilinmemektedir.

Değerlendirme

Bu aşamaların herbirinin ya da birkaçının ardından tartışma açılır. “Ne yaşadınız?”, “Neler hissettiniz?”, “Nerede güçlük çektiniz?”, “Nerede haz aldınız?” gibi soruların katılanlarca yanıtlanması genellikle doyurucu bir özellik taşımaktadır. Özellikle doğaçlama ve rol oynama çalışmalarında, yaratıcı bir yaklaşım içinde başka kişilerin davranış biçimleri, duyarlılıkları ve deneyimlerini yaşamak ve bunlarla ilgili eleştiri ve değerlendirmelerle kendi yaşamını daha bilinçlice düzenlemenin son derece önemli olduğu belirtilmektedir (San, 1992; 1996a).

Dramanın aşamalarının herbirinin ya da bir kaçının ardından tartışmanın açılması, eleştiri, özeleştiri, soru-cevap etkileşiminin başlaması değerlendirmenin somut başlangıcı olarak kabul edilebilir. Drama çalışmalarında sonuçtan çok sürecin önemli olduğu, dramanın aşamalarından geçen katılımcıların çeşitli davranış biçimleri, nasıl düşündükleri, yaşadığı anlar gözden geçirilip, içsel irdelemeler yapabilmeleri ve kendi yaşamlarında bilinçli ve isteyerek yeni düzenlemeler oluşturabilmelerinin önemli bir boyutu oluşturduğu vurgulanmaktadır (Adıgüzel, 2002a).

Ayrıca drama sürecinde yaşananlar sözel veya yazılı olarak ifade edilebilir. Drama sürecinde hedeflenenlere uygun olarak formal ve informal değerlendirme, test ve tekniklerinden de yararlanılabilir.

Yaratıcı drama etkinlikleri sırasında değişik teknikler ve yöntemler kullanılmaktadır. Doğaçlama (Adıgüzel, 1993; McCaslin, 1990; Okvuran, 1993b; San, 1996a), rol oynama (Adıgüzel, 1993; Barnes, 1998; Davies, 1984; McCaslin, 1990; Okvuran, 1993b; San, 1996a; Üstündağ, 2000), görüşme-soru sorma (Barnes, 1998; Neelands, 1990), pantomim (Adıgüzel, 1993; Davies 1984; Ömeroğlu, 1990), rol kartı (Barnes, 1998; Somers, 1998), uzman rolü (Barnes, 1998; Bolton, 1998), bilinç koridoru, geriye dönüş, dedikodu halkası, donuk imge, toplantı düzenleme, rol içinde yazma, sıcak sandalye, gerçek an, özel mülkiyet, aradaki boşluk, bölünmüş ekran, yarım kalmış materyaller, telefon görüşmesi, öğretmenin role girmesi ve mektup yazma (Neelands, 1990) gibi teknikler ve bu tekniklerin kullanımını da içeren süreçsel drama (Bolton, 1998) ve tiyatro sporu, forum tiyatrosu gibi yöntemler kullanılmaktadır.

Yaratıcı drama sürecinde yöntem ve tekniklerin önemli olmasının yanısıra, yaratıcı dramanın doğasında yer alan ve yaratıcı drama etkinliklerinin hedeflerine ulaşmasını etkileyen lider, katılımcı, mekan, dramatik olan, etik gibi önemli öğeleri bulunmaktadır. Yaratıcı drama amaç veya araç olarak kullanıldığında bu öğelerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Yaratıcı Dramanın Öğeleri

Drama Lideri/Öğretmeni

Yaratıcı drama sürecinin en önemli ve gerekli özelliklerinden biri olan liderin, katılımcıları oyun kuralları içerisinde sürekli yönlendiren, hem oyuncu,

hem pedagog, hem de biraz psikolog olduğu belirtilmekte, liderin sanatsal, kuramsal ve öğretim bilgisi alanlarında yeterli olması gerektiği vurgulanmaktadır (San, 1996 b).

Öğretmen, yönetici ya da en çok kullanılan biçimiyle drama lideri, drama çalışmalarında katılımcılara “rehberlik” eden kişidir. Drama lideri drama sürecinin temellerinden ve en önemli faktörlerinden biridir. Çünkü bir grup çalışması içerisinde, bireylerin bir yaşantıyı ya da bir olayı kendi deneyimlerini de işin içine katarak eylem ve edim durumlarında oynayarak canlandırması ve anlamlandırması, liderin hedefleri ve yöntemleri ile ortaya çıkar ve belirlenir. Drama sürecinde ilk ivmeyi veren, sunan, değerlendiren ve yeniden uygulayan liderdir (Adıgüzel, 1999). Bu nedenle liderin oyunculuk ve tiyatro teknikleri konusunda eğitim almış, drama ve oyun tekniklerini iyi bilen, tiyatro tekniklerinden yararlanabilen ve aynı zamanda yaratıcı nitelikler taşıyan biri olması gerekmektedir.

Drama çalışmalarını her yaş için yürütebilecek olan bir liderin mesleki formasyonunu; eğitim, psikoloji, gelişim psikolojisi, tiyatro, müzik, plastik sanatlar, oyun ve tiyatro pedagojisi vb. alanlarla tamamlaması, disiplinlerarası bir ilişkide kendini yetiştirebilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bunun da değışmeye açık, gelişmeye elverişli ve esnek bir kişilikle mümkün olabileceği, bir drama liderinin grupla çalışmaya başlamadan önce yapacağı ilk işin; hedeflerini, yöntemlerini, içeriğini ve değerlendirmesini planlamış, kullanacağı malzemeyi sağlamış, çalışma ortamını da çalışma yapabilecek hale getirmiş olması gerektiği belirtilmektedir. Kendinden emin, ne

yapacağını bilen ve iyi hazırlanan bir lider grup üyelerinin kendisine güven duymasını kolaylaştıracak ve hızlandıracaktır. Liderin drama çalışmalarının her anında gözlem becerisini etkin kullanması, yaşanan olayların çözümünde analizler yapabilmesi, her çocuğun, ergenin ya da katılımcıların duygularının, düşüncelerinin önemli olduğunu kabul etmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Adıgüzel, 1993).

Okvuran (2000) drama liderinin, spontan olması, katılımcıları cesaretlendirmesi ve katılmaları için olanak vermesi, etkinliklere kendisi de katılabilmesi, drama, eğitim ve sanat eğitiminde donanımlı, canlı, yenilikçi ve yaratıcı olabilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Engelli çocuklarla çalışacak drama liderinin ise özel eğitim alanında, engelli çocukların engel ve özellikleri konusunda bilgili olması gerekmektedir.

Katılımcılar

San (1990) yaratıcı dramının bir grup etkinliği olduğunu, katılımcıların en başta grup içi bir çalışmaya hazır olmaları, kendilerini rahat ve güvenli duyumsamaları, kendilerinde yeni ve değişik şeyler keşfetmeye hazırlıklı olmaları gerektiğini ve bir bakıma bunların yeterli önkoşul olduğunu belirtmektedir.

Bir dramının gerçekleştirilebilmesi için, grup içinde daha küçük gruplarla tartışarak fikir alışverişi yapma, değerlendirme, tartışma, yargılama,

eleştirme gibi düşünsel boyutta çalışmaların da yapılması gerektiği, bunun için de bireyin kendini, bir küçük ya da büyük grupta rahat ve güvenli hissetmesi gerekli olduğundan, öncelikle kendini tanıma ve karşısındakini tanımaya ve kendini karşısındakine de tanıtmaya yönelik çalışmalarda bulunmasına gereksinim olduğu belirtilmektedir (San, 1990).

Dramada Mekan

Yaratıcı drama çalışmaları sınıfta, parkta, bahçede, müzede, laboratuvar vb. açık veya kapalı mekanlarda yapılabilir. Önemli olan drama etkinliklerinde hedeflere ulaşmak için uygun ortamda çalışabilmektir. Drama çalışmalarında yanlış yapma korkusu olmamalıdır ve fiziksel çevre de bu tutumu yansıtmalıdır.

Kapalı mekanda çalışılacak ise bu mekan çıplak ayak veya çorapla çalışmaya elverişli olmalı, gürültü içermemeli, sabit sıralar bulunmamalı, katılımcıların rahatça hareket edebilecekleri büyüklükte, aydınlık ve çalışmaya uygun ısıda olmalıdır.

Engelli çocuklar açısından mekan oluşturulurken engelin özelliklerine dikkat edilmesi gerekmektedir.

Metaxis: Kurgu ile Gerçek Arasında Olma

San (1992) bu kavramın, gerçek dünya ile kurgusal dünya ikilisinin dramada özümsemesi anlamına geldiğini, drama bu iki dünyanın

etkileşiminden örölü olduğunu belirtmektedir. Örneğın, bir tahta parçasını kılıç olarak kullanan çocuk için o anda o nesne hem tahta, hem de kılıçtır. Oyunda gerçek bir kılıç kullanılırsa, çocuk ya da bu oyunu oynayan birey için o kılıç, hala gerçek dünyadaki kılıç değildir. Çocuk ya da birey bu durumun ayırdındadır. Böylece drama aynı zamanda zihinsel bir süreci yansıtmakta ve dramanın bir soyutlama olduğunu göstermektedir. Oynayan kişi tarafından drama, gerçekmiş gibi duyumsanmakta ve gerçek duygular yaşanıp açıklanmaktadır. Ama öte yandan tüm bunların bir soyutlama düzleminde olması bakımından gerçekliğin coşkusu ikili bir biçimde duyulmaktadır. Yaratıcı drama etkinlikleri sırasında, kurgusal ve gerçek dünya arasında öyleymiş gibi yaparken, kurgusal bir dünyayı oynadığımızın da farkında oluruz. Dramanın asıl gücü bu gerilim anında yaşananlardan kaynaklanmaktadır.

Dramatik Olan

Nutku (2001) dramatik olanın, insanla ilgili bir duygu olduğunu, insanın yaşamını temel alan ve bu yaşamdaki bir sorunu, bir anı, bir düşüncüyü ya da duyguyu ileten bir görünüm olduğunu belirtmektedir.

Şener (1997) dramatik olanın kurgulamasında bir dizge içinde beş asal öğenin yer aldığını belirtmektedir. Bu öğeleri: insan (oyun kişi), özel bir durum (oyun kişisini tepki göstermeye zorlayan durum), eylem (tavır, tutum hatta eylemsiz kalma çeşitlemeleriyle), sonuç (eylemin sonunda ortaya çıkan yeni durum), karar (anamlı, düşündürücü, heyecan uyandırıcı insanlık gerçeği)

olarak ele almaktadır. Oyunlarda her ögenin niteliği, vurgusu önem derecesi farklılaşsa da asal işlevi değişmez. Bu işlev, bir gerçeğin insanın kendi eylemi ile ortaya çıkmasını sağlamak ve buna bağlı olarak özel bir anlam taşıdığını göstermektedir.

Yaratıcı dramada öğretici olan nokta doğaçlamalar ve rol oyunları sırasında dramatik olan sürecin yaşanmasıdır. Yaratıcı drama ister amaç ister araç olarak kullanılsın, öğretilmesi amaçlanan hedefler için kurgulama yaparken dramatik olan öğeler yaratılmaya çalışılmalıdır. Çünkü dramatik olan gerilim dolayısıyla heyecan yaratır ve böylece öğrenme kolaylaşır. Oynayan katılımcıların, bir kahraman veya oyun kişisi olarak engellerle karşılaşması, bu engel karşısındaki tepkileri, engelin karşı tepkileri ve bundan doğan gerilim-çatışma durumu ve bir sonuç ortaya çıkarması ve bu süreç konusunda değerlendirme yapılması dramanın öğretici ve vazgeçilmez özellikleridir.

Dramanın İçeriği

Dramanın içeriğini dramanın kullanılış amacı belirlemektedir. Drama yöntem olarak ele alındığında pek çok alanda ve derslerde kullanılabilir ve derse göre içerik belirlenir. Doğası gereği yaşayarak öğrenmeye dayanan dramada yaşananlar o anda vardır ve aynısı tekrar edilemez.

Drama Etiği

Okvuran (2000) dramada , kişiyle kişi arasında, kişiyle kişiler arasında eylem ya da tutuma dayalı durumlar, değerlere dayalı etik bir ilişi bulunduğunu, çünkü dramanın yaşantılara dayalı olduğunu, etik ilişkinin de yaşantılara dayalı olarak olduğunu belirtmektedir. Dramada birey, eyleminden diğerlerine karşı sorumludur. Etik ilişkideki değer ve sorumluluk kavramları yaratıcı drama işin de söz konusudur. Okvuran'ın (2000) drama süreci işin belirlediği bazı etik ilkeler şunlardır: Dramada atölyede yaşananlar orada kalır, lider: demokratik olmalı, güvenli bir ortam oluşturmalı, empatik olmalı, tüm süreçten sorumlu olmalı, değer ve vicdan yaratmalı, doğal ve birleştirici olmalı, katılımcılara ifade hakkı vermelidir.

Yaratıcı Dramanın Araç, Gereç ve Materyalleri

Yaratıcı drama şalışmalarında grup liderinin en önemli sorumluluklarından biri şalışmasının hedeflerine uygun olarak araç, gereç ve materyallerini önceden hazırlamasıdır. Drama sürecinde hedefler uygun olduğu sürece her şey araç olarak kullanılabilir. Kullanılan araçlar kullanım amacına bağlı veya katılımcıların yaratıcılığına bağlı olarak kullanım amacı dışında bir işlevle de kullanılabilir. Bir eşarbt bir katılımcı mektup yaparken , bir diğeri rüzgar olarak kullanabilir.

Yaratıcı drama çalışmalarında en çok müzik çalar kullanılır. Hedeflere uygun olarak değişik müzikler, her çeşit kumaş parçaları ve her tür eşya malzeme olarak kullanılabilir.

Dramada asıl olan bireyin spontan olması ve yaratıcılığının ortaya çıkmasıdır. Yaratıcı drama çalışmalarında aksesuarlar, kostümler ve ortamlar katılımcılar tarafından hayal edilerek de canlandırmalar yapılabilir.

Engelli çocuklarla çalışırken, çocukların engeli düşünülerek kullanılan araç gereçlere dikkat edilmelidir. Örneğin, işitme engelliler ile çalışırken dudakları kapatacak maskeler kullanılmamalıdır.

Engelli Çocuklar ve Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama farklı özelliği olan çocukların eğitilmesinde değişik olanaklar ve yararlar sağlayabilir. Engelli çocuklar için de etkili bir eğitim yöntemi olarak önerilmektedir (Conroy, 1996; Gönen 1998; Gönen, 2001; Gönen ve Dalkılıç, 1998; Hardison, 1995; McCaslin, 1990; San, 1990).

Conroy (1996) özellikle okulöncesi dönemdeki engelli çocuklara gelişimsel olarak uygun etkinlikler uygulanmasının yararlı olacağını ve her tür engelli çocukla drama etkinlikleri yapılabileceğini belirtmekte; drama sürecinde belirleyici olanın , çocuğun engel türü, dikkat süresi, sözel anlatım becerileri, algılama kapasitesi ve hareket yeteneği gibi faktörler olduğunu vurgulamaktadır.

Günümüzde engellilerle yapılan çalışmalarda yaratıcı uğraşlara ilgi giderek artmaktadır. Yaratıcı drama aracılığıyla, bireyin gelişimi ve daha ileriye götürülmesi amaçlanır. Birey yaratıcı dramada rol oyunları yardımıyla hareketlerini, algılarını, düşüncelerini, sesini, duygularını kullanır. Bireyin kişisel ve sosyal gelişimi için birlikte öğrenme ve öğretme yöntemi olan yaratıcı drama, tiyatro ile pedagojiyi birleştirerek bireyin bedeni, zihni ve zekasını kapsar. Yaratıcı drama süreci yalnızca engellilerin katılacağı bir grup ortamında yapılabileceği gibi engelli olmayanların da katıldığı ortamlarda yapılabilir. Karışık grupta katılımcılar birlikte bir öğrenme süreci yaşarlar. Engelliler açısından birlikte yaşanan duygular, yapabilme yetilerini gruptaki üyelere gösterebilmelerini sağlar (Klapprott, 2001).

Ülkemizde yaratıcı dramanın, genel eğitim programları ile bütünleştirilmeye başlandığı; ancak özel eğitim gerektiren çocukların programlarında sık kullanılmadığı görülmektedir. Engelli çocuklar disiplin problemleri yaşarlar. Bu sorunlara yardımcı olmak amacıyla sanat, müzik ve özellikle drama ile ortak ilgiyi sağlamak yararlı olacaktır (Gönen ve Dalkılıç, 1998). Gönen (1998), özel eğitime gereksinim duyan çocukların da drama programlarına katılabileceğini, bu programlar sayesinde başta sosyal gelişim olmak üzere dil, bilişsel, motor ve özbakım gelişimlerinin desteklenebileceğini vurgulamaktadır.

Yaratıcı drama, bir eğitim yöntemi olarak pek çok alanda kullanılmaktadır. Yaratıcı drama otistik çocukların (Feinberg ve Vacca, 2000), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların eğitiminde (Aslan,

2001; Clark ve Fullwood, 1994;), İngiltere’de bir özel eğitim okulunda eğitim yöntemi olarak (Ramsden, 1993) kullanılmaktadır. Columbia’da bir özel eğitim okulunda da yaratıcı drama çalışmalarıyla iletişim, kendine yardım, motor, bilişsel ve sosyal beceriler kazandırılmaktadır (Roach, 1990). Engelli öğrencilerle normallerin kaynaştırılmasında yaratıcı drama yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Zihinsel engellilere sosyal beceri kazandırmada ve akranlarıyla uyum sağlamalarında alternatif bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Miller, Rynders ve Scleinen, 1993). Rol oynama tekniği ile işitme engellilere okuma ve dudaktan okuma becerileri kazandırılmıştır (Lee, 1997; Pakulski ve Kaderavek, 2001; Schleper, 1995). Gresham (1983) yaratıcı drama yönteminin pek çok engelli çocuğun sosyal olarak gelişmesi için gerekli olduğunu belirtmektedir (Akt. Miller, Rynders ve Scleinen, 1993).

Yaratıcı drama sürecinde çocukların kendilerini olduğu gibi ifade edebilmeleri duygusal olarak rahatlık sağlamak ve etkinliklere katılımı artırmaktadır. Kendini ifade etmekte güçlük çeken engelliler için yaratıcı drama yönteminin önemli bir araç ve yöntem olacağı düşünülmektedir. Özellikle işitme engelliler için bedensel ifade olanaklarının olması yaratıcı drama yöntemini daha önemli kılmaktadır.

İşitme Engelliler ve Yaratıcı Drama

İşitme kaybının en önemli etkisi konuşma gelişiminde görülmektedir. Dilsel gelişim, konuşmanın deneyime verdiği anlamdan ortaya çıkan tüm sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimi içerir. Dil gelişiminin yeterli düzeyde

olmaması, soyut düşünme alanında da kendini gösterir, anlam ve kavram geliştirme becerileri sekteye uğrar. İşitme engelli bir çocuğun duyuşsal kavraması birincil olarak görseldir ve sözel içerik olmaksızın bir kavramın anlaşılması oldukça güçtür (Barnes, 1998).

Vygotsky (1962), dilin semboller kaynağı olduğunu, sözcükler, eylemler, duygular, amaçlar ve kavramlar için birer sembol olduğunu ve yaşantının bilişsel kategorizasyonuna yönelik bir araç sağladığını, dili olmayan ve kullanamayan bir çocuğun düşünceleri birleştirmek için sembollerinin de sınırlı düzeyde olduğunu vurgulamaktadır (Akt. Barnes, 1998). Dil düşüncelerin ve duyguların ifade edilmesi için bir araç sağlamakla kalmaz, aynı zamanda onları anlamak ve yorumlamak için de bir yol sunar. Dilin işlevlerinin gelişmemesi nedeniyle, işitme engelli çocuk duygusal, sosyal ve bilişsel olarak güçlüklerle karşı karşıyadır ve bir grup içindeki işlevinin anlaşılmasından doğan kabul edilmeme ve dışlanma yüzünden kararsız, güvensiz bir kimlik geliştirebilir (Barnes, 1998).

Sacks (2001) işitmenin anlamaya yarayan işlevinin -duyan insanların raslantısal öğrenmelerini sağlayan işlev- eksik olması durumunda işitemeyen bireyin bilgi bozulması ile karşı karşıya kaldığını belirtmektedir. Böylece işitme engelliler, kendilerini içinde yaşadıkları dünya hakkında bilgilendirebilecek konuşmaları duyamamaktadırlar. Yaratıcı drama, hayal gücü, kendine güven ve iletişim becerilerine yönelik gelişimsel bir öneme sahiptir. Aynı zamanda özellikle işitme engellilerde soyut düşünme ve ortak düşünmenin gelişmesi için önem taşımaktadır (Barnes, 1998).

İşitme engellilerin özellikle soyut düşünme ve ortak düşünme becerilerini geliştirmek için yaratıcı drama çalışmaları yapan Barnes (1998), işitme engellilerin eğitiminde bir yöntem olarak dramanın bir çok yönden daha uygun olduğunu belirtmektedir. Drama bir yandan dilin önemini kavratarak, işitme engelli öğrencilerin daha doğal yollarla araştırmalarını, incelemelerini ve iletişim kurmalarını sağlar. Çocukların konuşmalarının çok yetersiz olduğu durumlarda drama, öğrenmenin sözel olmayan bir aracı durumundadır. Fakat aynı zamanda , işbirliği ve etkileşim üzerine vurgusu ile drama, konuşma için çok güçlü bir araç olarak kullanılabilir. Drama, dilin kazanımını motive eden doğal ortamlar sağlayabilir. Bir drama öğretmeni, çocukları dramadaki rollere ve eylemlere inandırarak, çatışma ve duygu durumları yaratarak, düşüncelerdeki farklılığın altını çizerek ve yaşantıdaki zaman sınırlılığını belirterek oluşturduğu dramatik gerilimle çocukların farkında olmadan konuştukları durumları yaratır ve işitme engellilerin iletişim için mümkün olan tüm araçları kullanması konusunda teşvik eder.

Yaratıcı drama sürecinde oyun veya oyunlar geliştirilerek canlandırmalar yapılmaktadır. Dramada kullanılan oyunlar aracılığı ile çocuklar gerçek yaşama hazırlanmaktadır. Sack (2001), içsel konuşmanın gelişiminde oyunun oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır. Oyun, çocuğa kendi kendine konuşabileceği, onun için önemi olan bir etkinlik olanağı sağlamaktadır. Çocuk oyun içinde, kendisi dışındaki bir gerçeklikle işleyiş gösterir, çocuk oyun içinde kendi kendine konuşur ve olup biteni yansıtır. Bu konuşma sessiz ve içsel bir şekilde gerçekleşir ve düşünceye çok benzeyen

bir işlemdir. İçsel konuşma, soyut düşünmeyi pekiştiren bir kanaldır. İçsel konuşma ile çocuk kendi kavramlarını ve anlamlarını geliştirir, kendi kimliğini ve kendi dünyasını oluşturur. İşitme engelli çocuklar oyun davranışı konusunda yetersizlik gösterir, sosyal oyunda yaratıcılıktan ve esneklikten yoksundur, karşılaştıkları yeni durumlara uyum sağlamakta güçlük yaşar, nesneleri sembolik olarak kullanmada direnç gösterir. İçsel konuşmanın kazanılması işitme engelli çocukların nörolojik gelişiminde çok önemlidir ve diğer sembolik sistemlerin (örneğin drama) içsel dil gelişiminin oluşmasında sesli konuşmanın yerine geçerek yardım edebileceği konusu tartışılmaktadır (Sacks, 2001).

Bolton'un (1979) drama tanımı, nesnelerin katılanlar için daha önemli anlamlar kazandığı bir süreç olarak sembolleştirmeyi içerir (Akt. Barnes, 1998). Bu imajın, nesnenin ya da durumun hali hazırdaki içeriğinden ayrı bir anlama sahip olduğu bir soyutlamadır. Bu nedenle soyut kavramların öğrenilmesinde ve anlaşılmasında bir araç olarak drama konuşma ya da yazı dili için değerli bir yerine geçme sürecidir. Drama doğası gereği simgeseldir, temsilidir ve çocuklar bunu kabul eder etmez sembolik bir dünyanın içine girerler. Çocuklar oyun oynayarak hayali ya da gerçekte birbirleriyle ilişkiye geçtiklerinde, materyalleri veya kendi bedenlerini kullanarak simgesel imajlar yarattıklarında, değişik kostümler giydiklerinde ya da figürsel beden hareketleri kullandıklarında, bizlerin geleneksel dili kullanırken yaptığımız gibi sembolik düzeyde işlev gösterirler (Barnes, 1998). Dramada her şey araç veya sembol olarak kullanılabilir. Somers'a (1994) göre drama sürecinde, bu

sembollerin anlam ve biçimini hem o anda yani kurgusal süreçte hem de gerçek düzlemde tartışma olanağı buluruz. Bu durum çok az linguistik işleyişi olan işitme engelli çocukların dillerindeki eksikliğe rağmen bazı sembolik anlayışlar geliştirebilecekleri anlamına gelmektedir. İşitme engelli çocuklar yaratıcı drama yaşantısında hem linguistik hem de sembolik anlamayı geliştirebilirler (Barnes, 1998).

Drama aynı zamanda heuristik (keşfe, anlamaya yarayan) öğrenme eksikliğine yöneliktir. Dramanın deneysel doğası katılımcıların seçilen ortamda ve içerikte ne olursa olsun onun hayali gerçekliğini tümüyle incelemelerine izin verir. Örneğin daha önce sözü edilmiş olan bir araba kazası konusunda drama yapılırken, katılımcılara gerçek yaşamdaki bir kazada bulunma ya da tanık olma ile ilgili duyguları, hareketi, sözcükleri ve duyguları inceleme fırsatı verilir. Dramanın bu işlevi işitme engelli katılımcıların hayalinde canlandırma, yeniden yaratma ya da tartışma yolu ile gerçek yaşantıda az rastlanacak bir deneyim olanağı sağlar ve işitme engelli çocuğu açıklamalar araması için teşvik eder (Barnes, 1998).

İnsanlarla iletişimde bulunma düşünce ve duygunun soyut alanlarını içerir. Bir grubun bir yaşantı ile ilgili anladıklarını paylaşabilmesi için öncelikle bireysel olarak anlamaya gereksinim vardır. Bunun için dramaya katılan işitme engelliler yaşantıyla ilgili duygularını ve düşüncelerini incelemeye gereksinim duyacaklardır. Drama önemli duygulara ve düşüncelere yol açan durumları yaratan ve çocukların eylemlerinden doğan ve dramaya getirdikleri duyguları tüketmenin yoludur. Bu duygusal ilgilenme çocuğu bilişsel bir

anlamaya ya da en azından sorgulamaya yöneltir. Sembolik düşüncenin gelişmesi hem soyut anlama için hem de ortak bir anlamanın oluşabilmesi için gereklidir ve drama düşüncelerin ve duyguların sembolik olarak incelenmesi için olanak sağlar (Barnes, 1998).

Drama yaşantısının sağladığı ortam sosyal etkileşime, keşfetmeye ve paylaşmaya olanak verir. Paylaşma, grup görevleri, tartışmalar, yeniden rol oynama ve yapılandırma, grupla birlikte karar verme, işbirliğiyle çalışma dramının yarattığı sosyal ortamda geliştirilir. İletişim becerilerinin gelişmesini sağlayan da bu özel ortamdır.

İlköğretim düzeyindeki işitme engellilerin öğretmenlerinin kullanımına yönelik yaratıcı drama etkinlikleri kitabı yazarı Jahanian (1997), yaratıcı dramının sonuca odaklı ve formel olmaktan öte süreç odaklı ve informal olduğunu vurgulamaktadır. Genellikle spontan ve keşif niteliğinde olan yaratıcı drama etkinlikleri işitme engelli öğrencilere yaratma, paylaşma ve kendi düşüncelerini keşfetmeleri için fırsatlar sağladığı belirtilmektedir. Yaratıcı drama işitme engelli öğrencilere büyük ve küçük gruplarla birlikte çalışma, düşüncelerini ifade etme, arkadaşlık duygusunu yaşatma ve grup etkileşimlerine olanak tanır. Yaratıcı dramada işitme engelliler aynı zamanda, sözcükler ve tümcelerle oynarlar, aktif bir şekilde sürece katılır ve yaşayarak öğrenirler.

Jahanian (1997), dil ve çok yönlü zeka teorilerinin eğitimde dramının kullanımını desteklediğini belirtmektedir. Yaratıcı dramada öğrenciler görsel-

uzaysal, beden-kinestetik zekalarını kullanmakta, buna ek olarak, yaratıcı drama kişisel ifadeler, grupla işbirliği, içsel ve kişilerarası zekayı da kapsamaktadır.

Yaratıcı dramayı işitme engelli çocuklarla eğitim ortamında kullanan fazla çalışma olmamasına rağmen, yapılan çalışmalarda drama etkinliklerinde beden dilinin kullanıldığı görülmektedir. Jahanian (1997) yaratıcı drama ile Amerikan İşaret Dili'nin daha kolay öğrenilebildiğini vurgulamaktadır ve yazdığı kitap aynı zamanda yaratıcı drama ile işaret dilinin geliştirilmesi ve öğretilmesine yöneliktir. Jahanian işaret dili ile öğrencilerin kendilerini dramada daha kolay ifade ettiklerini ve dil sistemini daha iyi kodladıklarını belirtmektedir. Ayrıca yaratıcı drama tekniklerinin işitme engellilerde ; gözlem becerilerini, ifade etme becerilerini (yüz, vücut ve el hareketleri), iletişim stratejilerini ve yazılı dili anlama becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır.

Olumlu kendilik kavramı ve kendilik tutumları, sözel ve sözel olmayan iletişim, yaratıcı drama etkinlikleri ile gelişir. İşitme engelliler en iyi yaparak yaşayarak ve yaratıcı drama etkinlikleri sırasında öğrenirler. İşitme engelliler için yaratıcı dramanın bir diğer yararı, duygusal ve sosyal uyum güçlükleri ile grup ortamında başa çıkabilmeleridir. Çünkü kendilerini bir sosyal grubun üyesi olarak gören çocukların, sosyal becerileri öğrenmeleri de kolaylaşacaktır (Davies, 1984).

İlköğretim düzeyindeki öğrenciler ise yaşamlarında önemli olan sosyal durumlara ilişkin becerilerini, yaratıcı dramada yeniden yaşayarak ve dramatik oyunlar yoluyla geliştirme olanağı bulurlar. Yaratıcı drama çalışmalarıyla işitme engellilerin sözcük dağarcığı, soyut düşünme yeteneği, hayal gücü ve diğerleriyle başarılı iletişim becerileri yani sosyal becerileri gelişecektir. Bu yüzden normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi işitme engelli çocukların eğitim programlarında da yaratıcı drama çalışmalarına yer verilmelidir (Davies, 1984; Gönen, 2001).

Gönen işitme engellilerde yaratıcı drama çalışmalarının genel amaçlarını şöyle ele almaktadır: İşitme engelli çocuğun grup etkileşimlerine uyum sağlamasına ve rahatlamasına yardımcı olmak, kendine, arkadaşlarına ve yetişkinlere güven duyma yeteneğini geliştirebilmek. Paylaşma, yardımlaşma ve işbirliği kurma becerilerinin gelişimini destekleyebilmek, verilen yönergeye uygun olarak hareket edebilmek, dil gelişimi açısından alıcı ve ifade edici dil gelişimini destekleyebilmek, işitme engelli çocuğun, duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilmesi için çeşitli fırsatlar tanıyabilmek (Gönen, 2001).

Yaratıcı dramada görme, işitme, dokunma, koklama ve tatma duyularına yönelik etkinlikler yer almaktadır. Yaratıcı drama işitme eğitimi için olanaklar sağlayan bir süreçtir. İşitme eğitimi demek, her şeyden önce dinlemeyi öğrenmek demektir. Birey konuşurken kendi sesine kulak vermeyi ve çevresindeki sesleri bilinçli olarak algılamayı, dinlemeyi öğrenme süreci içinde yaşamaya başlar. Bu da kişiliğin gelişmesinde en az görme kadar etkili

olur. Sözcük kullanmadan yalnız sesle duyguları, düşünceleri ve olayları anlatmak bu sürecin bir parçasıdır. Bir çok yaşantı ve duyguları gözler kapalıyken hayal etmek ve istenilen sesi çıkarmaya çalışmak yaratıcılığı geliştirir, algılamayı güçlendirir (Üstündağ, 1996). İşitme ve dinleme eğitimi işitme engellilerin eğitiminin önemli bir parçasıdır ve sosyal becerilerin geliştirilmesi için de gerekli unsurlardır.

İşitme engelli çocuk başkalarıyla dramatik oyunlar oynarken diğer çocukların duygu ve düşünceleriyle kendininkiler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları gözleme olanağı bulur. Kendini farklı kimselerin yerine koyar ve sosyal etkileşim yönünden yeni deneyimler kazanır (Ömeroğlu, 1992). Jennings'e (1978) göre çevreleri ile iletişime giremedikleri için olanı biteni anlamakta güçlük çeken işitme engelli çocuklar, yaratıcı drama sayesinde grupta paylaşmayı öğrenir, bu da onların duygusal sorunlarını hafifletir. Stevenson (1985), işitme engelli çocuğun aktif olarak oyuna katılmasını faydalı ve önemli bulmaktadır. Çocuk bu sayede diğerlerinin kendisi ile aynı ya da farklı düşünce ve duygulara sahip olduğunu öğrenir (Akt. Gönen, 2001). McCaslin'e (1990) göre birey, kendini başka yerlerdeki başka insanların yerine koyar ve ilişkilerinde yeni tecrübeler kazanır.

Yaratıcı drama tanımları ve amaçları incelendiğinde kazandırılmak istenen davranışların aslında sosyal beceriler olduğu görülmektedir.

Yaratıcı drama çalışmalarının işitme engellilerin eğitiminde sağlayacağı yararlar özetle şöyle belirtilmektedir (Akfırat, 2002; Barnes,

1998; Davies 1984; Gönen 1998; Gönen 2001; Jahanian, 1997; McCaslin, 1990; Ömeroğlu, 1992):

- Yaratıcı drama etkinlikleri bireye yeni ürünler ortaya koyma, başkalarıyla paylaşma ve kendini keşfetme olanakları sağlar.
- İşitme engelli çocuklar aynı zamanda gruplarla çalışma ve uslarında tasarladıklarını başkalarına anlatmayı öğrenirler.
- Sınıfta yapılan etkinlikler sınıf ruhunun ve arkadaşlık kavramının da pekişmesine yol açar.
- Yaratıcı drama teknikleri işitme engellilerin, gözlem becerilerini, bedensel ifade etmeyi, iletişim becerilerini ve yazılı dili anlama becerilerini geliştirir. Drama etkinlikleri sırasında işitme engelli hareket eder, pantomim yapar, doğaçlamalara katılır, şiir ve yazın türleri ile çalışır, şiir okur, şarkı söyler, yeni şeyler yaratır.
- Dil ve çok yönlü zeka teorileri eğitimde dramanın kullanımını desteklemektedir. Yaratıcı drama etkinlikleri ile hem çok yönlü zeka uygulamaları yaşama geçmiş olur hem de duygusal zeka gelişimi desteklenir.

- İşaret dili kullanan işitme engelliler, yaratıcı drama etkinlikleri sırasında işaret ile yazılı dilini örtüştürme ve bunu anlama olanağı bulurlar.

- Ayrıca drama ile sözel ifade becerileri gelişir. Okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri gelişir,

- Düşünme yetenekleri gelişir.

- Hayal kurma becerilerini geliştirir.

- Soyut düşünme ve ortak anlama yeteneği gelişir.

- İşiten akranlarıyla kaynaştırmayı kolaylaştırır.

- Sanata ilgiyi artırır.

Yaratıcı drama, bedensel ifadeye olanak vermesi ve kendini ifadeyi desteklemesi ile işitme engelli çocukların eğitimlerinde amaç veya araç olarak kullanılabilir. Yaratıcı drama ile gerçekleştirilmeye çalışılan davranışlar sosyal becerilerdir ve işitme engellilerin sosyal becerilerinin yaratıcı drama ile geliştirilmesi olanaklı görünmektedir.

İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde sosyal beceri eğitimi konusunda çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların bir kısmının işitme engellilerde sosyal beceri yetersizliklerini belirlemeye yönelik olduğu diğer bir kısmının da işitme engelli bireylere sosyal beceri kazandırmak amacıyla çeşitli yaklaşımlara dayalı sosyal beceri eğitim programlarının etkisini incelediği görülmektedir. Bu bölümde işitme engellilerde sosyal beceri yetersizlikleri ve sosyal beceri eğitimini inceleyen araştırmalar ile yaratıcı drama yönteminin sosyal beceri eğitiminde ve engellilerin eğitiminde kullanımına ilişkin araştırmalara yer verilmiştir.

İşitme Engellilerde Sosyal Beceriler ile İlgili Araştırmalar

İşitme engellilerin sosyal yeterliliklerini belirlemeye ve eğitim ortamlarına göre incelemeye yönelik bazı çalışmalar yapılmıştır. Eğitim ortamlarına göre işitme engellilerin sosyal becerilerini araştıran çalışmalarda farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Cartledge ve Cochran'ın (1996) 12-21 yaşındaki işitme engelli ergenlerle yaptıkları araştırmada, ergenler kendi kendilerini değerlendirmişlerdir. Kaynaştırma, ayrı okul, işitme düzeyleri, iletişim yöntemlerinin değişkenler olarak ele alındığı çalışmada, kendini kontrol, empati ve karşı cinsle ilişkiler alt boyutlarını içeren Sosyal Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ergenlerin, ayrı ortamlardakilere göre sosyal yeterliliklerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Farrugia ve Austin (1980),

normal okullardaki işitme engellilerin, ayrı okullardaki işitme engellilere ve işitenlere göre sosyal-duygusal uyumlarının ve olgunlaşmış davranışlarının daha düşük düzeyde olduğunu saptamışlardır.

Andersson, Olsson, Rydell ve Larsen (2000), 7-12 yaşlarındaki işitme engelli çocukların, sosyal yeterlilik ve problem davranışlarını inceledikleri çalışmalarında 57 işitme engelli, 214 normal işiten çocuk karşılaştırılmıştır. Çalışmada sosyal yeterlilik ve problem davranışlar, anne baba ve öğretmen değerlendirmelerine göre ele alınmıştır. Sosyal yeterlilik ve problem davranışların işitme durumu, cinsiyet, özel sınıf ve kaynaştırma ortamında bulunup bulunmama gibi değişkenlerle ilişkili olmadığı saptanmıştır. İşitme engellilerin normal işitenlere göre anne baba değerlendirmelerine dayanarak daha az sosyal etkileşimi başlattıkları saptanmıştır. Araştırmacılar, işitme engellilerin gelecek eğitim yaşamına veya iş yaşamına hazırlanmaları için sosyal yeterlilik alanlarında boylamsal çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmektedirler.

Raymond ve Matson (1989), 6-17 yaşları arasındaki işitme engellilerin sosyal becerilerini ve sosyal beceri gelişimini etkileyen davranışsal ve çevresel değişkenleri belirlemeye yönelik bir araştırma yapmışlardır. İşitme engelli öğrencilerin sosyal becerilerinin ve davranışlarının öğretmenleri tarafından değerlendirildiği çalışmanın bulgularına göre; işitme engelliler için, bir okulda bulunma, işitme kaybının zamanı, işitme kaybının yaşı, işitme kaybının derecesi, cinsiyet ile sosyal beceriler arasında önemli bir ilişki

bulunmamıştır ve işitme engelli öğrenciler işitenlerden daha fazla problemleri davranışlara sahip değildirlir.

Kusche ve Greenberg (1983) tarafından yapılan bir çalışmada, işitme engelli ve işiten çocukların ilkokul ve ortaokul yıllarındaki sosyal bilişsel bilginin gelişimini ve dilin sosyal bilişsel alanlardaki önemini incelemişlerdir. 30 işitme engelli 30 işiten çocuk üzerinde yapılan araştırmada, işitme engelli çocukların iyi ve kötü kavramlarının içeriklerini anlamada gelişimsel bir gecikme yaşadıkları bulunmuştur. Rol alma yeteneği açısından da işitme engelli çocukların özellikle 6 yaşına kadar gelişimsel bir gecikme yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmacılar, işitme engellilerin başkalarının bakış açılarını değerlendirememekten çok, onların bakış açılarını anlayamadıklarını, buna bağlı olarak dilin, sosyal ve kişisel gelişimin farklı alanlarında değişen bir öneme sahip olduğunu ileri sürmüşlerdir.

İşitme engelli ve işitme engeli olmayan çocuklar arasındaki etkileşimi gözleyerek işitme engelli çocukların sözel yeterliliklerinin incelendiği bir araştırmada, 13 hafif ve ileri düzeyde işitme kaybı olan çocuk kaynaştırma ortamında gözlenmiştir. İşitme engelli çocuklar işiten çocuklarla bağımsız oyun ortamında ve yapılandırılmış dil sınıflarında bir arada bulunmuşlardır. Bağımsız oyun ortamında işitme engeli ve işitme engeli olmayan çocukların daha fazla etkileşimde bulundukları, sözel olarak yeterli olan işitme engelli çocukların sözel olarak yeterli olmayan işitme engelli çocuklardan çok işiten akranlarıyla daha sıklıkla etkileşime girdikleri görülmüştür. İşitme engelli çocukların dil yeterliliği ölçümleri ile işiten çocuklarla etkileşimleri arasında

olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Araştırma sonucunda, işitme engelli çocuklar ve işiten arkadaşları arasındaki etkileşimde fiziksel yakınlığın tek başına etkili olmadığı, sözel yeterliliğin etkileşimin oranını etkilediği belirtilmiştir (Brackett ve Henniges, 1976).

İşitme engellilerin sosyal becerilerinin değerlendirilerek, becerilerini geliştirecek eğitim programlarının hazırlanması gerekmektedir. İşitme engellilerin sosyal beceri eğitimlerinde çeşitli programlar ve yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bireysel ve grubla danışma, grupla problem çözme, grup rol oyunları gibi teknikler uygulanmıştır. Behre (1971), işitme engelli ergenlerde kendilik kavramını geliştirmek için rol oyunları kullanmıştır. Becker (1978), sosyal farkındalık, duyarlılık, sosyal sırdışlık ve sosyal etkileşimi geliştirmek için bir program hazırlamış ve olumlu sonuçlar elde etmiştir. Bu programda kullanılan teknikler model olma, rol oyunları, oyun ve şarkılar, tartışma ve açıklamadır (Akt:Hummel ve Schirmer, 1984). Lemanak, Williamson, Gresham ve Jensen “rol oynama” tekniğini kullanarak ve yardım, model alma, geribildirim, sosyal pekiştirme kullanmayı içeren öğretimsel yöntemleri uygulayarak işitme engelli çocukların ve ergenlerin sosyal davranışlarının geliştirildiğini ortaya koymuşlardır (Akt. Antia ve Kreimeyer, 1988).

Suarez (2000), 9-13 yaşlarında kaynaştırma ortamında bulunan 18 işitme engelli öğrenciye sosyal beceri eğitimi verdiği araştırmasında, işitme engelli öğrencilerin sosyal problem çözme ve atılganlık becerilerinin arttığı bulunmuştur. Aynı araştırmada akranları tarafından yapılan

değerlendirmelere göre işitme engellilerin akademik ve sosyal bütünleşmelerinde anlamlı bir sonuç çıkmamıştır.

Clark ve Fullwood (1994), işitme engelli çocukların sosyal becerilerini geliştirmek için hazırlanan programlarda hangi etkinliklerin daha etkili olduğunu belirlemek için bir çalışma yapmışlardır. İşitme engellilerin en çok hoşlandıkları etkinlikler rol oynama, mimik ve mimik kullanımı, kart oyunları, yapbozlar, karmaşık oyunlar olarak sıralanırken, hoşlanmadıkları etkinlikler olarak duygu haritası, kendi kendilerine etkinlik yapma, sosyal durumlardaki sorunların listesini yazma olarak belirtmişlerdir. Araştırma bulguları işitme engellilerin sosyal beceri eğitimlerinde grup etkinliklerinden ve görsel öğelerden hoşlandıklarını, yazma gerektiren ve öğretmenin müdahalesi olan etkinliklerden ise hoşlanmadıklarını göstermektedir.

Antia ve Kreimeyer (1988), işitme engelliler için bir sosyal beceri eğitimi programı geliştirmişler ve etkililiğini araştırmışlardır. 3-6 yaş arasında ve orta ve ileri düzey işitme kayıpları olan çocuklara işbirliği, paylaşma, yardımlaşma, selam verme, eşyalarını paylaşma ve arkadaşlarını davet etme gibi sosyal becerileri öğretmişlerdir. Program işitme engelliler okulunda ve kaynaştırma programında uygulanmış, her iki ortamda da işitme engelliler arasında etkileşimin arttığı, ancak işitenlerle etkileşimin gelişmediği gözlenmiştir.

Schloss, Smith ve Schloss (1984) tarafından yapılan çalışmada 4 işitme engelli gence kişilerarası becerileri artırmak amacıyla hazırlanan

sosyal beceri eğitimi programının etkililiği araştırılmıştır. Program içeriğini becerilerin anlatıldığı oyun kartı, model olma, geribildirim, olumlu pekiştirme ve davranışsal deneme oluşturmaktadır. İşitme engellilerin sosyal becerileri kazanıp kazanmadıkları ise rol oynama durumları ve doğal çevrede değerlendirme şeklinde yapılmıştır. Uygulanan eğitim programının işitme engelli gençlere, uygun soru sorma, bir ürünü veya hizmeti uygun şekilde eleştirme, bir durum karşısında küçük konuşmalara yanıt verme, önerilen duruma evet, hayır veya teşekkür ederim şeklinde yanıt verme becerilerini öğretmede etkili olduğu bulunmuştur.

Araştırma sonuçları işitme engellilerde sosyal yetersizlikler olduğunu ve sosyal beceri eğitimi ile bu yetersizliklerin giderildiğini göstermektedir. İşitme engellilere beceri eğitiminde rol oynama, geribildirim, olumlu pekiştirme gibi tekniklerin kullanıldığı ve olumlu sonuçlar alındığı görülmektedir.

Yaratıcı Drama Yönteminin Engelli Olmayan Çocukların Sosyal Beceri Eğitiminde Kullanımına İlişkin Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde yaratıcı dramanın engelli olmayan çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların yer aldığı görülmektedir. Hedahl (1980), deneysel çalışmasında 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin kendilik kavramına yaratıcı dramanın etkisini araştırmış, deney grubuna 40'ar dakikalık 15 seanstan oluşan yaratıcı drama etkinlikleri

uygulamıştır. Çalışma sonunda yaratıcı dramının öğrencilerin kendilik kavramının gelişmesinde orta düzeyde etkisi olduğu bulunmuştur.

Irwin (1963), haftada bir defa 40 dakikadan oluşan 15 haftalık yaratıcı drama programına katılan 9 yaşındaki çocukların kişisel ve sosyal ayarlamalarında önemli artışlar bulmuştur.

Murray (1994), ilkokul öğrencilerine yönelik hazırladığı sosyal beceri eğitimi programını dördüncü sınıf öğrencilerine haftada iki saat uygulamış, her oturumda ayrı beceri çalışmıştır. Örneğin bir oturumda yalnızca teşekkür etme becerisini çalışmış bu şekilde altmış sosyal beceri öğretmiştir. Sosyal beceri eğitiminde öğretmen bir beceriye ilişkin bir durumu ortaya koymuş ve buna ilişkin öğrencilerin rol oynamalarını sağlamıştır. Daha sonra rol oyunları öğretmen ve öğrenciler tarafından yorumlanmış ve değerlendirilmiştir. Öğrenciler bu becerileri sergiledikleri durumlarda öğretmenleri tarafından ödüllendirilmiştir.

Yassa (1997), ortaokul öğrencilerinin sosyal etkileşim düzeylerine dramının etkisini incelediği araştırmasında, bireye kendine güven, haklarına sahip olabilme, kendi duygularını kontrol edebilme davranışlarını, gruba ise farklı düşünceleri görebilme, empati davranışlarını kazandırdığını belirtmektedir. Dramanın kazandırdığı diğer davranışlar boyutunda ise, eleştirel düşünme, kendini ifade, duygularını etkili biçimde ifade gibi davranışlar yer almaktadır (Akt. Okvuran, 2000).

Freeman, Sullivan ve Fulton (2003), yaratıcı dramanın 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin kendilik kavramı, sosyal beceriler ve problem davranışlar üzerindeki etkisini araştırmıştır. Deneysel çalışmada deney grubu ile 18 hafta ve haftada 40 dakika olmak üzere, kendilik kavramı, kendini disiplin etme ve sosyal becerileri geliştirmeye ilişkin ve rol oynama, rol analiz etme, etkinliklerde işbirliği ile çalışma, duyguların ve eylemlerin ifade edilmesi gibi tekniklerle çalışılmıştır. Yaratıcı drama eğitimi öğrencilerin müzik etkinlikleri saatlerinde yapılmıştır. Araştırma bulguları kendilik kavramı, problem davranışları azaltma ve sosyal becerileri geliştirmek için yaratıcı drama kullanımını desteklememiştir, ancak öğrencilerin sosyal beceri ve davranış problemleri puanlarında değişimler olduğu saptanmıştır. Yaratıcı drama etkinliklerinin cinsiyete göre farklılık yaratmadığı, ancak öğrencilerde utangaçlık gibi faktörlerin çalışmayı etkilemiş olabileceği, ayrıca ilgili konularda bilgi ve becerisi olmayan sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirmeler yapılmış olmasının da araştırmanın olumsuz sonuçlanmasına neden olabileceği belirtilmiştir.

Jackson ve Bynum (1997) duygusal ve davranış bozuklukları olan çocuklara okul kültürünü ve kültürel değerleri öğretmek için dramanın bir öğretim yöntemi olarak kullanılabileceğini belirtmektedir. Araştırmacılar, oyun ve tiyatro teknikleriyle oluşturulan yaratıcı dramanın öfkeyi kontrol etme, karar verme, sosyal problem çözme, işbirliği yapma, kendilik kavramı, kendini farketme, diğerleriyle empati, bilişsel ve sosyal becerileri geliştirme gibi yararları olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçları yaratıcı drama yönteminin engelli olmayan çocuklarda kendilik kavramı, kişisel ve sosyal ayarlama, teşekkür etme, kendine güven, duyguları kontrol etme, empati gibi sosyal becerilerin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Yaratıcı Drama Yönteminin Engelli Çocukların Sosyal Beceri Eğitiminde Kullanımına İlişkin Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde yaratıcı dramanın engellilerin eğitiminde de kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Zihinsel engelliler, otistik, hiperaktif çocuklar ve öğrenme yetersizliği olan çocuklarla yapılan araştırmalarda yaratıcı drama yönteminin daha çok kullanıldığı görülmüş, ancak işitme engellilerle drama konusunda yapılmış bir çalışmaya ulaşılabilmektedir.

Barnes (1998), tarafından yapılan araştırmada, işitme engelli öğrencilerin eğitiminde dramanın kullanıldığı iki yıllık bir araştırma projesi içerisinde, altıncı sınıfa devam eden altı işitme engelli öğrenci ile çalışmış ve diğer işitme engellilerle karşılaştırmıştır. Drama ile eğitim verilen işitme engelli çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim açısından daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Ayrıca, drama eğitimine alınan işitme engelli çocukların sosyal etkileşimlerinin ve iletişim ile ortak akıl/payda/düşünme (shared understanding) ve soyut düşünme (abstract thought) becerilerinin geliştiği sonucu bulunmuştur.

Vogel (1975) ve De La Cruz (1995), yaratıcı dramanın öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Vogel (1975), akademik yetersizlikleri olan 3. sınıf öğrencileri ile 60 dakika çalışmış, deney grubunun sosyal olgunluğu ile kontrol grubunun sosyal olgunluğu arasında önemli bir fark bulamamıştır. De La Cruz (1995), 35 engelli çocukla 12 hafta süreyle çalışmış, yaratıcı drama programının sosyal becerilerde önemli bir artışa yol açtığını saptamıştır.

Warger (1983), otistik ergenlerin boş ve serbest zamanlarını verimli geçirmeleri için yapılandırılmış yaratıcı drama etkinliklerinin nasıl kullanılacağına ilişkin tek denek modelli bir çalışma yapmıştır. Çalışmada boş ve eğlenceli zaman gelişimine ek olarak yaratıcı drama etkinliklerinin sosyal beceri, oyun becerileri, kendinin ve başkalarının farkında olmayı artırdığı gözlenmiştir.

Schut (1991) tarafından değişik yaşlardaki 12 görme engelli çocukla 4 günlük drama çalışmasının yapıldığı çalışmada, çocuklar uygulama öncesi ve sonrası değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda drama çalışmalarına katılan görme engelli öğrencilerin sosyal beceri kazanmalarında olumlu gelişmeler olduğu saptanmıştır.

Miller, Rynders ve Scleinen (1993) zihinsel engelli çocukların zihinsel engelli olmayan çocuklarla toplumsal etkileşimini artırmak için yaptıkları araştırmada drama yöntemi kullanılmıştır. İlkokula giden 24 zihinsel ve normal çocuk etkileşiminde doğaçlamaya dayalı tiyatro etkinlikleri üç ay

toplam oniki oturum süresince uygulanmıştır. Araştırma sonucunda normal gelişim gösteren çocukların zihinsel engelli çocukları algılamalarında farklılıklar oluşmuş ve bu çocukları zihinsel engelli değil de arkadaş olarak niteleyip değerlendirdikleri görülmüştür.

Yine zihinsel engellilerle normal gelişim gösteren çocukların eğitiminde oyun etkinliklerinin öneminin araştırıldığı çalışmada (Ryoko, 1983), çocukların yetişkinleri taklit etmeleri incelenerek sosyal rolleri kabul etmedeki önemi vurgulanmıştır. Zihinsel engellilerin ve normal gelişim gösteren çocukların oyunlarında yetişkinlerin rollerini, hareketlerini ve ilişkilerini taklit etmeleri ve bunun sosyal gelişim üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir.

Buege (1993), tersine kaynaştırma uygulamasıyla, yaratıcı drama ve sosyal beceri eğitiminin kullanıldığı bir akademik yıl boyunca duygusal bozuklukları olan öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencileri incelemiştir. Yaratıcı drama ve sosyal beceri etkinliklerine katılan normal gelişim gösteren çocukların duygusal bozukluğu olan çocuklara karşı tutumlarında ve duygusal bozukluğu olan çocukların benlik algısında olumlu bir değişme olduğu belirlenmiştir.

De La Cruz ve arkadaşları (1998), öğrenme yetersizlikleri olan çocukların sosyal beceri ve sözel dil becerilerine yaratıcı dramanın etkisini araştırmışlardır. Çalışma sosyal ve sözel dil becerilerini içeren yaratıcı drama programının öğrenme yetersizliği olan çocukların bu becerilerini artırdığını vurgulamaktadır.

Roach (1990) drama yöntemi ile çalışarak zihinsel engellilerle bir gösteri çalışması yapmıştır. Araştırmacı hazırlanan eğitim programının zihinsel engellilerde dil, motor, sosyal ve bilişsel becerileri artırdığını belirtmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, zihinsel engellilere, öğrenme yetersizliği olanlara, otistiklere, duygusal bozukluğu olanlara, görme engellilere ve işitme engellilere yaratıcı drama yöntemi ile oyun oynama becerileri, kendinin ve başkalarının farkında olma, benlik algısı, sözel dil gibi sosyal becerilerin kazandırıldığı görülmektedir.

Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde son yıllarda hem engelli bireylerde hem de engelli olmayan bireylerde sosyal beceri eğitiminin önemini vurgulayan ve sosyal beceri eğitim programlarının etkililiğini inceleyen araştırmaların yapıldığı görülmektedir.

Engelli Olmayanlarla Yapılan Sosyal Beceriler ile İlgili Araştırmalar

Bacanlı (1990), Kendini Ayarlama Ölçeğinin Türkçe’ye uyarlamasını yaptığı çalışmasında, aynı zamanda sosyal becerilerin bir alt boyutu olduğunu belirttiği, kendini ayarlama becerisinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini

incelemiştir. Araştırma bulguları arasında kız ve erkeklerin kendini ayarlama puanlarında anlamlı bir farklılık göstermediği, sosyo-ekonomik düzeyin kendini ayarlama becerisi üzerinde etkili olduğu yer almaktadır.

Yüksel (1998), Riggio tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Envanterinin Türkçe'ye uyarlamasını yapmıştır. 182 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada kullanılan ölçeğin altı alt boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar, duygusal anlatımcılık, duygusal duyarlılık, duygusal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal kontrol ve sosyal duyarlılıktır. Araştırma sonucu, Sosyal Beceri Envanterinin 14 yaş ve üzerindeki Türk bireyler için sosyal beceri düzeyini geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçtüğünü ortaya koymuştur.

Albayrak-Arın (1999) Riggio'nun geliştirdiği ve Yüksel'in üniversite öğrencileri için Türkçe'ye uyarladığı Sosyal Beceri Envanterinin Türk ergenleri için geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır. Bulgular, ölçeğin ele alınan örneklem grubunda (8. ve 9. sınıf) istenen faktör yapısını yansıtmadığı ve ölçeğin iç tutarlılığının istenen düzeyde olmadığını göstermiştir. Sosyal Beceri Envanteri'nin 8. ve 9. sınıflardaki ergenlerin sosyal beceri düzeyini belirlemede kullanılamayacağı belirtilmiştir.

Yurtdışı yaşantısı geçiren ve geçirmeyen lise öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini karşılaştıran Şahin (1999) çalışmasında, yurtdışı yaşantısı geçiren gençlerin sosyal beceri düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Araştırma sonucunda, yurtdışı yaşantısı geçiren öğrencilerin sınıf düzeyi, algıladıkları akademik başarı düzeyi ve ailenin gelir

düzeyi bakımından sosyal becerilerinin, yurtdışı yaşantısı geçirmeyen öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek çıktığı görülmüştür.

Hamarta (2000), üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve sosyal beceri düzeylerini cinsiyet, sınıf, bölüm, yetişmiş olduğu yer, barınma türü gibi değişkenler açısından araştırmıştır. Kız öğrencilerle erkek öğrencilerin sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamış, ancak öğrencilerin okudukları bölümler ile sosyal becerileri arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Öğrencilerin barınma yerlerinin de sosyal beceri düzeyini etkilediği görülmüştür.

Atılgan (2001), tarafından yapılan araştırmada, okulöncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin farklı değişkenler açısından sosyal beceri özellikleri karşılaştırılmıştır. Çalışma Konya ilinde bulunan özel ve resmi ilköğretim okullarında bulunan 251 öğrenci ile yapılmıştır. Sonuç olarak, okulöncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin sosyal beceri özellikleri arasında; özel ve resmi ilköğretim okullarına devam etmelerine göre; cinsiyet değişkenine göre; anne eğitim durumuna ve mesleğine göre; baba eğitim durumu ve mesleğine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin sosyal becerileri ile kardeş sayısı arasında bir ilişki görülmezken, başarı durumu ile sosyal beceri özellikleri arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Erdoğan (2002) tarafından yapılan araştırmada, Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin (MESSY) Türkçe'ye uyarlanması ve 12-14 yaş grubundaki çocukların sosyal beceri düzeyleri ile yaş, cinsiyet

ve sosyoekonomik düzey arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 2001-2002 öğretim yılında Ankara ilinde 3 resmi ilköğretim okulunun 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan 244 erkek, 282 kız üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması ise bir ilköğretim okulundan tesadüfi olarak seçilen 180 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada MESSY'nin 12-14 yaş grubundaki çocukların sosyal becerilerini değerlendirmede yeterli derecede geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur. Araştırmada, bu yaş grubundaki öğrencilerin olumsuz sosyal davranışlarının yaşa göre farklılaştığı, öğrencilerin olumsuz sosyal davranışlarının yaş ilerledikçe azaldığı görülmüştür. Cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyin bu yaş grubundaki öğrencilerin olumlu sosyal davranışları üzerinde orta düzeyde etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bulgularda, üst sosyoekonomik düzeydeki kız öğrencilerin olumlu sosyal davranış düzeylerinin, alt sosyoekonomik düzeydeki kız öğrencilere nazaran daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ancak bu durumun erkek öğrenciler için geçerli olmadığı, sosyo-ekonomik düzeyin erkek öğrencilerin olumlu sosyal davranışları üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Deniz (2002), üniversite öğrencilerini karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeylerinin TA- baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Konya Selçuk Üniversitesi 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden 486 kişi oluşturmuştur. Çalışma sonuçları arasında; TA- baskın ben durumları ve sosyal beceri düzeyleri ile ilgili olarak, üniversite öğrencilerinin sosyal beceri, duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık,

duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol alt ölçek puanlarının baskın ben durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Ülkemizde sosyal beceri yetersizliklerini belirlemeye yönelik ölçeklerin geliştirildiğı, sosyal beceriler ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik eğitim çalışmalarında olduğu görülmektedir.

Dikmeer (1997) çalışmasında, sosyal içedönük olan ergenlere verilen grupla sosyal beceri eğitiminin onların içedönüklük düzeylerini azaltıp azaltmayacağını araştırmıştır. Araştırma SSK Ankara Eğitim Hastanesi Psikiyatri Kliniğı Gençlik Ünitesi'ne çekingenlik, arkadaş edinememe veya arkadaş grupları içinde yer alamama, kendini ortaya koyamama, kendini ifade edememe yakınmalarıyla başvuranlar arasından seçilmiş olan 12 ergen ile yürütölmüş deneysel bir çalışmadır. Araştırmada, deneklerin sosyal içedönüklük düzeylerini belirlemek amacıyla Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri'nin Sosyal İçedönüklük Altölçeğı kullanılmıştır. Deney grubuna 12 hafta süreyle araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan sosyal beceri eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırmada, sosyal beceri eğitiminin, gruba katılan ergenlerin sosyal içedönüklük düzeylerinde anlamlı bir azalma sağladığı bulunmuştur. Kontrol grubunda ise anlamlı bir değişme olmadığı görülmüştür.

Çakıl (1998) tarafından yapılan bir çalışmada, grupla sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinde belirgin bir azalma sağladığı, ayrıca üç ay sonra yapılan izleme çalışmasında da bu durumun korunduğu görülmüştür.

Yüksel (1999) tarafından yapılan bir başka çalışmada, sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi incelenmiştir. Deneysel desende yapılan araştırmada 33 öğrenci deney, 33 öğrenci kontrol grubuna alınmıştır. Öntest ve sontest olarak, araştırmacı tarafından uyarlaması yapılan Sosyal Beceri Envanteri kullanılmıştır. Çalışmada genel olarak sosyal beceri eğitiminin, öğrencilerin sosyal beceri düzeyini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Sosyal beceri eğitiminin, sosyal becerinin bir alt boyutu olarak duyuşsal duyarlılık düzeyi üzerinde etkili olduğu, ancak diğer alt boyutlardan duyuşsal anlatımcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol düzeyleri üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur.

Hatipoğlu (1999) tarafından yapılan bir araştırmada, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin akranları, öğretmenleri ve ebeveynleri tarafından algılanışı, sosyometrik statüleri ile sosyal beceri düzeylerinin ilişkisi ve sosyal beceri eğitiminin bu öğrencilerin sosyometrik statülerine etkisi incelenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal beceri eğitimi programının sosyal beceri yetersizliği olan çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesine ve bu çocukların sosyometrik statülerinin yükselmesine katkıda bulunmadığı anlaşılmıştır. Öte yandan araştırma, öğrencilerin akademik,

çatışma yönetimi ve sonuçları kabul etme boyutlarında ne kadar yeterli olurlarsa, akranları tarafından o derecede kabul gördüklerini ortaya koymuştur.

İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmalardan biri Bilbay (1999), diğeri de Kösoğlu (1999) tarafından yapılmıştır. Ortak yöntem ve işlemlerin kullanıldığı araştırmalarda bir deney iki kontrol grubu yer almış, kontrol gruplarının biri ile değişik etkinlikler yapılırken diğeri ile herhangi bir işlem yapılmamıştır. Birinci çalışma 40 öğrenci ile, ikinci çalışma 62 öğrenci ile devlet okullarında yapılmıştır. Sosyal beceri eğitimi programları her biri 40 dakikadan oluşan 10 oturumda yürütülmüş, sosyal ilişkiyi başlatma, karşılık verme ve sosyal ilişkiyi sürdürme becerileri çalışılmıştır. Eğitim programında, model olma, pekiştirme, bilgilendirme, rol yapma ve geribildirim teknikleri kullanılmıştır. Öğrencileri değerlendirmek için sosyometrik derecelendirme, sosyal beceri bilgisi testleri, sınıf oyunu ve öğretmenlerin değerlendirmeleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda tek anlamlı değişimin sosyal beceriler bilgisinde ortaya çıktığı görülmüştür. Öğretmen değerlendirmelerine göre ise deney grubunda bulunan 11 öğrencide sosyal davranışlarda ve derslerde ilerleme olduğu belirtilmiştir. Eğitim programlarında öfke ve alayla başa çıkma, tanışma, farklılıkları anlama, yardım etme, işbirliği, paylaşma gibi becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler yer almaktadır (Akt. Çetin, Bilbay ve Kaymak,2002).

Uzamaz (2000), sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişkiler düzeyine etkisini deneysel bir çalışmada ele almıştır. Kişilerarası İlişkiler Ölçeğinin kullanıldığı araştırma sonucunda, sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişkiler düzeyini artırdığı bulunmuştur.

Araştırma sonuçları, ergenler, üniversite öğrencileri ve ilköğretim çağındaki engelli olmayan öğrencilerle yapılan sosyal beceri eğitiminin, sosyal becerileri kazandırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Engelli Olmayanlarla Yapılan Yaratıcı Drama ile İlgili araştırmalar

Akın (1993) yaratıcı drama eğitiminin farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyalleşme düzeylerine etkisini araştırmıştır. Ankara'da iki ayrı ilkokulun üçüncü sınıf öğrencilerinden alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyden öğrenciler kontrol ve deney grubunu oluşturmuştur. Moreno'nun Sosyometri Testi gruplara öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Deney grubu ile on hafta yaratıcı drama eğitimi yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, grupların seçme-reddetme, seçilmeme-reddedilmeme ve sosyometrik statüleri belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda yaratıcı drama eğitimi alan deneklerin sosyalleşme düzeylerinde anlamlı ölçüde artma görülmüştür.

Uysal (1996) tarafından yapılan araştırmada yaratıcı dramanın, anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarının sosyal gelişim alanına etkisi incelenmiştir. Araştırma Ziraat Bankası Kreş ve Anaokuluna giden 48 çocuk

ile yapılmış, veri toplama aracı olarak Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı'nın 61-72 aylara ait maddeleri içeren, sosyal gelişime ait kontrol listesi kullanılmıştır. Kontrol listesi çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. 12 haftalık yaratıcı drama programı, deney grubuna haftada bir gün 30-45 dakika arasında uygulanmıştır. Yaratıcı drama eğitimi sonrası başarı aralıkları incelendiğinde deney grubunun tüm maddelerde 1. başarı aralığına yükseldiği, kontrol grubunun ise bazı maddelerde 3. başarı aralığında kaldığı gözlenmiştir. Sonuç olarak anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olumlu yönde etki ettiği belirtilmiştir.

Kocayörük (2000) tarafından yapılan çalışmada drama ile eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın denekleri, Ankara Yasemin Karakaya İlköğretim Okulu, II. Kademe birinci, ikinci, üçüncü sınıflarında okuyan öğrencilerdir. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Ölçeği öntest olarak uygulanmış, en düşük puan alan 34 öğrenciden tesadüfi seçimle 16 öğrenci deney grubuna, 18 öğrenci de kontrol grubuna atanmıştır. Oluşturulan deney grubuna iki hafta süreyle drama etkinlikleriyle önceden belirlenmiş olan temel sosyal beceriler verilmiştir. Kontrol grubuna ise hiçbir işlem yapılmamıştır. Deney grubuna verilen eğitimin bitiminden bir hafta sonra aynı ölçek iki gruba da sontest olarak verilmiştir. Analizler sonucunda, drama ile yapılan eğitim programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre, yaratıcı drama yöntemi ile sosyal beceri eğitiminin engelli olmayan çocukların sosyal gelişimlerini etkilediği ve sosyal becerileri geliştirdiği görülmektedir.

Engellilerle Yapılan Sosyal Beceriler ile İlgili Araştırmalar

Karababa (1995), Hacettepe Kişilik Envanterinin Sosyal Uyum Alt ölçeğini kullanarak 14-28 yaşlarındaki işitme engellilerin ve işitenlerin psiko-sosyal gelişimlerini araştırmış; işitme engellilerin işitenlere göre aile ilişkileri ve sosyal kurallara uyma düzeylerinin düşük olduğunu, toplum ilişkileri ve antisosyal davranışlar açısından ise fark olmadığını bulmuştur.

Başka bir çalışmada, Akçamete ve Ceber (1999) lise düzeyinde kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Ankara ilinde iki okulda bulunan 24 işitme engelli ve 30 işiten öğrenci olmak üzere toplam 54 öğrenci araştırmaya katılmıştır. İki farklı sosyometrik ölçüm tekniği kullanılarak öğrencilerin sosyometrik statüleri karşılaştırılmıştır. Liste-dereceleme uygulamasından elde edilen bulgulara göre, her iki grubun sosyometrik statü puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgu, işiten öğrencilerin işitme engelli öğrencileri kabul ettiği anlamına gelmektedir. Bunun yanında, her iki grubun akran tercihi uygulamasından elde edilen seçilme ve reddedilme sosyometrik statü puanları ortalamaları arasında fark olduğu; işiten öğrencilerin işitme engelli öğrencileri birlikte ders çalışma, oynama ve oturma içim hem seçmedikleri, hem de reddetmedikleri

görülmektedir. Bu sonuç işitme engelli ve işiten öğrenciler arasındaki arkadaşlık ilişkilerinin ve sosyal etkileşimin yetersiz olduğu anlamına gelmektedir.

Tüy (1999) tarafından yapılan çalışmada, kaynaştırma programına ve özel eğitim okuluna devam eden 3-6 yaş arasındaki işitme engelli çocukları sosyal beceri ve problem davranışları yönünden karşılaştırılmıştır. Çalışmada Merrel tarafından geliştirilen Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak kullanılmıştır. Araştırmaya 3-6 yaş arasında 60 işitme engelli ve 475 işiten çocuk alınmıştır. Araştırmada, işitme engelli ve işiten çocuklar arasında sosyal becerinin sosyal etkileşim boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca yaşı sosyal beceri ölçeğinden alınan puanlar üzerinde anlamlı bir fark yarattığı; çocukların yaşları büyüdükçe sosyal etkileşimlerinin, sosyal bağımsızlıklarının ve sosyal işbirliklerinin arttığı görülmüştür. Cinsiyetin ve işitme engelli olup olmamanın sosyal beceri puanları üzerinde bir etkisi olmadığı bulunmuştur.

Çifci (2001) tarafından yapılan araştırmada; bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, zihinsel engelli öğrencilerin özür dileme, alay edilmeye başa çıkabilme ve uygun olmayan dokunmaktan kaçınma becerilerini kazanmalarında ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya, Ankara ilinde bulunan Başkent Meslek Eğitim Merkezi'ne devam eden zihinsel engelli öğrenciler arasından araştırma için belirlenen okuyabilme, sözel yönergeleri takip edebilme, sorulan sorulara sözlü olarak yanıt verebilme gibi önkoşul

özelliklerine sahip dokuz öğrenci seçilmiştir. Öğretmenlerin gözlemleri ve sınıflarındaki öğrencilerin her biri için Sosyal Beceri Kontrol Listesini doldurmaları sonucunda, zihinsel engelli öğrencilerin gereksinim duydukları üç öncelikli sosyal beceri ve bu becerilerde yetersizliği olan öğrenciler belirlenmiştir. Hedef sosyal beceriler olan; özür dileme, alay edilmeye başa çıkabilme ve uygun olmayan dokunmaktan kaçınma becerilerinin öğretiminde kullanmak amacıyla bilişsel süreç yaklaşımının temel aşamaları olan; sosyal kodlama, sosyal karar verme, sosyal performans, sosyal değerlendirme aşamalarının yer aldığı öğretim planları hazırlanmıştır. Bu becerilerin öğretimlerinde öykü ve resimlerden yararlanılmıştır. Sosyal beceri programında öğretim oturumları bireysel olarak düzenlenmiş, haftada üç gün yapılmıştır. Öğretim oturumları sonunda, genelleme oturumlarına yer verilmiş, araştırmanın verileri her beceri için ayrı hazırlanan veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Öğretimin etkililiğini belirlemede, tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının toplam dokuz zihinsel engelli öğrencinin hedef sosyal becerileri kazanmalarında ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Avcioğlu (2001) tarafından yapılan başka bir çalışmada; işbirlikçi öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, işitme engelli öğrencilerin temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ve grupta bir işi yürütme becerilerini

öğrenmelerinde ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya, Ankara ilinde bulunan Tevfik İleri İlköğretim Okulu özel eğitim sınıfına devam eden işitme engelli öğrenciler arasından, araştırma için belirlenen önkoşul davranışlara sahip dokuz öğrenci ve normal sınıflara devam eden işitme engelli olmayan yirmi yedi öğrenci olmak üzere toplam otuz altı öğrenci seçilmiştir. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin gözlemlerine dayanarak, sınıflarında yer alan bütün öğrenciler için Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğini doldurmaları sağlanarak, işitme engelli öğrencilerin gereksinim duydukları üç öncelikli sosyal beceri ve bu becerilerde yetersizliği olan öğrenciler belirlenmiştir. Öğretim etkililiğini belirlemede, tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Hedeflenen temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile grupta bir iş yapma becerilerinin öğretimini gerçekleştirmek için, işbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda öğretim planları geliştirilmiştir. Geliştirilen öğretim planı, haftada üç gün 40 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Öğretim oturumları sonunda, izleme oturumlarına yer verilmiştir. Araştırma için veriler her bir beceri için ayrı ayrı hazırlanan veri kayıt formları ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, işbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda geliştirilmiş olan sosyal beceri öğretim programının toplam dokuz işitme engelli öğrencinin hedef sosyal becerileri öğrenmelerinde ve bu becerileri genelleyebilmelerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Araştırmalara göre, engellilere yönelik sosyal beceri eğitim programlarının etkili olduğu, ancak bu konuda çalışmaların ülkemizde yetersiz olduğu, işitme engellilere yönelik sosyal beceri eğitimi programı olarak bir çalışmanın bulunduğu görülmektedir.

Engellilerle Yapılan Yaratıcı Drama ile İlgili Araştırmalar

Engelli ocuklarla drama çalışmaları konusunda İpek (1998) tarafından yapılan araştırmada, zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerinde, eğitimde dramanın etkisi incelenmiştir. Araştırma grubu, özel eğitim kurumlarına devam eden ve gelişimsel olgunluk düzeyleri Portage Erken ocukluk Dönemi Eğitim Programı kontrol listesine göre 3-4 yaş düzeyinde olduğu belirlenen 17 zihinsel engelli çocuktan oluşmuştur. Çocukların sosyal gelişimlerinin değerlendirilmesinde ön test olarak Vineland Sosyal Olgunluk leği'nden yararlanılmıştır. Araştırmacı, eğitimde drama yöntemini kullanarak çocukların sosyal gelişimlerini desteklemeye ve geliştirmeye yönelik eğitim programı hazırlamıştır. Uygulamalar sekiz hafta devam etmiştir. Uygulamadan sonra son test olarak aynı ölçek kullanılmıştır. Bulgulara göre, 2-3 yaş, 3-4 yaş, 4-5 yaş ve 5-6 yaş gruplarında alınan tüm sosyal becerilerde grup içinde ntest sontest arasında farklılıklar olduğu görülmüş ve bu farklılıkların yaş grupları büyüdükçe önemlilik derecelerinin de arttığı belirlenmiştir. Bu yaş grupları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı görülmüştür. Bu sonuç, zihinsel engelli çocuklara uygulanan drama eğitiminin sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Yapılan kuramsal açıklamalar ve araştırmalar, engelli ve engelli olmayan bireylerin topluma uyumunda ve sosyal yaşamını sürdürmesinde sosyal becerilerin önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. Bireyler sosyal becerileri kullandıkça sosyal etkileşim artmakta ve sosyal olarak yeterli olarak görölmektedirler. Özellikle engelli bireylerin sosyal yaşamda bir yer edinmeleri ve kabul edilmeleri açısından sosyal becerilerin gelişmiş olması önem kazanmaktadır. Literatür incelendiğinde, ülkemizde engellilere yönelik sosyal beceri eğitim programlarının ve yaratıcı drama ile sosyal beceri eğitim programının etkisini araştıran çalışmaların yetersiz olduğu görölmektedir. Ayrıca işitme engellilere yaratıcı drama yöntemi ile sosyal beceri eğitiminin etkisini araştıran bir çalışma bulunmamaktadır. Yaratıcı drama yönteminin grup çalışmasına, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye, bedensel ifadeye olanak vermesi ve sosyal beceri eğitiminde kullanılan teknikleri kapsamı nedeniyle sosyal beceri eğitimi için uygun bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, denekler ve seçimi, ölçme aracı, yaratıcı drama yöntemi ile sosyal beceri eğitimi programının uygulanması süreci, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisini belirlemeye yönelik deneysel bir araştırmadır.

Bu araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu desen Kerlinger (1973) tarafından, deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanan deneklerin manipulasyondan önce ve sonra ölçüldüğü desen olarak tanımlanmaktadır.

Büyüköztürk (2001) öntest-sontest kontrol gruplu desenin avantajlarını; deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak istatistiksel gücü artırması ve elde edilen bulguların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak vermesi olarak belirtmektedir.

Deneysel çalışmalarda önemli bir karıştırıcı değişken olan “Hawthorne etkisi” nin kontrol edilmesi önemlidir. Elmes, Kanrowits ve Roediger (1999) Hawthorne etkisini, araştırmaya katılan deneklerin, bir deneyde olduklarını bilmeleri, araştırmacıların kendilerinden olumlu yönde davranış değişikliği umduklarını varsaymaları ve bu beklentiyi boşa çıkarmamak için özel bir dikkat ve işbirliği içine girmeleri olarak tanımlamıştır (Akt. Gümüş, 2002). Dökmen’e göre (1995) deneysel çalışmalarda Hawthorne etkisi ile denekler bilinçli veya bilinçsiz olarak sontestte yanlı değerlendirmeler yapabilirler, bu nedenle kontrol edilmesi gerekir ve bu etkiyi kontrol etmek için plasebo kontrol grubu kullanılabilir.

Araştırmanın deseni Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Araştırma Deseni

Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest	İzleme
Deney Grubu	SBDÖ	Yaratıcı Drama ile Sosyal Beceri Eğitiminin Uygulanması	SBDÖ	SBDÖ
(Plasebo) Kontrol Grubu	SBDÖ	Plasebo uygulaması	SBDÖ	SBDÖ

Bu desene göre araştırmanın bağımsız değişkeni Yaratıcı Drama ile Sosyal Beceri Eğitimi Programı, bağımlı değişkeni ise işitme engellilerin sosyal becerileridir.

Bu desen doğrultusunda araştırmanın başlangıcında, deney ve kontrol gruplarında yer alan denekler için sınıf öğretmenleri tarafından Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) öntest olarak doldurulmuştur. Öntestin yapılmasından üç hafta sonra uygulamalara başlanmıştır. Daha sonra deney grubunda yer alan deneklerle haftada bir 90 dakika olmak üzere sekiz oturumdan oluşan yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi uygulaması gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubundaki deneklerle haftada bir 60 dakika plasebo çalışması yürütülmüştür. Deney grubu ile yapılan uygulamanın bitiminden bir hafta ve 3.5 ay sonra olmak üzere iki kez deney ve kontrol gruplarında yer alan denekler için öğretmenleri SBDÖ'ni tekrar doldurmuştur.

Denekler ve Seçimi

Araştırmaya, okul öncesinden başlayarak eğitim veren ve gündüzlü eğitim yapan Ankara İli Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler İlköğretim Okulu'nun 4., 5. ve 6. sınıflarına devam eden 10-12 yaşları arasındaki 10 kız, 10 erkek toplam 20 işitme engelli öğrencilerin tümü katılmıştır. Araştırmada gönüllülük ilkesi yeterli öğrenci bulunmadığı için uygulanamamıştır.

Deney ve kontrol grupları oluşturulurken cinsiyete göre yansız atama yolu seçilmiş, 10 öğrenci (5 Kız, 5 Erkek) deney, 10 öğrenci (5 Kız, 5 Erkek) kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubunun yaş ortalaması 11.1, standart sapması .79, kontrol grubunun yaş ortalaması 11.4, standart sapması .84' dür.

Araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilerin özellikleri, deney ve kontrol gruplarına dağılımına göre Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan İşitme Engelli Öğrencilerin Özellikleri

Grup	Adı	Cinsiyeti	Yaşı	Sınıfı	İşitme Durumu
Deney Grubu	A	Kız	10	4-A	Bilateral çok ileri derecede sensorî nöral işitme kaybı
	B	Erkek	10	4-A	"
	C	Erkek	11	5-A	"
	D	Erkek	11	5-A	"
	E	Kız	11	5-A	"
	F	Kız	11	5-A	"
	G	Kız	11	5-A	"
	H	Kız	12	6-A	"
	I	Erkek	12	6-A	"
	J	Erkek	12	6-A	"
Kontrol Grubu	K	Erkek	10	4-A	"
	L	Erkek	10	4-A	"
	M	Kız	11	5-A	"
	N	Erkek	11	5-A	"
	O	Kız	12	5-A	"
	P	Erkek	12	6-A	"
	R	Kız	12	6-A	"
	S	Erkek	12	6-A	"
	T	Kız	12	6-A	"
	U	Kız	12	6-A	"

Araştırmada Kullanılan Ölçme Aracı

Bu araştırma için gerekli olan verilerin toplanmasında Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) kullanılmıştır (Ek 1). Akçamete ve Avcioğlu (1999) tarafından geliştirilen, SBDÖ, sosyal etkileşimi artırmak için iletişim yetersizliklerine yardım etmede önemli olan becerileri ölçmeyi amaçlamaktadır. Dereceleme şeklinde oluşturulmuş likert tipi bir ölçek olan SBDÖ, 7 ile 12 yaşlarındaki çocukların sahip olması gereken sosyal becerileri içermektedir. SBDÖ yedi alt ölçekten ve toplam 69 maddeden oluşmaktadır. Alt ölçekler, temel sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, duygusal beceriler, grupta bir işi yürütme becerileri, etkileşim becerileri, konuşma becerileri ve bilişsel beceriler olarak adlandırılmaktadır (Akt. Avcioğlu, 2001).

Aşağıda SBDÖ'nde tanımlanan alt ölçekler tanımlanmaktadır (Avcioğlu, 2001).

Temel Sosyal Beceriler (TSB): Bunlar, 17 alt beceriden oluşmaktadır. TSB, asıl becerilerdir ve karşılıklı etkileşimin daha ileri düzeyde gelişmesi için önemlidirler. Daha karmaşık becerileri öğrenebilmek için bu becerilerin öğrenilmiş olması gerekmektedir. Bu kategoride; gözlem yapma, göz ilişkisi kurma, duruş biçimi ve mesafeyi ayarlama, uygun mimik ve jest kullanma, sesin şiddeti, tonu ve akıcılığını ayarlama, başkalarına uygun şekilde dokunma, söylenenleri akılda tutma gibi beceriler yer almaktadır.

İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri (İBSB): Bu bölüm, yedi alt beceriden oluşmaktadır. Bu bölümde yer alan beceriler, bireylerarası karşılıklı etkileşimin başlamasında ve sürdürülmesinde önemli olan becerilerdir. Bu kategoride; tanıdık kişileri başkalarına tanıştırma, tanıdık kişilerle karşılaşınca gülümseme, tanıdık kişilerle karşılaşınca selam verme (sözel olarak ya da başıyla), bir şey söylediği zaman “lütfen” sözcüğünü kullanma, yardım edildiğinde teşekkür etme ve birisine zarar verince özür dileme gibi beceriler yer almaktadır.

Duygusal Beceriler (DB): Bu bölüm de yedi alt beceriden oluşmaktadır. Bu bölümde yer alan beceriler, bireylerin sosyal davranışları üzerindeki duygu ve düşüncelerinin etkisini anlamalarına yardım ederler. Bu kategoride; başkalarıyla ilgili olumsuz duygularını ifade etme, başkalarıyla ilgili olumlu duygularını ifade etme, başkalarının duygu durumuna uygun tepki verme, aşırı sevinç, üzüntü, öfke, korku gibi duygularını ifade etme ve öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyma gibi beceriler yer almaktadır.

Grupla Bir İş Yürütme Becerileri (GİYB): Dokuz alt beceriden oluşan bu bölümde yer alan beceriler, bireylerin grup içerisinde iş bölümüne uyarak sorumluluklarını yerine getirmelerine yardım eden becerilerdir. Bu kategoride; sınıf arkadaşlarına oyun oynamayı teklif etme, oynanmakta olan oyuna katılmayı talep etme, arkadaşlarına yeni oyunlar oynamayı teklif etme, bir gruba katılmak için grup üyelerinden izin alma, grup faaliyetlerine katılma,

grupta iş bölümüne uyma, grupta sorumluluğunu yerine getirme, gerektiğinde soru sorma ve soru sorulduğunda cevap verme gibi beceriler yer almaktadır.

Konuşma Becerileri (KB): Bu bölüm, altı alt beceriden oluşmaktadır. Bu bölümde yer alan beceriler bireylerarası etkileşimin başlaması ve sürdürülmesinde başlangıç oluşturan becerileri içermektedir. Bu kategoride; konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme, konuşmayı bitirme, konuşmayı bitirdikten sonra yeniden başlatma, konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekleme ve gereksinim duyduğunda başkalarından yardım isteme gibi beceriler yer almaktadır.

Etkileşim Becerileri (EB): Bu bölüm, onyediyi alt beceriden oluşmaktadır. Bu bölümde yer alan beceriler, çoğunlukla aynı anda başlayan iki ya da daha çok becerinin kombinasyonunu gerektirdiğinden daha karmaşık becerilerdir. Bu kategoride; işbirliği yapma, konuşmada sıra alma, konuşmayı başlatma, konuşmayı devam ettirme ve sonlandırma, iltifatta bulunma, başkalarından yardım isteme gibi beceriler yer almaktadır.

Bilişsel Beceriler (BB): Altı alt beceriden oluşan bu bölümde yer alan beceriler, bireylerin daha üretken sosyal etkileşimlere girebilmelerini sağlar. Bu kategoride; herhangi bir konu ile ilgili kendi kendine araştırma yapıp onun hakkında bilgi edinme, kendi yaptıklarını objektif olarak gözden geçirerek değerlendirme, haklı olduğu bir konuyu başkalarını ikna edinceye kadar savunma, bir problemin çözümü için seçenekler üretme ve bir problemi çözme gibi beceriler yer almaktadır.

Ölçeği cevaplayacak olanlar, ölçekte yer alan ifadeyi okuduktan sonra değerlendirmesini yaptıkları çocuğun sahip olduğu sosyal becerileri için uygun yanıtı işaretlerler.

SBDÖ'ndeki maddelerin tamamı olumlu yönde düzenlenmiştir. Maddelere verilen tepkiler “her zaman yapar”, “çok sık yapar”, genellikle yapar”, “çok az yapar” ve “hiçbir zaman yapmaz” şeklinde derecelendirilmiştir. Her zaman yapar cevabı 5, hiç bir zaman yapmaz cevabı 1 puan almaktadır. Düşük puan, sosyal becerilere yeterince sahip olunmadığını, yüksek puan ise sosyal becerilere sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan, madde sayısı olan 69 iken, en yüksek puan 345'dir. Alt ölçeklerden alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar ise şöyledir: TSB için 17-85, İBSB, DB ve GİYB için 7-35, KB BB için 6-30'dur.

Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenirliği

Ölçeğin geçerliliği, kapsam ve yapı geçerliliği olmak üzere iki ayrı yolla test edilmiştir (Akçamete ve Avcıoğlu, 1999).

Kapsam geçerliliği ile ilgili çalışmada uzman görüşüne başvurulmuştur. Alanda uzman olarak çalışan kişiler SBDÖ'nin bütünü ile ilgili incelemeleri sonucu ölçeğin sosyal becerileri ölçebilecek nitelikte olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yapı geçerliği ile ilgili çalışmada, kapsamla ve ölçeğin genel özellikleriyle ilgili olarak testin faktör yapısını belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde varimaks dik döndürme tekniği ile temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Analiz sonucuna göre faktör yük değeri .40'ın üzerinde olan ve yalnızca tek bir faktörde yüksek yük değeri olan maddeler ölçekte bırakılmış ve sonuçta 7 faktör elde edilmiştir.

Ölçeğin güvenirliği ise, Cronbach Alfa katsayısı ve Sperman Brown testi yarılama tekniği olmak üzere iki ayrı yolla test edilmiştir (Akçamete ve Avcioğlu, 1999).

SBDÖ'nin bütününe ilişkin hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı .98 olarak bulunurken, alt ölçeklere ilişkin Cronbach Alfa katsayıları ise, TSB için .98, İBSB için .98, DB için .95, GİYB için .96, KB için .97, EB için .98 ve BB için .97 olarak belirlenmiştir. Hem alt ölçekler hem de testin bütününe ilişkin elde edilen Cronbach Alfa katsayılarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Sperman Brown testi yarılama tekniğine göre ise; SBDÖ'nin bütününe ilişkin değer .89 olarak bulunurken, alt ölçeklere ilişkin değerler ise, TSB için .96, İBSB için .96, DB için .98, GİYB için .93, KB için .98, EB için .96 ve BB için .94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin hem bütününe hem de alt ölçeklere ilişkin elde edilen değerlerin oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Hem Cronbach Alfa katsayısı hem de Sperman Brown testi yarılama tekniği sonucunda elde edilen değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Geçerlik ve güvenilirlikle ilgili olarak elde edilen bulgular, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin ilköğretim düzeyindeki 7-12 yaş arasındaki öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini geçerli ve güvenilir olarak ölçmek için kullanılabileceğini göstermektedir.

Yaratıcı Drama Yöntemi ile Sosyal Beceri Eğitimi Programının Geliştirilmesi

Bu çalışmada yaratıcı drama yönteminden yararlanarak sosyal beceri eğitim programı geliştirilmiştir. Yaratıcı drama yöntemi grup çalışmasını gerektirir. Öğrenciler grup içerisinde çalışırken birbirlerinden görerek yaşayarak öğrenirler.

Yaratıcı drama yöntemi ısınma, oynama, rahatlama ve değerlendirme aşamalarından oluşur. Yaratıcı drama yönteminin özellikleri ve aşamaları göz önüne alınarak ve sosyal beceri eğitiminde kullanımına ilişkin alan yazın taranarak (Akin, 1993; De La Cruz, 1995; Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003; Hedahl, 1980; Gresham ve Elliot, 1990; İpek, 1998; Kocayörük, 2000) Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nde yer alan 69 beceri için ayrı ayrı bir eğitim programı hazırlanmıştır. Bu program hazırlandıktan sonra özel eğitim alanından dört, yaratıcı drama alanından üç öğretim üyesi, işitme engelliler

alanında çalışan iki öğretmen, ve yaratıcı drama alanında çalışan bir uygulayıcı tarafından okunmuştur. Yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitim programının değerlendirilmesinde uzmanların göz önüne aldığı noktalar EK 4' de verilmiştir. Öğretim üyeleri, öğretmenler ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılarak eğitim programına son şekli verilmiştir. Yaratıcı drama yöntemine uygun olarak hazırlanan sosyal beceri eğitimi programı EK 5' de sunulmuştur. Program ön deneme olarak Ankara Çankaya İlçesi Rehberlik Araştırma Merkezi'nde, kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli 8 öğrenciye 2 ay süreyle uygulanmıştır. Bu uygulamada drama sürecinde işitme engellilerin programa katılımları ve program algılamaları araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda işitme engellilerin sözel iletişimde güçlük çektikleri ve söylenenleri anlamada zorlandıkları gözlenmiştir. Bu sonuçlara dayanarak eğitim programının uygulanmasında durumları ifade eden resimlerin, durumları veya becerileri anlatan video kayıtlarının kullanılmasının ve gerektiğinde kavramları veya yönergeleri tahtaya yazmanın uygun olacağına karar verilmiştir.

Yaratıcı drama yönteminin en temel özelliği grup çalışmasını gerektirmesidir. Dramada katılımcılar grup içerisinde birlikte veya küçük gruplara ayrılarak çalışmalara katılırken kendilerini ifade etme olanağı bulmaktadırlar. Program hazırlanırken yaratıcı drama yönteminin aşağıda yer alan aşamaları dikkate alınmıştır (Adıgüzel, 2002b; San, 1991).

Isınma: Isınma çeşitli teknikler yoluyla beş duyuyu kullanma, gözlem yetisini geliştirme, bedensel ve dokunsal çalışmaların yapılması, tanışma, etkileşim kurma, güven ve uyum sağlama gibi özellikleri katılımcıya kazandıran, grup liderinin yönlendiriciliğinde yapılan çalışmalardır (Üstündağ, 2000). Sosyal beceri eğitimi programında, ısınma aşamaları becerilerin çalışılmasına hazırlık niteliğinde olacak şekilde, müzik eşliğinde bedensel ısınma, dans veya oyunlardan oluşturulmuştur. Bu oyunlar (Kırkayak, meyve sepeti, kuş kafeste, bayrak yarışı, duygu zarı, kurt ve kuzu, katil kim oyunları) okulöncesine yönelik oyun kitaplarından seçilmiş, araştırmacı tarafından geliştirilmiş veya uyarlanmıştır. Bu aşamada katılımcıların bilişsel, duyuşsal ve fiziksel olarak öğrenmeye hazır hale gelmesi amaçlanmıştır. Bu süreç, bireysel, ikili ve grup etkileşimi şeklinde sürer ve bir sonraki aşamaya geçilir. Isınma aşamasında neler hissettiklerine ilişkin duygu ve düşüncelerin ifade edildiği ara değerlendirmeler yapılır.

Oyun (Rol Oynama-Doğaçlama): Bu aşamada, yaratıcı dramada pek çok teknik kullanılmaktadır; çocuk oyunları, doğaçlamalar, rol oyunları, rol kartı, donuk imge, pantomim gibi. Beceriler göz önüne alınarak, program hazırlanırken daha çok rol oyunları ve doğaçlamalar kullanılmıştır. Çalışılacak beceriye ilişkin ön çekimler engelli olmayan çocuklarla yapılmıştır. Uygulamada bu çekimler belli bir noktada durdurulup “Bundan sonra ne olmuş olabilir?” sorusuyla çocukların doğaçlamaları ve rol oynamaları sağlanmıştır. Daha sonra ön çekimlerdeki doğru davranışlar da izlenmiştir.

Araştırmada çalışılan grubun ağır derecede işitme kayıpları olması nedeniyle, öğretilecek becerilerle ilgili olayların görsel olarak da anlatılabilmesi için video ön çekimleri yapılmıştır. Bu çalışmada “ Bir şey istediği zaman lütfen sözcüğünü kullanma, kendisine yardım edildiğinde teşekkür etme, birisine zarar verince özür dileme, öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyma, kendisiyle alay edildiğinde duymazlıktan gelme, başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözme” becerilerinin bir olumlu bir olumsuz versiyonları çekilmiştir. Çekimler Ankara Çankaya Mehmet İçkale İlköğretim Okulu 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiş, daha sonra kurgusu yapılarak son haline getirilmiştir.

Bu aşama genel olarak sosyal beceri eğitim programlarında kullanılan öğretme teknikleri ile örtüşmektedir. Becerilerle ilgili durumlar videodan izlenmekte, lider ve yardımcısı beceriyi model olarak göstermekte, daha sonra verilen durumdan sonra ne olmuş olabileceği öğrenciler tarafından rol oynayarak gerçekleştirilmekte, lider tarafından geribildirim verilmekte ve pekiştirilmekte bunun ardından videodan doğru davranış izlenmektedir.

Rahatlama: Öğrencilerin oyun aşamasında hareketli olmaları ve yoğun çalışmaları nedeniyle bilişsel, duyuşsal ve fiziksel rahatlama sağlamak için genelde müzik veya ritm eşliğinde rahatlatıcı hareketler yapılmaktadır.

Değerlendirme: Bu aşamada her çalışma sonunda çocuklara oynarken, “Ne oldu, ne hissettiniz, nerede zorlandınız, en çok ne hoşunuza

gitti?” gibi sorular sorularak duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri sağlanmaktadır. Ayrıca oyun süreci yeniden tartışılmakta, gerçek yaşamdan örnekler vermeleri istenmektedir. Durumlara ve rol oyunlarına ilişkin değerlendirmeler yapılarak bilişsel yeniden yapılanma sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmada, aileler sürece katılmadığı için ev ödevleri verilememiş, çalışılan becerilerle ilgili yarım bırakılmış cümleler her bir beceri eğitimi sonunda öğrencilere yazılı olarak verilmiş ve doldurmaları istenmiştir. Bu süreçle işitme engelli öğrencilerin kendi yaşantılarını ve davranışlarını gözden geçirerek farkındalıkları artırılmaya ve yeni düzenlemeler yapma isteği uyandırılmaya çalışılmıştır.

Uygulama Ortamı

İşitme engellilere sosyal beceri eğitimi vermek amacıyla hazırlanan programın uygulamaları Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler İlköğretim Okulu'nda yürütülmüştür. Uygulamalar okulun bir sınıfında (6 defa) ve Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi grup odasında (1 defa) ve okul bahçesinde (1 defa) yapılmıştır. Uygulamalar çalışılan sınıfın her zaman uygun olmaması nedeniyle farklı yerlerde yapılmıştır. Sınıf ortamında ve grup odasında gerektiğinde kullanılabilecek küçük masalar, kara tahta, kasetçalar, televizyon ve video yer almıştır.

İşitme Engellilerin Yetersiz Oldukları Sosyal Becerilerin Belirlenmesi

Öğretmenler, okul ortamında öğrencileri en iyi tanıyan kişilerdir. Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler İlköğretim Okulu'nda okuyan 10-12 yaş işitme engelliler 4., 5. ve 6. sınıflara devam etmektedirler. Bu sınıfların sınıf öğretmenlerine Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği verilmiş, onlardan sınıflarında bulunan her öğrenciyi bu ölçekte yer alan sosyal beceriler açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmeleri sonucunda örneklem grubunun “Çok az yapar” ve “Hiçbir zaman yapmaz” şeklinde işaretledikleri becerilerin frekansları alınarak en fazla frekansa sahip olan beceriler belirlenmiştir. Bu beceriler aşağıda belirtilmiştir:

İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerilerinden;

- İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.
- Tanıdığı kişileri başkalarına tanıstırır.
- Bir şey istediği zaman lütfen sözcüğünü kullanır.
- Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.
- Birisine zarar verince özür diler.

Duygusal Becerilerden;

- Öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyar.

Etkileşim Becerilerinden;

- Kendisiyle alay edildiğinde duymazlıktan gelir.
- Başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözer.

Çalışılacak beceriler belirlendikten sonra öğretmenlerle görüşülmüş ve çalışılan becerileri sınıf ve dışında gözlemlmeleri konusunda kendilerine bir mektup verilmiştir (EK 2).

Velilerle işbirliği yapabilmek için bir toplantı düzenlenmiş ve toplantının amacıyla ilgili olarak telefonla bilgi verildiği halde toplantıya sadece bir veli katılmıştır. Bunun üzerine velilere bir mektup (EK 3) yazılarak çalışılacak olan beceriler anlatılmış ve evde dikkat etmeleri gereken noktalar belirtilmiştir.

Deneyisel Uygulama

Bu çalışmada deney grubunda yer alan öğrencilerle her biri iki ders (90 dakika) süren ve sekiz oturumdan oluşan yaratıcı drama ile sosyal beceri eğitimi gerçekleştirilmiştir. Uygulama araştırmacı tarafından Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler İlköğretim Okulu'nda ve yaratıcı drama yapmaya uygun bir sınıfta ve bahçede olmak üzere haftada bir gün 90 dakika biçiminde uygulanmıştır. Deney grubundan iki öğrenci birer hafta hasta olmaları nedeniyle çalışmaya katılamamıştır.

Deney grubu katılımcılarının listesi ve uygulama bilgileri Tablo 3 de yer almaktadır.

Tablo 3. Deney Grubu

Tarih	Yer	Süre	Öğrenciler	Konular
4.4.2003	Okul Bahçesi	13:00-14:30	4A A	Oyun, güven çalışmaları, tanışma
11.4.2003	Lise Sınıfı	13:00-14:30	4A B	Tanışma becerileri
18.4.2003	RAM Odası	13:00-14:30	5A C	Lütfen sözcüğünü kullanma
2.5.2003	Lise Sınıfı	13:00-14:30	5A D	Teşekkür etme
9.5.2003	RAM Odası	13:00-14:30	5A E	Alayla başetme
23.5.2003	Lise Sınıfı	13:00-14:30	5A F	Farklılıkları çözme
27.5.2003	Lise Sınıfı	13:00-14:30	5A G	Özür dileme
30.5.2003	Lise Sınıfı	13:00-14:30	6A H	Öfkeyle başetme, Tüm becerilerin gözden geçirilmesi ve değerlendirme
			6A I	
			6A J	

Uygulamalara araştırmacı ile birlikte bir de yardımcı drama lideri katılmış ve gerektiğinde doğaçlama aşamasında araştırmacı ile birlikte model olmuştur. Deneyisel uygulama çalışmalarının farklı mekanlarda yapılmak zorunda kalınması ve öğrencilerin kameraya aşırı ilgi göstermeleri nedeni ile video kayıtları elde edilememiştir. Aşağıda her haftaya ilişkin uygulamalar ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

1. Hafta

Çalışmaya, öğrencilerin sınıflarında öğretmenleri ile birlikte, öğrencilere çalışmanın gün ve saatleri, kaç hafta süreceği anlatılarak başlanmıştır. Deney grubunda yer alan işitme engelli öğrenciler ile ilk hafta okul bahçesinde tanışma etkinlikleri yapılmıştır. Tanışma etkinlikleri yaratıcı drama sürecine uygun olarak, el çırparak isim söyleme, top atarak isim

söyleme, ortaya gelerek kendini ifade etme, liderin yaptıklarını yapma şeklinde olmuştur. Daha sonra, grubun lidere alışması ve birbiriyle kaynaşması amacıyla bahçede çalışıldığı için ip atlanmış ve yakan top oynanmıştır. Çalışmanın başlarında öğrencilerin birbirleriyle itiştikleri gözlenmiş ancak zamanla grup uyumu saplanmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin mutlu oldukları gözlenmiş ve öğrenciler oynamaya devam etmek istediklerini belirtmişlerdir.

2. Hafta

Öğrencilerle çalışma ortamında tolandıktan sonra, grup çalışmasının kuralları onlara da sorularak belirlenmiştir:

- Bu çalışma haftada bir gün 90 dakika olmak üzere 8 hafta süreyle yapılacaktır.
- Öğrenciler okulda bulundukları sürece çalışmalara zamanında ve düzenli olarak katılacaklardır.
- Grupta kendimize ve başkalarına zarar verecek davranışlarda bulunulmayacaktır.
- Grupta herkes birbirini dinleyecek ve saygılı olacaktır.

Kurallar belirlendikten sonra programın ilk hedefi olan ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden “İlk tanıştığı kişilere kendisini tanııtma ve tanıştığı kişileri başkalarına tanııştırma” becerileri ele alınmıştır.

Isınma aşamasında arkadaşını bir başkasına tanııştırma oyununda öğrencileri güçlük çektikleri gözlenerek, lider ve yardımcı lider model olmuşlardır. Kendini başkasına tanııtma konusunda başarılı oldukları gözlenmiştir. Oyun aşamasında çocukların sevdikleri reklamı söylemeleri istenmiş ancak reklam kavramını anlayamadıkları gözlenerek, reklam kavramı tahtaya yazılmış ve örnekler verilmiştir. Değerlendirme aşamasında da öğrencilerin söylenenleri anlamadıkları görülerek tanışmanın aşamaları tahtaya yazılmış ve yeniden model olarak lider ve yardımcı lider tarafından tanışma aşamaları gösterilmiştir. Çocukların çalışmada istekli ve mutlu oldukları ancak utandıkları ve soruları yanıtlamakta güçlük çektikleri gözlenmiştir. Alıcı ve ifade edici dilin yetersiz olması nedeniyle çocuklar ve araştırmacı zaman zaman birbirlerini anlamakta zorlanmışlardır.

3. Hafta

Önceki hafta yapılan “İlk tanıştığı kişilere kendisini tanııtma ve tanıştığı kişileri başkalarına tanııştırma” becerileri kısaca tekrarlanmıştır. Daha sonra ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden “Bir şey istediği zaman lütfen sözcüğünü kullanır” becerisine ilişkin etkinlik yapılmıştır. Öğrenciler ısınma aşamasını program doğrultusunda tamamlamışlardır. Doğaçlama aşamasında öykülerin video kayıtları izlenmiş ve öykülerin devamı öğrenciler

tarafından rol oyunları şeklinde oynanmıştır. Rol oyunlarından sonra oyunlara ilişkin değerlendirmeler yapılmış, doğru ve yanlış davranışlar konuşularak geribildirim verilmiş ve doğru davranışlar alkışlanmıştır. Bu çalışmanın değerlendirme aşamasında öğrencilerin hazırlanan formları dolduramadıkları görülerek yardım edilmiş, öğrenciler formları doldurduktan sonra tahtaya da yazılmıştır.

4. Hafta

Üçüncü haftadan sonra 23 Nisan çalışmaları nedeniyle iki hafta çalışma yapılamamıştır. Bu nedenle öğrencilerin bu çalışmada katılımlarını sağlamak güçleşmiştir. Bir önceki “Bir şey istediği zaman lütfen sözcüğünü kullanır” becerisine ilişkin etkinliğin hatırlatılmasından sonra, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden “Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder” becerisine ilişkin etkinlik yapılmıştır. Isınma aşaması program doğrultusunda yürütülmüştür. Doğaçlama aşamasında ikili rol oyunları oynanmış, oyunlar üzerinde konuşularak geribildirim verilmiş, doğru davranışı sergileyenler alkışlanmıştır. Değerlendirme aşamasında, “Hangi durumlarda teşekkür ederiz?” sorusuna güçlükle yanıt vermeleri üzerine durumlar lider tarafından tahtaya yazılmıştır. Değerlendirme kısmındaki form tahtaya yazılarak birlikte doldurulmuştur. Sekiz haftalık çalışma sürecinde öğrencilerin gerektiğinde “teşekkür etme” becerisini kullandıklarını gözlemiştir.

5. Hafta

Bir önceki haftaya ilişkin etkinliğin hatırlatılmasından sonra, bir öğrenci hafta içinde kendisinin düştüğünü ve gruptan bir arkadaşının kaldırdığını ve ona teşekkür ettiğini, arkadaşlarının da bunu gördüğünü belirtmiştir. Daha sonra etkileşim becerilerinden “Kendisiyle alay edildiğinde duymazlıktan gelir” becerisine ilişkin etkinlik yapılmıştır. Isınma ve doğaçlama aşamaları program doğrultusunda yürütülmüştür. Doğaçlama aşamasında rol oyunları oynarken öğrenciler yanlış davranışları hemen göstermişler ve yapmamak gerektiğini belirterek doğru davranış gösteren arkadaşlarını alkışlamışlardır. Rol oyunları sonrasında grup ile birlikte oyunlar üzerine durularak doğru ve yanlış davranışlar konuşulmuş, doğru davranışlar alkışlanmıştır. Değerlendirme aşamasında “Birisi sizinle alay ettiğinde ne yaparsınız?” sorusunun yanıtı tahtaya yazılarak lider ve yardımcı lider tarafından model olarak yeniden gösterilmiştir. Öğrencilerin formu dolduramadıkları gözlenerek lider ile birlikte doldurmuşlardır. Çalışma sonunda grupta bir öğrencinin diğerinin gözlüğüyle alay ettiği ortaya çıkmış ve iki öğrenci durumu anlatmak amacıyla kendiliğinden oynamışlardır. Alay eden öğrenci oyun sonunda özür dilemiş ve bunu tekrarlamayacağını belirtmiştir.

6. Hafta

Okulun kermesi ve pikniği nedeniyle iki hafta çalışma yapılamamıştır. Çalışmaların arası uzadığında öğrencilerin grup uyumundan uzaklaştığı görülmüştür. Kendisiyle alay edildiğinde duymazlıktan gelir becerisine ilişkin

hatırlatma yapıldıktan sonra, etkileşim becerilerinden “Başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözer” becerisine ilişkin etkinlik yapılmıştır. Isınma ve doğaçlama aşamaları program doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Doğru ve yanlış davranışlar üzerinde geribildirim verilmiş ve doğru davranışlar alkışlanmıştır. Öğrenciler kendiliğinden herkesin farklı renkleri, yemekleri sevebileceklerini belirtmişlerdir. Değerlendirme kısmında öğrenciler formu, lider örnekleri tahtaya yazdıktan sonra doldurabilmişlerdir.

7. Hafta

Bir önceki haftaya ilişkin etkinliğin hatırlatılmasından sonra, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinden “Birisine zarar verince özür diler” becerisine ilişkin etkinlik yapılmıştır. Isınma ve doğaçlama aşamaları program doğrultusunda yürütülmüştür. Rol oyunlarından sonra doğru ve yanlış davranışlar konuşularak geribildirim verilmiş ve doğru davranışlar alkışlanmıştır. Değerlendirme aşamasında özür dilemenin basamakları lider tarafından tahtaya yazılmış ve tekrar model olunmuştur, daha sonra öğrenciler liderin yardımıyla formu doldurmuşlardır.

8. Hafta

Son hafta duygusal becerilerden “Öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyar” becerisine ilişkin eğitim yapılmıştır. Isınma ve doğaçlama aşamaları program doğrultusunda yürütülmüştür. Doğaçlamalar değerlendirilerek doğru ve yanlış davranışlar üzerinde durulmuş ve doğru

davranışlar alkışlanmıştır. Öğrenciler zaman zaman öfkelendiklerinde birbirlerine vurduklarını veya ittiklerini ve bu davranışın yanlış olduğunu belirtmişlerdir. Değerlendirme aşamasında “Çok sevdiğiniz bisikletinizi/bebeğinizi arkadaşınız almış ve kırmış” ne yaparsınız sorusu tahtaya yazılmıştır. Öğrenciler önceden ağladıklarını, arkadaşlarına vurduklarını, şikayet ettiklerini belirtmişlerdir. Bundan sonra ne yapacakları sorulduğunda önce sakinleşmek için derin derin nefes alıp vereceklerini, sonra arkadaşlarına duygularını ifade edeceklerini belirtmişlerdir.

Daha sonra çalışılan tüm becerileri hatırlatmak ve tekrar etmek amacıyla video kayıtlarının tümü izlenmiş, her beceriye ilişkin tekrar hatırlatmalar yapılmıştır. Öğrenciler çalışmanın bittiğini öğrendiklerinde, sekiz hafta boyunca öğrendiklerini yapmaya çalıştıklarını, oyunlardan ve etkinliklerden hoşlandıklarını ve okullar açılınca araştırmacının tekrar gelip gelmeyeceğini sormuşlardır. Çalışma, öğrencilere teşekkür edilerek bitirilmiştir.

Kontrol Grubu ile Gerçekleştirilen Çalışmalar

Deneysel işlemin etkisini ortaya çıkarmak, etkinin araştırmacıdan kaynaklanıp kaynaklanmadığını anlamak ve etik gerekçeler nedeniyle kontrol grubu ile plasebo çalışması yapılmıştır. Kontrol grubuyla her hafta Cuma günü öğle yemeği birlikte yenmiş ve etkinlikler yapılmıştır (60 dakika süreyle).

Kontrol grubundan üç öğrenci birer hafta, iki öğrenci iki hafta, bir öğrenci üç hafta, iki öğrenci dört hafta çalışmalara katılamamıştır.

Tablo 4’ de de görüldüğü gibi, bağımlı değişken üzerinde etkisi olmadığı uzman görüşüyle kabul edilen etkinlikler yapılmıştır.

Tablo 4. Kontrol Grubu ile Yürütülen Etkinlikler ile İlgili Bilgiler

Tarih	Yer	Süre	Öğrenciler	Konular
04.04.2003	Yemekhane, bahçe	12:00-13:00	4A K	Yemek, Bahçede oyun oynandı
11.04.2003	Yemekhane, bahçe	12:00-13:00	4A L	Yemek, Bahçede 23 Nisan çalışmaları izlendi
18.04.2003	Yemekhane, sınıf	12:00-13:00	5A M	Yemek, Bahçede top oynandı, sınıfta oyunlar oynandı
02.05.2003	Yemekhane, sınıf	12:00-13:00	5A N	Yemek, Bilgisayarda oyun oynandı
09.05.2003	Yemekhane, bahçe	12:00-13:00	5A O	Yemek, bahçede ip atlandı, yakan top oynandı
23.05.2003	Yemekhane, sınıf	12:00-13:00	6A P	Yemek, Sınıfta oyun, el resimleri çizildi ve boyandı
27.05.2003	Yemekhane, sınıf	12:00-13:00	6A R	Yemek, El resimleri kesildi ve el ağacı yapıldı, koridorda panoya asıldı.
30.05.2003	Yemekhane, sınıf	12:00-13:00	6A S	Yemek, Oyunlar oynandı, değerlendirme, teşekkür ve vedalaşma.
			6A T	
			6A U	

1. Hafta

Araştırmacı ve yardımcı lider isimlerini söyleyerek öğrencilerle selamlaşmıştır. Kontrol grubu ile okulun yemekhanesinde, aynı masada birlikte yemek yendikten sonra bahçeye çıkılmış yakan top oynanmıştır.

2. Hafta

Kontrol grubu ile okulun yemekhanesinde, aynı masada birlikte yemek yendikten sonra bahçeye çıkılarak 23 Nisan çalışmaları izlenmiştir.

3. Hafta

Kontrol grubu ile okulun yemekhanesinde, aynı masada birlikte yemek yendikten sonra, bahçede çocuklarla top oyunları oynanarak sınıfa girilmiştir. Sınıf içerisinde küçük bir top ile top kapmaca oynanmıştır.

4. Hafta

Kontrol grubu ile okulun yemekhanesinde, aynı masada birlikte yemek yendikten sonra okulun bilgisayar odasına gidilerek, bilgisayarda oyun oynanmıştır.

5. Hafta

Kontrol grubu ile okulun yemekhanesinde, aynı masada birlikte yemek yendikten sonra bahçeye çıkılarak ip atlanmış ve yakan top oynanmıştır.

6. Hafta

Kontrol grubu ile okulun yemekhanesinde, aynı masada birlikte yemek yendikten sonra sınıfa gidilmiş, yağ satarım oyunu oynanmıştır. Daha sonra ambalaj kağıtlarına ellerini çizerek boyamışlardır.

7. Hafta

Kontrol grubu ile okulun yemekhanesinde, aynı masada birlikte yemek yendikten sonra sınıfa gidilmiş, önceki hafta çizdikleri el resimleri kesilerek el ağacı oluşturulmuş ve öğrencilerle birlikte okulun koridorunda bulunan panoya asılmıştır.

8. Hafta

Kontrol grubu ile okulun yemekhanesinde, aynı masada birlikte yemek yendikten sonra sınıfa gidilerek elim sende oyunu oynanmıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin fiziksel ve duygusal gelişimlerinin deney grubuna göre daha ilerde olduğu gözlenmiştir. Kontrol grubu her çalışmada deney grubu ile yapılan çalışmaların aynısının kendilerine de yapılıp yapılmayacağını sormuşlar ve yapılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Teşekkür edilerek çalışma bitirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, Sosyal Beceri Eğitim Programının yaratıcı drama yoluyla öğretilmesinin sosyal beceriler üzerindeki etkisini test etmek amacıyla kovaryans analizinin uygulanması düşünülmüştür. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin deney öncesi ölçümleri kontrol altına alınarak, deney sonrası ölçümleri karşılaştırmayı amaçlayan ve parametrik bir istatistik olan ANCOVA'nın bu çalışma için uygunluğu, varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir.

Bu tekniğin temel varsayımları elde edilen puanların en az aralık ölçeğinde olması, puanların normal dağılım göstermesi, deney öncesi ve sonrası ölçümler arasında doğrusal ilişkinin bulunması ve grupların deney öncesi ölçümlerine dayalı olarak, deney sonrası ölçümlerini tahmin etmeye yönelik regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olmasıdır (Büyüköztürk, 1998, 2001, 2002)

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen toplam puanlar ve her bir madde için elde edilen puanlar likert tipi dereceleme ölçeğinin kullanıldığı benzer çalışmalarda olduğu gibi, bu çalışmada da aralık ölçeğinde olduğu varsayılmıştır.

Puanların dağılımının normalliği için ortalama, ortanca, çarpıklık ve diklik katsayılarına bakılmıştır (EK 6). Bu değerler incelendiğinde iki grubun toplam ve madde puanlarının çarpıklık katsayılarının tamamına yakınının

1'den küçük olduğu ya da 1'e çok yakın olduğu görülmektedir. Bu ise puanların normalden aşırı bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması da bu yorumu desteklemektedir (Büyüköztürk, 1998, 2001, 2002).

SBDÖ öntest ve sontest toplam puanları ve çalışılması hedeflenen sekiz beceriye ilişkin öntest ve sontest puanları arasındaki korelasyonlar pearson korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır (EK 7). Korelasyonların .349 ile .884 arasında olduğu görülmektedir. Bu da orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 1998, 2001, 2002).

Regreyon eğilimlerinin eşitliği F testi ile incelenmiş, analiz sonucunda grupxöntest ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur (EK 8). Bu bulgu da regresyon doğrularının eğiminin eşit olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 1998, 2001, 2002).

Yapılan bu inceleme sonucunda araştırmada parametrik testlerin uygulanabileceği düşünülmüştür. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümlerinden almış oldukları puanlar üzerinde tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır.

Araştırmada deney grubunun sontest puanlarıyla izleme testi puanları arasındaki fark ilişkili örneklemeler için kullanılan t testi ile incelenmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın sorularının yanıtlanması amacıyla yapılan istatistiksel analizler ve bu analizler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Çalışılan sekiz beceriye ilişkin puanların öntest, sontest ve düzeltilmiş ortalamaları Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. Deneklerin SBDÖ’nden Aldıkları Puanların Öntest, Sontest ve Düzeltilmiş Ortalamaları
($n_{deney}=10$, $n_{kontrol}=10$)

Beceriler	Grup	Öntest		Sontest		Düzeltilmiş ortalamalar
		X	S	X	S	
SBDÖ toplam puanlarına göre	Deney	246.6	22.19	289.4	39.30	285.54
	Kontrol	238.8	42.52	258.5	41.54	262.36
İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.	Deney	3.40	1.07	4.10	0.99	4.01
	Kontrol	3.20	1.14	3.40	0.97	3.48
Tanıdığı kişileri başkalarına tanıstırır.	Deney	3.60	1.51	3.90	1.20	3.69
	Kontrol	2.80	1.32	3.20	1.03	3.41
Bir şey istediği zaman lütfen sözcüğünü kullanır.	Deney	2.40	1.26	4.00	1.15	4.12
	Kontrol	2.80	1.48	3.30	1.42	3.18
Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.	Deney	2.80	1.23	4.20	0.79	4.31
	Kontrol	3.20	1.48	3.50	1.51	3.39
Birisine zarar verince özür diler.	Deney	3.70	1.06	4.20	0.92	4.02
	Kontrol	3.20	1.48	3.80	1.48	3.98
Öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyar.	Deney	3.20	1.03	3.90	0.74	3.93
	Kontrol	3.30	1.34	3.50	1.27	3.47
Kendisiyle alay edildiğinde duymazlıktan gelir.	Deney	1.90	0.88	3.40	.84	3.59
	Kontrol	2.70	0.95	3.00	0.94	2.80
Başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözer.	Deney	2.80	1.03	4.20	1.14	4.29
	Kontrol	3.20	1.14	3.60	0.84	3.51

I. SBDÖ Toplam Puanına İlişkin Bulgular

Araştırmanın, Yaratıcı Drama Yöntemi ile Sosyal Beceri Eğitimi Programına katılan öğrencilerin sosyal becerileri bu programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklindeki birinci sorusunu yanıtlamaya yönelik kovaryans (ANCOVA) analizi sonuçları Tablo 6' da yer almaktadır.

Tablo 6. Grupların SBDÖ Toplam Puanına İlişkin ANCOVA Sonuçları

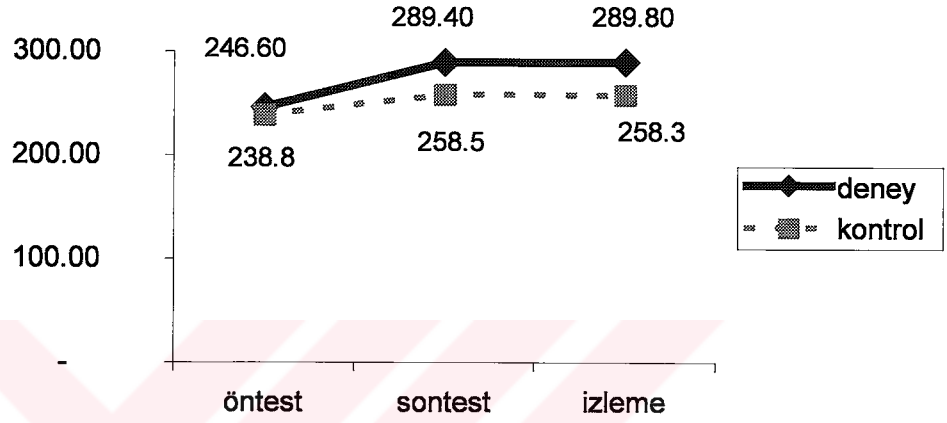
Varyansın Kaynağı	ss	df	MS	F	p	Eta Kare
Öntest	20283.359	1	20283.359	37.654	.000	.689
Grup	2647.579	1	2647.579	4.91	.041	.224
Hata	9157.541	17	538.679			
Toplam	1535187.0	20				

Tablo 6' da görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur [$F(1,17)= 4.91$, $p<.05$]. Bu bulgu, yaratıcı drama yöntemi ile sosyal beceri eğitiminin deneklerin genel olarak sosyal becerilerinin gelişmesinde önemli bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanı deney grubunun $X= 285.54$, kontrol grubunun $X= 262.36$ ' dır (Tablo 5). Bu durumda, kontrol grubuna göre, beceri eğitimi alan deneklerin sosyal becerilerinde daha olumlu gelişme olduğu söylenebilir. Eta kare değerleri incelendiğinde ise, farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak, sontest puanlarındaki değişkenliğin % 22'sini açıkladığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının SBDÖ' den aldıkları toplam puanlarına ilişkin, öntest, sontest ve izleme testi ortalamalarının çizgi grafiği Grafik 1' de yer almaktadır.

Grafik1. Grupların SBDE Toplam Puanlarına İlişkin Çizgi Grafiği



II. “İlk Tanıştığı Kişilere Kendini Tanıtır” Becerisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın, Yaratıcı Drama Yöntemi ile Sosyal Beceri Eğitimi Programına katılan öğrencilerin “İlk tanıştığı kişilere kendini tanıtır” becerisi bu programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklindeki ikinci sorusunu yanıtlamaya yönelik kovaryans (ANCOVA) analizi sonuçları Tablo 7’ de yer almaktadır.

Tablo 7. Grupların “İlk Tanıştığı Kişilere Kendini Tanıtır” Becerisine İlişkin Puanların ANCOVA Sonuçları

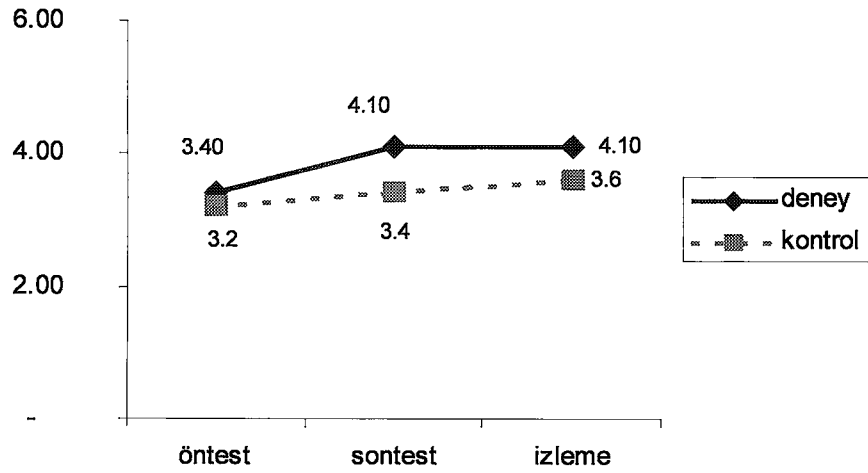
Varyansın Kaynağı	ss	df	MS	F	p	Eta Kare
Öntest	14.402	1	14.402	84.477	.000	.832
Grup	1.435	1	1.435	8.418	.010	.331
Hata	2.898	17	.170			
Toplam	301.000	20				

Tablo 7’ de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur [$F(1,17)= 8.42$, $p<.01$]. Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin “İlk tanıştığı kişilere kendini tanıtır” becerisinin gelişmesinde farklılığa yol açtığını göstermektedir.

Önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanı deney grubunun $X= 4.01$, kontrol grubunun $X= 3.48$ ’ dir (Tablo 5). Bu durumda, kontrol grubuna göre, beceri eğitimi alan deneklerin becerilerinde daha olumlu gelişme olduğu söylenebilir. Eta kare değerleri incelendiğinde ise, farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak, sontest puanlarındaki değişkenliğin % 33’ünü açıkladığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının “İlk tanıştığı kişilere kendini tanıtır” becerisine ilişkin öntest, sontest ve izleme testi ortalamalarının çizgi grafiği Grafik 2’ de yer almaktadır.

Grafik 2. Grupların "İlk Tanıştığı Kişilere Kendini Tanıtır" Becerisine İlişkin Çizgi Grafiği



III. "Tanıdığı Kişileri Başkalarına Tanıttırır" Becerisine İlişkin Bulgular

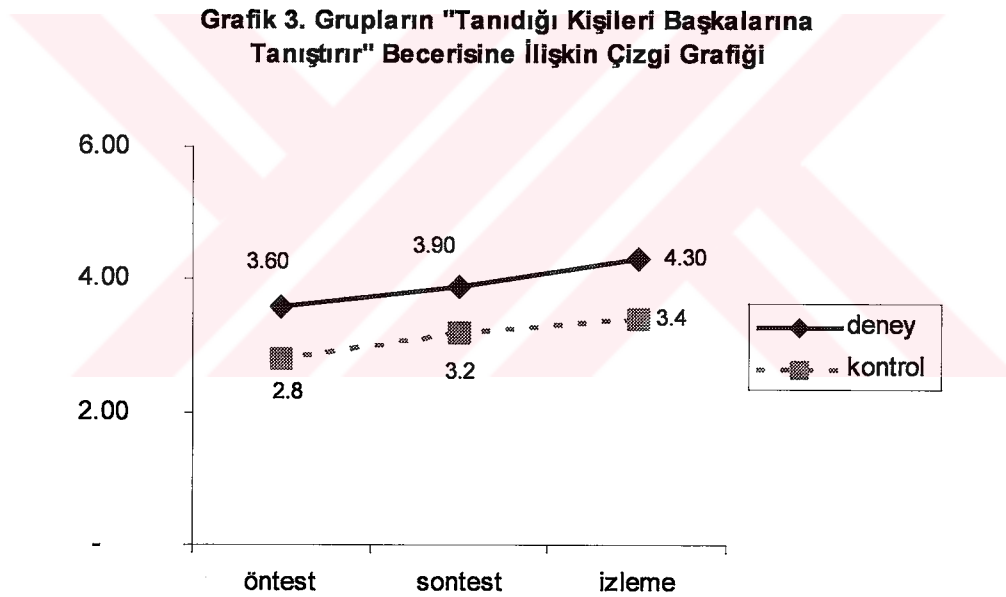
Araştırmanın, Yaratıcı Drama Yöntemi ile Sosyal Beceri Eğitimi Programına katılan öğrencilerin "Tanıdığı kişileri başkalarına tanıttırır" becerisi bu programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklindeki üçüncü sorusunu yanıtlamaya yönelik kovaryans (ANCOVA) analizi sonuçları Tablo 8' de yer almaktadır.

Tablo 8. Grupların "Tanıdığı Kişileri Başkalarına Tanıttırır" Becerisine İlişkin Puanların ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	ss	df	MS	F	p	Eta Kare
Öntest	10.028	1	10.028	13.668	.002	.446
Grup	.354	1	.354	.483	.496	.028
Hata	12.472	17	.734			
Toplam	277.000	20				

Tablo 8’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F(1,17)= 0.48, p>.05$]. Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin “Tanıdığı kişileri başkalarına tanıtır” becerisinin gelişmesinde farklılığa yol açmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının “Tanıdığı kişiyi başkalarına tanıtır” becerisine ilişkin öntest, sontest ve izleme testi ortalamalarının çizgi grafiği Grafik 3’ de yer almaktadır.



IV. “Bir Şey İsteddiği Zaman Lütfen Sözcüğünü Kullanır” Becerisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın, Yaratıcı Drama Yöntemi ile Sosyal Beceri Eğitimi Programına katılan öğrencilerin “Bir şey istediği zaman lütfen sözcüğünü kullanır” becerisi bu programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı bir

farklılık göstermekte midir? şeklindeki dördüncü sorusunu yanıtlamaya yönelik kovaryans (ANCOVA) analizi sonuçları Tablo 9’ da yer almaktadır.

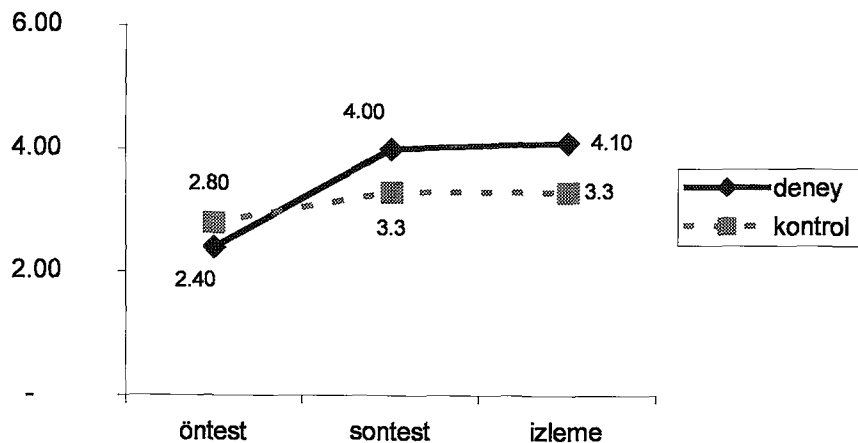
Tablo 9. Grupların “Bir Şey İsteddiği Zaman Lütfen Sözcüğünü Kullanır” Becerisine İlişkin Puanların ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	ss	df	MS	F	p	Eta Kare
Öntest	12.481	1	12.481	12.043	.003	.415
Grup	4.338	1	4.338	.4186	.057	.198
Hata	17.616	17	1.036			
Toplam	299.000	20				

Tablo 9’ da görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F(1,17)= 4.18, p>.05$]. Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin “Bir şey istediği zaman lütfen sözcüğünü kullanır” becerisinin gelişmesinde farklılığa yol açmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının “Bir şey istediği zaman lütfen sözcüğünü kullanır” becerisine ilişkin öntest, sontest ve izleme testi ortalamalarının çizgi grafiği Grafik 4’ de yer almaktadır.

Grafik 4. Grupların “Bir Şey İsteddiği Zaman Lütfen Sözcüğünü Kullanır” Becerisine İlişkin Çizgi Grafiği



V. “Kendisine Yardım Edildiğinde Teşekkür Eder” Becerisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın, Yaratıcı Drama Yöntemi ile Sosyal Beceri Eğitimi Programına katılan öğrencilerin “Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder” becerisi bu programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklindeki beşinci sorusunu yanıtlamaya yönelik kovaryans (ANCOVA) analizi sonuçları Tablo 10’ da yer almaktadır.

Tablo 10. Grupların “Kendisine Yardım Edildiğinde Teşekkür Eder” Becerisine İlişkin Puanların ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	ss	df	MS	F	p	Eta Kare
Öntest	10.198	1	10.198	10.901	.004	.391
Grup	4.148	1	4.148	4.434	.050	.207
Hata	15.902	17	.935			
Toplam	325.000	20				

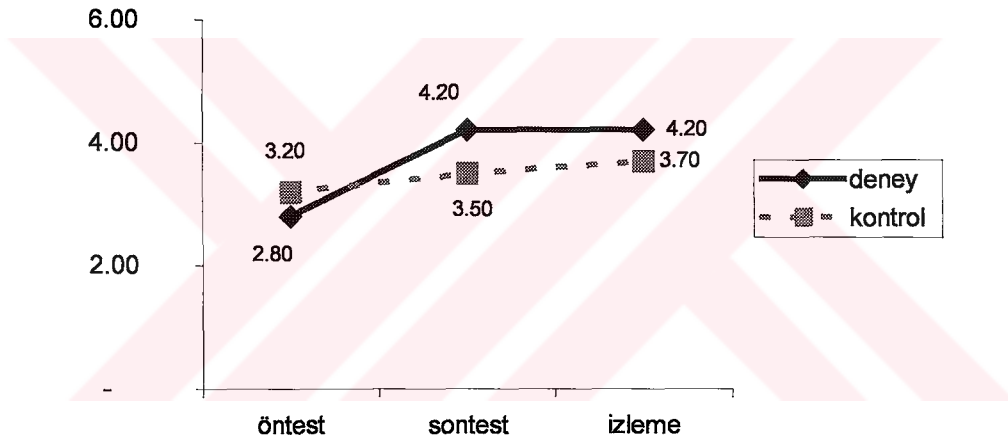
Tablo 10’ da görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur [$F(1,17)= 4.43$, $p<.05$]. Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin “Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder” becerisinin gelişmesinde farklılığa yol açtığını göstermektedir.

Önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanı deney grubunun $X= 4.31$, kontrol grubunun $X= 3.39$ ’ dur (Tablo 5). Bu durumda, kontrol grubuna göre, beceri eğitimi alan deneklerin becerilerinde daha olumlu gelişme olduğu

söylenbilir. Eta kare değerleri incelendiğinde ise, farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak, sontest puanlarındaki değişkenliğin % 20'sini açıkladığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının “Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder” becerisine ilişkin öntest, sontest ve izleme testi ortalamalarının çizgi grafiği Grafik 5’ de yer almaktadır.

Grafik 5. Grupların "Kendisine Yardım Edildiğinde Teşekkür Eder" Becerisine İlişkin Çizgi Grafiği



VI. “Birisine Zarar Verince Özür Diler” Becerisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın, Yaratıcı Drama Yöntemi ile Sosyal Beceri Eğitimi Programına katılan öğrencilerin “Birisine zarar verince özür diler” becerisi bu programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklindeki altıncı sorusunu yanıtlamaya yönelik kovaryans (ANCOVA) analizi sonuçları Tablo 11’ de yer almaktadır.

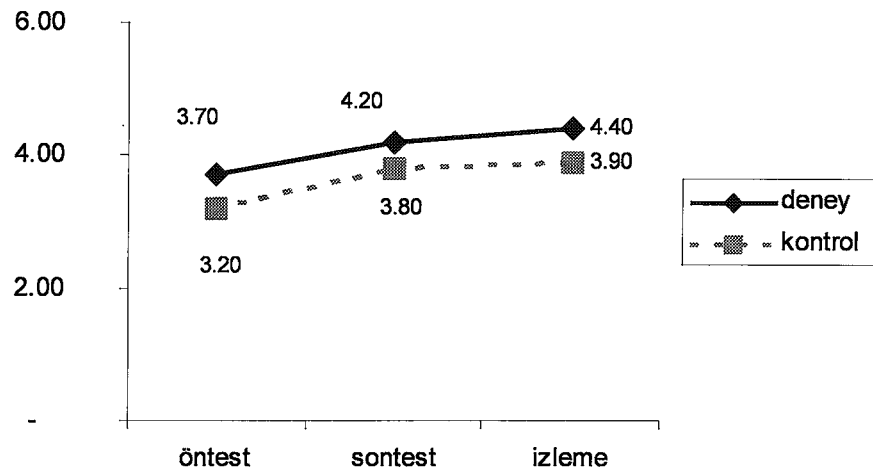
Tablo 11. Grupların “Birisine Zarar Verince Özür Diler” Becerisine İlişkin Puanların ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	ss	df	MS	F	p	Eta Kare
Öntest	14.848	1	14.848	20.437	.000	.546
Grup	1.036E-02	1	1.036E-02	.014	.906	.001
Hata	12.352	17	.727			
Toplam	348.000	20				

Tablo 11’ de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F(1,17)= 0.01$, $p>.05$]. Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin “Birisine zarar verince özür diler” becerisinin gelişmesinde farklılığa yol açmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının “Birisine zarar verince özür diler” becerisine ilişkin öntest, sontest ve izleme testi ortalamalarının çizgi grafiği Grafik 6’ da yer almaktadır.

Grafik 6. Grupların “Birisine Zarar Verince Özür Diler” Becerisine İlişkin Çizgi Grafiği



VII. “Öfkesini Başkalarına Zarar Vermeden Ortaya Koyar” Becerisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın, Yaratıcı Drama Yöntemi ile Sosyal Beceri Eğitimi Programına katılan öğrencilerin “Öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyar” becerisi bu programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklindeki yedinci sorusunu yanıtlamaya yönelik kovaryans (ANCOVA) analizi sonuçları Tablo 12’ de yer almaktadır.

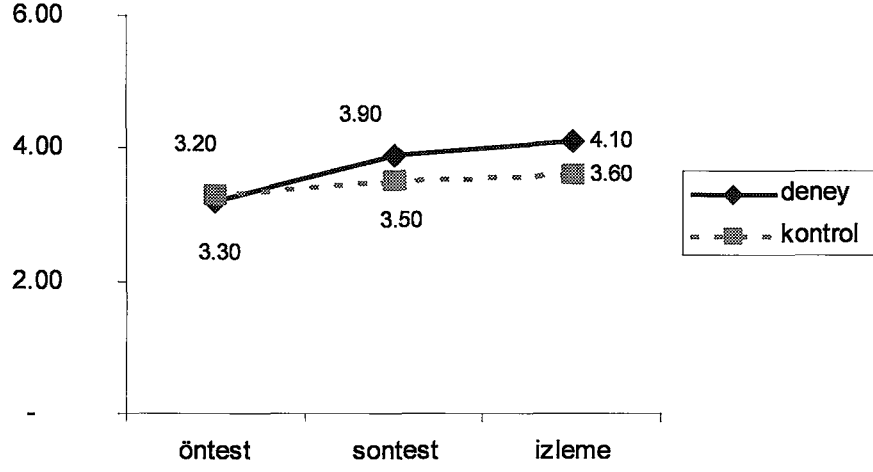
Tablo 12. Grupların “Öfkesini Başkalarına Zarar Vermeden Ortaya Koyar” Becerisine İlişkin Puanların ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	ss	df	MS	F	p	Eta Kare
Öntest	10.852	1	10.852	21.581	.000	.559
Grup	1.079	1	1.079	2.146	.161	.112
Hata	8.548	17	.503			
Toplam	294.000	20				

Tablo 12’ de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F(1,17)= 2.14$, $p>.05$]. Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin “Öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyar” becerisinin gelişmesinde farklılığa yol açmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının “Öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyar” becerisine ilişkin öntest, sontest ve izleme testi ortalamalarının çizgi grafiği Grafik 7’ de yer almaktadır.

Grafik 7. Grupların "Öfkesini Başkalarına Zarar Vermeden Ortaya Koyar" Becerisine İlişkin Çizgi Grafiği



VIII. "Kendisiyle Alay Edildiğinde Duymazlıktan Gelir" Becerisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın, Yaratıcı Drama Yöntemi ile Sosyal Beceri Eğitimi Programına katılan öğrencilerin "Kendisiyle alay edildiğinde duymazlıktan gelir" beceri bu programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklindeki sekizinci sorusunu yanıtlamaya yönelik kovaryans (ANCOVA) analizi sonuçları Tablo 13' de yer almaktadır.

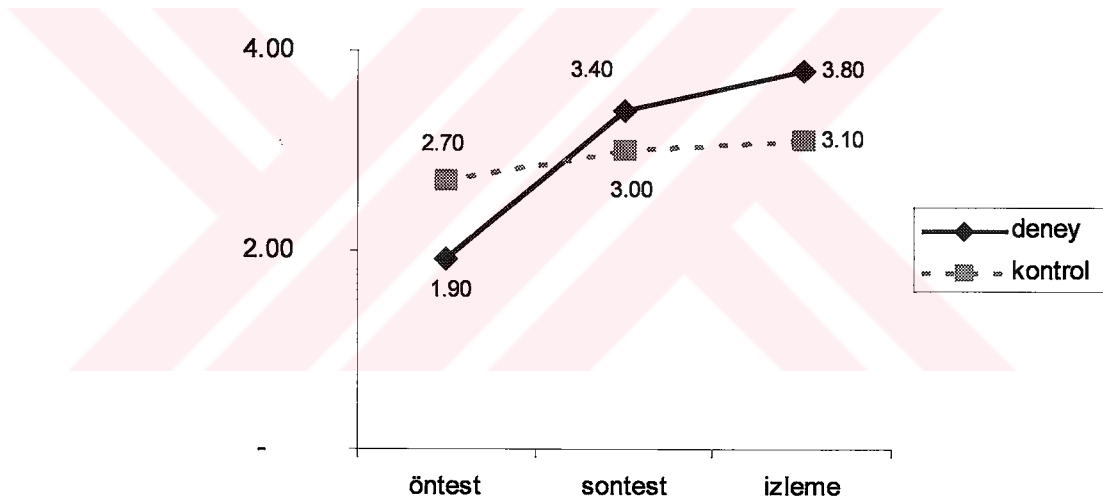
Tablo 13. Grupların "Kendisiyle Alay Edildiğinde Duymazlıktan Gelir" Becerisine İlişkin Puanların ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	ss	df	MS	F	p	Eta Kare
Öntest	3.651	1	3.651	5.774	.028	.254
Grup	2.602	1	2.602	4.116	.058	.195
Hata	10.749	17	.632			
Toplam	220.000	20				

Tablo 13' de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F(1,17)= 4.11, p>.05$]. Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin “Kendisiyle alay edildiğinde duymazlıktan gelir” becerisinin gelişmesinde farklılığa yol açmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının “Kendisiyle alay edildiğinde duymazlıktan gelir” becerisine ilişkin öntest, sontest ve izleme testi ortalamalarının çizgi grafiği Grafik 8’ de yer almaktadır.

Grafik 8. Grupların "Kendisiyle Alay Edildiğinde Duymazlıktan Gelir" Becerisine İlişkin Çizgi Grafiği



IX. “Başkalarıyla Arasında Olan Farklılıkları Konuşarak Çözer” Becerisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın, Yaratıcı Drama Yöntemi ile Sosyal Beceri Eğitimi Programına katılan öğrencilerin “Başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözer” becerisi bu programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklindeki dokuzuncu sorusunu yanıtlamaya yönelik kovaryans (ANCOVA) analizi sonuçları Tablo 14’ de yer almaktadır.

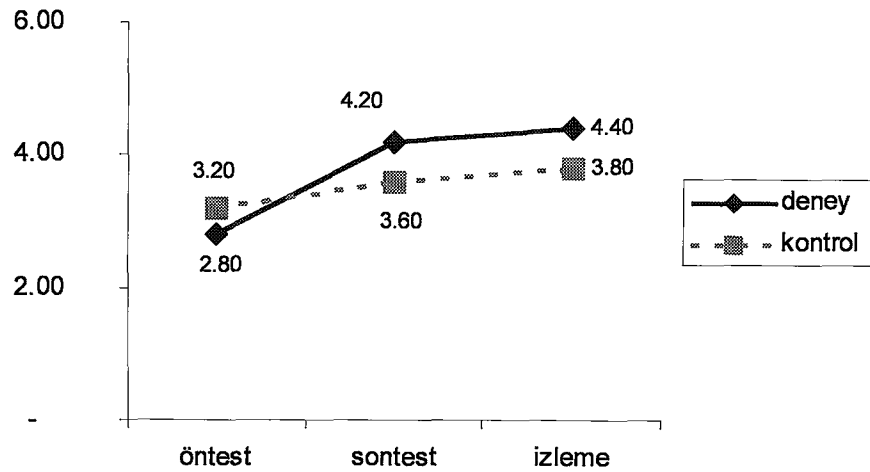
Tablo 14. Grupların “Başkalarıyla Arasında Olan Farklılıkları Konuşarak Çözer” Becerisine İlişkin Puanların ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	ss	df	MS	F	p	Eta Kare
Öntest	3.992	1	3.992	4.845	.042	.222
Grup	2.883	1	2.883	3.499	.079	.171
Hata	14.008	17	.824			
Toplam	324.000	20				

Tablo 14’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F(1,17)= 3.49$, $p>.05$]. Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin “Başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözer” becerisinin gelişmesinde farklılığa yol açmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının “Başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözer” becerisine ilişkin öntest, sontest ve izleme testi ortalamalarının çizgi grafiği Grafik 9’ da yer almaktadır.

Grafik 9. Grupların “Başkalarıyla Arasında Olan Farklılıkları Konuşarak Çözer” Becerisine İlişkin Çizgi Grafiği



X. İzleme Çalışmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada, sosyal beceri eğitiminin uygulandığı deney grubunun sontest puanlarıyla 3.5 ay sonraki izleme testi puanları arasındaki fark test edilmiştir. Veri analizinde ilişkili örneklemeler için kullanılan t-testinin sonuçları Tablo 15’ de verilmiştir.

Tablo 15. Deney Grubunun Sontest ile İzleme Testi (SBDE) Puanları Arasındaki Farkın t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	Madde no	n	X	S	Sd	t	p
Sontest İzleme	18	10	4.10	.99	9	-1.000	.343
	18	10	4.20	.92	9		
Sontest İzleme	19	10	3.90	1.20	9	-1.309	.223
	19	10	4.30	.95	9		
Sontest İzleme	22	10	4.00	1.15	9	-1.406	.193
	22	10	4.30	.82	9		
Sontest İzleme	23	10	4.20	.79	9	-1.500	.168
	23	10	4.40	.70	9		
Sontest İzleme	24	10	4.20	.92	9	-1.500	.168
	24	10	4.40	.70	9		
Sontest İzleme	31	10	3.90	.74	9	-1.500	.168
	31	10	4.10	.57	9		
Sontest İzleme	52	10	3.40	.84	9	-2.250	.510
	52	10	4.00	.94	9		
Sontest İzleme	53	10	4.20	1.14	9	-1.000	.343
	53	10	4.40	1.07	9		

Tablo 15’ de görüldüğü gibi deney grubunun çalışılan beceriler açısından, sontest ve deneyin bitiminden 3,5 ay sonrasındaki izleme testi (SBDÖ) puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

ANCOVA sonuçlarına göre anlamlı çıkan iki beceride de 3,5 ay sonrasındaki izleme testi (SBDÖ) puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırmada, işitme engelli öğrencilere, sosyal becerilerin yaratıcı drama yöntemi ile öğretilmesinin, ilk tanıştığı kişilere kendisini tanıtma, tanıdığı kişileri başkalarına tanıtırma, bir şey istediği zaman lütfen sözcüğünü kullanma, kendisine yardım edildiğinde teşekkür etme, birisine zarar verince özür dileme, öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyma, kendisiyle alay edildiğinde duymazlıktan gelme, başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözme becerilerini kazanmalarında etkili olup olmadığı araştırılmıştır.

Yaratıcı drama etkinlikleri sırasında öğrencilerin sosyal gelişimlerinin ve becerilerinin gelişebileceği (McCaslin, 1990), hem engelli (Barnes, 1998; Buego, 1993; Colston, 1985; De La Cruz, 1995; De La Cruz, 1998; İpek, 1998; Miller, Rynders ve Scleinen, 1993; Roach, 1990; Ryoko, 1983; Schut, 1991; Warger, 1983; Vogel, 1975) hem de engelli olmayan (Akın, 1993; Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003; Hedahl, 1980; Irwin, 1963; Jackson ve Bynum, 1997; Kocayörük, 2000; Murray, 1994; Uysal, 1996) çocuklarla yapılan çalışmalarla da ortaya konmuştur. İşitme engellilerin yaratıcı drama çalışmalarında kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri ve grup çalışması içerisinde model alma, rol oynama, doğaçlama, pekiştirme ve bilişsel olarak

yeniden yapılanma ile sosyal becerileri öğrenebilecekleri belirtilmektedir (Barnes, 1998; Gönen, 2001; Jahanian,1997; Ömeroğlu, 1992).

Clark ve Fullwood (1994) yaptıkları çalışmada, işitme engellilerin sosyal beceri eğitiminde yapılandırılmış grup etkinliklerinden, görsel öğelerden, rol oynama ve mimik kullanımından hoşlandıklarını ve sosyal beceri eğitiminde bu etkinliklerin etkili olduğunu saptamışlardır. Bu bulgu işitme engellilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama yönteminin kullanılabilirliğini desteklemektedir. Yaratıcı drama etkinliklerinde rol oynama, mimikler ve beden kullanımı önemli bir yer tutmaktadır. Bu araştırmada; grup çalışmasına, yaşlılarla etkileşime, yüzyüze iletişime ve bedensel ifadeye olanak vermesi ve sosyal etkileşim için doğal fırsatlar sağlaması nedeniyle yaratıcı drama yöntemi kullanılmıştır. Yaratıcı drama ile sosyal beceri eğitimi programında işitme engellilerin aktif olarak katıldıkları etkinlikler yer almış ve görsel materyallerden yararlanılmış olması iki becerinin öğrenilmesinde yararlı olmuş ancak diğer becerilerin öğretilmesinde yeterli olmamıştır.

İşitme engelliler, dil gelişimlerinin yeterli olmaması nedeniyle soyut düşünmede, dolayısıyla anlam ve kavram geliştirme becerilerinde yetersizlikler yaşamaktadırlar. Yaşadıkları dünyayı anlamlandıracak seslerden yoksun olmaları nedeniyle duygusal, sosyal ve bilişsel olarak güçlüklerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Barnes (1998), yaratıcı drama ile işitme engellilerin soyut düşünme yeteneklerinin geliştirildiğini belirtmektedir. İşitme engelli bir çocuğun duyuşsal kavraması birincil olarak görseldir.

Yaratıcı drama, konuşmanın yetersiz kaldığı durumlarda öğrenmenin sözel bir aracı durumundadır. Diğer yandan yaratıcı drama, işitme engellileri, grup ortamında konuşmaya teşvik edecek bir araç olarak kullanılabilir.

Dil ve çok yönlü zeka teorilerinin, eğitimde yaratıcı dramanın kullanımını desteklediği belirtilmektedir. Yaratıcı dramada öğrenciler görsel-uzaysal, beden-kinestetik zekalarını kullanmakta, buna ek olarak, yaratıcı drama kişisel ifadeler, grupla işbirliği, içsel ve kişilerarası zekayı da kapsamaktadır (Jahanian,1997). Yaratıcı drama, hayal gücü, kendine güven ve iletişim becerilerine yönelik gelişimsel bir öneme sahiptir. İşitme engelliler aktif olarak katıldıkları etkinlikler sırasında sosyal etkileşime ilişkin yeni deneyimler kazanırken, kendileri ve arkadaşları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları görme olanağı bulurlar. Yaratıcı dramanın görsel bir araç olarak kullanılabilmesi, gözleme ve iletişime dayanması ve bedensel ifadeye olanak vermesi, sosyal beceri eğitiminde kullanılabilirliğini artırmaktadır. Araştırmacı tarafından uygulama sürecinin ilk etkinliklerinde, aralarında iletişimle ilgili sorunlar yaşayan öğrencilerin süreç içerisinde birbirlerini kabullenerek paylaşma ve işbirliği yaptıkları gözlenmiştir.

Yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programında, fiziksel ortam ve etkinlikler işitme engellilerin özellikleri dikkate alınarak ve yüzyüze iletişim kurabilecekleri şekilde düzenlenmiştir. Eğitim sürecinde her öğrencinin, gruba uyumunu sağlayan ısınma oyunlarına katılımı, rol oyunlarını oynaması ve arkadaşları oynarken gözlemesi, pekiştirme, model ve yapılanlara ilişkin geribildirim alması sağlanmıştır.

Etkinlikler sonunda sürece ilişkin bireysel değerlendirmeler yapmaları, duygu ve düşüncelerini paylaşmaları, öğrenilen becerilerin nasıl ve nerede kullanılabileceğinin farkına varmaları sağlanmıştır.

Bu çalışmanın sonucunda yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının, “İlk tanıdığı kişilere kendisini tanıtma” ve “Kendisine yardım edildiğinde teşekkür etme” becerilerinin kazandırılmasında ve sürdürülmesinde etkili olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu iki bulgusu normal çocuklarla yapılan drama yöntemi ile sosyal beceri geliştirme çalışmalarıyla desteklenmektedir (Akın, 1993; Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003; Kocayörük, 2000; Murray, 1994)). Akın (1999) yaratıcı drama eğitiminin sosyalleşme düzeyinde olumlu yönde anlamlı bir değişiklik yarattığını, Jackson ve Bynum (1997) duygusal davranışsal bozukluk gösteren çocuklarda drama yönteminin akademik başarı ve sosyal becerileri geliştirmede etkili olduğunu, Kocayörük (2000) yaratıcı drama yöntemi ile ilköğretim öğrencilerinin kendini başkalarına tanıtma ve teşekkür etme becerilerini kazandıklarını saptamışlardır. Ayrıca sonuçlar, rol oynamayı kullanarak işitme engellilere beceri eğitimi veren Schloss, Smith ve Schloss’un (1984), işitme engellilere yaratıcı drama eğitimi veren Barnes’in (1998) ve Avcıoğlu’nun (2001) çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir. Barnes (1998), drama eğitimi alan işitme engelli çocukların, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerinin daha iyi olduğunu, ortak düşünme ve soyut düşünme becerilerinin geliştiğini belirtmektedir. Avcıoğlu’nun (2001) işitme engellilerle yaptığı araştırmasında, işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sosyal beceri eğitiminin

kendini başkalarına tanıtırma ve yardım edildiğinde teşekkür etme becerilerinin öğrenilmesinde etkili olduğu bulunmuştur.

Yaratıcı drama ile sosyal beceri eğitimi programının, “İlk tanıdığı kişilere kendisini tanıtırma” ve “Kendisine yardım edildiğinde teşekkür etme” becerilerinin kazanılmasında etkili olmasında, Türk toplumunun sosyal yapısının bu becerilerin öğrenilmesinde ve pekiştirilmesinde destekleyici etkisinin de yararı olduğu söylenebilir. Bu beceriler günlük yaşamda da aileler ve öğretmenler tarafından tekrarlanmakta ve pekiştirilmektedir.

Öte yandan, tanıdığı kişileri başkalarına tanıtırma, bir şey istediği zaman lütfen sözcüğünü kullanma, birisine zarar verince özür dileme, öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyma, kendisiyle alay edildiğinde duymazlıktan gelme, başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözme becerilerinin kazandırılmasında uygulanan eğitim programının etkisi olmadığı belirlenmiştir. Bu becerilerin toplumumuzda doğru kullanımı yetişkinler tarafından da sergilenmemesi, aileler ve öğretmenler tarafından doğru davranışın gösterilip pekiştirilmemesi becerilerin öğrenilmesini zorlaştırmış olabilir. Örneğin; arkadaşına öfkelenen bir çocuğa aile veya öğretmen öfkelenince ne yapması gerektiğini göstermeyebilir. Bu beceriler için uygulanan programın etkili çıkmamasına rağmen, uygulamalar sırasında becerilerin öğrenimi ve kullanımı konusunda araştırmacı ve öğretmenler tarafından olumlu gözlemler yapılmıştır. Öğrencilerin, özellikle lütfen sözcüğünü kullanma, özür dileme ve alayla baş etme becerilerini kullandıkları gözlenmiştir.

Eğitim sürecine aile katılımı sağlanarak becerilerin ev ödevleri yoluyla pekiştirilmesi ve genellenmesi de planlanmıştır. Eğitim programının uygulamalarına başlamadan önce ailelerle görüşülmek istenmiş ancak aile katılımı sağlanamamıştır. Aile katılımının sağlanamamasının becerilerin pekiştirilmesi ve genellenmesinde eksikliklere neden olduğu düşünülmektedir.

Sosyal beceri eğitimlerinde öğretilecek becerilerin oturum sayılarının daha fazla olması ve tekrarlanarak öğretilmesi gerekmektedir. Ancak bu çalışmada zaman ve okulun koşulları nedeniyle becerilerin her biri birer oturumda çalışılabilmektedir.

Araştırma sekiz haftalık bir uygulamayı kapsamıştır. Uygulamalar arasında okulun programından kaynaklanan iki ve üç haftalık kesintiler yaşanmış olması grup dinamiklerini etkilemiş, öğrenciler çalışmaya uyum sağlamakta zorluklar yaşamışlardır.

Yine grup dinamiklerinin oluşması ve korunması için sosyal beceri eğitimine başlamadan önce uzun süre yalnızca yaratıcı drama etkinlikleri yapılması gerektiği gözlenmiştir. Uygulamaların yapıldığı okulun öğrencileri ilk kez yaratıcı drama ile tanışmışlardır. Beceri eğitimine geçmeden önce sadece yaratıcı drama etkinlikleri yapılması ve daha sonra beceri eğitimine geçilmesi durumunda uygulanan programın daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

İşitme engellilerle çalışılan beceriler öğretmen gözlemlerine göre belirlenmiş ve sekiz beceri seçilmiştir. Ancak uygulamalar sonucunda daha az becerinin seçilmesinin zaman açısından daha uygun olacağı ve programın etkililiğini artıracığı düşünülmektedir. Ölçme aracında yedi alt boyut bulunmakta, çalışılan beceriler ise üç boyuta dağılmaktadır. İşitme engellilerle çalışırken öğretmen ve ailelerin gözlemlerine dayanarak tek bir boyutun alınıp çalışılması da programın etkililiğini artırabilirdi.

Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler İlköğretim Okulu 4., 5., ve 6. sınıflarında bulunan öğrenciler gün boyunca da birlikte olmaktadır. Deney ve kontrol grupları arasındaki etkileşim sonucu da programın etkililiği azalmış olabilir. Kontrol grubunda bulunan öğrenciler zaman zaman araştırmacıya gelerek deney grubuyla yapılan etkinliklerin kendileriyle de yapılmasını istemişlerdir.

Uygulamalar, okulun koşulları nedeniyle üç farklı ortamda Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler İlköğretim Okulu'nun bir sınıfı, bahçesi ve Altındağ RAM' nin uygulama odasında yapılmıştır. Öğrencilerin bu ortamlarda ilk kez bulunmaları uygulanan programın etkililiğini etkilemiş olabilir.

Yaratıcı drama çalışmalarının etkisinin uzun sürede ortaya çıkacağı günümüz drama araştırmacıları tarafından tartışılmaktadır. Bu çalışmada 3,5 ay sonra izleme çalışması yapılmıştır. İzleme çalışmalarının daha uzun aralıklarla da yapılması gerekmektedir.

Sosyal beceri eğitim programlarında pekiştirme ve geribildirime yer verilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada pekiştirme rol oyunlarından sonra alkışlama ve övgü, geribildirim ise rol oyunlarının oynanmasından sonra ve değerlendirme aşamasında verilmiştir. Ancak programda daha fazla pekiştirme ve geribildirime yer verilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Bu çalışmada Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler İlköğretim Okulu'na devam eden 10-12 yaşlarındaki işitme engelli öğrencilerin tümü çalışmaya alınmıştır. Öğrencilerin tümü ileri derecede işitme kayıplıdır. Özellikle doğuştan veya doğuştan hemen sonra işitmesini yitiren çocukların başka insanların düşüncelerini ve duygularını anlamada, bilgiyi alma ve yorumlamada zorluk çektikleri belirtilmektedir (Barnes, 1998; Clark ve Fullwood, 1994; Raymond ve Matson, 1989; Sukerman, 2000). Yaratıcı drama etkinliklerinde işitme engellilerin liderin söylediklerini ve yönergelerini anlaması gerekmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin etkinliklere katılmalarını sağlayabilmek için görsel algıya hitap edilmiş, resim, araç-gereç ve tahtaya yazma gibi çalışmalar da yapılmıştır. Buna rağmen işitme engellilerin bilişsel süreçlere ilişkin güçlükleri nedeniyle kavramları anlamada, tahtaya yazılanları anlamada, soruları anlayıp yanıt vermede güçlük çektikleri gözlenmiştir.

Uygulamaya alınan işitme engelli öğrencilerin hiç konuşamadıkları ve kendilerini ifade etmede güçlükler yaşadıkları gözlenmiştir. Programda görselliğe yer verilmiş olmasına rağmen yalnızca iki becerinin öğretimi gerçekleştirilebilmiştir. Programın etkililiği için daha fazla görselliğe (resim,

fotoğraf, video kayıtları, bilgisayar vb.) yer verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca işitme engellilerin bilişsel süreçlerdeki güçlükleri göz önüne alındığında, yaratıcı drama yoluyla sosyal beceri eğitiminden önce iletişim becerilerinin (konuşma, okuma, anlama yazma) düzeyinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu becerilerin eksik olması nedeniyle zaman zaman araştırmacı ve öğrenciler birbirlerini anlamakta güçlük çekmişlerdir. Öğrencilerin süreç içerisinde bazı kavramları (reklam, masal gibi) ve değerlendirme aşamasında kullanılan, yarım bırakılmış cümlelerden oluşan formları doldurmakta zorluk yaşadıkları gözlenmiştir.

Yaratıcı drama ile sosyal beceri eğitim programının uygulanması sırasında, liderin verdiği yönergeleri hemen anlayan çocukların, anlamayan arkadaşlarına işaret diliyle anlatmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Bu nedenle uygulanan programda işitme engellilerin kendi aralarında sıklıkla kullandığı işaret dili kullanılsaydı, yönergeleri anlama, uygun tepki verme ve programın etkililiği açısından daha iyi sonuçlar alınabileceği düşünülmektedir.

Sosyal bir süreç olarak yaratıcı drama, grupla çalışmaya ve sosyal etkileşime olanak sağlayarak sosyal becerilerin gelişmesinde rol oynamaktadır. Yaratıcı dramanın sosyal beceri eğitiminde kullanılan teknikleri içermesi, grup içerisinde paylaşma ve işbirliğine, bedensel (jest, mimik, yüz ifadeleri) ifadeye ve vücut dilinin kullanımına olanak vermesi ile işitme

engellilere sosyal beceri eğitiminde kullanılabilir bir yöntem olacağı düşünülmektedir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu araştırmada işitme engelli öğrenciler için yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının sosyal becerilerin geliştirilmesinde etkili olup olmadığı incelenmiştir:

Yapılan veri analizleri sonucunda yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının 10-12 yaş işitme engellilerin, “İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır” ve “Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder” becerilerini öğrenmelerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nden elde edilen toplam puanlara yapılan analiz sonucu; yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının, işitme engelli çocukların, genel olarak sosyal becerilerinin gelişmesinde önemli bir faktör olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Öneriler

Bu araştırmada Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler İlköğretim Okulu'na devam eden işitme engelli çocukların yetersiz oldukları sosyal beceriler geliştirilmeye çalışılmıştır. Yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitim programının işitme engellilere “İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır” ve “Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder” becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu bulunmuştur.

Araştırma sürecinde karşılaşılan sorunlar ve ilgili literatür göz önüne alındığında programın geliştirilmesine, gelecekte yapılacak araştırmalara ve uygulamaya yönelik şu öneriler getirilebilir.

Yaratıcı Drama Yöntemi ile Hazırlanan Sosyal Beceri Eğitimi Programının Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

Yaratıcı Drama Yöntemi ile Hazırlanan Sosyal Beceri Eğitimi Programı engelli veya işitme engellilere uygulanacaksa programın geliştirilmesi yönünde şu noktalara dikkat edilmelidir:

1. İşitme engellilerin konuşma, okuma, anlama ve yazmada iletişimi engelleyecek güçlükleri varsa işaret dili kullanılmalıdır.
2. Program içerisinde görsel öğelere (fotoğraf, resim, video kayıtları vb.) daha çok yer verilmelidir.

3. Program daha fazla yapılandırılmalı, pekiştirme ve geribildirimde daha çok yer verilmelidir.
4. Her bir beceri daha uzun sürelerle ve tekrar edilerek çalışılmalıdır.
5. Aile katılımı sağlanmalı ve ev ödevleri mutlaka verilmelidir.
6. İzleme çalışması daha uzun aralıklarla yapılmalıdır.
7. Beceri eğitime geçmeden önce yaratıcı drama çalışmaları yapılmalıdır.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada işitme engelli çocukların sosyal becerileri sınıf ortamında, sınıf öğretmenlerinin algılamalarına ve yargılarına dayanan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ile değerlendirilmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda işitme engellilerin sosyal becerileri ev ortamında, anne-baba, kardeş, çocuğa bakan diğerleri, kendileri gibi farklı kişiler tarafından kullanılarak değerlendirilebilir.

2. İşitme engelli çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesinde farklı teknikler (gözlem, görüşme, video kaydı vb.) kullanılabilir.

3. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Hazırlanan Sosyal Beceri Eğitimi Programı farklı yaş grupları için denenebilir.

4. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Hazırlanan Sosyal Beceri Eğitimi Programı kaynaştırma ve özel eğitim okuluna giden çocukların karşılaştırılmasında kullanılabilir.

5. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Hazırlanan Sosyal Beceri Eğitimi Programının etkililiği, farklı engel gruplarında ve farklı yaşlarda bulunan bireyler üzerinde denenebilir.

6. Yaratıcı Drama Yöntemi ile Hazırlanan Sosyal Beceri Eğitimi Programı sınıflarda uygulanarak etkililiği denenebilir.

7. Bu çalışma özel eğitim okuluna giden işitme engelli çocukların sosyal becerilerini incelemiştir. Uygulanan eğitimle birlikte anne-baba ve öğretmen tutumları incelenebilir.

8. Sosyal becerilerin öğrenilmesini kaygı, korku, içgüdüsellik, öğretmen tutumları vb. etkileyebileceği için bu değişkenlere ilişkin ölçümlerin de yapılması yararlı olabilir.

9. İşitme engellilerin sosyalleşme sürecinde yaşadıkları sorunlarla aile ve öğretmenlerin de ilgilenmeleri ve sosyal beceri eğitimine katılmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada, işitme engellilerin

velileri toplantıya çağırılmış, ancak yalnızca bir veli katılmıştır. Bu nedenle becerilerin pekiştirilmesi için aile katılımı sağlanamamıştır. İşitme engellilere sosyal beceri eğitimi verilirken ailenin de eğitilmesinin ve sürece katılmasının bu becerilerin kazanımını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Eğitime ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. İşitme engelliler için hazırlanan eğitim programlarında akademik becerilerin yanı sıra sosyal beceri eğitimine de yer verilecek şekilde düzenlemeler yapılmalıdır.
2. Sosyal beceri eğitimi ailelere ve öğretmenlere de verilmeli ve eğitim programı anlatılmalıdır.
3. Sosyal beceri eğitim programları uygulanırken, becerilerin evde de uygulanması ve genellenebilmesi açısından aileler mutlaka eğitime alınmalı ve işbirliği sağlanmalıdır.
4. İşitme engellilere sosyal beceri eğitimi verilirken iletişim becerilerinin (konuşma, okuma, anlama, yazma vb.) düzeyi de belirlenmelidir.

5. Yaratıcı drama yöntemi ile beceri eğitimine geçmeden önce uzun süre yalnızca drama çalışmaları yapılması, engelli öğrencilerin hazır bulunuşluklarını artıracaktır.

6. Özel eğitim okullarında görevli öğretmenler sosyal beceri eğitimini kendi görevleri olarak algılamamaktadırlar. Bu nedenle engellilerle çalışacak öğretmenlere lisans düzeyinde ve alanda çalışırken hizmetiçi eğitimlerle sosyal beceri bilgisi ve becerisi ve nasıl öğretecekleri öğretilmelidir.

İşitme Engellilerle Yaratıcı Drama Çalışmaları için Öneriler

- İşitme engellilerin güven duyabilecekleri olumlu bir ortam sağlanması,
- İşitme engellileri cesaretlendirmek ve motive etmek için, liderin olumlu ve cesaret verici olması,
- Açık ve net ifadelerle konuşması,
- Görsel materyal kullanması,
- Liderin aktif ve eğlenceli, canlandırma yapmaya istekli olması,
- Eğitimlerde her türlü araç gereç kullanması,

- İşitme engellilerle çalışırken dudak hareketlerini görmelerini engelleyen maske kullanılmaması, gerekiyorsa makyaj yapılması,
- İlk çalışmalarda bedensel anlatımı öne çıkaran çalışmalar yapılmalı, bunun için en uygun yol olarak pantomimle uzun süre çalışmalı, daha sonra basit doğaçlamalara –bedensel ifade ağırlıklı- geçilmesi,
- Liderin sürekli işitme engellilerin kendisini görebileceği konumda olması,
- Liderin grubun özelliklerini bilmesi, çalışmasını kolaylaştırır, grup içinde işitme kaybı az veya çok olanlar olabilir, işitme kaybı 50 dB olan bir çocuk konuşmaları daha kolay anlarken işitme kaybı 90 dB olan çocuk anlamakta zorlanacaktır.
- Değerlendirme aşamasında soruların basit olmalı, bedensel ve sanat yoluyla ifadeye destek verilmeli,
- İşitme engellilerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerine yönelik etkinlikler düzenlenmeli,
- Alıcı ve ifade edici dilde güçlükleri olduğunu için bunları geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalı,

- Toplumsal yaşama uyumları konusunda gelişmeleri açısından değişik ortamlarda drama çalışmaları yapılmalı,
- Yönergeler açık, net ve basit olarak verilmeli, yavaş konuşulmalı, gerekirse tahtaya yazılmalı veya işaret diliyle anlatılmalıdır.
- Çalışmalarda gerektiği yerde model olunmalı ve role girilmelidir.
- Okulöncesi işitme engellilerle çalışırken, materyal kullanmak, kısa ve basit yönergelerle çalışmak gerekir.
- İlkokul düzeyinde kendi yarattıkları öyküleri canlandırmaktan hoşlanırlar, resimler kullanarak öyküler oluşturmalarına yardımcı olunabilir.
- Ortaokul düzeyinde yaşamlarında önemli olan sosyal konular üzerinde çalışmaya başlayabilirler.
- Sözcük dağarcığını, soyut düşünmeyi ve konuşmayı ve hayalinde canlandırmayı motive edecek etkinlikler düzenlenmelidir.
- Dramatik eylem yoluyla hayal kurmaları için katılımcıları cesaretlendirmek gerekir, çünkü kendi bedenlerini bile hayallerinde canlandırmaları oldukça güçtür.

- Yaratıcı drama çalışmalarında çeşitli teknikler kullanılabilir.

Örneğin, rol oynama drama etkinlikleri sırasında çocuğa yaratması için cesaret verir; sorular sorma dikkat ve ilgisini artırır, yeni bir bakışla bakma fırsatı sağlar; uzman rolü tekniği sorumluluk almaya olanak verir; rol kartları hipotetik durumlarla çevrelerindeki olayları anlamaları için olanak sağlar vb.

Özel ve genel eğitimin birincil amacı, çocuklara toplumu oluşturan diğer üyelerle etkileşim içerisinde bağımsız olarak yaşama becerilerini öğretmek, onları yaşama hazırlamak olmalıdır. İşitme engelliler sosyalleşme sürecinde ve sosyal uyum sağlamada zorluklar yaşamaktadır. Okulöncesi eğitimden başlayarak işitme engellilerin müfredat programlarında sosyal beceri eğitime yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, yaratıcı drama yöntemine dayanan sosyal beceri eğitimiyle ilgili çalışmaların daha çok normal gelişim gösteren çocuklara, zihinsel engellilere, otistik ve hiperaktif çocuklara yönelik olduğu görülmektedir. İşitme engelli çocuklarla ilgili olarak uluslararası alanyazında, yaratıcı drama yöntemine dayalı sosyal beceri eğitimi ile ilgili bir çalışmaya ulaşılabilmektedir. Ülkemizdeki alanyazında ilk olma özelliği gösteren bu çalışmanın yeni araştırmalara model olacağı düşünülmektedir.

YARATICI DRAMANIN İŞİTME ENGELLİLERİN SOSYAL BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının, işitme engelli öğrencilerin ilk tanıştığı kişilere kendisini tanıtmaya, tanıdığı kişileri başkalarına tanıltırma, bir şey istediğı zaman lütfen sözcüğünü kullanma, kendisine yardım edildiğinde teşekkür etme, birisine zarar verince özür dileme, öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyma, kendisiyle alay edildiğinde duymazlıktan gelme, başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözme becerilerini kazanmalarında etkili olup olmadığını araştırmaktır.

Bu araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel çalışmalarda önemli bir karıştırmacı değişken olan “Hawthorne etkisi” nin kontrol edilmesi önemlidir ve bu etkiyi kontrol etmek için plasebo kontrol grubu kullanılmıştır.

Araştırma grubu Ankara’da bulunan Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler Okulu’ndan seçilmiştir. Araştırma grubu, bu okula devam eden 10-12 yaşlarındaki (10 kız, 10 erkek) 4., 5. ve 6. sınıfa devam eden işitme engelli

öğrencilerden oluşmuştur. Bu yaş grubunda bulunan işitme engellilerin tümü bu çalışmaya alınmıştır.

Deney ve kontrol grupları oluşturulurken cinsiyete göre yansız atama yolu seçilmiş, 10 öğrenci (5 Kız, 5 Erkek) deney, 10 öğrenci (5 Kız, 5 Erkek) kontrol grubuna atanmıştır.

Araştırmacı tarafından, 4., 5. ve 6. sınıf, sınıf öğretmenlerine araştırma konusunda bilgi verilmiştir. Deneysel süreçten önce öğretmenler öğrencileri için Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'ni cevaplamışlardır. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği deneysel uygulamanın bitiminden bir hafta sonra ve 3,5 ay sonra verilerin analizi için tekrar cevaplanmıştır.

Daha sonra deney grubunda yer alan deneklere sosyal beceri eğitimi uygulaması gerçekleştirilmiştir. Sosyal beceri eğitimi programı yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanmıştır. Kontrol grubundaki deneklerle, deney grubuyla çalışma süresine eş değerde drama dışında etkinlikler yapılmıştır.

Verilerin analizinde, deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest ölçümlerinden almış oldukları puanlar üzerinde tek yönlü kovaryans analizi uygulanmıştır. Sontest puanları ile izleme testi puanları arasındaki farkın test edilmesinde ilişkili örneklem için t testi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır.

Yapılan veri analizleri sonucunda yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının 10-12 yaş işitme engellilerin, “İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır” ve “Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder” becerilerini öğrenmelerinde etkili olduğu bulunmuştur. Yapılan izleme çalışması sonucunda, bu etkinin sürdüğü tespit edilmiştir.

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nden elde edilen toplam puanlara yapılan analiz sonucu; yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının, işitme engelli çocukların, genel olarak sosyal becerilerinin gelişmesinde önemli bir faktör olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

THE EFFECT OF THE CREATIVE DRAMA ON THE SOCIAL SKILL DEVELOPMENT OF THE HEARING IMPAIRED STUDENTS

ABSTRACT

The purpose of this present study is to investigate whether the Social Skill Education Programme with the Method of Creative Drama is effective on the hearing impaired students while introducing themselves to other people they have met for the first time, introducing acquaintance people to others, using "please" while asking for something, giving thanks to other people for their help, apologizing from people for their harm, showing anger without harm to other people, pretending not to have hear when someone has made fun with them, solving differences between themselves and others by talking.

The pre-test and post-test control group was used in this study. It's important to control "Hawtorne effect" that is an considerable confounding variable in experimental studies. Therefore in order to control this effect placebo control group was used in this study.

All participants were drawn from the Kemal Yurtbilir Hearing Impaired School located in Ankara. The participants of the study comprised 4th , 5th and 6th grades and 20 hearing impaired students including equal number of (10) girls

and (10) boys aged from 10-12 years in the present study. All hearing impaired students in this age group included in this study.

The researcher gave information about the aim of study to 4th , 5th and 6th grade teachers. Before the experimental process teachers was asked to fill the Social Skills Evaluation Scale for their students . At the end of the experimental practice, after one week and three and a half months Social Skills Evaluation Scale was gathered as a way of analysing data.

In data analysis, one-way covariance analysis was conducted on the scores of the experiment and control group enlisted from pre-test and post-test scores. The t-test was used for obtaining the samples related with testing differences between the scores of pre-test and post-test. The significant level was taken 0.5 in the study.

As a way of establishing experiment and control group randomly selected way was chosen and 10 student (5 boys, 5 girls) was assigned to experiment group, 10student was assigned to control group (5 boys, 5 girls).

Social Skill Education was conducted to the subjects of the experiment group. This Social Education program was prepared with the method of creative drama. Activities except drama topics was practiced with the control group within the same period of the experiment group.

The data analysis indicated that Social Skill Education Programme with the Method of Creative Drama conducted to hearing impaired students aged from 10-12 years and was effective on acquiring the skills of "introducing themselves to other people they have met for the first time" and " giving thanks to people for their help". The result of the following studies also yielded that this effect goes on.

According to the analysis results obtained from the scores of Social Skills Evaluation Scale, it has been interpreted that in general the Social Skill Education Programme prepared with the Method of Creative Drama is an significant factor on the social skill development of hearing impaired children.

KAYNAKÇA

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

Adıgüzel, Ö. (1994). Eğitimde yeni bir yöntem ve disiplin:Yaratıcı drama. *Eğitim Bilimleri Kongresi bildirisi*. Adana: Çukurova Üniversitesi yayınları, No: 2, 522-533.

Adıgüzel, Ö. (1999). Yaratıcı dramayı tanımlayabilmek. N. Aslan (Ed), *Türkiye 1. drama liderleri buluşması* (s.61-69). Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayını.

Adıgüzel, Ö. (Ed.) (2002a). Eğitimde yeni bir yöntem ve disiplin:Yaratıcı drama. *Yaratıcı drama:Yazılar* (158-177). Ankara: Natürel Kitap Yayıncılık.

Adıgüzel, Ö. (2002b). Yaşantılara dayalı öğrenme ve eğitimde drama ilişkisi. *1. Öğrenme ve öğretme sempozyumu*. MÜ EF.

Agran, M., & Wehmeyer, M. (1999). *Teaching problem solving to students with mental retardation*. Washington, D.C: American Association on Mental Retardation.

Akal, A. (2002). *Dağınık çocuk*. İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.

Akçamete G., ve Avcioğlu, H. (1999). *Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayımlanmamış çalışma.

- Akçamete, G., ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 64-74.
- Akfırat, F. (2002). Bireysel farklılıkları olan çocuklar için drama lideri farklılıklar yaratabilir: İlköğretimde engelli çocuklarla yaratıcı drama. N. Aslan (Ed), *İlköğretimde Drama ve Tiyatro. Türkiye 4. Drama liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri* (s.45-57). Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.
- Akın, M. (1993). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin sosyalleşme düzeylerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akkök, F. (1999). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi* (Anne baba el kitabı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Akkök, F. ve Sucuoğlu, B. (1990). Aile rehberliğinin yuvaya yeni başlayan çocukların sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. *Psikoloji Seminer Dergisi Özel Sayısı*, İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını.
- Albayrak-Arın, G. (1999). *Sosyal beceri envanterinin ergenler için geçerlik ve güvenirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Anderson, G., Olsson, E., Rydell, A.M., & Larsen, H.C. (2000). Social competence and behavioural problems in children with hearing impairment. *Audiology*, 39, 88-92.
- Antia, S. (1985). Social integration of hearing impaired children: Fact or fiction. *The Volta Review*, 18(3), 279-289.

- Antia, S., & Kreimeyer, K. (1988). Maintenance of positive peer interaction in preschool hearing-impaired children. *The Volta Review*, December, 325-337.
- Antia, S., Kreimeyer, & K.H., Eldredge, N. (1993). Promoting social interaction between young children with hearing impairments and their peers. *Exceptional Children*, 60(30), 262-275.
- Aplin, Y. (1987). Social and emotional adjustment of hearing impaired children in ordinary special schools. *Educational Research*, 29(1), 56-64.
- Aslan, N. (2000). Drama sözcüğü üzerine etimolojik bir inceleme. N. Aslan (Ed), *Dramaya Çok Yönlü bakış. Türkiye 2. Drama liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri* (s.11-20). Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.
- Aslan, N. (2001). Oluşum drama atölyesi'nde hiperaktif çocuklarla yapılan drama çalışmaları. *Oluşum Bülteni*, 14, 14.
- Atılğan, G. (2001). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim birinci kademe birinci devre öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Avcioğlu, H. (2001). *İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Bacanlı, H. (1990). *Kendini ayarlama becerisinin çeşitli değişkenlerle incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Barnes, H. (1998). Identifying educational strategies for use with deaf pupils. *The Journal of National Drama*, 5(3), 20-25.

Bolton, G. (1998). *Acting in classroom drama*. UK: Trentham Books Limited.

Booth, P. (1989). Imaginary gardens with real tool. *Drama Broadsheet*, 6(2), 2-6.

Brackett, D., & Henniges, M. (1976). Communicative interaction of preschool hearing impaired children in an setting. *The Volta Review*, 78(6), 276-285.

Buege, C. (1993). The effect of mainstreaming on attitude and self-concept using creativa drama and social skills tarining. *Youth Theatre Journal*, 7(3), 19-22. ERIC Document reproduction Service No. EJ463741.

Büyüköztürk, Ş. (1998). Kovaryans analizi: Varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 91-105.

Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem yayınları.

- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimension of social skills of children and adolescent: A taxonomy of positive behaviors. *Social Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Cartledge, G. & Cochran, L. (1996). Social skill self-assessment by adolescents with hearing impairment in residential and public schools. *Remedial And Special Education*, 17(1), 30-37.
- Cartledge, G., & Milburn, J.F. (1983). Social skills assessment and teaching in the schools. *Advances in School Psychology*, 3, 175-235.
- Cartledge, G., & Milburn, J.F. (1986). *Teaching social skills to children*. New York: Pergaman Press.
- Clark, P., & Fullwood, L. (1994). Social skills activites to use with hearing impaired children. *Journal British Assn. Teachers of The Deaf*, 18(3), 86-94
- Cohen, S., Sherrod, D.R., & Clark. M.S. (1986). Social skills and stress-protective role of social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 963-943.
- Coleman, M.C. (1992). *Behavior disorders theory and practise*. Boston: Allyn and Bacon.
- Conger, C.J., & Keane, S.P. (1981). Social skills intervention in the treatment of isolated or withdrawn children. *Psychological Bulletin*, 90(3), 478-495.

- Conroy, M. A. (1996). Suggestions for enhancing the social behaviors of preschoolers with disabilities using developmentally appropriate practices. *Dimensions of Early Childhood*, 24(1), 9-15.
- Çakıl, N. (1998). *Grupla sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çebi, A. (1989). *Aktif öğretim yöntemlerinden rol oynama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çetin, F., Bilbay. A.A., ve Kaymak, D.A. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çifci, İ. (2001). *Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Davies, D.G. (1984). Utilization of creative drama with hearing -impaired youth. *The Volta Review*, Feb-Mar, 106-113.
- De La Cruz, R.E. (1995). The effect of creative drama on the social and oral language skills of children with learning disabilities (Doctoral dissertation, Illinois State University, 1995). *Dissertation Abstract International*, 56, 3913.
- De La Cruz, R.E., Rey, E., Lian, M.G., & Morreau, L.E. (1998). The effect of creative drama and social and oral language skills of children with learning disabilities. *Youth Theatre Journal*, 12, 89-95. ERIC Document reproduction Service No. EJ607791.

- Deniz, M. E. (2002). *Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeylerinin TA-baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara.
- Dikmeer, I.A. (1997). Sosyal beceri eğitiminin içedönük ergenlerin içedönüklük düzeyine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dubow., E.F., & Tisak, J. (1989). The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children: The role of social support and social problem-solving skills. *Child Development*, 60, 1412-1423.
- Dökmen, Ü. (1995). *Sosyometri ve psikodrama*. İstanbul: Sistem yayıncılık.
- Ducharme, D.E., & Holborn, W.S. (1997). Programming generalization of social skills in preschool children with hearing impairments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30, 639-651.
- Elliot, S.N., & Gresham, F.M. (1987). Children's social skills: Assessment and Classification practices. *Journal of Counseling and Development*, 1(66), 96-99.
- Elliot, S.N., & Gresham, F.M. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior Modification*, 17(3), 287-313.
- Erdoğan, F. (2002). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sosyal becerilerin sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Erkan, S. (1997). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

Farmer, W. T., Pearl, R., & Acker, R.M.V. (1996). Expanding the social skills deficit framework: A developmental synthesis perspective, classroom social networks, and implications for the social growth of students with disabilities. *Journal of Special Education*, 30(3), 232-256.

Farrugia, D., & Austin, F. (1980). A study of social-emotional adjustment patterns of hearing student in different educational settings. *American Annals of the deaf*, 125, 535-541.

Feinberg, E., & Vacca, J. (2000). The drama and trauma of creating policies on autism:critical. *Focus on Autism And Developmental Disabilities*, 15(3), 130-137.

Freeman, G. D., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *Journal of Educational Research*, 96(3), 1-7.

Furman, L. (2000). In support of drama in early childhood education, again. *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 173-178. ERIC Document reproduction Service No. EJ610229.

Goodwin, D.A. (1985). An investigation of the efficacy of creative drama as a method for teaching social skills to mentally retarded youth and adults. *Children's Theatre Review*, 34(2), 23-26. ERIC Document reproduction Service No. EJ318136.

Gönen, M. (Ed.) (1998). *Özürlü çocuklarda drama ile eğitim programları*. Ankara: Aşama Ltd.

- Gönen, M. (2001). Özürlü çocukların eğitiminde drama. N. Aslan (Ed). *Dramaya çok yönlü bakış*, (s. 59-64), Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayını.
- Gönen, M., ve Dalkılıç, N.U. (1998). *Çocuk eğitiminde drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Gresham, F. M. (1984). Social skills and self-efficacy for exceptional children. *Exceptional Children*, 51(3), 253-261.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classifications and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3-15.
- Gresham, F. M. (1988). Best practices in social skills training. In A. Thomas, & J. Grimes, (Eds). *Best practices in school psychology* (pp.31-41). Washington: National Association of School Psychologist.
- Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are and where we should go. *Education and Treatment of Children*, 20(3), 233-250.
- Gresham, F.M. & Reschly, D.J. (1988).Issues in the conceptualization, classification, and assessment of social skills in the mildly handicapped. *Advances in School Psychology*, 6, 203-247.
- Gresham, F.M., & Elliot, S. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills:Issues in definition and assesment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-181.

- Gresham, F.M., & Elliot, S. (1990). Social skills rating scale. *American Guidance Service*.
- Gümüş, A.E. (2002). *Sosyal kaygıyla başa çıkma grup programının üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hallahan, D.P., & Kauffman, J. M. (1994). *Exceptional children*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hamarta, E. (2000). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve sosyal beceri düzeylerinin özlük nitelikleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Hansen, D. J., Nangle, D. W., & Meyer, K. A. (1998). Enhancing the effectiveness of social skills intervention with adolescence. *Education and Treatment of Children*, 21(4), 489-513. BED199011314.
- Hardison, L. E. (1995). Young children: Communication and learning. *Volta Review*, 97(5), 85-94.
- Hatipoğlu, Z. S. (1999). *Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin algılanan sosyal beceri boyutlarına ve sosyometrik statülerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, ODTÜ, Ankara.
- Hedahl, G. O. (1980). The effect of creative drama and filmmaking on self-concept (Doctoral dissertation, University of Minnesota, 1980). *Dissertation Abstracts International*, 41, 0851.
- Herbert, M. (1996). *Social skills training for children*. Leicester: British Psychological Society Books.

Hinston, N.M., & Reihl, D. (1991). This worked...for me. *Review*, 22(4), 208-210.

Hops, H. (1983). Children's social competence and skills: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14, 3-18.

Hummel, J.W. & Schirmer, B.E. (1984, October). Review of research and description of programs for the social development of hearing-impaired students. *The Volta Review*, October, 259-267.

Irwin, E.C. (1963). *The effect of a program of creative dramatics on learning and retention of classroom material*. Final report., DC: National Center for Educational research and Development. ERIC Document reproduction Service No. ED060000.

İlhan, A. Ç. (2004). Dramanın sanat dalları içindeki yeri. *Abece*, 212, 6-7.

İpek, A. (1998). *Eğitimde dramanın zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerinde etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Jackson, J.T., & Bynum, N. (1997). Drama: A teaching tool for culturally diverse Children. *Journal Of Instructional Psychology*, 24(3), 158-168.

Jahanian, S. (1997). *Building Bridges of Understanding with Creative Drama Strategies: An Introductory Manual for Teachers of Deaf Elementary School Students*. ERIC EDRS Price MF01/PC03.

Karababa, A. (1995). *Kekeme işitme kayıplı bireylerde sosyal uyumun normallerle karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Kent, A. (1994). I was there: Creative drama for social chance. *Theatre Topics*. 4(1), 65-73. ERIC Document reproduction Service No. EJ502737.
- Kerlinger, F. N. (1973). *Foundations of behavioral research* (Second ed.) London: Holt, Rinehart and Winston.
- Kerr, M. M., & Nelson, C. M. (1989). *Strategies for managing behavior problems in the classroom* (2 nd. Ed.). New jersey: Prentice Hall.
- Klapprott, J.E. (2001). Behindertenarbeit. Retrieved 07.12.2001 from www.kuenstlerkontakte.de
- Knapczyk, D.R., & Rodes, P.G. (1996). *Teaching social competence-a practical approach for improving social skills in students at-risk*. Pasific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Kocayörük, A.Y. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramının etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Korinek, L., & Popp, A.P. (1997). Collaborative mainstream integration of social skills with academic instruction. *Preventing School Failure*, 41(4), 148-153.
- Kusche, C. A., & Greenberg, M.T. (1983). Evaluate understanding and role-taking ability: A comparison of deaf and hearing children. *Child Devekopment*, 54, 141-147.
- Kuzgun, Y. (1991). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara:ÖSYM Yayınları.

Lee, J. (1997). Speechreading in context: A guide for practice in everyday settings. ERIC Document reproduction Service No. ED475329.

Liberman, R.P., Muesser, K., Wallace, C.J., Jacobs, H.E., Eckman, T., & Massel, H. K. (1986). Training skills in the psychiatrically disabled: Learning coping and competence. *Schizophrenia Bulletin*, 12(4), 631-647.

Matson, J. L., Heinze, A. H., Helsel, W. J., & Kopperman, G. (1986). Assessing social behaviors in the visually handicapped: The Matson evaluation of social skills with youngsters. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 78-87.

MEB (2000). *Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara.

McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom*. (5th ed.). London: Longman.

McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.

McGinnis, E., & Goldstein, A.P. (1984). *Skillstreaming for the elementary school child*. Champaign: Research Press.

McGuire, J., & Priestly, P. (1981). *Life after school: A social schools curriculum*. Oxford: Pergamon Press.

Merrell, K. W. (1999). *Behavioral, social and emotional assessment of children and adolescents*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Merrell, K.W., & Gimpel, G.A. (1998). *Social skills of children and adolescent*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Murray, S. (1994). Skills treaning teaches the bascs of social life. *Curriculum Review*. 33(6), 14, 3-8.
- Miller, H., Rynders, J.E., & Schleinen, S.J. (1993).Drama: A medium to enhance social interaction between students with and without mental retardation. *Mental Retardation*, 31(4), 228-233.
- Neelands, J. (1990). *Structuring drama work*. (Ed. T. Goode). UK: Cambridge University Press.
- Nutku, Ö. (2001). *Dram sanatı*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Odom, S. L., & Munson, J. L. (1996). Assessing social performance. In M. Mclean, D. B. Bailey & M. Woleryi M. (Eds.). *Assessing infants and preschoolers with special needs*. New Jersey:Merrill.
- Ogilvy, C. M. (1994). Social skills training with children and adolescents: A review of the evidence on effectiveness. *Educational Psychology*, 14(1), 73-83.
- Okvuran, A. (1993a). *Yaratıcı dramada neredeyiz? 5. Uluslar arası yaratıcı Drama Semineri*, Ankara.
- Okvuran, A. (1993b). *Yaratıcı drama eğitiminin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Okvuran, (2000). *Yaratıcı dramaya yönelik tutumlar*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna giden 5-6 yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişiminde yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ömeroğlu, E. (1992). Okul öncesi işitme engelli çocukların kaynaştırılmasında yaratıcı drama eğitiminin kullanılması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 175, 31-33.
- Önder, A. (1999). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Pakulski, L. A., & Kaderavek, J. N. (2001). Narrative production by children who are deaf or hard of hearing: The effect of role-play. *Volta Review*, 103(3), 127-140.
- Parke, R. D., Harsman, K., & Robert, B. (1998). Social relationship and academic success. *Thrust for Educational Leadership*, 28(1), 32-34, BED198026105.
- Ramsden, T. (1993). Special harvest for suffolk. *Times educational supplement*, 4037, 13-16, Academic Search Elite.
- Raymond, K. L., & Matson, J. L. (1989). Social skills in the hearing impaired. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(3), 247-258.
- Riggio, R.E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649-660.

- Roach, L.T. (1990). Special education students dramatize lessons of the good food. *Children Today*, 19(1), 16-20.
- Ryoko, I. (1983). Condensation of play activity in normal children and mentally retarded child. *RIEEC Bulletin*, Working Paper Series, November, p. 18.
- Sacks, O. (2001). *Sesleri görmek* (O. Yener, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- San, İ. (Ed.) (1990). *Ankara'da yaratıcı drama*. Ankara: Alman Kültür Merkezi Yayınları.
- San, İ. (1991). Eğitimde drama. TED ilkokul öğretmenlerine yönelik eğitimde drama semineri açış konuşması, Ankara.
- San, İ. (1992). Eğitsel yaratıcı drama. *ASS/TEJ Türkiye Merkezi Semineri*, 1-28.
- San, İ. (1995). Sanatta yaratıcılık: Oyun, drama. A. Ataman (Ed). *Yaratıcılık ve eğitim* (s.71-79). TED Eğitim Dizisi No: 17.
- San, İ. (1996a). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin:Eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 2(7), 148-160.
- San, İ. (1996b). Yaratıcılık eğitimi için gerekli yenilikler. Bir sanat eğitimbilimci gözüyle. *Eğitimimize Bakışlar* (s.179-200). İstanbul: Kültür Koleji Vakfı Yayınları, no. 1.
- Segrin, C. (2001). Social skills and negative life events:Testing the deficit stress generation hypothesis. *Current Psychology*, 20(1), 19-36.

- Schleper, D.R. (1995). Reading to deaf children: Learning from deaf adults. *Perspectives in Education and Deafness*, 13(4), 4-8. ERIC Document Reproduction Service No. EJ502949.
- Schloss, P.J. , Smith, M.A., & Schlos, N.S. (1984). Empirical analysis of a card game designed to promote cosumer-related social competence among hearing- impaired youth. *American Annals of The Deaf*, November, 417-422.
- Schneider, B. H. (1993). *Children's social competence in context-the contributions of family, schools, and culture*. New york: Pergamon Press.
- Schroeder, H. E., & Rakos, R. F. (1983). The identification and assessment of social skill training. In R. Ellis & D. Whittington (Eds.) *New drections in social skill training*. London: Croom Halm.
- Schut, R. B. (1991).The kise of drama to help visually-impaired adolesscents acquire skills. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 85(8), 340-341.
- Shepherd, G. (1983). Introduction. S.Spence & G. Shepherd (Eds.), *Developments in social skills training* (1-17). New York: Academic Press.
- Sheridan, S. M., Maughan, D. P., & Hungelman, A. (1999). A contextualized framework for social skills assessment, interventions and generalizations. *School Psychology Review*, 28(1), 84-104.
- Shulz, B.J., Carpenter, C.D., & Turnbull, A.P. (1991). *Mainstreaming exceptional students* (Third Edition). Boston: Allyn and Bacon Inc.

Somers, J. (1994). *Drama in the curriculum*. U.K: Redwood Books, Wilts.

Somers, J. (1998). *Çağdaş drama derneği atölye notları*, ÇDD, Mayıs, Ankara.

Sorias, O. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Psikoloji Dergisi*, 5 (20), 24-29.

Suarez, M. (2000). Promoting social competence in deaf students: The effect of an intervention program. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(4), 323-336.

Sukerman, T. (2000). The problems of the socialization of the upper-grade students of special schools for children with hearing disabilities. *Russian Education and Society*, 42(5), 56-66.

Sunhi, B. (1999). Relationship between inappropriate behaviors and other factors in young children with visual impairments. *Review*, 31(2),84-91, BED199019162.

Şahin, C. (1999). *Yurt dışı yaşantısı geçiren ve geçirmeyen Anadolu Lisesi öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şener, S. (1997). *Yaşamın kırılma noktasında dram sanatı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Thorkildsen, R. (1985). Using an interactive videodisc program to teach social skills to handicapped children. *American Annals the Deaf*, 140(5), 295-303.

- Tüfekçioğlu, Ü. (1992). *Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Tüy, S.P. (1999). *İşitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceriler ve problem davranışlar yönünden karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Uysal, F.N. (1996). Anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olan etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Uzamaz, F. (2000). *Sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Üstündağ, T. (1996). Yaratıcı dramının üç boyutu. *Yaşadıkça Eğitim*, 49, 19-23.
- Üstündağ, T. (2000). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Vogel, M. R. L. (1975). The effect of a program of creative dramatics on young children with specific learning disabilities (Doctoral dissertation, Fordham University, 1975). *Dissertation Abstract International*, 36, 1441.
- Verduyn, C. M., & Forrest, G. C. (1990). Social training in school: An evaluation study. *Journal of Adolescence*, 13, 25-44.

Warger, C. L. (1983). *Creative drama for autistic adolescents: Expanding leisure and recreational options*. ERIC Document reproduction Service No. ED244463.

Webster-Stratton, C., & Lindsay, D. W. (1999). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(1), 25-44.

Westwood, P. (1993). *Commonsense methods for children with special needs strategies for the regular classroom*. London.

Yüksel, G. (1998). Sosyal beceri envanterinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(9), 39-48.

Yüksel, G. (1999). Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 37-47.

Zirpoli, T. J., & Melloy, J. K. (1997). *Behavior management. Application for teachers and parents* (Second ed.). New Jersey:Prentice Hall.

EK 1
SOSYAL BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Değerlendirilen Kişinin Adı Soyadı:

Değerlendirmeyi Yapan Kişinin Adı Soyadı:

YÖNERGE: Aşağıda 7-12 yaş arasındaki çocukların sahip olması gereken bir takım sosyal beceriler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da değerlendirmesini yaptığınız çocuğun sahip olduğu sosyal becerilerin karşısındaki seçeneklerden uygun olanına (X) işareti koyunuz. Gözleme olanağı bulamadığınız beceriyi boş bırakınız.

TEMEL SOSYAL BECERİLER

		Her zaman Yapar	Çoğu zaman Yapar	Arasıra Yapar	Çok Az Yapar	Hiçbir Zaman Yapmaz
1	Çevresinde gelişen olayları gözlemler (Çevresinde yer alan canlı ve cansız varlıklar ve bunların özellikleri hakkında veri toplayarak bilgi edinir).					
2	Konuşurken sözel anlatımının anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için mimikler kullanır.					
3	Konuşurken sözel anlatımının anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için jestler kullanır.					
4	Birlikte olduğu insanlara karşı hissettiği duygulara göre arasındaki mesafeyi ayarlar (uzak ya da yakın durur).					
5	Başkalarıyla ilişkilerinde, karşısındakine duygularına aktarmak için bedensel temasını kullanır (Sarılma, öpme, kucaklama, kolları tutma, sırtı tutma gibi).					
6	Başkalarıyla konuşurken içinde bulunduğu ortama göre beden duruşunu ayarlar.					
7	Başkalarını dinlerken, içinde bulunduğu ortama göre beden duruşunu sergiler.					
8	Başkalarını dinlerken, konuşan kişiyle göz kontağı kurar.					
9	Kendisine verilen sözel yönergeleri yerine getirmeye çalışır.					
10	Başkaları konuşurken konuşmanın içeriğine uygun geribildirimde bulunur.					
11	Kıyafet temizliğine dikkat eder.					
12	Daha önce neler söylediği sorulduğunda tekrar söyler.					
13	Başkalarıyla konuşurken kendini dinleyen kişilerle göz kontağı kurar.					
14	Konuşmasını, konuşmanın içeriğine uygun olmayan duraklamalar yapmadan sürdürür.					
15	Konuşurken başkaları tarafından anlaşılabilmek için konuşma hızını ayarlar.					
16	Konuşurken, konuşmada yer alan duygu ve düşüncelerin anlamına ışık tutan vurgulamalarda bulunur.					
17	Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar.					

İLİŞKİYİ BAŞLATMA VE SÜRDÜRME BECERİLERİ

		Her zaman Yapar	Çoğu zaman Yapar	Arasıra Yapar	Çok Az Yapar	Hiçbir Zaman Yapmaz
18	İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.					
19	Tanıdığı kişileri başkalarına tanıstırır.					
20	Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser.					
21	Tanıdığı kişilerle karşılaşınca selam verir (Sözlü ya da başıyla)					
22	Bir şey istediği zaman lütfen sözcüğünü kullanır.					
23	Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.					
24	Birine zarar verince özür diler.					

DUYGUSAL BECERİLER

		Her zaman Yapar	Çoğu zaman Yapar	Arasıra Yapar	Çok Az Yapar	Hiçbir Zaman Yapmaz
25	Başkalarıyla ilgili olumsuz duygularını ifade eder.					
26	Başkalarıyla ilgili olumlu duygularını ifade eder.					
27	Başkalarının kendisine karşı neler hissettiğini ifade eder.					
28	Gerektiğinde kendisi ile ilgili olumlu ifadeler kullanır.					
29	Karşısındakinin duygu durumuna göre uygun tepki verir.					
30	Aşırı sevinç, üzüntü, öfke, korku gibi duygularını uygun şekilde ifade eder.					
31	Öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyar.					

GRUPLA BİR İŞİ YÜRÜTME BECERİLERİ

		Her zaman Yapar	Çoğu zaman Yapar	Arasıra Yapar	Çok Az Yapar	Hiçbir Zaman Yapmaz
32	Sınıf arkadaşlarına oyun oynamayı teklif eder.					
33	Oynanmakta olan oyuna katılmayı teklif eder.					
34	Arkadaşlarına yeni oyunlar oynamayı teklif eder.					
35	Bir gruba katılmak için grup üyelerinden izin alır					
36	Grup faaliyetlerine katılır.					
37	Grupta iş bölümüne uyar.					
38	Grupta sorumluluğunu yerine getirir.					
39	Gerektiğinde soru sorar.					
40	Kendisine soru sorulduğunda cevap verir.					

KONUŞMA BECERİLERİ

		Her zaman Yapar	Çoğu zaman Yapar	Arasıra Yapar	Çok Az Yapar	Hiçbir Zaman Yapmaz
41	Konuşmayı başlatır.					
42	Konuşmayı sürdürür.					
43	Konuşmayı bitirir.					
44	Konuşmayı bitirdikten sonra yeniden başlatır.					
45	Konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekler.					
46	Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister.					

ETKİLEŞİM BECERİLERİ

		Her zaman Yapar	Çoğu zaman Yapar	Arasıra Yapar	Çok Az Yapar	Hiçbir Zaman Yapmaz
47	Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder.					
48	Gereksinim duyduğunda izin ister.					
49	Eşyalarını (kalem, silgi, oyuncak vb.) başkalarıyla paylaşır.					
50	Başkalarını rahatsız etmekten kaçınır.					
51	Suçlamalar karşısında kendini savunur.					
52	Kendisiyle alay edildiğinde duymazlıktan gelir.					
53	Başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözer.					
54	Başkalarıyla olan problemlerini kavga etmeden çözer.					
55	Gerektiğinde başkalarına sözel yönerge verebilir.					
56	Gerektiğinde başkalarınca verilen sözel yönergelere uyar.					
57	Başkalarıyla ilgili olumlu düşüncelerini söyler.					
58	Başkalarıyla ilgili olumsuz düşüncelerini söyler.					
59	Başkalarından farklı olan düşüncelerini söyler.					
60	Başkalarıyla gerektiğinde işbirliği yapar.					
61	Kendisinden farklı olan arkadaşlarıyla birlikte olur.					
62	Kendisinden istemediği bir şeyi yapması istendiğinde hayır der.					
63	Kendisine yapılmasını istemediği bir davranış olduğunda karşısındakine söyler.					

BİLİŞSEL BECERİLER

		Her zaman Yapar	Çoğu zaman Yapar	Arasıra Yapar	Çok Az Yapar	Hiçbir Zaman Yapmaz
64	İçinde bulunduğu sosyal ortama uygun davranışlar gösterir.					
65	Kendi kendine herhangi bir konu ile ilgili araştırma yapıp onun hakkında bilgi edinir.					
66	Kendi yaptıklarını objektif olarak gözden geçirerek değerlendirir.					
67	Başkalarını ikna edinceye kadar haklı olduğu bir konuyu savunur.					
68	Bir problemin çözümü için alternatifler üretir.					
69	Bir problemi çözer.					

EK 2

Merhaba Öğretmenim,

04.04.2003

Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim dalı Doktora Öğrencisiyim. “Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi” konulu tez çalışmamın uygulamasını Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler Okulu’nda yapmaktayım. Uygulamalı olarak yapılan çalışmam için yasal olarak izin alınmış ve çocukların ihtiyaçlarına uygun bir eğitim programı hazırlanmıştır.

Çalışmam konusunda 4A, 5A, 6A sınıf öğretmenleri ve okul idaresi gerçekten çok önemli yardımlar yapmaktadırlar. Konu sosyal beceriler olduğu için ve öğrencilerin çalışmamda öğrendiklerini sınıfta da uygulayabilmeleri için sizlerin yardımına ihtiyaç duyuyorum ve destek vereceğinize inanıyorum.

Sizlerden dileğim, çalıştığım konularda bana sınıfta da destek vermenizdir. Çünkü sizin de bildiğiniz gibi öğrenilenler sınıfta pekiştirilmezse çocuk öğrendiklerini davranışa dönüştürememekte ve bu davranışı yeri geldiğinde kullanamamaktadır. Hafta hafta çalışacağım konular ve tarihleri verilmiştir. Çalışılan konularda sınıftaki davranışlarınızla örnek olur ve olumlu davranışlar göstermelerini desteklerseniz öğrencilerin öğrenmelerini kalıcı olarak sağlayabiliriz.

Sizlerin gözlemleri ile belirlenen öğrenciler ile Cuma günleri iki ders saati çalışılacaktır.

Sevgili öğretmenler, öğrencilerle iletişiminizde aşağıdaki konularda öğrencilerinizi desteklemenizi ve bu davranışlara örnek olarak destek vereceğinizi umuyorum.

Saygılarımla.

1. Kendisini tanıtma, tanıdığı kişiyi başkasına tanıtma.

Öğrenciniz yeni insanlarla karşılaştığında,

- onlara doğru yaklaşması,
- selam vermesi,

- elini uzatması,
- adını söylemesi,
- gülümseyerek bunları yapması için teşvik ediniz
- Öğrenciniz size bir arkadaşını tanııştırıyorsa ya da siz öğrencinize birini tanııştırıyorsanız,
 - Merhaba Ayşe,
 - Arkadaşım/ yeni öğrencim/yeni arkadaşınız Fatma/Ahmet, diyerek tokalaşmalarını sağlayınız,
 - Öğrencinizin de aynı şeyi yapması için destekleyiniz.

2. Bir şey istediği zaman lütfen sözcüğünü kullanır.

Öğrenciniz sizden bir şey istediği veya siz ondan bir şey istediğiniz zaman,

- Lütfen kalemi verebilir misiniz?
- Öğretmenim lütfen defterime bakar mısınız?
- Arkadaşım lütfen silgini verir misin? şeklinde davranması için teşvik ediniz.

3. Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.

Öğrenciniz size yardım ettiğinde veya siz ona yardım ettiğinizde veya biri öğrencinize yardım ettiğinde,

- yardım edene bakmasını
- gülümseyerek
- teşekkür ederim demesini teşvik ediniz.

4. Kendisiyle alay edilince başeder veya duymamazlıktan gelir.

Öğrencinizle alay ediliyorsa veya öğrenciniz alay ediyorsa,

- durup düşünmesi,
- ne yapacağına karar vermesi
- ne hissettiğini " Bana dörtgöz/tembel vb. dediğinde çok üzülüyorum" vb. şekilde söylemesini,
- yine alay ediliyorsa duymamazlıktan gelmesini teşvik ediniz.

- Öğrenciniz alay ediyorsa, bunun doğru olmadığını ve özür dilemesi gerektiğini anlatınız.

5. Başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözer.

Öğrencilerinize her insanın farklı özellikleri olduğunu anlatınız. Kardeşleri varsa farklı şeyleri sevebildiklerini örneklerle anlatınız. Kardeşin mavi rengi sever sen mor, çünkü farklısınız gibi. Evde anne, baba, çocuklar tv de farklı şeyleri izlemek isterler, çünkü farklılar ama bunun için kavga etmeden konuşarak ortak bir yol bulurlar, izleneceklerle karar verme, sıraya koyma gibi. Önemli olan farklılıklardan kaynaklanan problemlerin konuşularak çözülebileceğini öğrenmeleridir.

6. Birisine zarar verince özür diler.

Öğrenciniz size veya başkasına zarar verirse,

- hatasını düşünmesi,
- hatasını kabul etmesi,
- nasıl özür dileyeceğine karar vermesi,
- uygun zamanı seçmesi,
- özür dilerim demesi,
- bir şey yapıp yapamayacağını sorması için teşvik ediniz.

7. Öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyar.

Öğrenciniz başkalarına karşı öfkелendiği/kızdığı zaman,

- derin derin nefes alması
- içinden 1'den 10'a kadar sayması
- ne yapacağını düşünmesi
- kızgınlığını bağırıp çağırmak, kavga etmek yerine " Beni itmene çok üzüldüm" "Bana bağırınca korkuyorum. Kendimi kötü hissediyorum" gibi ifade etmesi için teşvik ediniz.

Fatma AKFIRAT

ÇALIŞMA TAKVİMİ

Tarih	Yer	Süre	Öğrenciler	Konular
4.4.2003	Okul Bahçesi	13:00-14:30	4A A	Oyun, güven çalışmaları, tanışma
11.4.2003	Lise Sınıfı	13:00-14:30	4A B	Tanışma becerileri
18.4.2003	RAM Odası	13:00-14:30	5A C	Lütfen sözcüğünü kullanma
2.5.2003	Lise Sınıfı	13:00-14:30	5A D	Teşekkür etme
9.5.2003	RAM Odası	13:00-14:30	5A E	Alayla başetme
23.5.2003	Lise Sınıfı	13:00-14:30	5A F	Farklılıkları çözme
27.5.2003	Lise Sınıfı	13:00-14:30	6A H	Özür dileme
30.5.2003	Lise Sınıfı	13:00-14:30	6A I	Öfkeyle başetme, Tüm becerilerin gözden geçirilmesi ve değerlendirme
			6A J	

EK 3

Sevgili Veliler,

04.04.2003

Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim dalı Doktora Öğrencisiyim. "Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi" konulu tez çalışmamın uygulamasını Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler Okulu'nda yapmaktayım. Uygulamalı olarak yapılan çalışmam için yasal olarak izin alınmış ve çocukların ihtiyaçlarına göre eğitim programı hazırlanmıştır.

Çalışmam konusunda 4A, 5A, 6A sınıf öğretmenleri ve okul idaresi gerçekten çok önemli yardımlar yapmaktadırlar. Konu sosyal beceriler olduğu için ve öğrencilerin okulda öğrendiklerini evde de uygulayabilmeleri için siz velilerin de yardımına ihtiyaç duyuyorum ve destek vereceğinize inanıyorum.

Siz velilerden dileğim okulda çalıştığım konularda evde de destek vermenizdir. Çünkü okulda öğrenilenler evde de pekiştirilmezse çocuk öğrendiklerini davranışa dönüştüremiyor. Hafta hafta çalışacağım konular ve çalışma tarihleri verilmiştir, çalışılan konularda evde ki davranışlarınızla örnek olur ve olumlu davranışlar göstermesini desteklerseniz öğrencilerin kalıcı olarak öğrenmesini sağlayabiliriz.

Sevgili veliler, sizler için de uygun ise 11.4 2003 tarihinde saat 11:00 de, konferans salonunda sizlerle bir toplantı yapmak istiyorum, katılımınız ve desteğiniz için teşekkür ediyorum.

Mayıs sonuna kadar her Cuma günü 11:00-15:00 saatleri arasında okulda bulunacağım.

Sevgili veliler, ev yaşamınızda ve çocuğunuzla iletişiminizde aşağıdaki konularda çocuğunuzu desteklemeniz ve sizlerinde bu davranışlara örnek olarak destek vermenizi diliyorum.

Saygılarımla.

1. Kendisini tanıtmak, tanıdığı kişiyi başkasına tanıtmak.

Çocuğunuz yeni insanlarla karşılaştığında,

- onlara doğru yaklaşması,
- selam vermesi,
- elini uzatması,
- adını söylemesi,
- gülümseyerek bunları yapması için teşvik ediniz
- Çocuğunuz size bir arkadaşını tanıstırıyorsa ya da siz çocuğunuza birini tanıstırıyorsanız,
 - Merhaba Ayşe,
 - Kızım/oğlum Fatma/Nejat diyerek tokalaşmalarını sağlayınız,
 - Çocuğunuzun da aynı şeyi yapması için destekleyiniz.

2. Bir şey istediği zaman lütfen sözcüğünü kullanır.

Çocuğunuz sizden bir şey istediği veya siz ondan bir şey istediğiniz zaman,

- Lütfen su verebilir misin?
- Anneciğim lütfen ekmeği uzatır mısın? şeklinde davranması için teşvik ediniz.

3. Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.

Çocuğunuz size yardım ettiğinde veya siz ona yardım ettiğinizde veya biri çocuğunuza yardım ettiğinde,

- yardım edene bakmasını,
- gülümseyerek,
- teşekkür ederim demesini teşvik ediniz.

4. Kendisiyle alay edilince başeder veya duymamazlıktan gelir.

Çocuğunuzla alay ediliyorsa veya çocuğunuz alay ediyorsa,

- durup düşünmesi,
- ne yapacağına karar vermesi

- ne hissettiğini " Bana dörtgöz/tembel vb. dediğinde çok üzülüyorum" vb. şekilde söylemesini,
- yine alay ediliyorsa duymamazlıktan gelmesini teşvik ediniz.
- Çocuğunuz alay ediyorsa, bunun doğru olmadığını ve özür dilemesi gerektiğini anlatınız.

5. Başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözer.

Çocuğunuza her insanın farklı özellikleri olduğunu anlatınız. Kardeşleri varsa farklı şeyleri sevebildiklerini örneklerle anlatınız. Kardeşin mavi rengi sever sen mor, çünkü farklısınız gibi. Evde anne, baba, çocuklar tv de farklı şeyleri izlemek isterler, çünkü farklılar ama bunun için kavga etmeden konuşarak ortak bir yol bulurlar, izleneceklerle karar verme, sıraya koyma gibi. Önemli olan farklılıklardan kaynaklanan problemlerin konuşularak çözülebileceğini öğrenmeleridir.

6. Birisine zarar verince özür diler.

Çocuğunuz size veya başkasına zarar verirse,

- hatasını düşünmesi,
- hatasını kabul etmesi,
- nasıl özür dileyeceğine karar vermesi,
- uygun zamanı seçmesi,
- özür dilerim demesi,
- bir şey yapıp yapamayacağını sorması için teşvik ediniz.

7. Öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyar.

Çocuğunuz evde veya başkalarına karşı öfkелendiği zaman,

- derin derin nefes alması
- içinden 1'den 10'a kadar sayması
- ne yapacağını düşünmesi
- kızgınlığını bağırıp çağırmak, kavga etmek yerine, " Beni itmene çok üzüldüm" "Bana bağırınca korkuyorum. Kendimi kötü hissediyorum" gibi ifade etmesi için teşvik ediniz.

Fatma AKFIRAT

ÇALIŞMA TAKVİMİ

Tarih	Yer	Süre	Öğrenciler	Konular
04.04.2003	Yemekhane, bahçe	12:00-13:00	4A K	Yemek, Bahçede oyun oynandı
11.04.2003	Yemekhane, bahçe	12:00-13:00	4A L	Yemek, Bahçede 23 Nisan çalışmaları izlendi
18.04.2003	Yemekhane, sınıf	12:00-13:00	5A M	Yemek, Bahçede top oynandı, sınıfta oyunlar oynandı
02.05.2003	Yemekhane, sınıf	12:00-13:00	5A N	Yemek, Bilgisayarda oyun oynandı
09.05.2003	Yemekhane, bahçe	12:00-13:00	5A O	Yemek, bahçede ip atlandı, yakan top oynandı
23.05.2003	Yemekhane, sınıf	12:00-13:00	6A P	Yemek, Sınıfta oyun, el resimleri çizildi ve boyandı
27.05.2003	Yemekhane, sınıf	12:00-13:00	6A R	Yemek, El resimleri kesildi ve el ağacı yapıldı, koridorda panoya asıldı.
30.05.2003	Yemekhane, sınıf	12:00-13:00	6A S	Yemek, Oyunlar oynandı, değerlendirme, teşekkür ve vedalaşma.
			6A T	
			6A U	

EK 4

YARATICI DRAMA YÖNTEMİ İLE SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ PROGRAMINI DEĞERLENDİRİRKEN UZMANLARIN GÖZÖNÜNDE BULUNDURACAĞI ÖLÇÜTLER

HEDEFLER

1. Hedefler sistematik ve tutarlı bir şekilde ifade edilmiş midir?
2. Hedefler “Yaratıcı drama yöntemiyle sosyal beceri eğitimi programı” ile gerçekleştirilebilir midir?
3. Hedefler işitme engelli öğrenciler için yaşamlarında kullanılabilir hedefler midir?
4. Hedefler işitme engelli öğrencilerin düzeyine uygun mudur?
5. Hedefler 7-12 yaş işitme engelli çocuklar için işlevsel midir?

İÇERİK

1. İçerik hedeflere uygun olarak hazırlanmış mıdır?
2. İçerik güncel bilgilerle uyuyor mu?
3. İçerik işitme engelli çocukların ihtiyaçlarını karşılıyor mu?
4. Yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitim programının dili anlaşılır mıdır?
5. Yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programında kullanılan teknikler 7-12 yaş işitme engelli çocuklar için uygun mudur?

SÜREÇ

1. Hedefleri gerçekleştirmek için kullanılan yöntem uygun mudur?
2. Yöntem ve teknikler anlaşılır mıdır?
3. Etkinlikler öğrenci merkezli midir?
4. Hedefleri gerçekleştirmek için uygun öğretim materyalleri kullanılmış mıdır?
5. Hedeflere ulaşmak için verilen süreler yeterli midir?

DEĞERLENDİRME

1. Hedef davranışların sinanacağı ölçme aracı uygun mudur?
2. Yaratıcı drama yönteminde yer alan aşamalardan biri de değerlendirme-paylaşım aşamasıdır. Bu aşama, hedef davranışlar ve işitme engeliler açısından uygun mudur?



EK 5

YARATICI DRAMA YÖNTEMİ İLE SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ PROGRAMI

İLİŞKİYİ BAŞLATMA VE SÜRDÜRME BECERİLERİ

HEDEFLER

1. a. İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.
b. Tanıdığı kişileri başkalarına tanıstırır.
c. Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser.
d. Tanıdığı kişilerle karşılaşınca sözel olarak ya da başıyla selam verir
2. Bir şey istediği zaman lütfen sözcüğünü kullanır.
3. Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.
4. Birisine zarar verince özür diler.

TEMEL SOSYAL BECERİLER

HEDEFLER

1. Çevresinde gelişen olayları gözlemler.
2. a. Konuşurken sözel anlatımın anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için mimikler kullanır.
b. Konuşurken sözel anlatımın anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için jestler kullanır.
3. Birlikte olduğu insanlara karşı hissettiği duygulara göre arasındaki mesafeyi ayarlar.
4. Başkalarıyla ilişkilerinde, karşısındakine duygularını aktarmak için bedensel teması kullanır (sarılma, öpme, kucaklama, kolları tutma, sırtı tutma gibi)
5. a. Başkalarıyla konuşurken, içinde bulunduğu ortama göre uygun beden duruşunu ayarlar.
b. Başkalarını dinlerken, içinde bulunduğu ortama göre beden duruşu ayarlar.
c. Başkalarını dinlerken, konuşan kişiyle göz kontağı kurar.

- d. Başkalarıyla konuşurken kendini dinleyen kişilerle göz kontağı (iletişimi) kurar.
- 6.Kendisine verilen sözel yönergeleri yerine getirir.
- 7.Başkalarıyla konuşurken konuşmanın içeriğine uygun geribildirimde bulunur.
- 8.Kıyafet temizliğine dikkat eder.
- 9.Daha önce neler söylediği sorulduğunda tekrar söyler.
- 10.Konuşmasını, içeriğe uygun olmayan duraklamalar yapmadan sürdürür.
11. Konuşurken başkaları tarafından anlaşılabilmek için konuşma hızını ayarlar.
12. Konuşurken, konuşmada yer alan duygu ve düşüncelerin anlamına ışık tutan vurgulamalarda bulunur.
- 13.Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar.

DUYGUSAL BECERİLER

HEDEFLER

1. a.Başkalarıyla ilgili olumsuz duygularını ifade eder.
b.Başkalarıyla ilgili olumsuz düşüncelerini ifade eder.
2. a.Başkalarıyla ilgili olumlu duygularını ifade eder.
b.Başkalarıyla ilgili olumlu düşüncelerini ifade eder.
- 3.Başkalarının kendisine karşı neler hissettiğini ifade eder.
- 4.Gerektiğinde kendisi ile ilgili olumlu ifadeler kullanır.
- 5.Karşısındakinin duygu durumuna uygun tepki verir.
- 6.Aşırı sevinç, üzüntü, öfke, korku gibi duygularını uygun şekilde ifade eder.
- 7.Öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyar.

GRUPLA BİR İŞİ YÜRÜTME BECERİLERİ

HEDEFLER

1. a.Sınıf arkadaşlarına oyun oynamayı teklif eder.
b.Oynanmakta olan oyuna katılmayı teklif eder.
c.Arkadaşlarına yeni oyunlar oynamayı teklif eder.
2. a.Bir gruba katılmak için grup üyelerinden izin alır.

- b. Grup faaliyetlerine katılır.
- 3. a. Grupta iş bölümüne uyar.
- b. Grupta sorumluluğunu yerine getirir.
- 4. a. Gerektiğinde soru sorar.
- b. Kendisine soru sorulduğunda cevap verir.

KONUŞMA BECERİLERİ

HEDEFLER

- 1. a. Konuşmayı başlatır.
- b. Konuşmayı sürdürür.
- c. Konuşmayı bitirir.
- d. Konuşmayı bitirdikten sonra yeniden başlatır.
- e. Konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekler.

ETKİLEŞİM BECERİLERİ

HEDEFLER

- 1. a. Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister.
- b. Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder.
- 2. a. Gereksinim duyduğunda izin ister.
- b. Eşyalarını başkalarıyla paylaşır.
- c. Başkalarını rahatsız etmekten kaçınır.
- 3. Suçlamalar karşısında kendisini savunur.
- 4. Kendisiyle alay edildiğinde duymazlıktan gelir.
- 5. Başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözer.
- 6. Başkalarıyla olan problemlerini kavgadan çözer.
- 7. a. Gerektiğinde başkalarına sözel yönerge verebilir.
- b. Gerektiğinde başkalarınca verilen sözel yönergelere uyar.
- 8. Başkalarıyla gerektiğinde işbirliği yapar.
- 9. Kendisinden farklı olan arkadaşlarıyla birlikte olur.
- 10. a. Kendisinden istemediği bir şeyi yapması istendiğinde hayır der.

b.Kendisine yapılmasını istemediği bir davranış olduğuunda karşısındakine söyler.

c.Başkalarından farklı olan düşüncelerini söyler.

BİLİŞSEL BECERİLER

HEDEFLER

1. a.İçinde bulunduğu sosyal ortama uygun davranışlar gösterir.

b.Başkalarını ikna edinceye kadar haklı olduğu bir konuyu savunur.

2. a.Kendi kendine herhangi bir konu ile ilgili araştırma yapıp onun hakkında bilgi edinir.

b.Kendi yaptıklarını objektif olarak gözden geçirerek değerlendirir.

c.Bir problem çözümü için alternatifler üretir.

d.Bir problemi çözer.



İLİŞKİYİ BAŞLATMA VE SÜRDÜRME BECERİLERİ

HEDEFLER

1. a. İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.
b. Tanıdığı kişileri başkalarına tanıstırır.
c. Tanıdığı kişilerle karşılaşınca gülümser.
d. Tanıdığı kişilerle karşılaşınca sözlü olarak ya da başıyla selam verir.

ARAÇ-GEREÇ : Küçük bir top, kasetçalar/cd çalar, hasır şapka

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Mekanda serbestçe yürürler. Grup üyelerine *“Hiç kimseyi tanımadığınız bir sokakta dolaştığınızı düşünün”* denir ve bu yönerge tahtaya yazılır, liderin kendisi de öğrenciler ile birlikte etkinliğe katılır. *Sadece bana bakın ve benim yaptıklarımı yapın... Yavaş yavaş yürüyün... biraz hızlanın... koşar adım yürüyün Şimdi normal yürüyün ve derin derin nefes alıp verin.*

Lider merhabalaşan/tokalaşan insanların resmini (Ek 9 Resim 1) gösterir ve öğrencilerin aynısını yapmalarını ister, kendisi de yaparak model olur. *Karşılaştığınız kişilere “Merhaba” deyin... durun ve tokalaşın.*

Lider diğer resmi (Ek 9 Resim 2) gösterir ve resimdeki çocukların tokalaşırken söylediklerini söylemelerini, yapmalarını ister, bunu kendisi de yardımcı lider ile yaparak model olur. Lider şu komutu verir: *Tekrar yürüyün karşılaştığınız kişiyle el sıkışın, adınızı, soyadınızı söyleyin, gülümseyin ve bu halinizle donun. Tekrar yürüyün bu kez karşılaştığınız başka kişilere adınızı, soyadınızı, yaşınızı söyleyerek el sıkışın, gülümseyin...durun...* Oyuna en sevilen renk, en sevilen sanatçı ve en sevilen reklam isimlerini eklendikten sonra bitirilir.

Lider daha sonra bir sonraki (Ek 9 Resim 3) resmi gösterir, ve öğrenciler bu etkinlik için üçlü grup oluştururlar, sırayla birbirlerini tanıstırırlar. Lider, kendini tanıtma ve arkadaşını başkasına tanıstırma için önce model olur, daha sonra çocukların oynamalarını ister, çocukların oynamaları bitince alkışlanır.

Oyun: Grup çember biçimini alır ve küçük bir topla çalışılır. Herkes önce kendi adını söyleyerek istediği birine topu yerden yuvarlayarak atar. Herkes bunu tamamladıktan sonra, adını bildiği kişiye onun adını söyleyerek topu atar. Daha sonra kendi adını ve sevdiği reklamı söyleyerek topu birine atar. Herkes bunu yaptıktan sonra, adını ve reklamını bildiği bir arkadaşına onun adı ve reklamını söyleyerek topu atar. Herkes bunu yaptığında oyun biter.

Doğaçlama: Grup küçük gruplara bölünür. Grupların her birine birer nesne (çocuk bezi, deodorant, tuvalet kağıdı) verilir ve bu nesnelerle ilgili izledikleri bir reklamı aynen oynamaları istenir. Canlandırmalarda nelerden hoşlandıkları konuşularak bitirilir.

Rahatlama: Grup hafif bir müzik eşliğinde serbestçe dans eder. Dans sırasında birine bir hasır şapka verilir ve istediği hareketi yapması istenir. Şapkayı giyen ne yaparsa bütün grup onu taklit eder. Her çocuğun şapkayı takmasıyla oyun biter.

Değerlendirme: Grup çember olarak oturur ve oyun oynarken nelerden hoşlandıkları, duygu ve düşünceleri üzerinde konuşulur. Günlük yaşamda, tanıdıkları kişilerle karşılaşınca “Merhaba” deyip demedikleri, tanıdıkları kişiler onlara “Merhaba” demeden geçerse neler hissettikleri sorulur. *İnsanlara kendimizi nasıl tanıtırız, tanıtmak neden gereklidir?* konularında konuşulur. Yeni karşılaştığımız insanlarla nasıl tanıştığımız gruba sorulur ve yanıtlar tahtaya yazılır.

Yeni karşılaştığımız insanlarla tanışırken veya karşılaştığımızda,

- Onlara doğru yaklaşmamız,
- Onlara selam vermemiz,
- Elimizi uzatmamız,
- Adımızı söylememiz ve
- Gülümsememiz gerektiği belirtilir.

Öğrencilerin ikili olarak tanışma, üçlü olarak arkadaşını başkasına tanıştırma durumlarını tekrar rol oynamaları sağlanır, rol oynama sırasında davranışlarına ilişkin geribildirim verilir ve alkışlanarak etkinlik sona erdirilir.

2. Bir şey söylediği (istediği) zaman lütfen sözcüğünü kullanır.

ARAÇ-GEREÇ: Kasetçalar / cd çalar, video kayıtları, yaşlı bir insan resmi

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Grup üyeleri mekan içerisinde serbestçe yürürler. Hafif bir müzik eşliğinde bedenlerini hareket ettirirler. Lider sokakta yürüyen yaşlı bir insanın resmini (Ek 9 Resim 4) gösterir. *Şimdi bu sınıfı sokakmış gibi düşünün ve sokakta yürüyormuş gibi yapın... Siz şimdi yaşlı birisiniz...yaşlı biri nasıl yürür? Düşünün ve yaşlı biri gibi yürüyün...yaşlı bir insanı gözünüzün önüne getirin, onun yürürken bedeninin aldığı biçimi, kolunu, bacağını, elini hatırlamaya çalışın, şimdi de sanki siz yaşlı bir insanmışsınız gibi yürüyün... Şimdi grubu ikiye ayıralım, grubun yarısı yaşlı, yarısı genç, yaşlı insanlar gençlerden bir şey isteyecekler...."Lütfen karşıya geçmeme yardım eder misin?" gibi... Lider yaşlı biri, yardımcı lider yardım eden kişi olarak oyuna katılır ve model olurlar. Çocukların da bunu yapması ile alkışlanarak ısınma bitirilir.*

Doğaçlama: Öğrenciler ile birlikte aşağıdaki öykülerin video kaydı izlenir. Daha sonra çocuklar ikili gruplar oluşturarak öyküleri canlandırırlar.

Öykü 1. *Ayşe ve Fatma arkadaşlardır. Sınıfta yan yana oturmaktadırlar. Fatma duvar tarafında oturmaktadır. Fatma çöp kutusuna gidip kalemını açacaktır. Sıradan dışarı çıkmak için Ayşe'yi dırter, kaldırır ve sıradan dışarı çıkar.*

Çocuklar bu öyküyü ve sonrasında ne olmuş olabileceğini oynarlar. Oyunlar bittikten sonra **Öykü 1'de** "Fatma nasıl davranmıştır? Ayşe ne hissetmiş olabilir?" soruları sorulur ve düşünceleri alınır. "Fatma'nın sıradan çıkarken "Lütfen, kalkabilir misin, çıkmak istiyorum" demesi gerekirdi." Ayrıca birisinden bir şey isteyeceksek "lütfen" dememiz gerektiği belirtilir. Rol oyununa ilişkin doğru ve yanlış davranışlar konusunda geribildirim verilir, doğru davranışlar alkışlanır.

Öykü 2. Ayşe ve annesi Zeynep evde oturmaktadırlar. Ayşe televizyon izlemektedir. Anne halı silmektedir. Ayşe annesine “anne kek versene” diye bağıırır.

Çocuklar bu öyküyü ve sonrasında ne olmuş olabileceğini oynarlar. Oyunlar bittikten sonra **Öykü 2’de** “Ayşe nasıl davranmıştır, annesi ne hissetmiş olabilir” soruları sorulur ve düşünceleri alınır. *Ayşe’nin annesinden bir şey isterken “Anneciğim kamım acıktı, lütfen kek verebilir misin?” demesi gerekirdi.* Ayrıca birisinden bir şey isteyeceksek “lütfen” dememiz gerektiği belirtilir.

Bu konuşmalar doğrultusunda öyküler ikili olarak yeniden oynanır. Rol oyunlarına ilişkin geribildirim verilir ve alkışlanır. Öykülerin doğru davranışı gösteren video kaydı izlenerek etkinlik bitirilir.

Rahatlama: Lider “Balon nedir biliyor musunuz? Şimdi gökyüzünde bir çok balon olduğunu düşünün ve onları toplayın” der. Tüm katılımcılar müzik eşliğinde gökyüzünden hayali balonlar toplarken arkadaşlarına “Lütfen bu balonu alır mısın?” diyerek hediye etmeleri, hediye alanların da arkadaşlarına teşekkür etmeleri yönergesi verilir.

Değerlendirme: Etkinlik sırasında çocukların nelerden hoşlandıkları, öyküleri oynarken neler hissettikleri, lütfen becerisine ilişkin doğru ve yanlış davranışlar konusunda konuşulur. Nezaket sözcüklerini (lütfen deme) iyi ilişkiler kurabilmek ve saygımızı göstermek amacıyla kullanmak gerektiği belirtilir.

Çocuklara “lütfen” ile ilgili aşağıdaki form dağıtılır ve bireysel olarak doldurmaları istenir. Yazma işlemi bittikten sonra yazdıkları üzerinde konuşularak etkinlik bitirilir.

Arkadaşımdan silgi isteyeceksin. Nasıl istersin?
.....
Annenden ekmeği nasıl istersin?
.....

3. Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.

ARAÇ-GEREÇ : Kasetçalar/cdçalar, yük taşıyan insan resmi, ambalaj kağıdı, video kayıtları

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Lider çocukların sokaktaymış gibi yürümelerini ister. *Yavaş yavaş yürüyün...hızlı hızlı yürüyün...koşun...derin derin nefes alıp verin...yavaş yavaş yürüyün...* Lider kendisi de yapar. *Şimdi çok ağır bir yük taşıyorsunuz der ve resmi (Ek 9 Resim 5) gösterir...Yük çok ağır ve taşıyamıyorsunuz...Ne yapacaksınız?...İki kişi daha kolay taşıyabilir misiniz?...Çevrenizdekilerden yardım isteyin.* Lider ve yardımcı lider model olarak yapar ve oyuna katılırlar. Öğrencilerin birbirlerine yardım etmeleri ve teşekkür etmeleri sağlanır.

Doğaçlamalar: Öğrenciler ile birlikte aşağıdaki öykülerin video kaydı izlenir. İkili gruplar oluştururlar ve öyküleri ve sonrasında ne olmuş olabileceğini oynamaları istenir.

Öykü 1. *Pelin, zil çalınca çabuk çabuk çantasını toplamaya başlar. Çantasını toplar ve hızla sınıftan çıkar, ancak kalem kutusunu almayı unutur. Ali arkasından koşar kalemligi verir. Pelin kalem kutusunu alır. Koşarak gider.*

Rol oyunları izlendikten sonra, **Öykü 1’de** *Sizce Ali ne hissetmiş olabilir? Pelin nasıl davranmıştır? Pelin ne yapmalıydı?* soruları sorulur ve düşünceleri alınır ve şu noktalar vurgulanır: *Ali arkadaşına yardım ettiği halde kendini kötü hissetmiş olabilir. Pelin çabuk gitmiş ve Ali’nin davranışını farketmemiştir. Pelin’in yardım ettiği için Ali’ye teşekkür etmesi gerektiği belirtilir.*

Öykü 2. *Ayşe ve Ali yakın arkadaşlardır. Ayşe beslenme saatinde iki muzunun birini Ali’ye verir. Ali muzunu alır ve hızla yer.*

Rol oyunları izlendikten sonra, **Öykü 2’de** *Ayşe ne hissetmiş olabilir? Ali nasıl davranmalıydı?* soruları sorulur ve düşünceleri alınır ve şu noktalar vurgulanır: *Ayşe kendini kötü hissetmiş olabilir. Ali’nin teşekkür ederim demesi gerekirdi.* Rol oyunlarına ilişkin geribildirim verilir ve oynayanlar alkışlanır. Birisi bize yardım ettiğinde ona teşekkür etmemiz gerektiği, ona

bakarak ve gülümseyerek bunu yapmamız, “teşekkür ederim” dememiz gerektiği belirtilir.

Öğrencilerle birlikte iki öykü için de doğru davranışı gösteren video kaydı izlenir, ikili olarak tekrar rol oynamaları sağlanır ve alkışlanır.

Bir ambalaj kağıdı yere serilir ve üzerine “Hangi durumlarda (okulda, evde, dışarıda) teşekkür etmemiz gerekiyor?” sorusu yazılır ve öğrencilerin yanıtları altına eklenir, yazılanlar okunarak etkinlik bitirilir.

Rahatlama: Şimdi bir ormandasınız. Ormanda çiçekler var. Ormanda dans ederek çiçek toplayın ve çiçekleri birbirinize hediye edin...Hediye alanlar “teşekkür ederim” der. Daha sonra çocuklar yerlerine otururlar.

Değerlendirme: Etkinlik sırasında çocukların nelerden hoşlandıkları, öyküleri oynarken neler hissettikleri, teşekkür etme becerisine ilişkin doğru ve yanlış davranışlar konusunda konuşulur. Nezaket sözcüklerini (teşekkür etme) iyi ilişkiler kurabilmek ve saygımızı göstermek amacıyla kullanmak gerektiği belirtilir.

Aşağıdaki basamaklar tahtaya yazılı ve şöyle söylenir: Birisi bize yardım ettiğinde veya bir şey verdiğinde;

- *Teşekkür etmemiz gerektiğini bilmemiz,*
- *Karşımızdaki kişiye bakmamız,*
- *Gülümseyerek,*
- *Teşekkür ederim dememiz gerektiği belirtilir.*

Lider bunları tahtadan okurken basamakları yardımcı lider ile rol oynayarak da gösterir.

Çocuklar “teşekkür etme” ile ilgili aşağıdaki formlar dağıtılır ve bireysel olarak doldurmaları istenir ve yazılanlar üzerinde konuşularak etkinlik bitirilir.

Annem bana yeni bir şapka aldığında.....
Çantam ağırdı. Arkadaşım bana yardım edince.....

4. Birisine zarar verince özür diler.

ARAÇ-GEREÇ : Kasetçalar / cd çalar, video kayıtları

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Ritim veya müzik eşliğinde serbestçe dans ederler.

Doğaçlamalar: Öğrenciler ile birlikte aşağıdaki öykülerin video kaydı izlenir. Öğrenciler ikili gruplar oluşturarak öyküleri ve sonrasında ne olmuş olabileceğini oynarlar.

Öykü 1. *Ali ve Melek sıra arkadaşıdır. Beslenme saatinde Ali, Melek'in gazozunu döker ve bir şey olmamış gibi davranır.*

Öğrenciler ikili olarak oynadıktan sonra nasıl davrandıkları konusunda geribildirimde bulunulur. **Öykü 1' de Ali nasıl davranmıştır, Ne yapması gerekirdi, Melek ne hissetmiş olabilir,** soruları sorulur ve düşünceleri alınır. Ali'nin gazozu döktüğü için hatasını kabul edip Melek'ten özür dilemesi gerektiği belirtilir.

Öykü 2. *Aysun ve Yunus yakın arkadaşlardır. Aysun, Yunus'u uzun süre bekler. Yunus gelir ve bir şey olmamış gibi davranır.*

Öğrenciler ikili olarak oynadıktan sonra nasıl davrandıkları konusunda geribildirimde bulunulur. **Öykü 2'de Yunus nasıl davranmıştır? Aysun ne hissetmiş olabilir? Yunus'un ne yapması gerekirdi? Aysun kendini kötü hissetmiş ve kızmış olabilir. Yunus geç kaldığı için özür dilemesi gerektiği** belirtilir.

Birisine karşı hata yaptığımızı fark ettiğimizde bunu düşünmemiz, hata yaptığımızı kabul etmemiz, uygun zamanda özür dilememiz ve yapabileceğimiz bir şey olup olmadığını sormamız gerektiği belirtilir. Öykülerin doğru davranışı gösteren video kayıtları izlenir ve ikili olarak tekrar rol oynamaları sağlanır ve doğru davranışlar alkışlanır.

Tahtaya "*Hangi durumlarda, ne yapıldığında (okulda, evde, dışarıda) özür dilememiz gerekiyor?*" sorusu yazılır ve öğrencilerin yanıtları altına eklenir, yazılanlar üzerinde konuşularak etkinlik bitirilir.

Rahatlama: Liderin tef ile verdiği ritim eşliğinde yavaş ve hızlı adımlarla yürürler.

Değerlendirme: Etkinlik sırasında çocukların nelerden hoşlandıkları, öyküleri oynarken neler hissettikleri, özür dileme becerisine ilişkin doğru ve yanlış davranışlar konusunda konuşulur. Nezaket sözcüklerini (özür dileme) iyi ilişkiler kurabilmek ve saygımızı göstermek amacıyla kullanmak gerektiği belirtilir. Aşağıdaki basamaklar tahtaya yazılır.

Özür dilemek için;

- *Hata yapıp yapmadığımızı düşünmek,*
- *Hatamız varsa kabul etmek,*
- *Nasıl özür dileyeceğimize karar vermek,*
- *Uygun zamanı seçmek,*
- *Özür dilerim demek,*
- *Onun için bir şey yapıp yapamayacağımızı sormak gerekir.*

Lider bunları tahtadan okurken basamakları yardımcı lider ile rol oynayarak da gösterir.

Çocuklar “özür dileme” ile ilgili aşağıdaki formu bireysel olarak doldururlar ve yazılanlar üzerinde konuşularak etkinlik bitirilir.

Arkadaşıma zarar veririm,arkadaşımdan.....
Öğretmenimi üzersem, öğretmenimden.....
Kardeşıme bağırırsam, kardeşimden.....

TEMEL SOSYAL BECERİLER

HEDEFLER

1.Çevresinde gelişen olayları gözlemler.

ARAÇ-GEREÇ : Meyve, deodorant ve parfüm kokuları, biblo, süs eşyası, anahtarlık, kalem, kutu, tuzluk, toka, bilezik, kolye vb. nesneler, ritim aletleri, kağıt ve kalem.

SÜRE : 3 ders (135 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Lider her çocuğa üzerinde hayvan resimleri ve isimleri yazılı küçük kartlar verir. Çocukların kendilerine verilen kağıttaki hayvan olarak hareket etmeleri ve birbirlerini gözlemeleri istenir. Bir süre sonra kimin hangi hayvan olduğu konuşulur.

Oyun: Lider ve katılımcılar çalıştıkları mekandan çıkarak okulun değişik bir başka mekanına giderler, katılımcılara beş dakika süreyle çevrede gezmeleri ve canlı cansız ne görüyorlarsa not etmeleri söylenir. Notlar okunur ve tekrar gezilerek bunların dışında başka neler olduğuna bakılır. Daha sonra lider kolyesini bu çevreye sakladığını söyler ve o nesneyi aramalarını, kaybolan şeyi görenin liderin kulağına söyleyerek kenara çekilmesini ister. Daha sonra nesneyi çabuk görenlerle sonra görenlerin nasıl bir yol izledikleri paylaşılır. Tekrar uygulama mekanına dönülür.

Duyu çalışmaları

Oyun: Çocuklar çember olurlar. Her çocuğa bir organ ismi (göz, burun,dil, kulak) verilir. Bir organ en az iki kişiye isim olarak verilir. Ortada bir ebe vardır. Lider hangi organı söylerse onlar yer değiştirir. Örn. Lider burun dediğinde burun ismini alanlar yer değiştirmeye çalışırken ebe yer kapmaya çalışır, yersiz kalan ebe olur. Lider “Organlar” dediğinde herkes birbiriyle yer değiştirir.

Görme duyusu: İkili olurlar, birbirlerine bakarlar ve sırt sırta dururlar ve eşlerinin üzerindeki giysileri gruba anlatırlar. Sonra dönüp birbirlerine

bakarlara ve neleri söyleyip söylemediklerini bulmaya çalışırlar. İkiliilerin tümü bunu yapınca çalışma sona erer.

Dokunma duyusu: İkili olurlar ve birbirlerinin ellerini dokunarak incelerler. Grup çember olur. Bir kişi gözlerini kapatarak ortaya gelir, çember kendi içinde yer değiştirir. Gözleri kapalı olan elleri inceleyerek eşini bulmaya çalışır. Herkes bunu dener.

Koklama duyusu: Grup çember olarak oturur ve gözlerini kapatır. Lider getirdiği değişik kokuları (meyve, baharat, parfüm vb.) koklatır ve bunların ne olduğunu bulmalarını ister.

Tatma duyusu: Grup çember olarak oturur ve liderin getirdiği yiyecekleri (peynir, zeytin, kuru meyveler, yumurta gibi) gözleri kapalı tadarak yediklerinin ne olduğunu bulmaya çalışır.

İşitme duyusu: Lider ritim aletlerini gösterir ve seslerini dinletir. Tüm grup lidere arkasını dönerek oturur. Lider, ritim aletlerinin seslerini verir ve ne olduklarını bulmalarını ister.

Doğaçlama: Küçük gruplar oluşturulur. Her gruba farklı bir mekan verilir (otobüs, yemekhane, sınıf) ve o mekandaymış gibi bir oyun hazırlamaları ve oynamaları istenir. Oyunlar izlenir ve alkışlanır.

Rahatlama: Ritim eşliğinde serbestçe dans ederler.

Değerlendirme: Çalışmalar sırasında hangi duyularımız üzerinde durduğumuz sorulur. Duyuları kullanma açısından bireysel farklılıklarımız olduğu belirtilir. Dünyayı ve olayları daha iyi algılamak ve daha iyi bir öğrenme için duyularımızı iyi kullanmamız gerektiği belirtilir.

Ev Ödevi: Bir sonraki derse kadar okula gelip giderken çevrelerini iyi gözlemeleri ve şimdiye kadar fark etmedikleri şeyleri not etmeleri istenir. Bir sonraki ders başında değerlendirme yapılır.

2. a. Konuşurken sözel anlatımın anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için mimikler kullanır.

b. Konuşurken sözel anlatımın anlamını pekiştirmek ve tamamlamak için jestler kullanır.

ARAÇ-GEREÇ : Kasetçalar/ cd çalar, konu resimleri, jest ve mimik resimleri

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Önceki etkinlikte verilen ev ödevinin değerlendirilmesi yapıldıktan sonra ısınma aşamasına geçilir.

Isınma: Liderin yaptığı yüz ifadelerini tekrarlamaları istenir. Ağlama, gülme, yalvarma, bağırma hareketleri liderin ardından tekrarlanır.

Oyun: Mimik korusu oyunu oynanır. Çocuklar koro düzeni alırlar. Grubun karşısına bir çocuk geçer çeşitli mimikler yapar (ağlama, gülme, yalvarma, bağırma), koro mimiklere uygun ses çıkarır.

Doğaçlama: Öğrenciler ikili gruplar olurlar. İkiliye konulardan biri (konuların resimleri de gösterilir) verilir, jest ve mimiklerle ve konuşarak konuyu doğaçlamaları istenir. Oynarken aldıkları rolün yüz ve beden ifadelerini göz önüne alarak oynamaları gerektiği belirtilir. İkili sırayla verilen konuyu oynarlar.

*Trafik polisisiniz ve biri kırmızı ışıkta geçiyor. Ne söyler, nasıl davranırsınız?
(Ek 9 Resim 6)*

*Size çok üzel kokan bir iek hediye geldi. Ne söyler, nasıl davranırsınız?
(Ek 9 Resim 7)*

Sokakta iki ocuk biri diğlerinden zorla topunu almaya alışıyor. Ne söyler, nasıl davranırlar? (Ek 9 Resim 8)

*Evde, değeri bir vazoyu düşürüp kıran bir ocuk. Ne söyler, nasıl davranır?
(Ek 9 Resim 9)*

Doğaçlamalar izlenir ve oynarken neler hissettikleri ve düşündükleri paylaşılır, rol oyunlarına, jest ve mimik kullanımına ilişkin geribildirim verilir ve alkışlanır.

Rahatlama: Ritim eşliğinde yavaş yavaş yürürler, daha sonra hareketlerini büyüterek yürürler.

Değerlendirme: “Duygu ve düşüncelerimizi iletirken jestleri ve mimikleri kullanmak anlatımımızı kuvvetlendirir. İletişimde yüz hareketlerimiz mimikleri; baş, el, kol, ayak, bacak ve beden hareketleri jestleri oluşturur. Jestler ve mimikler kültürden kültüre, ortamdan ortama değişebilir. Yalnızken, arkadaşlarımızın yanında, sınıfta kullandığımız jest ve mimikler farklı olabilir”. Bu açıklamadan sonra çocuklara mimik ve jestlerle ilgili resimler (Ek 9 Resim 10, 11) gösterilir resimlerdeki yüzlerin veya bedenlerin nasıl durduğu, hangi duygu ve düşünceleri yansıttığı öğrencilere sorulur. Lider resimlerdeki jest ve mimiklerin hangi düşünce ve duyguları yansıttığını açıklar.

Ev Ödevi: Bir sonraki derse kadar, bir saat boyunca bir filmi (*Çocuklar Duymasın vb.*) izlemeleri, filmdeki oyuncuların belirgin jest ve mimikleri; yüz ifadeleri, el, kol, beden hareketleri varsa not ederek gelmeleri istenir. Bir sonraki ders üzerinde konuşulur.

3. Birlikte olduğu insanlara karşı hissettiği duygulara göre arasındaki mesafeyi ayarlar.

ARAÇ-GEREÇ : Kasetçalar/ cd çalar, aile fotoğrafları, ritim aletleri

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Önceki etkinlikte verilen ev ödevinin değerlendirilmesi yapıldıktan sonra ısınma aşamasına geçilir.

Isınma: Mekanda serbestçe yürürler. Hızlı yavaş, koşar adım yürürler. Yürürken bir kişiyle göz iletişimi kurmaları istenir ve o kişiyi sevmedikleri, kızdıkları birisiymiş gibi düşünceleri istenir. Ona nasıl davrandıkları, tehlikeliyse nasıl durduklarını düşünceleri ve ona göre yürümeleri istenir. Daha sonra göz iletişimi kurdukları kişinin sevdikleri biri olduğu söylenir ve ona göre hareket etmeleri istenir. Lider tüm hareketleri öğrenciler ile birlikte yapar. Serbestçe yürüyerek derin derin nefes alıp verilir ve oturulur.

Sevdikleri ve sevmedikleri kişilere karşı yakın mı uzak mı durdukları sorulur, görüşleri alınır. Sevdığımız insanlara yakın, sevmediğimiz insanlara uzak durduğumuz belirtilir.

Doğaçlama: Lider mutlu olayları gösteren aile fotoğraflarını ortaya koyar ve birlikte incelenir. Çocuklar küçük gruplara ayrılırlar. *"Siz bir aile olacaksınız, anne, baba, çocuk...belirleyin ve bir aile fotoğrafı oluşturun"* denir. Ailede yer alan bireyler belirlenir, duruşları belirlenir ve aile fotoğrafı oluşturulur ve hareketsiz kalırlar. Daha sonra liderin *"omuzuna dokunduğum kişi rolü ne ise ona göre konuşmaya başlayacak, tekrar omzuna dokunduğumda susacak"* yönergesiyle, ve birkaç öğrencinin konuşmasıyla canlandırma biter.

Doğaçlamalarda neler hissettikleri ve düşündükleri, ailemize nasıl yakın durduğumuz üzerinde konuşulur.

Rahatlama: Çocuklar ritim aletleriyle (marakas, def, davul, üçgen, yumurtalar) ritim tutarak birbirleriyle iletişim kurarlar.

Değerlendirme: Etkinlik sırasında hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları durumlar üzerinde durulur. Günlük yaşantılarında hangi insanlara yakın durdukları, hangi insanlara uzak durdukları sorulur ve nedenleri üzerinde durulur. Sevdikleri ve sevmedikleri, çok az tanıdıkları insanların ne kadar yakınında durdukları sorulur. Aile üyelerine, öğretmenlerine, arkadaşlarına hangi mesafelerde durdukları sorulur, geribildirim verilir. Düşünce ve duyguları paylaşarak bitirilir.

Ev Ödevi: Bir sonraki derse kadar çevrelerindeki insanlarla iletişimlerinde kimlere uzak kimlere yakın durduklarını gözleyerek gelmeleri istenir. Sonraki ders değerlendirme yapılır.

4. Başkalarıyla ilişkilerinde, karşısındakine duygularını aktarmak için bedensel teması kullanır (sarılma, öpme, kucaklama, kolları tutma, sırtı tutma gibi) .

ARAÇ-GEREÇ : Kasetçalar/ cd çalar, yüz boyaları

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Önceki etkinlikte verilen ev ödevinin değerlendirilmesi yapıldıktan sonra ısınma aşamasına geçilir.

Isınma: Kırkayak oyunu: Çocuklar birbirlerinin bellerinden sıkı sıkı tutarak arka arkaya dizilirler. Baştaki kişi en sondaki kişiyi yakalamaya çalışır, yakalanan oyundan çıkar, herkes yakalanınca oyun biter.

Doğaçlama: Çocuklar ikili gruplar oluştururlar. Lider şu yönergeyi verir: *"Biriniz gözlerinizi kapatın. Gözleri açık olan kendine bir heykelmiş gibi şekil versin. Gözleri kapalı olan dokunarak aynısını yapmaya çalışsın. Bitince birbirinize bakın."* Heykeller yapınca, *"Bu ne olsun?"* diye sorulur. Her heykele bir isim verilir. Aynı işlemi diğer çocukta yapınca oyun biter. Heykel yapma oyunu dörtlü gruplarla yinelenir. Lider ve yardımcı lider de öğrencilerle birlikte yapar. Gruplar heykellerini yaptıktan sonra duygu ve düşünceler paylaşılır.

İkili gruplar oluşturulur. Öğrenciler ile birlikte aşağıdaki öykülerin video kaydı izlenir veya öyküler öğrencilere yazılı olarak verilir ve öyküyü ve sonrasında ne olmuş olabileceğini doğaçlamaları istenir.

Öykü 1. *Meltem ve Duygu yakın arkadaşlırlar. Bir gün karşılaştıklarında Meltem Duygu'ya sarılmak ister ama Duygu ondan uzak durur.*

Doğaçlamalardan sonra oyunlarına ve davranışlarına ilişkin geribildirim verilir. *Meltem ve Duygu ne hissetmiş olabilirler?* diye sorulur, düşünceleri alınır. *Duygu hasta olduğu için kendisine sarılmasını istememiş olabilir. Meltem'in elleri kirli olduğu için istememiş olabilir gibi düşünceler belirtilir.*

Öykü 2. Sekiz yaşındaki Dara, oturmuş ağlamaktadır. Bir süre sonra annesi gelir ve “Niye ağlayıp duruyorsun?” diye kızar.

Doğaçlamalardan sonra oyunlarına ve davranışlarına ilişkin geribildirim verilir. Dara ve annesinin duyguları ne olabilir? diye sorulur. Aynı olay “Dara ağlarken annesi gelir ve “ Canım, neden ağlıyorsun?” diyerek sarılır” durumu lider ve yardımcı lider tarafından oynayarak gösterilir. İkili olarak öğrenciler bu durumu oynarlar. Dara ve annesi bu durumda ne hissetmiş olabilir? diye sorulur. Oyunlardan sonra insanların dokunmaya, sarılmaya, kucaklamaya ihtiyaçları olduğu belirtilir.

Rahatlama: Çocuklar ritim eşliğinde yürürler.

Değerlendirme: Çocuklara etkinlik sırasında en çok ne oynamaktan hoşlandıkları sorulur. Dokunmak ve dokunulmaktan dolayı neler hissettikleri sorulur. Dokunma davranışının sevginin ifadesi olduğu belirtilir. Aile bireyleri, arkadaşlar, öğretmenler ve diğer insanlara nasıl dokunduğumuz lider ve yardımcı lider tarafından model olarak gösterilir.

Çocukların konu ile ilgili olarak aşağıdaki boşlukları doldurmaları istenir ve üzerinde konuşularak etkinlik bitirilir.

Arkadaşıma ağladığını gördüğümde.....
Okuldan eve gidince annem kapıyı açtığında.....
Öğretmenime yardım ettiğimde.....

5. a.Başkalarıyla konuşurken, içinde bulunduğu ortama göre uygun beden duruşunu ayarlar.

b.Başkalarını dinlerken, içinde bulunduğu ortama uygun beden duruşu ayarlar.

c.Başkalarını dinlerken, konuşan kişiyle göz kontağı (iletişimi) kurar.

ARAÇ-GEREÇ : Kasetçalar / cd çalar, kağıtlar, yazılı konular, konu resimleri

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Çocuklar hafif bir müzik veya ritim eşliğinde yürürler, yürürken biriyle göz ilişkisi kurarlar ve göz ilişkisi kurdukları kişiyle yan yana gelirler. Karşılıklı dururlar. Biri ayna olur. Ayna karşısındakinin yaptıklarını yapar, bunu yaparken mutlaka göz göze yada yüz yüze bakarlar. İkisi de ayna olunca oyun biter. Lider de bir öğrenci veya yardımcı lider ile yaparak katılır.

Doğaçlama: Müzikle ayna çalışması yaparken neler düşündüklerini veya hissettiklerini bir sözcükle ifade etmeleri istenir. Lider söylenenleri not eder. Bu sözcükleri küçük kağıtlara yazarak torbaya atarlar. Her çocuk bir tane çeker ve çıkan sözcüğü sessiz film gibi beden diliyle anlatır.

Öğrenciler beşli gruplar oluştururlar. Gruplara aşağıdaki öykünün resmi gösterilir ve yazılı olarak verilir ve doğaçlama yapmaları istenir.

Öykü: *Bir öğretmen birkaç öğrenci sınıftadırlar. Öğretmen ders anlatmakta öğrenciler dinlememektedir (Ek 9 Resim 12)*

Her grubun doğaçlaması izlenir. Çocuklara rollerinde neler hissettikleri sorulur. *Öğretmen ne hissetmiş olabilir? Dinlenmediğini düşünmüş olabilir mi?* Doğaçlamalar grup karşısında oynanır ve üzerinde konuşularak geribildirim verilir.

Aynı öykünün, öğrenciler öğretmeni dinlerken gösteren resim gösterilerek (Ek 9 Resim 13) üçlü grupların tekrar oynaması sağlanır, davranışlara ilişkin geribildirim verilir, oynayanlar alkışlanarak çalışma bitirilir.

Rahatlama: Müzik veya ritim eşliğinde hayali bir çiçeği koklama.

Değerlendirme: Etkinlikler sırasında oynadıkları rollerde beden duruşlarının nasıl olduğu, karşılarındaki kişinin gözlerine bakıp bakmadıkları ve ne hissettikleri sorulur.

“Karşımızdakini anlamak ve kendimizi anlatabilmek için beden duruşumuzu ayarlamamız ve göz ilişkisi kurmamız gerekir. Bedenin konuşana yönelik olması ve göz ilişkisi kurmak, “Sana değer veriyorum, buradayım ve seni dinliyorum” demektir” dedikten sonra çocukların konu ile ilgili olarak aşağıdaki cümleleri doldurmaları istenir ve üzerinde konuşularak etkinlik bitirilir.

Arkadaşımı dinlerken.....
Öğretmenime bir şey söylerken.....

6.Kendisine verilen sözel yönergeleri yerine getirir.

ARAÇ GEREÇ : Kasetçalar/ cd çalar
SÜRE : 2 ders (90 dk)
SÜREÇ :

Isınma: Çocuklar ikili olur. Önce biri gözlerini kapatır, diğeri onun koluna girerek mekanı dolaştırır, konuşma olmaz. Rol değiştirerek yeniden yaparlar. Aynı eşler oyunu tekrarlar ve bu kez dolaştıran, gözleri kapalı olana nasıl yürüyeceği, hangi yöne yürüyeceği konularında; sağa dön, üç adım at, sola dön, geri iki adım gibi sözel yönergeler verir. Her iki eş de gözleri kapalı olarak bunu dener.

Doğaçlama: Lider şu yönergeyi verir ve kendisi de yapar: *Şimdi söylediklerimi yapın, bunu yaparken ses de çıkarabilirsiniz. Kelebek olup uçuyoruz, pencereden bakarken kuş olup uçmaya başlıyoruz, uçak olup uçuyoruz, uçağın motoru arızalandı yavaş yavaş yere iniyoruz.*

Üç kişiden oluşan gruplar oluşturulur. Bir kişi uçak pilotu, bir kişi yolcu, bir kişi de hava limanında görevli biri rolünü oynayacaktır. Lider, “Şimdi

uçağınız havalanıyor ve bulutlar arasında ilerliyorsunuz, bir süre sonra pilot rahatsızlanıyor ve yolcunun havalimanıyla iletişim kurması gerekiyor” der. Havalimanındaki görevli kişinin verdiği sözel yönergelerle uçağı havalimanına indirmeye çalışır. Tüm gruplar doğaçlamalarını hazırlar ve oynarlar. Oynarken neler hissettikleri ve düşündükleri paylaşılır.

Çocuklar ikili gruplar oluştururlar ve biri A diğeri B olur, A’lar yemek pişirecek, B’ler yemeğin nasıl pişirileceğini anlatacaktır. A ve B’ler rol değiştirerek oyunu sürdürür ve bitirirler. İkililerin oyunları grup tarafından izlenir. Lider yemek tarifini yazılı olarak verir (*Makarna: Bir tencere al, bir litre su koy ve kaynat. İçine bir çay kaşığı tuz koy, Su kaynayınca makarnayı içine at. Pişince ocaktan indir. Suyunu süz. Tavaya bir çorba kaşığı margarin koy, erit, kıymayı kavur, makarnayı tabağa koy, kıyma sosundan bir kaşık koy*).

İkili rol oyunlarından sonra oynarken nerede zorlandıkları, nelerden hoşlandıkları sorulur. Yönerge verirken mi alırken mi daha çok hoşlarına gittiği noktalarında duygu ve düşünceler paylaşılır.

Rahatlama: Lider şu yönergeyi verir: *Serbestçe yürüyün, durun, çevrenize bakın, istediğiniz yöne veya kişiye doğru iki adım atın, tekrar durun, şimdi bir adım atma şansınız var, isteyen atabilir, şimdi en yakınınızda olan kişiye sarılın. Serbestçe yürüyün ve oturun.*

Değerlendirme: Etkinlik sırasında neler yapıldığı öğrencilere sorulur. Sözel yönergeleri anlayıp anlamadıkları, zorlandıkları noktaların olup olmadığı hakkında bilgi alınır. Daha sonra yönergeleri alırken ve yaparken nelerden hoşlandıkları, nelere dikkat etmeleri gerektiği konuşulur. Yönergeleri yerine getirebilmek için dikkatli dinlemek gerektiği belirtilir.

Ev Ödevi: *Bir sonraki derse kadar anneniz sabah kalkınca, size ve diğer aile üyelerine ve kahvaltıda neler söylüyor yazarak gelin* denir. Sonraki ders başında üzerinde konuşulur.

7. Başkalarıyla konuşurken konuşmanın içeriğine uygun geribildirimde bulunur.

ARAÇ-GEREÇ : Kasetçalar/ cd çalar

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Önceki etkinlikte verilen ev ödevinin değerlendirilmesi yapıldıktan sonra ısınma aşamasına geçilir.

Isınma: Çocuklar müzik veya ritim eşliğinde serbestçe dans ederler. Daha sonra ikili gruplar oluştururlar. Sırayla birbirlerine, adını, soyadını, anne ve babalarının adını, en çok sevdikleri dersi, boş zamanlarında neler yaptıklarını, hangi takımı tuttuklarını, hangi kitapları okumayı sevdiklerini, kaç kardeş olduklarını vb. sorular sorarak yanıtlarını alırlar.

Doğaçlama: Çocuklar ikili gruplar oluştururlar, aşağıdaki diyalog her ikiliye yazılı olarak verilir ve konuşmayı kendileri sürdürerek gruba oynarlar. Her ikili sırayla gruba doğaçlamalarını oynar.

Bir Cumartesi günü iki arkadaş karşılaşırlar ve konuşmaya başlarlar:

Ali: Hasta mısın?

Ayşe: Hayır.

Ali: O zaman neden üç gündür okula gelmedin?

Ayşe: Ben başka bir okula gidiyorum artık.

Ali: Neden?

Ayşe:.....

İkililerin doğaçlamaları izlendikten sonra konuşmayı nasıl sürdürdükleri, nasıl geribildirim verdikleri üzerinde durularak etkinlik bitirilir. Geribildirimün söylenen veya yapılanlar konusunda düşünülen duygu veya düşüncelerin ifade edilmesi olduğu ve iletişimin sürdürülmesi için gerekli olduğu belirtilir. Doğaçlamada Ayşe'nin geribildirimlerinin ne olduğu konuşulur. İkili olarak tekrar rol oynamaları ve geribildirim vermeleri sağlanır ve oynayanlar alkışlanır.

Rahatlama: Müzik veya ritim eşliğinde serbestçe hareket ederler, lider çok güzel çiçeklerle dolu bir bahçede olduklarını düşünmelerini söyler, çiçekleri koklarlar ve bir tane koparıp arkadaşlarına verirler

Değerlendirme: Etkinlik sırasında nelerden hoşlandıkları sorulur. İnsanlarla konuşurken onları iyi dinlememiz gerektiği belirtilir. İyi dinlersek uygun konuşmayı sürdürebiliriz denir. İyi bir iletişim için karşımızdaki konuşurken ona bakmamız, sözünü kesmememiz, anladığımızı ifade etmemiz, geri bildirimde bulunmamız gerektiği vurgulanır.

İkili konuşmalar sırasında birbirlerini nasıl dinledikleri ve nasıl geribildirimde bulundukları üzerinde durulur. İnsanları nasıl dinlememiz gerektiği sorulur, aşağıdaki basamaklar tahtaya yazılır ve birlikte okunur.

Birisi konuşurken onun;

- *yüzüne bakmamız,*
- *onu dinlediğimizi başımızla belirtmemiz,*
- *sözünü kesmememiz,*
- *anladığımızı ifade etmemiz,*
- *karşımızdakinin sözünün bitmesinden sonra*
- *söyleyeceğimizi söylememiz yani geribildirim vermemiz gerekir.*

Çocuklara konu ile ilgili aşağıdaki form dağıtılır, bireysel olarak doldurmaları istenir ve üzerinde konuşularak etkinlik bitirilir.

Birisi konuşurken onun;
.....bakmamız,
.....başımızla belirtmemiz,
.....kesmememiz,
.....ifade etmemiz,
.....bitmesinden sonra
.....söylememiz gerekir.

8.Kıyafet temizliğine dikkat eder.

ARAÇ-GEREÇ : Kasetçalar/ cd çalar, giysi resimleri, Dağınık Çocuk isimli kitap

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Lider öğrencilere değişik giysi resimleri gösterir. *Şimdi sanki giysiler ülkesinde dolaşıyormuş gibi yapın. Hangi giysiyi almak isterseniz alın ve bize bu giysiyi ve nasıl giydiğinizizi pantomimle anlatın.* Her çocuk giysisini anlatır.

Doğaçlama: Öğrencilerden ne tür giysileri olduğu, onları nasıl kullandıklarını düşünmeleri istenir. Ve en sevdikleri bir giysiyi seçmeleri söylenir. Çocuklara “Giysiniz canlı olsaydı, konuşsaydı size ne söylemek isterdi?” diye sorulur ve yanıtlar alınır.

Çocuklara, Akal’ın (2002) “Dağınık Çocuk” (Ek 10) adlı masalı okunur. Masalda yer alan roller dağıtılarak dramatize edilir. Masal oynandıktan sonra “Kirli giysi, temiz giysi olmak nasıl bir şey? Kirli ve temiz giysi olarak neler söyleyebilirsiniz” diye sorulur. Çocukların söyledikleri dinlenir ve üzerinde konuşulur.

Rahatlama: Ritim eşliğinde yavaş, hızlı, büyük, küçük yürüyüşler yapılır.

Değerlendirme: Çocuklara evde, okulda, sokakta ne tür giysiler giydikleri sorulur. Giysilerini ne zaman değiştirdikleri, üstlerinden çıkardıkları giysileri nereye ve nasıl koydukları, giysileri kirlenince ne yaptıkları sorulur. Giysilerimizi kirlenince kirli sepetine koymak gerektiği, temiz olanları katlayarak dolaba koymak gerektiği belirtildikten sonra çocukların bireysel olarak konu ile ilgili aşağıdaki cümleleri tamamlamaları istenir ve üzerinde konuşularak etkinlik bitirilir.

Okuldan eve gidince kıyafetlerimi.....
Gömleğim kirlenince.....
Çoraplarımı çıkarınca.....

Ev Ödevi: Çocukların bir sonraki etkinliğe kadar, “Hangi giysileri var, kirlenen giysilerini ne yaptı, giysileri ararken dolabını düzgün mü bırakıyor, karışık mı, giysilerini kendisi mi düzeltiyor?” noktalarında not tutarak gelmeleri istenir. Bir sonraki etkinliğin başında üzerinde durulur.

9.Daha önce neler söylediği sorulduğunda tekrar söyler.

ARAÇ-GEREÇ : Kasetçalar/ cd çalar

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Önceki etkinlikte verilen ev ödevinin değerlendirilmesi yapıldıktan sonra ısınma aşamasına geçilir.

Isınma: Meyve sepeti oyunu. Çocuklar çember olarak ayakta dururlar. İki meyve ismi sırayla çocuklara verilir. Ortaya bir ebe gelir, istediği meyvenin ismini söyler ve o meyveler yer değiştirmeye çalışırken ebe yer kapmaya çalışır, yer bulamayan ebe olur. Meyve sepeti dendiğinde herkes yer değiştirir.

Oyun: Lider bir cümle söyler, çocuklar sırayla bu cümlenin yüklemine kullanarak yeni bir cümle söylerler, her çocuk kendisinden önce söylenen son cümlenin yüklemine kullanarak cümle söyler. Lider tahtaya yazarak örnek verir:”Ali tahtaya yazı yaz”, “Yaz ayını çok severim” gibi.

Doğaçlama: Çocuklar ikili gruplar oluştururlar ve biri A, diğeri B olarak ayrılırlar. A kişisi B’ye bir şey anlatmaktadır. Ama B kişisi söylenenleri anlamamakta ve sürekli “*Ne dediniz? Ne? Ne?*” diye sormakta, A kişisi de tekrar etmektedir. Lider ve yardımcı lider model olarak gösterir. Çocukların doğaçlamaları izlenir. Rol oynarken ne hissettikleri, söylenenleri tekrar edip edemedikleri konuşulur.

Rahatlama: Müzik veya ritim ile birlikte serbestçe dans ederler. Müzik durduğunda oldukları yerde donarlar. Müzik başladığında tekrar dans etmeye başlarlar. Birkaç kez tekrarlanarak rahatlama bitirilir.

Değerlendirme: Etkinlikler sırasında nelerden hoşlandıkları sorulur ve düşünceleri alınır. Öğretmenlerimiz veya yakınlarımız bizden ne söylediğimizi veya onların ne söylediğini tekrar etmemizi istediğinde bunu yapabilmek için onları iyi dinlememiz gerektiği belirtilir.

10. Konuşmasını, konuşmanın içeriğine uygun olmayan duraklamalar yapmadan sürdürür.

ARAÇ-GEREÇ : Kasetçalar/ cd çalar, pamuk

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Daire olunur. Lider alkışlayarak, gözlerine baktığı birine doğru gider, onun yerine geçer. Yerine geçtiği öğrenci aynı işlemi yapar. Daha sonra alkış yerine "s" sesi çıkarılarak aynı işlem yapılır.

İkili gruplar oluştururlar ve lider şu yönergeyi verir: "*Eşlerden biri yere uzansın. Diğeri, elini arkadaşının kamına hafifçe bastırarak koysun. Yere uzanan burnundan derin derin nefes alıp ve ağzı ile versin. Bunu üç kez yapın. Sonra aynı işlemi diğer eş de denesin.*"

Lider şöyle devam eder: "*Aynı ikililer ayağa kalkalım, birinizin eline bir parça pamuk koyuyorum. Arkadaşınız burnundan derin bir nefes alıp ve nefesini patlatarak verirken pamuğu uçurmaya çalışsın. Sırayla bunu yapın.*"

Doğaçlama: İkili gruplar oluştururlar. Lider şu yönergeyi verir: "*Elinize verdiğim yazılı metni biriniz hiç duraklamadan okurken, diğeriniz okunanları bedeninizle canlandıracaksınız. İki kişide bunu deneyecek*" Sırayla çocukların okuma ve canlandırmaları izlenir.

Okunacak Parça:

Özür dilerim. O bir yanlışla idi. Ben yanlışla. Özür dilerim. Ama siz de fena halde canımı yaktınız. En zayıf yerimden vurdunuz beni. Bunun bana ne kadar acı vereceğini düşünmeniz gerekirdi. Eminim kötü bir niyetiniz yoktu. İyi yürekli bir insan olduğunuzu biliyorum, bu hareketi düşünmeden

yaptığınıza inanmak istiyorum, hareketinizin ne büyük bir yanılgı olduğunu yarın kendiniz de görüp anlayacaksınız.

Lider daha sonra parçanın, uygun duraklamalar (tek çizgi boşluğunda kısa, iki çizgi boşluğunda uzun, üç çizgi boşluğunda daha uzun duraklamalar yapılır) yapılarak okunmasını ve canlandırılmasını ister. Sırayla okuma ve canlandırmalar izlenir.

Özür dilerim. (kısa duraklama) -O bir yanılgı idi. (uzun duraklama) -- Ben yanıldım.(daha uzun duraklama) ---Özür dilerim. (kısa duraklama) -Ama siz de fena halde canımı yaktınız.(uzun duraklama) -- En zayıf yerimden vurdunuz beni.(kısa duraklama) -Bunun bana ne kadar acı vereceğini düşünmeniz gerekirdi.(daha uzun duraklama) --- Eminim kötü bir niyetiniz yoktu.(uzun duraklama) -- İyi yürekli bir insan olduğunuzu biliyorum, (kısa duraklama) -bu hareketi düşünmeden yaptığınıza inanmak istiyorum, (kısa duraklama) -hareketinizin ne büyük bir yanılgı olduğunu yarın kendiniz de görüp anlayacaksınız.

Canlandırmalardan sonra her iki durumda okuyan ve canlandıranların neler hissettikleri ve düşündükleri paylaşılır. Konuşurken veya bir metni okurken anlaşılacak için uygun duraklamalar yapmak gerektiği belirtilir.

Rahatlama: Elma toplama çalışması. Lider şu yönergeyi verir:*Çember şeklinde duralım ve açılalım. Ayaklarınızı omuz genişliğinde açın ve başınızın üzerinde bir noktaya ulaşmaya çalışır gibi ellerinizi yukarı doğru uzatın. Derin bir nefes alın, ben onikiye kadar sayarken yavaş yavaş belden aşağıya doğru eğilin. Eller yere eğildiğinde nefesinizi boşaltın ve kollarınızı sallayın. Yeniden nefes alın. Ben onikiye kadar saydığımda bu kez yukarıdaki noktaya tekrar ellerinizi uzatın. Yavaşça kollarınızı bırakın ve rahatlayın.*

Değerlendirme: Yukarıdaki etkinlikler sırasında en çok nelerden hoşlandıkları sorulur. İnsanlarla nasıl iletişim kurduğumuz, nasıl konuştuğumuz, konuşurken ne tür hareketler yaptığımız üzerinde durulur. İyi bir iletişim için karşımızdakinin yüzüne ve gözlerine bakmamız gerektiği, konuşma sırasında nefes almak için veya istediğimiz etkiyi yaratmak için duraklamalar yapmamız gerektiği belirtilerek etkinlik bitirilir.

11. Konuşurken başkaları tarafından anlaşılabilmek için konuşma hızını ayarlar.

ARAÇ-GEREÇ : Kasetçalar/ cd çalar, kitaplar

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Daire olunur, serbestçe durulur. Tüm beden, bacaklar, karın, kollar gerilir, eller yumruk yaparak sıkılır. Bu arada nefes alınır, bir anda gevşenir ve nefes verilir. Lider, model olarak gösterir.

Oyun: Grup ikiye ayrılır. İlk grup sırt üstü yere uzanır. İkinci grup onların karın boşluklarına ince bir kitap koyar. Uzananlar bacaklarını karınlarına doğru çeker, tabanlarını zemine basar. Gözlerini kapatmaları ve kendilerini bir makine gibi düşünmeleri istenir. Bu arada derin derin nefes alıp verirler. Arkadaşları bu kez karın boşluklarına kalın bir kitap koyar ve rolü oynayan arkadaşlarına dokunarak makineye çalıştırırlar. Her eş bunu dener. Kitap karınlarında iken nefes alıp vermelerine dikkat çekilir. Oyundan sonra nefes durumları ve hangi makine oldukları sorulur.

Doğaçlama: İkili gruplar oluştururlar, aşağıdaki durumlar yazılı olarak verilir.

Durum 1: Anne ve çocuğu. Çocuk masadan vazoyu almaya çalışmaktadır. Anne oldukça yavaş bir sesle *“Dikkat et kırılabilir”* der.

Sonrasını oynamaları istenir. Rol oyunları izlendikten sonra neler yaşadıkları, hissettikleri paylaşılır. Aynı durum anne *“dikkat et kırılabilir”* tümcesini çok hızlı ve sinirli söylediğinde nasıl olur? durumu çocuklar tarafından tekrar oynanır. Oyunlardan sonra tekrar üzerinde konuşularak, konuşma hızımız ve ifademizin anlatımımızı değiştirdiği vurgulanır.

Durum 2: Öğretmen elindeki yırtık kitabı göstererek yavaş bir sesle *“Çabuk buraya gelin”* der ve sonrasını oynamaları istenir. Aynı tümceyi çok hızlı ve sinirli söylediği durumda oynamaları istenir.

Oyunlardan sonra her iki durumda neler hissettikleri üzerinde konuşulur. İki tümce grup olarak çok yavaş, yavaş ve hızlı olarak söylenir ve her söylenişte nasıl bir etki bıraktığı konuşulur.

Grup olarak aşağıdaki tekerleme yavaş, orta ve hızlı olarak söylenir. Neler hissettikleri sorulur.

“ Penceredeki tekir kedi, kendi kendine tenceredeki eti yedi”

Rahatlama: Daire olunur. Lider ortada bir ateş yandığını ve onu üflemelerini söyler. Ateşi “ f” sesi ile üflemeleri belirtilir, üfleme üç kez yapılır. Daha sonra ellerinde çok güzel kokan bir çiçek varmış gibi onu koklamaları istenir, üç kez yapılır. Lider üflemeyi yaparak gösterir.

Değerlendirme: Etkinlikler sırasında nelerden hoşlandıkları sorulur, duygu ve düşünceleri paylaşılır. “Konuşma hızımızı dış etmenler (ortam, kiminle konuştuğumuz) olduğu kadar iç etmenler de (duygu ve düşüncelerimiz) etkilemektedir. Konuşma hızımızı, jest ve mimiklerimizi duygularımızın etkilediği belirtilir. İyi bir konuşma için doğru nefes alıp vermeyi bilmemiz gerektiği” belirtilerek etkinlik bitirilir.

Ev Ödevi: Diyaframdan nefes alma öğrencilere gösterilir. Birkaç kez tekrar etmeleri sağlanır. Bir sonraki derse kadar bunu denemelerini ve günde kaç kez denediklerini not alarak gelmeleri istenir.

12. Konuşurken, konuşmada yer alan duygu ve düşüncelerin anlamına ışık tutan vurgulamalarda bulunur.

ARAÇ-GEREÇ: Kasetçalar/ cd çalar, resimler

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Önceki etkinlikte verilen ev ödevinin değerlendirilmesi yapıldıktan sonra ısınma aşamasına geçilir.

Isınma: Daire olunur. Omuzlar geride, dik durulur, ağız açılır, köpek gibi kesik kesik ve hızlı hızlı solunur, el karın üzerine konulur, bu üç kez yapılır. Lider yaparak gösterir.

Dik durulur, derin nefes alınarak esner gibi yapılır, kollar yukarı kaldırılır, gerilir. Sonra gevşenir, olabildiğince hızlı nefes verilir, üç kez yapılır. Lider model olarak yapar.

Elin biri ile duvarı itiyormuş gibi durulur. Her sayı esnasında nefes alınarak, ona kadar sayılır, üç kez yapılır. Aynı işlem gerçek bir duvarı iterek üç kez yapılır, aradaki fark sorulur. Lider model olarak yapar.

Doğaçlama: Öğrencilere aşağıdaki durumların resimleri gösterilir, yazılı olarak verilir ve verilen durumu ve tersini konuşarak canlandırmaları istenir.

Aldığı hediyeyi görünce sevinen bir çocuk (Ek 9 Resim 14)

Oyuncağının kolu kırılan bir çocuk (Ek 9 Resim 15)

Canlandırmalardan sonra neler hissettikleri sorulur, konuşmaları sırasında nerelerde vurgu yaptıklarına dikkat çekilir.

Aşağıdaki tümceler tahtaya yazılır. Önce tekdüze okumaları istenir. Daha sonra vurgu yapılacak yerlerin altı çizilir ve yeniden okunur. İki okuma arasındaki fark sorulur, düşünceleri alınır.

İnsanları zincirleyebilirsiniz ama düşüncelerini asla.

Buradan çıkıp nehri geçince kuşlar gibi özgür olacağız.

Son gülen iyi güler.

Güneşin doğuşunu gördün mü?, olağanüstü güzeldi.

İnsanları zincirleyebilirsiniz ama düşüncelerini asla.

Buradan çıkıp nehri geçince, kuşlar gibi özgür olacağız.

Son gülen iyi güler.

Güneşin doğuşunu gördün mü, olağanüstü güzeldi.

Rahatlama: Daire olunur, derin bir nefes alınır. “s” ile nefes kesintisiz boşaltılır, sssssss..Derin bir nefes alınır, kesik kesik ve kesintisiz boşaltılır, s-s-s-s-----s-s-s-s. Derin bir nefes alınır, ssss-s-s-s-ssss,ssss-S-S-S-S-ssss şeklinde boşaltılır.

Değerlendirme: Etkinlikler sırasında nelerden hoşlandıkları sorulur. “Konuşurken duygu ve düşüncelerimizi iyi aktarmak için vurgu yapmamız gerektiği belirtilir. Vurgunun, istediğimiz etkiyi yaratmak ve kendimizi doğru ifade edebilmek için çok önemli olduğu belirtilir. Vurgulamayı doğru yaparsak

tümçenin anlamına duygu ve düşüncelerimizi katmış oluruz.” bilgisi verildikten sonra etkinlik sona erer.

13. Konuşurken içinde bulunduğu ortama göre ses tonunu ayarlar.

ARAÇ-GEREÇ : Kasetçalar/ cd çalar

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Mekanda lider ile birlikte serbestçe yürürler ve anlamsız sesler çıkarırlar. Sonra ba, be, bı, bi, bö, bu, bü, sıs, sıs, sıs, puh, puh, puh seslerini çıkararak yürürler. Grup daire olur ve sakız çiğniyormuş gibi ağızlarını hareket ettirirler.

Doğaçlama: Üçlü gruplar oluşturulur. Bir kişi aşağıdaki parçayı okurken, bir diğeri canlandırır, üçüncü kişi izler. Okuyucu parçayı önce sıradan tekdüze okur, diğeri oynar. Diğer seferinde parça uygun ses tonuyla okunur.

Fakir

Phedon, tek başına yaşayan dalgın, şaşkın halli bir adamdır. Çukura kaçmış gözleri, kavruk teni, kuru vücudu, zayıf yüzüyle üzüntülü bir görünüşü vardır. Az uyur, uykusu hafiftir. Hep başkalarının söyledikleriyle yetinir. Onların düşüncesine uyar, bir şeyler yapabilmek için çırpınır, ona pek önem vermezler. Yavaş ve hafif yürür, sanki yere basmaktan korkuyor gibidir (La Bruyere, Karakterler).

Oyunlardan sonra okuyan, oynayan ve izleyenlerin her iki durumda neler hissettikleri sorulur, düşünceleri paylaşılır.

Lider ortaya gelir, bir duyguyu (mutluluk) yüz ve beden hareketleri ile bir fotoğrafı gibi gösterir. İsteyen öğrenci bu fotoğraftaki duyguyu sözel olarak aktarır. “Ben çok mutluyum” gibi. Öğrencilerin her biri çalışmayı yapar. Duyguların ses tonumuzu etkilediğine dikkat çekilir.

Tahtaya şu tümce yazılır: “Dön geri. Ben sensiz yaşayamam.”

Bu tümceyi öğrencilerin tek tek değişik duygu durumlar ile söylemeleri istenir. Heyecanla, umutsuzca, ağlayarak, yalvararak, inanarak, sevinçle. Duygu durumlarında ses tonunun farklılaştığı vurgulanır.

Tahtaya şu soru yazılır: “ Ne yapıyorsun?” Belirtilen karakterlere göre (yaşlı bir erkek, yaşlı bir kadın, sert bir asker, korkak biri, sarhoş biri, dedikoducu biri, kıskanç bir koca, yedi yaşında bir çocuk, utangaç biri) seslendirilir. Çalışmadan sonra duygu durumu ve karakterlere göre ses tonunun değişimine dikkat çekilir.

Rahatlama: Liderin “ti” komutuyla derin bir nefes alınır, “ta” komutuyla “a” sesiyle nefes dışarı verilir, bu üç kez yapılır. Derin bir nefes alınır ve “ah” hecesi söylenerek nefes verilir, bu üç kez yapılır. Derin bir nefes alınır “ah” hecesi kesik kesik “ah, ah..” söylenerek nefes verilir, bu üç kez yapılır. Derin bir nefes alınır ve “hop” hecesi nefes bitimine kadar yinelenir, bu üç kez yapılır.

Değerlendirme: Etkinlikler sırasında en çok ne yapmaktan hoşlandıkları sorulur. Konuşurken duygu ve düşüncelerimizi ifade edebilmek ve karşımızdaki insanı etkileyebilmek için;

- *uygun ses tonu ile konuşmamız*
- *bunu jest ve mimiklerle desteklemek*
- *uygun hızda konuşmak*

gerektiği belirtilir ve tahtaya yazılarak etkinlik bitirilir.

DUYGUSAL BECERİLER

HEDEFLER

1. a.Başkalarıyla ilgili olumsuz duygularını ifade eder.
- b.Başkalarıyla ilgili olumsuz düşüncelerini ifade eder.

ARAÇ-GEREÇ : Kasetçalar/ cd çalar, kağıt, kalem, olumsuz olay resmi

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Çocuklar ikili gruplar oluştururlar. Birinin elindeki parayı diğeri baskı ve şiddet kullanmadan almaya çalışır, sonra diğeri aynı şeyi yapar. Grup çember olarak oturur parayı almaya çalışırken neler hissettikleri/düşündükleri sorulur. Olumsuz duygularını/düşüncelerini ifade etmeleri istenir. “Parayı/paramı almaya çalışırken beni engellemesi nedeniyle ona çok kızdım” gibi.

Doğaçlama: Lider öğrencilere olumsuz bir olay resmi (Ek 9 Resim 16) gösterir. Resim duvara asılarak incelenir. Her öğrenci sırayla resmi okuyarak hissettiği olumsuz duyguları/düşünceleri söyler. Çocuklar Çember olarak dururlar, olumsuz duyguları yere bakarak, olumlu duyguları yukarı bakarak söylerler. Aynı işlemi artan ve azalan hızda söylerler.

İkili gruplar oluştururlar. Aşağıdaki durumlar yazılı olarak verilir ve devamını doğaçlamaları istenir.

Durum 1: İki kardeş evdeler, biri izinsiz diğerrinin kazağını giymiş ve kirlletmiş.

Durum 2: İki arkadaş, okulda sınavdalar, biri kopya vermesini istiyor.

Durum 3: İki kişi kantinde, biri sırasını beklemeden öne geçmeye çalışıyor.

Çocukların doğaçlamaları izlenir. Olumsuz duygularını/düşüncelerini nasıl ifade ettikleri üzerinde durulur. Doğru ve yanlış davranışlar üzerinde geribildirim verilir. “İzinsiz kazağımı aldığımda kendimi değersiz hissediyorum ve üzülüyorum, Kopya istediğinde kendimi iyi hissetmiyorum, Sıranı beklemediğinde kızgınlık duyuyorum” şeklinde konuşabileceğimiz belirtilir.

Çocuklarla birlikte olumsuz duyguların listesi çıkarılır. Çıkarılan duyguların her biri bir karta yazılarak olumsuz duygu kartları oluşturulur. Her

çocuk bir kart çeker ve o duyguyu beden diliyle ifade eder. Çocuklara bu duyguyu hangi durumda yaşadıkları sorulur.

Rahatlama: Ritim eşliğinde yavaş ve hızlı yürüyüşler yapılır.

Değerlendirme: Etkinlikler sırasında yaşanan duygu ve düşünceler paylaşılır. Çevremizdeki olaylara veya insanlara karşı hangi durumlarda olumsuz duygular/düşünceler yaşadığımız sorulur. Olumsuz duygularımızı/düşüncelerimizi nasıl ifade ettiğimiz üzerinde durulur. Olumsuz duygularımızı kızarak, bağırarak değil, o durumun bizi nasıl etkilediğini belirterek dile getirmemiz gerektiği belirtilir. Örn: Kardeşimiz kazağımızı izinsiz almışsa tepkimiz *“Bir daha kazağımı alırsan döverim”* yerine *“Benden izinsiz kazağımı alman hoşuma gitmiyor, kendimi değersiz hissediyorum/üzülüyorum ve kızgınlık yaşıyorum”* şeklinde ifade edilebileceği belirtilir. Çocukların da örnekler vermeleri sağlanır.

Çocukların bireysel olarak konu ile ilgili aşağıdaki tümceleri tamamlamaları istenir ve üzerinde konuşulur.

Maçta yenilirim
Sınavda kötü not alırsam
Saldırgan bir köpek gördüğümde
En sevdiğim kazağım yırtıldığında

Ev Ödevi: Bir sonraki derse kadar çocukların yaşadıkları olumsuz duyguları tabloya işaretleyerek gelmeleri istenir. Sonraki ders başında değerlendirilir.

Yaşanan Duygular	Kime / Neye	Ne oldu	Nasıl ifade ettim
Kızgınlık/Öfke			
Korku			
Üzüntü			

2. a.Başkalarıyla ilgili olumlu duygularını ifade eder.

b.Başkalarıyla ilgili olumlu düşüncelerini ifade eder.

ARAÇ-GEREÇ : Yardım eden insan resmi, durum resimleri

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Önceki etkinlikte verilen ev ödevinin değerlendirilmesi yapıldıktan sonra ısınma aşamasına geçilir.

Isınma: Ellerle ve ayaklarla ritim çalışması yapılarak hareket edilir.

Oyun: Engelli birine yardım eden bir insanın resmi (Ek 9 Resim 17) çocuklarla birlikte incelenir. Daha sonra çocuklar yardım eden insana karşı hissettikleri olumlu duygularını/düşüncelerini söylerler.

Doğaçlamalar: İkili gruplar oluştururlar, aşağıdaki konulara göre doğaçlama yapmaları ve olumlu duygularını/düşüncelerini dile getirmeleri istenir. Durumlar yazılı olarak verilir ve resimleri gösterilir.

İki arkadaş, biri diğerinin eşyalarını taşımaya yardım ediyor (Ek 9 Resim 18, 19)

İki kardeş, büyük olan diğerine ders çalıştırıyor (Ek 9 Resim 20)

Canlandırmalardan sonra oynarken neler hissettiklerini ve duygularını nasıl dile getirdikleri paylaşılır.

“Ne zaman sevinir, mutlu olursunuz” diye sorulur ve tahtaya yazılır. Çocukların yanıtları yazılarak okunur. Çocuklarla birlikte olumlu duygular listesi çıkarılır. Çıkarılan duygular birer karta yazılarak olumlu duygu kartları oluşturulur. Her çocuk bir kart çeker ve o duyguyu beden diliyle ifade eder. Çocukların bu duyguyu hangi durumlarda yaşadıkları sorulur.

Rahatlama: Çocuklar çember olarak ayakta dururlar. Sırayla herkes, yanındaki arkadaş için olumlu bir cümle söyler. Her çocuk için bu yapılır.

Değerlendirme: İnsanlarla ilişkilerimizde hangi durumlarda mutlu olduğumuz, mutlu olduğumuzda olumlu duygularımızı/düşüncelerimizi nasıl dile getirdiğimiz üzerinde durulur. İnsanlara güzel şeyler söylemenin yarattığı olumlu etki üzerinde durulur. *Saçın bu gün çok güzel* diyebilmek bile olumlu bir etki yarattığı belirtilir. Aşağıdaki basmaklar tahtaya yazılır.

Bir insan hakkında;örneğin arkadaşınız hakkında güzel bir şey söylemek için;

- *olumlu duygularınızın/düşüncelerinizin olup olmadığını düşünün*
- *karşınızdaki bunu duymaktan hoşlanır mı karar verin*
- *ne söyleyeceğinize karar verin ve*
- *gülümseyerek söyleyin*

Lider basamakları yardımcı lider ile oynayarak gösterir. Çocuklarında ikili olarak yapmaları sağlanır, alkışlanarak bitirilir.

Çocukların bireysel olarak konu ile ilgili aşağıdaki tümceleri tamamlamaları istenir ve üzerinde konuşulur.

Annen, çok istediğin bisikleti aldığında
Sınavdan çok iyi bir not aldığında
Uzun zamandır görmediğin çok sevdiğin bir arkadaşını gördüğünde

Ev Ödevi: Bir sonraki derse kadar çocukların yaşadıkları olumlu duyguları tabloya işaretleyerek gelmeleri istenir. Sonraki ders başında değerlendirilir.

Yaşanan Duygular	Kime / Neye	Ne oldu	Nasıl ifade ettim
Mutluluk			
Sevinç			
Hoşlanma			

3.Başkalarının kendisine karşı neler hissettiğini ifade eder.

ARAÇ-GEREÇ: Kasetçalar/ cd çalar,

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Önceki etkinlikte verilen ev ödevinin değerlendirilmesi yapıldıktan sonra ısınma aşamasına geçilir.

Isınma: Kuş kafeste oyunu: Üçlü gruplar oluştururlar. İki kişi el ele tutuşur, bu oluşan şekil kafestir, ortaya üçüncü kişi girer, bu ise kuştur. Tüm grup, bu şekilde çember olarak ayakta durur. Ortada bir ebe vardır. Lider *değiştir* diyerek el çırtığında kuşlar yer değiştirir ebe kendine yer bulmaya çalışır, yerini değiştirmeyen, açıkta kalan ebe olur. Oyun herkes ebe oluncaya kadar devam eder ve kuşlar ile kafesler yer değiştirerek oynanır.

Oyun: Serbestçe yürürler, yürürken liderin söylediği duygulara (sevinçli, kızgın, korkmuş, öfkeli, sinirli vb. tahtaya yazılır) göre hareket yaparlar. İkili olurlar ve biri A diğeri B olur. A'lar liderin verdiği duyguya göre karşısındakine bakarken, B'ler "*Bana(kızgın) bakıyor*" şeklinde sözel olarak ifade ederler. Aynı süreç B' ler için de yapılır.

Doğaçlama: Duygular (sevinç, üzüntü, öfke, mutluluk, iğrenme, öfke, şaşkınlık, keder, neşe, şaşkınlık) küçük kartlara yazılır. İkili eşleşirler, herkese bir kart verilir, eşler birbirlerine göstermezler. Sırayla kartta yazılan duyguyu arkadaşına karşı kendisi hissediyormuş gibi anlatır, arkadaşı da onun kendisine karşı ne hissettiğinizi söyler.

Rahatlama: Müzik eşliğinde dans edilir. Müzik kesilince durulur. Bu etkinlik birkaç kez yapılarak bitirilir.

Değerlendirme: Etkinlikler sırasında hissettikleri sorulur. Başkalarının bizim hakkımızda hissettiklerinin önemli olduğu ve bunu onların yüz ifadelerinden anlayabileceğimiz üzerinde durulur. Başkalarının duygularını hissetmek ve iletişimimizi ona göre sürdürmenin önemi belirtildikten sonra, çocukların bireysel olarak konu ile ilgili aşağıdaki cümleleri tamamlamaları istenir ve üzerinde konuşulur.

Yemek yemediğimde annemin bakışlarından bana.....hissederim.
Televizyonun kanalını değiştirmek istediğimde babamın.....hissederim.
Silgisini izinsiz aldığımda arkadaşımın.....hissederim.

4.Gerektiğinde kendisi ile ilgili olumlu ifadeler kullanır.

ARAÇ-GEREÇ : Kasetçalar/ cd çalar, top

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Grup ikiye ayrılır. Her grup kendi içinde arka arkaya sıra olur, en öndekilerin elinde top vardır. Herkes ayaklarını açarak durur. Baştaki elindeki topa herkesin ayaklarının arasından geçerek en arkaya gider. En arkaya gidince topu en arkadakine verir, o kendi önündekine verir, böylece top elden ele en öndekine gelir. O da ilk başlayan arkadaşı gibi aynı şeyi yapar. Sonuncu kişi de uygulayınca oyun biter. Herkes en arkaya gittiğinde topu verirken, bu başarısı ve kendisiyle ilgili olumlu bir duygu söyler. Lider ilk oyuncu olarak oyunu başlatır.

Doğaçlama: Grup yarım çember olarak oturur. Lider *çocuklar ben bu gün kendimi iyi hissediyorum, çalışkan ve başarılı hissediyorum* der. Her bir katılımcı kendisiyle ilgili olumlu bir özellik söyler. *Ben iyi bir öğrenciyim, ben çalışkanım, ben yardımseverim* gibi. İki kişi ortaya gelir. Biraz önce kendisinin söylediği olumlu özelliği bu kez arkadaşı kendisine söyler. *Sen yardımseversin* gibi. Her çocuk için bu yapılarak bitirilir.

Rahatlama: Çocuklar arka arkaya dizilirler ve birbirlerinin bellerinden tutarak bir tırtıl oluştururlar ve ritimle birlikte hareket ederler.

Değerlendirme: Etkinlikler sırasında en çok nelerin hoşlarına gittiği sorulur. “İnsan ilişkilerinde belirleyici unsur kendimizi nasıl algıladığımızdır. Kendimizi salt yapamadıklarımız ve olumsuz yanlarımızla değil yapabildiklerimiz ve olumlu yanlarımızla da görebilmeli, kendi kendimize aferin diyebilmeliyiz” noktaları çocuklara anlatılır.

Çocukların kendileriyle ilgili olumlu özellikleri düşünerek aşağıdaki cümleleri tamamlamaları istenir. Özellikleri “Ben çalışkan bir öğrenciyim”, “Ben yardımseverim” şeklinde ifade etmeleri sağlanır. Üzerinde konuşulur.

Ben.....
Ben.....
Ben.....

5.Karşısındaki duyguyu durumuna göre uygun tepki verir.

ARAÇ-GEREÇ : Duygu zarı şekli, kasetçalar/ cd çalar

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Duygu Zarı (Erkan, 1997) etkinliği yapılır. Tahtaya 1'den 6'ya kadar zarın yüzlerini gösteren semboller çizilir (Ek 9 Resim, 21). Her sembolün karşısına (bir yüz boş kalacak) bir duygu ile ilgili bir sıfat yazılır. Kızgın, üzgün, mutlu, korkmuş, utanmış, şaşırılmış gibi. Her çocuk sırayla zarı atar ve kendisine gelen zarın yüzündeki duyguyu yaşadığı bir olayı beden diliyle anlatır. Yaşananlar paylaşılarak oyun bitirilir.

Doğaçlama: İkili gruplar oluştururlar. Biri A diğeri B'dir. A'lar B'lere bir hediye verirler, verirken ne tür bir şey olduğunu bedenleriyle anlatırlar. B'ler de hediyeyi alırken bedenlerini kullanırlar. Aynı işi B'ler de yapar.

Aynı ikililere birbirine karşıt duygular yazılı olarak verilir (sevgi-nefret, mutlu-mutsuz, iyimser-kötümser, hüzünlü-sevinçli vb.). Eşler bedenlerini kullanarak bu duyguları birbirlerine anlatırlar ve bu duygu durumlarını içeren bir doğaçlama yaparlar ve lider el çırpınca hareketsiz kalırlar. Tüm grup bu anın ne anlattığı üzerinde konuşur ve bir isim verir. Tüm ikililer izlendikten sonra bitirilir.

Rahatlama: Çocuklar müzik veya ritim eşliğinde sıralanarak birbirlerine masaj yaparlar.

Değerlendirme: Etkinlikler sırasında en çok nelerden hoşlandıkları sorulur. “Başkalarıyla ilişkilerimizde onları anlamaya çalışmanın önemi üzerinde durulur. Başkalarını anlamak ise onların duygularını anlamaya çalışmakla yapılabilir. Hem onları anlamak hem de anladığımızı onlara iletme ve ona göre davranmak gerekir. Ağlamakta olan bir arkadaşımıza, ağladığı için üzgün olduğumuzu, sorununu paylaşmak isteyip istemeyeceği ve ona nasıl yardımcı olabileceğimizi ifade etmemiz iyi ilişkiler için gereklidir” dendiikten sonra, çocuklara aşağıdaki durumlar verilir ve nasıl tepki verecekleri sorulur, cevaplar tahtaya yazılır.

“Bir arkadaşınız çok hasta, onu ziyarete gidiyorsunuz, Hafta sonu sizin pikniğiniz var ama o gelemeyecek ve arkadaşınız çok üzgün görünüyor, O’

na ne söylersiniz". Söylenenler tahtaya yazılır ve üzerinde konuşulur. Sözel olarak ifade edemezlerse tahtaya yazmaları istenir.

6.Aşırı sevinç, üzüntü, öfke, korku gibi duygularını uygun şekilde ifade eder.

ARAÇ-GEREÇ : Yüz ifadeleri

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Liderin yönergesine göre hareket edilir: *Çok mutlu bir haber aldınız ona göre hareket edin, bir yakınınızın ağır hasta olduğu haberi geldi, biri size çarptı ve elinizdeki her şey yere saçıldı, karşıdan saldırgan bir köpek geliyor. Buna göre hareket edin ve ses çıkarın,* denir.

Oyun: Farklı Bölgelerde Duygunu Göster (Lindvaag ve Moen, 1980, Akt: Önder, 1999).

Mekanda dört ayrı bölge belirlenir ve çocuklara sözel olarak tanımlanır. Bölgeler yüz ifadeleri çizilerek anlatılabilir ve bu yüz ifadeleri (Ek 9 Resim 21) o bölgeye asılır.

1. köşe: soğuk/yalnız/üzgün (Üzgün bir yüz)
2. köşe: sıkıntılı/sinirli/korkmuş (Korkmuş bir yüz)
3. köşe: rahatsız/kızgın (Kızgın bir yüz)
4. köşe: hoş/yumuşak/mutlu (Mutlu bir yüz)

Çocuklar birer birer bir bölgeden diğerine geçerler. Her bölgede o bölgeye uygun hareketler yaparlar. O bölgede ne hissettiklerini, konuşmadan davranışlarıyla gösterirler.

Oyun sonunda hangi durumda ne zaman kendimizi mutlu, kızgın, korkmuş, üzgün hissederiz diye sorulur. Paylaşımlar yapılır.

Doğaçlamalar: Her çocuğa aşağıdaki durumlardan biri yazılı olarak verilir ve oynamaları istenir.

Odandasın, herkes sinemaya gitmiş, oda karanlık ve hastasın, ışığı yakıncaya kadar hissettiğin duyguları bize oyna ve anlat.

Bu gün senin doğum günün, herkes sinemaya gidiyor, seni unuttuklarını düşünüyorsun, yatakhaneye gidip kapıyı açıyorsun ki doğum günü partisi hazırlanmış. Bu durumu baştan oyna.

Yarın sınavın var, ders çalışacaksın ama kardeşin kitabını bir güzel boyamış, ne yapacaksın?

Çok yakın bir arkadaşının kaza geçirdiğini ve yoğun bakımda olduğunu öğreniyorsun. Ne yaparsın?

Doğaçlamalar izlenir ve oynarken neler hissettikleri paylaşılır.

Rahatlama: Ritim eşliğinde kelebek olup uçarlar.

Değerlendirme: Çalışmalar sırasında nelerden hoşlandıkları sorulur.

“İnsanın kendi ruh ve beden sağlığı için ve insanlarla ilişkilerinin iyi olması için yaşadığı duyguların farkında olması ve bunları ifade etmekten korkmaması gerekir, duyguları ifade etmenin önemi belirtilir.”

Çocuklara aşağıdaki durumlar verilir ve bu durumlar sonunda hissedeceklerini yazmaları istenir ve üzerinde konuşulur.

Hafta sonu babam sevdiğim bir yere götürünce.....	hissederim.
Arkadaşım üzerime bir şey dökerse.....	hissederim.
Annem hastalanırsa.....	hissederim.
Sokakta saldırgan bir köpek ile karşılaşsam.....	hissederim.

7. Öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyar.

ARAÇ-GEREÇ : Küçük bir top, Kasetçalar/ cd çalar, video kaydı

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Grup içinden bir ebe seçilir. Grup bir topu atmadan elden ele dolaştırır, ebe de topu yakalamaya çalışır, topu elinde iken yakalanan ebe olur.

Doğaçlamalar: Öğrenciler ile birlikte aşağıdaki durumun video kaydı izlenir. Öğrenciler ikili gruplar oluştururlar. Durumlar yazılı olarak da verilir ve doğaçlama yapmaları istenir.

Durum : Sınıfta öğretmen kitap dağıtmaktadır. Öğrenciler sıraya girmiştir. Ali koşarak gelir ve en önde olan Ayşe'yi iter.

Doğaçlamalar izlenir, ve geribildirim verilir. Doğaçlamaların yeniden oynanması istenir. Bu sefer lider doğaçlama anında oyunu keserek nasıl davranacaklarını *(Dur Düşün Karar Ver Nasıl Hissettin)* gösterir. Öfkelendiğimiz zaman hemen bağırıp çağırmadan düşünmemiz, fizik olarak kendimizi rahatlamamız, derin derin nefes alıp vermemiz ve daha sonra uygun bir dille konuşmamız gerektiği belirtilerek doğaçlamalar sürdürülür. Bu gibi durumlarda nasıl davrandığımız ve konuştuğumuz üzerinde durulur. Durumun doğru davranış video kayıtları izlenir ve üzerinde durulur.

Rahatlama: Yemyeşil bir bahçede olduklarını düşünerek hareket etmeleri istenir.

Değerlendirme: Oynarken en çok nelerin hoşlarına gittiği sorulur. Hangi durumlarda öfkelendikleri ve neden öfkelenedikleri sorulur. “Öfkelerimizi başkalarına zarar vermeden ifade etmemiz gerekir, aksi taktirde onlara da kendimize de zarar veririz ve iyi ilişkiler kuramayız” açıklaması yapılır.

Aşağıdaki durum tahtaya yazılır ve bu durumda nasıl davranacakları sorulur:

“Çok sevdiğiniz bisikletinizi/bebeğinizi arkadaşınız almış ve kırmış ”
Çocukların düşünceleri alınır ve tahtaya yazılır. Böyle durumlarda kızıp itişip kakışmanın doğru olmadığı belirtilir. Çocukların önerileriyle birlikte böyle bir durumda;

- biraz beklememiz,
- ne yapacağımızı düşünmemiz,
- seçenekler üretmemiz,
- kızgınlığımızı karşımızdakine anlatmamız,
- bu arada vücudumuz gerginse derin derin ve yavaş nefes almamız gerektiği anlatılır ve lider tarafından gösterilir. Çocuklara bu tür yaşantıları olup olmadığı sorulur ve isteyenlerle paylaşılır.

Ev Ödevi: Bir sonraki çalışmaya bir oyun düşünerek gelmeleri istenir.

GRUPLA BİR İŞİ YÜRÜTME BECERİLERİ

HEDEFLER

1. a.Sınıf arkadaşlarına oyun oynamayı teklif eder.
- b.Oynanmakta olan oyuna katılmayı teklif eder.
- c.Arkadaşlarına yeni oyunlar oynamayı teklif eder.

ARAÇ-GEREÇ : Kasetçalar/ cd çalar

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Önceden çocuklara birer oyun düşünüp gelmeleri söylenmiştir. Buldukları oyunların neler olduğu sorulur. Çocuklar anlatır. Lider çocuklara “Bugün sırayla her biriniz lider olacak ve gruba oyun oynatacaksınız” der. Küçük gruplara ayrılırlar. İsteyen çocukla başlanır. Çocuğun grubu oyuna davet etmesi, uygun bir teklif etme yolu bulması, oyunu anlatması ve oynamaları sağlanır. Her oyun öncesinde bir çocuğun dışta kalmasını ve davet edilmesini lider sağlar.

Doğaçlama: Öğrencilere aşağıdaki durum yazılı olarak verilir. Üçlü gruplar olarak oynamaları istenir.

Durum: Anıl okula yeni başlamış ve hiç arkadaşı yokmuş. Teneffüste İlgin ve Beste oyun oynamakta, Anıl ise oyuna katılmak istediği halde kenardan seyretmektedir ve onlara yeni bir oyun öğretmek istemektedir. Çocukların bunu oynamaları istenir.

Oyundan sonra davranışlar üzerinde konuşulur ve geribildirim verilir. Bu durumda Anıl, İlgin ve Beste neler yapabilirler? Çocuklara sorulur ve yanıtları alınır, tahtaya yazılır.

Çocuklardan yanıt gelmezse lider aşağıdaki açıklamayı yapar ve yeniden oynamalarını ister.

- Anıl, sormadan gidip onlarla oynamaya başlayabilir.
- Anıl, küserek sınıfa dönebilir.
- Anıl, “Ben de oynayabilir miyim?” diye sorabilir.

Bu durumlarda İlgin ve Beste nasıl davranabilirler, sorulur, konuşulur. İlgin ve Beste Anıl'ın izlediğini görünce "Bizimle oynamak ister misin?" diye sorabilirler. Bu durumda Anıl ne hissedirdi? Anıl mutlu olur ve onlara yeni bir oyun da oynayabileceklerini söyleyebilirdi. Bu açıklama doğrultusunda tekrar oynarlar ve alkışlanır.

Rahatlama: Grup ikiye ayrılır ve birbirine paralel olarak durur. Müzik veya ritm ile birlikte bir grup diğer grubu dansa davet eder ve dans ederler.

Değerlendirme: Oyunlar sırasında neler hissettikleri, sevdikleri ve sevmedikleri durumların neler olduğu üzerinde konuşulur. Dışarıda arkadaşlarıyla nasıl oyunlar oynadıkları, oynanmakta olan oyuna nasıl katıldıkları veya oynamayan arkadaşlarını nasıl çağırdıkları sorulur ve üzerinde konuşulur.

2. a. Bir gruba katılmak için grup üyelerinden izin alır.

b. Grup faaliyetlerine katılır.

ARAÇ-GEREÇ : Kasetçalar/ cd çalar

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Çocuklar ritm eşliğinde liderin tahtaya yazdığı değişik duygu durumlarıyla yürürler, mutlu, üzgün, gülerek, korkulu, ağlayarak, meraklı vb.

Doğaçlama: Her çocuğa aşağıdaki tümcelerden biri yazılı olarak verilir. Çocuklar elindeki kartta yazılı olanı grubun karşısında beden diliyle oynar.

Kartlar:

Sizinle oynayabilir miyim? (gülerek)

Sizinle oynayabilir miyim? (ağlayarak)

Sizinle oynayabilir miyim? (kızgın)

Sizinle oynayabilir miyim? (şaşkın)

Sizinle oynayabilir miyim? (korkulu)

Sizinle oynayabilir miyim? (heyecanlı)

Sizinle oynayabilir miyim? (meraklı)

Oyunlar izlendikten sonra oynarken neler hissettikleri paylaşılır.

Öğrencilere aşağıdaki öykü yazılı olarak verilir.

İkili gruplar oluştururlar ve öyküyü oynamaları istenir.

Öykü: *Teneffüste çocuklar okul bahçesinde oyun oynamaktadırlar. Bazı çocuklar ip atlamakta, bazı çocuklar istop, bazı çocuklar yakan top oynamaktadırlar. Umut kenarda beklerken ben de oynayacağım diyerek topu alıp kaçar ve arkadaşlarını kızdırır.*

Çocuklar öyküyü ve sonrasında neler olduğunu oynarlar. *Daha sonra Umut ne yaptı, ne yapması gerekirdi* soruları sorulur. Umut'un oynamak istiyorsa, arkadaşlarının yanına gitmesi, uygun bir zamanı kollayıp oynamak istediğini söylemesi, kabul edilirse katılabileceği üzerinde durulur ve tahtaya yazılır. Bu konuşmalardan sonra öykü yeniden canlandırılır.

Rahatlama: Grup birbirine paralel olarak durur, müzik veya ritm eşliğinde birbirlerini izin isteyerek süslerler.

Değerlendirme: Etkinlikler sırasında nelerden hoşlandıkları sorulur. Günlük yaşamlarında arkadaşlarıyla ilişkilerinde onlara katılmak istediklerinde ne yaptıkları sorulur. Yapılmakta olan bir şeye katılmak için izin almak gerektiği vurgulanır. Okul ve aile yaşamında da buna dikkat etmek gerektiği, bunun başkalarını rahatsız etmemek için gerekli olduğu belirtilerek etkinlik bitirilir.

3. a.Grupta iş bölümüne uyar.

b.Grupta sorumluluğunu yerine getirir.

ARAÇ-GEREÇ : Kasetçalar/ cd çalar, video kayıtları

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Kurt ve kuzu oyunu. Gruptan isteyen bir kişi kurt olur. Grubun diğer öğrencileri arka arkaya dizilirler, birbirlerinin bellerinden sıkıca tutarlar. En öndeki kişi kuzuların annesidir. Anne kurttan kuzularını korumaya kurt da

kuzuları yakalamaya çalışır. Kurdun yakaladığı oyundan çıkar. Lider önce kurt olur ve onlarla birlikte oynar.

Doğaçlamalar: Aşağıdaki durumu gösteren video kaydı izlenir veya çocuklara yazılı olarak verilir ve ikili olarak bu durumu oynamaları istenir.

Durum: “Aslı ve Nehir aynı odayı paylaşan kardeşlerdir. Odaları çok dağınıktır ve ikisi de toplamak istememektedir. Anneleri gelir ve iki saat içinde odanın temizlenmesini, aksi takdirde sinemaya gidemeyeceklerini söyler.”

Çocuklar ikili olarak bu durumu gruba oynarlar. Oyunlar sonucunda üzerinde konuşulur. Lider, “Aslı ve Nehir önce yapılacak işlerin bir listesini çıkarırlar, kimin hangi işi yapacağına karar verirler ve iki saat içinde odalarını temizleyerek, sorumluluklarını yerine getirmiş olurlar” açıklamasıyla ikililer oyunu tekrar oynarlar.

Rahatlama: İkili eşleşerek sırt sırta verirler ve ritm eşliğinde serbestçe sırt temasını koparmadan hareket ederler.

Değerlendirme: Etkinlikler sırasında yaşadıkları duygu ve düşünceler, nelerden hoşlandıkları sorulur. Okul yaşamlarında ve evlerinde grup içinde neler yaptıkları, sorumlulukları olup olmadığı sorulur. Oyunlarda nasıl iş bölümü yaptıkları ve ne hissettikleri üzerinde konuşulur.

Ev Ödevi: Çocuklara bir sonraki derse kadar aşağıdaki formu doldurup getirmeleri istenir. Sonraki ders değerlendirme yapılır.

İşbölümü yapıyor mu? Ben ne yapıyorum?

	SORUMLULUKLAR		
	Evde	Okulda	Dışarıda
Benim			
Annemin			
Babamın			

4. a. Gerektiğinde soru sorar.

b. Kendisine soru sorulduğunda cevap verir.

ARAÇ-GEREÇ : Kasetçalar/ cd çalar, kukla yapımı için karton, zımba, yapıştırıcı, gazete kağıtları, geniş örtü ya da çarşaflar

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Önceki etkinlikte verilen ev ödevinin değerlendirilmesi yapıldıktan sonra ısınma aşamasına geçilir.

Isınma: Grup çember olarak oturur. Lider bir soru sorar ve tahtaya yazar: *"Tatile gidiyorum, çantama neler alayım?"* Her çocuk küçük kağıtlara bir şey yazar ve bir torbaya atar. Daha sonra çocuklar torbadan bir kağıt çeker, kağıttan okuduğu şeyi lidere sorar. *"Sen tatile giderken yanına.....mı alıyorsun?"*

Oyun: Bir çocuk dışarı çıkar. İçerdekiler bedenlerini ve çeşitli malzemeleri kullanarak bir mekan veya nesne oluştururlar. Dışardan gelen arkadaşları gruba beş tane soru sorarak oluşturulan mekanın/nesnenin neresi olduğunu bulmaya çalışır.

Doğaçlamalar: Lider *"Şimdi sizinle birlikte çocuk oyuncakları üreten bir fabrika kuracağız. Ben fabrikanın müdürüyüm, şimdi bir fabrika yeri oluşturalım"* der. Mekanda bulunan araçlarla, çarşaflar, gazeteler, kutularla hayali bir fabrika (çalışma yerleri, yemekhane, müdür odası vb.) oluşturulur. Lider *"Bu fabrikada kimler çalışır"* diye sorar. *"Şimdi eleman alacağız, ikili gruplar olup ne tür işler yapabileceğinizi düşünün. Şimdi iş görüşmesi için geldiniz"* der. Çocuklara bu işi neden istedikleri, neler yapabildikleri sorulur ve cevaplar alınır. Bütün çocuklar işe alınmıştır. Evet şimdi herkes işinin başına. Çocuklar kartondan birer kukla yaparlar. Lider müdür olarak oyuna katılır ve *"Şimdi müdür aranızda dolaşacak ona işinizle ilgili sormak istediklerinizi sorun"* der. Çocuklar ellerindeki karton kuklanın bedenine birer soru yazarlar ve müdüre sorarlar. Daha sonra isteyen bir çocuğa müdür rolü verilerek oyun sürdürülür.

Rahatlama: Müzik veya ritim eşliğinde dans edilir.

Değerlendirme: Etkinlikler sırasında nelerden hoşlandıkları sorulur. Günlük yaşamımızda neden soru sorduğumuz üzerinde konuşulur, yeni şeyler öğrenmek ve davranışlarımızı ayarlamak ve uyum için soru sormak gerektiği üzerinde durulur. Ve şunlar tahtaya yazılır:

- *Soru sorarken ne istediğimizi net olarak belirtmemiz gerekir.*
- *Sorulan sorulara da açık ve net cevap vermemiz gerekir.*
- *Soru sorana bakmamız, dinlememiz, anlamadıysak söylememiz, yanıtı düşünmemiz, yanıtı vermemiz, bilmiyorsak bilmediğimizi söylememiz gerekir.*
- *Aynı şekilde soru sorarken de sorduğumuz kişiye bakmamız “evet” “hayır” cevapları almaktan kaçınacak şekilde, açıklama yapabileceği sorular sormamız,*
- *anladığından emin olmamız ve*
- *yanıtı beklememiz gerekir.*

Çocuklarla birlikte yazılanlar tekrar okunur ve etkinlik bitirilir.

KONUŞMA BECERİLERİ

HEDEFLER

1.a.Konuşmayı başlatır.

b.Konuşmayı sürdürür.

c.Konuşmayı bitirir.

d..Konuşmayı bitirdikten sonra yeniden başlatır.

e.Konuşmak için başkalarının konuşmasını tamamlamasını bekler.

ARAÇ-GEREÇ : Kasetçalar/ cd çalar, video kayıtları

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Çocuklara atasözü bilip bilmedikleri sorulur. Birazdan oynanacak oyun için buna ihtiyaçları olacağı söylenir. Bilinen atasözleri tahtaya yazılır (*Öğrencilerden gelmezse; işleyen demir ısıldar, öfkeyle kalkan zararlı oturur, keskin sirke küpüne zarar, ana gibi yar olmaz gibi örnekler verilir*) , sonra oyuna başlanır. Bir ebe seçilir. Grup mekana dağılır. Ebe grup üyelerini kovalar. Ebenin omzuna dokunduğu kişi donar. Ebelenmeyen bir üye donan kişinin omuzlarından tutup bir atasözü söylese onu çözmüş olur. O anda yakalanırsa kendisi de donar. Herkes donuncaya kadar oyun sürer.

Oyun: Grup A ve B olarak ikiye ayrılır. Her grup kendi içinde ayaklarını omuz hizasında açarak arka arkaya sıra olur. Lider en öndekinin eline atasözü yazılı olan ama bir sözcüğü eksik bırakılmış kartlardan birini verir. Öndeki çocuk kartta eksik olan sözcüğü yazıp arkadaşlarının ayaklarının aralarından geçerek en arkaya gider ve oraya bırakır. Bu şekilde her çocuğa bir kart verilir. Tüm kartlar en sona geçirilince hepsi okunur. En fazla hangi grup tamamlayabilmişse o grup oyunu kazanır.

Doğaçlama: İkili gruplar oluşturulur. Öğrenciler ile birlikte aşağıdaki durumun video kaydı izlenir veya yazılı olarak verilir ve durumu canlandırmaları istenir.

Durum: “Baba ve oğlu evdedirler. Baba gazete okumakta, oğlu ise ona önemli bir şey anlatmaya çalışmaktadır.”

Doğaçlama izlenir. Baba ve çocuğa ne hissettikleri sorulur. Daha sonra rolleri değişerek oynarlar. Ne hissettikleri sorulur.

Bu durumda doğru davranış nedir? diye sorulur. Çocukların cevapları alınır, tahtaya yazılır ve doğaçlama yeniden yapılır.

Üçlü gruplar oluşturulur ve iki kişi yüz yüze oturur. Okul konusunda konuşmaları istenir. Üçüncü kişi onları izler. Konuşmalar bittikten sonra neler konuştuklarını gruba anlatırlar. Üçüncü kişi onların nasıl konuştuklarını gruba anlatır. Lider konuşurken nelere dikkat ettiklerini ve etmemiz gerektiğini sorar ve önemli noktalar tahtaya yazılır:

- Konuşurken karşıımızdakini de dinlemek,
- Uygun yerlerde söze girmek,
- Uygun beden duruşuyla durmak,
- Konuşmamızı yarım bırakmayarak bitirmek
- Yeniden konuşmak için diğerinin konuşmasını bitirmesini beklemek gerektiği belirtilir. Bu konuşmalardan sonra eşler tekrar aynı konuda konuşurlar ve yaşananlar paylaşılır.

Rahatlama: Müzik eşliğinde çok mutlu oldukları bir yere gitmeleri istenir. Nereye gittiğini anlatmak isteyen grupla paylaşır.

Değerlendirme: Etkinlikler sırasında neler yaşadıkları, nelerden hoşlandıkları sorulur. Günlük yaşantımızda ve okul yaşamımızda konuşurken nelere dikkat etmemiz gerektiği üzerinde durulur. İnsanların sözünü kesmeden dinlemek ve uygun yerde girerek konuşmak gerektiği belirtilerek etkinlik bitirilir.

ETKİLEŞİM BECERİLERİ

HEDEFLER

1. a.Gereksinim duyduğunda başkalarından yardım ister.

b.Yardıma gereksinimi olan kişiler yardım istemeden onlara yardım etmeyi teklif eder.

ARAÇ-GEREÇ :

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Lider grubu ikiye ayırır. A grubuna “İyilik meleği” rolü verir. A grubundan herkes B grubundan birini seçer ve onun adını liderin kulağına söyler. B grubu kendisinin iyilik meleğinin kim olduğunu bilmemelidir. İyilik melekleri bugünkü çalışmanın sonuna kadar seçtikleri kişiye söylemeden onun için iki kez iyilik, yardım yapacaklardır.

Doğaçlamalar: Lider çocuklara “*Şimdi küçük bir mahalle halkını oynayacağız*” der. Çocuklarla birlikte mekan küçük bir mahalleye dönüştürülür. Mahallede nasıl bir yaşam sürmektedir, mahallede kimlerin yaşayacağı konuşulur ve herkes bir rol alır. Mahallenin doktoru, öğretmeni, kasabı, manavı vb. roller verilir. Lider de bir role girer. Herkes rolünü oynamaya başlar. Lider “*Yalnız mahallede bir sorun var, mahallemizin ortasından geçen nehir çocuklar için tehlike oluşturuyor*” der. Bunun için ne yapabiliriz? diye sorar ve düşünceler paylaşılır. Ve bir gün bir çocuk nehre düşer. Çocuk rolünü alan öğrencinin nehre düşmesiyle oyun başlar. Doğaçlama yapılır. Çocuğa yardım edenlere ve nasıl yardım ettiklerine dikkat edilir. Çocuk kurtarıldıktan sonra “*Evet şimdi kasaba halkı olarak toplanalım ve nehir işine bir çözüm bulalım*” denir. Çözümler üretilir ve uygulanarak oyun bitirilir.

Öğrenciler ile birlikte aşağıdaki durum yazılı olarak verilir. İkili olarak durumu ve sonrasını oynamaları istenir.

Durum: “Aysun ve Özge aynı sınıfta okumaktadırlar. Aysun sırasında kartonunu kesmeye çalışmaktadır. Ama düzgün kesmesi için birinin kartonun kenarından tutması gerekmektedir. Arka sırada oturan Özge ise bir şey yapmadan oturmaktadır.”

Oyunlar izlenir. Oyundaki davranışlar üzerinde konuşulur ve geribildirim verilir. Bu durumda Aysun’un ne yapması gerekir? Bu durumda Özge’nin ne yapması gerekir?” soruları sorulur. Öğrencilerin görüşleri alınır. Aysun Özge’nin boş durduğunu görünce “Bana yardım edebilir misin” diye sorabilirdi. Özge, arkadaşının yardıma ihtiyacı olduğunu görünce “Yardım edebilir miyim” diye sorabilirdi, açıklamasından sonra ikililerin tekrar oynamaları istenir ve oyunlar alkışlanarak bitirilir.

Rahatlama: Ritimle birbirlerinin omuzlarına masaj yaparlar.

Değerlendirme: Etkinlikler sırasında neler hissettikleri üzerinde konuşulur. Toplum içerisinde yardımlaşmanın önemi, ne zaman yardım istediğimiz, ne zaman yardım ettiğimiz üzerinde durulur. Karşılık beklemeden iyilik yapmanın insanı nasıl etkilediği tartışılır, duygu ve düşünceler paylaşılır.

Bugün kimlerin başkalarından yardım aldığı sorulur. İyilik meleklerine ne tür iyilikler yaptıklarını söylemeleri istenir. İyilik yapılanların neler hissettikleri sorulur

Ev Ödevi: Bir sonraki derse kadar, kimlere yardım ettiklerini, kimlerin onlara yardım ettiğini tabloya yazarak gelmeleri istenir ve yeniden değerlendirme yapılır.

Yardım Ettim		Bana Yardım Etti	
Kime	Nasıl	Kim	Nasıl

2. a.Gereksinim duyduğunda izin ister.

b.Eşyalarını başkalarıyla paylaşır.

c.Başkalarını rahatsız etmekten kaçınır.

ARAÇ-GEREÇ : Kasetçalar/ cd çalar, video kayıtları

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Önceki etkinlikte verilen ev ödevinin değerlendirilmesi yapıldıktan sonra ısınma aşamasına geçilir.

Isınma: Çocuklar müzik veya ritm eşliğinde dans ederler. Grup ikiye bölünür, bir grup ayna, diğer grup aynalar ülkesini ziyaret eden çocuklar olurlar, çocuklar gezerken ne yaparlarsa aynalar da aynısını yaparlar.

Doğaçlamalar: Öğrenciler ile birlikte aşağıdaki öykülerin video kaydı izlenir veya yazılı olarak verilir. Grup üçe ayrılır.

Öykü 1. Serhat'ın o gün matematik sınavı vardır, ikinci ders teneffüsten sonra tüm çocuklarla sınıfa giden Serhat kalemi olmadığını farkeder, Sevinç'e söylemeden sırasından onun kalemini alır, sınav başladığında Sevinç zor durumda kalır...kalemini bulamaz, başka kalemi yoktur.

Öykü 2. Özgür ve Nesrin gece evde ders çalışıyorlardı, Nesrin'in ödevini tamamlaması için Özgür'de olan renkli kalemlere ihtiyacı vardı ama Özgür kardeşine vermek istemiyordu, zaman geçti ve uyku zamanı geldi, Nesrin ödevini bitiremedi...

Öykü 3. Öğretmen ödevleri defterlerine geçirmelerini istedi. Çocuklar defterlerine yazmaya başladılar, bir süre sonra Ozan ödevini bitirmeden sınıfta dolaşmaya ve arkasındaki arkadaşı Nehir'le konuşmaya çalıştı ama herkes yazı yazıyordu...

Öyküler gruplara verilir. Önce bunu aynen dramatize etmeleri istenir. Gruplar izlenir. Rol oynarken neler hissettikleri ve davranışlar konusunda geribildirim verilir. Başkalarının ihtiyacı olduğunda eşyalarımızı paylaşmamız, başkalarının eşyasını izin isteyerek almamız gerektiği belirtilir. İkili öyküleri

yeniden sonrasında ne olmuş olabileceğini düşünerek oynarlar ve doğru davranışlar alkışlanarak bitirilir.

Rahatlama: Çocukların yarısı kelebek olur ve uçarlar, yarısı çiçek olur. Kelebekler çiçeklerden izin alarak onların omuzlarına konar gibi dokunurlar. Roller değişerek oynanır.

Değerlendirme: Okul, sınıf ve ev yaşamımızda izin isteme, eşyaları paylaşma ve başkalarını rahatsız etmeme konularında neler yaşadıkları sorulur. Söylenenler tahtaya yazılır. Gereksinim duyduğumuz şey belliyse onu ilgili kişiden izin alarak kullanmak ve işimiz bitince geri vermek ve teşekkür etmek gerektiği belirtilir. Eşyalarımızı ihtiyacı olanlarla paylaşmamız gerektiği, istiyorsa vermemiz, biz ihtiyacı olduğunu fark ediyorsak vermeyi teklif etmemiz gerektiği vurgulanır. Ayrıca kendimizle ilgili işlerimiz bittiği için ya da günlük yaşantımızda başkalarını rahatsız etmemek gerektiği belirtilir. Kendilerine hangi durumlarda rahatsız oldukları sorulur.

Aşağıdaki sorular tahtaya yazılır ve öğrencilerin görüşleri alınır.

Şimdiye kadar paylaştığınız bir eşyanızı düşünün. Kiminle, neyi, nasıl paylaştınız? Paylaşmaktan hoşlandınız mı? Başka birisi, sizinle bir eşyasını paylaştı mı? Neler hissettiniz? Çocukların yanıtları alınır ve tahtaya yazılır.

Çocuklara “Sınıfta öğretmenden nasıl izin isteyip, dışarı çıkarsınız” diye sorulur. Çocukların yanıtları alınır ve tahtaya yazılır. İzin istemeye karar verildiğinde; öğretmene doğru gidip, ne söyleneceğine karar verip, uygun bir ses tonuyla, başkalarını rahatsız etmeden sorulması gerektiği belirtilir.

3. Suçlamalar karşısında kendisini savunur.

ARAÇ-GEREÇ : Kasetçalar/ cd çalar

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Liderin verdiği ritim eşliğinde yavaş ve hızlı yürüyüşler yaparlar.

Doğaçlamalar: Öğrencilere aşağıdaki durumlar yazılı olarak verilir. Gruplar oluşturulur, durumları okumaları ve daha sonra oynamaları istenir.

Durum 1. Ömer ve Ekin okul bahçesinde top oynamaktadırlar. Ömer topu Ekin'e atar, Ekin topu hızla vurur ve diğer bir arkadaşlarının gözlüğünü kırar ve kaçarak sınıfa gider. Bu sırada gözlüğü kırılan çocuk ağlamakta, öğretmen Ömer'e doğru gelmektedir.

Bundan sonra ne olmuş olabilir? Çocuklar doğaçlama yaparlar. Ömer ve Ekin'in davranışları üzerinde durulur, ne yaptıkları ve ne yapmaları gerektiği sorulur ve yeniden doğaçlamaları istenir.

Durum 2. Melis ve Tuana sınıf içerisinde top oynarken Melis topu hızla atar ve camı kırar. Ancak öğretmen geldiğinde top Tuana'nın elindedir ve onu suçlar.

Bunu doğaçlamaları istenir. Doğaçlamadan sonra Melis ve Tuana'nın davranışları üzerinde durulur. Ne yaptıkları ve ne yapmaları gerektiği sorulur. Ve yeniden doğaçlama yapmaları istenir. Doğaçlamalar izlenir, oyunlara ilişkin geribildirim verilir.

Rahatlama: Müzik veya ritm eşliğinde el ele tutuşarak güneşin doğuşunu canlandırırlar.

Değerlendirme: Etkinlik sırasında yaşadıkları duygu ve düşünceleri birbirlerine anlatırlar. Tahtaya "Okulda hangi durumlarda suçlanabiliriz?" sorusu yazılır ve yanıtlar altına yazılır. Daha sonra aşağıdaki basmaklar anlatılarak tahtaya yazılır.

Okul veya sınıf ortamında bir konuda suçlandığımız zaman

- önce hatalı olup olmadığımızı düşünmemiz,
- ne olduğunu anlamamız,
- nasıl davranacağımızı düşünmemiz,,
- ne yapacağımıza karar vermemiz,
- hatalıysak özür dilememiz ve durumu düzeltmeye çalışmamız,
- hatalı değilsek suçlamayı reddedip açıklama yapmamız gerektiği belirtilir.

Çocuklara, şimdiye kadar hataları olmadan suçlanıp suçlanmadıkları sorulur, tahtaya yazılır, varsa anlatmaları istenir. *Haksız yere suçlandığınızda neler hissettiniz? Ne yaptınız?* diye sorulur ve paylaşılır.

Çocukların konu ile ilgili aşağıdaki formu bireysel olarak doldurmaları istenir ve üzerinde konuşularak etkinlik bitirilir.

Haksız yere suçlandığımda,

-
-
-
-
-
-
-

4. Kendisiyle alay edildiğinde duymazlıktan gelir.

ARAÇ-GEREÇ : Kasetçalar/ cd çalar, video kayıtları

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Lider, boğazını sararak gelir, çocuklara sesinin çıkmadığını söyler ve onlardan yaptığı hareketlere göre sesi olmalarını ve sesleri duymak istediğini söyler. Ağlama, gülme, kahkaha mimik ve jestlerini yapar, daha sonra alay ve suçlama içeren hareketler (nanik, dil çıkarma, deli işareti, elleri bele koyarak üstüne yürüme) yapar ve çocukların seslendirmelerini ister. “Alay etmek ne demek?” diye sorulur, yanıtlar tahtaya yazılır.

Doğaçlamalar: Öğrenciler ile birlikte aşağıdaki durumun video kaydı izlenir. İkili olurlar verilen durumu ve sonrasını canlandırırlar.

Durum. Ayşe gözlük takmaktadır. Öğretmen Ali’ye soru sorar ama Ali bilemez. Yanında oturan arkadaşı Ayşe bilir. Ali bu sefer Ayşe ile “dörtgöz dörtgöz” diyerek alay eder. Çocuklar bunu oynarlar.

Ayşe ve arkadaşlarının davranışları değerlendirilir, geribildirim verilir ve ne yapmaları gerektiği üzerinde durulur. Alay edildiğinde durup düşünmemiz, ne yapacağımıza karar vermemiz, görmezlikten gelmemiz, ne hissettiğimizi söylememiz (Bana dörtgöz dediğin zaman çok üzülüyorum), alay etmemeleri için neden söylememiz, bu seçeneklerden en uygun olanı uygulamamız gerektiği belirtilir. Oyunu tekrar oynamaları istenir. Durumun doğru davranış video kaydı izlenir ve konuşulur.

Rahatlama: Ritim eşliğinde bedensel hareketler lider ile birlikte yapılır.

Değerlendirme: Çalışmalar sırasında yaşananlar paylaşılır. Başkaları ile alay ederek onları incitmenin doğru bir davranış olmadığı belirtilir.

Bizimle alay edildiğinde ne yapacağız? Sorusu tahtaya yazılır ve altına basamakları yazılır.

Alay edildiğinde

- *durup düşünmemiz,*
- *ne yapacağımıza karar vermemiz,*
- *görmezlikten gelmemiz,*
- *ne hissettiğimizi söylememiz (Bana dörtgöz dediğin zaman çok üzülüyorum),*
- *alay etmemeleri için bir neden (üzülüyorum, ben iyi bir öğrenciyim, sizin arkadaşınızım vb.) söylememiz,*
- *bu seçeneklerden en uygun olanını uygulamamız gerektiği belirtilir.*

Arkadaşlarımız bizim bir özelliğimizle alay ediyorsa bunu düzeltemiyorsak, duymamazlıktan gelerek onların bu davranışlarını azaltabileceğimiz belirtilir.

Sınıfınızdaki biriyle veya sizinle alay edildi mi? Böyle bir durumda neler hissettiniz, ne yaptınız diye sorulur ve tahtaya yazılır.

Çocukların konu ile ilgili aşağıdaki tümceleri bireysel olarak tamamlamaları istenir ve üzerinde konuşularak etkinlik bitirilir.

Birisi benimle alay ettiğinde,

*

*

*

*

*

5. Başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözer.

ARAÇ-GEREÇ : Kasetçalar/ cd çalar, video kayıtları

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Çocuklar ikili eşleşirler ve müzik veya ritim eşliğinde birbirlerinin omzuna liderin gösterdiği gibi masaj yaparlar. Daha sonra sırayla avuç içlerini el aynası gibi kullanarak birbirlerini hareket ettirirler. Lider önce model olur.

Doğaçlamalar: Öğrenciler ile birlikte aşağıdaki öykünün video kaydı izlenir. Öğrenciler gruplara ayrılır. Bu yarım bırakılmış öyküyü ve sonrasında ne olmuş olabileceğini doğaçlamaları istenir.

Öykü : *İki kardeş evde televizyon izlemektedir. Biri müzik kanalını, diğeri filmi izlemek istemektedir.*

Doğaçlamalar izlenir. Bireysel farklılıklar üzerinde durulur. Rollerde neler hissettikleri konuşulur. Her insanın gelişiminin farklı olduğu, her bireyin kendine özgü olduğu anlatılır.

Grup ikiye ayrılır, aşağıdaki durum yazılı olarak verilir ve canlandırmaları istenir.

Durum: *Bir grup arkadaş çeşitli nesneleri incelemektedir. İnceledikleri nesnelerden ne gözlediklerini bir kağıda yazarlar ve birbirlerine anlatırlar.*

Durumun oynanmasından sonra her birinin nesneleri inceleyerek farklı şeyler yazdıkları ortaya çıkarılır. Tekrar her bireyin farklı olduğu vurgulanır.

Rahatlama: Müzik eşliğinde kendinizin lunaparkta olduğunuzu düşünün, bu parkta her şey var, ne yapmak isterseniz yapın denir.

Değerlendirme: Parkta neler yaptıkları sorulur, herkesin farklı şeyler yaptığı çünkü farklı insanlar olduğumuz vurgulanır.

Çocukların konu ile ilgili aşağıdaki formu doldurmaları istenir ve üzerinde konuşularak etkinlik bitirilir.

Ben yemeğini severim, arkadaşım yemeğini sever.
Annem televizyonda seyretmeyi sever, babam seyretmeyi sever.

6. Başkalarıyla olan problemlerini kavga etmeden çözer.

ARAÇ-GEREÇ : Kasetçalar/ cd çalar, video kayıtları

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Katil kim? oyunu oynanır. Lider katili seçer ve katili sadece lider bilir. Grup serbestçe dolaşır. Katilin göz kırptığı ölmüş sayılır ve kenara çekilir. Ölmeden katili bulan "katil" diye bağırır ve oyun biter.

Doğaçlamalar: Aşağıdaki öykülerin video kayıtları öğrenciler ile birlikte izlenir veya yazılı olarak da ellerine verilir. Eşleşerek öyküleri canlandırmaları istenir.

Öykü 1. *Bir aile ortamı, iki kardeş evde tv seyretmektedir. Biri film , diğeri maç izlemek istemekte ve kavga etmektedirler. Sonra ne olmuş olabilir, doğaçlayın.*

Öykü 2. *Su ve Naz sınıfta oturmaktadır. Naz, Su'dan bu gün matematik defterini ister, yarın getireceğine söz verir. Çünkü iki gün sonra sınav vardır. Ertesi gün Su defterini ister, Naz defteri kardeşinin yırttığını söyler. Su kızarak bağırmaya başlar.*

Doğaçlamalar izlenir. Öyküleri oynarken kendilerini nasıl hissettikleri sorulur. Öykülerdeki kişilerin ne yapmaları gerektiği sorulur ve yanıtlar tahtaya yazılır ve tekrar oynamaları istenir.

Öğrenciler ile birlikte doğru davranışları gösteren video kaydı izlenir ve konuşulur.

Tahtaya "Okulda ne tür problemler yaşayabilirsiniz? sorusu yazılır. Öğrencilerin yanıtları da tahtaya yazılarak üzerinde konuşulur.

Rahatlama: Öğrenciler eşleşirler ve el ele tutuşarak dans ederler.

Değerlendirme: Etkinlikler sırasında nelerden hoşlandıkları sorulur. Diğer insanlarla ilişkilerimizde yaşadığımız problemler üzerinde durulur. Aşağıdaki basamaklar tahtaya yazılır ve konuşulur.

Bir problem varsa;

- *Durmak ve sakin olmaya çalışmak,*

- *Problemin ne olduğunu anlamaya çalışmak ve çözmeye karar vermek,*
- *Problemi çözmek için seçenekler düşünmek,*
- *Seçeneklerden birini uygulamak,*
- *Problemi çözüp çözemediğini kontrol etmek,*
- *Çözülmedi ise yeni bir seçenek uygulamak gerektiği belirtildikten sonra çocukların konu ile ilgili aşağıdaki cümleleri bireysel olarak doldurmaları istenir ve üzerinde konuşularak etkinlik bitirilir.*

Arkadaşımla anlaşamadığımda
Arkadaşım kalemimi izinsiz aldığımda.....
Bir problemim olduğunda.....
.....
.....
.....

7 a.Gerektiğinde başkalarına sözel yönerge verebilir.

b.Gerektiğinde başkalarınca verilen sözel yönergelere uyar.

ARAÇ-GEREÇ : El kuklası

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Lider çiçek sepeti oyununu anlatır, ama içlerinden birinin oynatmasını ister. Grup çember olur. Sırayla herkese üç çiçekten birinin adı verilir. Ortada bir ebe vardır. Çiçekleri tek tek söyleyebilir veya çiçek sepeti diyebilir. Adı söylenenler yer değiştirir, çiçek sepeti dendiğinde herkes yer değiştirir. Ebe yer kapmaya çalışır. Boşta kalan ebe olur. Her çocuk bunu dener.

Oyun: Çocuklar ikili olurlar. Biri robot diğeri robot kullanıcısıdır. Kullanıcı en az beş yönerge vermek zorundadır, robot yönergeleri yerine getirir, bir

süre sonra robot bozulur ve robot yönerge vermeye başlar, kullanıcı yönergeleri yerine getirir. Tüm ikililer grup tarafından izlenir, yönerge verirken ve yönergeleri alırken en çok nelerden hoşlandıkları, zorlandıkları yerler olup olmadığı konularında konuşulur.

Doğaçlamalar: Herkesten birer kukla olduklarını düşünmeleri istenir. *Yavaş yavaş ayağa kalkıyorsunuz... elinizi oynatıyorsunuz... ayağınızı kaldırıyorsunuz... yavaş yavaş yürüyorsunuz...su içiyorsunuz....yemek yiyorsunuz....dişlerinizi fırçalıyorsunuz.....*

Aşağıda verilen konuları ikili olarak doğaçlarlar. 1 kişi yönerge verirken diğer kişi hareketleri ile söylenenleri yapar.

1. *Kek tarifi ver. 4 yumurta ile 2 su bardağı şekeri mikserle iyice çırp. Kabarınca, bir su bardağı süt, bir su bardağı sıvı yağ ekle. Dört su bardağı un koy, bir paket kabartma tozu, bir paket vanilin ekle ve karıştır. Kek kalıbını yağla karışımın çoğunu dök, kalanına kakao ekle, karıştır ve kalıba dök. Fırını 170 derecede ısıt, kalıbı koy ve pişmesini bekle.*
2. *Giyinmesini tarif et. Üzerinde iç çamaşırların var. Gömleğini giy, düğmelerini birer birer ilikle, Çoraplarını giy. Pantolonunu giy. Yeleğini giy. Ayakkabılarını giy.*

Çocuklar bu konularda doğaçlamalarını hazırlarlar, gruba oynarlar. Yönergelere neden uymamız gerektiği oynarken neler hissettikleri sorulur.

Rahatlama: “El kuklası diyor ki...” oyunu oynanır. Lider şu yönergeyi verir: El kuklası diyor ki yavaş yavaş kalkın, El kuklası diyor ki saçlarınızı tarayın, El kuklası diyor ki dişlerinizi fırçalayın.... El kuklası diyor ki demeden söylenen yapılırsa oyun dışı kalınır.

Değerlendirme: Etkinlikler sırasında ne yapmaktan hoşlandıkları üzerinde konuşulur. Gerektiği zaman yönerge vermek ve almak gerektiği vurgulanır, bunun için dikkatli dinlemek gerektiği belirtilerek etkinlik bitirilir.

8. Başkalarıyla gerektiğinde işbirliği yapar.

ARAÇ-GEREÇ : Kasetçalar/ cd çalar, top, demir para

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Grup iki gruba ayrılır. Gruplar yan yana ve her grubun üyeleri arka arkaya dizilirler. En sondaki üye dışındakiler birbirlerinin ellerini çapraz olarak tutarlar. İki grubun ortasında bir top bulunur. Hepsinin başı dik gözleri ileridedir. Lider avucunda bir para saklar. Avucunu iki grubunda sondaki kişilerine açtığı anda avucu boşsa bir şey yapmazlar. Eğer para varsa sondaki üye elini tuttuğu kişinin elini sıkar. El sıkma en baştaki kişiye ulaşmalıdır. En baştaki kişi eli sıkıldığında topu kapar ve grubu bir puan alır. Oyun sürer en çok puan alan grup kazanır.

Doğaçlamalar: *Şimdi bir apartmandaki yaşamı oynayacağız. Bu apartmanda kimler yaşasın? Birlikte yaşayanlara karar verilir. Apartmanın kaç katlı olduğuna karar verilir. Kim hangi katta yaşıyor belirlenir. Herkes bir rol alır. Kısa kısa her dairedeliklerin yaşamından kesitlerin doğaçlamaları istenir ve üzerinde konuşulur. Lider "Ben apartman yöneticisiyim ve herkesi toplantıya çağırıyorum" der ve toplantı başlar. Sakinlere apartmanla ilgili sorunlar olduğunu ve çözmeleri gerektiğini belirtir. Sorunlar tahtaya yazılır:*
Sorun 1: Apartman bahçesinin yeşil alan olması ya da araba park yeri yapılması.

Sorun 2: Çöplerin zamanında alınmaması.

Sorunlarla ilgili çözüm önerilerini karta yazarlar. Kartlar toplanır ve okunur. Okunanlar oylanır ve çözüm bulunur.

Rahatlama: Çocuklar sıralanırlar. Liderin müzik eşliğinde yaptığı hareketleri taklit ederler. Sırayla her çocuk lider olur.

Değerlendirme: Etkinlikler sırasında neler hissettikleri, nelerden hoşlandıkları sorulur. "Farklı insanlarla bir arada yaşamının ne tür zorlukları olduğu sorulur. Başka insanlarla birlikte yaşamak için ortak noktalarda

anlaşmak gerektiği vurgulanır. Ayrıca sorunların işbirliği içinde daha kolay çözülebileceği belirtilerek” etkinlik bitirilir.

9. Kendisinden farklı olan arkadaşlarıyla birlikte olur.

ARAÇ-GEREÇ : Kasetçalar/ cd çalar, orf aletleri (üçgen, marakas, def, yumurta), video kayıtları

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Liderin verdiği ritim eşliğinde hareket ederler. Bir süre sonra kızların erkek, erkeklerin kızmış gibi hareket etmeleri istenir. Daha sonra neler hissettikleri sorulur ve paylaşılır.

Doğaçlama: Öğrenciler ile birlikte aşağıdaki öykünün video kaydı izlenir veya yazılı olarak verilir. İkili gruplar oluştururlar ve öyküyü canlandırmaları istenir.

Öykü. *Semra altıncı sınıfta okumaktadır, ama okula gitmek istememektedir, çünkü sınıfta yanında görme engelli bir arkadaşı oturmaktadır. Bir gün yine okula gelir ve arkadaşını masadan iter.*

Doğaçlamalar izlenir. Öyküdeki karakterin davranışının nasıl olduğu sorulur. *Semra arkadaşını istemeyince arkadaşı üzölmüş olabilir. Semra'nın arkadaşının farklı olduğunu kabul edip ona göre davranması gerekirdi.* Bu konuşmadan sonra öykü tekrar oynanır.

Öğrenciler ile birlikte öykünün doğru davranışları içeren video kaydı izlenir ve üzerinde konuşulur.

Rahatlama: Orf aletleriyle değişik ritimler çıkarılarak hareket edilir.

Değerlendirme: Çalışmalar sırasında neler hissettikleri sorulur. Tahtaya “Arkadaşlarımızın bizden farklılıkları neler olabilir?” sorusu ve yanıtları yazılır. Her bireyin farklı özellikleri olduğu ve birlikte yaşamak için saygılı olmamız gerektiği belirtilir.

Çocuklara aşağıdaki sorular sorulur. Yanıtları alınır ve tahtaya yazılır.

Bir hediye alınca ne yaparsın?

Kitabın alındığında ne yaparsın?

Annen sevdiğin yemeği yapmamış. Ne yaparsın?

Cevaplardaki farklılıklara dikkat çekilir, çünkü herkesin farklı bireyler olduğu ve onlarla birlikte yaşadığımız belirtilerek etkinlik bitirilir.

10. a.Kendisinden istemediği bir şeyi yapması istendiğinde hayır der.

b.Kendisine yapılmasını istemediği bir davranış olduğunda karşısındakine söyler.

c. Başkalarından farklı olan düşüncelerini söyler.

ARAÇ-GEREÇ :

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Serbestçe yürünür, kızgın kumda, suda, amurdaymış gibi düşünerek yürünür. Göz ilişkisi kurarak ikili olurlar, birbirlerine yaklaşıp, uzaklaşırlar, birbirlerine dokunmadan bedenleriyle birbirlerini engellemeye çalışırlar. Neler hissettikleri sorulur.

Oyun: Herbir ocuğa “ok önemli bir şeyi grup içinde dolaşarak satmaya çalışın” denir ve çalışmaları sağlanır. Bitince her kişiye ne sattıkları, kimlere nasıl sattıkları, almayanların nasıl hayır dedikleri sorulur ve yaşananlar paylaşılır.

Doğaçlamalar: Öğrencilere aşağıdaki durumlar yazılı olarak verilir. Öğrenciler ikili, üçlü gruplara ayrılır ve durumları doğaçlamaları istenir.

Durum 1: Anne, baba ve ocuk. ocuk eve köpek alınması için diretmekte, anne hayır demekte, baba kararsız davranmaktadır.

Durum 2: Bir grup arkadaş parkta oturmaktadır, aralarında sigara içmekte ve içmeyen bir arkadaşlarını içmeye zorlamaktadırlar.

Durum 3: İki arkadaş, biri diğerinden zorla para vermesini istemektedir.

Doğaçlamalar izlenir ve neler hissettikleri sorulur, davranışlara ilişkin geribildirim verilir. Anne ve babanın aynı kararda olması, sigara içmeye zorlamamak ve hayır demek gerektiği, zorla birinden bir şey istememek

gerektiği belirtilir. Ve tekrar oynamaları istenir. Oyunlar izlenir ve doğru davranışlar alkışlanır.

Rahatlama: Düşsel toplaıla dans etme, topu birbirlerine atıp tutma.

Değerlendirme: Çalışmalar sırasında nelerden hoşlandıkları sorulur. Başkaları tarafından rahatsız edildiklerinde neler hissettikleri sorulur. Birileri hoşlanmadığınız bir şeyi yapmanızı istediğinde nasıl davranırsınız, nasıl hayır dersiniz diye sorulur ve yanıtlar paylaşılır. İnsanları kırmamak için doğru bulmadığımız şeyleri yapmamamız ve gerektiğinde hayır dememiz gerektiği üzerinde durulur.

Ev Ödevi: Çocuklara, çevrelerinde gördükleri iki ağaç ve ağaçların yaprak türleri hakkında araştırma yapmaları ve sonuçlarını iki hafta sonra yapılacak etkinliğe getirmeleri söylenir.



BİLİŞSEL BECERİLER

HEDEFLER

1. a.İçinde bulunduğu sosyal ortama uygun davranışlar gösterir.
- b.Başkalarını ikna edinceye kadar haklı olduğu bir konuyu savunur.

ARAÇ-GEREÇ : Kasetçalar/cd çalar

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Lider ellerinde hayali bir fotoğraf makinesi olduğunu, odadaki her şeyin fotoğrafını çekebileceklerini söyler. Bir süre sonra sadece bir tek şeyin fotoğrafını çekerler. İkili eşleşerek çektikleri fotoğrafları birbirlerine anlatırlar.

Oyun: Çocuklar ikili olurlar. Lider hayallerinde bir yere gitmelerini ve orada fotoğraf çekmelerini ister. Ama makinede bir poz kalmıştır. İkisi de farklı şeyler çekmek istemektedirler. Kimin çekeceğine karar vererek oynamaları istenir. Oyun sonunda nerelere gittikleri ve ne çektikleri sorulur.

Doğaçlamalar: Lider öğrencilere bir tüketicinin yaşadığını anlatır. *“Bir tüketicinin çocuğuna aldığı ayakkabı ikinci gününde yırtılmıştır.”* Çocuklara, *bu durumda ne yaparsınız?* diye sorulur ve tek tek doğaçlamaları ve haklarını savunmaları istenir. Doğaçlamalar izlenir ve neler yapıldığı üzerinde konuşulur.

Daha sonra grup üçe ayrılır. Durumla ilgili doğaçlama hazırlamaları istenir.

1. grup çocuğun ailesi
2. grup ayakkabı satıcısı
3. grup hakem kurulu olacaktır.

Çocuklar gruplarına göre bir doğaçlama hazırlar ve oynarlar.

Doğaçlamalar izlenir, aile, satıcı ve hakemlerin neler yaptıkları tartışılır ve davranışlar üzerine geribildirim verilir.

Rahatlama: Müzik veya ritim eşliğinde dans ederler. Lider ellerinde düşsel bir uçurtma olduğunu ve onu istedikleri gibi uçurmalarını söyler.

Değerlendirme: Etkinlikler sırasında nelerden hoşlandıkları sorulur. İnsanların grup olarak hangi ortamlara girdikleri sorulur ve bu ortamlara sosyal ortamlar dendiği anlatılır. Çocuklara hangi sosyal ortamlara girdikleri sorulur. Yaşadıkları ortamlarda nasıl davrandıkları, neler hissettikleri sorulur ve paylaşılır.

Çocukların konu ile ilgili aşağıdaki formu bireysel olarak doldurmaları istenir ve bu sosyal ortamlar konusunda konuşularak etkinlik bitirilir.

Dişçiye gittiğimde.....
Öğretmenim beni müdür yardımcısına gönderdiğinde.....
Bakkala süt almaya gittiğimde.....
Bakkaldan aldığım bisküvi bozuk çıkarsa.....
Sınavdan iyi not almazsam.....

2. a.Kendi kendine herhangi bir konu ile ilgili araştırma yapıp onun hakkında bilgi edinir.

b.Kendi yaptıklarını objektif olarak gözden geçirerek değerlendirir.

c.Bir problem çözümü için alternatifler üretir.

d.Bir problemi çözer.

ARAÇ-GEREÇ : Ritm aletleri (tef, marakas, üçgen, kselefon, yumurta), yapraklar, kasetçalar/ cd çalar

SÜRE : 2 ders (90 dk)

SÜREÇ :

Isınma: Her çocuğa bir ritm aleti verilir. Kendilerine özgü bir ritm bulmaları istenir. Daha sonra çocuklar ormanda birer ağaç olurlar. Bir çocuk puhu kuşu olur. Çocuklar hep birlikte

“Yatma zamanı geldi

Puhu ağaca kondu

Puhu gel, beni seç, ben de çalayım” şarkısını söylerken, puhu kuşu bir ağaca dokunur ve o ağaç kendi ritmini belirtir ve uyur. Bütün çocuklar uyuyunca oyun biter.

- Bu çalışmadan 2 hafta önce çocuklara, çevrelerinde gördükleri 2 ağaç ve ağaçların yaprak türleri hakkında araştırma yapmaları ödevi verilmiştir. Çocuklar arkadaşlarına edindikleri bilgileri anlatırlar. Ağaç ve ağaç türleri hakkında bir uzman çağrılır ve çocuklar araştırmalarını uzmanla paylaşırlar. Uzmanın bilgi alırlar ve kendi bilgilerini yeniden değerlendirirler.

Uzman kişi çocuklara çocuklara çeşitli yaprak türlerini anlatır ve gösterir.

Daha sonra çocuklar bu yaprakları kağıt üzerine yapıştırarak bir kompozisyon oluştururlar. Yapraklarla ilgili bir sayfalık bir bülten hazırlar ve duvara asarlar.

Doğaçlama: Çocuklara aşağıdaki masal yazılı olarak verilir ve masalı oynamaları istenir. Ancak bir yıl sonra ne olmuş olabilir, düşünerek bu noktayı da oynamaları istenir.

“Devler ülkesinde kral seçilecektir. Büyük ve küçük devin yaşadığı eve de davet gelir. Büyük ve küçük dev sen git ben gideyim diye tartışır. Sonunda ikisi de davete gitmeye karar verir. Yolda giderken küçük dev acıkır ve bir elma bulur, yarısını yer yarısını cebine koyar. Davetin olduğu yere gelirler, bütün devler toplanmıştır. Ve o gün en çok yemek yiyeni, kral seçmeye karar verirler. Ve birini seçerler. Ama bizim küçük dev kendisinin bir ağacı yediğini söyler ama inanmazlar, ancak bir yıl sonra bunun doğru olduğunu anlarlar”.

Oyunda neler hissettikleri, ne yapmaktan hoşlandıkları, küçük devin ne anlatmak istediği konuşulur.

Rahatlama: Müzik eşliğinde yaprak olup dans ederler.

Değerlendirme: Çocuklara oynarken en çok nelerden hoşlandıkları sorulur. Çocuklara doğayla ilgili bir problem verilir ve tahtaya yazılır. Örn:

Ağaçlar yok olma tehlikesiyle karşı karşıyadır. Çocukların bunu önlemek için seçenekler üretmeleri ve yazmaları istenir. Daha sonra küçük gruplar oluşturularak yazdıklarını paylaşırlar ve grup olarak çözümler yazar ve arkadaşlarıyla paylaşırlar. Çözüm seçeneklerini uzman kişi de dinler, kabul edilenler tahtaya yazılır.

Bir problemi çözmek istediklerinde,

- önce sakın olarak düşünmeleri,
- sonra problemin ne ve kimin problemi olduğunu anlamaları,
- çözüm için seçenekler üretip,
- bir tanesini seçmeleri,
- seçtikleri çözümü uygulamaları ve
- sonucu değerlendirmeleri gerektiği anlatılır ve bu basamaklar tahtaya yazılır.

Konu ile ilgili aşağıdaki formu bireysel olarak doldurmaları istenir ve üzerinde konuşularak etkinlik bitirilir.

Aşağıdaki cümlelerden size uygun olanına (x) işareti koyunuz.

BU GÜN NELER YAPTIM?	Evet	Hayır
Ağaç ve yapraklar hakkında bilgi topladım		
Topladığım bilgileri çalışmada okudum		
Arkadaşlarımdan bilgilerini dinledim		
Uzman kişiden yeni bilgiler edindim		
Ağaçların karşılaştığı tehlike için çözümler ürettim		
Oyun oynadım		
Dans ettim		
Şarkı söyledim		

EK 6

Deneklerin SBDÖ Ön testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Değerler ($n_{\text{deney}}=10$, $n_{\text{kontrol}}=10$)

	Grup	X	S	Ort	Çarpıklık Katsayısı	Diklik Katsayısı
Toplam	Deney	246	22	248	-1.137	-.606
	Kontrol	238	42	234	-1.062	-1.195
Md. 18	Deney	3.40	1.07	3.50	-.349	-1.274
	Kontrol	3.20	1.14	3.29	-.478	.552
Md. 19	Deney	3.60	1.51	4.00	-.606	-1.181
	Kontrol	2.80	1.32	2.80	.088	-.751
Md. 22	Deney	2.40	1.26	2.17	1.104	.792
	Kontrol	2.80	1.48	2.60	.425	-1.065
Md. 23	Deney	2.80	1.23	2.67	.467	-.544
	Kontrol	3.20	1.48	3.00	.093	-1.507
Md. 24	Deney	3.70	1.06	3.67	.042	-1.238
	Kontrol	3.20	1.48	3.00	.093	-1.507
Md. 31	Deney	3.20	1.03	3.17	.272	-.896
	Kontrol	3.30	1.34	3.40	-.334	-1.852
Md. 52	Deney	1.90	.88	1.86	.223	-1.734
	Kontrol	2.70	.95	2.71	-.234	-1.347
Md. 53	Deney	2.80	1.03	2.63	1.241	.946
	Kontrol	3.20	1.14	3.29	-.478	.552

EK 7**Öntest Sontest Puanları Arasındaki Pearson Korelasyon
Katsayıları**

Beceriler	n	Pearson Korelasyon Katsayısı
Toplam	20	.809
İlk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır.	20	.884
Tanıdığı kişileri başkalarına tanıstırır.	20	.697
Bir şey isteyeceği zaman lütfen sözcüğünü kullanır.	20	.570
Kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder.	20	.546
Birisine zarar verince özür diler.	20	.747
Öfkesini başkalarına zarar vermeden ortaya koyar.	20	.723
Kendisiyle alay edildiğinde duymazlıktan gelir.	20	.349
Başkalarıyla arasında olan farklılıkları konuşarak çözer.	20	.383

EK 8
GrupxÖntest Ortak Etki Sonuçları

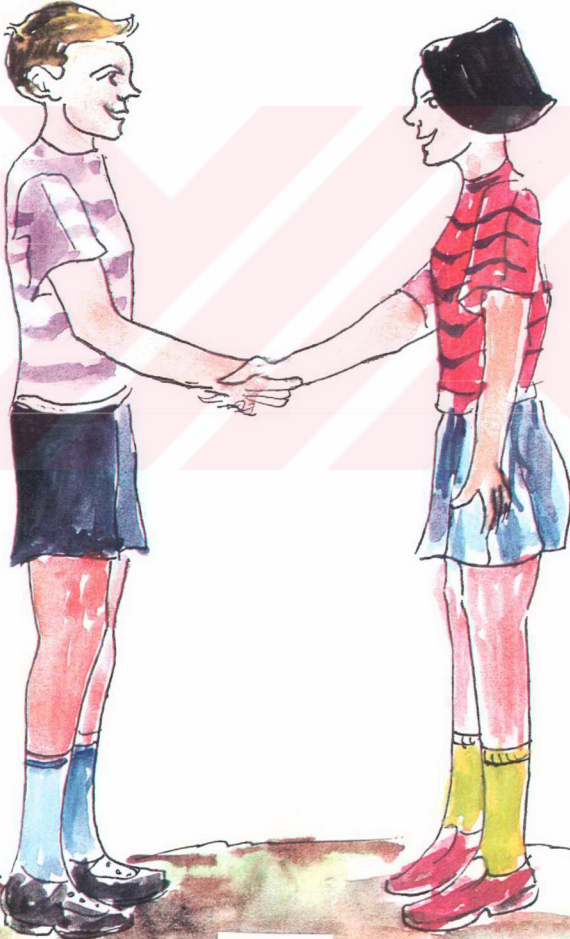
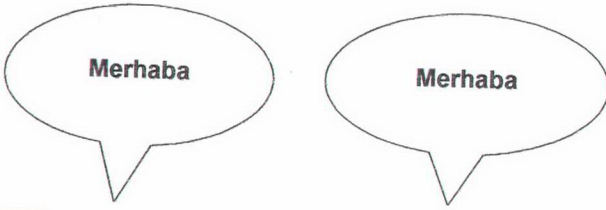
Varyansın Kaynağı	Ss	df	MS	F	p
GRUP	50.956	1	50.956	,091	,767
GRUP * ÖNTOP	162,968	1	162,968	,290	,598
Hata	8994,573	16	562,161		
Toplam	1535187,0	20			



EK 9
BECERİ EĞİTİMİNDE KULLANILAN RESİMLER



Resim 1. Merhabalaşma



Resim 2. İlk Tanıştığı Kişilere Kendisini Tanıtma

Merhaba.

Adım

Sevdiğim renk

Sevdiğim reklam

Merhaba.

Adım

Sevdiğim renk

Sevdiğim reklam



Resim 3. Tanıdığı Kişileri Başkalarına Tanıştırma

Merhaba Ayşe.
Arkadaşım
Fatma

Ali

Merhaba.
Fatma

Ayşe

Merhaba
Ayşe

Fatma



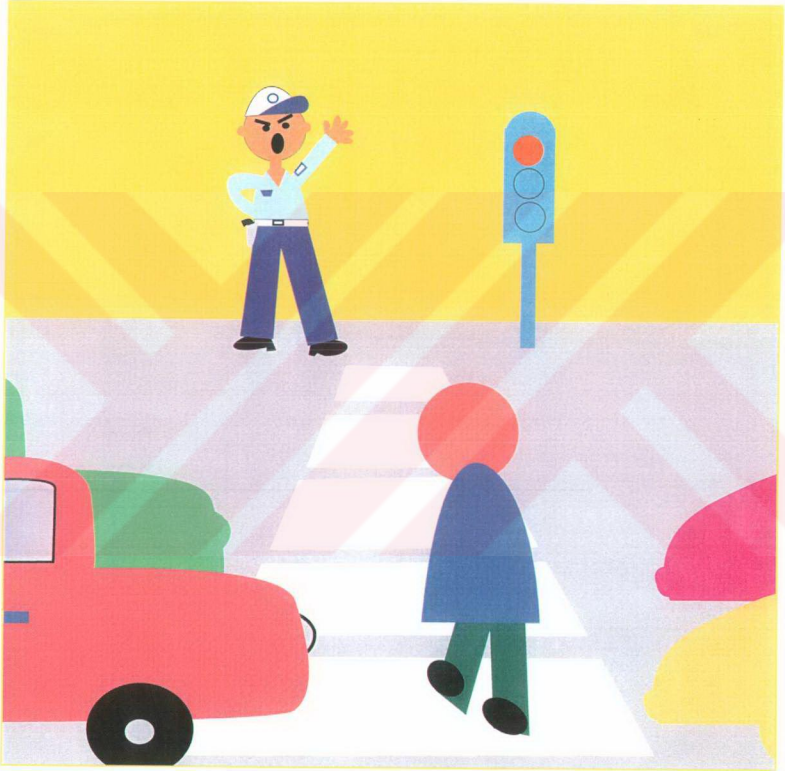
Resim 4. Bir Şey İsteddiği Zaman Lütfen Sözcüğünü Kullanma



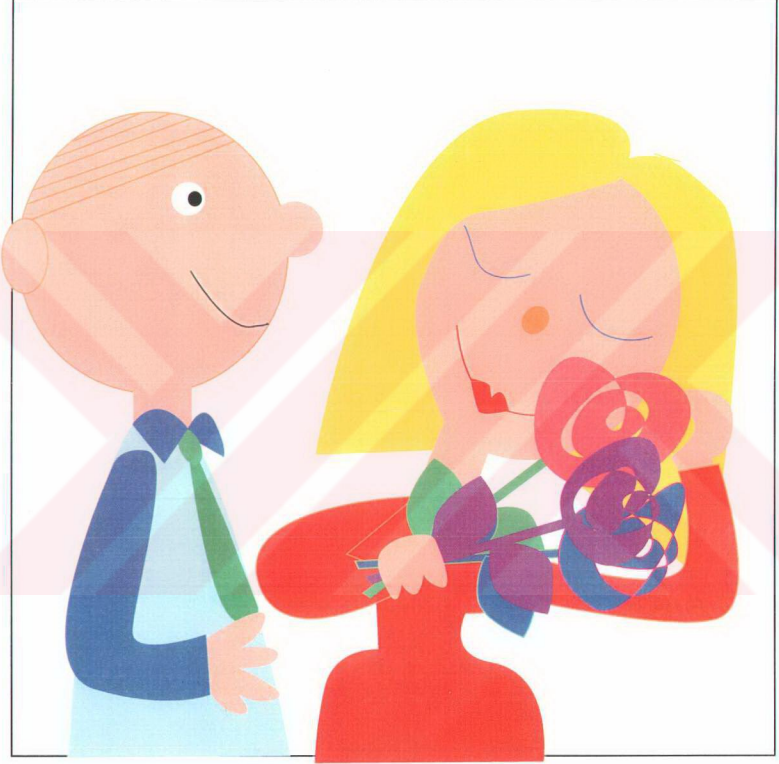
Resim 5. Kendisine Yardım Edildiğinde Teşekkür Etme



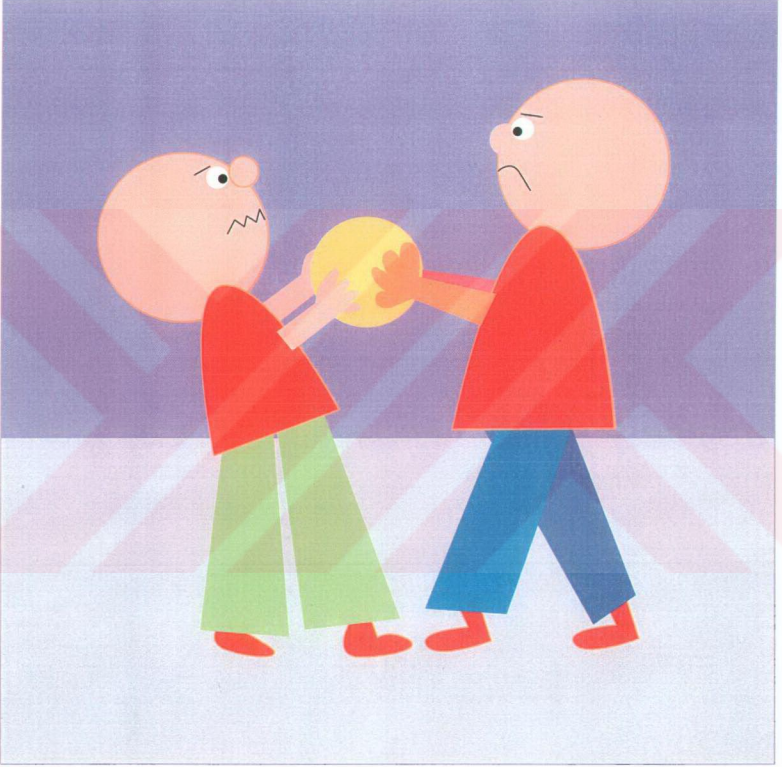
Resim 6. Konuşurken Sözel Anlatımın Anlamını Pekıştirmek ve Tamamlamak İçin Jestler-Mimikle Kullanma



Resim 7. Konuşurken Sözel Anlatımın Anlamını Pekiştirmek ve Tamamlamak İçin Jestler-Mimikle Kullanma



Resim 8. Konuşurken Sözel Anlatımın Anlamını Pekleştirmek ve Tamamlamak İçin Jestler-Mimikle Kullanma



Resim 9. Konuşurken Sözel Anlatımın Anlamını Pekiştirmek ve Tamamlamak İçin Jestler-Mimikle Kullanma



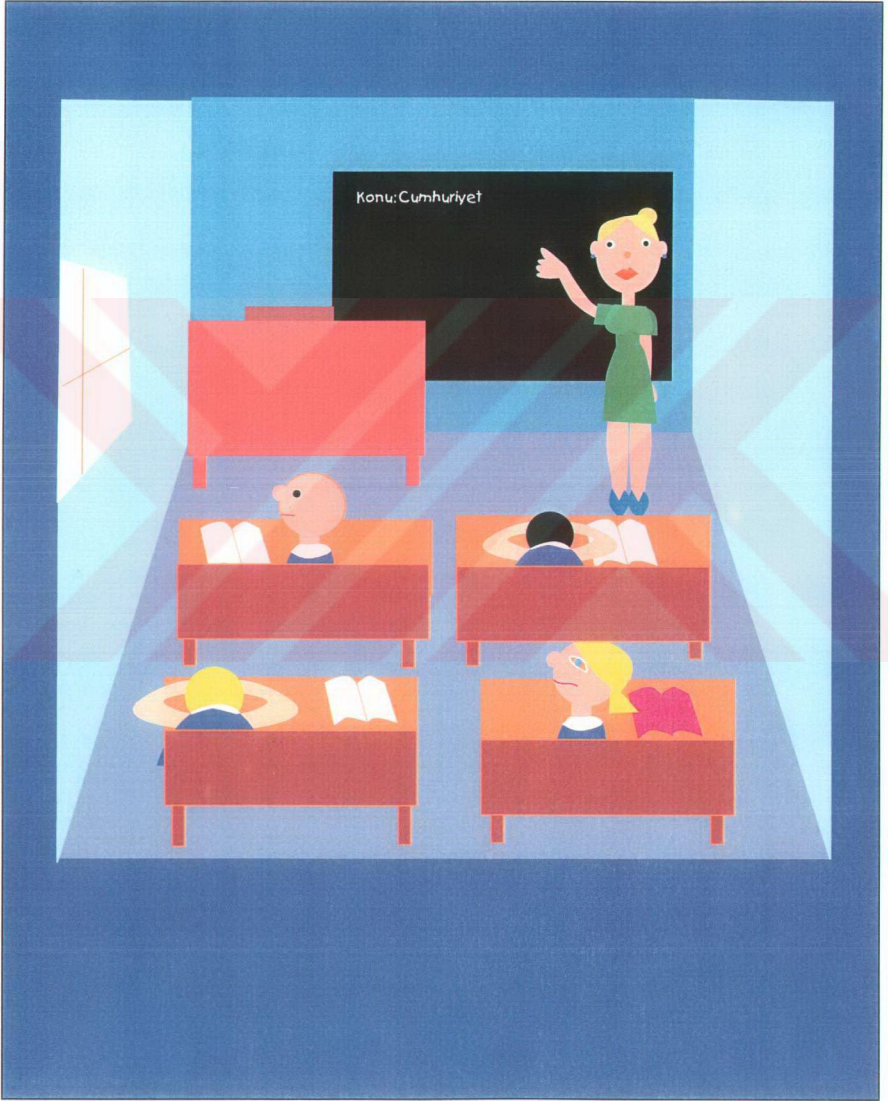
Resim 10. Sözel Anlatımın Anlamını Pekıştirmek ve
Tamamlamak İçin Jestler - Mimikler Kullanma



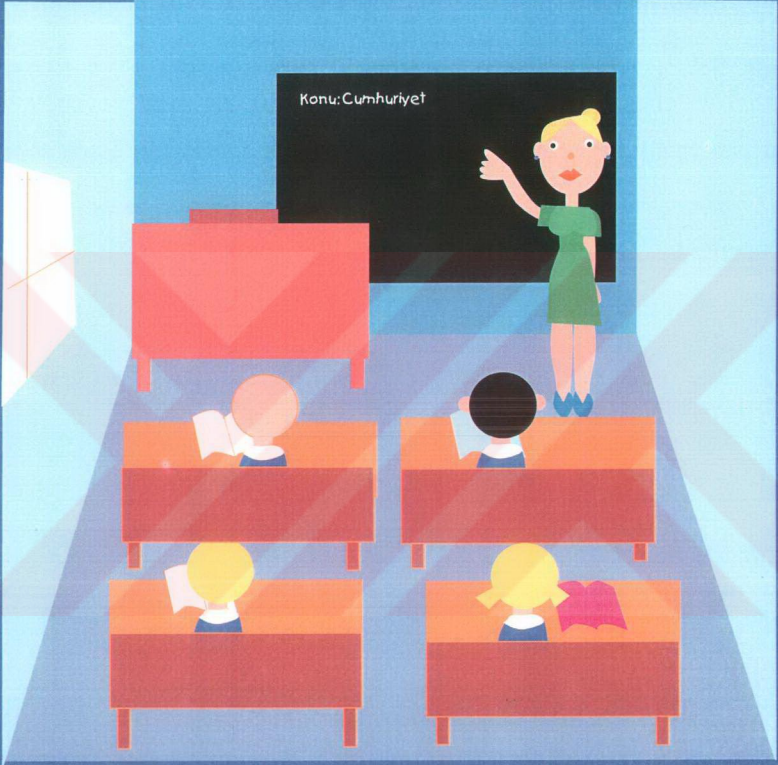
Resim 11. Konuşurken Sözel Anlatımın Anlamını Pekileştirmek ve Tamamlamak İçin Jestler-Mimikler Kullanma



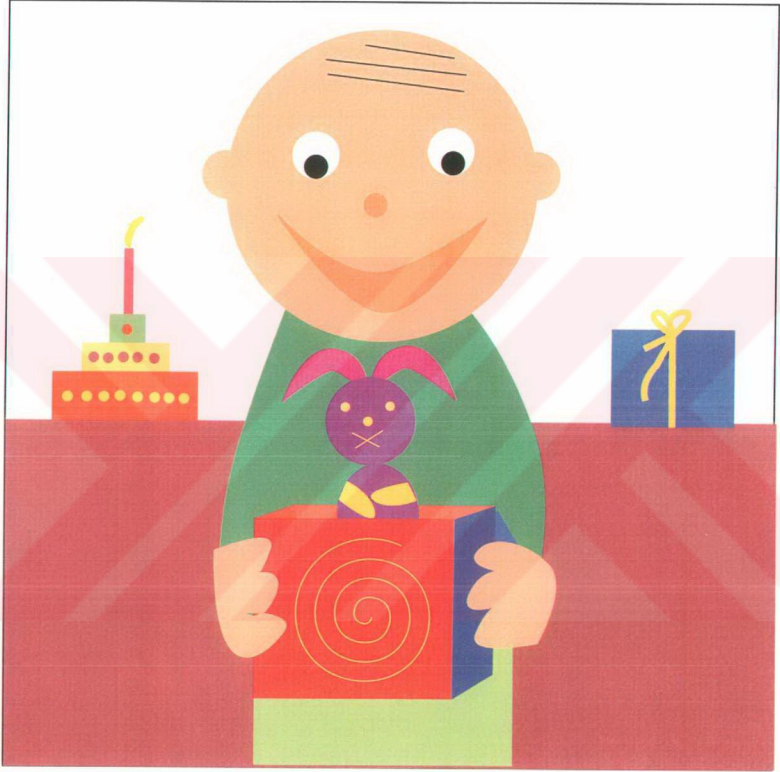
Resim 12. Başkalarıyla Konuşurken - Dinlerken İçinde Bulunduğu Ortama Göre Uygun Beden Duruşunu Ayarlama, Konuşan Kişiyile Göz İletişimi Kurma



Resim 13. Başkalarıyla Konuşurken - Dinlerken İçinde Bulunduğu Ortama Göre Uygun Beden Duruşunu Ayarlama, Konuşan Kişiyile Göz İletişimi Kurma



Resim 14. Konuşurken Konuşmada Yer Alan Duygu ve Düşüncelerin
Anlamına Işık Tutan Vurgulamalarda Bulunma



Resim 15. Konuşurken Konuşmada Yer Alan Duygu ve Düşüncelerin
Anlamına Işık Tutan Vurgulamalarda Bulunma



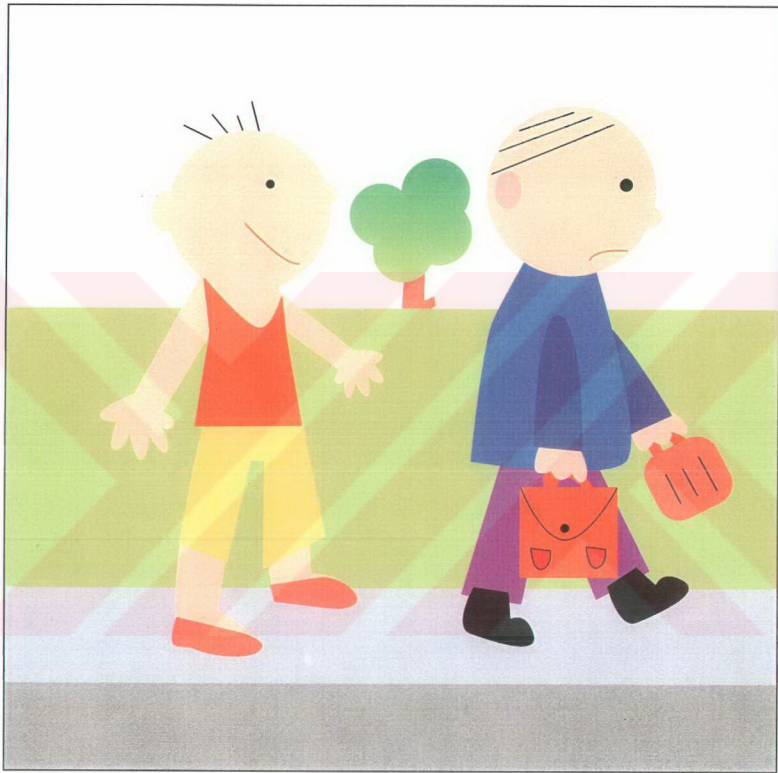
Resim16. Başkalarıyla İlgili Olumsuz Duygu ve Düşüncelerini İfade Etme



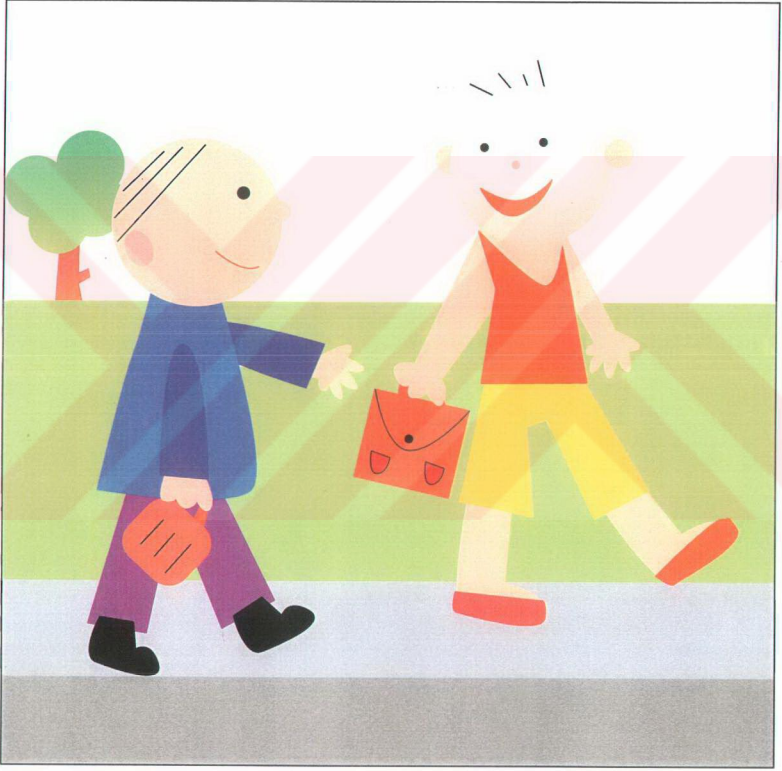
Resim17. Başkalarıyla İlgili Olumlu Duygu ve Düşüncelerini İfade Etme



Resim 18. Başkalarıyla İlgili Olumlu Duygu ve Düşüncelerini İfade Etme



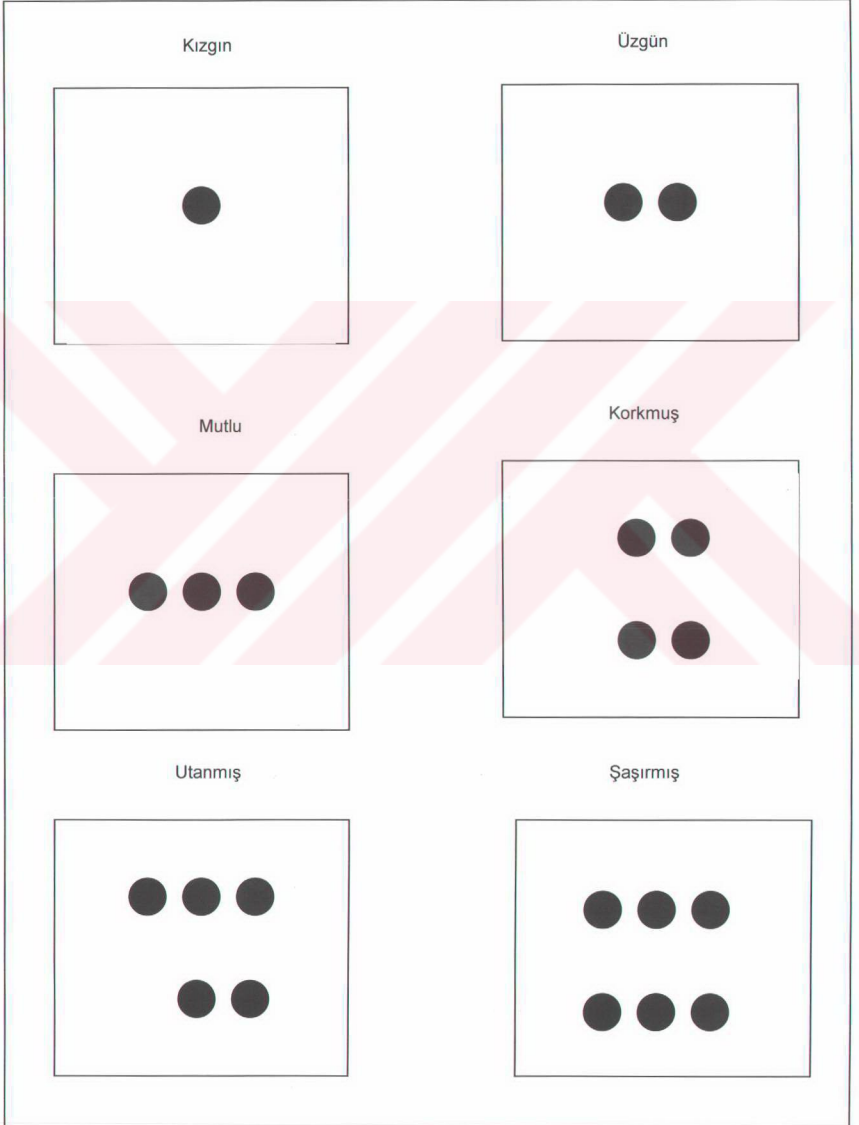
Resim 19. Başkalarıyla İlgili Olumlu Duygu ve Düşüncelerini İfade Etme



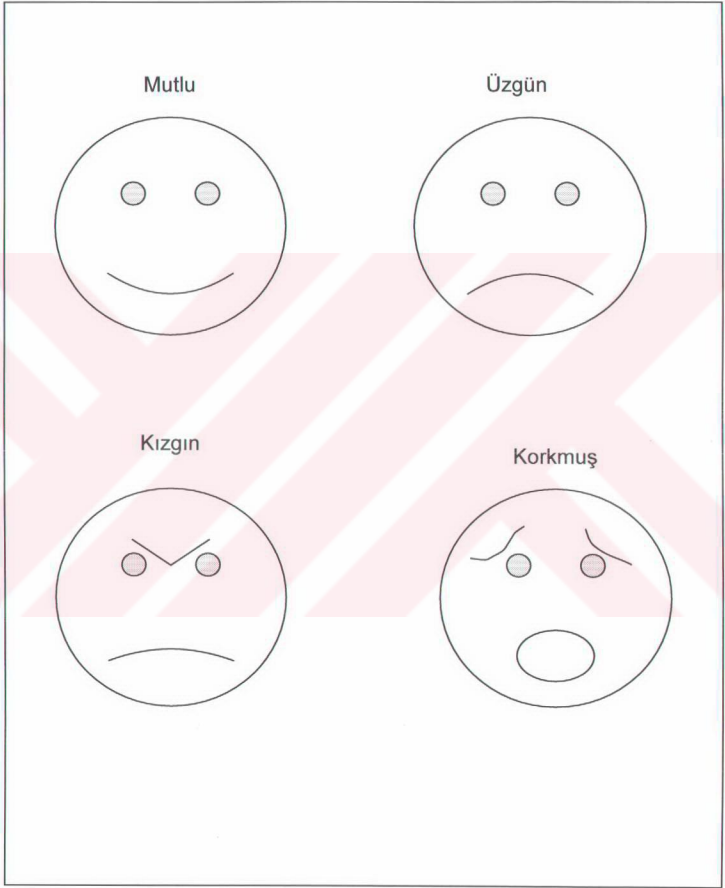
Resim 20. Başkalarıyla İlgili Olumlu Duygu ve Düşüncelerini İfade Etme



Resim 21. Karşısındakinin Duygu Durumuna Göre
Uygun Tepki Verme (Duygu Zarı)



Resim 22. Sevinç, Üzüntü, Öfke Korku Gibi Duygularını
Uygun Şekilde İfade Etme



EK 10

DAĞINIK ÇOCUK

Bir varmış bir yokmuş. Bir çocuk varmış. Bu çocuk, çok dağınık bir çocukmuş. Eşyalarını toplamaktan hiç hoşlanmazmış. Üzerinden çıkardığı giysileri yerlere fırlatıp, kitaplarını ortalarda unutur, oyuncaklarını nerede oynamışsa orada bırakmış.

Bu çocuğun eşyaları her zaman yerlerde darmadağın dururmuş. Annesi onları toplarken hangi giysisinin kirli, hangisinin temiz olduğunu, hangi kitapların, hangi rafa dizileceğini, oyuncaklarını hangi çekmeceye dolduracağını bilemez, çocuğun bu dağınıklığına çok üzülmüş.

Bir gün yerde atlı duran eşyalar aralarında konuşuyorlarmış.

“Sen neden hala buradasın?” diye sormuş ceket, ders kitabına. “Bu saatte okulda olman gerekmiyor mu?”

“Evet ama, dağınık çocuk okula giderken beni aradı, bulamadı. Sonunda beni almadan gitti. Burada kalakaldım.”

“Seninki de bir şey mi?” diye selenmiş yeşil çorap. “ben tam üç gündür burada, yatağın altında sıkışıp kaldım. Kimse beni görmüyor.”

Aralarında en çok iç çamaşırı üzgünmüş. “bense utancımdan nereye gizleneceğimi bilemiyorum. Duşa girerken soyunup beni buraya fırlattı. Annesi gelip toplayana kadar böyle ortalarda bekleyeceğim.”

“Ben tertemiz bir tişörtüm. Beni dolaptan çıkarttı, sonra rengimi beğenmeyip giymekten vazgeçti. Yine dolaba kaldıracağı yerde, yere attı. Üstelik dağınık çocuk odada yürürken üzerime basıp geçiyor. Hem kirlendim, hem de buruştum!”

“bakın ne yapalım biliyor musunuz?” demiş pantolon. “dağınık çocuk benim cebimde otobüs bileti unutmuş. Hep birlikte otobüse binip buradan gidelim.”

“Evet!” diye bağışmış bütün eşyalar. “Burada böyle bekleyip üzüleceğimize, hep birlikte gidip eğlenelim. Bakalım dağınık çocuk fark edecek mi?”

hep birlikte yola çıkmışlar. En önde pantolon, tişört, iç çamaşırı ve çoraplar gidiyormuş. Hemen arkasından kitaplar, defterler...

Oyuncaklar, "Durun, bizi de bekleyin! Biz de geliyoruz," diye seslenerek, onların arkasından koşmuşlar.

Hep birlikte otobüse binmişler. Otobüs onları yemyeşil kırlara götürmüştü. Bütün eşyalar sevinç içinde otobüsten inmişler.

"Ne kadar güzel bir yer burası! İyi ki yatak altlarında, dolap kenarlarında, sağda solda atılı beklemek yerine buraya gelmişiz," diyerek koşup eğlenmeye başlamışlar.

Saklambaç oynamışlar, top peşinde koşmuşlar...yerlerde yuvarlandıklarına, tozlanıp çamurlandıklarına hiç aldırmıyorlarmış. Zaten dağınık çocuk onlara değer vermiyormuş ki! Değer verse, onları yereler atıp sonra da üzerlerine basarak geçer miymiş? Kitaplarını yerlerde unuttur, oyuncaklarını ortalarda bırakır mıymış?

Ağaçlara tırmanmışlar, gölde yüzüp ıslanmışlar. Tişörtün kolu yırtılmış, kitabın sayfaları kopmuş, oyuncaklar çamur içinde kalmış. Ama çok eğlenmişler. Sonunda geri dönme zamanı gelmiş. Tekrar otobüse doluşup eve dönmüşler.

Bütün eşyalar daha önce atılmış oldukları yerlere aynen uzanıp yorgunluktan uyuya kalmışlar.

Çocuk okuldan dönüp de eşyaların halini görünce, şaşkınlıktan küçük dilini yutacaktı neredeyse. "Şuraya bakın! Yerlerde bıraktım diye ne hale gelmişler. Keşke onları yerlerine kaldırsaydı, ortalarda bırakmasaydım!" demiş.

Dağınık çocuk, eşyalarının o gün piknik yaptığını bilmiyormuş elbette. Onların yerde unutulup üzerlerine basıldıkları için kirlendiklerini sanmış.

O günden sonra da giysilerini, kitaplarını, oyuncaklarını hep yerlerine kaldırmış.

Eğer bir gün kırlarda koşuşan giysiler görürseniz, bilin ki bir başka dağınık çocuğun eşyalarıdır onlar.

EK 11

Oyun Aşamasında Kullanılan Video Çekimleri CD'si

