

**SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE DRAMA
YÖNTEMİ İLE ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLERİN
SOSYAL BECERİ, EMPATİK BECERİ ve
AKADEMİK BAŞARI DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

SEVDA YILMAZ

Doktora Tezi

**İlköğretim Ana Bilim Dalı
Danışman: Yrd.Doç.Dr.Tuncay CEYLAN
2013
(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE DRAMA YÖNTEMİ İLE
ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİ, EMPATİK
BECERİ ve AKADEMİK BAŞARI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

(The Effects of the Teaching with Drama on the Social Skills, Empathic
skills and Academic Achievement Levels of the Students)

DOKTORA TEZİ

Sevda YILMAZ

Danışman: Yrd.Doç.Dr.Tuncay CEYLAN

ERZURUM
Mart, 2012

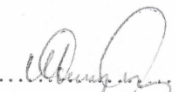
KABUL VE ONAY

Yrd. Doç. Dr. Tuncay CEYLAN danışmanlığında, Sevda YILMAZ tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Derslerinde Drama Yöntemi İle Öğretimin Öğrencilerin Sosyal Beceri Empatik Beceri Ve Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi” başlıklı çalışma 11 / 03 / 2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, İlköğretim Ana Bilim dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

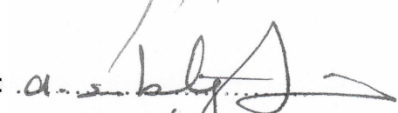
Başkan : Prof. Dr. Çiğdem ÜNAL

İmza: 

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Tuncay CEYLAN

İmza: 

Jüri Üyesi : Prof. Dr. A. Sinan BİLGİLİ

İmza: 

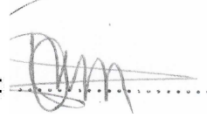
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

İmza: 

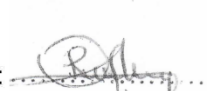
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN

İmza: 

Jüri Üyesi : Doç. Dr. A. Hali ULAŞ

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Ramazan KAYA

İmza: 

Üstteki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

04/04/2013

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ


Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Sosyal Bilgiler Derslerinde Drama Yöntemi İle Öğretimin Öğrencilerin Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

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

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

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☒ Tezimin 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

03 / 04 / 2013

İmza

Ad Soyad: Sevdâ YILMAZ

ÖZET
DOKTORA TEZİ
SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE DRAMA YÖNTEMİ İLE
ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BECERİ, EMPATİK BECERİ ve
AKADEMİK BAŞARI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Sevda YILMAZ

2013, 278 sayfa

Bu araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin; sosyal beceri düzeylerine, empatik beceri düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi olup olmadığının incelenmesidir. Araştırmada “Solomon Dört Gruplu Araştırma Modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Kırşehir ili Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı Hüsnü M. Özyeğin İlköğretim Okulu 7. sınıfta öğrenim gören toplam 127 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma gruplarının oluşturulmasında seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma modeli gereği çalışma iki deney, iki kontrol grubu ile yürütülmüştür. Bunlardan ilk deney ve kontrol grubu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını ön test ve son test olarak alırken, ikinci deney ve kontrol grubu ise araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını sadece son test olarak almışlardır. Böylelikle aynı zamanda ön testin sonuçlar üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı da araştırılmıştır. Sosyal Bilgiler derslerinde sürdürülen çalışmada deney gruplarında yöntem olarak drama, kontrol gruplarında ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği B Formu ve çalışmanın yürütüldüğü iki üniteye ilişkin iki ayrı Akademik Başarı Testi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; sosyal beceri bakımından; deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında ölçeğin genel puanları, sosyal kurallar alt ölçeği ve beğenilirlik alt ölçeği puanları bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanları bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Deney grubunun ön test-son test sonuçları arasında farklılık sosyal beceri genel puanları, sosyal kurallar alt ölçeği

puanları ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanları açısından son test lehine anlamlı bulunmuştur. Ön test ve son test beğenilirlik alt ölçeği puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Empatik beceri bakımından; deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Deney grubunun ön test-son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Akademik Başarı bakımından; deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Deney grubunun ön test-son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin sosyal becerileri, empatik becerileri ve akademik başarıları cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde ise; deney grubunda; sosyal beceri için kızlar ve erkekler arasında sosyal beceri ölçeği genel puanı, sosyal kurallar alt ölçeği puanı ve beğenilirlik alt ölçeği puanı ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Empatik Beceri Ölçeği genel puanı bakımından istatistiksel olarak kızlar lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Akademik başarı için kızlar ve erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir. Kontrol grubunda; kızlar ve erkekler arasında sosyal beceri ölçeği genel puanı, sosyal kurallar alt ölçeği puanı, beğenilirlik alt ölçeği puanı ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Empatik Beceri Ölçeği genel puanı bakımından kızlar ve erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir. Akademik başarı için kızlar ve erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Deney ve kontrol grupları için Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği ile Akademik Başarı Testleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca ön testin yapılmasının sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı bakımından deney ve kontrol gruplarında öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi saptanmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler, Sosyal Beceri, Empatik Beceri, Akademik Başarı

ABSTRACT
DOCTORATE THESIS
EFFECT OF EDUCATION WITH DRAMA METHOD IN SOCIAL STUDIES
ON THE LEVELS OF SOCIAL ABILITY, EMPHATHIC ABILITY AND
ACADEMIC ACHIEVEMENT OF STUDENTS

Sevda YILMAZ

2013, 278 pages

The purpose of this study is to examine whether the education with drama method in social sciences affects social ability levels, empathic ability levels and academic achievements of 7th graders or not. “Solomon four-group research model” was used in the research. Work group of the research composes from 127 7th graders in Hüsnü Özyeğin Elementary School associated to the Directorate of National Education of the city of Kırşehir. In creating work groups, appropriate sampling was used. For the model of the research, study was conducted with two experiment and two control groups. While first experiment and control group took data collection tools used in research as the preliminary test and final test, second experiment and control group took them as solely the final test. Thus, at the same time, if the preliminary test had affected the results or not was investigated. In the study conducted in social sciences, the method used in experiment groups was drama, whereas the method used in control groups was traditional education. Data collection tool of the research was Social Ability Scale, Empathic Ability Scale B Form and two different Academic Achievement Tests regarding two units, on the basis of which the study was taken up, was used.

According to the research results; the result of an existing significant difference in favor of the experiment group was reached in terms of social ability; in terms of general points of the scale between the final tests of the experiment and control groups and of social rules subscale and likeability subscale points. In terms of social ingeniousness subscale points, no significant difference between groups was reached. Discrepancy between preliminary-final test results of the experiment group was found significant in favor of the final test in terms of social ability general points, social rules subscale

points and social ingeniousness subscale points. Difference between preliminary test and final test likeability subscale points was not found significant. In terms of empathic ability, result of an existing significant difference in favor of the experiment group between the final tests of experiment and control groups was reached. Between the preliminary-final test results of the experiment group, the result of there being a significant difference in favor of the final test was reached. In terms of Academic Achievement; between the final tests of experiment and control groups, result of an existing significant difference in favor of the experiment group was gathered. Also the result of an existing significant difference in favor of the final test between preliminary-final test results of the experiment group was obtained.

When social abilities, empathic abilities and academic achievements of students are evaluated with regard to the gender variable; no statistically significant difference in terms of social ability scale general point, social rules subscale point, likeability subscale point and social ingeniousness subscale point between male and females in the experiment group for social ability was found. Statistically significant difference was also determined in favor of females in terms of empathic ability scale general point. Though, no statistically significant difference between male and females in point of academic achievement was found. In the control group, result of not being a statistically significant difference between female and males in terms of social ability scale general point, social rules subscale point, likeability subscale point and social ingeniousness subscale point was reached. No statistically significant difference between male and females for empathic ability scale general point was found. No statistically significant difference between male and females for academic achievement was determined.

No statistically significant relation between Social Ability Scale, Empathic Ability Scale and Academic Achievement Tests for experiment and control groups was determined. Also, doing the preliminary test was determined to have effect on learning and sensitization in experiment and control groups in terms of social ability, empathic ability and academic achievement.

Keywords: Social Sciences, Social Ability, Empathic Ability, Academic Achievement

ÖNSÖZ

İlköğretim dönemi, çocukların sosyal beceri ve empatik beceri gibi sosyal yaşamlarını şekillendirecek olan bir takım becerilerin kazanılması için oldukça önemli bir dönemdir. Ayrıca bu dönem akademik başarı açısından da oldukça kritik bir döneme tekabül etmektedir. Bu dönemde edinilen beceriler, çocukların ileriki yaşantılarını ve özellikle sosyal hayatlarını büyük ölçüde etkileyecektir. Bu nedenle öğrencilere, eğitim öğretim sürecinde edinilmesi ve davranışa dönüştürülmesi gereken becerilerin hangi yöntemlerle daha etkili şekilde kazandırılabilceğinin tesbit edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, bu gereklilikten yola çıkılarak bir öğretim yöntemi olarak dramanın, Sosyal Bilgiler derslerinde kullanımının öğrencilerin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı düzeylerine etkisini tespit etmek amaçlanmıştır.

Çalışma beş bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde çalışmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi açıklanmıştır. İkinci bölümde, özellikle drama, sosyal beceri ve empatik beceri ile ilgili genel açıklamalara ve drama, sosyal beceri ve empatik beceri ile Sosyal Bilgiler öğretimi ilişkisi açıklanmaya çalışılmıştır. Daha sonra ise çalışma konusu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar özetlenmiştir. Üçüncü bölümü, araştırmanın yöntem kısmı oluşturmaktadır. Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi süreci detaylarıyla açıklanmıştır. Dördüncü bölümde, araştırmanın alt problemleri çerçevesinde elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmanın son bölümünü, araştırma bulgularına yönelik sonuçlar ve bu sonuçların yurt içi ve yurt dışındaki çalışmalarla yapılan karşılaştırması oluşturmaktadır. Son olarak, araştırma sonucunda ortaya çıkan sonuçlar ile ilgili olarak önerilerde bulunulmuştur.

Yüksek lisans ve doktora eğitimim süresince danışmanım olan saygıdeğer hocam Yrd.Doç.Dr. Tuncay CEYLAN'a akademik desteği ve değerli katkıları için çok teşekkür ederim. Çalışma konusunun belirlenmesinden itibaren araştırmanın her aşamasında değerli katkılarda bulunan danışman hocam Doç.Dr. Nihat ÇALIŞKAN'a teşekkürü bir borç bilirim. Tez izleme komitesinde yer alan değerli hocalarım Prof.Dr.A.Sinan BİLGİLİ ve Doç.Dr. Başaran GENÇDOĞAN'a ve tez savunma jürisinde yer alan saygıdeğer hocalarım Prof.Dr. Çiğdem Ünal, Doç.Dr.Gıyasettin

AYTAŞ, Doç.Dr. Abdulhak Halim ULAŞ ve Yrd.Doç.Dr. Ramazan KAYA'ya değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde olduğu gibi bu süreçte de her an yanımda olan, sevgisi, desteği ve akademik bilgisi ile beni yalnız bırakmayan değerli ablam Doç.Dr. Elanur YILMAZ KARABULUTLU'ya teşekkürlerim sonsuzdur. İhtiyaç hissettiğim her an koşulsuz desteğiyle yanımda olan sevgili abim Yrd.Doç.Dr. Alper Erdem YILMAZ'a karşılığı ödenmez katkıları için teşekkür ederim.

Değerli dostluğu ve bilgisayar kullanımındaki yeteneği ile çalışmam süresince desteğini ve ilgisini esirgemeyen sevgili arkadaşım Arş.Gör. Didem ALSANCAK SIRAKAYA'ya gönülden teşekkür ederim.

Sahip olduğum en büyük varlığım, hayatımın her döneminde ilgisi, sınırsız sevgisi ve desteği ile yanımda olan, bu günlere gelebilmemin en büyük mimarı sevgili babam Ekrem YILMAZ başta olmak üzere tüm aileme, bu süreçte sabır ve destekleri ile yanımda oldukları için teşekkürlerim sonsuzdur...

Sevda YILMAZ

Mart, 2013

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL ve ONAY TUTANAĞI.....	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	6
1.2. Çalışmanın Amacı	7
1.3. Önem	7
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Tanımlar	9

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Çalışılan Konu ile İlgili Kuramsal Çerçeve	10
2.1.1. Drama	10
2.1.1.1 Dramanın Tanımı	10
2.1.1.2 Dramanın bileşenleri	12
2.1.1.3 Drama türleri	15
2.1.1.4 Dramanın genel amacı ve yararları	20
2.1.1.5 Dramanın aşamaları.....	23

2.1.1.6. Belli başlı drama teknikleri	26
2.1.1.7. Dramanın tarihsel gelişimi	38
2.1.1.8. Bir öğretim yöntemi olarak drama ve sosyal bilgiler öğretimi	45
2.1.2. Empatik Beceri ve Drama	52
2.1.2.1. Empatinin tanımı ve tarihçesi.....	52
2.1.2.2. Empatik iletişimin yapısı.....	55
2.1.2.3. Aşamalı empati sınıflaması	57
2.1.2.4. Empatik beceri eğitimi	60
2.1.2.5. Empati ve sosyal bilgiler öğretimi	62
2.1.2.6. Dramanın empatik beceri üzerindeki etkisi.....	64
2.1.3. Sosyal Beceri ve Drama	67
2.1.3.1. Sosyal gelişim	67
2.1.3.2. Sosyal beceri	70
2.1.3.3. Sosyal beceri eğitimi	78
2.1.3.4. Sosyal beceri düzeyinin tespiti.....	84
2.1.3.5. Dramanın sosyal beceri üzerindeki etkisi.....	86
2.2. Çalışılan Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar	89
2.2.1. Drama İle İlgili Yayın ve Araştırmalar	89
2.2.1.1. Drama ile ilgili yapılan yurt içi yayın ve araştırmalar.....	89
2.2.1.2. Drama ile ilgili yapılan yurt dışı yayın ve araştırmalar.....	99
2.2.2. Empatik Beceri İle İlgili Yayın ve Araştırmalar	103
2.2.2.1. Empatik beceri ile ilgili yapılan yurt içi yayın ve araştırmalar	103
2.2.2.2. Empatik beceri ile ilgili yapılan yurt dışı yayın ve araştırmalar	105
2.2.3. Sosyal Beceri İle İlgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar	107
2.2.3.1. Sosyal beceri ile ilgili yapılan yurt içi yayın ve araştırmalar	107
2.2.3.2. Sosyal beceri ile ilgili yapılan yurtdışı yayın ve araştırmalar	112

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	115
3.1. Araştırmanın Modeli	115
3.2. Çalışma Gruplarının Oluşturulması	117
3.3. Veri Toplama Araçları	121
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	121
3.3.2. Empatik Beceri Ölçeği B- Formu.....	122

3.3.2.1. Empatik beceri ölçeği B- formu'nun güvenilirliği	122
3.3.2.2. Empatik beceri ölçeği B- formu'nun geçerliliği	122
3.3.2.3. Empatik beceri ölçeği B- formu'nun pilot uygulaması	123
3.3.3. Sosyal Beceri Ölçeği	123
3.3.3.1. Sosyal beceri ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması.....	124
3.3.3.2. Türkçeye uyarlanan formun geçerlik ve güvenilirlik çalışması	124
3.3.3.2.1. Güvenirlik çalışması.....	124
3.3.3.2.2. Geçerlik çalışması	125
3.3.3.3. Sosyal beceri ölçeği'nin pilot uygulaması	125
3.3.4. Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2	126
3.3.4.1. Akademik başarı testi 1 ve akademik başarı testi 2'nin geliştirilmesi .	126
3.3.4.2. Akademik başarı testi 1 ve akademik başarı testi 2 pilot uygulaması..	127
3.4. Araştırma İşlem Basamakları	130
3.4.1. Deney Gruplarına Yönelik İşlemler	131
3.4.1.1. Eğitim programının hazırlanması.....	132
3.4.1.2. Eğitim programının pilot uygulaması	133
3.4.2. Kontrol Gruplarına Yönelik İşlemler	133
3.5. Verilerin Toplanması ve Analizi	134

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM	136
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	136
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	142
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	147
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	152
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	168
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	174
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	180

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	183
5.1. Sonuç.....	183
5.2. Tartışma.....	187
5.3. Öneriler	194

KAYNAKÇA	197
EKLER	229
Ek 1. Tezde Kullanılan Ölçekler ve Testler	229
Ek 1.1. Empatik Beceri Ölçeği B – Formu	229
Ek 1.2. Sosyal Beceri Ölçeği	236
Ek 1.3. Akademik Başarı Testi 1	237
Ek 1.4. Akademik Başarı Testi 2	240
Ek 1.5. Kişisel Bilgi Formu	244
Ek 2. İzin Dilekçeleri	245
Ek 2.1. Sosyal Beceri Ölçeği ve Empatik Beceri Ölçeği Pilot Uygulamaları İzin Dilekçesi.....	245
Ek 2.2. Eğitim Programı Uygulama Süreci İzin Dilekçesi	246
Ek 2.3. Sosyal Beceri Ölçeği İzin Elektronik Postası	247
Ek 3. Eğitim Programı Örnek Ders Planları	248
Ek 3.1. Deney Grubu Örnek Ders Planı 1	248
Ek 3.2. Deney Grubu Örnek Ders Planı 2	251
Ek 3.3. Deney Grubu Örnek Ders Planı 3	254
Ek 4. Araştırmacının Almış Olduğu Drama Eğitim Belgesi.....	257
Ek 5. Deney Grubu Uygulamalarından Örnek Görüntüler	258
ÖZGEÇMİŞ	260

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1.Araştırmanın Modeli.....	116
Tablo 3.2.Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı	117
Tablo 3.3.Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	118
Tablo 3.4.Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği ve Akademik Başarı Testleri Ön Test Puanları İçin Kontrol 1 ve Deney 1 Gruplarının Karşılaştırılması.....	118
Tablo 3.5. Akademik Başarı Testi 1 Madde İstatistikleri	127
Tablo 3.6. Akademik Başarı Testi 2 Madde İstatistikleri	129
Tablo 4.1.Sosyal Beceri Ölçeği Son Test Puanları İçin Kontrol 1 ve Deney 1 Gruplarının Karşılaştırılması.....	136
Tablo 4.2. Empatik Beceri Ölçeği Son Test Puanları İçin Kontrol 1 ve Deney 1 Gruplarının Karşılaştırılması.....	139
Tablo 4.3. Akademik Başarı Testleri Son Test Puanları İçin Kontrol 1 ve Deney 1 Gruplarının Karşılaştırılması.....	140
Tablo 4.4. Deney 1 Grubu İçin Sosyal Beceri Puanlarının Ön Test ve Son Test Farklılığının Sınanması İçin t testi Sonuçları	142
Tablo 4.5. Deney 1 Grubu İçin Empatik Beceri Puanlarının Ön Test ve Son Test Farklılığının Sınanması İçin t testi Sonuçları	144
Tablo 4.6. Deney 1 Grubu İçin Akademik Başarı Testleri Ön Test ve Son Test Farklılığının Sınanması İçin t testi Sonuçları	146
Tablo 4.7. Kontrol 1 Grubu İçin Sosyal Beceri Puanlarının Ön Test ve Son Test Farklılığının Sınanması İçin t testi Sonuçları	148
Tablo 4.8. Kontrol 1 Grubu İçin Empatik Beceri Genel Puanlarının Ön Test ve Son Test Farklılığının Sınanması İçin t-testi Sonuçları.....	150
Tablo 4.9. Kontrol 1 Grubu İçin Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 Puanların Ön Test ve Son Test Farklılığının Sınanması İçin t testi Sonuçları..	151
Tablo 4.10. Deney 1 Grubunda Drama İle Öğretim Öncesi ve Öğretim Sonrası Sosyal Beceri Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	153
Tablo 4.11.Deney 1 Grubunun Sosyal Beceri Ölçeği İçin Aritmetik Ortalamaları.....	155
Tablo 4.12. Deney 1 Grubunda Drama İle Öğretim Öncesi ve Öğretim Sonrası Empatik Beceri Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	156
Tablo 4.13.Deney 1 Grubunun Empatik Beceri Ölçeği İçin Aritmetik Ortalamaları....	157

Tablo 4.14. Deney 1 Grubunda Drama İle Öğretim Öncesi ve Öğretim Sonrası Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	158
Tablo 4.15. Deney 1 Grubunun Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 İçin Aritmetik Ortalamaları.....	160
Tablo 4.16. Kontrol 1 Grubunda Geleneksel Öğretim Yöntemi İle Öğretim Öncesi ve Öğretim Sonrası Sosyal Beceri Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	161
Tablo 4.17. Kontrol 1 Grubunun Sosyal Beceri Ölçeği İçin Aritmetik Ortalamaları....	163
Tablo 4.18. Kontrol 1 Grubunda Geleneksel Öğretim Yöntemi İle Öğretim Öncesi ve Öğretim Sonrası Empatik Beceri Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	164
Tablo 4.19. Kontrol 1 Grubun Empatik Beceri Ölçeği İçin Aritmetik Ortalamalar....	165
Tablo 4.20. Kontrol 1 Grubunda Geleneksel Öğretim Yöntemi İle Öğretim Öncesi ve Öğretim Sonrası Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	166
Tablo 4.21. Kontrol 1 Grubunun Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 İçin Aritmetik Ortalamaları.....	168
Tablo 4.22. Sosyal Beceri Ölçeği Son Test Puanları İçin Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Karşılaştırılması.....	168
Tablo 4.23. Empatik Beceri Ölçeği Son Test Puanları İçin Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Karşılaştırılması.....	171
Tablo 4.24. Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 Son Test Puanları İçin Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Karşılaştırılması.....	172
Tablo 4.25. Sosyal Beceri Ölçeği Son Test Puanları İçin Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının Karşılaştırılması.....	175
Tablo 4.26. Empatik Beceri Ölçeği Son Test Puanları İçin Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının Karşılaştırılması.....	177
Tablo 4.27. Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 Son Test Puanları İçin Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının Karşılaştırılması.....	179
Tablo 4.28. Deney 1 Grubu Sosyal Beceri Son Test Puanları İçin Pearson Korelasyon Katsayıları	181
Tablo 4.29. Kontrol 1 Grubu Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarı Son Test İçin Pearson Korelasyon Katsayıları	182

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1. Sosyal Beceri Ölçeği son test puanları için Kontrol 1 ve Deney 1 gruplarının aritmetik ortalamaları	138
Grafik 4.2. Empatik Beceri Ölçeği son test puanları için Kontrol 1 ve Deney 1 gruplarının aritmetik ortalamaları	140
Grafik 4.3. Akademik Başarı Testleri son test puanları için Kontrol 1 ve Deney 1 gruplarının aritmetik ortalamaları	141
Grafik 4.4. Deney 1 grubu için Sosyal Beceri Ölçeği ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları	144
Grafik 4.5. Deney 1 grubu için Empatik Beceri Ölçeği ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları	145
Grafik 4.6. Deney 1 grubu için Akademik Başarı Testleri ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları	147
Grafik 4.7. Kontrol 1 grubu için Sosyal Beceri Ölçeği ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları	149
Grafik 4.8. Kontrol 1 grubu için Empatik Beceri Ölçeği ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları	151
Grafik 4.9. Kontrol 1 grubu için Akademik Başarı Testleri Beceri Ölçeği ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları	152
Grafik 4.10. Deney 1 grubunun Sosyal Beceri Ölçeği için aritmetik ortalamaları.....	156
Grafik 4.11. Deney 1 grubunun Empatik Beceri Ölçeği için aritmetik ortalamaları....	158
Grafik 4.12. Deney 1 grubunun Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 için aritmetik ortalamaları.....	160
Grafik 4.13. Kontrol 1 grubunun Sosyal Beceri Ölçeği için aritmetik ortalamaları.....	164
Grafik 4.14. Kontrol 1 grubunun Empatik Beceri Ölçeği için aritmetik ortalamaları...	166
Grafik 4.15. Kontrol 1 grubunun Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 için aritmetik ortalamaları.....	168
Grafik 4.16. Sosyal Beceri Ölçeği son test puanları İçin Deney 1 ve Deney 2 gruplarının aritmetik ortalamaları	170
Grafik 4.17. Empatik Beceri Ölçeği son test puanları İçin Deney 1 ve Deney 2 gruplarının aritmetik ortalamaları	172

Grafik 4.18. Akademik Başarı Testleri son test puanları İçin Deney 1 ve Deney 2 gruplarının aritmetik ortalamaları	174
Grafik 4.19. Sosyal Beceri Ölçeği son test puanları için Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarının aritmetik ortalamaları	177
Grafik 4.20. Empatik Beceri Ölçeği son test puanları için Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarının aritmetik ortalamaları	178
Grafik 4.21. Akademik Başarı Testleri son test puanları için Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarının aritmetik ortalamaları	180

KISALTMALAR LİSTESİ

SBÖ: Sosyal Beceri Ölçeği

EBÖ: Empatik Beceri Ölçeği

ABT1: Akademik Başarı Testi 1

ABT2: Akademik Başarı Testi 2

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Eğitim kurumlarının en önemli görevlerinden biri de çocuğu iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Eğitim kurumları, bu işlevi, çocuğun toplumsallaşmasını, içinde yaşadığı toplumun kültürünü, tarihini, kurumlarını tanımasını sağlayarak; toplumdaki rollerin gerektirdiği davranışları, toplumun kendisine sağladığı olanakları ve bunlardan yararlanma yollarını kazandırarak yerine getirir (Erden, 1997, s.4). Ülkemizde öğrencilere bu bilgi ve becerilerin önemli bir kısmı ilköğretim okullarının ikinci kademesinde, Sosyal Bilgiler dersi ile kazandırılmaya çalışılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin içeriğinden kaynaklı önceliği ile bu bilgi ve becerileri kazandırma sürecine ciddi şekilde katkı sağlayan bir ders olduğu tartışmasız bir gerçektir.

Söz konusu beceriler 2005 yılında yapılan program değişikliği ile bazı farklılıklar göstermiştir. Bu anlamda 2005 yılında yapılan program değişikliğine değinmek yerinde olacaktır.

Tüm dünyada yaşanmakta olan bireysel, toplumsal ve ekonomik değişim ve gelişim; ülkemizde de demografik yapıda, kültürel alanda, insanların yaşam biçimlerinde, eğitim anlayışında, bilgi teknolojisinde, yerelleşme ve küreselleşme süreçlerinde ve diğer birçok yaşamsal alanda kendini göstermektedir. Tüm bu değişim ve gelişimleri eğitim sistemine ve eğitim programlarına yansıtmak bir zorunluluk hâline gelmiştir. Bu düşünceden hareketle Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında tüm ilköğretim programlarını kapsayacak şekilde yapılandırmacı öğrenme anlayışı çerçevesinde bir program geliştirme çalışmasına gitmiştir. Bu çalışma dahilinde yeni bir Sosyal Bilgiler Öğretim Programı oluşturulmuş, 4. ve 5. sınıflar için hazırlanan program 2004–2005 öğretim yılında pilot seçilen ilköğretim okullarında uygulandıktan sonra, 2005–2006 öğretim yılında tüm ilköğretim okullarında uygulamaya konulmuştur. 2006–2007 öğretim yılından itibaren de 6. ve 7. sınıflar Sosyal Bilgiler Programı aşamalı olarak uygulanmaya başlanmıştır.

Sözü geçen programda Sosyal Bilgiler;

Bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi olarak tanımlanmıştır (MEB, 2005, s.46).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın vizyonu ise;

21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmek olarak belirlenmiştir (MEB, 2005,s.45).

Yeni program ile Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılmak istenen becerilere ise aşağıda değinilmiştir.

1. Eleştirel Düşünme Becerisi
2. Yaratıcı Düşünme Becerisi
3. İletişim Becerisi
4. Araştırma Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi
6. Karar Verme Becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
8. Girişimcilik Becerisi
9. Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi
10. Gözlem Becerisi
11. Mekânı Algılama Becerisi
12. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi

13. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi

14. Sosyal Katılım Becerisi

15. Empati Becerisi (MEB, 2005,s.47).

“Yeni Sosyal Bilgiler Programı, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir anlayış doğrultusunda yapılandırmacı eğitimi temele alan bir yaklaşıma sahiptir. Bu yaklaşımda derslerin “aktif öğrenmeye dayalı”, “öğrenci etkinlik merkezli” işlenmesi öngörülmüştür. Ayrıca, bilgi ve beceri eş değer tutulmuş, öğrencinin kendi yaşantıları ve bireysel farklılıkları dikkate alınmıştır. Bu suretle öğrencinin çevreyle etkileşimine imkan sağlanmaya çalışılmıştır” (Bilgili, 2009, s.23).

Bir öğretim programının vizyonunun uygulamaya konulması ve bu programla hedeflenen becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi için gerekli birçok unsur bulunmaktadır. Bu noktada bir öğretim sisteminden söz etmek mümkündür. Bir öğretim sisteminin unsurlarını öğrenen, öğretici, öğretim materyalleri ve öğrenme-öğretme ortamları oluşturmaktadır. Öğretim materyallerinin bir boyutunu ise öğretim sürecinde kullanılan yöntemler oluşturmaktadır.

Bu noktada yöntem kavramının kelime anlamına değinmek gerekir. Yöntem; bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol olarak tanımlanabilir (Oğuzkan, 1993, s.166). Öğretim yöntemi, öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yoldur. Yöntemle belli öğretim teknikleri ve araçları kullanılarak öğretmen ve öğrenci faaliyetlerinin bir plana göre düzenlenmesi ve yürütülmesi amaçlanır. Bir başka deyişle, öğretme yöntemi öğrencilere bilgi, beceri ve tutum kazandırılması amacıyla yapılan gözlem, deney, planlama çalışmaları, uygulama ve çalışma tekniklerinin tümüdür (Fidan, 1996, s.168).

Bir öğretim programının uygulama sürecinde kullanılan yöntemler, programın gerçekleştirilme düzeyini de artıracaktır. Bu sebepten öğrenilen bilginin daha anlamlı ve kalıcı olması, öğrencinin daha kolay öğrenmesi ve öğrenme sürecinde birtakım becerilerin kazanılmasının sağlanması için birçok öğretim yöntemi geliştirilmiş ve geliştirilmeye devam edilmektedir. Bu yöntemlerden biri de dramadır. Drama, insanın

kendisini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişmesi, bireyin eğitim ve öğretimde etkin rol alması, kendini ifade edebilmesi, yaratıcı olması, yaşamı çok yönlü algılaması, araştırma istek ve duygusunun gelişmesi açısından bireyin öğrenme isteğini arttırıcı bir öğretim yöntemidir (Güneysu, 2006, s.127-128).

Sosyal Bilgiler dersinin vizyonu ve Sosyal Bilgiler dersi ile öğrencilere kazandırılmak istenen becerilere değinildikten sonra bu dersin öğretilmesinde kullanılan bir öğretim yöntemi olarak dramının özelliklerinin ve Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçlarının örtüştüğüne işaret etmek faydalı olacaktır.

Bilgili (2009), “yeni Sosyal Bilgiler Programı’nın bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir anlayış doğrultusunda yapılandırmacı eğitimi temele alan bir yaklaşıma sahip olduğunu” (s.23) belirtmektedir. Benzer açıklamalar MEB (2005) tarafından Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın vizyonu açıklanırken bireylere kazandırılması hedeflenen beceriler, “bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren) ” (s.45) ifadeleri kullanılarak yapılmıştır. Bu bağlamda dramının bir öğretim yöntemi olarak amaçlarına bakıldığında, eğitimde dramının öneminin bir iletişim yöntemi olmasıyla, toplum yaşamına uyum sağlamadaki rolüyle, çocuğun yakın çevresindeki olayları somut şekilde yaşantıya dönüştürebilmesiyle ve öğrendiği birçok şeyi uygulama fırsatı bulmasıyla açıklanması (Adıgüzel, 2006, s.17-30) programın hedefleri ile dramının amaçlarının örtüşmesi bakımından önemlidir. Drama sayesinde çocuk çeşitli etkinliklerin özelliğine göre tartışan, konuşan, olayları yaşayan ve yaratan kişi olarak çevresinde olup bitenleri daha iyi anlar ve anlamlandırır. Öğrenme güdüsünü yükseltir. Dramada çeşitli sosyal problemler ve sosyal roller incelenebilir. Çocuk bu etkileşimlerdeki problemlerin çözüm yollarını irdeleyebilir (Karadağ ve Çalışkan, 2008, s.81).

Ayrıca Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda öğrencinin çevreyle etkileşimine olanak sağlanmaya çalışıldığı, yaşadığı çevreye duyarlılığının gelişimine önem verildiği görülmektedir. “Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin güncel olan sosyal problemlerle yüz yüze geldiği ve problemleri incelediği bir ders konumundadır (Safran ve Ata, 2003, s.339). İçerik olarak bireylerin sosyal ve kültürel yaşantılar edinmeleri, bu konuda

birikim ve deneyim sahibi olmaları için de en uygun derstir (Öztürk ve Otluoğlu, 2011, s.40).”

Adıgüzel (2010)’e göre “drama, bireye toplumsal duyarlılığı kazandırmayı amaçlar. Birey kendi toplumsal çevresinde neler olup bittiğinin farkına varır” (s.84). Bu bağlamda da dramanın toplumsal duyarlılık kazandırma amacı ile programın öğrenciyi yaşadığı çevre ile ilişkilendirme amacının örtüştüğü göze çarpmaktadır.

Bilgili (2009)’ye göre, “programda ayrıca öğrencinin kendi yaşantıları ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır” (s.23). Drama, bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığında; çocuğun hem kendi duygularına hem de başkalarının duygularına duyarlılık geliştirmesine yardımcı olur. Çocuğa kendi yaşantılarını ve duygularını başkaları ile paylaşmayı öğretir. Özellikle rol oynama etkinlikleri, olaylara başkaları açısından bakabilme becerisini kazanmasına yani bir ölçüde empati kurabilmesine katkıda bulunur (Önder, 2000, s.75). Bu anlamda drama ile öğretimde öğrenci öncelikle birey olarak kendisinin ve kendi yaşantılarının farkına varır. Ardından çevresinde yaşayan bireylere yönelik bir farkındalık geliştirir ve onların yaşantılarına duyarlılık gösterir. Bu süreç öğrencinin kendisi ile ve çevresindeki insanların birbirleri ile aralarındaki bireysel farklılıklarına ilişkin farkındalık düzeyini yükseltecektir.

Bu açıdan bakıldığında da programın bu özelliği ile dramanın süreç içinde öğrenciye kazandırdığı becerilerin benzer olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın vizyonunda “sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal yaşamda etkin birey” (s.45) ifadelerinin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2005). “Drama, grup ortamında gerçekleştirildiği için kendi bünyesinde sosyalleşmeyi barındırmaktadır. Drama etkinlikleri sırasında çocuk; kişiler, olaylar, duygular ile ilgili irdelediklerini yorum yaparak, tartışarak ve hareketlerini kullanarak ifade etmekte, bu da onun sosyal ilişkilerini güçlendirmektedir” (Ömeroğlu, Ersoy, Şahin, Kandır ve Turla, 2003, s.35-36). Drama, grubu ve kendini, gruptaki yaşantılar aracılığı ile araştırmayı, incelemeyi ve bu sırada sosyal beceriler kazanmayı sağlamaktadır (Önder, 2000, s.79).

2005 programında “öğrencinin kendisine sunulan uyarıları yorumlaması, anlamlandırması ve bilgiyi bizzat kendisinin yapılandırmasına, bakış açısını yansıtmasına, öğrenirken eğlenmesine” özel önem verilmektedir (MEB, 2005, s.45). Ayrıca bu dersin öğrenci etkinlik merkezli işlenmesinin öngörüldüğü de açıktır. Bu

ilkelerin de drama yönteminin anlam ve içeriği ile örtüştüğü göze çarpmaktadır. Drama bir öğretim yöntemi olarak öğrenciyi öğrenme süreci içinde etkin kılma amacına sahiptir.

Drama, sahip olduğu özellikler nedeniyle, eğitimin genel amaçlarını ve bir yöntem olarak Sosyal Bilgilerin içeriğini aktarmada kullanılabilecek etkin bir yoldur. Drama için toplumdaki hemen her şey işlenmeye hazır bir içeriğe sahiptir. Bu nedenle toplumsal yönü ağır basan drama, aynı zamanda Sosyal Bilgiler alanının da kendisidir. Sosyal Bilgiler dersinin amacına uygun öğretilmesi öğrencinin yakın çevresine ve toplumsal yaşama aktif olarak uyumunu kolaylaştıracaktır. Öğrenciler doğayı, doğayı biçimlendiren insanın özelliklerini, toplumsal kurumları, işlevleriyle birlikte tanıyacak ve yaşanılacak olası toplumsal problemlere karşı, öğrendikleri ile yeni ilişkiler kurarak davranışlarını geliştirme imkanı bulabileceklerdir (Adıgüzel, 2001, s.22). Bu amaçların kazanımında ise drama en uygun öğretim yöntemlerinden biri olarak göze çarpmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Araştırmanın Problem Cümlesi

Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı düzeylerine etkisi var mıdır?

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde Deney 1 ve Kontrol 1 Gruplarının Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarı Testlerine ilişkin son test puanları arasında bir farklılık var mıdır?

2. Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde, Deney 1 Grubunda; Sosyal Beceri Ölçeğine, Empatik Beceri Ölçeğine ve Akademik Başarı Testlerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında bir farklılık var mıdır?

3. Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimde, Kontrol 1 grubunda; Sosyal Beceri ölçeğine, Empatik Beceri ölçeğine ve Akademik Başarı Testlerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında bir farklılık var mıdır?

4. Sosyal Bilgiler Derslerinde drama yöntemi ile öğretimde, Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarında; Sosyal Beceri ölçeği, Empatik Beceri ölçeği ve Akademik Başarı

Testlerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında cinsiyete göre bir farklılık var mıdır?

5. Sosyal Bilgiler Derslerinde drama yöntemi ile öğretimde, Deney 1 ve Deney 2 grupları açısından Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarı Testleri için ön test uygulamasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi var mıdır?

6. Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları açısından Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarı Testleri için ön test uygulamasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi var mıdır?

7. Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarında Sosyal Beceri ölçeği, Empatik Beceri ölçeği ve Akademik Başarı Testleri son test puanları arasında bir ilişki var mıdır?

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin;

- a) empatik beceri düzeylerine,
- b) sosyal beceri düzeylerine,
- c) akademik başarılarına

etkisi olup olmadığını incelemektir.

1.3. Önem

Bu araştırmada; Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı düzeylerine etkisi incelenmiştir.

Literatür incelendiğinde, Sosyal Bilgiler öğretiminde drama yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına, öğrenmenin kalıcılığına etkilerinin incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır. Ayrıca sosyal beceri ve empatiye ilişkin birçok çalışmaya da rastlanmıştır. Ancak Sosyal Bilgiler dersinin drama yöntemi ile işlenmesinin öğrencilerin sosyal beceri ve empatik becerilerine olan etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın literatürdeki bu boşluğa katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Bu araştırma; Sosyal Bilgiler öğretimini zenginleştirecek etkinlikler olarak “empati”nin ve “sosyal beceri”nin gerekliliğinin ortaya konulması bakımından; öğrencilerde empatik yeteneğin ve sosyal becerilerin keşfedilmesi ve drama yöntemi ile geliştirilmesi bakımından önemlidir. Ayrıca araştırmanın Sosyal Bilgiler derslerini öğrencilerin daha iyi anlamalarının sağlanması ve bu dersin konularına farklı bir bakış açısı kazandırması açısından; öğrencilerin karşısındaki kişileri daha iyi anlayarak, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin birbirini anlayarak sosyalleşmelerine katkıda bulunması bakımından; öğrencilerin kendilerine ait özgün düşüncelerini ortaya koymaları bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilecek bulguların; Sosyal Bilgiler öğretiminde drama yönteminin kullanılmasının öneminin anlaşılmasına katkı sağlayacağı; öğrencilerin sosyal gelişim alanlarının geliştirilmesinde drama etkinliklerinin kullanılmasının önemini destekleyeceği; konu ile ilgili bundan sonra yapılacak çalışmalarda araştırmacılara yol gösterici olacağı umulmaktadır.

Ayrıca bu çalışmanın; mevcut Sosyal Bilgiler Ders programının, öğrencilere sosyal beceri ve empati yeteneği kazandırıp kazandırmadığını tespit etmesi noktasında program hazırlayacak araştırmacılara bilgi vermesi beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırma kapsamında ikisi deney ve ikisi kontrol grubu olmak üzere dört ayrı gruptaki öğrencilerin zeka, sosyo-ekonomik düzey ve motivasyon gibi özelliklerinin birbirine yakın olduğu varsayılmıştır.

2. Araştırmaya katılan öğrencilerin Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği ve Akademik Başarı Testlerini önemseyerek ve samimi bir şekilde cevaplandığı varsayılmıştır.

3. Araştırma süresince kontrol altına alınamayan etkenlerin, tüm denekleri benzer şekilde etkilediği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma; Kırşehir ili Merkez Hüsnü Özyeğin İlköğretim Okulu 7. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 2011–2012 eğitim-öğretim yılı I. döneminde işlenmiş olan Sosyal Bilgiler Dersi, “İnsan İlişkileri ve İletişim” ve “Ülkemizde Nüfus” üniteleri ile sınırlıdır.
3. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin bilgilerin doğruluğu öğrencilerin devam ettikleri kurumdan alınan bilgilerle ve öğrencilerin kendilerini tanımaya yönelik olarak uygulanan kişisel bilgi formlarında verdikleri bilgilerle sınırlıdır.
4. Araştırma, “Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ)”, “Empatik Beceri Ölçeği (EBÖ)” ve “Akademik Başarı Testi” ile elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sosyal Bilgiler

Sosyal bilimlerin bulgularını entegre edip öğrencilerin düzeyine göre basitleştiren, bunları kullanarak öğrencilere sosyal yaşama uyum sağlamada ve sosyal sorunlara çözüm üretmede ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlayan bir vatandaşlık eğitim programıdır (Bilgili, 2009, s.5).

Drama

Drama bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir fikri, bir yaşantıyı veya bir olayı; doğaçlama, rol oynama gibi tiyatro tekniklerinden yararlanarak, bir grup çalışması içinde oyun veya oyunlar geliştirerek, eski bilişsel örüntülerin yardımıyla yeniden yapılandırmaya yönelik etkinlikler sürecidir (San, 1991, s.558).

Sosyal Beceri

Sosyal beceri; başkaları ile etkileşimde olumsuz tepkileri önleyen ve olumlu tepkilerin verilmesine olanak tanıyan, sosyal olarak uygun görülen, amaca yönelik sosyal bağlama bağlı olarak değişiklik gösteren ve ayrıca duruma özgü olan davranışlardır (Cartledge ve Milburn, 1983, s.177).

Empatik Beceri

Empatik beceri, empatik anlayışı sözel olarak ifade etme becerisidir. Kişilerin çevresindeki insanların algılarını, düşüncelerini, duygularını ve tutumlarını doğru olarak anlaması ve geribildirim verebilmesidir (Dökmen, 1988, s.155-190).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Çalışılan Konu ile İlgili Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Drama

2.1.1.1 Dramanın tanımı

Eğitim ve öğretim süreci, bireyde gerçekleşmesi beklenen davranış değişikliğini ifade eden amaçlar; amaçların gerçekleşmesi için gerekli bilgi kategorilerinden oluşan içerik; içeriğin öğrencilere aktarılmasında izlenen yolu ifade eden yöntem ve teknikler; davranış değişikliğinin gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçme amaçlı değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyutların günün değişen koşulları ve bireyin gelişimine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmesi ihtiyacı her zaman kendini hissettirecektir. Çünkü eğitim konusundaki tartışmalar ile “Neyi öğretelim?” ve “Nasıl öğretelim?” soruları eğitimcilerin zihinlerinde beyin fırtınası oluşturmaya devam edecektir (Karadağ ve Çalışkan, 2005, s.3-4).

Bu bağlamda eğitim öğretim sürecinin “Nasıl öğretelim?” sorusuna cevap niteliği taşıyan yöntem ve teknikler boyutuna değinmek faydalı olacaktır.

Eğitim-öğretimde, “yöntem” ve “teknik” kavramları ile genellikle bir dersin veya konunun işlenmesinde, öğretilmesinde izlenen yol kastedilmektedir. Öğretimde yöntem; öğrencilerin öğrenme etkinliklerine rehberlik etme sürecidir. Bir başka deyişle öğretim yöntemi, öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenilen yoldur. Yöntemle, belli öğretme teknikleri ve araçları kullanılarak öğretmen ve öğrenci etkinliklerinin bir plana göre düzenlenmesi ve yürütülmesi amaçlanmaktadır (Üstündağ, 1996, s.19).

Öğretim programlarının uygulamaya konulmasında çeşitli yöntemlerden yararlanılır. Bu yöntemlerden biri de dramadır.

Dramanın tanımı üzerine birçok araştırmacı farklı görüşler belirtmişlerdir. Bu tanımlar ortak özellikler taşımakla birlikte birbirlerinden farklı görünmektedirler.

San (1991) dramayı “bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir fikri, bir yaşantıyı veya bir olayı; doğaçlama, rol oynama gibi tiyatro tekniklerinden yararlanarak, bir grup çalışması içinde oyun veya oyunlar geliştirerek, eski bilişsel örüntülerin yardımıyla yeniden yapılandırmaya yönelik etkinlikler süreci” (s.558) olarak tanımlamaktadır.

Taylor (2000) ise dramayı “hayal ve sahne öğelerinin birlikte oynanarak estetik anlamı bulma çabası” (s.4) olarak tanımlamıştır. O’Neill ve Lambert (1990) kavramı, “olaylar ve durumlar arasındaki bağlantıyı düş gücünün alabildiğince genişliğiyle sağlayan bir öğrenme yöntemi” (s.271) olarak tanımlarken, Heathcote (2003)’a göre “drama, insanların yeni, bilinmeyen ya da üstesinden gelemediği deneyimlerle başa çıkma aracıdır” (s.4).

Güneysu (2006) tarafından yapılan tanımda ise drama, “insanın kendisini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişmesi, bireyin eğitim ve öğretimde etkin rol alması, kendini ifade edebilmesi, yaratıcı olması, yaşamı çok yönlü algılaması, araştırma istek ve duygusunun gelişmesi açısından bireyin öğrenme isteğini arttırıcı bir öğretim yöntemi” (s.127-128) olarak yer bulmuştur.

Bir başka tanımda ise drama kavramı çocuk oyunlarından ve benzer etkinliklerden yola çıkarak, değişik yaşam durumlarını canlandırma, olayları yeniden yaratıp irdeleme, bu yaşam durumlarından bilgilenme ve öğrenmeye geçme çalışmaları olarak yer bulmaktadır (Ömeroğlu Turan ve Can Yaşar, 1999, s.259).

Tiyatro kavramları sözlüğünde ise drama, “lirik ve epik yanı sıra, diyaloglar hâlinde yazılan, durum ve eylemin kişiler yoluyla verildiği edebi tür; dramatik yapıt olarak oyun; ayrıca yazılı tiyatro yapıtı olarak oyun; genel olarak oyun” açıklamaları ile tanımlanmaktadır (Çalışlar, 2004, s.52).

Dramanın eğitim öğretim süreci içerisindeki yerine ilişkin tanımlamalara rastlamak da mümkündür.

Jackson (1996)’a göre “okullarda kavram olarak drama, rol yapma ve doğaçlama ile temaların ve problemlerin çözümü ya da keşfi ile ilgilenen, grup çalışması hâlinde sosyal gereksinimleri ve ifade becerilerini, görsel gelişimi destekleyen önemli bir öğretim yöntemidir” (s.8).

Bozdoğan (2003) dramayı bir öğretim yöntemi olarak tanımlarken; “yaşamı çok yönlü algılamaya, araştırma istek ve duygusunun gelişmesine, eğitim ve öğretimin

buyurgan, kısırlaştırıcı bir yapıya ve angaryaya dönüştürülmesine karşın; bireyin eğitim ve öğrenme isteğini artırıcı bir yöntem” (s.43) ifadelerine yer vermiştir.

Bir başka tanımda ise, eğitimde drama, 19. yüzyılın başlarında gündeme gelen, bireyin kişilik gelişiminde etken olan; onu edilgen durumdan kurtaran önemli eğitimsel, iletişimsel bir yöntem ve araç olarak görülmektedir (Artut, 2002, s.171).

Eğitim-öğretim sürecinde drama; bir kavramın, bir ders konusunun, bir metnin daha anlaşılır kılınması, bireyce ve grupça özümsemiş içsel yaşantıya dönüştürülmesi, gözden geçirilerek, üzerinde düşünülerek dışa vurulmasıdır. Bu yöntem, yaratıcı, üretken, yalnız belli somut ürünler vererek değil, özgürce düşünen ve üreten, yaratıcı kararlar alabilen, değişik olmaktan ve değişiklik yapmaktan korkmayan, dilini iyi kullanan, eleştirel ve yargılayıcı olabilen gençler yetiştirmek için alternatif bir eğitim öğretim yöntemidir (San, 2006, s.116-117).

Drama, kişinin tüm yaşantısını konu edinen, hissettiklerini ve düşündüklerini özgürce, sınırları olmayan bir zaman ve mekanda eyleme dönüştürebileceği bir araçtır.

2.1.1.2. Dramanın bileşenleri

Drama birbirini tamamlayan bazı unsurlardan oluşur. Bu unsurlar arasındaki ilişki etkili bir drama sürecinin planlanmasında büyük rol oynar. Dramanın bileşenleri olarak da adlandırılabilen bu unsurlar “grup, mekân, drama lideri ve konu”dur. Karadağ ve Çalışkan (2006a) “drama ile ilgili hangi tanım benimsenirse benimsensin bir drama dersinden söz edilebilmesi için katılımcılara (öğrenci), belirli bir mekâna (sınıf), belirli bir içeriğe (ders/konu içeriği) ve bu sürecin devamını sağlayan drama liderine (öğretmen) ihtiyaç olduğunu” (s.47) belirtmektedirler.

Grup

Drama, bir grup etkinliğidir. Drama çalışmaları, bu çalışmalara katılmak isteyen ve alanın gerektirdiği kuralları yerine getiren herkesle yürütülür. Drama, katılımcıların tecrübelerine dayalıdır ve katılımcıları merkeze alır. Drama çalışmalarına katılabilmek için tek ve yeterli ölçüt, alanın kurallarına uymayı kabul etmek, kişisel tabulardan uzaklaşmak ve oyun, canlandırma gibi etkinliklere tam olarak katılmaktır (Adıgüzel, 2010, s.66-73). “Drama uygulaması çoğunlukla ekip çalışması biçiminde gerçekleşir ve her öğrenci grubun yani ekibin üyesi olur” (Selvi, 2003, s.185).

Drama etkinliklerinde katılımcıların sahip olması gereken belli bir yaş aralığı olmamakla birlikte drama etkinliklerinin okul öncesi dönemden başlanarak ileri yaşlara kadar uygulanma olanağı vardır. “Drama, beş altı ya da daha büyük yaşta çocukların doğaçlama yaptıkları canlandırmaları tanımlamak için kullanılır ama belirli bir yaş düzeyine ait değildir. Lise ve yüksekokul öğrencilerinin doğaçlamalarını anlatmak için de kullanılabilir” (Mc Caslin, 1990, s.5).

Mekân

Drama sürecinde öğretmen, öğrenciler, yapılacak etkinliklerin amacı ya da belirli bir dersin kazanımları ve öğrenme ortamı arasında bir dengenin kurulabilmesi, eğitimde drama çalışmalarının amaçlarına ulaşmasında önemli bir yere sahiptir. Bu denge içinde süphesiz drama çalışmalarının yapılacağı ortam, önemli yer tutmaktadır. Bu ortamın sağlanması ve drama çalışmaları için düzenlenmesine dikkat edilmelidir.

Drama çalışmaları, alanın gerektirdiği özelliklere sahip belli bir mekanda ya da drama çalışmalarına uygun hale getirilmiş diğer mekanlarda yapılır (Adıgüzel, 2010, s.74). Drama etkinliğinin yapılacağı ortam/çevre grup üyelerinin rahat hareket edebileceği özelliklere sahip olmalıdır. Drama her türlü ortamda uygulanabilir. Bir sınıfta, kütüphanede, müzede, holde, salonda, bahçede, parkta vb. herhangi bir yerde drama etkinlikleri gerçekleştirilebilir. Ancak drama ortamının sosyal ve fiziki durumuna dikkat edilmelidir. Drama çalışmaları için rahat, özgür ve huzurlu bir ortam sağlanmalıdır (McCaslin, 1990, s.5).

Drama Lideri/Öğretmen

Drama çalışmaları, drama alanını bilen, drama çalışmalarını planlayan, uygulayan ve değerlendiren bir eğitmenin veya dramayı bilen ve bir yöntem olarak kullanabilecek olan bir öğretmenin yönlendirmesinde gerçekleştirilir.

Drama sürecindeki en önemli öge hazırlıklı, iyi iletişim kurabilen bir liderin varlığıdır. Drama lideri drama sürecinin temel öğelerindendir. Lider, katılımcılara rehberlik eden kişidir. Drama çalışmaları bir drama lideri ya da dramayı alanında kullanabilecek yeterliliğe sahip eğitmenler ya da öğretmenler olarak adlandırılan uzmanlar tarafından yürütülür (Adıgüzel, 2010, s.72; McCaslin, 1990, s.6).

Drama sürecinin en önemli öğelerinden bir olarak görülen öğretmenin drama sürecinde gerçekleştirmesi gereken bir takım görevleri vardır.

Bir drama liderinin bir grupla çalışmaya başlamadan önce yapacağı ilk iş; hedeflerini, yöntemlerini, içeriğini ve değerlendirmesini planlamış, kullanacağı malzemeyi sağlamış, çalışma ortamını da çalışma yapabilecek hale getirmiş olmasıdır. Kendinden emin, ne yapacağını bilen ve iyi hazırlanan bir lider, grup üyelerinin kendisine güven duymasını kolaylaştıracak, hızlandıracaktır. Liderin diğer bir görevi grubun dinamiğine giden yolda, onların tanışma ve kaynaşmalarını sağlayacak iletişim, uyum, gözlem ve etkileşim çalışmalarını uygulamak ve uygularken de eğlence ve haz alma boyutunu göz ardı etmemektir. Grupta oluşacak etkileşim sürecine en kısa sürede ulaşılacak bir lider, amacının önemli bir bölümüne ulaşmış demektir (Adıgüzel, 1993, s.167-168).

Drama liderinin ya da öğretmenin drama sürecinde başarılı olabilmesi ve hedeflenen kazanımlara ulaşabilmesi için bazı beceri ve kişilik özelliklerine de sahip olması gerektiği göz ardı edilmemelidir.

Eğitmen (1999), drama liderinin taşıması gereken özellikleri üç başlık altında toplamıştır. Bunlardan birincisi, eğitim sürecidir. Lider; eğitim bilimleri, tiyatro, drama ve genel kültür alanlarında bilgi sahibi olmalıdır. İkincisi, uygulama sürecidir. Drama lideri yeterli ve iyi bir program hazırlayabilme, uygulayabilme, böylece de hedeflere büyük ölçüde ulaşabilme becerilerine sahip olmalıdır. Üçüncüsü ise kişilik yapısıdır. Drama lideri her şeyden önce kendini tanımalı, gelişime açık olmalı, güvenli, rahat, dinamik, dikkatli olmalı, işini sevmeli ve ciddiye almalı, demokratik tutuma sahip olmalı, mizah yönü güçlü olmalı, estetik beğeniye sahip olmalı, yaşamında sanatın anlamı ve yeri olmalıdır (s.14-15).

“Sınıf ortamında drama dersini verebilecek bir öğretmenin, öğrencilerin güven duygusunu artırabilme, grupları yönlendirme, iyi bir gözlemci olma ve öğrencilere kendilerini rahatlıkla ifade ettirme gibi bilgi ve becerilere sahip olması gerekir” (MEB, 1998, s.1080).

Drama liderinin insana saygılı olması, güven verici olması, iyi bir dinleyici olması, grubun işleyişini ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak adil bir şekilde müdahale etmesi ve empatik olması etik kurallar olarak belirtilmektedir. Çocuklar için liderin konuya yaklaşımı, özellikle de kendisinin ne kadar yaratıcılığa açık olduğu çok önemlidir. Lider, çocukları tanıyan, anlayan, hoşgörülü, özgür olmayı ve özgünlüğü destekleyen kişi olmalıdır. Ayrıca drama lideri çocukların ihtiyaçlarını, ilgilerini,

yeteneklerini bilen ve doğru tepkilerle motivasyonu destekleyen kişi olmalıdır (Oğuzkan, Demiral ve Tür, 1999; Okvuran, 1999).

Konu

Herhangi bir olay ya da olgu drama etkinliklerinin konusu olabilir. Drama etkinlikleri içerisinde konunun ne olacağı, drama lideri ya da öğretmenin öğretim amaçları, yaratıcılığı, mesleki alanı gibi özelliklere göre değişiklik gösterebilir. Dramada konu, yaşamdan herhangi bir kesit olabileceği gibi bir gazete haberi, bir karikatür, bir ders konusu, fotoğraflar, edebi metinler vb. de olabilir.

Drama, doğasından dolayı ilk elden etkileşim deneyimlerine şans tanır. Çocuğa öğretilmek ve kazandırılmak istenen şeyin ne olduğunu planladıktan sonra drama aracılığı ile hayali bir dünya yaratılır ve çocuk aktif olarak sürece dâhil olunca, kendi yöntemleri ile olaya girip bu hayali dünyayı araştırarak, gözlem yaparak ve keşfederek olaya katılır (Güneysu, 2006, s.128).

Burada üzerinde durulması gereken bir nokta şudur ki;

“Drama etkinliklerinde gruptaki bireyler saptanmış olan genel bir çerçeve (sözgelimi saptanmış olan konunun ya da tartışılması istenen kavram ya da davranış biçiminin getirdiği belli sınırlılıklar) içinde kalırlar ama bu çerçeve içinde birey, kendi yaratıcılığı, içselliği, önceki yaşantıları, bilgileri ışığında deneyim ve izlenimlerinin etkisi ve rehberliğinde alabildiğine özgündür, dolayısıyla da özgürdür” (San, 2006, s.114).

2.1.1.3. Drama türleri

Literatür incelendiğinde drama kavramının çeşitli açılımlarının ve kullanıldığı alanların farklı sınıflandırmalarla ifade edildiği görülmektedir. Bu sınıflandırmalar incelendiğinde en fazla kullanılan dört temel disiplin göze çarpmaktadır. Bunlar eğitici drama, psikodrama, sosyodrama ve yaratıcı dramadır (Çalışkan ve Karadağ, 2005, s.104-105; Karadağ ve Çalışkan, 2008, s.50-54).

Eğitici Drama

“Eğitici drama; önceden belirlenmiş açık ve net eğitim amaçları olan, tüm çocukların kendi öğretmenleri ile birlikte, daha çok büyük motor hareketlerle

yaptıkları, ifade etmeye, rol oynamaya, canlandırmaya ve tartışmaya dayalı grup etkinlikleridir” (Önder, 2000, s.32).

Eğitici drama, İngiltere’de, Peter Slade, Brian Way, Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton tarafından geliştirilen ve genel olarak çocuğun hemen her konudaki eğitimi için uygulanan bir eğitim yöntemi olarak adlandırılabilir (Aral, Gülen, Pedük ve Erdoğan 2003, s.42).

Sağlamöz (2006) “eğitimde dramanın, tiyatronun, eğitimin hizmetine sunduğu davranış olanakları ile eğitimin davranış değiştirme amacı arasında kurulmuş bir alt disiplin olduğuna” (s. 90) vurgu yapmaktadır.

Güneysu (2006), eğitimde dramayı, bireyin eğitim ve öğrenme isteğini artırıcı bir eğitim yöntemi olarak görmektedir. Yazara göre eğitimde drama bireye kendini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişme fırsatı verir. Eğitimde drama bireye; eğitim ve öğretimde aktif rol alma, kendini ifade edebilme, yaratıcı olma, yaşamı çok yönlü algılama, araştırma istek ve duygusunu geliştirme şansı tanır (s.127-128).

Eğitici dramada esas olan öğrenciyi öğrenme sürecine yaparak yaşatarak dahil etmektir. Öğretilmek istenenin ne olduğunu anlatarak ya da göstererek öğretmek ile onun ne olduğunu öğrencinin yaşayarak ve tecrübe ederek öğrenmesi arasındaki fark dikkate değerdir. Brian Way kitabında şöyle bir örnek vermektedir: “kör kimdir?” diye bir soru sorulduğunda, “kör göremeyen kişidir.” şeklinde bir cevap alınabilir. Veya başka bir şekilde şöyle cevaplanabilir, “gözlerini kapat ve gözlerini sürekli kapalı tutarak bu odadan dışarı çıkmaya çalış”. Brian Way, burada verilen ilk cevabın insanı zihnen tatmin ettiğini, fakat ikinci cevabın tecrübeyi yaşayan kişiyi direkt olarak olayla karşı karşıya getirdiğini, hayal gücünü zenginleştirdiğini ve zihnini olduğu kadar kalbi ve ruhu da etkilediğini ifade eder.

Drama bir öğrenme yöntemidir. Drama, doğrudan doğruya yaşamaktır. Eğitimde drama, amaçlı bir etkinliktir. Drama aracılığıyla durumlar ve bu durumlar arasındaki bağlantılar kolayca öğrenilmektedir. Düş gücünün alabildiğine genişletilebildiği bir alandır (O’Neill ve Lambert, 1990).

Eğitici dramaya ilişkin yapılan tüm değerlendirmelerden çıkarılabilecek ortak sonuç dramanın, eğitim öğretim sürecinde, bir sanat alanı olarak tiyatro tekniklerinin ve oyunun, bir yöntem olarak uyarlanması ile hayat bulduğudur.

Psikodrama

“Psikodrama, doğaçlama ve tiyatrodan yararlanılarak gerçekleştirilen bir ruhsal geliştirme/tedavi yaklaşımıdır. “Psyche” ve “drama” sözcüklerinden oluşan psikodrama, kelime olarak, kişilerin iç dünyalarının eyleme (aksiyona) dönüşmesi anlamına gelir” (Dökmen, 1995, s.109).

Psikodrama bireyin iç dünyasına ilişkin duygularını, tavırlarını, kaygı, korku ve algılarını bir temsil ya da oyun içinde ifade etmesidir. Psikodramada birey bir başkası için değil, kendisi için kaygı ve üzüntü kaynağı olan psikolojik problemlerini bir grup önünde gerçek yaşamında olduğu gibi bir rol alarak oynar. Bu drama türünde birey kendisi için önemli duygusal boyutları olan yaşantılarını grup içinde rol alarak sahne ortamında oynamakta ve olayın duygusal boyutlarının altında yatan nedenler hakkında bir içgörü kazanmaktadır (Özgüven, 2005, s.151).

Psikodramanın gerçekleştirilebilmesi için beş temel öge / araç gereklidir. Bunlar; sahne-dekor, yönetici, baş-oyuncu, yardımcı oyuncular ve gruptur (Dökmen, 1995, s.128). Psikodrama çalışmaları, iki basamaklı, yarım daire biçiminde, ışıklandırması olan geniş bir sahnede gerçekleştirilir (Altınay, 2003).

Psikodramanın da kendi içinde belirli aşamaları vardır.

Genel olarak bir psikodrama oturumu üç aşamada gerçekleşmektedir. Dökmen (1995) bu üç aşamayı, “ısınma, oyun ve görüşme” (s.174) şeklinde sınıflandırırken, Aral ve diğerleri (2003), “ısınma, oyun ve paylaşma” (s.46) olarak adlandırmaktadırlar. Isınma aşamasının temel amacı, hem grup üyelerinin hem de yöneticinin ısınarak spontanlığın artırılmasının sağlanarak bir baş oyuncunun (protagonist) çıkarılmasıdır. Oyun aşamasında, baş oyuncunun getirmek istediği oyun sergilenmektedir. Oyunun sonunda ise tüm üyeler toplanarak geribildirimlerin yapıldığı görüşme aşaması gerçekleştirilir.

Karşılaşılan bir duruma uygun tepki verebilmek anlamına gelen spontanlığın ve orijinal bir düşünce, davranış ortaya koyarak yeni bir ürün oluşturmak olan yaratıcılık kavramlarının psikodramada temel kavramlar olduğu belirtilmektedir (Dökmen, 1995, s.13).

Psikodrama bireylere başkaları ile olan ilişkilerini gözden geçirme, bu ilişkilerde yaşadıkları sorunları anlatma ve başkalarını tanıma yeteneğini geliştirme ve alternatif

çözümlerin farkına varma, bu alternatiflerden birini seçme ve ona göre davranabilme becerisini artırma olanağı verir (Karadağ ve Çalışkan, 2008, s.53).

Sosyodrama

Sosyodrama, genellikle psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde kullanılmakla beraber toplumsal sorunlarla ilgili gerçekleştirilen canlandırma çalışmalarını kapsamaktadır (Karadağ ve Çalışkan, 2008, s.53). Bu drama türünde uzman bir kişinin nezaretinde, bir gruptaki bireylerin, yaşanan ya da ortak bir sosyal problemle ilgili önemli rolleri paylaşarak izleyiciler önünde gerçek bir tiyatro sahnesinde canlandırmalar yapmaları esastır (Özgüven, 2005, s.238).

Altınay (2003), sosyodramanın “grup içinde temellenen bir sosyal öğrenme aktivitesi” (s.232) olduğunu belirtmektedir. Sosyodramanın genel amacı bireylerin toplumsal beceriler yönünden gelişmelerini sağlamak ve sosyal ilişkilerde karşılaştıkları çeşitli sorunları gidermektir (Özgüven, 2005, s.238).

“Sosyodrama “izleyici” bir grup karşısında, kendine verilen rolü oynayan bir “oyuncular” grubundan oluşur. Çeşitli toplumsal boyutları olan ortak bir problem ele alınıp, birkaç kişi tarafından dramatize edilir. Roller oynayan kişilerden her biri, tespit edilen problem ya da konunun ilgili tiplerini temsil ederler. Önce problem ve tipler hakkında grubun bütünü tarafından bazı genel kararlar alındıktan sonra, rol alan bireyler temsil ettikleri tiplere uygun olarak aralarında oyunu başlatırlar. Konuşmalar ve sunuş, hazırlıksız ve spontan olarak, o andaki hayal gücüne ve yaratıcılık düzeylerine göre yapılır. Oyuncular seyirci içinde konuyu ya da problemi dramatize ederler” (Özgüven, 2005, s. 243).

Dökmen (1995), sosyodramayı “grubu merkeze alan bir psikodrama türü” olarak değerlendirmiştir. Ona göre, “sosyodramada bir baş oyuncudan ziyade grubun tümü baş oyuncudur” (s.239). Özgüven (2005) ise, sosyodrama ve psikodrama arasındaki farkı bireye ya da gruba odaklanma farkı ile açıklamaktadır. O’na göre “bir psikodrama oturumunda yöneticinin ve yardımcıların dikkati birey ve bireyin kişisel sorunları üzerinde toplanır. Psikodramada gruptaki kişiler kolektif bir eylem içinde olsalar bile, temel konu birey üzerinde toplanır. Sosyodramada ise asıl konu gruptur. Sahnede yer alan birey değil gruptur. Sosyodramada belirli bir kültürü temsil eden tipler ve

bireylerin rolleri incelenir. Psikodramada inceleme özellikle kişisel sorunlara doğru çevrilmiştir” (s.238).

Sevinç (2004) ise, sosyodramayı açıklarken, dramatik oyun ve sosyo dramatik oyun kavramları arasındaki farka dikkat çekmektedir. “Dramatik oyunlarda çocuklar aksesuarlardan yardım alarak önemli gördükleri hayat durumlarını canlandırırlar. Sosyo dramatik oyunlar bireylerin yaşadıklarını yeniden canlandırmaları ve bu sayede içgörü kazanmalarındır. Sosyo dramatik oyunlarda bireyler karşılaştığı durumları daha ayrıntılı tanıma fırsatı bulmaktadır” (s.151).

Yaratıcı Drama

“Yaratıcı drama, doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak bir grup çalışması içinde bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini, kimi zaman bir soyut kavramı ya da davranışı eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oynusu süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır” (San, 2006, s.113).

Adıgüzel (2006), yaratıcı dramayı “herhangi bir konuyu doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, bir grupla ve grup üyelerinin birikimlerinden yola çıkarak canlandırmalar yapmak” (s.21) şeklinde tanımlamaktadır.

Yaratıcı drama doğaldır, yazılı bir metni yoktur, sunuşsal değildir yani sahnelenmesi gerekmez, olay merkezli olup, lider tarafından rehberlik edilen katılımcılar, yaşadıkları ve hayal ettikleri durumları yaratıcı drama şekli içinde yansıtırlar. Lider grubun keşfetmesi, gelişmesi, fikirlerini ve duygularını dramatik oyunlar yoluyla ifade etmesi için rehber olur. Yaratıcı dramanın doğal ya da doğaçlama şeklinde olması, sunuşsal olmaması, onun seyircilere sergilenmesinin gerekli olmadığını göstermektedir (Çalışkan ve Karadağ, 2005, s.104).

Yaratıcı dramanın bir yöntem, bir ders gibi farklı kullanım biçimi veya boyutları söz konusudur. Bu durum kendini dramanın hem bir öğretim yöntemi hem de tek başına bir disiplin olmasında gösterir.

Drama örgün ve yaygın eğitimde yer alan bazı derslerin amaçlarına daha etkili ulaşmada etkin olarak kullanılabilecek yöntemsel bir işleve sahiptir. Yaratıcı dramanın bir yöntem veya araç olma durumunda sahip olduğu teknikler yine devrededir ve bu

teknikler yöntemle bir anlamda hizmet ederler. Yaratıcı dramanın yöntem veya araç olma boyutu, uygulanma özelliği olan eğitim-öğretimin dışında sanatta, kültürde, sporda ve pek çok alanda aktif olarak kullanılabilir (Adıgüzel, 2010, s.118).

Yaratıcı drama ayrıca bağımsız bir disiplin/alan olarak görülür. Yaratıcı drama bilimsel yöntemle bilgi üretmekte, verileri bilimsel teknikler ile toplamakta, alanıyla ilgili problemleri bilimsel yöntemi kullanarak çözmekte ve elde ettiği bilgileri bilim uygulamalarını geliştirmek için kullanmaktadır. Bir disiplinin alan olabilmesi için üç temel özelliğe sahip olması gerekmektedir: 1. Disiplinin ilkeleri, 2. Disipline ait bilgi birikimi, 3. Disiplinde çalışanlar. Yaratıcı drama ise kendine ait bazı ilkeler geliştirmekte ve yapılan çalışmalar sonucunda bir bilgi birikimine sahip olmaktadır. Ayrıca ülkemizde ve dünyada yaratıcı drama ile akademik boyutta ilgilenen araştırmacılar bulunmaktadır. Bunlar incelendiğinde yaratıcı dramanın aynı zamanda bir alan olduğu da görülebilmektedir (Üstündağ, 1996, s.22- 23).

2.1.1.4. Dramanın genel amacı ve yararları

Drama çalışmalarının genel amacı, her alanda yaratıcı, kendine yetebilen, kendini tanıyan, çevresiyle iletişim kurabilen ve bunu geliştirebilen bireyler yetiştirmektir. Bu amaçların yanında drama; yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlama, eleştirel düşünme yeteneğini geliştirme, sosyal gelişim ve birlikte çalışma yeteneği kazandırma gibi amaçlara da hizmet eder. Ayrıca drama çocukların etik değerleri keşfetmelerine olanak sağlama, kendine güven duyma duygusunu ve karar verme bilincini geliştirme, imge dünyasını geliştirme gibi amaçlara da dönüktür (Adıgüzel, 2000, s.5).

McCaslin (1990) drama etkinliklerinin ortak amacının sosyal gelişme olduğunu belirtmektedir. Drama, insanın önce kendini anlama sonra da başkalarını anlama, kabul etme ve paylaşma davranışını geliştirerek sosyal gelişimi sağlamaktadır. McCaslin dramanın katılımcıları entellektüel, duygusal, fiziksel, sözel ve sosyal anlamda geliştirdiğini belirtmekte ve dramanın amaçlarını şöyle sıralamaktadır:

1. Yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlama,
2. Eleştirel düşünme yeteneği kazandırma,
3. Sosyal gelişim ve birlikte çalışma yeteneği kazandırma,
4. İletişim becerileri geliştirme,

5. Moral ve manevi değerleri geliştirme,
6. Kendini tanıma,
7. Kültürel değerleri ve yaşamışlıkları anlama (s.5-6).

Blank Kelner (1993) dramanın bireye kazandırdığı yararları ise şöyle sıralamıştır:

1. Hayal gücünü ve yaratıcı düşüncüyü geliştirir,
2. Eleştirel düşüncüyü geliştirir,
3. Dil gelişimini sağlar,
4. Karşısındakini dinleme becerisini geliştirir,
5. Empati ve diğerlerinin farkındalığını sağlar,
6. İşbirlikli çalışmayı sağlar,
7. Olumlu benlik algısını geliştirir (s.4-5).

Çocuk, eğitim amaçlı drama etkinlikleri içinde yer alırken düşünme, konuşma, dinleme, anlatma ve birbiriyle iletişim kurma becerilerini de kazanır. Çocuklar iletişimleri sırasında birçok şeyi anlayabildiği halde sınırlı kelime hazinesi nedeniyle kendilerini sözel olarak anlatmakta güçlük çekerler. Drama, çocuklara yeni deneyimler ve yeni kavramlar kazandırır. Drama etkinlikleri esnasında çocuk kendini baskı altında hissetmediği için düşüncelerini rahat bir şekilde ifade eder. Ayrıca drama etkinlikleri sırasında çocuğun vücut hareketleri kapsamında vücut parçalarını (gözünü, başını, yüzünü, ellerini, kollarını) kullanması, çocuğun sözsüz iletişimi öğrenmesine fırsat verir. Çocuklar drama etkinlikleri içinde kelimeler olmadan müzik, jest ve vücut hareketleriyle nasıl konuşacaklarını keşfederler. Drama etkinlikleri sırasında çocuklar, iletişim aracılığı ile hayali karakterlerle karşılıklı diyaloglar kurar, doğal, içlerinden geldiği gibi ve hayal gücüne dayanarak konuşurlar (Karadağ ve Çalışkan, 2008, s.79-80).

Drama ile bireyler başkalarını nasıl etkileyeceklerini, nasıl etkili fikirler ortaya koyacaklarını ve onları uygun olarak nasıl sunacaklarını, kendilerini nasıl başka insanların yerine koyacaklarını öğrenirler. Drama sürecinde bireyler, rolleri deneyebilir ve hemen geribildirim alabilirler (O'Neill-Lambert, 1990, s.201). Böylece bireyler kendileri dışındaki insanlarla sürekli iletişim halinde bulunabilir ve empati yapma olanağı bulurlar.

Dramanın eğitim-öğretim süreci içindeki yararlarına ayrıca değinmekte fayda görülmektedir.

Yapılan araştırmalar eğitim kurumlarının farklı birçok kademesinde ve birçok derste dramanın bir ğretim yöntemi olarak kullanılmasının eğitim sürecinin çeşitli boyutlarında olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

Eğitim sürecinde okul öncesi, ilköğretim, orta ğretim ve yüksek ğretim kurumlarında verilmekte olan farklı derslerin drama yöntemiyle işlenmesinin öğrencilerin akademik başarisına olan etkisinin olumlu olduğu bilimsel araştırma sonuçları ile desteklenmektedir (Akbaş, 2011; Altıkulaç, 2008; Atar, 2003; Aykaç, 2008, Bağatır, 2008; Bıyık, 2001; Bilek, 2009; elik Gürel, 2004; Debre, 2008; Demirel Erdil, 2007; Erdoğan, 2010; Esen, 2008; Göncüoğlu, 2010; Günaydın, 2008; Karapınarlı, 2007; Karataş, 2011; Kartal, 2009, Kayhan, 2004, Koç, 1999; Nayci, 2011; zcan, 2004; şahbaz, 2004; şimşek Aylıkçı, 2001; stndağ, 1988; Yalçın, 2004; Yağmur, 2010; Yılmaz, 2010; Yurtalan, 2005; Zayimoğlu, 2006).

Drama etkinlikleri içerisinde birey farkında olmadan; bir yandan duyularını eğitme sürecindedir, diğer yandan da öğrenme sürecinde etkin katılımcıdır. Öğrenci kendi yaptığı ile öğrenirken duyu organlarını harekete geçirir ve unutulmayacak yaşantılar kazanır (stndağ, 2006). Dramanın eğitim kurumlarında bir ğretim yöntemi olarak kullanılmasının öğrencilerin anlatma becerilerini (Aykaç, 2011; nsal, 2005), temel dil becerilerinin kazanımını ve dil gelişimini (Koç, 2009; Maden, 2010; Uyar, 1995; nsal, 2005), müzik becerilerinin gelişimini (Akyüzlüer, 2007), resim becerisini (Vural, 1999), yk yazma becerilerini (Karakuş, 2000), eleştirel düşünce, karar verme becerileri ve yaratıcı hayal güçlerini (akmakı, 2009; Gündoğan, 2011; Yağmur, 2010), işitsel muhakeme ve işlem becerilerini (Erbay, 2009), matematik yeteneğini (Erdoğan, 2006) olumlu yönde etkilediği araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir.

Drama bir ğretim yöntemi olarak özel eğitimde de kullanılmaktadır. Özel eğitime gereksinim duyan ocuk ve yetişkinlerde drama yönteminin kullanılmasının sosyal gelişim ve sosyal becerilerin gelişimine olumlu etkisi olduğu bilinmektedir (İpek, 1998; Kaya, 2011).

Dramanın eğitim kurumlarında bir ğretim yöntemi olarak kullanılmasının öğrencilerin değer eğitiminde (Demirtaş, 2009) ve öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında (Aslanel, 2011; Eti, 2010; Kaf, 1999; Kocayörük Yaya, 2000) etkili olduğu bilinmektedir. Ayrıca ğrencilere kavrama yeteneğinin kazandırılmasında (Köklü, 2003; Yazkan, 2000), ğrencilerin sosyal-duygusal uyumlarının ve sosyal

duyuşsal davranışlarının geliştirilmesinde de (Bilek, 2009; Ceylan, 2009; Güner, 2008) dramanın bir öğretim yöntemi olarak etkili sonuçlar verdiği araştırma bulgularınca desteklenmektedir.

Ayrıca benzer araştırma bulguları; drama yönteminin derse karşı tutum ve öğrenmede kalıcılığa olumlu etkileri olduğunu da desteklemektedir (Altıkulaç, 2008; Atan, 2007; Atar, 2003; Çelik Gürel, 2004; Debre, 2008; Göncüoğlu, 2010; Günaydın, 2008; Güzel, 2001; Karapınarlı, 2007; Karataş, 2011; Kayhan, 2004; Köklü, 2003; Onur, 2008; Şenol, 2011; Şimşek Aylıkçı, 2001; Yağmur, 2010, Yılmaz, 2010; Yılmaz Arıkan, 2011).

2.1.1.5. Dramanın aşamaları

Drama etkinlikleri belirli bir aşama planı oluşturularak uygulanır. Drama sürecinde etkinliğin amacına, grubun yapısına göre bir sıralama bulunmaktadır. Ancak bu aşamalar eğitim etkinliklerinin amacı ve öğretmenin planlarına göre değişiklik gösterebilir.

Literatür incelendiğinde drama aşamalarının kaynaklarda farklı şekillerde değerlendirildiği görülmektedir. Ancak, son dönemde en fazla kabul gören şekli aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Hazırlık-Isınma Aşaması
- Canlandırma Aşaması
- Değerlendirme-Tartışma Aşaması (Adıgüzel, 2010, s.124-128; Kırkar ve Yılmaz, 2008, s.16; Üstündağ ve Özdemir, 2007, s.229).

Bu araştırmada, uygulamalarda araştırmacı tarafından kullanılan etkinlikler “Hazırlık-Isınma, Canlandırma ve Değerlendirme-Tartışma” olmak üzere üç aşamalı program benimsenerek hazırlanmıştır.

Isınma-Hazırlık Aşaması

Hazırlık ve ısınma aşaması daha çok beden hareketiyle geçtiği, içe dönük çalışmaların yapıldığı, grup dinamiğini oluşturmak için yapılan, kuralları diğer aşamalara göre belli olan ve bu kuralların daha çok lider tarafından belirlendiği bir aşamadır. Bu aşama bir grup dinamiği oluşturmakla birlikte bir sonraki aşamaya da hazırlık niteliğini taşır. Bildiğimiz çocuk oyunları ya da türetilmiş oyunlar bu aşamada

etkin olarak kullanılabilir. Bu aşamadaki seyir, liderin grubu tanınması ve onların gereksinimlerine göre hazırlayacağı drama programına bağlıdır (Adıgüzel, 2006, 25-26).

Isınma çalışmalarında beden ve duyguların harekete geçirilmesi ile ilgili etkinliklere yer verilmektedir. Katılımcılar kendileriyle iletişim kurmakta, bedenlerini tanımakta, bedenlerini ritmik olarak hareket ettirebilmekte, işitme, görme, dokunma, koklama duyularını kullanmaktadırlar (Morgül, 1999, s.21).

“Tanışma ile başlayan, güven kazanma, uyum sağlama, beş duyuyu kullanmayla devam eden ve gözlem yetisini geliştirmeye, bedeni, beyni duyumsamayla sürdürülen çalışmalar bu aşamada yer alır. Birbirleriyle ilgili kimlik bilgilerini, tanıma ve tanışma etkinlikleri içinde öğrenen bireyler, daha sonra kendileriyle ilgili ipuçlarını yakaladıkları bir sürece girerler. Bu süreçte bireyin kendisi ile ilgili bilişsel, duyuşsal ve devinışsel boyutlarını incelemesi, bu inceleme sonucunda karşısındaki bireyi de bu açıdan görmesi söz konusudur. Diğer taraftan bu süreçleri yaşamak aynı zamanda duyuların eğitimi ile ilgilidir. Göz duyarlılığını geliştirme, dinlemeyi öğrenme, dokunma duyusunu kullanırken kendi iç sesiyle düşünme, değişik tatları ve kokuları onlar çevresinde bulunmadığında bile duyumsamaya çalışma bu etkinlikler içinde yer alır. Bu aşamada birey duyularının eğitilebileceğini görme fırsatı bulur” (Üstündağ, 2006, s.476).

Isınma çalışmaları etkinliklerinde basit bir müzik veya tempo eşliğinde yürüme, koşma, zıplama, itme, çekme gibi beden hareketleri veya çeşitli hayvan yürüyüşleri taklitleri yapılabilir. Bireyin rahatlamasını hedefleyen bu çalışmalar aynı zamanda kasların yumuşatılmasını da sağlar. Ses ve nefes açma çalışmaları ısınmayı kolaylaştırır. Kişi böylece sonraki çalışmalarda daha iyi ve rahat hareket eder, daha başarılı olur. Rahatlama çalışmaları aynı zamanda kişilerin zihinsel ve psikolojik rahatlamalarını da hedefler (Yönel, 2004, s.24).

Isınma çalışmalarında çocukların bedensel, fiziksel, zihinsel olarak kendilerini daha iyi hissetmeleri, dramadaki başarıyı artırır. Bu da drama etkinlikleri içerisinde ısınma çalışmalarına önem verilmesinin nedenlerinden biridir.

Isınma çalışmaları tüm grubun katılması istenen bir durumdur. Her drama etkinliğinde ısınma çalışmasının yapılması şart değildir. Öğretmenin isteğine göre

ısınma çalışmaları şekillendirilebilir. Bu çalışmalar planlanırken özellikle sınıfların fiziki ortamları göz önünde bulundurulmalıdır. Nitekim harekete dayalı ısınma çalışmalarını fiziki ortamı uygun olmayan mekânlarda gerçekleştirmek güçtür. Bu yüzden bu gibi sınıflarda daha dar alanlarda hareket gerektiren ısınma etkinliklerinin yapılması ya da en az devinim gerektiren ısınma etkinliklerinin tercih edilmesi uygun olacaktır.

Canlandırma Aşaması

Canlandırma aşamasını açıklamadan önce canlandırma sözcüğünün kelime anlamına değinmek faydalı olacaktır. Canlandırma, birinin kılığına, kişiliğine girip onu oynamak, onun etkin bir duruma gelmesini sağlamak, etkinliğe geçirmek, geçmiş bir olayı ya da durumu göstererek yaşatmak anlamında kullanılır (Adıgüzel, 2010, s.126).

Drama sürecinde canlandırma aşaması, canlandırılacak içerik çerçevesinde bir başlangıç noktası olan, doğaçlama, rol oynama ve diğer tekniklerin kullanıldığı ve bir ürünün, bir oluşumunun ortaya çıktığı aşamadır.

Drama sürecindeki tüm dramatik anlar, yaşantılar bu aşamada oluşur ve değerlendirilir. Katılımcıların kurgusal dünyalar oluşturmaları, öyleymiş gibi yapma durumları bu aşamada biçimlenir ve diğer katılımcılara sergilenir. Bu aşama gerekli durumlarda drama süreçlerinde birinci ve üçüncü aşama olmadan da (özellikle dramanın bir yöntem olarak kullanılması durumunda) bağımsız olarak kullanılabilir.

Dramadaki tüm yaşantılar, paylaşımlar, değerlendirmeler bu aşamada yapılan canlandırmalara, sonuçlarına ve bireyde bıraktığı izlere göre yapılır (Adıgüzel, 2010, s.126).

Değerlendirme-Tartışma Aşaması

Değerlendirme-tartışma aşamasında somut olarak yapılan şey; diğer aşamalarda yapılanların ele alınması, öğrencilerin duygu ve coşkularını anlatmaları, öğretmenin de varsa gözlemleri ve notlarını sınıf ortamında öğrencilerle paylaşmasıdır (San ve Güler, 2004, s.118).

Drama çalışmalarında elde edilen sonuçlar bu aşamada değerlendirilir. Genel olarak eğitsel, sanatsal hedefler üzerinde ya da ortaya çıkan oluşumlar üzerine tartışmalar bu aşamada yapılır. Bu aşama aynı zamanda içerik ya da drama öğretim bilgisi ile bilgilerin de tartışıldığı bir aşamadır. Dramanın doğası gereği yapılacak tartışmalar, görüş alışverişleri, konuşarak olabileceği gibi rol içinde ya da rol dışında

çeşitli yazma çalışmaları (mektup, öykü, şiir, masal gibi yazın türleri, gazete çıkarma gibi basılı, belgesel, TV programları oluşturma gibi iletişim araçlarına başvurma) ile de yapılabilir. Liderin gerek gördüğü zamanda yine rol içinde kalarak ve “Bu gün drama çalışmasında ne oldu biliyor musun?” başlangıcı ile ikili, üçlü gruplar olarak doğaçlama çalışmalarıyla da yapılabilir. Değerlendirme aşaması sonuç değil süreç odaklıdır. Sürecin sonunda süreç içinde yaşananların değerlendirilmesinin, lider tarafından geliştirilecek değerlendirme ölçütleriyle yapılması gereklidir (Adıgüzel, 2006, s.26-27).

Değerlendirme-tartışmada açık uçlu sorular sorulur ve tek bir doğru cevaba gidilmez. Eleştiriler kişiye değil, role yapılır. Tartışmanın amacı, oynanan problemi tanımak, çözümünü öğrenmek ve diğer çözüm yollarını keşfetmektir (Gönen ve Dalkılıç, 1998, s.75).

2.1.1.6. Belli başlı drama teknikleri

Öğretim yöntemleri, belirlenen program çerçevesinde hedeflere ulaşabilmek için konuya ve öğrenciye göre düzenlenen birtakım özel teknikleri kullanırlar. Dramayı bir yöntem olarak kullanacak öğretmenin amaçlarına ulaşması için yararlanabileceği pek çok teknik vardır.

Çalışmanın bu kısmında bir yöntem olarak dramanın yararlandığı teknikler açıklanmaya çalışılacaktır. Bu teknikler şunlardır:

Anlatı Tekniği

Drama uygulamaları sırasında başvuru tekniklerden biri olan anlatı tekniği uygulanırken canlandırmalar yapanlar için durumu, ortamı ve olay akışını tasvir eden, anlatan biri vardır (Önder, 2006, s.89). Anlatının bir teknik olarak dramada kullanımı, değişik biçimlerde olabilir. Bir öykünün canlandırılması sırasında özetleme yapmak için anlatıya başvurulabilir. Bir karakter bir öyküyü anlatırken diğerleri onu canlandırabilir ya da sahneler birbirine bağlı olarak anlatılır, üzerine yorumlamalar ve çözümlemeler yapılır.

Özellikle küçük çocuklarla çalışırken drama çalışmalarının ilk evresinde, öğretmen öyküleme yoluyla öğrencileri drama çalışmalarına katılmaya yönlendirebilir. Öykü öğrencilerin beklenen canlandırmayı yapabilmeleri için ağır ağır okunur ve gerekli yerlerde aralar verilir. Çalışma sürerken öğrenciler kendilerini daha fazla güvende

hissedince öğretmen kararı gitgide daha fazla öğrencilere bırakabilir. Öykü akıcı hâle gelince bireylerin neler yapacağı ve nasıl davranacağı kendi kararlarına bırakılabilir, değiştirilebilir (Öztürk, 2007, s.127).

Anlatı tekniğinin, özellikle aşamalı olarak gelişen olayların canlandırıldığı drama örneklerinde kullanılması yararlıdır. Bu tür drama süreçlerinde öğrencilerin sözlü ve sözsüz rol davranışlarını ezberlemelerini önlemenin yolu, bir anlatıcıdan yararlanmaktır (Önder, 2006, s.89).

Bilinç Koridoru

Bilinç koridoru, drama süreci devam ederken ana karaktere uygulanan bir tekniktir. Karakterin karşılaştığı herhangi bir ikilemin çözümünde, önemli bir kararın verilmesinde, onun içinden çıkamadığı durumu görmesine yardımcı olmada veya verdiği önemli kararların gerisine gidilmesi ve irdelenmesi sürecinde bu teknik etkin olarak kullanılır (Adıgüzel, 2010, s.461).

Sahne düzeni, kişilerin yüzleri birbirine dönük olarak karşılıklı iki sıra hâlinde dizilmelerini gerektirir. Ana karakter, insanların oluşturduğu iki sıra arasında yürür ve bu sırada küme üyeleri, kahramanın karar veremediği konuda kendi görüşlerini söylerler. Öğrencilerin her biri değişik düşünce ve duyguları yansıtan birer cümle söyleyerek karakterin vicdanının sesi olurlar. Bu süreçte, koridor boyunca önerilen düşünceler ve duygusal uyarımlar, karakterin bir karara varmasına yardımcı olur. Ana karakter geçidin sonuna ulaştığında kararını verir. Bu teknik “düşünce tüneli” olarak da bilinir (Öztürk, 2007, s.128).

Bu tekniğin en önemli özelliği, drama etkinlikleri içerisinde izleyicilerin farklı görüşler ileri sürmek suretiyle, kahramanın karşılaştığı herhangi bir ikilemi çözmesinde ona yardımcı olmasıdır.

Dedikodu Halkası

Bu teknik, drama süreci içinde, ana karakterin sorununu oluşturan bir davranış hakkında ya da onun genel davranışları hakkında katılımcıların kendi rolleri içinde dedikodu yaparak veya fısıltı içinde konuşmaları biçiminde gerçekleştirilir. Dedikoduların grup içerisinde yayılarak dağılması için ana kahramanın davranışına yönelik olarak, olaylar hakkında çeşitli çarpıtmalara, abartmalara gidebilir ve gerekli durumlarda dedikodu yayılarak ilerletilebilir. Dedikodu halkası tekniği aynı zamanda canlandırılan konu ve bu konunun odağındaki ana kahraman hakkında yakın çevresinin

ne düşündüğünün, olayların onu nasıl etkilediğinin, ana kahramanın sosyal çevresinin özelliklerinin öğrenilmesini kolaylaştırır (Adıgüzel, 2010, s.466).

Doğaçlama

Kelime anlamı olarak doğaçlama, yazılı bir metne dayanmaksızın, içe doğduğu gibi oynama ve konuşma anlamına gelir (Dirim, 1998, s.62).

Doğaçlama sürecinde verilen bir durum ya da nesne göz önünde bulundurularak o anda, kendiliğinden canlandırmalar yapılır.

Doğaçlama tekiğinin kullanımı sırasında çocuklar sözel ya da sözel olmayan, basit, kendiliğinden ifade tarzları ile bir durumu ya da olayın akışını, gelişimini canlandırırlar (Önder, 2000, s.140). Kesin olarak belirlenmemiş bir süreç olup saptanan bir konu ya da temadan yola çıkılır ya da saptanan bir hedefe doğru belli aşamalarla yol alınır (Karadağ ve Çalışkan, 2008, s.135). Doğaçlama, kalıpları belirlenmeksizin ve belli düzenleme işlemlerine bağlı kalmaksızın, hayal gücüne dayalı özgür yaratma eylemi olarak kendini gösterir (Balıkcı, 2001, s.14).

Doğaçlama, anlatım aracı olarak insan bedeninden yola çıkarak herhangi bir nesneye kadar her şeyi kullanabilir ve süreç her türlü araç gereçten ya da öyküden yola çıkılarak gerçekleştirilebilir. Doğaçlama sırasında bireyler, yaşadıkları ya da gözlemledikleri gerçek olaylarla kurgusal olaylar arasında ilişki kurarak değişik duylara hitap edecek şekilde dışavurumda bulunurlar. Doğaçlamalar anlık katılımı başlayabileceği gibi öncesinde kısa kurgular oluşturularak da yapılabilir. Hazırlık yapılarak gerçekleştirilen doğaçlamalarda, canlandırmalardan önce oyuncular bir araya gelir, konu ve roller üzerinde konuşurlar ve kesin kurallara bağlı olmayan esnek bir düzenleme yaparlar. Daha sonra bu düzenlemeler çerçevesinde, canlandırmalar izleyicilere sunulur (Adıgüzel, 2010, s.428).

Doğaçlama sürecinde ortaya çıkanlar, başkası tarafından yeniden ve aynen canlandırılmaz, yinelenemez. Bunun yanı sıra oyunun kaydından ya da raporlaştırılmasından sonra yeniden oynanabilir. O da sadece doğaçlamadan yola çıkılarak oluşturulmuş estetik bir bütün olur. Başka bir deyişle yapılandırılmış doğaçlama olur (Adıgüzel, 2010, s.428). Adıgüzel'in bu ifadesinden anlaşılacağı gibi doğaçlamanın iki türünden; spontane gelişen doğaçlamadan ve onun kaydedilmesi ya da raporlaştırılması ile yeniden canlandırılması olan yapılandırılmış doğaçlamadan sözedebiliriz.

Donuk İmge

Drama çalışmalarında donuk imge olarak bilinen teknik, grup üyelerinin bireysel ya da küçük gruplar hâlinde kendi bedenleri ile hareketsiz, sessiz, sözsüz görüntüler oluşturma ve yansıtma biçimidir. Bu görüntüler bir tablo, bir fotoğraf, bir heykel, bir ifade formu, bir duruş biçiminde olabilir. Oyundaki eylem ve söz, bir fotoğraf gibi ya da videodaki gibi dondurulur. Bu teknikte birey ya da küçük gruplar drama sırasında önemli bir durumun canlandırmasını donuk bir görüntü oluşturarak, bir başka deyimle hareketsiz bir biçim vererek yaparlar. Ses, hareket ve söz bu formda yer almaz. Tekniğin amacına ulaşması, birey ya da grubun bir imgeyi yansıtırken kendilerini izleyen diğer grup üyelerinin bu imgeyi en iyi anlayacağı ifade biçimini bulmalarına bağlıdır. Oluşturulan imge olabildiğince anlaşılır ve üzerinde düşünceler üretmeye uygun olmalıdır (Adıgüzel, 2010, s.462; Öztürk, 2007, s.128).

Bu teknik, sözlü doğaçlamalara eğilimi az olan öğrencileri drama etkinlikleri sırasında etkili kılmak için uygun bir yoldur.

Dramatizasyon

Dramatizasyon, daha çok yazılı bir metne dayalı olarak, bir konunun, öykünün ya da bir durumun canlandırılmasıdır (Adıgüzel, 2010, s.451).

Bu teknikte, bir oyun metninin ya da bir öykünün, masalın hiçbir biçimde akışını değiştirmeden aynen canlandırılması sözkonusudur. Dramatizasyon sürecinde öğretmen metni okur ya da anlatır, rolleri dağıtır ve çocuklardan okuduğu öyküyü canlandırmalarını ister. Öğretmen ya da lider bu süreçte etkindir, sık sık araya girerek akışa yardım edebilir, söylenmek istenenleri hatırlatabilir. Öğretmen dramatizasyon etkinliklerinde daha çok süreci kenardan yönetir, role girmez. Dramatizasyon da tıpkı dramının diğer teknikleri gibi bir eylemin içindedir, bu süreçte de bir oyunlaştırma, yaşanır hâle getirme söz konusudur (Adıgüzel, 2010, s.451).

Dirim (1998), dramatizasyon tekniğinin kullanımı sırasında canlandırılacak metin ne şekilde sunulursa sunulsun önemli olanın, metindeki karakterlerin ve olayların etkileşiminin açık bir biçimde ortaya konulması olduğunu belirtmektedir. O'na göre çocuk bu etkileşimi iyi kavramalıdır. Metnin çocukların yaşına ve gelişim düzeylerine uygun olmasına, süresinin çok uzun ya da kısa olmamasına, kolay oynanabilmesine, her çocuğun katılımına uygun olmasına, öğretici, eğitici nitelik taşımasına özen gösterilmelidir (s.67).

Dramatizasyon tekniği katılımcıya belirli sınırlılıklar getirir. Yaratıcılık diğer tekniklere göre daha sınırlıdır. Katılımcı belirli bir olaya sadık kalmak zorunda olduğu için, olaya kendinden fazlaca bir şey katamaz (Aslan, 2007, s.37).

Düşünce İzleme

Bu tekniğin kullanımı gruptaki öğrencilerin canlandırmalarını yaparken bir pozisyonda donmaları ile başlar. Lider ya da öğretmen o öğrencilere düşünce ve duygularını yüksek sesle ve birkaç cümleyle anlatmaları için sorular sorar. Soru sorma süreci, cevap alınmak istenen öğrencinin omzuna hafifçe dokunarak ya da onların başının üstünde mukavvadan yapılmış bir düşünce balonu tutarak gerçekleştirilir. Seçenek olarak düşünce izleme, sınıfın bir üyesinin sınıf içindeki bir karakterin duygularını ve düşüncelerini yüksek sesle söylemesi biçiminde de gerçekleştirilebilir (Öztürk, 2007, s.130).

Drama sürecinde düşünce izleme tekniğinin, herhangi bir karakterin anlamakta zorlanılan duygu ve düşüncelerinin açığa vurulması gibi bir avantajı olduğu söylenebilir.

Forum Tiyatro

Forum tiyatro kendi başına bir drama tekniği olmayıp, başlı başına bir tiyatro yaklaşımıdır. Ancak toplumsal konuları ele alması ve değişik yaklaşım ve çözümler üretmeye olanak sağlaması, izleyen ve izleneni oyuna katması nedeniyle eğitimde drama çalışmalarında bir teknik olarak da kullanılmaktadır. Bu tiyatro yaklaşımına bir drama tekniği olarak, dramanın kendi amaçlarına uygun bir biçimde, yer yer değişik uygulamalarda yer verildiği görülmektedir (Adıgüzel, 2010, s.490).

Tekniğin uygulanması, küçük bir küme tarafından bir oyun bölümü ya da doğaçlama oynanırken, oyunun herhangi bir yerinde oyuncuların ya da izleyicilerin oyunu durdurup (dondurup) oyunun gidişine müdahale etmeleri esasına dayanır. Oyun ya da sahne, iki defa gösterilir, ilk gösterim ara verilmeden oynanır, ikinci gösterim sırasında izleyicilerden herhangi biri "dur" diye bağıırır. İleriye doğru adımını atar ve zordaki karakterin yerini alır, değişik bir sonucu sağlamak için durumların nasıl değiştirilebileceğini gösterir. Çeşitli seçenekler, çözümsüzlük içindeki karakterin yerini alacak değişik izleyiciler tarafından gerçekleştirilebilir.

İzleyiciler rol alabilirler, rol kişilerini sorgulayabilirler, oynanan oyunun seyrini değiştirebilirler. Bu bağlamda sorunun nasıl çözüleceğine ilişkin yanıtlar aranır. Drama

sürecinden yalnızca oyuncular değil, aynı zamanda gözlemciler (izleyiciler) de sorumludur. Çünkü onlar da oyunun yönünü etkileyeceklerdir. Böylece hem katılımcıların hem de gözlemcilerin dramayı kurallı biçimde etkilemelerine izin verilmiş olur.

Bu teknik dramada yeni denemeler için bir çeşit deney ortamı gibidir. Çalışma grubunun yaş ve gelişim özelliklerine bağlı olarak sürecin değerlendirilmesi için çok uygun bir tekniktir.

Geriye Dönüş

Drama sürecinde, dramatik bir durumun canlandırılması sırasında ya da sonrasında, aynı rol kişilerinin geçmişe gidip olayları yeniden canlandırması “geriye dönüş” tekniği olarak adlandırılır. Geriye dönüş tekniği o anda ya da önceden hazırlanarak olaydan önceki ana gidip o anı canlandırma eylemidir ve bu eylem yıllar, aylar, haftalar, günler, dakikalar önce olabilir. Bu süreyi sürecin amacı belirler (Adıgüzel, 2010, s.458).

“Drama sürecinde, rol kişi ya da kişileri saniyeler, dakikalar, günler ya da yıllar önce olan olayları canlandırır. Bu süreç karakterlerin geçmişlerini, odaklandıkları ya da içinde bulundukları durumu görmelerini sağlar. Aynı zamanda bugünle de bağlantı kurmaya yardımcı olur. Dramatik geçmiş ve şimdi kavramları arasındaki ilişki, oyun ya da doğaçlama devam ederken geçmişte yaşanmış olan sahneler, aralara serpiştirilerek pekiştirilebilir.” (Öztürk, 2007, s.132).

Görüşmeler-Sorgular

Drama çalışmalarında, bilgi, tutum, davranış ve yetenekleri ortaya çıkarabilmek için farklı durumlar yaratılmasına dayalı bir tekniktir. Bu teknikte uygun sorular sorularak bireylerin olası tepkileri ortaya çıkarılır. Ailelerle, arkadaşlarla yapılan görüşmeler, mahkeme oturumları, sözlü sınavlar bu tür çalışmalara örnektir. Görüşmeler-sorgular tekniğiyle gerçek yaşam durumlarında gerekli olan güven duygusunun oluşturulması, olayların benzer ve farklı yönlerinin görülmesi gibi kazanımlar elde edilebilir. Ayrıca bu çalışmalarda, değişik olaylar haber diline çevrilir, uygun dil seçilerek gazete başlıkları hazırlanır, medyada seçilen haberler tartışılarak drama çalışmaları yapılabilir (Öztürk, 2007, s.137).

İç Ses/Kafa Sesi

Bu teknikte grup üyeleri drama sürecinde ana kahramanın yaşadığı bir sorunun karmaşıklığını gidermek için bir karakter olarak, sanki sesli olarak düşünüyormuş gibi temel değerlere ilişkin duygu ve düşüncelerini dile getirirler. Bir canlandırma süreci içinde olan kişi ya da kişilerin iç dünyalarını ortaya çıkarmak, gerekli durumlarda müdahale edip onları yönlendirmek, çatışmanın çözümünde etkili olabilmek ve diyalog içerisinde bulunanların ağzından çıkan sözcük ve tümceler arkasında asıl olarak nelerin yattığına ilişkin bilgileri almak amacıyla iç ses tekniğinden yararlanılır (Adıgüzel, 2010, s.467).

Drama çalışmalarında özellikle karakterlerin karşılaştığı bir sorunun karmaşık yönlerini aydınlatmak için bu teknik kullanılır. Örneğin aralarında çatışma durumu olan iki karakter seçilir. Gruptan seçilen farklı iki kişi de çatışan bu kişilerin iç sesi (kafa sesi) olurlar. Bu iki kişi çatışan karakterlerin düşüncelerini dile getirilirler ya da ahlaki ve siyasi tercihlere dayalı olarak karakterlere önerilerde bulunabilirler. İç ses, sahibinin sesi gibi de düşünülebilir. Bu teknikte karakterler, karşılaşılan sorunların ayırımına daha fazla varırken diğerleri duruma karakterle birlikte girerek düşüncelerini belirtip gerilimi artırıp azaltabilirler (Öztürk, 2007, s.132).

Kukla Draması

Bu teknik, öğrencilerin kuklalar kullanarak canlandırmalar yapmaları esasına dayanır.

Kukla draması, kukla perdesinin olmaması ve kukla oynatmaya çocukların tümünün katılması özellikleriyle kukla tiyatrosundan ayrılan bir drama tekniğidir. Kukla dramasında seyirci rolünde olan çocuklar bulunmaz. Gruptaki çocukların her birinin elinde canlandırılacak karakter ya da nesnelerin kuklaları bulunur ve drama oyunları kuklalar aracılığıyla oynanır. Kukla dramasının en önemli yararı, bir topluluk ya da grup önünde kendini ifade etmekten çekinen çocukların kendilerini kuklalar sayesinde dolaylı olarak ifade etmelerine, kendilerine güvenmelerine imkân vermesidir. Çocukların en çok ilgisini çeken drama tekniği olarak adlandırılabilen kukla dramasının parmak kuklası, el kuklası, çomak kuklası, ipli kukla, gölge kuklası gibi çeşitli türleri vardır (Karadağ ve Çalışkan, 2008, s.137-138).

Mektuplar

Bu teknik var olan drama sürecine yeni bir düşünce, odak ya da gerilim katmak amacıyla grubun tamamına ya da grubun bazı üyelerine lider ya da öğretmen tarafından mektup verilmesi esasına dayanır. Önceden hazırlanan bu mektup etkinliğin seyrini değiştirebileceği gibi, ikilem durumunda öğrencilerin karar vermelerine yardımcı olabilir (Öztürk, 2007, s132).

Öğretmenin Rolde Olması/ Öğretmenin Role Girmesi

Bu teknik, öğretmenin canlandırma sürecinde uygun anlarda ve durumlarda, uygun bir role girmesi biçiminde gerçekleştirilir. Buradaki temel amaç, dramatik yapıyı zenginleştirmek ve öğrenme olanaklarını arttırmaktır. Drama öğretmeni, bu amaç doğrultusunda; drama sürecinde çözülmesi gereken sorunları, gerilimleri ve çatışma anlarını zenginleştirme gereksinimi duyulan anlarda, grubu harekete geçirmek, tüm katılımcıları sürece dahil etmek, katılımcıların ilgilerini artırmak, dramatik kurguyu ya da süreci başlatmak, oluşturmak, geliştirmek, yönlendirmek, biçimlendirmek ya da süreci ilerletmek, canlandırmaları kontrol altına almak gibi farklı amaçlara ulaşmak için de bu teknikten yararlanır (Adıgüzel, 2010, s.437).

Drama etkinliklerinde öğretmenin rol alması rol oynama yeteneğine sahip olmayı gerektirmez. Öğretmenlerden beklenen, öğrencilerden en iyi tepkiyi alabilmek için onları eyleme geçirebilme yeteneğine sahip olmasıdır.

Rol Oynama

Rol oynama yöntemi; düşünce, durum, problem ya da olayın bir grubun tümü tarafından, gruptan seçilen belirli üyelerce dramatize edilmesine dayanan bir tekniktir. Bu tekniğin iki özelliği bulunmaktadır. Birincisi, rol oynama kavram olarak kişinin başka bir karaktere bürünmesi, onun duygu ve düşüncelerini, kendi duygu ve düşünceleriymiş gibi yansıtmaları (Aslan, 2007, s.35), kişinin kendisinin olmayan bir rolü davranışlarla oynaması (Karadağ ve Çalışkan, 2008, s.134) şeklinde tanımlanmaktadır.

Rol oynamanın ikinci özelliği ise, kişilerin kendi adlarına söyleyemediklerini ve yapamadıklarını, girdikleri rol içinde gerçekleştirmelerine olanak sağlamasıdır. Bu teknik kişilere, kendilerini cesaret ve güvenle anlatma olanağı verir. Drama çalışmalarında bu tekniğin uygulanması katılımcıların gerçek dünya ile ilgili deneyimlerini arttırıp insanlarla, iletişim kurma becerisinin geliştirilmesinde etkilidir. Bir katılımcı için (çocuk, ergen, yetişkin) başkasının rolünü üstlenmek ve rolün gereğini

yerine getirmek, onda açık ya da örtük olarak pek çok davranışın gelişmesini sağlar. Sözelimi doğal ve içten bir canlandırma sürecinde beden dili ve sözel ifade becerileri geliştirilirken, aynı zamanda farklı bakış açılarının kazandırılması ve duyarlılığın sağlanması bu gelişmelerden bazılarını oluşturur (Adıgüzel, 2010, s.433).

Rol oynama hiçbir zaman bir film veya tiyatro oyunundaki karakterin aynı biçimde canlandırılması değildir. Öykünme (taklit) başlangıçta yer alsa da, çocuklar bunlara yeni şeyler katarlar. Öğrenciler rollerini üstlenirken yeni diyaloglar yaratabilirler. Rol yapmanın daha gelişmiş biçimi, gerçek hayatta henüz yaşanmamış rolleri üstlenerek yaşamın daha ilerideki aşamalarına hazırlanmaktır. Dramanın önemli bir bölümünü rol oynama oluşturur (Bayram ve diğ., 1999, s.16).

Rol oynama süreci içinde tüm katılımcılar role uygun olarak, geçmişe ya da geleceğe adım atabilirler. Rol içinde herhangi bir yere yolculuk edebilir, pek çok konuda çeşitli düşünceler üretebilirler. Böylece katılımcılar empati becerilerini güçlendirir, bir başkası gibi düşünür, hisseder ve davranırlar. Rol oynama ile sadece öğrenme konusu olan problem durumlarının çözümü değil rol oynayanların tüm toplumsal, kültürel, doğal davranışlarını anlamaları ve insan ilişkilerindeki problemleri kavramaları sağlanmış olur (Adıgüzel, 2010, s.433-434).

Bu teknik, drama etkinliklerinde doğaçlamayla birlikte kullanılan temel tekniklerden biridir. Rol oynama tekniği doğaçlama tekniği ile birlikte eş zamanlı olarak kullanılır. Rol oynama, doğaçlama sürecinde bir kimliği, kişiliği canlandırma etkinliğidir ve doğaçlama ile iç içe geçmiş bir tekniktir. Eğitimde drama çalışmalarında doğaçlama yaparken rol oynanır, rol oynanırken de doğaçlama yapılır (Adıgüzel, 2010, s.433).

Üzerinde önemle durulması gereken bir nokta şudur ki; rol oynamada tiyatrodan olduğundan farklı olarak öğrencilerden rol oynama sürecinde bir yetenek sergilemesi beklenen bir durum değildir. Öğrencilerden beklenen bu tekniği kullanarak duygu ve düşüncelerini yalın bir biçimde sergilemesidir.

Rol Değiştirme

Drama çalışmalarında doğaçlama ve rol oynama süreçlerinde katılımcılar belli rolleri üstlenirler ve üstlendikleri rolden çıkmadan süreci tamamlarlar. Rol değiştirme tekniğinde ise teknik, süreç tamamlandıktan sonra veya süreç devam ederken canlandırmanın kesilip katılımcıların, süreçteki diğer kişilerin rollerini üstlenmesi ve

süreci devam ettirmesi biçiminde yürütülür. Rol değişiminde katılımcı karşıdaki kişinin bıraktığı yerden onun rolünü devam ettirebileceği gibi rolü farklı bir yöne de götürebilir. Bu değiştirme durumu bireyler arasında olabileceği gibi gruplar arasında da olabilir (Adıgüzel, 2010, s.435).

Rol İçinde Yazma

Olay örgüsü içinde yer alan bir rolde yapılan yazılı çalışmalardır. Teknik, öğrencilerin ele alınan içerik doğrultusunda ve canlandırılan roldeki kişinin ağzından rapor, mektup, kartpostal, çağrı yazısı, mahkeme karar yazısı, toplantı duyurusu vb. yazmaları şeklinde gerçekleştirilir. Bu teknik, sürmekte olan etkinliğe yön vermek, gerilimi arttırmak ya da yeni bir düşünceyi devreye sokmak için kullanılır. Öğrencilerin okuma-yazma becerilerini geliştirmelerinde elverişli, etkili ve yaygın bir tekniktir (Öztürk, 2007, s.134).

Rol Kartları

Rol kartları, drama sürecinde canlandırmalara başlayacak olan kişi ya da kişilere verilen, canlandıracakları karakter ya da karakterlere ilişkin bilgilerin, belli bir olayın, olayın başlama noktasının, zaman ve mekânın yer aldığı özel bazı bilgileri içeren bir metinden oluşan kartlardır. Rol kartlarında iki ya da daha fazla kişi arasında geçen tek bir öykü, her bir kişinin kendi açılarından anlatılır. Bu teknik, liderin, bir dizi rolü, sınırlı bir zaman dilimi kullanarak vermek istediğinde yararlı olabilir. Ayrıca lider, katılımcılardan kendi rolleri dışındaki ayrıntıları bilmelerini istemediğinde de kullanabilir. Kartlar kullanılmadan önce katılımcılar tarafından görülmemeli ve ortak bilgiler her iki kartta da bulunmalıdır. Rol kartlarının, doğaçlamalar sırasında her an başvurulacak bilgi kaynağı gibi değil, gerektiği zaman yararlanılabilecek kaynaklar olması gerektiği bilinmektedir. Ayrıca katılımcıların sıkılmalarını ve çalışmanın amacından uzaklaşmasını önlemek için her kartın, aynı çalışan grupla yalnızca bir kez kullanılmasının doğru olacağı uzmanlarca hatırlatılır. Drama etkinliklerinde rol kartları tekniği kullanılırken; anlatılan öyküde olay anı, başlangıç noktası ya da sahnesi, zaman, mekan gibi öğelerin ortak olması önemlidir. Rol kartlarında karakter hakkında ayrıntılı bilginin de aktarılması gereklidir. Kartın içeriği öğrencilere doğaçlamaya başlamadan önce gerekli bilgiyi sağlamalıdır. Çocuklardan kartlardaki bu bilgileri özümsemeleri istenir (Adıgüzel, 2010, s.475-476).

Sıcak Sandalye

Drama sürecinde bu teknik, bir ya da daha fazla karakterin, izleyicilerin karşısında bir sandalyeye yüzü dönük olarak oturması ve küme tarafından o karakter ya da karakterlere canlandırılan rolün geçmişi, davranışları, değer yargıları, güdüler, ilişkileri ve istekleri hakkında sorular yöneltilmesi suretiyle hayata geçirilir.

Soruları soranların, polis, müdür, yönetici, şahit vb. değişik rollerde sorularını yöneltmeleri olasıdır. Sorulan sorular ve verilen yanıtlar yoluyla karakterin pek çok yönünün bulunmasına olanak sağlamada oldukça etkili bir tekniktir. Bu teknik drama çalışmalarında ya da oyun provalarında bir rolü geliştirmek ya da bir oyundan sonra verimliliği çözümlemek için kullanılabilir. Tekniğin, karakterlerin benlik algısına, doğaçlamalardan ortaya çıkan olguların değişik bölümlerinin ele alınıp işlenmesine ve öyküye eklemeler yapılmasına olanak sağlayan bir yanı vardır. Karakterler sıcak sandalye yöntemine bireysel, eşli ya da küçük küme olarak alınabilir. Teknik, kümenin geri kalanının soru sorma/sorgulama yeteneğinin gelişmesine de yardımcı olur (Öztürk, 2007, s.136).

Sözsüz-Sessiz Canlandırma (Pantomime)

“Pantomim, bir öyküyü hiç konuşmadan jest ve mimik atmosferi içinde hareketler ve işaretlerle anlatabilme sanatıdır. Pantomim bir tür sessiz ifade biçimidir” (Dirim, 1998, s.44).

Pantomim söze hiç yer verilmeyen, herhangi bir olayı, düşünce ve duyguları kimi kez müzik ve dansla, kimi kez çeşitli eşyalar eşliğinde, kimi kez göz ve yüz hareketleriyle yansıtan oyun olarak da tanımlanmaktadır. Sahip olduğu bazı özelliklerin eğitsel amaçlara ulaşmada kolaylık sağlaması nedeniyle drama çalışmalarında pantomimden bir teknik olarak yararlanılır. Dramada pantomim, herhangi bir eylemin beden dili ile ve çoğunlukla da spontane olarak canlandırılması esasına dayanır (Adıgüzel, 2010, s.469).

Pantomim, öğrencileri diyalog üzerinde, düşünmeden beden dilini kullanarak iletişim sağlamaya teşvik eder (Karadağ ve Çalışkan, 2008). Bu teknik çocuklara, bir yandan bedenlerini tanıma ve beden dilini etkili biçimde kullanma olanağı verirken diğer yandan belirli bir etkinliğe odaklanarak iyi birer gözlemci olmalarına yardımcı olmaktadır. Bu teknik ile yapılacak alıştırmalar çocukların, dil becerilerini, beden ve

yüz ifadelerini anlamlı biçimde kullanmalarında önemli rol oynamaktadır (<http://yunusemre.anadolu.edu.tr/Dersler/Ders.aspx?dersKodu=3481>).

Pantomim, aynı zamanda gözlem, dikkati yoğunlaştırma ve bedensel becerilerin gücüne dayanan bir ifade biçimi olarak da tanımlanabilir (Önder, 2000, s.142).

Telefon Görüşmeleri

Telefonun bir iletişim aracı olarak sahip olduğu özelliği nedeniyle telefon görüşmeleri drama çalışmalarında bir teknik olarak yer almıştır.

Drama etkinlikleri içerisinde dramatik bir an ve bu ana ilişkin iyi ya da kötü bir haber telefon aracılığıyla verilebilir. Telefon aracılığı ile gelen bu bilgiler dramanın başlangıcını oluşturabileceği gibi, dramatik olan durumu geliştirebilir, yönlendirebilir, biçimlendirebilir ya da sonuçlandırabilir. Drama lideri ya da öğretmen telefon görüşmelerini, dramaya yeni bir bilgi eklemek, öyküyü geliştirmek ya da gerilimi artırmak için kullanabilir. Telefon görüşmeleri sadece iki kişinin canlandırma ortamında telefonla görüşmesi değildir. Telefon aracılığıyla elde edilen bilgiler drama sürecinde değerlendirilir. Diğer izleyici ya da dinleyiciler bir telefon görüşmesinde sadece bir tarafı dinleyip bilgi sahibi olabileceği gibi her iki tarafı da dinleyip, tarafları tanıyabilirler (Adıgüzel, 2010, s.485).

Toplantı Düzenleme

Drama çalışmalarında katılımcılar, yeni bir bilgiyi paylaşmak, plan yapmak, ortaya çıkan sorunları çözebilmek için ortak kararlar almak ve çözüm önerileri getirmek amacıyla toplantılar düzenleyebilirler. Toplantı öğretmen ya da küme içinden biri tarafından yönetilir ya da küme öğretmen olmaksızın da toplanabilir. Toplantı düzenleme tekniği katılımcıların, konuşma becerilerinin de açığa çıkması ve gelişmesi için olanak yaratır. Parlamento toplantıları, değişik kümelerin toplanması, aile toplantıları, gösteriler, sendika toplantıları, protesto mitingleri bu tekniğe örnek oluşturabilir. Bu teknik içinde drama lideri ya da öğretmenin rolü toplantıları yapılandırması, başkan olarak oturumları denetlemesi, başkalarının bireysel gereksinim ve ilgilerini dengelemesi, pazarlıkları yönetebilmesi, olaylar oluşturabilmesi ve drama çalışmasını başlatıp yönlendirmesi şeklinde gerçekleşir (Öztürk, 2007, s.137).

Zihinde Canlandırma

Çocukların gözlerini kapatıp çeşitli yönergeler doğrultusunda, hayal güçlerini, düşünme, algılama ve anlama gibi zihinsel yetilerini, konsantre olma becerilerini

kullanarak belirli görüntüleri zihinlerinde canlandırmalarına dayanan bir drama tekniğidir. “Genellikle rahatlama çalışmaları sırasında başvuru bu teknikle çocukların konsantre olmaları sağlanır. Bazen de az önce yapılan bir etkinliğin aşamalarını, gözleri kapalı olarak zihinlerinde canlandırmaları istenir. Böylece çocukların yaşadıkları olayları anlamaları ve belleklerine daha iyi kaydetmeleri sağlanmaya çalışılır” (Önder, 2000, s.141)

2.1.1.7. Dramanın tarihsel gelişimi

Dramanın tarihsel gelişimi Dünyada ve Türkiye’de olmak üzere iki kısımda incelenecektir. Öncelikli olarak dramanın Dünyadaki gelişimine değinilecektir.

Dramanın gelişiminde 18. yüzyılda gelişen ve sanatı olduğu kadar eğitimi de etkileyen romantizmin etkisi bulunur. Eğitimde drama bu dönemde üzerinde konuşulmaya başlanan ilerici eğitim hareketleri sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu hareketlerin temelinde öğrenenin merkeze alındığı, onun duygularının artık önemli olduğu ve kişisel amaçlarının belirlenmesinde yine insanın gerçek duygularının rolü olduğu düşüncesi yatar (Adıgüzel, 2010, s.167).

Eğitimde drama kavramının temellerinin, okullarda çocuğun merkezde olması ve eğitim sürecinde çocuk oyunlarından faydalanmanın öneminin kavranmasıyla atılmış olduğu söylenebilir. Adıgüzel (2010)’ın Bolton (1985)’dan aktardığına göre; 1870’lerden başlayarak eğitimde yapılan yenilikler “çocuk merkezli eğitim” kavramının ortaya çıkışını sağlamıştır. O dönemlerde özellikle İngiltere’de dramaya önem verilmeye başlanmış, eğitimde çocuk oyunlarından yararlanmanın önemi kavranmıştır (s.168).

Drama olgusunun eğitimde uygulanmasının ilk örnekleri XX. yüzyılın ilk çeyreğinde ortaya çıkıp II. Dünya Savaşı’ndan sonra daha sık anılmasına karşın, profesyonel anlamda gelişip değişmesi ancak 1970’li yılları bulmuştur (San, 1996, s.149).

20. yüzyılın başlarında sınıfta uygulanan ilk drama dersleri ile ilgili olarak, bir köy öğretmeni olan Harriet Finlay-Johnson’ın adı geçmektedir. Harriet Finlay-Johnson, 1911 yılında kaleme aldığı “The Dramatic Method of Teaching” adlı kitabıyla eğitimde drama konusuyla ilgilenmiştir. Johnson’dan sonra, H. Caldwell Cook, bu kez 1917

yılında “The Play Way” adlı kitabında yaşayarak, yaparak öğrenme, istekli ve gönüllü olma, oyun oynama yoluyla öğrenme gibi ilkelere dayalı bir model belirlemiştir. Onu, 1930 yılında “Creative Dramatics” ve 1947 yılında “Playmaking for Children” adlı kitaplarıyla Winifred Ward izlemiştir (San, 1990, s.577).

San (1990) bu yıllarda dramanın gelişimini şöyle aktarmaktadır:

“Drama, bir süreç ve özellikle bir öğrenme süreci olarak Harriet Finlay-Johnson’ın çok doğru olarak anladığı biçimde, gelişimine başladı; ancak sonraki elli altmış yıl içinde o kadar iyi değerlendirilemedi. Çoğunlukla dil ve sözel ağırlıklı hünerlerin sergilendiği gösterimlere dönüşerek sürdü. Ağırlıklı olan içerik giderek biçime dönüştü, neyin yapıldığı değil, nasıl yapıldığı önemli oldu. Drama olgusu, okul temsillerine, retorik çalışmalarına, toplu halde konuşmaların sergilendiği müsamerelere dönüştü. Ancak 1960’larda Dorothy Heathcote ile drama yine asıl olması gereken biçimini bulmaya başladı” (San, 1990, s.577).

1960’lı yıllarda, Dorothy Heathcote yazında dramanın etkin biçimde kullanılması yönünde yoğun bir çaba göstermiştir. Dramayı anlamlandırma yolundaki çabaları ve etkinliğiyle, Heathcote dramanın anasıdır denilebilir (San, 1996, s.150).

İngiltere’de ortaya çıkıp yaygınlaştığı biçimiyle “eğitimde drama” özellikle 1950’li yıllardan beri çocukları yaşadıkları dönemin farkına ve bilincine vardırarak üzere yöntem odaklı olarak gelişmiştir. Eğitimde drama İngiltere üzerinden Avrupa’ya ve Kuzey Avrupa ülkelerine özellikle Dorothy Heathcote’un uluslararası atölye çalışmaları ile İngilizce konuşan diğer ülkelere de yayılmış, okulların eğitim programlarında yer almıştır.

Bu ekolün diğer temsilcileri İngiltere’de Peter Slade, Brian Way, David Hornbrock, Cecil O’Neill, Gavin Balton, Richard Curtney, diğer ülkelerde ise Winifred Ward, Viyola Spolin, Neli Mccaslin, Hans Wolfgang Nickel’dir. ABD, Avusturalya, Kanada ve yeni Zelanda gibi ülkelerde daha çok öğretim yöntemi ve bilgisi boyutuna odaklanan özgün çalışmalar olarak algılanan kavram, yaratıcı drama (creative drama) olarak adlandırılmaktadır (Adıgüzel, 2010, s.168-169).

Dramanın Türkiye’deki tarihsel gelişimine bakıldığında ise Adıgüzel’in eğitimde dramanın Türkiye’deki gelişimini 1980 öncesi ve 1980 sonrası olmak üzere iki başlık altında incelediği görülmektedir. Bu değerlendirmenin sebeplerinden biri Türkiye’de

drama alanındaki iki öncü insanın drama konusunda ilk buluşma tarihinin 1982 olması ve o güne kadar bilindiğinin aksine, çağdaş ve bugünkü anlamdaki drama anlayışının varlığını, bu tarihte hissettirmesidir. Bir diğer sebebi ise yazar tarafından Cumhuriyet dönemi ile başlayan temsil, dramatizasyon, rol oynama/rol yapma, doğaçlama, temsil, müsamere, okul tiyatrosu gibi kimi kavramların drama ile karıştırılması ya da aynıymış gibi anılması olarak belirtilmiştir (Adıgüzel, 2008, s.8).

1980 öncesi dönemde, eğitim sürecinde dramanın varlığı; müsamere, okul tiyatrosu ve temsil gibi kavramların ve tiyatro sanatının okul ortamlarında kullanılmasına yönelik bir vurguya sahiptir. Adıgüzel, 1980 öncesi dönemde drama çalışmalarına dair ilk izlerin İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun "okul tiyatrosu" anlayışı ile ortaya çıkmaya başladığını vurgulamaktadır. Dramatizasyonun ya da dramatik etkinliklerin eğitimde ele alınması, Osmanlı Döneminin son yıllarına denk gelen zamanlara kadar uzanır. 1908'de Baltacıoğlu İstanbul'da okullarda tiyatroya yer vermiş, Meşrutiyet Dönemi eğitiminin ders programlarına "Tarihî Temsiller" adı altında ekler yaptırmıştır. Bu arada Meşrutiyet eğitiminde " Mektep Temsillerinin Usul-i Tedrisi" adıyla dramatik gösteriler düzenlemek, bunlara bir şekil vermek amacıyla bir broşür çıkartılmış, tiyatronun eğitim ve öğretim ile ilişkisine değinilmiştir (Adıgüzel, 2008, s.8).

Türk eğitim tarihinde okul tiyatrosu adından ilk olarak, 1915 yılında çıkan "Mektep Temsillerinin Usul-i Tedrisi" başlığı ile Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan bir yönetmelikte söz edilmiştir. Çocuk ve tiyatro ilişkisini eğitsel ve kültürel bir zeminde ele alan bu yönetmeliğin ilk bölümünde tiyatro çalışmalarının eğitim ve öğretim ile ilişkisi, ikinci bölümünde de tiyatro çalışmalarının nasıl yürütüleceğine ilişkin bilgiler sunulmuştur (Adıgüzel, 2008, s.8).

Cumhuriyetin ilanından sonra çocuk tiyatrosu ve okul tiyatrosu konuları yeniden tartışılmaya başlanmış, bu dönemde İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, okul tiyatrosu ile özel olarak ilgilenmiş, konuya ilişkin çeşitli görüşler ileri sürmüştür. Ona göre çocukların yaratıcılıklarının geliştirilmesinde ve toplumsallaşmasında tiyatro ve sahne çalışmalarının önemi büyüktür. Bu dönemde okul tiyatrosu kavramı tiyatro sanatının okul ortamlarında kullanılmasına yönelik bir vurguya sahiptir. Baltacıoğlu'nun tiyatronun asıl unsurunun oyuncu olduğunu ve metinleri anlayıp daha sonra bunu doğaçlama olarak oynaması gerektiğini savunması, Türkiye'de dramının başlangıcı gibi

yorumlara neden olmuş, pek çok drama yayınında Baltacıoğlu'nun okul tiyatrosu anlayışının, drama alanının başlangıcı olduğuna ilişkin görüşler ileri sürülmüştür. Drama katılımcı odaklı ve doğaçlamaya dayalı çalışmaları içerse de süreç odaklıdır ve ders içinde bir yöntem boyutunu veya kendine özgü amaç ve içerikleri ile bağımsız bir sanat alanını kapsar. Okul tiyatrosu doğaçlamadan söz etse dahi yine de seyirci odaklıdır ve çocukların gelişimlerinin tamamlanması, onların seyircilerle kuracağı iletişime bağlanmıştır. Bu durum okul tiyatrosunun Türkiye'de çocuk tiyatrosunun başlangıcında önemli bir ivme olduğunu ancak drama ile sadece dolaylı bir ilişkisi olduğunu gösterir (Adıgüzel, 2008, s.8-9).

Adıgüzel'in Çoruh (1950)'dan aktardığına göre; eğitim programlarında "canlandırma"ya yönelik ilk izlere ise 1926 yılında rastlanmaktadır. Dramatik gösterilerin dersler içinde gerçek anlamda bir öğretim ve ifade aracı olarak ele alınması, Cumhuriyet Döneminde, 1926 tarihli İlkokul Programı'nda, ilkokulun eğitim ve öğretim ilkeleri bölümünde, temsil-dramatik gösterilerin temel olarak kabul edilmesi ile olmuştur. Daha ileri tarihlerde ilkokul ve ortaokul programlarında temsil yoluyla canlandırma biçiminde dramatizasyon etkinliklerine kısmen de olsa değinilmektedir. Özellikle Türkçe, Tarih, Beden Eğitimi gibi derslerin bu yöntemle verilmesi önerilmektedir (Adıgüzel, 2008, s.10).

1950'de Selahattin Çoruh "Okullarda Dramatizasyon" adlı bir kitap yazmıştır. Çoruh, kitabında dramatizasyonun okullara girişi, çocuk ve dramatik etkinlikler, öğretim ilkeleri ve dramatizasyon, okul-aile işbirliğinde dramatizasyonun rolü, dramatik gösteriler, tiyatro, kuklalar, karagöz, radyo temsilleri, gibi bölümlere yer vermiştir. Çoruh'un bu eseri Türkiye'de tiyatronun dışında dramatizasyonu vurgulayan ve doğrudan öğretmenlere yönelik uygulama örnekleri veren önemli bir kitaptır (Adıgüzel, 2008, s.12).

1965'de Emin Özdemir tarafından dramatizasyona yönelik yeni bir kitapçık yayınlanmıştır. "Uygulamalı Dramatizasyon" adlı bu kitap ile Özdemir, günümüzde gelişen ve değişen eğitim anlayışına eş değer olan dramatizasyon ağırlıklı yöntemin, çocukların öykünme (taklit) güçlerine dayanan doğal bir öğrenme yolu olduğundan onların yaşamında geniş ölçüde yer aldığı görüşünü ileri sürmüştür. "Uygulamalı Dramatizasyon" adlı bu kitapçık Millî Eğitim Bakanlığının öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarına yönelik olarak hazırlanmıştır. Kitapçıkta dramatizasyonun

tanımı yapılmış, parmak oyunu, sözsüz oyun (pantomim), öykünmeler, bağımlı ve bağımsız dramatizasyon gibi türlerden söz edilmiş, ayrıca Sosyal Bilgiler, Yurttaşlık Bilgisi, Coğrafya, Tarih gibi derslere yönelik uygulama örneklerine de yer verilmiştir (Adıgüzel, 2008, s.12-13).

Oğuzkan (1983), 1962 Ortaokul Programı'nda öğrencilerin gördüklerini, okuduklarını ve düşündüklerini "temsil ile ifade etmeye" çalışmaları gerektiğinin belirtildiğini vurgulamaktadır. Ayrıca bu programda, Türkçe dersinde okunan parçaların canlandırılmasında ilkokulda kullanılan teknikler arasında "temsil yoluyla canlandırma"dan (dramatizasyon) yararlanabileceğine değinilmiş, öğrencilerin konuşma yeteneklerinin iyi gelişmesinde karşılıklı konuşma, anlatma, münakaşa ve hikaye etme şekillerinden başka dramatizasyon çalışmalarının da önemli rolüne işaret edilmiştir (Adıgüzel, 2008, s.13-14).

1969 yılında ise İlkokul Programı'nda çocukların ilgi ve ihtiyaçları göz önünde tutulmak şartı ile okuma etkinlikleri arasında kitaplardan ve dergilerden hikâye, masal, roman, şiir, temsil, doğa hikâyelerinin okunabileceğine ve bunlardan bazı parçaların da dramatize edilebileceğine ilişkin tümceler yer almıştır (Adıgüzel, 2008, s.13).

Dramanın 1980'li yıllardan sonraki gelişimine bakıldığında ise iki önemli isim ile karşılaşılır. Bu isimler Prof. Dr. İnci San ile Tamer Levent'tir. Türkiye'de eğitimde drama hareketinin akademik anlamda başlangıcı bu iki isimin çalışmalarıyla kendini hissettirmektedir.

İnci San, eğitim bilimlerinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerden bir grup oluşturarak 3 yıl süreyle eğitimde drama çalışmalarına başlamış ve böylece drama alanındaki çalışmalara ilk olarak akademik bir ivme verilmiştir. 1985-1986 yılında Sanat Kurumu Deneme Sahnesi'nde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencileri ve amatör tiyatrocılardan kurulu bir grup ile 3 yıl boyunca yaratıcı oyunculuk ve dramatizasyon çalışmaları yapılmış, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Sağlığı bölümünde seminer düzenlenmiş, Özel İlk Adım İlköğretim Okulu'nda öğretmenlerle hizmet içi eğitim etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların uygulama boyutu Tamer Levent tarafından gerçekleştirilmiştir.

Tamer Levent ve İnci San, bu çalışmalardan edindikleri birikimlerinden de yola çıkarak 1985 yılında Ankara'da ilk olarak "Uluslararası Eğitimde Dramatizasyon" seminerini gerçekleştirmişlerdir. Bu nedenle 1985 yılı dramanın Türkiye'deki çağdaş

kullanımının kamuoyuna açılması yönünden başlangıç yılı olarak da anıldığı yıldır. Dramanın sanat eğitiminde ve genel eğitimde kullanımı hakkında ilk izlenimleri oluşturmada, bu seminer çok başarılı olmuştur (Adıgüzel, 2008, s.15).

1983 ve 1991 yıllarında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından iki rapor yayınlanmıştır. Bu raporlar karşılaştırmalı olarak değerlendirildiğinde, 1983 tarihli rapor, dramanın sözcük olarak kullanıldığı, bazı derslerde yöntemsel olarak yer verilmesi gerektiği, etkinlikler açısından da dramanın önemli etkinlik dalı olabileceğinin kabul edildiği bir rapordur. 1991 raporunda ise dramanın genel eğitim ve sanat eğitim içerisinde geniş kapsamlı bir öğrenme alanı olduğundan söz edilmiş ve önemi vurgulanmıştır. Bu rapora göre dramanın niteliği; insancıl özü olan, bireyin toplumsallaşmasını ve kendine güven duymasını sağlayan, kendine özgü bir eğitim yöntemi oluşudur. Dramanın öğretmen yetiştiren tüm programlarda zorunlu bir ders olması gerekliliği üzerinde durulmuş olması, raporun önemli boyutlarından biridir (Adıgüzel, 2008, s.22).

1985 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde İnci San danışmanlığında Ahmet Çebi tarafından "Aktif Öğretim Yöntemlerinden Rol Oynama" başlıklı ve kuramsal içerikli bir araştırma olan bir yüksek lisans tezi yazılmıştır. Tülay Üstündağ, 1988 yılında Hacettepe Üniversitesi'nde "Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği" başlıklı yüksek lisans tezini yapmıştır. Bu çalışmaların Türkiye'de dramatizasyon ve rol oynamaya ilişkin kuramsal ve uygulamaya dayalı olarak yapılan ilk lisansüstü tezler oldukları görülmektedir (Çebi, 1985; Üstündağ, 1988).

1997 yılında YÖK Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması programında sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni yetiştiren bölümlere "İlköğretimde Drama" ve "Okulöncesinde Drama" derslerine zorunlu olarak yer vermiştir. 2007 yılında yapılan düzenleme ile de bu program yenilenmiş ve çoğunluğu drama adıyla bu bölümlere ek olarak, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Yabancı Dil Öğretmenliği gibi alanlarda da zorunlu tutulmuştur (Adıgüzel, 2008, s.20).

1998 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Okulları Seçmeli Drama Dersi 1-2-3 Öğretim Programını yayınlamıştır (Adıgüzel, 2008, s.22).

1999 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'na bağlı olarak "Tezsiz Yaratıcı Drama Yüksek Lisans" programı açılmıştır. Bu program 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında da İlköğretim Anabilim Dalı altında tezli yüksek lisans programına da başlamıştır. 2006 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Eğitimde Yaratıcı Drama Anabilim Dalı kurulmuş ve tezsiz yüksek lisans programı yürütülmeye başlanmıştır (Adıgüzel, 2008, s.20).

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı 2005 yılındaki ve sonraki yıllarda yapılan; eğitimde reform çalışmalarında tüm ilköğretim ve ortaöğretim programını yenilemiş, çok yönlü zekâ ve yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak uygulamaya başlamıştır. Dramanın bir yöntem ve ders olarak büyük bir oranda bu programda yer aldığı görülmektedir. Bu, önemli bir gelişmedir. Ancak bu gelişme bu tür dersleri ve drama gibi aktif dersleri kimlerin yürüteceğine ilişkin de farklı bir durumu ortaya çıkarmıştır. Türkiye'de bu tür etkinlikleri yürütebilecek öğretmenler için hizmet içi eğitimler daha yoğun olarak yürütülmeye başlanmıştır (Adıgüzel, 2008, s.22-23).

1985, 1987 ve 1989 yıllarında üç “Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri” gerçekleştirilmiştir. Bu üç seminere katılan eğitimciler, eğitimbilimciler, çocuk gelişimi uzmanları, tiyatrocular, edebiyatçılar başta olmak üzere değişik mesleklerden oluşan bir grup Türkiye'de eğitimde drama alanında çalışan ilk çekirdek grubu da oluşturmuşlar ve 1987 bildirisinde de yer aldığı biçimiyle bir araya sık sık gelerek gerek kendi aralarında usta çırak ilişkisi biçiminde gerekse olanak bulunan okul ve kültür merkezleri gibi mekânlarda çeşitli küçük çaplı ve uygulama ağırlıklı seminerler gerçekleştirmeye başlamışlardır. Grup üyeleri bir süre sonra sadece seminerden seminere buluşmak yerine dernekleşme yoluna giderek eğitimde drama çalışmalarını Türkiye'de daha geniş kitlelere ulaştırmak için örgütlenme kararı vermişlerdir. Bu bağlamda 5 Nisan 1990 yılında Türkiye'de eğitimde ve tiyatrodrama dramayı bir yöntem ve bağımsız bir alan olarak geliştirmek ve yaygınlaştırmak amacıyla demokratik bir kitle örgütü olarak Çağdaş Drama Derneği, resmen

kurulmuştur. Çağdaş Drama Derneği, dramanın bir yöntem olarak kullanılması konusunda tiyatro ve eğitim ilişkisini incelemekte, bu yöntemin yaygınlaştırılması amacıyla drama eğitmenliği-liderliği kurs programları, ulusal ve uluslararası seminerler, kurslar, yayın, konferans, danışmanlık, ders programlarında dramanın kullanılması, drama programları geliştirme, festival organizasyonları ya da festivallere katılım, akademik düzeydeki bilimsel araştırmalar gibi ulusal ve uluslararası etkinlikler tasarlamakta, uygulamakta ve gerçekleştirmektedir (Adıgüzel, 2008, s.23-24).

2.1.1.8. Bir öğretim yöntemi olarak drama ve sosyal bilgiler öğretimi

Eğitimin en temel işlevinin, bireyin toplumsallaştırılması, kültür birikiminin kuşaktan kuşağa aktarılması ve yetiştirmek durumunda bulunduğu çocuk ve ergenlerin davranışlarını olumlu yönde geliştirmek odaklı olduğu bilinmektedir. İnsanın doğum öncesinden başlayan, planlı programlı yönüyle okullarda, örgün eğitim kurumlarına göre daha az planlı olarak ise ailede ya da arkadaşlık gruplarındaki etkileşimlerde devam eden eğitim; bir toplum içinde oluşmuş tüm maddi ve manevi kültürel birikimi ve toplumsal değerleri kuşaktan kuşağa aktarmaktan sorumludur. Buna dayalı olarak eğitimin en genel amacının bireylerde olumlu yönde davranış geliştirmek olduğu söylenebilir (Adıgüzel, 2010, s.5).

Bilindiği gibi eğitim ve öğretimde temel olan duyu organlarını harekete geçirmek, elden geldiğince fazla duyu organını aktif hâle getirmektir. Bu gerçekleşirse yapılmakta olan eğitim ve öğretim etkili, verimli, başarılı ve kalıcı olur (Kavcar, 1985, s.32).

Eğitimde sözel ve sembolik ağırlıklı öğretimin yerini görsel ve yaşantılara dayalı öğretim almaktadır. Çünkü bireyde kalıcı öğrenmenin olabilmesi için etkin katılım gerekmektedir (Demirel, 2009, s.59).

Öğrenme yaşantılarında, öğretim yöntemlerinin etkililiği ve kalıcılığına yönelik olarak yapılan bir araştırmada çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

Demirel (2009), “sözel ağırlıklı (okuduklarının/duyduklarının) öğretimde %10-%20 olan hatırlama ve kalıcılığın görselde %30, yaşantılara dayalı (görüp/işitip/dokunup/söylediklerinin) öğretimde %90’a ulaştığını” (s.59)

belirtmektedir. Bu oranlara bakarak en etkili öğrenmenin öğrencinin öğrenme sürecine aktif şekilde katıldığına gerçekleştiği görülmektedir.

Bu bağlamda dramanın bir öğretim yöntemi olarak öğrenci etkinlik merkezli anlayışı ile etkili öğrenmeyi gerçekleştirerek öğrenme sürecine katkıda bulunduğu bir gerçektir.

Çağdaş eğitim bireylerin duyuşsal, devinişsel ve bilişsel yapılarıyla dengeli birer bütün olarak en uygun ve ileri düzeyde yetiştirilmesini amaçlar. Bu bütünlük ile insanın yaşadığı çevre ile arasında bir iletişimin kurulması, denge ve uyumun oluşturulması gerekir ki bunda da tümel bir eğitim yaklaşımına sahip olan drama alanına çok önemli görevler düşer (Adıgüzel, 2010, s.6-7).

Kendini geliştirmeyen bir eğitim sistemini yadırgamak, kuşku duymak, sorgulamak, alternatif düşünceler ortaya koymak, uygulamak, yeni etkileşimlere girme becerisini kazanabilmek için yeni araştırma ve uygulama alanlarına, yeni yaklaşımlara, yeni bazı yöntemlere gereksinim duyulur. Eğitimde drama bu yaklaşım ve yöntemlerden biridir ve sahip olduğu özellikler nedeniyle toplumsal değişimlerin çok hızlı yaşandığı günümüzde yeni ve özgün düşünceler üretecek bireylerin yetiştirilmesinde önemli işleve sahip olabilir. Drama eğitimi alan bireyler yeni durumlara uymada ve yeni sorunlara değişik çözümler getirebilmede belirgin özellikleri de kazanabilir (Adıgüzel, 2010, s.8).

Drama hem basit bir öğrenme aktivitesi hem de önemli öğrenme modellerinden biridir. Bu yöntem çocukların bireysel ve sosyal problemler hakkında düşünmelerine yardımcı olur. Böylece çocuklar olayları, konuları ve bağlantıları daha kolay keşfedebilirler. Dramada çocuklar kendi bilgilerinden ve gerçek yaşamdaki deneyimlerinden yararlanarak hayali bir dünya yaratabilirler. Etkili bir iletişim şekli olduğu için drama hayatın merkezinde yer alır. Drama çocuklara ortak yaşam üzerinde iş birliği yaparak hep birlikte çalışma fırsatı sağlar. Böylece çocuklar günlük olaylar karşısında kendilerini daha rahat ifade edebilirler. Ayrıca drama ile çocuklar başkalarını nasıl etkileyeceklerini ve kendilerini nasıl başkalarının yerine koyacaklarını da öğrenirler (Üstündağ, 1997).

Üstündağ (1997) drama ve eğitimi birbirine benzetmekte ve bu benzerliği her ikisinin de öğrencilerle ilgilenmesi ve öğrenme sürecinde birbirleriyle yakından ilişkili olması ile açıklamaktadır. Geleneksel eğitim, öğrenciyi dışarıda bırakan konu merkezli bir eğitimidir. Fakat yeni eğitim sistemi, çocuk oyunları ile desteklenmiş öğrenci

merkezli bir eğitime önem vermektedir. Drama oyun oynama yoluyla yapılan eğitim olarak görülmektedir. Hayal etme ve oyun, eğitimin en etkili kısmını oluşturur. Bu nedenle drama okullardaki eğitimin can alıcı kısmını oluşturur. Öğretmenler drama yöntemi kullanarak öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etmelerini sağlarlar. Böylece öğrenciler problemleri bir biçimde çözmelerini sağlayan etkileşime açık bir çevrede birlikte çalışmayı öğrenirler.

Ata (2009), Sosyal Bilgiler dersinin 2005'te yenilenen program ile kazandığı yeni amacını şu şekilde özetlemektedir; 2005 Sosyal Bilgiler programı, önerdiği örnek otantik etkinliklerle öğrenciyi sınıfın dört duvarından hayat ve dünyaya açılacak, içinde yaşadığı sosyal ve fiziki çevrenin iyileştirilmesinde ve güzelleştirilmesinde etkin rol alabilecek Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. 2005 Sosyal Bilgiler programı; Sosyal Bilgiler dersini, Sosyal Bilgiler kitabının satır satır takip edildiği ve konuların ezberlenip aktarıldığı bir ders yerine, öğrencilerin eğlenebileceği, eğlenirken öğrenecekleri ve üretici olmanın mutluluğunu yaşayabilecekleri bir ders haline getirmeye çalışmaktadır (s.45).

Sosyal Bilgiler dersinin amacına uygun öğretilmesi öğrencinin yakın çevresine ve toplumsal yaşama aktif olarak uyumunu kolaylaştıracaktır. Öğrenci doğayı, doğayı biçimlendiren insanların özelliklerini, toplumsal tüm kurumları işlevleriyle birlikte, yaşanacak tüm olası toplumsal problemlere karşı, öğrendikleri ile yeni ilişkiler kurarak davranışlarını geliştirme imkanı bulabilecektir (Adıgüzel, 2001, s.21).

Programın bu hedeflerine klasik öğrenme yöntemleri ile ulaşmak mümkün görünmemektedir.

Tam da bu noktada bu dersin drama yöntemi ile öğretiminin gerekliliği ve avantajları ön plana çıkmaktadır.

Drama etkinlikleri soyut kavramların ağırlıkta olduğu Sosyal Bilgiler derslerinin tüm konularında başarıyı artırmada önemli bir yöntem olarak uygulanabilir. Sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin kullanımının sağlayacağı bir diğer yarar ise, soysal hayatta karşılaşılan olayların istenildiği anda tekrar canlandırılmasıdır. Böylelikle drama öğrencilerin erişemeyecekleri olayları bizzat yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olur. Bununla birlikte öğrencilerin düşünme, algılama, yorumlama, dinleme, konuşma yeteneklerinin de etkili şekilde gelişmesine katkı sağlar. Bu becerilerin edinilmesi zaten

Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği davranışlar arasında yer almaktadır (Karadağ ve Çalışkan, 2008, s.99).

Sosyal Bilgiler Programında da belirtildiği gibi dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak, öğretim programlarında yeni yaklaşımlar dikkat çeker duruma gelmiştir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler programı, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermiştir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmıştır (MEB, 2005, s.51).

Bu anlayış doğrultusunda Sosyal Bilgiler Programı'nın temel yaklaşımı ile dramının genel amaçlarının büyük ölçüde benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Aşağıda Sosyal Bilgiler Programı'nın temel yaklaşımı (MEB, 2005, s.51) ile dramının genel amaçları arasındaki benzerlikler maddeleştirilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

1. Sosyal Bilgiler programı her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.

Drama bireyin kendilik kavramının gelişimine katkıda bulunur. Kendilik kavramı, kişinin kendisini tanımlamak için kullandığı dil ya da bireyin kendisini nasıl algıladığı ile ilgili psikolojik bir kavram olarak tanımlanabilir. Kendilik kavramının gelişimi bireyin kendisinin farkında olması ve kendisini yeterlilikleri ve yetersizlikleri ile doğru değerlendirmesini sağlar. Drama süreci içinde katılımcının özgürce davranmasına olanak vermek amacıyla doğru-yanlış, güzel-çirkin, iyi- kötü vb. değerlendirmeler süreç dışında bırakılır. Yaşamdan birçok kesiti drama ortamında prova eden deneyimleyen birey bu özgür ortamda, kendini daha rahat ifade edebilmekte ve böylece her yönüyle kendisini daha rahat tanıyabilmektedir. Bu da bireyde kendilik kavramının oluşmasını desteklemektedir.

Bu yönüyle drama her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eden Sosyal Bilgiler Programı'nın temel yaklaşımına paraleldir.

2. Sosyal Bilgiler programı öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına ışık tutarak, bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlılık gösterir.

Drama öğrencilere yaşama dair kesitleri öğrenme ortamına taşıma ve deneyimleme fırsatı sunar. Öğrenci bu süreç içerisinde farklı deneyimler yaşama ve bu deneyimler doğrultusunda farklı bakış açıları kazanma olanağı bulur. Öğrenciler bu deneyimler içerisinde yaşama dair gelişimleri deneyimlerken kendi gelişimlerine de tanıklık ederler. Drama bu suretle öğrencilere gelecekteki yaşama dair ipuçları sunar.

3. Sosyal Bilgiler programı bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayarak, öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön planda tutar.

Drama bireylere uyum, özgüven ve güven, karar verme becerilerini kazandırma, farklı olay ve durumlarla ilgili deneyim kazanma, problem çözme ve karşılaşılan problemleri yeni bakış açısıyla inceleme, bireyler arasındaki farklılıklara hoşgörü ile bakabilmeyi sağlama, soyut kavramları, olguları ya da yaşantıları somutlaştırma, içinde yaşanılan dünyayı daha kolay ve somut olarak görmeyi ve anlamayı sağlama, hoşlanılmayan durum olay ya da olgularla nasıl başa çıkılacağını gösterme gibi bilgi, değer ve becerileri kazandırma alt amaçlarına dönük olma özelliğine sahiptir.

Bu açıdan bakıldığında, dramanın amaçları ile Sosyal Bilgiler programının bu yaklaşımının paralellik gösterdiği görülmektedir.

4. Sosyal Bilgiler programı öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirir.

Drama bireye, birlikte çalışma ve sorumlulukları paylaşma fırsatı verir. Bu süreç içinde çocuk, sürekli çevresiyle etkileşim hâlinde olduğundan, düşünme, bir ürün ortaya koyma ve doğal sürecin bir getirisi olarak bunları çevresiyle paylaşma sürecinin de içinde bulunacaktır. Bu süreç içinde birey, doğal olarak düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya yönelik bir yol izler.

5. Sosyal Bilgiler programı öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu bireyler olarak yetişmesini amaçlar.

Drama sürecinde birey sürekli aktif durumdadır. Hareket dramanın doğal yapısı gereğidir. Drama etkinlikleri içerisinde bireyler sürekli hareket halindedir ve bazı hareketlerin sürekli tekrarlanması onun kas gelişimini doğal olarak destekleyecek ve

hızlandıracaktır. Özellikle koşma, zıplama, sürünme gibi fiziksel güç gerektiren drama etkinlikleri esnasında bireylerin solunum, kan dolaşımı ve sindirim gibi sistemlerinin düzenli çalışması sağlanmaktadır. Drama etkinlikleri bireylerin fiziksel gelişimini destekler nitelikte etkinliklerdir.

Drama çocuğun hem kendinin hem de başkalarının duygularına duyarlılık geliştirmesine de yardımcı olur. Çocuğa kendi duygu ve yaşantılarını başkaları ile paylaşmayı öğretir. Özellikle rol oynama etkinlikleri, olaylara başkaları açısından bakabilme becerisini kazanmasına yani bir ölçüde empati yapabilmesine olanak sağlar. Drama etkinlikleri sırasında grup dinamiği yolu ile yaşantılar ve yaşantılar yoluyla duygular berraklaşır, adlandırılır ve ifade edilir (Önder, 2000, s.75). Bu açıdan bakıldığında ise dramanın bireyin duygusal gelişimine katkısının olduğu açıktır.

6. Sosyal Bilgiler programı millî kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.

Drama bireyin kendini ve yaşadığı toplumu tanıması ve anlaması yanında, çevresindeki insanları ve kültürleri keşfetmesine de yardımcı olur. Bu süreç gerçek yaşamdan kesitlerin eğitim ortamında canlandırılması yoluyla sağlanabilir. Bireylerin kendi kimliklerini tanımaları ve bu noktadan hareketle evrensel değerleri benimsemeleri sınıf ortamında gerçekleştirilecek canlandırmalar yoluyla sağlanabilir.

7. Sosyal Bilgiler programı öğrencilerin kendi örf ve âdetleri çerçevesinde ruhsal, ahlâkî, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler.

Kişinin toplumsal, moral, etik ve soyut kavramları anlamlandırabilmesi de dramanın eğitsel amaçları olarak karşımıza çıkar. Bireylerin örf ve adetlerinin canlandırmalar yoluyla sınıf ortamına taşınması sağlanabilir. Bu çerçevede bireylerin örf ve adetlerini tanımaları ve sosyal ve kültürel yönden gelişimlerinin desteklenmesi drama ile gerçekleştirilebilir.

8. Sosyal Bilgiler programı öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemser.

Drama süreçlerine katılan bireyler demokratik bir toplumun değerlerinin neler olduğunu bilir ve bu değerleri süreç içerisinde benimser. Bu değerlerden bazıları insan onuruna saygı gösterme, insan kişiliğinin değerlerine inanma, insan haklarına saygı

duyma, özgürlüklere inanma, yurttaşlık temel hak ve sorumluluklarını bilme ve yerine getirme, insanları dil, din, ırk ve geldiği çevre, özürü vb. özelliklere göre gruplamama, başkalarının haklarına saygı duyma, ahlaki değerleri benimseme, insan üstünlüğüne inanma, bilimsel düşünme, evrensel kültür içinde ulusal değerleri benimseme, kültürel kimlik sahibi olma gibi özelliklerdir (Adıgüzel, 2010, s.82).

9. Sosyal Bilgiler programı öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar.

Drama ile çeşitli sosyal rolleri ve sosyal problemleri incelemek mümkün olur. Çocuk belirli sosyal problemleri rol oynayarak canlandırırken, toplumu ve toplumdaki insan etkileşimlerini daha iyi anlayabilir, bu etkileşimlerdeki problemlerin çözüm yollarını irdeleyebilir. Drama sayesinde çocuk, çevresinde olup bitenleri daha iyi anlar, günlük yaşamdaki olayları anlamlandırır (Önder, 2000, s.77).

10. Sosyal Bilgiler programı öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanmasına ve çevreyle etkileşim kurmasına olanak sağlar.

Drama bir yöntem olarak temelde öğrencinin derse aktif katılımını esas almaktadır. Çocuğun derse aktif katılımı ona sosyal hayatta edindiği deneyimleri öğrenme sürecinde kullanma şansı tanıyacaktır. Diğer taraftan drama ile öğrenme sürecinde çocuğun sosyal hayatın bir provasını yapması da mümkün olacaktır. Karadağ ve Çalışkan (2006b) “öğretim sürecinde drama yönteminin kullanılmasının yararlarından birinin de sosyal hayatta karşılaşılan olayların istenildiği anda tekrar canlandırılması” (s.39) olduğunu belirtmektedirler. Böylelikle drama, öğrencilerin sosyal hayatta karşılaştıkları ya da karşılaşmalarının olası olduğu durumları bizzat yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olur. Bu da öğrencilerin sosyal hayata uyumunun ve çevresiyle etkileşiminin ilk basamağı olarak görülebilir.

11. Sosyal Bilgiler programı her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır.

Eğitimde drama yönetsel olarak düşünüldüğünde, eğitim ortamında değişik konuları öğretmek gibi bir amacı vardır. Çocukların ve ergenlerin ilgilerini genişletmek, gerçekliğe imgeleme aracılığıyla bakabilmeleri ve ulaşabilmelerini, onların oynamaktan çok anlamalarını sağlamak bu amacın içerisinde yer alır (Adıgüzel, 2010, s.87). Drama

bir yöntem olarak bunu yaparken bünyesinde bulunan çok sayıda ve çeşitli teknikten yararlanır.

12. Sosyal Bilgiler programı periyodik olarak, öğrenci çalışma dosyalarına bakılarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde değerlendirmeye olanak sağlar.

Dramanın aşamalarından biri de değerlendirme ve tartışma aşamasıdır. Drama bir yöntem olarak kullanıldığında öğretim sürecinin bütününe yönelik bir değerlendirme aşamasını bünyesinde barındırır. Drama etkinliklerinde değerlendirme aşaması öğretmen ve öğrencilerin süreç içerisindeki yaşantılarını görüşlerini paylaşmak ve tartışmak suretiyle yapılır. Bununla birlikte öğretmenin tercihine bağlı olarak çeşitli ve farklı değerlendirme yöntemleri de kullanılabilir. Sosyal Bilgiler programının öngördüğü gibi drama sürecinde de değerlendirme öğrenme ve öğretme süreçlerinin akışı içerisinde gerçekleştirilir.

2.1.2. Empatik Beceri ve Drama

2.1.2.1. Empatinin tanımı ve tarihçesi

Empati kavramı günümüzde, temelinde etkili iletişime gereksinim duyulan hemen her alanda sıkça karşılaştığımız bir kavram haline gelmiştir. Kavramın önemi hemen her türlü insan ilişkisinde ona duyulan ihtiyaçtan kaynaklanmakta ve bu ihtiyaca bağlı olarak kavram birçok noktada araştırma ve uygulama alanı bulmaktadır. Genel olarak sosyal bilimler çatısı altında birçok alanda araştırılmakta olan empati kavramının ne olduğu ve Sosyal Bilgiler öğretimindeki yerine ilişkin genel bir çerçeve çizebilmek için önce kavramın süreç içindeki gelişimine ve tanımlarına değinmekte fayda görülmektedir.

Empatinin insanların sosyal gelişimindeki yerine dair araştırmacıların hem fikir oldukları görülmektedir. Ancak aynı fikir birliğinin empatiye ait tanımlarda kendini göstermediği dikkat çekicidir. Empatiye dair yapılmış tanımlara tarihsel süreç içinde bakıldığında tanımlardaki değişiklik daha net görülecektir.

Dökmen (2011), bugün kullanmakta olduğumuz empati kelimesinin iki atası olduğunu belirtmektedir. Bunlar Almancadaki “*empfindung*” ve Eski Yunancadaki “*empathia*” terimleridir. Empati teriminin ortaya çıkışı şöyle olmuştur:

Empatinin izlerine ilk defa 1897’de Theodore Lipps’in *empfindung* kelimesini kullanmasıyla rastlanır.

19. yüzyılın sonlarında Almanca’da estetik ve psikoloji alanındaki çalışmalar kapsamında “*empfindung*” adı verilen bir kavram ortaya atılmıştır. Bu kavramı ilk kullananlardan birisi Alman psikologlardan Theodore Lipps olmuştur. Lipps, bu kelime ile kişinin bir resim tablosu (ya da başka bir sanat ürünü) karşısında kendi kişisel farkındalığını kaybederek ilgisini çeken bu nesneyle bütünleşmesini kastetmiştir ve 1897 yılında “*empfindung*” ü şöyle tanımlamıştır. *Empfindung*; bir insanın kendisini karşısındaki bir nesneye -örneğin bir sanat eserine- yansıtması, kendini onun içinde hissetmesi ve bu yolla o nesneyi kendi içine alarak (absorbe ederek, özümseyerek) anlaması sürecine denir. Burada tanımlandığı şekliyle “*empfindung*” bir insanın karşısındaki bir nesneyi algılamasında ortaya çıkmaktadır. Lipps 1897’den sonraki çalışmalarında nesnelerin yanısıra insanların algılanması sırasında da “*empfindung*” un ortaya çıkabileceğinden söz etmiştir (Barrett-Lennard, 1981, s.91-92; Wispe, 1986; akt Dökmen, 2011, s.157; Cairns, 1989, s.13-18).

1909 yılında ise Titchener, “*empfindung*” terimini Eski Yunancadaki “*empathia*” teriminden yararlanarak İngilizce’ye “*empathy*” olarak tercüme etmiştir (Dökmen, 2011, s.368). Burada “em” ya da “en” önekinin karşılığı , “..de” ya da “..in içinde, içerde”; “*pathia*” nın karşılığı ise “hissetme” anlamına gelmektedir (Arkonaç, 1999, s.188).

Empati kavramının psikoloji ve psikiyatri alanındaki kullanımının bu şekilde başladığı görülmektedir. Kavram ilerleyen yıllarda gelişim göstermiş ve sosyal bilimlerin birçok alanında kullanılmaya başlamıştır.

Empati kavramının tarihsel gelişim içinde farklı birkaç yönüyle vurgulandığı görülmektedir. Bu bakış açısı tarihsel süreçte kavramın tanımlanmasında da farklılıklara sebep olmuştur. Bu tanımlardan bazıları empatinin bilişsel yönünü vurgulamaktadır ve empatiyi kendini bir başkasının yerine koyma yeteneği ve istekliliği olarak tanımlamaktadır (Hogan, 1969, s.307-308). Diğer araştırmacılar ise empatiyi duygusal yönlerini vurgulayarak tanımlamışlardır (Mehrabian ve Epstein, 1972, s.525-543).

İlerleyen yıllarda ise empatinin hem bilişsel hem de duygusal yönlerine vurgu yapılan tanımlamalara rastlanmaktadır.

20. yüzyılın başlarından 1950'lerin sonlarına kadar empatinin bilişsel nitelikli bir kavram olarak ele alındığı söylenebilir. Özellikle 1950'li yıllarda empati, bir insanın karşısındaki insanı tanınması, kendini onun yerine koyarak onun özellikleri hakkında bilgi sahibi olması anlamında kullanılmıştır (Dökmen, 1988, s.156).

1960'lı yıllarda ise empatinin duygusal yönünün de bulunduğu vurgulanmıştır (Dökmen, 1988, s.156-157). Bu yıllarda empati Schafer (1959), Rogers (1957) ve Greenson (1960) tarafından “bir başkasının içinde bulunduğu psikolojik durumu kavramak ve onun hissettiği deneyimleri paylaşmaktır” şeklinde tanımlanmıştır (akt.Hatcher ve diğerleri, 1994, s.962). Bu anlayışa göre empatinin bilişsel yönü yani karşısındakinin rolünü almak empatinin ön şartıdır fakat tek başına yeterli değildir. (Dökmen, 1988, s.156-157).

Sonraki yıllarda empati, artık eski anlayışa oranla daha spesifik kullanımlarda karşımıza çıkmaktadır. Bu yıllarda empati birinin belirli bir duygusunu anlama ve bu duyguya bir karşılık verme olarak tanımlanmıştır. Bu yeni anlayışta empati kuran kişi artık “Ben ne hissediyorum?” anlayışından uzaklaşarak “O ne hissediyor?” anlayışını benimsemektedir (Batson, Fultz and Schoenrade, 1987, s.13-39). Bu yeni anlayış ile empatinin bir başkasının içinde bulunduğu psikolojik durumu anlamak ve onun hissettiklerini paylaşmak yanında bir de ona bu durumu bildirmek boyutu karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmacıların 80'li yıllarla birlikte empatinin duygusal ve bilişsel yönünün birbirini etkilediği ve bu iki yönünün birlikte ele alınması gerektiği konusunda araştırmalarda bulunduğu görülmektedir (Brems, 1988; Constantine, 2000; Davis, 1994; Dökmen, 1988, 2011; Eisenberg, Wentzel, Harris, 1998; Hoffman, 1977; Myyry ve Helkama, 2001; Walter ve Krystina, 1999). Bu yıllarda empatik iletişimi oluşturan iki temel öge bulunduğundan bahsedilmektedir (Gladstein, 1983, s.467-482). Bu öğeler bilişsel ve duygusal öğelerdir. Empatinin bilişsel yönü karşıdaki kişinin ne hissettiğini anlamak ile duygusal boyutu ise karşıdaki kişinin hissettiğini hissetmek ile ilgilidir. Aynı yıllarda yapılan bir tanım da empati, bir kişinin kendisini bir başkasının yerine koyabilmesi ve bu yolla onun duygu, düşünce, tutum ve yaşantısını anlayabilmesi olarak tanımlanmıştır (Basch, 1983, s.101-126). İlerleyen yıllarda yapılan

tanımlamalarda empatinin genellikle bilişsel bir perspektif alma sonucu olduğu ama aynı zamanda duygusal bir tepkiyi de içerdiğinin vurgulandığı görülmektedir (Eisenberg, Wentzel ve Harris, 1998, s.506-510).

Rosenberg empatiyi diğerinin içinde bulunduğu içsel duygu ve mental durumu anlama çabasını içeren açık sosyo kültürel bir çaba olarak tanımlamıştır (akt. Schierman ve Gundy, 2000, s.154). Bellous (2001)’e göre ise empati diğer kişi ile birlikte hissetme hareketidir. Bir insan empati kurarken kendi düşüncelerini, analizlerini ve işlerini bir kenara koyarak diğer kişiyi anlamaya ve diğer kişi ile birlikte hissetmeye başlar. Araştırmacı empati içerisinde diğer kişinin söylediklerinin altında yatan yaşantıyı ve deneyimi anlamaya çalışma çabası bulunduğu işaret etmektedir. Bir insanın başına gelen olay diğer insanın başına gelmemiştir ve bu durumda o insan diğer kişiyi anlamaya çalışmaktadır. Bu durumun oldukça zor bir süreç olduğu ifade edilmektedir.

Empati, kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyup onu, duygu ve düşünce boyutlarıyla anlama çabasına girmesi, belirli sonuçlar çıkarması ve çıkardığı sonuçları duruma uygun bir davranışa ya da eyleme dönüştürmesi sürecidir (Brenneman, 2000, s.51-54; Cress, 2000, 32-35; Stephan ve Finlay, 1999, s.729-744).

Rogers (1970)’ a göre ise empati, "Bir kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci" dir (Rogers, 1983, s.108).

2.1.2.2. Empatik iletişimin yapısı

Dökmen (2011); "bir insanın karşısındaki bir kişi ile empati kurabilmesi için gerekli üç temel öge olduğunu" (s.157-159) vurgulamaktadır. Bu ögeler şu şekilde sıralanmaktadır.

a) Empati kuracak kişi kendisini karşısındaki kişinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Eğer bir insanı anlamak istiyorsak, dünyaya onun bakış tarzıyla bakmalı, olayları onun gibi algılamaya çalışmalıyız.

Bir başka araştırmada ise Dökmen tarafından işaret edilen bu durum, fenomenolojik alan kavramına dikkat çekilerek açıklanmıştır. Empati kurmak isteyen

kişinin karşısındaki kişinin fenomenolojik alanına girmesi gerekir. Fenomenolojik alan ile her insanın bir fenomenolojik alanının var olduğu ve her insanın gerek kendisini gerekse çevresini kendisine özgü biçimde algıladığı kastedilmektedir. Kişinin bu algısal yaşantısı tamamen kendisine özgüdür. Bu varsayıma göre eğer bir insan diğer insanı anlamak istiyorsa, dünyaya onun bakış tarzıyla bakmalı, olayları onun gibi algılamaya çalışmalıdır. Bunu gerçekleştirmek için de empati kurulmak istenilen kişinin rolüne girilmeli onun yerine geçerek olaylara adeta onun gözlüklerinden bakılmalıdır. Empati kişinin kendi dünyasından çıkıp karşısındakinin dünyasına girmeyi gerektirir (Ashwort, 2000, s.295-308).

b) Empati kurmuş sayılmamız için, karşımızdaki kişinin hem duygularını hem de düşüncelerini doğru olarak anlamamız gereklidir.

İkinci ögede artık olaylara karşıdaki kişinin gözüyle bakmanın yanı sıra onun gibi hissetmenin de empati kurulabilmesi için bir gereklilik olduğu görülmektedir. Yani empati kurulabilmesi için bilişsel ögelerin yanı sıra duygusal ögelerinde sürece dahil edilmesi gerekmektedir.

Karşıdaki insanın rolüne girerek onun ne düşündüğünün anlaşılması bilişsel nitelikli bir etkinlik, karşıdaki insanın hissettiklerini anlamak ise duygusal bir etkinlik olmaktadır. Bilişsel olarak anlama, duygusal olarak anlamanın ön şartıdır. Bu açıdan rol alma diğer kişinin dünyasının gözünden bakmaya istekli olmayı gerektirir. Rol alma ve hayal gücü empatik ilginin oluşabilmesi için gereklidir (Atkins ve Steitz, 2002).

c) Empati tanımındaki son öge ise empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın karşıdaki kişiye iletilmesi davranışıdır. Karşımızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini tam olarak anlasak bile eğer anladığımızı ona ifade etmezsek empati kurma sürecini tamamlamış sayılmayız.

Barett Lennard (1981, s.91-100) ise empatik iletişime dair üç basamaktan bahsetmektedir. Bu basamaklardan ilkinde empati kuracak kişinin kendi içinde bir empatik anlama süreci söz konusudur. İkinci aşamada kişi kafasında oluşan empatik değerlendirmeyi karşısındakine iletir. Son basamakta ise empati kurulan kişinin karşıdan gelen empatik mesajı algılaması ve bunu geri bildirim ile empati kuran kişiye bildirmesi söz konusudur.

Bir Kızılderili atasözü olan "Komşun hakkında hüküm vermeden önce, iki ay onun makosenleriyle yürü! (Cheyenne Kabilesi)" tümcesi empatik süreci çok iyi anlatan bir öze sahiptir (Adıgüzel, 2010, s.32).

2.1.2.3. Aşamalı empati sınıflaması

Konuya ilişkin farklı empati sınıflandırmaları bulunmakla birlikte Dökmen, 1988 yılında bir aşamalı empati sınıflandırması ortaya koymuştur. Bu yaklaşıma göre üç temel empati basamağı bulunmaktadır. Bu basamaklar; onlar basamağı, ben basamağı ve sen basamağıdır. Bu basamakların her biri de kendi içerisinde “duygu” ve “düşünce” olmak üzere iki basamağa ayrılmaktadır. Bu basamaklar sırasıyla Şekil.1 de gösterilmektedir (Dökmen, 2011, s.173-175).

	Sen basamağı	Senin sorunların karşısında sen ne düşünüyor ve ne hissediyorsun?
Ben basamağı	Senin sorunların karşısında ben ne düşünüyor ve ne hissediyorum?	
Onlar basamağı	Senin sorunların karşısında onlar (toplum) ne düşünüyor ve ne hissediyor?	

Şekil 2.1. Aşamalı Empati Sınıflaması

Onlar basamağı: Bu basamakta tepki veren bir kişi, karşıdaki kişinin kendisine anlattığı sorun üzerinde düşünmez, sorun sahibinin duygu ve düşüncelerine dikkat etmez. Bu soruna ilişkin olarak kendi duygu ve düşüncelerinden söz etmez. Sorunu dinleyen kişi sorun sahibine öyle bir geribildirim verir ki, bu geri bildirim o ortamda bulunmayan üçüncü şahısların (toplumun) görüşlerini dile getirmektedir. Bu basamakta tepki veren kişi bir takım genellemeler yapar, atasözleri kullanır. Örneğin, parasını israf ettiği için yakınan bir kişiye ‘ayağını yorganına göre uzat’ der. Bu sözlerde iki tarafın da duygu ve düşünceleri yer almamakta toplumun o konuya ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Ben basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren kişi, benmerkezcidir. Kendisine sorununu anlatan kişinin duygu ve düşüncelerine eğilmek yerine, sorun sahibini eleştirir, ona akıl verir. Bazen de kişiyi kendi sorunuyla baş başa bırakıp kendinden söz etmeye başlar. Örneğin ben basamağına uygun empatik tepki veren bir kişi, dinlediği sorun karşısında ‘üzüldüm, aynı sorun bende de var’ der ve böylece sorun sahibini sorunuyla yüz yüze bırakıp kendi sorunlarını anlatmaya başlar.

Ben basamağında empatik tepki veren kişi, karşısındaki insanı bir ölçüde rahatlatır. Bu yüzden ben basamağındaki tepkiler onlar basamağındaki tepkilerden daha kaliteli sayılabilir. Ancak ben basamağında empatik tepki veren kişiler, bilişsel ve duygusal açıdan karşılarındaki kişinin rolünü alamadıkları için, yeterli düzeyde empati kurmuş sayılmazlar.

Sen basamağı: Bu basamakta empatik tepki veren bir kişi, kendisine sorununu ileten kişinin rolüne girer, olaylara o kişinin bakış açısıyla bakar. Yani kendisine iletilen sorun karşısında, toplumun ya da kendisinin düşüncelerini dile getirmez, doğrudan doğruya karşısındaki kişinin duyguları ve düşünceleri üzerine odaklanarak, o kişinin ne düşündüğünü ve hissettiğini anlamaya çalışır.

Dökmen (2011), bu üç temel empati basamağını kapsayacak şekilde on altı empati basamağı oluşturmuştur. Bu basamaklar sırasıyla en kalitesiz empatik basamaktan en kaliteli empati basamağına kadar uzanmaktadır. Bu basamaklar ise aşağıda şöyle sınıflandırılmıştır (s.175-176).

1. Senin Problemin Karşısında Başkaları Ne düşünür, Ne Hisseder?

Bu basamakta empati kurmaya çalışan kişi, bir takım genellemeler yapar, felsefi görüşlere, atasözlerine başvurabilir. Kişi dinlediği soruna ilişkin olarak genelde toplumun neler hissedebileceğini dile getirir. Sorununu anlatan kişiyi genelde toplumun değer yargıları açısından eleştirir. Bu ise kurulacak bir iletişimde diğer insana hiçbir faydası bulunmayan bir yöntemdir.

2. Eleştiri Getirme

Dinleyen kişi sorununu anlatan kişiyi kendi görüşleri açısından eleştirir, yargılar. Bu ise kendini diğer insana açan kişide bir kırgınlık ve darılmaya yol açabilir. Karşısındaki insana bu şekilde cevap veren kişi kurulan ilişkide olumlu adım atmış sayılmaz.

3. Akıl Verme Çabası

Bu basamakta kişi, karşıdakine akıl verir. Ona ne yapması gerektiğini söyler. Kendisine akıl verildiğini hisseden kişi diğer insandan aşağı imiş gibi kendisini algılar. Bu durumda kişi hayal kırıklığına uğrayabilir ve ilişkinin gelişmesi söz konusu olamaz.

4. Teşhis Koyma

Kendisine anlatılan soruna, ya da sorununu anlatan kişiye teşhis koyar ‘bu durumun sebebi toplumsal baskılar ya da sen bunu kendine fazla dert ediyorsun’ der.

5. Kişinin Aynı Sorunu Kendisinin de Yaşadığını İfade Etmesi

Kendisine anlatılan sorunun benzerinin kendisinde de bulunduğunu söyler. ‘Aynı dert benim de başımda’ der ve kendi derdini anlatmaya başlar.

6. Kişinin Kendi Duygularını İfade Etmesi

Dinlediği sorun karşısında kendi duygularını sözle ya da davranışla ifade eder; örneğin “üzüldüm” ya da “sevindim” der.

7. Desteklemek

Karşısındaki kişinin sözlerini tekrarlamadan, onu anladığını, onu desteklediğini belirtir.

8. Soruna Eğilebilmek

Kendisine anlatılan soruna eğilir, sorunu irdeler, soruna ilişkin sorular sorar.

9. Tekrar Etme

Kendisine iletilen mesajı (sorunu), gerektiğinde mesaj sahibinin kullandığı bazı kelimelere de yer vererek özetler. Yani dinlediği mesajı kaynağına yansıtmış olur. Bu arada dinlediği kişinin yüzeysel duygularını da yakalayarak yansıttığı bu mesaja ekler.

10. Derin Duyguları Anlayabilmek

Bu basamakta empati kuran kişi, kendisini empati kurduğu kişinin yerine koyarak, onun açıkça ifade ettiği ya da etmediği tüm duygularını ona eşlik eden düşüncelerini fark eder ve bu durumu ona ifade eder.

Yukarıdaki basamaklardan, 1. basamak onlar basamağına aittir. Yani diğer insan ile kurulan iletişimde toplum ne düşünür ve hisseder kaygısı ağır basmakta ve diğer insana o şekilde yaklaşılmaktadır. 2., 3., 4., 5. ve 6. basamaklar ben basamağına aittir. Bu şekilde diğer insan ile iletişim kuran kişi diğer insanı anlamak yerine kendi düşüncelerini diğer insana aktarmaya çalışır. Bir şekilde kendisini ifade etmiş olur. 7., 8., 9., ve 10. basamaklar ise sen basamağına aittir. Bu düzeyde diğer insana karşı

geliştirilen iletişimde temel amaç diğer insanı anlamaya çalışmaktır. Bu şekilde, iletişimin tarafları arasında bir yakınlık gelişmesi söz konusu olmaktadır. Gerçek anlamda empati yalnızca son dört basamakta yani sen basamağında ortaya çıkmaktadır. Son dört basamaktan önceki basamaklar asıl empati kurmaya giden basamaklar olarak düşünülebilir.

Bu araştırmada, Dökmen (1988) tarafından ortaya konulan Aşamalı Empati Sınıflaması temele alınarak geliştirilen Empatik Beceri Ölçeği (EBÖ) kullanılmıştır.

2.1.2.4. Empatik beceri eğitimi

Kişilerarası ilişkilerde empatik beceri önemli bir iletişim becerisi olarak kabul edilmektedir (Barnett, 1990; Cüceloğlu, 2000; Dökmen, 1995; Voltan Acar, 1994). Psikolojik danışma ilişkilerinden günlük anlamdaki insan ilişkilerine (Dökmen, 2011; Ersanlı, 1993) kadar kullanım alanı olan empati kavramı, eşler arasında (Gilhorta, 1993), insana yönelik hizmet veren tüm meslek alanlarında (Evans, Stanley ve Burrows, 1993) gibi farklı alanlarda geçerliliği ve kullanılabilirliği olan bir özellik olmasından dolayı bu becerinin eğitimle geliştirilebileceği konusu ele alınmıştır. Araştırmacılar çeşitli empatik beceri eğitimi programları geliştirerek eğitim ortamlarında ve özel kuruluşlarda kişilere empatik beceri eğitimi vermektedirler. Üzerinde durulması gereken bir nokta, empatinin bireyde kendiliğinden oluşmadığıdır. Empati hem evde hem de okulda oluşturulacak uygun sosyal ortamlar ile kademe kademe oluşan ve yaşam boyu geliştirilebilen bir beceridir. Bir başka deyişle, empati kurabilme becerisi, fiziksel gelişme ile kendiliğinden oluşan ve gelişen bir beceri olmayıp, sosyal çevreye bağlı olarak gelişen/gelişmeyen bir potansiyeldir (Marshall, 2002, Uprigt, 2002).

Bu noktada empatik beceri eğitiminin, bireyde meydana getireceği davranış değişikliklerine değinmek bu eğitimin önemine vurgu yapmak açısından önem taşımaktadır.

Yapılan çalışmalara göre empati kişinin ben merkezli yaklaşımında azalmaya yol açmakta, başkalarının zor durumlarını daha nitelikli bir gözlem zenginliği ile ayırt ederek duruma uygun sözel ya da bedensel yardımda bulunmasını sağlamakta, çevreye karşı olan duyarlılık potansiyellerini zenginleştirmekte ve kendisini başkasının yerine koyarak daha duyarlı bir bakış kazanmasını sağlamaktadır (Ciaramicoli ve Ketcham,

2000; Kabapınar, 2004; Moulden ve Marshall, 2002). Bunun yanı sıra empatinin pozitif anlamda prososyal davranışlarla ve sosyal yeterlilikle ilişkili olduğu görülmektedir (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006; Eisenberg ve Miller, 1987; Miller ve Eisenberg, 1988; Sallquist, Eisenberg, Spinrad, Eggum ve Gaertner, 2009).

Empatik eğilim düzeyinin yüksekliğinin ise kişilerin sosyal ve duygusal ilişkilerini kolaylaştırdığı bilinmektedir (Fakouri, Fakouri ve Zucker, 1991; Gibbons, 1993; Watson, Biderman ve Sawrie, 1994).

Araştırmalar empatik becerisi yüksek olan çocukların empatik becerisi düşük olan çocuklara göre işbirliği ve yardım etme davranışlarını göstermeye daha eğilimli olduklarını, arkadaşları tarafından daha çok kabul edildiklerini göstermektedir. Araştırmacılar bu bulgularına dayanarak empatinin, arkadaş ilişkilerinin düzenlenmesinde etkili bir role sahip olduğunu ileri sürmektedirler (Roberts ve Strayer, 1996).

Araştırma sonuçlarına bakılarak empatinin sosyal ve duygusal gelişim açısından kritik bir kavram olduğu söylenebilir. Bu anlamda bakıldığında önem derecesinin bu denli yüksek görülmesi empatinin geliştirilebilirliği üzerinde çalışmaların artmasına sebep olmuştur.

Bireylerin empatik becerilerini artırmak için birçok program geliştirilmiş ve yine kişilere empati eğitimi vermeyi amaçlayan bir çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların bir kısmı yetişkinler üzerinde (Barrachlough, 2000; Bilbery, 1990; Birk, 1972; Cottle, 1987; Dalton ve Sundblad, 1976; Dilekmen, 1999; Dökmen, 1988; Fine ve Therrien, 1977; Frera, 1997; Gantt, Billingsley ve Giordani, 1980; Giannetti, 1986; Guzzetta, 1976; Herbeg ve Yammarino, 1990; Okvuran, 1993; Öz, 1992; Özdağ, 1999; Pecukonis, 1990; Perry, 1975; Sardoğan, 1998), bir kısmı ise çocuklar üzerinde yapılmıştır (Feschbach, 1982; Kalliopuska ve Ruokonen, 1993; Otfiowski, 2000; Ridley, Vaughn ve Wittman, 1982). Bu araştırmaların bulguları bireylerin empati kurma becerilerinin geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır.

Empatik beceri konusunda çocuklarla yapılan araştırmalar incelendiğinde de empatik becerisi yüksek olan çocukların hem sosyal çevrelerindeki diğer bireylerle, hem de kendi iç dünyalarıyla uyumlu oldukları, saldırganlık düzeyi yüksek çocukların empatik beceri düzeylerinin düşük olduğu, çocuklara verilen empatik beceri eğitiminin saldırganlığı ve anti sosyal davranışları azalttığı, empatik becerisi yüksek çocukların

arkadaşları ile daha çok işbirliği yaptığı sonucuna ulaşılmıştır (Kalliopuska ve Ruokonen, 1993; Kalliopuska ve Titinen, 1991; Robert ve Strayer, 2004; Strayer ve Robert, 2004; Warden ve Mackinnon, 2003). Bu bulgulara paralel olarak benzer bir çalışmada ise empati düzeyinin düşüklüğü ile antisosyal davranışlar yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur (Ohbuchi, Ohno ve Mukai, 1993).

Yine çocuklarla yapılan araştırmaların bulguları empatik becerisi yüksek olan çocukların kişisel ve sosyal uyumlarının, empatik becerisi düşük olan çocuklara göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. Ayrıca saldırganlık düzeyi yüksek olan çocukların empatik beceri düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir (Eisenberg ve Fabes, 1990; Feschbach, 1982). Çocuklara verilen empati eğitiminin saldırganlığı ve antisosyal davranışı azalttığı, sosyal uyumu artırdığı da bulunmuştur (Bush, Mullis ve Mullis, 2000). Ayrıca empatik becerisi yüksek çocukların empatik becerisi düşük çocuklara oranla özsaygılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Kalliopuska, 1992; Yılmaz Yüksel, 2003).

Empatik beceri düşüklüğünün sebep olduğu bu sonuçlar göz önüne alındığında çocuklarda empati becerisinin geliştirilmesinin sosyal ve akademik başarılarında önemli çıktılar sağlayacağı açıktır. Bu bağlamda çalışmanın önemi açıkça görülmektedir.

2.1.2.5. Empati ve sosyal bilgiler öğretimi

2005 yılı Türk eğitim tarihi açısından önemli ve etkili değişimlerin yaşandığı bir yıl olmuştur. Öğrenme anlayışı, ders kitapları, ölçme ve değerlendirme ve birçok öğrenci sorumluluğunu içeren bu değişimin bir parçası olarak karşımıza çıkan yeniliklerden biri de program içerikleridir. Söz konusu yeni Sosyal Bilgiler programının öğrenci etkinlik merkezli bir anlayış ile oluşturulduğu açıktır. Bunun yanı sıra öğrenciyi sosyo-kültürel ortamlarla ilişkilendirme amacı net bir şekilde göze çarpmaktadır. Bu amaç çocuğun çevresiyle ilişkilerine vurgu yapılmasına neden olmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve geleneksel bilgi aktarımı anlayışının terk edilerek öğrencinin bireysel değerlerini oluşturacağı bir eğitim anlayışına geçilen yeni programda, bilgi ile birlikte beceri öğretiminin de gerçekleştirilmesi yoluna gidildiği çalışmanın önceki bölümlerinde vurgulanmıştı. Bu

bağlamda, “iletişim ve empati becerisi” Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında geliştirilecek bir beceri olarak yer almıştır. Programda yer alan “farklı perspektiften bakma, açık fikirli olma, başkalarının düşünce ve duygularını anlama, farklılıklara saygı duyma, ortak bir amaç çevresinde toplanma” (MEB, 2005, s.48) gibi açıklamaların empati ile ilintili alt beceriler olduğu görülmektedir. Bu şekilde empati, ülkemizin Sosyal Bilgiler ile ilgili öğretim programlarında geliştirilmesi gereken bir beceri olarak ilk kez yer bulmuştur.

Empati etkinlikleri, yapılandırmacı öğrenme anlayışı temelinde biçimlenen yeni programın temel ilkeleri ile örtüşür görünmektedir. Nitekim yeni programda “öğrencilerin görüşlerinin alınarak ön bilgilerinin saptanmasına ve kendi anlayışlarını sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturmalarına, sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaşmalarının sağlanmasına, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlamalarına, öğrencilerin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate almalarına ve öğrencinin kendisine sunulan uyaranları yorumlaması, anlamlandırması ve bilgiyi bizzat kendisinin yapılandırmasına, bakış açısını yansıtmaya, öğrenirken eğlenmesine” (MEB, 2004a, s.8; MEB, 2004b, s.5-6) özel önem verilmektedir. Sosyal Bilgiler Programı tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji ve siyasal bilimler gibi konusunu insan disiplinlerinin sıkça kullanılan kavramlarından alan bir içeriğe sahiptir. Amaç, çocuğun bu kavramların içini deneyimlerle doldurarak bilgilerini açığa çıkarmak ve bilginin farkına varılmasını sağlamaktır. İnsana ait bilgi oluşturmak için yine insanı anlamak gerekmektedir (Pate, 1999). Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere Milli Eğitim Bakanlığı’nın temel yaklaşımı, Sosyal Bilgiler Öğretim Programının vizyonu ve empati etkinliklerinin yapısı temelde örtüşmektedir.

Sosyal Bilgiler dersi, programının yapısı dolayısıyla empati becerilerine dayalı etkinliklere en çok ihtiyacı olan derslerden biridir. Sosyal Bilgiler eğitim programları davranış, inanç, teori, hipotez, beceri, değer gibi gerçeklerle örülüdür. Bu zengin, anlaşılması güç ve çoğu zaman birbiriyle ağ gibi örülmüş kavramlar, Sosyal Bilgiler derslerinde iç içe geçmiş durumdadır. Bundan dolayı fonksiyonel bilgi elini, kalbini ve kafasını birlikte kullanan sosyal bilgiler sınıflarında yapılandırılır (Klages, 1999).

Yapılan araştırmalarda empati becerisinin kullanılması ve geliştirilmesinde en uygun dersin Sosyal Bilgiler dersi olduğu ileri sürülmektedir (Morris, 1998, s.11-18). Kendisi gibi olmasa ya da düşünemese de karşı tarafın varlığına ve duruş noktasına

empati ile gösterilebilecek saygı ve kabullenme demokratik tavır ve anlayışların yerleşmesine de yardımcı olabilecektir. Bu anlamda empati becerisi farklılıklara rağmen ve farklılıklarla birlikte bir arada yaşama kültürünün hem ülkemiz hem de dünya boyutunda gelişebilmesinin önemli araçlarından biri olabilir (Kabapınar, 2009, s.285). Yine yapılan araştırmalara göre toplumsallaşma sürecinde empati becerisi çok önemli yer tutar. Diğer insanları anlama, yargılamama, yardımlaşma, paylaşma, sorumluluk gibi toplumsal becerilerin kazandırılmasında empati gereklidir (Adams, 1983, s.204) ki sözü geçen bu beceriler Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçları arasında yer almaktadır.

Empati becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler öğretmenin, öğrencisini tanıma, onun sosyal olgular, durumlar karşısındaki duygularını, düşüncelerini, gözlemlerini, tavır alışlarını tanıma çabasına da katkı sağlayacaktır. Dünyayı ve sosyal olguları çocuğun penceresinden görmek olarak da nitelenebilecek bu yapı içerisinde öğretmenler, öğrencilerinin sosyal olaylara ilişkin gözlemlerini keşfedeceklerdir. Böylelikle Türk eğitim sisteminin otoriteden öğrenene doğru yönelen yapısı değişecek, öğrencinin dünyasından öğretmene doğru yönelen bir keşfediş ve öğreniş süreci öğretmen için geçerli olacaktır (Kabapınar, 2005a, s.121). Bu noktada empati etkinlikleri etkili bir sosyal bilgiler öğretimi için öğretmene sunulan bir olanak olarak görülebilir.

Kabapınar (2005a)'a göre empatinin öğrenciye/bireye kazandırabileceği duyarlılık, hoşgörü, yardımseverlik, demokratik kişilik, sosyal olay ve durumları geniş bir perspektiften görebilme gibi kişisel özellikler demetinin genişliği ve bu kazanımların yaşanılan toplumdaki bireyler arası ilişkilerin kalitesine yapacağı etkilerin derinliği onu yeni kuşaklara kazandırılması gereken bir beceri olarak öne çıkarmaktadır (s.138).

2.1.2.6. Dramanın empatik beceri üzerindeki etkisi

Bir beceri olarak empatinin, kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyup onu, duygu ve düşünce boyutlarıyla anlama çabasına girmesi, belirli sonuçlar çıkarması ve çıkardığı sonuçları duruma uygun bir davranışa ya da eyleme dönüştürmesi süreci, kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci (Brenneman, 2000; Cress, 2000; Rogers, 1983; Stephan ve Finlay, 1999)

olduğu göz önünde bulundurulursa dramanın amaçlarıyla empati sürecinin gereklerinin birebir örtüştüğü görülecektir.

Bu bağlamda dramanın amacına yeniden değinmek, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında geliştirilecek becerilerden biri olarak empati becerisi ve bir öğretim yöntemi olarak dramanın birbirleriyle paralel özelliklere sahip olduğunun altını çizmek açısından faydalı görülmektedir.

McCaslin (1990, s.6) drama etkinliklerinin ortak amacının sosyal gelişme olduğunu belirtmektedir. Drama insanın önce kendini anlama sonra da başkalarını anlama, kabul etme ve paylaşma davranışını geliştirerek sosyal gelişimi sağlamaktadır. “Birey olarak; düşüncelerimizin, duygularımızın, bedenimizin farkında olmamız ve bunlar arasındaki ilişkileri kurmamız, başkalarıyla kurduğumuz iletişimlerin niteliğini doğrudan etkiler. Kendi özelliklerinin farkında olan birey, başkalarına da o gözle bakar ve onları da tanımaya başlar” (Üstündağ, 2006, s.15).

Dramanın bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığı bir derste ya da bir drama dersinde öğrencilerin öncelikle kendilerini tanımasına, duygu ve düşüncelerini anlamasına ve birbirlerine duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine ve birbirleriyle iletişim kurmalarına olanak sağlamak mümkündür. Bu süreç empati kavramı ile yakın ilişki içerisindedir. Empatik iletişimin yapısı gereği empati kuracak kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyması, olaylara onun bakış açısıyla bakması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda drama etkinliklerinin empatik iletişimle doğrudan örtüştüğü görülmektedir. Drama etkinlikleri ile öğrencilerin birbirlerini anlamaları kolaylaşacaktır.

Empatiye yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde empatinin öncelikli olarak bireyin ben merkezliliğinde azalmaya yardımcı olduğu sonuçlarına varıldığı görülmektedir. Araştırmalar kişinin, empati etkinlikleri aracılığıyla başkasının sıkıntı, acı, mutluluk gibi duygularını fark edebildiğini, karşısındakinin durumunu daha iyi yorumlayarak sözel ya da bedensel yardım ile karşılık verebildiğini ortaya koymaktadır (Ciaramicoli ve Ketcham, 2000; Dökmen, 2011; Hoffman, 2000). Yapılan araştırmalar empati kurabilme becerisinin karşı tarafın perspektifinin algılanmasına önemli katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur (Moulden ve Marshall, 2002). Drama etkinliklerinde öğrencilere özellikle rol oynama ve doğaçlama etkinlikleriyle olaylara ve durumlara başkalarının perspektifinden ve onların rolüne bürünerek bakma ve düşünme becerisi

kazandırılmaya çalışılır. Bu bağlamda drama etkinlikleri ile öğrenciye empati becerisinin de kazandırıldığı görülmektedir.

Üstündağ (1994), “dramaya eğitimde yer vermenin ilk yararının, eğitimin hedeflerinden olan bireyin kendini gerçekleştirmesi için birlikte çalışma ve sorumlulukları paylaşma fırsatını vermesi olduğunu” (s.8) belirtmektedir. Eğer birey kendini gerçekleştirebilmişse, yaratıcı, dürüst, iletişime açık ve bağımsız olabilir. O'Neill ve Lambert (1990)' e göre, “drama sürecinde öğrenciler başkalarını nasıl etkileyeceklerini, nasıl etkili fikirler ortaya koyacaklarını ve onları uygun olarak nasıl sunacaklarını, kendilerini nasıl başka insanların yerine koyacaklarını öğrenirler. Roller deneyebilir ve hemen geribildirim alabilirler. Grup yaratıcı fikirlerin ve etkili değerlendirmenin güçlü bir kaynağı olabilir” (s.201). Drama etkinlikleri süresince öğrenciler sürekli birbirleriyle etkileşim halindedir. Empatik iletişimin yapısında bulunan, karşımızdaki kişinin hem duygularını hem de düşüncelerini doğru olarak anlama gerekliliği ve empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın karşıdaki kişiye iletilmesi davranışının hayata geçirilmesi, sözü geçen drama etkinlikleriyle mümkündür.

Dramanın içerisinde sürekli bir etkileşim ve etkinlik vardır. Drama etkinlikleri süresince kullanılan teknikler sayesinde birey kendini başkalarının yerine koyarak rol oynayabilmektedir. Bu etkinliklerle öğrenci kendini özgürce ifade edebilme ve karşısındakini anlamaya çalışma fırsatı bulur. Birey yeni deneyimler kazanarak yaşantı zenginliği edinmiş olur. Öğrencilerin empati deneyimi için ihtiyacı olan her türlü etkinliği dramanın doğal yapısında bulması olasıdır.

Empati becerisinin geliştirilmesi sürecinde dramanın etkili bir yöntem olarak kullanıldığı belirtilmektedir (Arslan, Erbay ve Saygın, 2010; Mc Caslin, 1990; Mann, Daniels ve Marshall, 2002; Ormancı ve Ören, 2010). Drama etkinliği ile öğrenci rolüne büründüğü kişinin yerine geçerek empati yapmaktadır. Yapılan bir araştırmada öğrencilere konu ile ilgili birtakım roller verilerek onların o kimliğe bürünmeleri ve büründükleri kişiliğin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinin empati becerisini geliştirebilecek etkinliklerden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kabapınar, 2005a).

Drama sürecinde kullanılan tekniklerden biri olan “rol oynama tekniği ile irdelenen kişi ya da konu ile ilgili durumu adeta sanal bir ortamda öğrencinin zihninde ve sınıfta yeniden canlandırma olarak da nitelenebilecek empati etkinlikleri, farklı bir

boyutta gerçekleşen yaparak yaşayarak öğrenme olarak kendini göstermektedir” (Kabapınar, 2005b, s.98). Rol oynama tekniğinin empati becerisini geliştirdiğine dair bulgulara ulaşmış çalışmalar bulunmaktadır (Dökmen, 1988; Yüksel, 2004).

Empati ile ilgili çalışmaların sınıflarında yapıldığı ilköğretim öğrencilerine, empati çalışmaları ile ilgili görüşleri sorulduğunda, öğrenciler etkin olmaktan dolayı memnun olduklarını, kendi bireysel yorumlamalarını yapabildiklerini, etkinliğin düşünsel ve duygusal gelişimlerine yardımcı olduğunu, eğlenerek öğrendiklerini, yaşama ilişkin farkındalık kazanmalarına katkıda bulunduğunu (Kabapınar, 2005b, s.99-114) dile getirmişlerdir. Bu bulgular dramanın bir yöntem olarak kullanıldığı sınıflarda ulaşılan sonuçlarla örtüşür görünmektedir.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi empatik becerinin geliştirilmesinde dramanın rolü yadsınamaz. Dolayısıyla etkili eğitim-öğretim süreci gerçekleştirmek adına öğrencilerde empati becerisi drama yöntemi ile geliştirilme yoluna gidilebilir.

2.1.3. Sosyal Beceri ve Drama

2.1.3.1. Sosyal gelişim

Sosyal beceri kavramı sosyal gelişim kavramından ayrı ele alınamaz. Sosyal gelişimin her seviyesine göre kazandırılacak beceriler bulunmaktadır. Her sosyal beceri sosyal gelişimin her seviyesinde kazandırılabilir türden değildir. Nitekim bireylere kazandırılması hedeflenen becerilerin bireyin içinde bulunduğu gelişim döneminin gelişim görevleri ile paralel olması beklenir. Bu bölümde sosyal gelişimin ne olduğu ve araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden beklenen sosyal gelişim görevleri açıklanacaktır.

Sosyal gelişim, bireyin doğumundan yetişkin oluncaya kadar başka insanlarla olan ilişkilerinin ve onlara karşı geliştirdiği, ilgi duyduğu davranışların tümüdür. Bireyde çeşitli tutum ve davranışların oluşması sosyal gelişiminin bir ürünüdür. Kişilik özellikleri sosyal çevrenin etkisi altında gelişir. Yaşam boyu devam eder. Daha yalın bir deyişle, sosyal gelişim bireyin toplum içinde insanlarla iyi ilişkiler kurması ve toplum yaşayışına uygun davranışlar sergilemesidir (Çubukçu ve Gültekin, 2006, s.156).

Sosyal yönden gelişmiş yani sosyalleşmiş bir birey, içinde yaşadığı toplumun normlarına ve beklentilerine uygun davranışlar gösterir, kendi gereksinim ve istekleri ile toplumun istek ve beklentileri arasında denge sağlayabilir. Yine, birlikte yaşadığı insanlarla yardımlaşmayı, paylaşmayı, işbirliği yapmayı başarır ve duygularını yaşadığı kültüre uygun bir biçimde ifade edebilir (Çağdaş ve Seçer, 2002). Toplumun, kendinden beklenen fonksiyonları yerine getirebilmesi için, onu oluşturan insanların bazı kuralları içselleştirmesi gerekmektedir. Bu kurallardan bazıları, bireyin başkalarıyla nasıl iletişim kuracağı, başkalarını incitmekten nasıl kaçınacağı, genellikle başkalarıyla nasıl iyi geçineceği, diğer bir deyişle, çevresine nasıl etkin bir uyum sağlayacağı ile ilgilidir (Senemoğlu, 1994, s.62).

Bireyin yaşadığı toplumun yaşam biçimini ve toplumdaki rolünü öğrenerek toplumla bütünleşmesi anlamına gelen sosyalleşme, öğrenme yoluyla gerçekleşir. Çocuklar gözleyerek ya da model alarak sosyalleşirler (Çubukçu ve Gültekin, 2006, s.157).

Bu noktada çocuğun sosyal gelişiminin desteklenmesi ve sosyalleşmesi için eğitim kurumları devreye girer.

Yirmi birinci yüzyılda, değişen yaşam koşullarına paralel olarak eğitim sisteminin beklentilerinden biri de öğrencilerin tüm yönleri ile gelişimlerinin sağlanmasıdır. Bunun için öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi de önemlidir. Bilginin iletilmesindeki geleneksel rollerin yanında, örgün eğitimde yer alan okulların öğrencilerin psikolojik ve sosyal olarak gelişmeleri, doğruyu yanlıştan ayırt edebilmeleri ve olumlu tutum ve davranışlar geliştirebilmeleri için sosyal olanaklar yaratmaları gereklidir (Tagay, Baydan ve Voltan Acar, 2010, s.20; Oral, 2002, s.30).

İlköğretim, toplumdaki bütün vatandaşların sahip olmaları gereken asgari ve ortak temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı önemli bir örgün eğitim aşamasıdır. İlköğretim, bireylere karşılaştıkları sorunları çözmede, toplum değerlerine uyum sağlamada ve toplum kurallarını uygulamada temel yeterlilikleri kazandırır. İlköğretim yılları, çocuğun sadece okula başlamasından dolayı değil aynı zamanda olgunlaşma, sosyalleşme ve kültürel uyumu temsil etmesi yönüyle gelişimsel açıdan önemlidir. Bu süreçte çocuğu etkileyen kaynaklar birden bire aile dışında arkadaşlar ve okulu kapsayacak şekilde genişler. Çocuklar aynı zamanda benlik duygusu oluşturmaya, kendi

duyguları ve düşünceleri hakkında daha fazla farkındalık ve sosyal düzen ve ahlak hissi geliştirmeye başlarlar. Daha yalın bir anlatımla toplumu oluşturan bireylerin çevrelerini tanıyabilmeleri, geniş bir dünya görüşüne sahip olabilmeleri, içinde yaşadıkları topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlayabilmeleri, yurttaşlık haklarını kullanmak için gerekli bilgileri edinebilmeleri ve asgari düzeyde temel bilgi ve becerileri kazanabilmeleri ilköğretimin önemli işlevlerindendir (Çubukçu ve Gültekin, 2006, s.155; Dref, 2002, s.60).

Bu bağlamda çalışmanın evrenini oluşturan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine bu süreçte kazandırılması gereken gelişim özelliklerine değinilmesi çalışmanın önemine de ışık tutacaktır.

Temel eğitimin ikinci dönemi olarak ifade edilen 6.,7. ve 8. sınıflar çocuğun çocukluk döneminden çıkıp ergenlik dönemine başladığı bir geçiş dönemi olarak nitelenen erinlik (ön ergenlik/ergenlik öncesi) dönemini kapsar. İlköğretim ikinci kademe de kişisel-sosyal gelişim alanında öğrencilere kazandırılacak yeterlilikler ve hedeflerden bazıları Yeşilyaprak (2004) tarafından şu şekilde belirlenmiştir (s.92-94);

Kişilik özelliklerini oluşturan ilgilerini, tutumlarını, yeteneklerini ve sınırlılıklarını analiz eder.

Duyguları ve davranışlarına ilişkin yaşantılarını tanımlar ve tartışır.

Değişik ortamlarda uygun olan ve uygun olmayan davranışları arasındaki farkı ayırır.

Tek ve değerli bir varlık olarak kendine karşı olumlu bir tutum sergiler.

Kişiliğinin çeşitli yönlerinin farkında olur ve ortaya koyabilir.

Özdenetimini geliştirici uygulamalar yapar, olumlu yollar dener.

Duygusal yönden gelişmenin önemini, duyguların davranışlarını nasıl etkilediğini ve duygularla uygun şekilde nasıl başa çıkılacağını öğrenir.

Kendi kişisel değerlerinin kişiler arası etkileşim süreci ile ilişkisini kurar.

Başkalarının olumlu niteliklerini görmeyi ve söylemenin değerini kabul eder.

Diğerlerinin fikirlerine ve duygularına saygı duyar.

Etkileşimde sözel olmayan ipuçlarının anlamını farkedir.

İletişim engellerini ve onların nasıl üstesinden gelinebileceğini öğrenir.

Kişilerarası ilişkilerde atılgan (girişken) bir davranış biçimi sergiler.

Etkili akadaşlığı etkileyebilecek faktörleri kavrar.

Bir gruba katılır ve grubun etkin bir üyesi olur.

Sorunları çözme becerilerini ve bu becerileri uygulamayı öğrenir.

Başkalarından farklı yönleri olduğunu görür ve kabul eder.

Toplumdaki moral ve etik değerlerin gerekliliğini benimser.

Başkalarına yardım etmenin kendi değerini yükseltme açısından önemini kavrar.

Eğitim kurumlarının öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini yükseltmek yanında, onların kişisel ve sosyal gelişimlerini sağlama ve koruma gibi görevlerinin de olduğu unutulmamalıdır. Bu bağlamda yukarıda sıralanan gelişim hedeflerine ulaşabilmiş toplum üyelerini yetiştirmenin eğitim kurumlarının öncelikli görevlerinden olduğu söylenebilir.

2.1.3.2. Sosyal beceri

İlköğretimde kazandırılması gereken temel yaşam becerilerden biri de sosyal becerilerdir. Bireyin başkaları ile iyi ilişki kurmasında, toplumsal kurallara uymasında, sorumluluk yüklenebilmesinde, başkalarına yardım etmesinde, haklarını kullanabilmesinde sosyal becerilerin önemi büyüktür. Çünkü bireyin içinde yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmesi, toplumun bir parçası olduğunun bilincine varması ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi bireyin sosyal yaşamda gerekli olan sosyal becerileri kazanması ile olanaklıdır (Çubukçu ve Gültekin, 2006, s.155).

Sosyal beceri kavramının açıklanması noktasında konuya sosyal beceri kavramına dair yapılmış tanımlara değinmekle başlamakta fayda görülmektedir.

Yurtdışı ve yurt içi literatür incelendiğinde sosyal beceri tanımlarında ortak bir anlayış olmadığı gibi sosyal becerilerin ne olduğu ile ilgili üzerinde anlaşmaya varılmış tek bir tanım olmadığı da göze çarpmaktadır. Son yıllarda sosyal beceriler için sayısız tanımlamalar yapılmıştır. Sosyal beceri tanımlarındaki bu çeşitliliğe ve tanımların ortak özelliklerine değinmeden önce beceri kavramının ne olduğuna değinmekte fayda görülmektedir.

“Beceri, bilgi gerektiren ve performans içeren karmaşık bir eylemdir ve öğrencilerde, öğrenme süreci, içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir” (MEB, 2005, s.47). Burada sözü geçen eylem bedensel ya da zihinsel olabilir. Günlük konuşmalarda bu kavram, “herhangi bir işi

yapmakta gösterilen ustalık” anlamına gelir. Beceri, hareket ya da eylemlerin hızla birbirini izlemesiyle oluşur (Binbaşıoğlu, 1987, s.362).

Sosyal becerilerin tanımlanması oldukça güçtür. Bunun nedeni ise, bu becerilerin kişilik, zeka, dil, toplumun değer yargıları, kişilerin tutumları, becerinin kullanıldığı çevre gibi çeşitli değişkenlerden etkileniyor olmasıdır. Bu değişkenlerin sayısının çok ve karmaşık yapıda olması, sosyal becerilerin birçok disiplin alanında çalışan uzmanın ilgi alanı içerisine girmesine neden olmuştur. Farklı disiplin alanında çalışan kişilerin değişik bakış açılarına sahip olmaları, sosyal beceri kavramının tanımlarının çeşitliliğini artırmıştır (Sucuoğlu ve Çiftci, 2001).

Bacanlı ve Erdoğan (2003) “literatürde yer alan sosyal beceri tanımlarını üç başlık altında sınıflandırmanın mümkün olduğunu” (s.353) belirtmişlerdir. İlki, araştırmacıların akranlar tarafından kabul edilmeyi ya da popülerliği sosyal becerinin göstergesi olarak aldıkları *akran kabulü* tanımıdır. Buna göre, akranları tarafından kabul gören ya da okulda veya bulundukları sosyal ortamlarda popüler olan çocukların ve ergenlerin uygun sosyal becerilere sahip olduğu varsayılmaktadır. Bu tanımın dezavantajı, hangi özel davranışların akranlar tarafından kabul edilmeyi ya da popüler olmayı sağladığını belirleyememesidir. İkincisi, sosyal becerinin, kişinin sosyal davranışlarının pekiştirilme olasılığını artıran ya da cezalandırılma olasılığını azaltan duruma özel davranışlar olarak kabul edildiği *davranışsal* tanımıdır. Bu tanımın akran kabulü tanımına göre avantajı, belli sosyal davranışların öncesinin ve sonuçlarının değerlendirme ve iyileştirme amacıyla belirlenmiş ve işlevsel hale getirilmiş olmasıdır. Üçüncü ve daha az tartışılan tanım ise, sosyal beceriyi, çocuğun belli durumlarda, önemli sosyal sonuçları tahmin etmesine yardımcı olan davranışlar olarak ele alan *sosyal geçerlilik* tanımıdır.

Geertz (2003) de “çevreden olumlu pekiştireç sağlayan veya ilişkiyi devam ettirmeyi sağlayan kişilerarası ilişki durumlarında kullanılan öğrenilmiş davranışları” (s.39) sosyal beceri olarak tanımlamıştır.

Spence (2003), sosyal beceriyi bireyin toplumsal yaşamda başarılı olabilmesi için gerekli olan davranışları sergileme becerisi olarak tanımlamaktadır. Sosyal beceriler, sosyal etkileşimler sırasında diğer bireylerin algı ve tepkileri üzerinde etkili olan bir dizi sözel ve sözel olmayan tepkiyi içermektedir. Sosyal etkileşimlerde başarılı olmak için göz teması, yüz ifadesi, beden duruşu, sosyal uzaklık ve jestlerin kullanımı gibi sözel

olmayan tepkileri uygun şekilde sergileyebilmek önem taşırken, bunun yanında, ses tonu, hızı, konuşmanın açıklığı gibi sözel kaliteyle ilişkili unsurlar da diğerleri üzerinde bıraktığımız izlenim ve onların tepkileri açısından anlamlıdır. Ancak bu beceriler sosyal etkileşimlerde başarılı olmayı sağlayan yegane beceriler olarak değil, belli sosyal durumlarda kullanılması beklenen uygun stratejilerle bütünleştirilmesi gereken mikro düzeydeki beceriler olarak değerlendirilmelidir. Bu stratejilere bir konuşmayı başlatmak için uygun bir konu seçmek örnek olarak verilebilir (s.84-96).

Cartledge ve Milburn (1983) sosyal becerileri; “başkaları ile etkileşimde olumsuz tepkileri önleyen ve olumlu tepkilerin verilmesine olanak tanıyan, sosyal olarak uygun görülen, amaca yönelik sosyal bağlama bağlı olarak değişiklik gösteren ve ayrıca duruma özgü olan davranışlar” (s.177) olarak tanımlamaktadırlar.

Elksnin ve Elksnin (1998) sosyal becerilerin hem gözlenebilen hem de gözlenemeyen davranışları içerdiğini vurgulamaktadır. Gözlenebilen davranışlar, açıkça ortaya konulan ve başkaları tarafından görülebilen davranışlardır. Gözlenemeyen davranışlar ise, problem çözme becerilerinde olduğu gibi açıkça gözlenemeyen, gizli olan bilişsel davranışlardır (s.131-141).

Chadsey-Rush (1992) ise Elksnin ve Elksnin den farklı olarak sosyal beceri davranışlarının, gözlenebilir tepkilerden oluştuğunu vurgulamaktadır O’na göre, sosyal beceriler, bireyin başkaları ile etkileşim içinde olmasını sağlayan, sosyal olarak kabul görmeyi kolaylaştıran öğrenilmiş davranışlardır. Bu beceriler, anne-babalar ve toplum tarafından şekillendirildiği ve bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürel özelliklerinden etkilendiği için toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Örneğin, bireyin okul ortamında sergilediği sosyal beceriler ile ev ortamında sergilediği sosyal beceriler birbirinden farklılık gösterebilir. Sosyal beceriler ayrıca etkileşim kurulan diğer kişilere bağlı olarak da değişiklik gösterir. Örneğin, bir kişinin sınıf arkadaşıyla olan etkileşiminde kullandığı sosyal becerilerle, öğretmeni ile olan etkileşiminde kullandığı sosyal beceriler birbirinden farklı olabilir. Sosyal beceriler yaşa, cinsiyete, daha önceki deneyimlere bağlı olarak değişebilir (s.405-418).

Margalit (1993)’e göre “sosyal beceriler, toplumsal değer yargılarıyla belirlenen, bireyin yaşadığı duruma bağlı ve içinde bulunduğu sosyal ortama göre değişen, olumlu ve nötr tepkileri ortaya çıkartacak şekilde bireyin başkalarıyla etkileşim içinde olmasını

sağlama ve çevreden olumsuz tepki almayı önleme amacına yönelik öğrenilmiş davranışlardır” (s.685).

Sorias (1986), sosyal becerilerin bireyin içinde yaşadığı sosyal ortamla ilişkisine vurgu yapmaktadır. O’na göre içinde bulunulan sosyal ortama uygun davranma becerisi olarak tanımlanan sosyal beceriler, kişiler arası ilişkilerin kurulmasında ve sosyal amaçların gerçekleştirilmesinde çok önemli rol oynarlar. Bu beceriler, kişinin olumlu ya da olumsuz duygularını uygun bir şekilde anlatabilmesini, kişisel haklarını savunabilmesini, gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilmesini, kendisine uygun olmayan istekleri geri çevirebilmesini de kolaylaştırır (s.24-29).

Sosyal beceri; aynı zamanda sözel ve sözel olmayan davranışlarla kişilerarası ilişkilerde kendini ifade edebilme (Ogilvy, 1994, s.73), karşılıklı güven içinde iletişim kurma, iletişimi sürdürme, gerekli durumlarda liderlik yapabilme ve çatışmaları çözebilme becerisi (Goodwin, 1999, s.29; Elliott ve Gresham, 1987, s.96) olarak da tanımlanmaktadır. Diğer bir tanıma göre ise sosyal beceriler, kişinin diğer kişilerle olumlu etkileşimi başlatmasında gerekli olan davranışlardır (Elliot ve Gresham, 1993, s.287-313).

Rutherford, Mathur, Sarup, Quinn, ve Mary (1998), sosyal becerileri tanımlarken sosyal davranışlara vurgu yapmışlardır. Araştırmacılar sosyal becerileri, bireyin sosyal ortamlarda olumlu sosyal sonuçlar elde etmesini sağlayan, öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlamışlardır. Bir sosyal becerinin sergilenmesinin birden fazla davranışta bulunmayı gerektirdiğini ve bu davranışların sosyal davranışlar olarak adlandırıldığını belirtmişlerdir. Sosyal davranışlar; bireysel, ayrılabilen, gözlenebilen davranışlardır ve sosyal becerilerin alt bileşenleridir (s.354-369).

Benzer tanımlara paralellik göstermekle birlikte Elliott ve Gresham (1993) tarafından sosyal geçerlilik temel alınarak yapılan tanımlarda, sosyal beceriler özel durumlarda ortaya çıkan ve bu durumların sonucunda bireyin akranları tarafından kabul görme, önemli kişiler tarafından olumlu tepki alma, akademik başarıları kazanma, benlik saygısını geliştirme ve uyumlu bir kişilik yapısına sahip olma gibi sonuçları kazandıran beceriler olarak da tanımlanmaktadır (s.287-313).

Literatür incelendiğinde sosyal beceri tanımlarındaki çeşitliliğin sosyal becerilerin sınıflandırılmasında da kendini gösterdiği dikkat çekmektedir. Araştırmacılar sosyal becerileri çeşitli başlıklar altında gruplayarak incelemişlerdir.

Akkök (1999) , sosyal becerileri altı grupta toplamaktadır.

İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri: Dinleme, konuşmayı başlatma ve sürdürme, teşekkür etme, soru sorma, kendini takdim etme, iltifat etme, yardım isteme, özür dileme, yönerge verme, yönergelere uyma, ikna etme.

Grupla Bir İş Yürütme Becerileri: Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma, sorumluluk alma, şikayeti iletme.

Duygulara Yönelik Beceriler: Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile başetme, olumlu duygularını ifade etme, korku ile başetme.

Saldırgan Davranışlarla Baş Etmeye Yönelik Beceriler: İzin isteme, paylaşma, diğerlerine yardım etme, kızgınlığı uygun ifade etme ya da kontrol etme.

Stres Durumlarıyla Başa Çıkma Becerileri: Başarısız olunan durumla başetme, grup baskısıyla başetme, yalnız bırakılma ile başetme.

Problem Çözme ve Plan Yapma Becerileri: Ne yapacağına karar verme, problemin nedenlerini araştırma, çevreden bilgi toplama, amaç oluşturma, karar verme, bir işe yoğunlaşma.

Calderalla ve Merrell (1997), sosyal becerileri ayrıntılı bir şekilde sınıflandırabilmek için bu konuda yapılan araştırmaları meta analiziyle değerlendirmiş, çalışmanın sonucunda çocuk ve ergen sosyal becerilerinde beş boyut olduğunu belirtmişlerdir. Bu boyutlar ve kapsadıkları beceriler şunlardır:

Akranlarla ilişkili beceriler: Arkadaşlarını takdir etme, ihtiyaç duyduğu zaman arkadaşlarından yardım isteme, arkadaşlarını oyuna davet etme, kolaylıkla arkadaşlık kurma, arkadaşlarıyla konuşma, tartışmalara katılma gibi arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde geliştiren sosyal becerilerdir.

Kendini kontrol etme becerileri: Kızgınlığını kontrol etme, kurallara uyma, problem ortaya çıktığında serinkanlı olma, başkalarıyla uzlaşma ve eleştirileri kabul etme gibi bireyin kendini kabul etmesini sağlayan becerilerdir.

Akademik Beceriler: Bağımsız olarak çalışma, verilen yönergeleri yerine getirme, boş zamanlarını uygun bir şekilde kullanma ve ihtiyaç duyduğunda yardım isteme gibi bireylerin başarılı olmalarını sağlayan becerilerdir.

Uyum becerileri: Yönergelere uyma, kurallara uyma, eşyalarını paylaşma, sorumluluklarını yerine getirme gibi başkalarının bireyden beklediklerinin yerine getirme davranışları yer almaktadır.

Atılğanlık Becerileri: Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma, oyun oynamak için arkadaşlarını davet etme, yeni insanlara kendini tanıtmak, duygularını ifade etmek gibi beceriler yer almaktadır (s.264-278).

Elliot ve Busse (1991) sosyal becerileri beş ana grupta sınıflandırmıştır.

İşbirliği başlığı altında; başkalarına yardım etme, paylaşma ve kurallara uyma. *Öneri sürme (iddia etme)* başlığı altında; davranışları başlatma, bir şeyler sorma ve başkalarının davranışlarına tepki gösterme. *Sorumluluk* başlığı altında; yetişkinlerle iletişim kurma ve özen gösterme. *Empati* başlığı altında; başkalarının duygularına ilgi gösterme. *Özdenetim* başlığı altında; çatışmaya veya yetişkinin doğru geri bildirimine uygun tepki gösterme yeteneği davranışlarını incelemişlerdir (s.63-83).

Stephens (1978) ise dört genel kategori ve otuz alt kategori ile bir sosyal beceri sınıflaması yapmıştır (akt. Merrel ve Gimpel, 1998, s.5-7).

Kendisiyle ilgili davranışlar: Sonuçları kabullenme, etik davranış, duyguları ifade etme, kendine karşı pozitif tutumda olma, sorumlu davranış, kendine dikkat.

Çevresel davranışlar: Çevreye bakım (dikkat anlamında), tehlikeyle başa çıkma, yemekhane davranışı, çevrede gezinti.

Görevle ilgili davranışlar: Soru sorma ve cevaplama, davranışa dikkat etme, sınıf tartışmasına katılma, görevleri bitirme, yönergeyi izleme, grup etkinliklerine katılma, bağımsız iş yapabilme, görev başında uygun davranışta bulunma, başkalarının karşısında uygun davranma, işin kalitesine dikkat etme.

Kişilerarası davranışlar: Otoriteyi kabullenme, çatışmayla başa çıkma, dikkat çekme, başkalarını selamlama, başkalarına yardım etme, konuşma, sohbet yapabilme, organize oyunlara katılma, başkalarına karşı pozitif tutum gösterme, informal olarak oynama, kendi mülkiyetine ve başkalarının mülkiyetine saygı duyma.

McClelland, Morisson ve Holmes (2000), öğrenme ile ilgili çalışmalarında, öğrenme ile ilgili sosyal becerileri belirlemişler; bu becerilerin kişiler arası beceriler ve çalışma becerilerinden oluştuğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar, kişiler arası becerileri; diğer çocuklara saygı duyma, paylaşma, işbirliğiyle oynama, akranları arasında olumlu etkileşim olarak belirlerken çalışma becerilerini ise yönergeleri dinleme ve takip etme,

uygun bir şekilde sıra ile gruplara katılma, görevi sürdürme ve çalışma materyallerini düzenleme olarak sıralamışlardır (s.307-312).

Kişilerarası başarılı ilişkilerin önemli belirleyicileri olan sosyal beceriler, bireyin kendisine ve başkalarına gelebilecek zararı en aza indirirken, sosyal etkileşimlerden olumlu güç kazanma şansını en üst düzeye çıkarmaktadır. Ancak, birçok ergen etkili sosyal ilişkiler için gerekli sosyal becerilere sahip olmadığı için sosyal ilişkilerde reddedilme ve akademik başarısızlık gibi olumsuz kişisel ve sosyal sonuçları yaşamaktadır (Dupper ve Krishef, 1993; Ogilvy, 1994).

Literatür incelendiğinde alanda yapılmış olan birçok araştırmada sosyal becerilerde gözlenen yetersizliğin olumsuz sonuçlarına vurgu yapılmaktadır. Araştırma bulguları; sosyal beceri düzeyi düşük olan kişilerin düşük akademik başarı, saldırganlık, suç işleme, duygusal sorunlar, yalnızlık, yüksek düzeyde risk içeren cinsel davranışlar, madde kullanma, okuldan atılma, depresyon ve yüksek kaygı gibi sorunları diğer bireylere göre daha çok yaşadıklarını göstermektedir (Elliott ve Gresham, 1987; Fox ve Boulton, 2003; Hamarta, 2000; Hansen, Nangle ve Meyer, 1998; Harman, Hansen, Cochran ve Lindsey, 2005; Huprich, Clancy, Bornstein, ve Nelson-Gray, 2004; Matson, Smiroldo ve Bamburg, 1998; Nangle ve Hansen, 1998; Riggio, Tucker ve Coffaro, 1989; Spence, 2003; Segrin, 2001).

Sosyal beceri yetersizliğinde birçok faktör etkili olabilmektedir. Bu faktörler yetersiz sosyal bilgi, yetersiz uygulama ve geri iletim, uygun sosyal davranışları öğrenmek ya da sergilemek için uyarıcı ve olanakların olmayışı, uygun sosyal davranışların pekiştirilmeyişi, kaygı, depresyon, öfke ve özsaygı düzeyinin düşük olması gibi uygun sosyal davranışların kazanılmasını ya da performansını engelleyen problemler olarak görülmektedir (Elliot ve Gresham, 1993, s.287-313).

Sosyal becerilerdeki yetersizlik zamanla çocukların akranları tarafından reddedilmelerine neden olmaktadır. Hatta akran ilişkileri daha da bozularak ilişkilerin tamamen ortadan kalkmasına yol açabilmektedir. Sosyal becerilerde yetersiz olan çocuklar yaşamları boyunca kişilerarası ilişkilerde, duygusal-davranışsal alanlarda, okul ve mesleki yaşamlarında çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar. Bu problemlerin ortadan kaldırılması için, çocukların sosyal beceri düzeylerinin artırılıp, toplumla bütünleştirilmelerinin sağlanması gerekmektedir (Avcıoğlu, 2009, s.5).

Çalışmanın bu kısmında ayrıca literatürde sıkça karşılaşılan bir kavram kargaşasına değinme ihtiyacı hissedilmektedir. Literatür incelendiğinde sosyal beceri ve sosyal yeterlilik kavramlarının kimi zaman birbirlerinin yerine kullanıldıkları ve aralarındaki farkın net çizgilere sahip olmadığı görülmektedir.

Sosyal beceri ve sosyal yeterlilik kavramlarına araştırmacıların getirdiği bakış açısını Bacanlı (2008) şu şekilde açıklamaktadır;

“Sosyal beceri kavramını sosyal yeterlilikten ayırt etmek güçtür; bazen bu iki kavramın birbirinin yerine kullanıldığı, yani aralarında ayırım gözetilmediği görülmektedir. Temelde yatan mantık “kişinin sosyal becerisi varsa, sosyal açıdan yeterlidir” düşüncesidir” (s.27).

McFall (1982) ise, sosyal beceri ve sosyal yeterlilik kavramlarının kesinlikle birbirinin yerine kullanılamayacağını belirtmektedir. O’na göre sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramları birbirinden farklı kavramlardır. Yeterlilik, bir kişinin belirli bir ödevi yerine getirmedeki tüm performansının yeterliliği ve kalitesi olarak, genel bir değerlendirme terimi olarak kullanılır. Sosyal beceriler ise bir görevi yeterli bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli spesifik beceriler olarak tanımlanabilir. Bu beceriler doğuştan olabilir ya da eğitimle kazanılabilir (s.1-33).

Hops (1983)’da sosyal beceri ve sosyal yeterlik kavramlarının ayrı olarak ele alınması gerektiğini savunan araştırmacılar arasındadır. Ona göre sosyal yeterlilik, bireyin belli bir durumdaki performansının genel niteliği hakkında bir sosyal yargıyı bildiren geniş bir terimdir. Sosyal beceri ise belli bir sosyal durumda sergilenen davranış biçimidir. Araştırmacı sosyal olarak yeterli olan bir bireyin sosyal becerilere de sahip olduğunu belirtmektedir (s.3-18).

Cavell’e (1990) göre ise; sosyal yeterlilik kavramı çoğunlukla sosyal beceriler anlamında kullanılabilir. Sonuçta, sosyal içeriğin etkili bir merkezi olarak anılan sosyal yeterlilik kavramının çok çeşitli operasyonel tanımına rastlamak mümkündür. Araştırmacı sosyal yeterlilik kavramını sosyal fonksiyonlar, bu fonksiyonlarla ilgili gerekli beceriler olarak tanımlamaktadır. Sosyal yeterliliği üç boyutlu bir yapı olarak ele almıştır. Bunlardan birincisi; sosyal uyum, ikincisi; sosyal beceri ve üçüncüsü ise sosyal performanstır. Araştırmacı sosyal beceriyi sosyal yeterliliğin bir alt boyutu olarak kabul etmiştir. Sosyal beceriler sosyal yeterlilik ve sosyal uyum için ön-koşul olarak görülmektedir (s.111-122).

Korinek ve Popp (1997) da sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramlarını net çizgilerle birbirlerinden ayırmamışlardır. Araştırmacılara göre, sosyal yeterlik; jest ve mimik kullanma, vücut dilini yorumlama, o an gelişen durumlar üzerinde sınıf içinde konuşma ve tartışmaya katılma gibi hem sözel hem de sözel olmayan davranışları içermektedir. Bu davranışları doğru olarak kullanma becerisi, bireylerin sosyal yeterliklerini belirlemektedir. Bireylerin sosyal bakımdan yeterli olabilmeleri için konuşmayı başlatma, başkalarına destek olma, uyum gösterme, etkileşimi devam ettirme ve istemediği bir şeyi yapamama gibi bireysel beceri ve etkinlikler göstermeleri gerekmektedir. Bu beceriler, bireylerin sosyal olarak kabul edilebilir olmalarına imkan sağlamaktadır (s.148-153).

Sosyal yeterlilik bir anne baba ya da bir yetişkin tarafından gözlenerek belirlenebilen toplam bir yargıdır. Sosyal beceriler ise; bir bireyin sosyal gereklilikleri yerine getirebilmek için başvurduğu, amaca götüren özel yollardır (Walker ve diğ.,1988; akt.Önder, 2003, s.147).

Tanımlar incelendiğinde sosyal yeterliliğin sosyal beceriyi de kapsayan genel bir kavram olarak görüldüğü farkedilse de bu iki kavramı birbirinden ayırmak oldukça güç gibi görünmektedir.

2.1.3.3. Sosyal beceri eğitimi

Sosyal beceriler, çocukluk yıllarından itibaren gerçekleşen olumlu ya da olumsuz yaşantılar sonucunda kazanılmakta (Cartledge and Milburn, 1992, s.4) ve akran grupları ve aile içerisinde genellikle, farkında olmadan ve sistematik olmayan şekilde öğrenilmektedir. Çocuklar, ailelerin, diğer yetişkinlerin, kardeşlerin ve akranların model olmasıyla, gözlem yaparak sosyal becerileri öğrenirler. Bu, farkında olmadan ve sistemli olmayan bir öğrenme yöntemidir. Ancak bazı çocuklar için bu durum çoğunlukla geçerli değildir. Bu yüzden bu çocuklara, sosyal becerilerin sistemli olarak öğretilmesine ve bu becerileri kullanmaları için desteklenmelerine gereksinim duyulmaktadır (Avcıoğlu, 2007, s.5; Hall ve Schlesinger, 1997,s.187).

Yetersiz akran ilişkilerinin ve sosyal beceri eksikliğinin yaygınlığına ilişkin gözlemler ve araştırmalar dikkate alındığında sosyal beceri eksikliğinin çocukların

özellikle sosyal yaşamları üzerinde ciddi şekilde olumsuzluklara sebep olduğu görülmektedir.

Sosyal beceri konusunda yapılan araştırmalarda sosyal beceri düzeyi düşük olan bireylerin insan ilişkilerinde daha başarısız oldukları ve empatik beceri düzeylerinin diğerlerine göre daha düşük olduğu (Riggio, Tucker ve Coffaro, 1989; Segrin, 2001), sosyal beceri düzeyi düşük olan bireylerin kaygı ve saldırganlık düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek, benlik saygısı düzeylerinin ise daha düşük olduğu (Fox ve Boulton, 2005; Harman, Hansen, Cochran ve Lindsey, 2005), ergen ve yetişkinlere benzer olarak sosyal beceri düzeyi düşük olan ilköğretim öğrencilerinin de okul uyumlarının düşük ve depresyon düzeylerinin yüksek olduğu (Uz Baş, 2003) tespit edilmiştir.

Yine benzer araştırmalar da sosyal beceri yetersizliklerinin utangaçlık, kaygı (Conger ve Keane, 1981; Scheier ve Gilbert, 1998), saldırganlık, uygun olmayan davranışlar (Verduyn, Lord ve Forrest, 1990; Webster-Stratton ve Lindsay, 1999), depresyon, yalnızlık (Heiman ve Margalit, 1998; Spirito, Hart, Overholser ve Halverson, 1990), sosyal kaygı (Riggio, 1986) madde bağımlılığı, ergen suçluluğu akademik ve mesleki problemler (Hansen, Nangle ve Meyer, 1998) gibi olumsuz sonuçlara neden olduğunu ortaya koymaktadır.

Elliot ve Busse (1991); çocuklukta sergilenen sosyal beceri ve duyuşsal davranış örüntülerindeki eksikliklerin, ergenlikteki düşük sosyal uyum, olumsuz tepki verme, düşük akademik performans, sosyal ve duygusal yetersizlikler şeklinde kendini göstermiş olduğunu belirlemişlerdir.

Webster-Stratton ve Lindsay (1999) 4 ile 7 yaşlarındaki çocuklarla yaptıkları çalışmada, davranış bozukluğu olan çocukların sosyal bilgiyi işleme süreçlerine dair farkındalıkları ve sosyal ipuçlarını yorumlamaları konusunda yetersizliklere sahip olduklarını, çalışmanın karşılaştırma grubunda yer alan akranlarına göre daha yetersiz olumlu problem çözme ve sosyal becerilere, daha olumsuz çatışma yönetimi stratejileri ve oyun becerilerine sahip olduklarını bulmuştur.

Sosyal becerilerde yeterlilik ise akran kabulü, akademik başarı (Parke, Harsman ve Robert, 1998), sosyal uyum (Dubow ve Tisak, 1989), atılganlık, sosyal güven (Scheier ve Gilbert, 1998) ve benzeri olumlu durumların oluşmasına yardım etmektedir.

Yetersiz akran ilişkilerinin ve sosyal beceri eksikliğinin doğurduğu problemlere ilişkin gözlemler, sosyal becerilerin geliştirilmesi gerekliliğine yönelik gereklilik

hakkında bir farkındalığın oluşmasına sebep olmuştur. Bu gereklilik çocuklarda sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik eğitim programlarının oluşturulmasına vesile olmuştur.

Sosyal beceri eğitimi programlarının etkililiğini değerlendiren çok sayıda araştırma mevcuttur ve bu araştırmalar genellikle sosyal beceri programlarının etkililiğine dair olumlu sonuçlar bildirmektedir (Choi ve Heckenlaible-Gotto, 1998; Spence, 2003). Birçok araştırma bulgusu çocuklarda davranış problemlerini düzeltmek için geliştirilen sosyal beceri eğitim programlarının çocukların olumsuz davranışlarını değiştirmede etkili olduğunu göstermektedir (Embry, Flannery, Vazsonyi, Powell ve Atha, 1996; Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000; Misener, 1995; Verduyn, Lord ve Forrest, 1990).

Bu araştırmalara benzer olarak çocukların sosyal becerilerini geliştirme odaklı birçok çalışmaya rastlamak mümkündür.

Chung ve Watkins (1995) sözel ve sözel olmayan iletişim becerileri, atılganlık, problem çözme vb. becerileri içeren sosyal beceri eğitim programının öğrencilerin sosyal ilişkilerinde olumlu değişiklikler sağladığını saptamıştır. İlköğretim öğrencilerine uygulanan bu sosyal beceri eğitim programının öğrencilerin öz saygılarını geliştirmede etkili olduğu ve verilen eğitimin öğrencilerin sosyal ilişkilerinde olumlu değişimler sağladığı saptanmıştır.

Ülkemizde de çocuklara yönelik sosyal beceri eğitiminde farklı tekniklerin kullanıldığı araştırmalar bulunmaktadır (Çakıl, 1998; Dardağan, 2000; Kaf, 1999; Uzamaz, 2000; Yüksel, 1997). Bu araştırmalardan birinde ilköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmek için farklı bir yöntemle (drama) yapılan çalışmada da öğrencilerin sosyal uyumu üzerine olumlu sonuçlar elde edilmiştir (Kocayörük Yaya, 2000).

Farklı eğitim kademelerinde de çocuklara yönelik sosyal beceri eğitiminin olumlu sonuçlar verdiği çalışmalara rastlamak mümkündür. Lise öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen bir araştırmada, öğrencilerin sosyal uyum düzeyleri üzerinde, sosyal beceri eğitiminin olumlu etkilerinin olduğu bulunmuştur (Uzamaz, 2000). Üniversite öğrencilerine yönelik sosyal beceri eğitimi çalışmalarının da olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir (Yüksel, 1997).

Sonuç olarak sosyal becerilerin bireyin kişisel ve sosyal yeterliliğini oluşturan önemli bir unsur olduğu açıktır. Sosyal becerilerin eksikliği durumunda bireylerin

duygusal ve sosyal yaşamlarında, kişiler arası ilişkilerde bir takım sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Sosyal beceri düzeyi düşük olan bireylerin bu sorunlarla baş etmekte sorun yaşadıkları da bilinmektedir. Sosyal etkileşimin insan yaşamının yadsınamaz bir parçası olduğu kabul edildiğinde sosyal beceri kazandırmaya yönelik çalışmaların önemi bu noktada daha açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Bu açıklamalardan sonra sosyal beceri eğitiminde kullanılan çeşitli tekniklere değinilecektir.

Bacanlı (2008) sosyal beceri eğitimi yaklaşımlarını beş aşamada sınıflandırmaktadır:

a. Açıklama

Bu teknik bazı kaynaklarda “güdüleme” olarak da ifade edilmektedir.

Açıklama aşaması kolayca anlaşılabilceği gibi bilişsel ağırlıklı bir aşamadır. Teknik gerek bir bütün şeklinde eğitim olarak verilmekte, gerekse sosyal beceri eğitiminin bir adımı olarak kullanılmaktadır. Zaman zaman didaktik bir havaya bürünmesi mümkün ise de, eğitime katılan kişi veya kişilerin açıklamalara katılmalarının sağlanması önemlidir. Çünkü ancak bu şekilde motivasyon sağlanabilir. Bireyler inanmadıkları ve anlamadıkları uygulamalara karşı hem istekli olmazlar hem de bu uygulamalarda başarılı olamazlar (Bacanlı, 2008, s.110).

Bazı çocuklarla yalnızca sorun durumlarını ve onlarla başa çıkma yollarını tartışmak bile sosyal beceri bilgisini zenginleştirebilir. Ancak bu yöntem daha doğrudan öğretim yöntemleri (örnek olma ve rol oynama gibi) ile birlikte kullanıldığı zaman öğrenilen beceriler doğal ortamlara daha iyi genelleştirilir (Spence, 1995, s.90).

b. Modelleme/Model Olma

Bu aşama tüm sosyal beceri eğitiminin can damarıdır. Hemen hemen bütün sosyal beceri eğitimi yaklaşımlarının ortak tekniği modellemedir. Başka bir deyişle sosyal beceri eğitimi sosyal öğrenmeye ağırlık veren bir eğitimidir ve sosyal öğrenme, modelleme tekniği ile kullanılmaktadır. Modellemede çok çeşitli varyasyonlar vardır. Model olarak eğitici, grup üyesi veya dışarıdan bir kişi kullanılabilir. Modelleme canlı veya kayıtlı modelden yapılabilir. Modellemede olumlu ya da olumsuz örneklerle yer verilebilir (Bacanlı, 2008, s.110-111).

Spence (1995) ise sunulan örneklerin, çocukla aynı yaşta, cinsten ve sosyal konumda olmasının etkili olacağını, uygulamaların olumsuz değil de olumlu

sonuçlanmasının hedef becerinin taklit edilme olasılığını artıracaklarını vurgulamaktadır. Ayrıca çocukların gerçek yaşamlarında, farklı sosyal ortamlarda (evde, okulda vb.) ve farklı bireylerle olan ilişkilerinde sergileyebilecekleri becerileri canlandırmasının etkili olacağı belirtilmektedir. Sunulacak becerinin yeterli olması, ancak çocuğun ulaşamayacağı kadar karmaşık olmaması gerekir (s.90).

c. Pratik Yapma

Bu aşamada öğrenilen davranışın tekrar edilmesi sözkonusudur. Pratik “prova” niteliğinde olabileceği gibi, “rol oynama” niteliğinde de olabilir. Pratik yapma aşamasında eğitimci/ katılımcı, katılımcı/personel vb. etkileşimlerle pratik yapılabilir. Pratik, zihinsel (hayali) veya davranışsal olabilir. Pratik, bir sorunun oynanması veya hipotetik bir durum olabilir (Bacanlı, 2008, s.111).

d. Geribildirim ve Tartışma

Hedef becerinin canlandırılmasından sonra çocuğa davranışı ile ilgili verilen bilgiye geribildirim denir. Eğitimci ya da grup üyeleri çocuğun canlandığı davranışın gelişkin olan ve iletmesi gereken yanlarını sözel olarak belirtir. Eğer davranış kaydedilmişse yeniden izlenir ve çocuğun kendisi de davranışı ile ilgili gerekli noktalarda değerlendirme yapabilir (Spence, 1995, s.91).

Çeşitli sosyal beceri eğitim ve yaklaşımlarının hemen hemen hepsinde bulunan bir tekniktir. Bu aşamada, yapılan prova veya pratik hakkında katılımcıya geribildirimde bulunulur ve/veya grup tartışması şeklinde uygun veya uygun olmayan davranışın özellikleri belirlenir. Bu aşamada çok çeşitli varyasyonlar kullanılabilir. Geribildirim ve tartışma ağırlık kazanabilir. Geribildirim gruptan, eğiticiden veya kaydedilen pratiğin oynatılmasından (playback) elde edilebilir (Bacanlı, 2008, s.111).

Geribildirim sağlanmadığı takdirde katılımcının yapmış olduğu pratiğin uygunluğu hakkında bir düşünce oluşturmaya güçleşir. Bu yüzden pratik yapma aşamasının ardından geribildirim ağırlık kazanır (Bacanlı, 2008, s.112).

e. Ev Ödevi ve Genelleştirme

Sosyal beceri eğitiminin en kritik eleştirileri gündelik hayata aktarılması (genelleştirilmesi) ile ilgilidir. Bu yüzden öğrenilen sosyal becerilerin gündelik hayata genelleştirilmesi önemli bir husustur. Bunun en alışılmış yolu da katılımcıya ev ödevi vermektir. Bu ev ödevleri öğrenilen sosyal becerinin eğitim dışında kullanılmasını içerir (Bacanlı, 2008, s.112).

Sosyal beceri programları için hazırlanan ev ödevleri çocuğun öğrendiği yeni becerileri gerçek yaşama taşımasını kolaylaştırma amacındadır. Bu nedenle verilen ev ödevlerinin çocuklar tarafından yapılıp yapılmadığını görmek için eğitiminin çeşitli yöntemler izlemesi gerekir. Verilen ev etkinliklerinin nedeninin ve oturum dışında uygulandığı zamanlarda sağlayacağı yararın eğitimci tarafından açıklanması gerekir. Verilen etkinliklerin oldukça açık ve anlaşılır olması gerekir. Her oturuma bir öncekinde verilen ev etkinliğinin dikkatle tartışılması ile başlanmalıdır. Başarılı sonuçlar alınmasa bile ev etkinliklerini gerçekleştirme çabası gösteren çocuklar ödüllendirilmelidir. Verilen ev etkinliği ile ilgili sorunlar yaşandığında, eğitiminin ilgili beceriyi grupta yeniden ele alması gerekir. Her oturum sonunda ev etkinliği vermeye kısa bir zaman ayrılır. Eğitimci ev etkinliklerini önceden hazırlayabilir ya da her oturumun sonunda her grup üyesiyle yaptığı görüşmeyle şekillendirebilir (Spence, 1995, s.90-91).

Literatür incelendiğinde sosyal beceri eğitiminde kullanılan farklı teknikler olduğu da görülmektedir. Bu tekniklerden bazıları aşağıda incelenmiştir.

Yönlendirme Tekniği

Yönlendirme, istenilen bir biçime giderek yaklaşan davranışların sıklığını artırmak için ödüllerden yararlanmaktır. Küçük çocuklarda sosyalliği besleyen davranış düzeylerini artırıp antisosyal davranışları azaltmak amacıyla da kullanılmaktadır. Yönlendirme, kendiliğinden davranış ortaya koyamayan aşırı derecede dışlanmış kişilerde pek etkili olmasa da, sosyal çevrelerinden dışlanmış çocuklara yardımcı olmak üzere kullanılan en güçlü müdahale tekniklerinden birisidir (Erwin, 2000).

Çocuklara sosyal beceriyi kazandırmada pekiştireçler, o becerinin kazanılmasını kolaylaştırıcı nitelik taşır (Akkök, 1999).

Rol Oynama Tekniği

Rol oynama, kişinin kendisinin olmayan bir rolü davranışlarla oynamasıdır. Rol oynama aracılığıyla çocuklar, gerçek yaşamda karşılaşma olasılığı az olan rolleri oynama fırsatı bularak çevrelerini ve insanları daha iyi tanıma fırsatı bulurlar. Kişiler kendilerini diğer insanların yerine koyabilme becerisini kazanırlar (Önder, 2000, s.138).

Sosyal beceri eğitiminde, uygun öğrenme ilkelerini kullanmak, etkili ve verimli programlar geliştirmeye olanak verdiğinden, seçilecek olan yöntem önemlidir. Sosyal beceri öğretiminde farklı birçok yöntemin kullanılabileceği ifade edilmektedir. Bu

yöntemlerden bazıları; rol oynama, gösteri, model olma, antrenörlük (coaching), doğrudan öğretim, bilişsel süreç yaklaşımı, bilişsel sosyal öğrenme, akran destekli öğrenme, drama, işbirlikçi öğrenmedir (Avcıoğlu, 2009, s.23).

2.1.3.4. Sosyal beceri düzeyinin tespiti

Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde pek çok tekniğin bir arada kullanılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Değerlendirme sürecinde formal ve informal değerlendirme tekniklerinden yararlanılmakta, formal değerlendirmede standart ölçme araçları kullanılmaktadır. Bireyin davranışlarının gözlenmesi ve bireyle görüşme yapılması ise informal değerlendirme teknikleri arasında yer almakta ve bu süreçte davranışların doğrudan gözlenmesi, davranış dereceleme ölçekleri, sosyometrik ölçümler ve kendi kendini değerlendirme teknikleri yaygın olarak kullanılmaktadır (Sucuoğlu ve Çiftci, 2001).

Literatür incelendiğinde sosyal becerilerin değerlendirilmesi için çeşitli teknik ve ölçeklerin kullanıldığı ve önerildiği görülmektedir. Bireyin sahip olduğu sosyal becerilerin değerlendirilmesinde; görüşme, kendi kendini değerlendirme, gözlem, davranış derecelendirme ölçekleri ve sosyometri gibi farklı değerlendirme teknik ve ölçeklerinin kullanıldığı, uzman, anne, baba, diğer aile üyeleri, öğretmen, okuldaki diğer personel, akranlar, bireyin kendisi gibi farklı kaynaklardan veri sağlandığı ve ev, okul, klinik, oyun ortamı gibi farklı ortamlarda bilgi toplandığı görülmektedir. Bu şekilde bireyin sosyal becerilerinin daha kapsamlı olarak değerlendirilmiş olacağı öngörülmektedir (Akçamete ve Avcıoğlu, 2005; Bacanlı, 2008; Gresham ve Elliot, 1987; Hansen, Nangle ve Ellis, 1996; Strom ve Strom, 1996).

Bu tekniklerden bazılarına aşağıda değinilmiştir.

1. Görüşme

Görüşme tekniği, bireyin kendisi hakkında en iyi bilgi kaynağının yine kendisi olduğu varsayımına dayanmaktadır (Rustin ve Kuhr, 1989).

Bacanlı (2008) görüşme tekniğini “davranışsal görüşme” başlığı altında incelemiştir. Ona göre bu yöntem; bireysel görüşme yoluyla kişinin geçmişi hakkında bilgi edinilmesini ifade eder. Bu yöntem için klinik yöntem ve vaka incelemesi terimlerinin de kullanıldığı belirtilmektedir (s.67).

2. Kendi kendini değerlendirme

Kendi kendini değerlendirme tekniğinde bireyin kendini değerlendirmesi esastır. Böylece anne, baba, akran ve öğretmen gibi bireyin kendi dışındaki kişilerden dolayı yollardan bilgi toplanmasına gerek kalmamaktadır. Bu teknikte, bireyin sosyal amaçlarının ve algılarının belirlenmesinde standart ölçme araçları kullanılmaktadır. Ancak bireyin bu araçları kendisinin doldurması beklenmektedir (Rustin ve Kuhr,1989; akt. Avcıoğlu, 2009, s.19).

Bacanlı (2008) bu tekniği “kendini rapor ölçümleri” başlığı altında incelemiştir. Kişinin kendini rapor ettiği yöntemlerdir. Yaygın olarak kullanılan bir tekniktir. Çünkü hem uygulaması, hem cevaplandırması hem de değerlendirmesi kolaydır (s.67).

3. Gözlem

Bu teknikte bireyin sosyal becerilerdeki yetersizliği doğal ortamlarda ya da gerçek ortamlara benzetilen ortamlar yaratılarak gözlenmesi sonucunda ortaya çıkarılmaktadır. Gözlem tekniği bireyin içinde bulunduğu ortam ve durumlarda en çok hangi sosyal becerilere gereksinim duyulduğunu, bireyin hangi sosyal becerilerde yetersiz olduğunu belirlemede ve uygulanan sosyal beceri öğretim programının sonuçlarını değerlendirmede etkili olduğundan sıklıkla kullanılmaktadır (Rustin ve Kuhr, 1989; akt. Avcıoğlu, 2009, s.20).

Bu yöntem uzman, öğretmen, anne baba gibi, değerlendirilecek olan kişiyi çeşitli ortam ve durumlarda gözleyebilen kişilerin kişi hakkındaki rapor ve yargılarını ifade eder. Genellikle yapılandırılmış rol testleri bu grupta yer alır. Kişi yapılandırılmış durumlara sokulur ve davranışları uzmanlarca gözlenir (Bacanlı, 2008, s.67).

4. Davranış derecelendirme ölçekleri

Bu ölçekler genel olarak gözlem sonuçlarını sayısal verilere dönüştürmeye yarayan araçlardır; gözleme dayalı kişisel yargılar aracılığıyla bir özelliğin çeşitli derecelerinin sayısal olarak belirtilmesini sağlamaktadır (Yeşilyaprak, 2004, s.297).

Derecelendirme ölçekleri bireyin başka bir birey tarafından gözlenerek özelliklerini betimlenmesi, sınıflandırılması, genel yargısını ifade etmesi için kullanılan bir araçtır. Derecelendirme ölçekleri gözlenerek ölçülmek istenen davranışların veya etkinliklerin ne kadar ve hangi derecede olduğunun ölçülmesinde yarar sağlar. “Özellik var ise ne miktarda olduğunu bilmek ihtiyacını karşılamak üzere geliştirilmiş ölçekler” dir (Yeşilyaprak, 2004, s.297).

5. Sosyometri

Bu teknik, öğrencinin doğal ortamı olan sınıf ortamında akranları ile etkileşimini ve ilişkilerini, akranların görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlayan bir tekniktir. Sosyometrik ölçme teknikleri uygulanarak elde edilen bilgiler, öğrencinin sosyal kabul ve reddi, liderlik özellikleri, saldırgan davranışları gibi bazı davranışları hakkında bilgi toplamaya yardımcı olur (Gresham ve Elliot, 1987, s.167-181).

Sosyal beceri düzeyinin tespitine yönelik tekniklerden bahsettikten sonra bu tekniklerin birlikte kullanılabilirliğine vurgu yapan araştırmacıların da bulunduğu dikkat çekmek faydalı görülmektedir. Örneğin; McConnell ve Odom (1999), sosyal becerilerin değerlendirilmesinde çok faktörlü değerlendirmeyi önermektedirler. Bu modelde sosyal becerilerin gözlem, davranış dereceleme ölçekleri, sosyometri, görüşme gibi farklı değerlendirme teknikleri kullanılarak, anne baba, kardeş, öğretmen, akranlar gibi çocuğa ilişkin farklı kaynaklardan bilgi edinilerek ve ev, okul, oyun ortamı gibi farklı ortamlarda değerlendirilmesi önerilmektedir. Böylece çocukların sosyal becerileri daha ayrıntılı, daha doğru ve daha geniş ölçüde değerlendirilmiş olmaktadır (s.67-74).

Sonuç olarak çocukların kendisini ifade edebilmesi, özgüven kazanması, ailesi ve çevresindeki bireylerle ilişki kurabilmesi, arkadaşları tarafından kabul görmesi, sosyal anlamda bağımsızlık kazanması gibi becerilerin geliştirilmesi çabalarının temelinde öğrencilere sosyal davranışlar kazandırmak, uygun davrandıklarında onları desteklemek ve onları motive etmek bulunmaktadır. Bu nedenle, öğrencilere örgün öğretimin her bir basamağında, sosyal becerilerin kazandırılması, pekiştirilmesi ve geliştirilmesi için çaba sarf edilmelidir. Öğretmenler, öğrencilerin bu becerileri kazanabilmelerini sağlayabilecek nitelikte ne kadar çok etkinliklere ve düzenlemelere yer verirlerse o oranda sosyal becerileri kazandırma oranları yükselecektir. Çünkü bu becerilerin kazanılması, öğrencinin akademik başarısında, sosyal ilişkilerinde, sosyal uyumlarında etkili bir faktör olabilmektedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006, s.160-161).

2.1.3.5. Dramanın sosyal beceri üzerindeki etkisi

Sosyal beceri eğitiminde drama da bir yöntem olarak kullanılmakta ve önerilmektedir (Akın, 1993; Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003; İpek, 1998; Kocayörük Yaya, 2000).

Çocuğun sosyalleşmesinde çevresindekilerle özellikle de arkadaşları ile ilişkileri oldukça önemlidir. Çocuklar drama gruplarında iş birliği, paylaşma, başkalarına saygı duyma ve benzeri davranışları öğrenmektedirler (Ömeroğlu ve diğerleri, 2003, s.72). Çocuk başkalarının görüş açılarını dikkate almak için kendi görüşünü merkeze almaktan uzaklaşmayı, başkalarının da duyguları ve ihtiyaçları olduğunu, başkaları ile olumlu ilişkiler kurabilmek için uygun olan davranışları ayırt etmeyi, ancak bir grupta çalışırken başarabilir. İşte grupta yapılan drama etkinlikleri bu yönden de çocuklara katkıda bulunabilecek etkinliklerdir (Önder, 2000, s.64).

İçinde sosyalleşmeyi barındırmasıyla drama, tartışan, konuşan, gözleyen ve en önemlisi yaratan bireyin, katılımcının iletişim ve etkileşim yönünü doğrudan geliştirir. Her drama çalışması aslında bir sosyal gelişim sağlar. Çalışmaların bir grup etkinliği biçiminde düzenlenmiş oluşu zaten sosyalleşmenin ilk yolunu açmış olur. Kişinin rahat davranması ve doğal olması ancak grubu oluşturan katılımcıların birbirleriyle etkileşim ve iletişimleriyle, tanışmasıyla olası olabilir. Bu da, herkesin rahat ve özgür olduğu, güven duyduğu bir ortamda sağlanabilir. Drama etkinliklerinde katılımcılar imgelem gücünden de sıkça yararlanarak, son derece rahat, özgün ve doğal olarak kendilerini anlatma olanağına sahip olurlar. Bu etkinlikler kişinin önce kendisini, sonra da çevresini tanımasını ve ilişkilerini düzenlenmesini sağlar. Yani drama, çocuğun iletişimi yaşayarak öğrendiği, gözlemlediği bir süreçtir. Çünkü kişi, dramanın uygulama çalışmalarında, düşünme, konuşma, dinlenme, anlatma ve iletişim kurma becerilerini kullanmaya itilir. Bu dilsel beceriler sözel olan iletişim yanında sözel olmayan iletişim biçimleriyle de kullanılabilir. Bu dilsel etkinlik çalışmalarıyla katılımcı, sesin vurgusunu, tınısını ya da hızını geliştirirken aynı zamanda sözcük dağarcığını da artırabilir. Bu yönden dramanın dilin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesine katkısı göz ardı edilemez. Bu gelişimler, davranış biçimleri, jestler, mimikler, konuşma biçimi ve çeşitli çıkarımlar yoluyla doğrudan monolog ya da diyaloglarla aktarılır (Genç, 2005, s.98).

Drama süreçlerinde iletişimin her türlü ögesini sıklıkla kullanma fırsatı vardır. Drama yapısı nedeniyle yakın iletişimi ve paylaşmayı beraberinde getiren iletişim unsurları ve donanımlı programlarla yürütülmektedir. Drama etkinliklerinin tümü sözlü ve sözsüz iletişime dayanır. Bu süreçte katılanlar iletişim sürecinde öncelikle kendi düşüncelerinin, duygularının ve bedenlerinin farkına varırlar. Birey olarak tüm bunların

farkında olmak ve bunlar arasındaki ilişkileri kurmak, başkalarıyla kurulan ilişkileri doğrudan etkiler. Kendi özelliklerinin farkında olan birey başkalarına da o gözle bakar ve onları da tanımaya çalışır. İletişim ve etkileşim süreci farkında olunan bu özellikleri paylaşmaya, onları artırmaya dayanır (Üstündağ, 2009, s.16).

Günümüzde çocukların ve gençlerin öğrendikleri becerileri gerçek yaşamda nasıl kullanacaklarını anlamaya ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu nedenle bilgiler ilişkili oldukları sosyal gerçeklik ile birlikte sunulduğunda, yani sosyal yaşama en benzer koşullarda verildiğinde, öğrencilerin daha çok ilgisini çekmektedir. Drama etkinliklerinin bu konuda öğretmenlere ve öğrencilere sunduğu olanaklar oldukça fazladır (Önder, 2000, s.65).

Yapılan araştırmalar dramanın bireylerin sosyal becerileri üzerinde olumlu sonuçları olduğunu göstermektedir. Araştırmalar dramanın sosyal bir süreç olduğunu, sosyal iletişime ve grupla çalışmaya olanak tanıyarak sosyal becerilerin gelişmesinde rol oynadığını belirtmektedirler (Gönen ve Dalkılıç, 1998; Kavcar 1985; O'Neill ve Lambert, 1990). Genç (2003), eğitimin her kademesinde sosyal becerilerin öğretiminde canlandırma esasına dayalı drama yönteminin etkili olacağını ifade etmektedir.

Guli (2004), sosyal algı eksikliği olan çocuklarla yaptığı drama çalışmaları sonucunda, eğitimin çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Arielli (2007), dramanın bir yöntem olarak kullanımının öğrencilerin sosyal davranışlarını olumlu etkilediğini ve sınıf etkileşimine olumlu katkılar getirdiğini vurgulamıştır. Mages (2006; 2008) drama çalışmalarının çocukların dil gelişimlerini olumlu etkilediğini, De La Cruz (1995), öğrenme gücünü çeken çocuklara verdiği drama eğitiminin çocukların sosyal beceri ve sözel dil becerilerini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Johannsen (2004), araştırması sonucunda drama eğitimi verdiği ön adolesan öğrencilerinin kendilerini daha empatik bulduklarını, farklı bakış açılarına sahip olduklarını ve sosyal farkındalıklarının arttığını vurgulamıştır.

Akoğuz (2002), yaptığı çalışmada 9–13 yaşlarındaki çocuklara verdiği yaratıcı drama eğitiminin çocukların sözlü iletişim, dinleme ve sözsüz iletişim becerilerini yüksek düzeyde geliştirdiğini belirtmiştir. Yassa (1997), araştırmasında yaratıcı drama eğitiminin öğrencilerin özgüven, haklarına sahip çıkma, duygularını kontrol altına alabilme, empati, grupta farklı düşünceleri görebilme gibi becerileri kazandığını vurgulamıştır. Jackson ve Bynum (1997), duygusal bozukluğu ve davranış bozukluğu

olan çocukların sosyal etkileşimlerine drama eğitiminin olumlu katkılar sağladığı sonucunu ortaya çıkarmışlardır. Kempe (2003), çalışmasında dramanın konuşma ve dinleme becerilerinin desteklenmesinde önemli bir yere sahip olduğunu açıklamıştır.

2.2. Çalışılan Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

2.2.1. Drama İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

2.2.1.1. Drama ile ilgili yapılan yurt içi yayın ve araştırmalar

Üstündağ (1988) tarafından yapılan araştırma, ilkokul ikinci sınıf Hayat Bilgisi dersinde yer alan Çevremizde Sonbahar ünitesinin öğretiminde, dramatizasyon ağırlıklı yöntem ile takrir ağırlıklı yöntemin öğrenci başarısına etkilerini araştırmak amaçlıdır. Araştırma Hayat Bilgisi dersi Çevremizde Sonbahar ünitesinin, yalnızca bilişsel nitelikli bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarındaki, önceden belirlenmiş bir kısım davranışlarla sınırlı tutulmuş, öğrenci başarısında yalnızca yöntem değişkeni ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre; dramatizasyon ağırlıklı yöntem Hayat Bilgisi dersi “Çevremizde Sonbahar” ünitesinin öğretiminde, takrir ağırlıklı yöntemle göre daha etkili olmuştur.

Ömeroğlu (1990), yaratıcı dramanın anaokuluna giden beş-altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine etkisini araştırmıştır. Araştırmacı, seksen çocukla yürüttüğü çalışmasının sonucunda, yaratıcılık yeteneğinin kişide doğuştan var olduğu ve uygun çevre koşullarında ve ortamda eğitimle geliştiğini vurgulamıştır. Ayrıca yaratıcı dramanın günümüzde çok önemli bir eğitim modeli olarak çocukların yaratıcılık becerisinin geliştirilmesinde kullanılması gerekliliği üzerinde durmuştur.

Akın (1993) tarafından yapılan araştırmanın amacı yaratıcı dramanın ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyalleşme düzeylerini artırıp artırmadığını belirlemektir. Araştırma üst sosyo-ekonomik sistem için belirlenen bir ilkokul ve alt sosyo-ekonomik sistem için belirlenen bir ilkokuldaki üçüncü sınıf öğrencilerinden yansız atama seçimiyle belirlenen deney ve kontrol gruplarında yürütülmüştür. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda yaratıcı drama eğitimi alanın deneklerin sosyalleşme düzeylerinde anlamlı bir değişiklik yarattığı görülmüştür.

Adıgüzel (1993), “Oyun ve Yaratıcı Drama” başlıklı araştırmasında oyun ve yaratıcı drama kavramları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı araştırmasında

oyun kavramı üzerinde durmuş, oyunun tanımsal, kavramsal, kuramsal ve gelişimsel yanlarına değinmiş, oyunun özellikleri ve yararlarını belirtmiştir. Bununla birlikte, araştırmada yaratıcı dramayı anlamak için temel kavramlar ayrıntılı olarak incelenmiş, yaratıcı drama kavramında oluşan kavram kargaşası giderilmeye çalışılmıştır. Ayrıca yaratıcı dramanın tanımı, aşamaları, amaçları, özellikleri, öğeleri, boyutları, bazı ülkelerdeki ve Türkiye'deki eğitim alanında kullanımına yönelik tarihsel yaklaşımlara da değinilmiştir.

Okvuran (1993), yaratıcı drama eğitiminin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerine etkisini araştırdığı çalışmasında, yaratıcı drama eğitimi verdiği üniversite öğrencileri ile çalışmıştır. Deneysel işlemin sonunda elde edilen verilere göre öğrencilerin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerinde anlamlı bir değişiklik saptanamamıştır.

Yağcı (1995) tarafından yapılan çalışmada, bir yöntem olarak yaratıcı dramanın müzik eğitiminde uygulanabilirliği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini üç yaş çocuklarından oluşan on kişilik bir grup oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, üç yaş grubu müzik eğitiminde hedeflenen müziksel davranışlara ulaşılmasında yaratıcı dramanın etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Üstündağ (1997) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim sekizinci sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinde yer alan "Hürriyetçi Demokrasimizde Temel Hak ve Ödevlerimiz" ünitesinin öğretiminde, yaratıcı dramanın öğrencilerin erişilerine ve derse yönelik tutumlarına etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre; yaratıcı dramanın uygulandığı deney grubunda bilişsel alanın bilgi düzeyinde yaratıcı dramayla öğretim daha etkili olduğu fakat bilişsel alanın bilgi üstü düzeyinde yaratıcı dramayla öğretimin geleneksel yöntemle aynı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan yaratıcı dramayla öğretimin toplam erişim puanlarını artırdığı ve öğrencilerin derse yönelik tutumları açısından daha etkili olduğu sonuca ulaşılmıştır.

Öztürk (1997)'ün çalışması öğretmen adaylarının sözel iletişim becerilerinin geliştirilmesinde, yaratıcı dramadan yararlanılarak işlenen tiyatro dersinin geleneksel olarak işlenen tiyatro dersine göre daha etkili olup olmadığını sınamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda deney grubu ile tiyatro dersi yirmi beş hafta boyunca yaratıcı dramadan yararlanılarak işlenmiş, kontrol grubunda ise

tiyatro dersi geleneksel olarak verilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; deney grubu ile kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

Solmaz (1997) tarafından yapılan araştırmada anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre deney grubu çocuklarının tüm dil gelişimi testlerinin son test başarı yüzdelerinin ön testlerdeki başarı yüzdelerine göre çok yüksek olduğu görülmüş, kontrol grubunda ise, ön ve son testlerdeki başarı yüzdeleri arasında deney grubuna oranla çok büyük farklılıklar görülememiştir. Sonuç olarak yaratıcı drama eğitiminin hem kız hem de erkek çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine olumlu etki ettiği bu araştırma bulgularıyla desteklenmiştir.

Tulgay (1997) tarafından yapılan araştırmada yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan ergenlerin yaratıcılıklarının saptanması ve çeşitli demografik değişkenlerin ergenlerin yaratıcılık düzeyleri üzerinde etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan istatistiksel değerlendirmeler sonucunda, yaratıcı drama eğitimi alıp almama durumunun yaratıcılık açısından önemli bir farklılığa yol açmadığı saptanmıştır.

Koç (1999) tarafından yapılan araştırmada, yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarısı üzerine etkileri araştırılmıştır. Araştırma ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Sosyal Bilgiler dersinin "Türklerin Anadolu'ya Yerleşmesi" ünitesinin öğretiminde deney ve kontrol gruplarının ünite testi toplam puanlar arasındaki farkın yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Bu ünitenin öğretiminde yaratıcı drama yöntemi etkili olmuştur. Ünitenin konularına göre yapılan ölçmelerde, yaratıcı drama yönteminin bazı konularda daha etkili olduğu, bazı konularda ise geleneksel yöntemle arasında bir fark olmadığı görülmüştür.

Antepli, Haktanır ve Cihangir (2000) tarafından yapılan araştırmada drama eğitimi almanın yetişkinlerin benlik kavramları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Yüzotuzaltı komiser yardımcısı kursiyeri üzerinde yürütülen ve otuz iki hafta süreyle verilen drama eğitiminin, benlik kavramları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını ölçmek araştırmanın temel amacını oluşturmuştur. Araştırma sonucunda yaratıcı drama eğitiminin kursiyerlerin benlik kavramlarının olumlu yönde gelişmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Bıyık (2001), ilköğretim okulları hayat bilgisi dersinde kullanılan dramatizasyon yönteminin etkililiğini incelemiştir. Araştırmada, üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi “Çevremizdeki Canlılar Ünitesi”, hayvanlar konusu drama yöntemi ile işlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerle drama yönteminin kullanıldığı dersler 6 gün süreyle işlenmiş, geleneksel uygulamaların yürütüldüğü kontrol gruplarında ise derslere etki edilmemiştir. Araştırma sonucunda dramatizasyon yönteminin geleneksel uygulamalara göre daha etkili olduğu bulunmuştur.

Şimşek Aylıkçı (2001), Sosyal Bilgiler öğretiminde drama tekniğinin kullanımının kalıcılığın arttırılmasına etkisini ortaya koymak amacı ile bir araştırma yapmıştır. Araştırma ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma sürecinde "İlk Türk Devletlerinde Kültür ve Uygarlık" konusu kontrol grubunu oluşturan öğrencilerle anlatım yöntemi ile deney grubunu oluşturan öğrencilerle ise drama yöntemi kullanılarak işlenmiştir. Araştırma sonucunda drama yönteminin kullanıldığı Sosyal Bilgiler öğretiminin; akademik başarıyı arttırdığı, düz anlatım yöntemi ile işlenen derslere oranla öğrenmede kalıcılığın daha fazla gerçekleşmesini sağladığı, öğrenme ünitesine karşı öğrencilerin olumlu motivasyon geliştirmelerini sağladığı ve öğrenmenin eğlenceli bir etkinlik haline gelmesini sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akoğuz (2002) çalışmasında, Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı eğitim parklarına gönüllü olarak gelen ve yaratıcı drama atölye çalışmalarına katılan öğrencilerin, iletişim becerilerinde gösterdikleri gelişmenin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, yaşları 9-13 arasında değişen iki grup oluşturmaktadır. Yapılan yaratıcı drama atölye çalışması sonucunda elde edilen bulgular yaratıcı dramanın, tüm deneklerde deney başlangıcında yapılan gözleme göre, deney bitiminde iletişim becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı bir değişiklik oluşturduğunu göstermiştir.

Özdemir (2003) tarafından yapılan çalışmada yaratıcı drama dersinin duygusal zeka gelişimine katkısı olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma üniversite öğrencileri ile yürütülmüştür. Geçen süre zarfında öğrencilerin toplam duygusal zeka puanları ve öz bilinç, empati ve sosyal beceriler alt puanlarında anlamlı bir artış tespit edilmiştir.

Atar (2003), eğitici dramanın, Sosyal Bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde hatırd tutma ve başarı düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu çalışma yetmiş sekiz altıncı sınıf öğrencisi

üzerinde yapılmıştır. Veri analizleri sonucunda drama yöntemi kullanılarak ders işlenen grupta öğrenmenin ve öğrenilenlerin akılda kalıcılığının daha fazla olduğu görülmüştür.

Genç (2004a)'in çalışmasında, drama dersi alan ve almayan üniversite öğrencilerinin öğretmen, arkadaş, eğitim ve okula yönelim konularındaki tutumları saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma üç yüz yirmi üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, drama dersi alanın, öğrencilerin öğrenmelerine karşı tutumlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı, arkadaşına karşı tutum ve davranışlarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu, eğitim ve okula yönelim konusunda ise anlamlı bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır.

Genç (2004b) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine drama dersinin etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla drama dersi alan yüz otuz öğrenci ile ve daha önce drama dersi almamış yüz otuz öğrenciyle çalışılmıştır. Sonuç olarak drama dersi alan ve almayan öğrencilerin utangaçlık düzeyleri arasında drama dersi alanların lehine anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır.

Çelik Gürel (2004) araştırmasında, yaratıcı drama yönteminin öğrenmeye etkisinin incelenmesi için, İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi, "Coğrafya ve Dünya'mız" ünitesinin öğretiminde bu yöntemin kullanılmasının, öğrenci erişilerine ve kalıcılığa etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, yaratıcı drama yönteminin Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde etkili bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır.

Özcan (2004) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi coğrafya konularında drama yönteminin nasıl kullanılabileceğine ilişkin etkinlikler geliştirmek ve geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin konuları öğrenme düzeylerini arttırıp arttırmadığını incelemek ve betimlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında drama yöntemi ile ders işleyen deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulgulara göre, beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi coğrafya konularında da drama yönteminin öğrencilerin öğrenme düzeylerini arttıracak sonucuna varılmıştır.

Özer (2004) tarafından yapılan araştırma, Sosyal Bilgiler öğretiminde, yaratıcı drama yönteminin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmada sonuç olarak, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin demokratik

tutumlarının uzlaşma boyutunda anlamlı bir etkisi bulunurken, demokratik tutumların empatik duyarlılık boyutunda ve ders başarılarına anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

Yalçın (2004) yaptığı araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde, yaratıcı drama yönteminin, öğrencilerin öğrenmelerine ve çevre sorunlarına yönelik tutumlarına etkilerini araştırmıştır. Araştırma ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubunun öğrenmeye ilişkin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası çevre sorunlarına yönelik tutumlarında ise anlamlı fark saptanmamıştır.

Yurtalan (2005) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi tarih konularında drama yönteminin nasıl kullanılabileceğine ilişkin etkinlikler geliştirmek ve geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin konuları öğrenme düzeylerini artırıp artırmadığını incelemek ve betimlemek amaçlanmıştır. Konular, deney grubunda drama yöntemi ile kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Araştırma bulguları öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında drama yöntemi ile ders işleyen deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Buna göre ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi tarih konularında drama yönteminin öğrencilerin öğrenme düzeylerini arttıracığı sonucuna varılmıştır.

Ünsal (2005) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde drama yönteminin kullanımı ve bu yöntemin çocukların dil ve anlatım becerilerine katkısı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, drama yöntemiyle işlenen derslerin diğer yöntemlerle işlenen derslere oranla daha etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Taşkıran (2005), ilköğretim dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersinin öğrenilmesinde ve öğrencilerin benlik kavramları üzerinde, dramanın etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Sosyal Bilgiler dersi drama ve geleneksel öğretim yöntemi olmak üzere iki ayrı öğretim yöntemiyle işlenmiştir. Araştırmadan elde edilen istatistiksel sonuçlar, eğitimde dramanın Sosyal Bilgiler dersinin öğrenilmesinde ve benlik kavramı gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

Karateke (2006), çalışmasında ilköğretim ikinci kademedeki Türkçe derslerinde yazılı anlatım etkinliklerinde yaratıcı drama bir teknik olarak kullanmış ve öğrencilerin yazılı anlatım becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmayla yaratıcı drama teknikleri ile yapılan Türkçe derslerinin, geleneksel yolla yapılan Türkçe derslerine göre yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Köseoğlu (2006) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Coğrafya öğretiminde problem çözme stratejisi olarak dramatizasyonun kullanılmasının öğrencinin başarısına ve hatırlama düzeyine etkisidir. Araştırmanın çalışma grubu dokuzuncu sınıf öğrencileridir. Araştırma sonucunda coğrafya dersinde dramatizasyon yoluyla problem çözmenin diğer yöntemlerle problem çözmeden daha olumlu sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür. Diğer bir sonuç ise problem çözme stratejisi olarak dramatizasyonun kullanılmasının hatırlamayı olumlu olarak etkilediği yönündedir.

Erdoğan (2006) tarafından yapılan çalışmanın amacı, depresif belirtileri olan 8. sınıf öğrencileri ile yapılan yaratıcı drama çalışmalarının, bu öğrencilerin depresif belirtileri ve öz kavramları üzerine olan etkilerini saptamak olmuştur. Çalışmaya yaşları 14-15 arasında olan iki yüz elli öğrenci dahil edilmiştir. On iki haftalık uygulama süreci sonunda elde edilen bulgulara göre, yaratıcı drama eğitiminden sonra deney grubunun depresyon ölçeği puanları anlamlı olarak düşerken öz kavram ölçeği puanları anlamlı olarak yükselmiştir.

Kaya (2006) tarafından yapılan araştırmada, 9 yaş grubu öğrencilerinin görsel sanatlar dersine olan ilgi, tutum ve başarısında drama yönteminin etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Müfredat doğrultusunda seçilen on bir konu, deney grubunda drama yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel olarak işlenmiştir. Sonuç olarak, drama yöntemi ile resim-iş dersi 9 yaş öğrencilerinin derse olan ilgilerini arttırarak, malzemelerini tam getirerek derse hazır olmalarına yardımcı olmuştur.

Zayimoğlu (2006) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim altıncı sınıfta okutulmakta olan Sosyal Bilgiler dersinde yer alan “Coğrafya ve Dünyamız” ünitesinin öğretiminde, drama yönteminin öğrencilerin derse dönük başarıları ve tutumlarına olan etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular, dramanın uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında bilişsel alanın bilgi düzeyine yönelik anlamlı bir farklılık bulunduğundan, yaratıcı drama ile öğretimin daha etkili olduğunu göstermiştir.

Aykaç (2007), araştırmasında 5.sınıf Sanat Etkinlikleri dersinin “Müze Kültürü” öğrenme alanına bağlı “Tarihte Yaşam Kültürü” temasının öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanılarak öğrenci memnuniyeti değerlendirilmiştir. Çalışma sınıf ortamında ve Etnografya ve Gordion müzelerinde yürütülmüştür. Veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara göre yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin memnuniyeti üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucu elde edilmiştir.

Demirel Erdil (2007), ilköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi, “Kurtuluş Savaşı Ünitesi”, Hazırlık Dönemi konularında drama yönteminin öğrenmeye katkısını incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma kırk altı sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Kurtuluş Savaşı Ünitesi Hazırlık Dönemi konularının öğretiminde drama yönteminin etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Debre (2008) tarafından yapılan araştırma, Sosyal Bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde öğretim yöntemi olarak dramatizasyonun kullanımının öğrencilerin başarılarının arttırılmasına etkisini ortaya koymak amacı ile yapılmıştır. Araştırma otuz sekiz altıncı sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda dramatizasyonun bir öğretim yöntemi olarak öğrencinin öğrenme sürecine tüm duyu organları ile katılımını sağladığı, bu durumun da akademik başarıyı arttırdığı, düz anlatım yöntemi ile işlenen derslere oranla öğrenmede kalıcılığın daha fazla gerçekleşmesini sağladığı, öğrenme ünitesine karşı öğrencilerin olumlu motivasyon geliştirmelerini ve öğrenmenin eğlenceli bir etkinlik haline gelmesini sağladığı tespit edilmiştir.

Aykaç (2008), İlköğretim 4.sınıf Sosyal Bilgiler Dersi, “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” öğrenme alanına bağlı “Hep Birlikte” temasının yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesinin, öğrencinin başarısını ne ölçüde etkilediğini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulguları yaratıcı drama yönteminin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının öğrenci başarısı üzerinde önemli sayılabilecek etkisi olduğunu destekler niteliktedir.

Onur (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine okul ve sınıf kurallarının hayat bilgisi dersi programı çerçevesinde drama tekniği ile öğretiminin öğrenmede kalıcılığa etkisini ortaya koymaktır. Araştırma

sonuçları öğretimin kalıcılığını arttırmada dramanın etkili bir teknik olduğunu ortaya koymuştur.

Günaydın (2008), ilköğretim altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yer alan “Demokrasinin Serüveni” ünitesinin öğretiminde, yöntem olarak yaratıcı dramanın kullanılmasının öğrencilerin dersteki erişilerine ve derse yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen verilerin karşılaştırılması sonucunda deney ve kontrol gruplarının ulaştığı erişi ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamazken tutum ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca deney grubunun uygulama öncesi ve sonrasında elde edilen ortalama tutum puanları ve başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu yani yaratıcı drama yöntemiyle işlenen ünite sonunda deney grubunun ulaştığı erişi ve tutum ortalamalarının arttığı görülmüştür.

Esen (2008), araştırmasında Coğrafya dersi konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına etkisinin niceliğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmaya ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda son test ve kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde, ortaya çıkan sonuçlara göre, drama tekniğinin uygulandığı deney grubu başarı puanlarının klasik yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu, aralarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre coğrafya dersi konularının drama yöntemi ile öğretiminin, konuların öğretiminde ve bilgilerin kalıcılığında etkili bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır.

Altıkulaç (2008) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim sekizinci sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi “Kurtuluş Savaşı” ünitesinde drama yönteminin nasıl kullanılabileceğine ilişkin etkinlikler oluşturmak ve oluşturulan etkinliklerin öğrencilerin konuları öğrenme düzeylerini yükseltip yükseltmediğini incelemek ve betimlemek amaçlanmıştır. Sonuç olarak, araştırmada elde edilen bulgular drama yönteminin öğrencilerin ders başarısını ve derse karşı tutumunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Evin (2009), yaratıcı dramanın Sosyal Bilgiler dersinde başarı ve derse yönelik tutumlara etkisini incelediği ön test-son test kontrol gruplu deneysel çalışmasında, yaratıcı dramanın Sosyal Bilgiler dersi başarısı ve derse yönelik tutumları olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır.

Kartal (2009) tarafından yapılan araştırmanın amacı, İlköğretim altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersi İlk Çağ Tarihi konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına etkisini incelemektir. Araştırma sonucunda yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun başarı düzeyleri ve Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Bilek (2009), dramatizasyonun Hayat Bilgisi dersinde kullanılmasının öğrencilerin sosyal duygusal uyumlarına ve akademik başarılarına etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma elli kişilik bir üçüncü sınıf öğrencisi grubuyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama belirlenen kazanımlar çerçevesinde yaklaşık üç buçuk ay devam etmiştir. Yapılan araştırma sonucunda dramatizasyonun Hayat Bilgisi dersinde kullanılmasının öğrencilerin sosyal duygusal uyumlarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Eti (2010), drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. İlişkiyi başlatma ve sürdürme sosyal becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan yirmi iki drama etkinlik planı, toplam onbeş hafta boyunca deney grubuna uygulanmıştır. Velilerin, çocuklarının sosyal becerilerindeki değişime ilişkin görüş ve algıları incelendiğinde, deney grubu velilerinin daha çok sosyal beceri alt boyutlarında değişimler gözledikleri, çocuklarının diğer insanlarla olan etkileşimlerinin olumlu yönde geliştiğini belirtmişlerdir. Kontrol grubu velileri ise öncelikle çocuklarında akademik değişimler gözledikleri ve diğer insanlarla etkileşimlerinin olumlu yönde geliştiğini belirtmişlerdir.

Aslanel (2011) tarafından yapılan araştırma, ortaöğretim onuncu sınıf Dil ve Anlatım dersi “Öyküleyici Anlatım” konusunun yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesinin öğrencilerin ders tutumlarına ve sosyal becerilerinin gelişmesine yönelik etkisinin incelenmesini kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemini onuncu sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, Dil ve Anlatım dersinde, yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilişkin tutumlarında ve sosyal becerilerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Kaya (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı, yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişimine yaratıcı drama yönteminin etkisini belirlemektir. Deney grubunda yer alan katılımcılara yaratıcı drama yöntemi ile sosyal beceri öğretimi uygulaması yapılmıştır. Hedeflenen sosyal becerilerin öğretimi yaratıcı drama yöntemi ile on yedi hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama yöntemi doğrultusunda hazırlanan sosyal beceri öğretim programının yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Karataş (2011) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Bölgemizi Tanıyalım” ünitesi içinde yer alan ‘Doğal Afetler’ konularında drama yönteminin nasıl kullanılabileceğine ilişkin drama etkinlikleri oluşturmak ve oluşturulan drama etkinliklerinin öğrencilerin konuları öğrenme düzeylerini yükseltip yükseltmediğini incelemek ve betimlemek amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular drama tekniğinin öğrencilerin ders başarısını ve derse karşı tutumunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Göncüoğlu (2010), ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi Demokrasi konularının öğretiminde, işbirlikli öğrenme ve drama yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların ışığında Sosyal Bilgiler dersi demokrasi konularının öğretiminde işbirlikli öğrenme ve drama yönteminin öğrenci başarısını artırma konusunda geleneksel öğrenme yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Nayci (2011) araştırmasında İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler” öğrenme alanında yer alan ‘Toplum İçin Çalışanlar’ ünitesinin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesinin öğrenci başarısına etkisi olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı dramının bir yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısı üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermiştir.

2.2.1.2. Drama ile ilgili yapılan yurt dışı yayın ve araştırmalar

Davis (1987), “Yaşlı yetişkinler için güçlendirici aktiviteler olarak yaratıcı dramının bazı esasları ve bağlantısı” adlı çalışmada yaratıcı drama ile yetişkinlerin bireysel ve sosyal anlamda bazı kazanımlar elde ettikleri sonucuna varmıştır. Bu

kazanımlar; kendine güveni artırmak, iş birliğinde bulunmak ve rahatlamak ile başarı duygusunu yaşamak şeklinde sıralanmıştır.

Philbin ve Myers (1991), ilkokul programında yer alan Sosyal Bilgiler dersinde drama yönteminden ne ölçüde yararlanılabileceğini araştırmışlardır. Araştırmacılar Amerika Birleşik Devletleri tarihindeki farklı durumları ortaya koymak amacıyla sınıf ortamları yaratmış, bu yaşantılara dayanarak öğrencilerin yazılı görüşlerini almışlardır. Araştırma sonuçları Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin dramadan yararlanarak somut yaşantılar kurabildiğini ve yarattığı bireysel anlamlara göre dünyada yaşanan olgu ve olayları değerlendirebildiğini ortaya koymuştur. Araştırmacılar, dramanın öğrencilerin düşünce sürecini gözlemeleri ve sosyal etkileşimlerindeki yeteneklerini izlemeleri açısından öğretmenlere ipucu verebileceğini tesbit etmişlerdir.

Flennoy (1992), “Çeşitli Yazma Stilleri ve Yaratıcı Drama Aracılığıyla Zayıf Dil Sınıflarında İletişim Becerilerini Geliştirme” adlı çalışmada yaratıcı dramanın iletişim becerilerini geliştirmedeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu başarı seviyeleri düşük olan ilkokul birinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma üç aylık bir süreçte uygulama bulmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler dramanın; öğrencilerin iletişim becerilerini ve bilgi düzeylerini geliştirdiği, okuma ve yazma sürecinde motivasyonu artırdığını ortaya koymuştur.

Pinciotti (1993) tarafından yapılmış olan çalışmada; öğretim faaliyetlerinde dramanın öğrenciler üzerine etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonuçları dramanın rol yapma, grup olarak çalışma, iş birliği yapma, estetik ve sanat zevki kazanma ve iletişim becerilerini geliştirme gibi açılardan önemli etkileri olduğunu ortaya koymuştur.

O'Hara (1997) tarafından yapılan araştırmada, İngilizce öğretim programında dramanın bir öğretim yöntemi olarak kullanılması ve bağımsız bir ders olarak ikinci kademedeki yer alması araştırılmıştır. Araştırma hem lisansüstü eğitim programındaki hem de ortaokulda genel sertifika programına devam eden öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırmacı dramanın bir yöntem olarak tüm düzeylerde ve disiplinlerde kullanılabilir olduğuna yönelik gerekçeler ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin drama yoluyla kendilerine güven duyması, sözlü ve sözlü olmayan iletişim becerilerini, birlikte çalışma alışkanlığını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi ve sosyalleşmesi gibi birtakım davranışları kazandıkları belirlenmiştir.

Bowers ve Basso (1999) tarafından yapılan çalışmanın amacı, yaratıcı drama uygulamalarının kırsal bölgede ve kentte bulunan okullarda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencilerinin arkadaş ilişkilerine etkisini araştırmaktır. Araştırma kırsal ve kentsel olmak üzere iki boyutta yürütülmüştür. Uygulamalarda empati, dinleme becerileri, sorun çözme, takım ruhu, iş birliği üzerinde durulmuştur. Ayrıca sekizer kişilik dört grup oluşturulmuş ve haftalık oturumlarla uygulamalar görüşülmüştür. Sonuçta, katılımcıların başlangıçta drama programına gönülsüz oldukları ancak daha sonra bu durumdan memnun oldukları belirtilmiştir. Her iki okulda da tüm katılımcılar yaratıcı drama etkinliklerinin iş birliğini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Genel olarak yaratıcı drama etkinliklerinin her iki grupta da akran ilişkilerini olumlu yönde etkilediği, drama programının sosyal becerileri geliştirdiği sonuna ulaşılmıştır.

Freeman (2000), araştırmasında yaratıcı drama etkinliklerinin derslerde kullanımının üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin benlik kavramı davranışı ve sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma verilerinden elde sonuçlara göre yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin benlik kavramı davranışı ya da sosyal becerileri üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı bulgulanmıştır. Bu sonuçların yanı sıra yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin kendilerine güvenlerini güçlendirdiği, bu etkinliklerin öğrenciler tarafından ilginç, motive edici ve eğlenceli bulunduğu ve bu nedenle dikkatlerini de konu üzerinde yoğunlaştırmada zorlanmadıkları belirtilmiştir.

Ballou (2000), risk altında bulunan altıncı sınıf öğrencilerinin iletişim becerilerini ve öğrenme tutumlarını incelemek amacıyla drama çalışmalarından yararlanmıştır. Araştırma sonucunda drama yaşantılarının öğrencilerin iletişim becerileri, okula ve öğrenmeye ilişkin tutumları üzerinde anlamlı pozitif etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dramanın öğrencilerin düşüncelerini ifade etme, başkalarının düşüncelerini yorumlayıp eleştirmelerine fırsat verme ve düşüncelerini daha doğru bir şekilde ifade edebilme konusunda olumlu etkisinin olduğu belirtilmiştir.

Innes, Moss ve Smigiel (2001) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin drama yöntemi ile öğrenme biçimine ilişkin düşüncelerinin neler olduğu araştırılmıştır. Araştırmacılar iki sınıfta drama ile öğretim gerçekleştirerek toplam yirmi bir öğrencinin görüşme ile düşüncelerini almışlardır. Öğrenci görüşmeleri sonrasında öğrencilerin on sekizi dramanın yazma becerilerini desteklediğini belirtirken, on altı öğrenci tiyatral becerilerini geliştirdiğini, on dört tanesi ise iletişim becerilerini desteklediğini belirtmişlerdir.

Morris (2001), yazmış olduğu makalesinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin kendilerine güvenlerini güçlendirdiği, yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini desteklediğini belirtmektedir.

Johnson (2002), tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğretmene sınıfta uygulanabilir basit drama ile düşünme stratejilerini göstermek, çocukların düşünme süreçlerini yansıtmalarını sağlamak, çocukların bilişüstü sürecini geliştirmek ve drama ile müfredat arasında bağlar kurmalarını sağlamaktır. Araştırmada sınıf içi drama deneyimi çok az olan beşinci sınıf öğrencilerine haftada bir saat olmak üzere dört saatlik drama dersi uygulanmıştır. Çocuklar uygulama süresince ve sonrasında davranışlarını, drama deneyimleri sırasında ve sonrasında düşüncelerini yazmışlar ve bu tür bir çalışmanın kendilerine katkılarını ve sonraki deneyimlerine olan etkilerini yazmışlardır. Öğretmen, drama deneyimi sırasında soru sorma stratejilerini geliştirerek sorduğu sorulara verilen cevaplardan çeşitli çocukların hangi seviyelerde düşünceler sunduğunu kaydetmiştir. Araştırmanın sonuçları dramanın çocuğun düşünme yetilerini ve bilişüstü farkındalığını güçlendirdiği yönündedir.

Dodwell (2002), öğrenme güçlüğu yaşıyan iki farklı liseden iki grup lise öğrencisi üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmacının yapmış olduğu çalışmanın sonuçları, dramanın grup içi ve gruplar arası işbirliği oluşturmada olumlu etkisi olduğu yönündedir.

Rowland (2002), çalışmasında sosyal olmayan çocuklarla okul ortamı dışında yapılandırılmış ortamlarda, eğitimli liderler tarafından gerçekleştirilen yaratıcı drama etkinliklerinin, öğrencilerin kendilerine yönelik algıları ve kendilerini ifade etme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma yedi yaş grubu öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda araştırmacı sosyal olmayan çocuklarla okul ortamı dışında yapılandırılmış ortamlarda eğitimli liderler tarafından gerçekleştirilen yaratıcı dramanın kendilerine yönelik algılarını güçlendirdiği ve kendilerini ifade etmelerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır.

Guli (2004), yaratıcı dramaya dayalı bir sosyal yeterlilik müdahale programının etkilerini incelemiştir. Araştırmada yaratıcı drama çalışmaları sosyal algı eksikliği olan çocuklarla yapılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı dramanın çocukların sosyal yeteneklerine olumlu etkisinin olduğu ancak dikkat eksikliği ve hiperaktivite sorunu olan çocuklarda yaratıcı dramanın etkisinin daha az başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fleming, Merrell ve Tymms (2004) tarafından yapılan çalışmada, araştırmacılar iki ilköğretim okulunda dramanın öğrencilerin dil ve matematik tutumları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışma iki sene boyunca sürdürülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin dil ve matematik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dupre (2006), orta seviyeye sahip olduğu belirlenen okullarda 7. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama ve oyun yazma, oynama yöntemlerinin öğrencilerin sosyal adalet ve hoşgörü değerlerini kazanmalarına etkisini incelemiştir. Araştırma yedi yüz elli üç öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçları yapılan uygulamaların öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler üzerinde olumlu etkiler oluşturduğunu destekler niteliktedir.

Hui ve Lau (2006), ilköğretim öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmalarında yaratıcı dramanın öğrencilerin psikolojik gelişmeleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, drama eğitiminin birinci sınıfta ve dördüncü sınıfta okumakta olan öğrencilerin psikolojik gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Veatch ve Gladding (2007), yaratıcı dramanın lise öğrencilerinin üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, yaratıcı drama etkinlikleri öğrencilerin olumlu duyuşsal özellikler kazanmalarında etkili olmaktadır.

Giaitzis (2007), birinci sınıf Fransızca öğrencilerinin iletişim ve motivasyon becerilerini yükseltmede dramatik aktivitelerin etkisini araştırmak için bir çalışma yapmıştır. Altıyüzelli öğrenci ile düzenli atölye çalışmaları yapılmış ve öğrencilerin iletişim becerilerinde ve motivasyonlarındaki değişim gözlenmiştir. Drama etkinliklerinin öğrencilerin yazılı sözlü iletişimde ve motivasyonlarında olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

2.2.2. Empatik Beceri İle İlgili Yayın ve Araştırmalar

2.2.2.1. Empatik beceri ile ilgili yapılan yurt içi yayın ve araştırmalar

Alver (1998) tarafından yapılan çalışmada, bireylerin uyum düzeyleri ile empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişkiler, cinsiyet ve öğrenim alanı (fen ve sosyal) değişkenleriyle birlikte incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini iki yüz üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, uyum ve alt uyum düzeyleri ile empatik

beceri arasında önemli bir ilişkinin bulunmadığını göstermiştir. Ayrıca cinsiyet ve öğrenim alanının empatik beceri ve genel uyum düzeyinde bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Kabapınar ve Baysal (2004), müfredat programı ile ilgili konulardaki gazete haberlerinin, yaşamla ilintili sosyal sorunlar olarak, Sosyal Bilgiler öğretimi ile ilişkilendirmeyi amaçlamışlardır. Diğer bir söyleyişle, yaşamla ilişkili gerçek sorunların hayat bulduğu gazete haberlerinin, öğrenciler tarafından ahlaki, düşünsel ve empatik boyutları ile incelenmesi ve irdelenmesini sağlamayı amaçlamışlardır. Araştırmacılar tasarladıkları öğretim yaklaşımını, İstanbul'daki iki ayrı ilköğretim okulunda uygulamışlardır. Araştırma sonuçları, ilköğretim 3. ve 5. Sınıf öğrencilerinin gazete temelli sosyal olayları ahlaki, düşünsel ve empatik boyutlarıyla değerlendirebildiklerini ortaya koymuştur.

Kabapınar (2005b), çalışmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle çeşitli empati etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğrencilere beş adet empati rolü sunan araştırmacı, öğrencilerden bu rollerden birisini seçmelerini istemiştir. Öğrencilerden büründükleri rollerle ilgili empati kurlmaları istenmiştir. Açık uçlu üç soru sorularak öğrencilerin katıldığı empati etkinliği ile ilgili düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu sorulardan elde edilen verilerin analizi sonunda öğrencilerin empati yaptığı kişinin ne hissettiğini anladıkları, bir takım bireysel çıkarımlarda bulundukları ve böylelikle hayatın anlamını kavradıkları, duygularını açıklama olanağı buldukları ve eğlenerek öğrendikleri sonucuna varılmıştır.

Keskin (2007) tarafından yapılan araştırmada, Sosyal Bilgiler derslerinde empati becerilerinin ağırlıklı olduğu etkinliklere dayalı olarak, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, ahlâkî ve sosyal becerileri incelenmiştir. Bunun yanı sıra empatik öğrenme süreci ortaya konularak bu süreç içerisinde öğrenci gelişimleri değerlendirilmiştir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden aksiyon araştırma ile yapılmıştır. Bu amaçla araştırma, bir devlet okulunda öğrenim gören otuz beş ilköğretim beşinci sınıf öğrencisiyle, Sosyal Bilgiler derslerinde sürdürülmüştür. Araştırma sonunda empatik becerilerin yoğun olarak kullanıldığı Sosyal Bilgiler derslerinde; öğrencilerin, araştırma sırasında geliştirilen empatik öğrenme sürecinin son aşamalarına kadar çıkabildikleri tespit edilmiştir. Empatik öğrenme süreci ile çocuğun diğer gelişim alanları (bilişsel, duyuşsal, ahlâkî ve sosyal beceriler) arasında olumlu yönde bir ilişki bulgulanmıştır.

Uğur (2007) tarafından yapılan araştırma, oluşturmacı Sosyal Bilgiler öğretiminde örnek olay incelemesi tekniği kullanımının öğrencilerin empatik düşünme becerilerine etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma yirmiyedi ilköğretim 6. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler öğretiminde örnek olay incelemesi tekniği kullanımının, öğrencilerin empatik düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Empatik düşünebilen öğrencilerin iletişim becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal Bilgiler derslerinin örnek olay incelemesi tekniği ile yürütülmesinin öğrencilerin konuları kavramalarında, problem çözme becerilerinin gelişmesinde ve derse yönelik tutumları üzerinde olumlu yönde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Günindi (2008), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmasında anasınıfına devam eden yüz seksen çocuk ve bu çocukların anne ve babaları ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda, anne-babalarının empatik beceri puanları yükseldikçe, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum beceri puanlarının da yükseldiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca anne babaların öğrenim düzeylerinin yüksek olması, çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi gibi değişkenlerin çocukların sosyal uyum becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

2.2.2.2. Empatik beceri ile ilgili yapılan yurt dışı yayın ve araştırmalar

Thompson (1983), araştırmasında okullarda empatinin bir hedef ve okul kurallarının bir parçası olarak kabul edilmesi gerekliliğini savunmuştur. Araştırmacı çalışmasında okullarda empatiye gizli bir müfredat olarak yer verilmesi gerektiğinin önemi üzerinde durmuştur. Araştırmacıya göre empati tüm okul çalışanları tarafından da kabul edilen, okulun amacını ve fonksiyonunu belirleyen temel felsefe olarak kabul edilmelidir. Empatinin bir beceri olarak da drama, rol yapma, çeşitli araştırmalar, müze ziyaretleri, filmler, koleksiyonlar, geziler ve müzik ile öğrenciye kazandırılabilceği öne sürülmektedir.

Riggio, Tucker ve Coffaro (1989), araştırmalarında yüz yetmiş bir lise öğrencisi üzerinde sosyal beceriler ve empati arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulguları,

empati ile sosyal beceriler arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca kadınlarda duyuşsal empati boyutunun erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Kallipuska ve Titinen (1991), “Okul öncesi çocuklarının sosyalleşme ve empatileri üzerine gelişim programları algılama ve motor beceriler” adlı bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonuçları drama yönteminin eğitim ortamlarında kullanımının özellikle okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel, duygusal ve motor gelişimini desteklediği ayrıca empati duygusunun gelişimine olumlu etki yaptığını ortaya koymuştur.

Barton (1997) tarafından yapılan araştırma sonuçları, empati ile işlenen tarih derslerinin öğrencilerin öğrenmelerinde en çok sosyal yaşamla ilgili konularda etkili olduğunu göstermiştir.

Yeager, Foster, Maley ve Morris (1998)’in yaptıkları çalışmada, öğrencilerin II. Dünya savaşındaki ahlâkî ve politik ikilemlere bakış açılarını incelemeye çalışmışlardır. Çalışma süresince öğrenciler tarafından çeşitli empatik görüşler oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları, empatinin, geçmişteki insanların neden öyle davrandığını anlamak için öğrencilere kesinlikle yardımcı olan yararlı bir uygulama olduğunu göstermektedir.

Michelle’nin (2001) yapmış olduğu çalışmada, sınıfta empatinin öğretilirliği araştırılmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilere günlük hayatta karşılaşabilecekleri çeşitli problemleri içeren hikâyeler okutturulmuştur. Araştırma verileri, öğrencilerin bu hikâyelerdeki kahramanların yerine kendilerini koymalarını isteyerek onların bu durum karşısında neler hissettiğini ve düşündüğünü tespit etmek suretiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmacı öğrencilerin bir başkasının duygu ve düşüncelerini empati yapmadan kavrayamayacaklarını ileri sürmüştür.

Upright (2002) tarafından yapılan araştırmanın temel mantığı, empatinin otomatik olarak gerçekleşmediği, süreç içerisinde öğrenildiğidir. Araştırmacı öğrencilere ahlâkî içerikli hikâyelerle empati egzersizleri yaptırmıştır. Araştırma sonucunda, çocuklara yeteri kadar empati egzersizi yaptırıldığı ve zaman verildiği takdirde onların, başkalarını ve onların yaptığı hareketleri göz önünde bulundurdıkları ve başkalarının düşüncelerinin kendilerinkinden farklı olabileceğini düşündükleri bulgularına ulaşılmıştır.

Gehlbach (2004) tarafından yapılan çalışmada, çelişkileri çözümleme, tarihsel empati ve Sosyal Bilgiler dersi formunda öğrencilerde sosyal bakış açısı oluşturma ve

okul başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmak çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, Sosyal Bilgiler dersindeki çelişkileri çözümlerken tarihsel empatiyi kullanmanın öğrencilerin başarısını artırdığını göstermektedir.

2.2.3. Sosyal Beceri İle İlgili Yapılan Yayın ve Araştırmalar

2.2.3.1. Sosyal beceri ile ilgili yapılan yurt içi yayın ve araştırmalar

İpek (1998), zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerinde eğitimde dramının etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu amaçla, özel eğitim kurumlarına devam eden on yedi zihinsel engelli çocuk araştırma kapsamına alınmıştır. Öğrencilere eğitimde drama yöntemi kullanılarak sosyal gelişimlerini desteklemeye ve geliştirmeye yönelik bir eğitim programı hazırlanarak, uygulamalar yapılmıştır. Araştırma bulguları, öğrenci gruplarında tüm sosyal becerilerde ön test ve son test arasında farklılıklar bulunduğunu ortaya çıkarmış ve bu farklılıkların yaş grupları büyüdükçe önemlilik derecelerinin de arttığını göstermiştir.

Kaf (1999) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Hayat Bilgisi dersi kapsamındaki “Köyü Tanıyalım” ünitesinde, selam verme, çevreyi koruma, paylaşma-ışbirliği gibi sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisini tespit etmeye yöneliktir. Bulgular, Hayat Bilgisi dersinde selam verme ve paylaşma-ışbirliği becerilerini kazandırmada yaratıcı drama yönteminin etkili olduğunu, çevreyi koruma sosyal becerisini kazandırmada ise etkinin anlamlı olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Sümer Hatipoğlu (1999), ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri boyutlarını öğrenciler, öğretmenler ve velilerin algılarına göre belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin sosyal becerileri ile sosyometrik statüleri arasında bir ilişki olup olmadığı ve sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal becerileri ve sosyometrik statüleri üzerindeki etkisi de araştırılmıştır. Araştırma verileri bazı sosyal beceriler ile öğrencilerin arkadaşları tarafından kabul görmesi arasında zayıf bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma sonuçları sosyal beceri eğitim programının sosyal becerisi düşük düzeyde olan öğrencilere sosyal becerileri öğretmede ve sosyometrik statülerini arttırmada etkili bir yöntem olmadığını da ortaya koymuştur.

Kocayörük Yaya (2000) yaptığı araştırmada, drama ile eğitim programının, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi incelemiştir. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Oluşturulan deney grubuna iki hafta süreyle drama etkinlikleriyle önceden belirlenmiş temel sosyal beceriler verilmiştir. Aynı süre içinde kontrol grubundaki öğrencilere hiçbir işlem yapılmamıştır. Deney grubuna uygulanan eğitim programının bitiminden bir hafta sonra aynı ölçek iki gruba da son test olarak verilmiştir. Analizlerin sonucunda, drama ile yapılan eğitim programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu bulunmuştur.

Aslanel (2001) tarafından yapılan araştırmada, ortaöğretim onuncu sınıf Dil ve Anlatım dersinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesinin öğrencilerin ders tutumlarına ve sosyal becerilerinin gelişmesine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilişkin tutumlarında ve sosyal becerilerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Cerrahoğlu (2002), yirmisekiz yedinci sınıf öğrencisi üzerinde sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin benlik kavramı düzeylerine etkisini araştırdığı araştırmasında, sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin öz kavramı düzeylerine olumlu etkisinin olduğunu belirlemiştir. Cinsiyete göre ise sosyal beceri eğitiminin kız ve erkek öğrencilerin öz kavramı toplam puanları üzerinde etkisinin anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

Erdoğan (2002), 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan beş yüz yirmi altı öğrenci üzerinde Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin (MESSY) Türkçe'ye uyarlanması ve 12-14 yaş grubundaki çocukların sosyal beceri düzeyleri ile yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, MESSY'nin 1-14 yaş grubundaki çocukların sosyal becerilerini değerlendirmede yeterli derecede geçerli ve güvenilir olduğu, kız öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini, erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında daha yüksek olarak algıladıkları, öğrencilerin olumsuz sosyal davranışlarının yaş ilerledikçe azaldığı, ayrıca cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyin bu yaş grubundaki öğrencilerin olumlu sosyal davranışları üzerinde orta etkiye sahip olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Odacı, Kalkan, Balcı ve Yılmaz (2003), 4. ve 5. sınıfa devam eden öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin denetim odağı düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda araştırmacılar öğrencilerin denetim odağı düzeylerine sosyal beceri eğitiminin olumlu etkisinin olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Kamaraj (2004) tarafından yapılan çalışmanın amacı, sosyal becerileri derecelendirme ölçeğinin öğretmen formu ve anne-baba formunun okul öncesi dönem (4-6 yaş arası) için Türkçe'ye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında eğitici drama programının etkisini araştırmaktır. Araştırmanın birinci bölümü ölçek uyarlama çalışmasından oluşmaktadır. İkinci bölümde ise deneysel çalışma gerçekleştirilmiştir. Deneysel çalışmada otuz iki çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Deney grubu çocuklarına, yedi hafta boyunca toplam yirmi beş eğitici drama etkinliği uygulanmıştır. Kontrol grubu çocuklarına da, yedi hafta boyunca mevcut müfredat dahilinde toplam yirmi etkinlik uygulanmıştır. Deney grubu çocukları atılganlık sosyal becerisine yönelik hazırlanan eğitici drama programına katılırken, kontrol grubu çocukları da, günlük etkinlikleri içeren bir programa katılmıştır. Deneysel çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, deney grubunun kontrol grubuna oranla istatistiksel olarak daha başarılı olduğu ve beş yaş grubu çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında hazırlanan eğitici drama programının etkili olduğu bulunmuştur.

Önalın Akfırat (2004) tarafından yapılan araştırmanın amacı, yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının, işitme engelli öğrencilerin bazı sosyal becerileri kazanmalarında etkili olup olmadığını araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubu, bir işitme engelliler okuluna devam eden 10-12 yaşlarındaki 4., 5. ve 6. sınıfa devam eden işitme engelli öğrencilerden oluşturulmuştur. 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. Araştırma sonucunda, yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının, işitme engelli çocukların, genel olarak sosyal becerilerinin gelişmesinde önemli bir faktör olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Çelik (2007) tarafından yapılan çalışmada, sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sosyal yeterlilik ve okula uyumlarının; sınıflarına, cinsiyetlerine, anne babanın öğrenim durumuna, anne baba mesleğine, ailenin gelir durumuna, öğrencilerin akademik başarılarına, öğretmen cinsiyetine, öğretmen kıdem yılına ve öğretmen medeni durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur.

Çoban (2007) tarafından yapılan araştırmada, bir grup sosyal beceri sorunu olan çocuk ve bu çocukların annelerine yönelik yapılan yaratıcı drama uygulamalarının çocukların sosyal beceri düzeylerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırma grubu alt sosyo ekonomik düzeydeki bir ilkokulun üç tane beşinci sınıfına uygulanan sosyometri sonuçlarına göre belirlenmiştir. Araştırmaya öğrencilerin gönüllü olanlarından oluşturulmuş yirmi öğrenci ve dokuz anne katılmıştır. Deney grubundaki annelere, çocuklarına uygulanan ile aynı şekilde yapılan yaratıcı drama çalışmaları uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, drama eğitiminden sonra deney grubunun sosyal beceri puanlarında anlamlı bir farklılık görülürken, kontrol grubunun sosyal beceri puanlarında anlamlı bir farklılık görülmediği saptanmıştır. Öğrencilerin derse ilişkin sosyometri puanları incelendiğinde, drama eğitiminden sonra deney ve kontrol grubunun puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Kara ve Çam (2007) yaptıkları çalışmada, Gelişim ve Öğrenme dersinde grupla bir işi yapma ve yürütme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme ile kendini kontrol etme sosyal becerilerinin kazandırılmasına yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmışlardır. Çalışma yetmiş dört öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Deney grubunda sosyal becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmiş yaratıcı drama aktiviteleri on iki haftalık ders saati süresince uygulanmıştır. Sosyal becerilerin ölçümünde, araştırmacılar tarafından hazırlanan, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları, grupla bir işi yapma ve yürütme becerileri, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile kendini kontrol etme becerilerini kazandırma konusunda yaratıcı drama yönteminin etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Keskin (2007)'in çalışmasında, ülkemizdeki ilköğretim okullarında okutulan Sosyal Bilgiler dersinin; öğrencilerin sosyal beceri gelişimine olan etkisinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Ayrıca akademik başarı ile sosyal beceri arasındaki ilişkinin niteliği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sunucunda, sosyal becerilerin 4. sınıflarda

cinsiyete göre farklılaştığı, fakat 7. sınıfta farklılaşmadığı görülmüştür. Sosyal Bilgiler ders notları arttıkça, sosyal beceri düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarı ile sosyal beceriler arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Karakuş (2008) tarafından yapılan çalışma, masalların Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı ve yeni gelişmeler ışığında materyal olarak kullanılmasına yöneliktir. Çalışmada, örnek masallar üzerinde sosyal beceri tespitleri yapılmıştır. Daha sonraki bölümlerde, örnek masallar üzerinde ileti tespitleri yapılmış ve kültür aktarımında masalların içerik olarak zenginliği örneklenmiştir. Ayrıca masallar üzerinde altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanımı örneklenmiş, kazanım tespitleri yapılmış ve bunların sosyal becerilere katkısı incelenmiştir. Son bölümde, bir masalın “ELVES” yöntemiyle okunması örneklenmiştir. Yöntemin masallarla kullanıldığında sosyal becerilerin geliştirilmesine etkisi incelenmiştir.

Aslan (2008) tarafından yapılan araştırma, drama temelli sosyal beceri eğitiminin, 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki çocuklara on iki hafta süresince toplam kırk etkinlikten oluşan drama temelli sosyal beceri eğitimi uygulanmıştır. Kontrol grubunda günlük eğitim-öğretim etkinliklerine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Elde edilen veriler sonucunda çocukların işbirliği, olumlu ilişkileri sürdürme ve grupla ilişkileri sürdürme davranışları alt ölçeklerinden aldıkları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarıyla ilgili drama temelli sosyal beceri eğitimi uygulaması sonrasında, deney ve kontrol grubu çocuklarının ön test puanları kontrol altına alındığında işbirliği, olumlu ilişkileri sürdürme ve grupla ilişkileri sürdürme davranışları alt ölçekleri son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur.

Coşkun ve Samancı (2011) tarafından yapılan çalışmanın amacı, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, sosyal beceri düzeyi ile Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik başarıları ile Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ve sosyal becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. İl ve ilçe merkezlerindeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin, köy okullarında öğrenim gören öğrencilere göre Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ve sosyal becerileri daha yüksek bulunmuştur.

2.2.3.2. Sosyal beceri ile ilgili yapılan yurtdışı yayın ve araştırmalar

Hepler (1990), çocukların sosyal gelişimlerinde akran ilişkilerinin ve oyunun öneminden yola çıkarak, araştırmaya dahil edilen çocukların sosyal etkileşimlerini geliştirmek, kız ve erkek çocukların daha olumlu ilişkiler kurmalarını sağlamak ve sosyal uyumlarını artırmak amacı ile hazırladığı sosyal beceri eğitimi programını ilköğretim beşinci sınıftaki çocuklara uygulamıştır. Araştırmada çocuklara sekiz haftalık bir eğitim verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, deney grubundaki çocuklara uygulanan sosyal beceri eğitimi programının etkili olduğu, çocukların yeni arkadaşlıklar geliştirdiği, sosyal uyumu düşük olan çocukların sosyal uyumu orta düzeydeki çocuklar ile daha çok oynamaya başladığı, kendini algılama ve benlik saygılarının arttığı ve çocuklar arasında iyi iletişim kurulduğu ve etkileşimin olduğu sonucuna varılmıştır.

Mehafey ve Sandberg (1992), ilköğretime devam eden çocukların olumlu akran ilişkileri kazanması ve çocukların çevresi tarafından sosyal kabul görmesinde sosyal beceri eğitiminin etkili olup olmadığını belirlemek amacı ile çocukların akran ilişkileri ve sosyometrik statülerini geliştirmelerine yönelik sosyal beceri eğitimi programı uygulamışlardır. Araştırmada sosyal becerileri geliştirmeye yönelik “Kabul (Accepts)” adı verilen bir program ve sosyal statüleri belirlemek için sosyogramlar kullanılmıştır. Sosyal beceri eğitimi programı sekiz oturumdan oluşmuş ve grupla paylaşım, bilgi verme, soru sorma, gülümseme, eğlenme, iltifatta bulunma ve olumlu geribildirim verme gibi temel konular oyunlarla uygulanmıştır. Araştırma sonucunda eğitimden sonra çocukların akran ilişkilerinde ve sosyometrik statülerinde önemli düzeyde olumlu değişikliklerin meydana geldiği görülmüştür.

Chen ve Rubin (1997) ise, yaptıkları iki yıllık boylamsal bir araştırmada, 10-12 arasında değişen yaşlara sahip çocuklar üzerinde çalışmışlardır. Araştırma bulguları sonucunda, çocukların akranları tarafından kabul edilmesinin ve sosyal yeterliliğinin akademik başarıyı yordamada etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sosyal yeterlilik, liderlik ve akranları tarafından kabul edilmeyi içeren sosyal uyum tek başına akademik başarıya katkıda bulunmuştur.

Choi ve Heckenlaible-Gotto (1998), yaptıkları araştırmalarında, sınıf içerisinde düzenli olarak sınıf öğretmeni ve okul psikoloğu tarafından verilen sosyal beceri

eğitiminin verimliliğini değerlendirmişlerdir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin kendi akranları tarafından ne kadar fazla kabul görürlerse, pratikte kazanmış oldukları bu becerileri kullanmaları da o kadar artmıştır. Araştırmacılar sosyal beceri eğitiminin düzenli olarak sınıf içerisinde yapılmış olmasının öğrenciler açısından daha faydalı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Lane (1999), yaptığı araştırmada sosyal beceri eğitiminin akademik performans, sosyal yeterlilik ve sorunlu davranışlar üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarını olumlu yönde etkilediği ayrıca öğrencilerin kişiler arası iletişim becerilerine katkısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Elliott, Malecki ve Demoray (2001), çalışmalarında sosyal becerilerin okul ortamında bireylerin öğrenmeleri ve öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda araştırmacılar sosyal beceriler, akademik başarı ve sosyal destek arasında önemli ilişkiler bulunduğu ve ilköğretim ile lise öğrencileri üzerinde yapılacak çalışmalarda bu üç faktör arasındaki ilişkinin mutlaka göz önünde bulundurulması gerektiği sonucuna varmışlardır.

Bullis, Walker ve Sprauge (2001), yaptıkları araştırmada sosyal beceri eğitim programının risk grubundaki çocuklar ve anti sosyal çocuklar üzerindeki etkisini, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde, öğrencilerin karakteristik özellikleri, sosyal beceri eğitim teknikleri ve verimlilik sonucu açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal beceri eğitim programının üç eğitim düzeyinde de önemli derecede etkili olduğu bulgulanmıştır.

Anderson, Butcher, Newsome ve Nay (2003), yaptıkları araştırmada, sosyal beceri eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin teneffüslerde göstermiş oldukları problem davranışları üzerindeki etkisini incelemişlerdir, Araştırma bulguları sosyal beceri eğitim programının çocukların problem davranışlarını önemli derecede azalttığını göstermiştir.

Strahan (2003), sosyal kaygı ve sosyal becerilerin akademik performansa etkisini inceleyen iki yıllık boylamsal bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın ilk yılında araştırma verileri toplanmıştır. İkinci yılda ise sınıf başarı ortalamasını yordayıcıları, sosyal beceriler, kurumsal taahhüt, kişisel ve akademik uyum, yüksekokul sınıf derecesi, nicel yetenek derecesi, cinsiyet ve kişinin etnik sınıfı çıkarılmıştır. Duygusal

kontrol, belli bir aralıkta düşük akademik başarının önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Daha sonra yüksekokul derecesi, nicel yetenek derecesi, kadın cinsiyetinde olmak, yüksek akademik başarının belirleyicisi çıkmıştır. Sosyal kaygı, fakülte devamı veya akademik başarının önemli bir yordayıcısı olarak ortaya çıkmamıştır.

Maddern, Franey, McLoughlin ve Cox, (2004), yaptıkları araştırmada sosyal beceri eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin iletişim becerileri ve öfke denetimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları eğitim programına katılan öğrencilerin kaygı düzeylerinde önemli bir azalma görüldüğü ve bu öğrencilerin iletişim becerilerinde olumlu gelişmeler olduğunu bulgulamıştır.

Cowart, Saylor ve Stevens (2004), anaokulu ile 8. sınıf arasında eğitim gören toplam yüz doksan altı öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada sosyal becerilerin yaratıcılık aktiviteleri ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları herhangi bir kulübe üye olmanın, sanatsal faaliyetlere katılmanın ve gönüllü olarak çalışma isteği içinde olmanın, yüksek düzeyde sosyal beceriler ile ilişkili olduğunu bulgulamıştır.

Fox ve Boulton'un (2005), 9 ile 11 yaşlarında, üç yüz otuz öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmalarında, okullarda saldırganlık davranışı sergileyen veya zorbalık yapan öğrencilerle ilgili olarak öğretmenlerin, akran gruplarının ve öğrencilerin kendilerinin yapmış oldukları değerlendirmeleri incelemiştir. Araştırma sonucunda bu üç kaynaktan alınan bilgiler doğrultusunda, bu tür saldırganlık ve zorbalık davranışları sergileyen öğrencilerin en büyük eksikliklerinin yetersiz düzeyde sosyal becerilere sahip olmaları gösterilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma gruplarının oluşturulması, veri toplama araçları, deney ve kontrol gruplarına yönelik işlemler, verilerin toplanması ve verileri çözümleme teknikleri üzerinde durulmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada gerçek deneme modellerinden “Solomon Dört Gruplu Araştırma Modeli” kullanılmıştır.

Deneme modelleri, neden- sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2006, s.87). Gerçek deneme modellerinin ortak özellikleri ise, birden çok grup kullanılması ve grupların yansız atama (örnekleme) ile oluşturulmasıdır. Böylece her araştırmada en az bir deney bir de kontrol grubu bulunur. Bunlar öteki kontrol değişkenleri açısından eşitlenmiş sayılırlar (Karasar, 2006, s.97).

Solomon dört gruplu araştırma modeli, iç ve dış geçerliği birlikte koruyan en kuvvetli deneme modelidir. Solomon deneysel modelde iki deney, iki kontrol grubu bulunmaktadır. Bunlardan ilk deney ve kontrol grubu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını ön test ve son test olarak alırken, ikinci deney ve kontrol grubu ise araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını sadece son test olarak almaktadır. Yani her grupta deney sonrası ölçmeler yapıldığı halde, deney öncesi ölçmeler biri deney ve öteki kontrol olmak üzere, yalnızca iki grup üzerinde yapılır (Fraenkel ve Wallen, 2003, s.274; Graziano ve Raulin, 2004, s.232; Karasar, 2006, s.99; www.socialresearchmethods.net/kb/exphbrd.php).

Solomon dört gruplu araştırma modeli ile kontrol grubuna ilişkin olarak deney grubunun farklılaşması, ön test etkileşimi (öğrenme, duyarlılaşma gibi) ve ön test-son test arasındaki farklılık araştırılmaktadır. Solomon dört gruplu araştırma modeli, ilk

deney ve kontrol grubunda uygulanan ön test ve son testler aracılığıyla bağımsız değişkenin sonuç üzerindeki etkisini göstermenin yanında ikinci deney ve kontrol grubunda ön testin uygulanmaması nedeniyle ön testin sonuçlar üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı konusunda araştırmacıya fikir verir (Gall, Gall ve Borg, 2003, s.411; Rosnow ve Rosenthal, 2002, s.170).

Araştırmanın deney desenini iki deney ve iki kontrol grubu oluşturmaktadır. Deney gruplarında yöntem olarak drama, kontrol gruplarında ise geleneksel öğrenme yöntemi uygulanmış ve öğrenciler akademik başarı, sosyal beceri ve empatik beceri düzeyleri bakımından karşılaştırılmıştır. Araştırmanın başında yalnızca Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarına “Sosyal Beceri Ölçeği” (SBÖ), “Empatik Beceri Ölçeği B Formu” (EBÖ-B) ve “Akademik Başarı Testi” (ABT) ön test olarak verilmiştir. Araştırmanın sonunda ise bu ölçekler ve akademik başarı testi Deney 1, Deney 2, Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarına son test olarak uygulanmıştır.

Tablo 3.1.

Araştırmanın Modeli

Grup Adı	Ön-test	DeneySEL İşlem	Son-test
Deney 1 (7-A)	Akademik başarı testleri (ABT) + Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ) + Empatik Beceri Ölçeği B Formu (EBÖ-B)	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına dayalı olarak drama yöntemi ile öğrenme	Akademik başarı testleri (ABT) + Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ) + Empatik Beceri Ölçeği B Formu (EBÖ-B)
Kontrol 1 (7-C)	Akademik başarı testleri (ABT) + Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ) + Empatik Beceri Ölçeği B Formu (EBÖ-B)	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (Öğretmen Kılavuz Kitabı, Öğrenci Ders ve Çalışma Kitaplarına dayalı etkinlikler) (deneysel işlem yapılmamıştır)	Akademik başarı testleri (ABT) + Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ) + Empatik Beceri Ölçeği B Formu (EBÖ-B)
Deney 2 (7-B)	–	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına dayalı olarak drama yöntemi ile öğrenme	Akademik başarı testleri (ABT) + Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ) + Empatik Beceri Ölçeği B Formu (EBÖ-B)
Kontrol 2 (7-D)	–	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (Öğretmen Kılavuz Kitabı, Öğrenci Ders ve Çalışma Kitaplarına dayalı etkinlikler) (deneysel işlem yapılmamıştır)	Akademik başarı testleri (ABT) + Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ) + Empatik Beceri Ölçeği B Formu (EBÖ-B)

3.2. Çalışma Gruplarının Oluşturulması

Araştırmanın çalışma grubu, Kırşehir ili Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Hüsnü Özyeğin İlköğretim Okulu 7. sınıfta öğrenim gören 127 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma gruplarının oluşturulmasında seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden “uygun örnekleme” kullanılmıştır. Zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin ulaşılabilir, kolay uygulama yapılabilir birimlerden seçildiği yöntem uygun örnekleme adı verilir (Büyüköztürk vd., 2011, s.100).

Araştırmanın çalışma grubunu 2011–2012 eğitim-öğretim yılının ilk yarısında, 10 haftalık dönem boyunca drama yöntemi ile hazırlanan Sosyal Bilgiler Eğitim Programının öğrencilerin, sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarıları ile ilgili olarak problem ve alt problemlerin sınanması amacıyla, Kırşehir ili, Hüsnü Özyeğin İlköğretim Okulunda öğrenim gören ve okulda mevcut olan dört şubedeki öğrenciler oluşturmaktadır. Bu okulun belirlenmesinde kolay ulaşılabilirlik ve özellikle deney grubu öğretmenlerinin gönüllü olması gibi ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Bu okuldaki sınıflardan 7-A ve 7-B sınıfları deney grupları, 7-C ve 7-D sınıfları ise kontrol grupları olarak atanmıştır. Çalışma deney gruplarında 63, kontrol gruplarında ise 64 öğrenci olmak üzere toplam 127 öğrenci ile yürütülmüştür.

Tablo 3.2.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı

Gruplar	Sınıflar	Uygulanan Yöntem	N	%
Deney 1	7-A	Drama	31	24.4
Kontrol 1	7-C	Geleneksel Öğretim Yöntemleri	32	25.2
Deney 2	7-B	Drama	32	25.2
Kontrol 2	7-D	Geleneksel Öğretim Yöntemleri	32	25.2
TOPLAM			127	100

Tabloda araştırmadaki deneklerle ilgili bilgilere yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayılarının birbirine yakın

olmasına dikkat edildiği görülmektedir. Ki-Kare testi sonuçlarına göre grupların birbirine denk olarak kabul edilebileceği söylenebilir.

Tablo 3.3.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney 1 7-A		Kontrol 1 7-C		Deney 2 7-B		Kontrol 2 7-D		Bütün Gruplar	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kız	16	51.6	15	46.9	16	50	17	53.1	64	51
Erkek	15	48.4	17	53.1	16	50	15	46.9	63	49
Toplam	31	100	32	100	32	100	32	100	127	100

Ki-Kare= .274 p=.965

Çalışma gruplarının birbirlerine denkliğini belirlemek amacıyla Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının deneysel işlem öncesi sosyal becerilerinde, empatik becerilerinde ve akademik başarılarında anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin ön test yoluyla elde edilen bulguların aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız t-testi sonuçlarına bakılmıştır.

Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği ve Akademik Başarı Testleri ön test puanları için Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının karşılaştırılması aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.4.

Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği ve Akademik Başarı Testleri Ön Test Puanları İçin Kontrol 1 ve Deney 1 Gruplarının Karşılaştırılması

	n	$\bar{x}$	s.s.	t	p
Sosyal Beceri Ölçeği					
Toplam					
Deney 1	31	82.25	9.87	1.743	0.092
Kontrol 1	32	77.41	10.44		
Sosyal Kurallar					
Deney 1	31	50.58	7.50	1.529	0.137
Kontrol 1	32	47.35	7.73		
Beğenilirlik					
Deney 1	31	16.67	2.85	1.467	0.153

Tablo 3.4. (Devamı)

Kontrol 1	32	15.32	3.29		
Social					
İngenuousness					
Deney 1	31	15.38	2.61	0.935	0.357
Kontrol 1	32	14.74	2.36		
Empatik Beceri					
Toplam Puan					
Deney 1	31	139.16	13.50	0.061	0.952
Kontrol 1	32	138.93	16.32		
Akademik Başarı					
Testi 1					
Deney 1	31	41.85	14.59	-1.013	0.319
Kontrol 1	32	45.48	11.03		
Akademik Başarı					
Testi 2					
Deney 1	31	43.30	14.99	0.459	0.650
Kontrol 1	32	41.69	10.43		

Tablo 3.4. deki sonuçlar incelendiğinde; Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanları için ön test genel tutumlar ele alındığında Deney 1 grubu için ön test puanlarının ortalamasının $\bar{x}=82.25$, Kontrol 1 grubu için ön test puan ortalamasının $\bar{x}=77.41$ bulunduğu görülmektedir. Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu genel olarak sosyal beceri ön test tutumları, iki bağımsız örnek için t testi ile sınanmış ve t değeri=1.743 bulunmuştur. $p>0.05$ olduğundan, Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu arasında sosyal beceri ön test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Sosyal Beceri Ölçeği sosyal kurallar alt ölçeği için ön test tutumları ele alındığında Deney 1 grubu için ön test puanlarının ortalaması $\bar{x}=50.58$, Kontrol 1 grubu için ön test puan ortalaması $\bar{x}=47.35$ bulunmuştur. Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu sosyal beceri sosyal kurallar ön test tutumları, iki bağımsız örnek için t testi ile sınanmış ve t değeri=1.529 bulunmuştur. $p>0.05$ olduğundan, Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu

arasında sosyal beceri sosyal kurallar ön test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Sosyal Beceri Ölçeği beğenilirlik alt ölçeği için ön test tutumları ele alındığında Deney 1 grubu için ön test puanlarının ortalaması $\bar{x}=16.67$, Kontrol 1 grubu için ön test puan ortalaması $\bar{x}=15.32$ bulunmuştur. Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu sosyal beceri beğenilirlik ön test tutumları, iki bağımsız örnek için t testi ile sınanmış ve t değeri=1.467 bulunmuştur. $p>0.05$ olduğundan, drama yönetimi ile öğretimde Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu arasında sosyal beceri beğenilirlik ön test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Sosyal beceri sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği için ön test tutumları ele alındığında Deney 1 grubu için ön test puanlarının ortalaması $\bar{x}=15.38$, Kontrol 1 grubu için ön test puan ortalaması $\bar{x}=14.74$ bulunmuştur. Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu sosyal beceri sosyal açıdan uygun davranmama ön test tutumları, iki bağımsız örnek için t testi ile sınanmış ve t değeri=0.935 bulunmuştur. $p>0.05$ olduğundan, drama yönetimi ile öğretimde Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu arasında sosyal beceri sosyal açıdan uygun davranmama ön test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Empatik beceri ölçeği için ön test tutumları ele alındığında Deney 1 grubu için ön test puanlarının ortalaması $\bar{x}=139.16$, Kontrol 1 grubu için ön test puan ortalaması $\bar{x}=138.93$ bulunmuştur. Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu empatik beceri ölçeği ön test tutumları, iki bağımsız örnek için t testi ile sınanmış ve t değeri=0.061 bulunmuştur. $p>0.05$ olduğundan, drama yönetimi ile öğretimde Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu arasında Empatik beceri ön test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Akademik başarı testi 1 için ön test tutumları ele alındığında Deney 1 grubu için ön test puanlarının ortalamasının $\bar{x}=41.85$, Kontrol 1 grubu için ön test puan ortalamasının ise $\bar{x}=45.48$ olduğu görülmektedir. Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu Akademik başarı testi ön test tutumları, iki bağımsız örnek için t testi ile sınanmış ve t değeri= -1.013 bulunmuştur. $p>0.05$ olduğundan, drama yönetimi ile öğretimde Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu arasında Akademik başarı ön test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Akademik başarı testi 2 için ön test tutumları ele alındığında Deney 1 grubu için ön test puanlarının ortalaması $\bar{x}=43.30$, Kontrol 1 grubu için ön test puan ortalaması $\bar{x}=41.69$ bulunmuştur. Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu Akademik başarı testi 2 ön test tutumları, iki bağımsız örnek için t testi ile sınanmış ve t değeri=0.459 bulunmuştur. $p>0.05$ olduğundan, drama yönetimi ile öğretimde Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu arasında Akademik başarı ön test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle çalışma gruplarının deneysel işlem öncesi sosyal becerilerinde, empatik becerilerinde ve akademik başarılarında anlamlı farkın olmadığı ve grupların birbirlerine denk kabul edilebileceği görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve özellikleri açıklanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak,

- 1) Kişisel Bilgi Formu
- 2) Empatik Beceri Ölçeği B- Formu (EBÖ-B)
- 3) Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ)
- 4) Akademik Başarı Testi 1 (ABT 1) ve Akademik Başarı Testi 2 (ABT 2) kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırmada araştırmacı tarafından oluşturulmuş bir kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Öğrencilerin sahip oldukları cinsiyet, yaş, sınıf, en uzun süre yaşadığı yer, anne ve babalarının öğrenim durumları gibi demografik değişkenler bu form ile sorgulanmaya çalışılmıştır. Kişisel bilgi formu hem ölçeklerin pilot uygulaması sırasında hem de deneysel uygulamada ön test ve son test uygulamaları sırasında kullanılmıştır. Bu çalışmada sözü geçen demografik değişkenlerden yalnızca cinsiyet değişkeni analiz edilmiştir. Kişisel Bilgi Formu Ek 1.5'te sunulmuştur.

3.3.2. Empatik Beceri Ölçeği B- Formu

Bu araştırmada, öğrencilerin empatik beceri düzeylerini belirlemek amacıyla Empatik Beceri Ölçeği-B Formu (EBÖ-B) kullanılmıştır.

Empatik Beceri Ölçeği, Dökmen (1988)'in aşamalı empati sınıflamasına dayanılarak geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçek günlük yaşamla ilgili kısa ifadelerin bulunduğu altı ayrı psikolojik problemden oluşmaktadır. Her bir problemin altında empatik tepki taşıyan 12 cümle bulunmaktadır. Toplam 72 empatik tepki yazılı olarak deneklere sunulmaktadır.

Ölçeğin uygulanmasında deneklere yöneltilen altı problemin her birine ilişkin 12 empatik tepkiyi okumaları ve her bir sorun için sorunun sahibi olan kişiye söylemeyi tercih edebileceği dört tepkiyi seçip işaretlemeleri istenmektedir. Deneğin seçtiği toplam 24 tepki puanlanmaktadır. Bu puanların toplamı, deneğin EBÖ-B Formundan aldığı toplam puanı göstermektedir.

Her sorunun altında verilen 12 tepkiden biri anlamsızdır. Bu maddeyi seçen deneğin formu, deneğin ölçeği yeterince okumadan cevaplandığı gerekçesiyle iptal edilmektedir.

3.3.2.1. Empatik beceri ölçeği B- formu'nun güvenilirliği

Dökmen (1988) ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla, Empatik Beceri Ölçeği-B formunu 64 kişilik bir gruba üç hafta arayla iki defa uygulanmıştır. Bu iki uygulamadan elde edilen ölçümler arasında $r=.91$ düzeyinde ilişki belirlenmiştir. Yapılan bu araştırmada cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur.

3.3.2.2. Empatik beceri ölçeği B- formu'nun geçerliliği

Ölçeğin geçerliliğinin incelenmesi amacıyla Dökmen (1988) tarafından Empatik Beceri Ölçeği-B formu, klinik psikoloji ve psikolojik danışmada en az master derecesine sahip 14 kişilik bir gruba ve psikoloji eğitimi almamış 14 kişilik bir başka yüksek tahsilli gruba uygulanmıştır. Sonuçta birinci grubun tüm üyelerinin 7. ile 10.

basamaklar arasında empatik tercihte bulundukları, ikinci grubun empatik tercihlerinin ise 2. ile 8. basamaklar arasında dağıldığı görülmüştür. İki grubun empatik beceri puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya konmuş ve ölçeğin ölçme geçerliğine sahip olduğu ifade edilmiştir ($t=6,77$, $sd=26$, $p<0.001$).

3.3.2.3. Empatik beceri ölçeği B- formu'nun pilot uygulaması

Ölçek deneysel çalışma öncesinde, Kırşehir ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Cacabey, Cumhuriyet, Süleyman Türkmani ve Prof. Dr. Erol Güngör İlköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 300 öğrenciye uygulanarak ölçeğin güvenirlik çalışması tekrarlanmıştır.

Uygulamadan elde edilen veriler kullanılarak ölçeğin güvenirliğini belirleyebilmek için, Cronbach alfa güvenirlik analizleri yapılmıştır. Yapılan çalışmada iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) 0,87 olarak hesaplanmıştır.

Cronbach alfa (α) güvenirliği, elde edilen test puanları arasındaki iç tutarlılığı incelemek amacıyla kullanılır. Test maddelerinin ölçtüğü özelliklerin, örneklediği davranışların, benzeşik olması bu tür güvenirliği yükseltecektir. Test maddelerine verilecek cevapların üç veya daha fazla olması durumunda Cronbach tarafından geliştirilmiş olan alfa (α) katsayısı kullanılır. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Empatik Beceri Ölçeği B-Formu Ek 1.1.'de sunulmuştur.

3.3.3. Sosyal Beceri Ölçeği

Bu araştırmada, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini ölçmek amacıyla Danielson ve Phelps (2003) tarafından geliştirilen, Sosyal Beceri Ölçeği (The Children's Self-Report Social Skills Scale (CS4)) kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması, Gençdoğan (2008) tarafından yapılmıştır. Türkçe'ye uyarlanma çalışmasından sonra geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Sosyal Beceri Ölçeği 21 madde ve 3 alt ölçekten oluşan bir ölçme aracıdır. Alt ölçekler, (1) Sosyal Kurallar (2) Beğenilirlik ve (3) Sosyal Açından Uygun Davranmama

olarak adlandırılmaktadır. Alt ölçeklerden Sosyal Kurallar 12, Beğenilirlik 4 ve Sosyal Açıdan Uygun Davranmama 5 madden oluşmaktadır. Sosyal Beceri Ölçeği 5'li likert tipi bir ölçektir (1=Hiçbir zaman 2=Ara sıra, 3= Bazen, 4=Çoğu Zaman , 5=Her Zaman).

Ölçeğin bu araştırmada kullanılabilmesi izni için, ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasını yapan araştırmacı Doç. Dr. Başaran Gençdoğan ile elektronik posta yoluyla yazışılarak gerekli izin ve ölçek temin edilmiştir (İzin elektronik postası Ek 2.3'de sunulmuştur).

3.3.3.1. Sosyal beceri ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması

Orijinal Sosyal Beceri Ölçeğinin Türkçeye uyarlaması Gençdoğan (2008) tarafından yapılmıştır. Yapılan çeviri bir psikolog ve üç dil uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Türkçe versiyon daha sonra orijinal İngilizce versiyonu görmemiş olan ve iki dili de bilen iki araştırmacı tarafından yeniden İngilizce'ye çevrilmiştir. Daha sonra ölçeğin her iki versiyonu anadili İngilizce olan kişiler tarafından karşılaştırılmış ve bazı ifade düzeltmeleri yapılmıştır. İki versiyon arasında yüksek uyum tespit edilmiştir. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe versiyonları arasındaki korelasyon 0.93 ($p < 0.01$) olarak bulunmuştur.

3.3.3.2. Türkçeye uyarlanan formun geçerlik ve güvenirlik çalışması

Orijinal ölçeğin Türkçe'ye uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışmaları Gençdoğan (2008), tarafından yapılmıştır. Ölçek, ilköğretim 4., 5. ve 6. sınıflara devam eden 213'ü kız ve 243'ü erkek olmak üzere toplam 456 ilköğretim öğrencisine uygulanmıştır. Deneklerden 182'si ilköğretim 4. sınıf, 155'i ilköğretim 5. sınıf ve 119'u ise ilköğretim 6. sınıf öğrencisidir.

3.3.3.2.1. Güvenirlik çalışması

Ölçeğin on beş günlük aralıklarla yapılan uygulamaları sonucunda test-tekrar test güvenirlik katsayısının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur; $r=.82$

($p<.001$). Cronbach alpha katsayısı ölçeğin toplam puanı için .94 olarak bulunmuştur. Standart sapma ve Cronbach alpha katsayısı her bir alt ölçek için (1) Sosyal kurallar ($\bar{x}=52.23$, s.s.=3.28, $\alpha=.92$) (2) Beğenilirlik ($\bar{x}=13.17$, s.s.=3.25, $\alpha=.90$) ve (3) Sosyal açıdan uygun davranmama ($\bar{x}=15.32$, s.s.=3.73, $\alpha=.88$) olarak bulunmuştur.

3.3.3.2.2. Geçerlik çalışması

Ölçeğin geçerliği benzer iki ölçek ile korelasyonlarına bakılarak tespit edilme yoluna gidilmiştir. Sözü edilen ölçekler Kazdin, Rodgers & Colbus (1986) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Umutsuzluk Ölçeği” ve Gibson ve Higgins (1986) tarafından geliştirilen “Kimdir Bu Kişi” adlı ölçeklerdir. Üç ölçek arasındaki korelasyonlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Pearson's r katsayısı Çocuklar İçin Umutsuzluk Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif korelasyon göstermiştir ($r=-.52$, $p<.001$). Kimdir Bu Kişi ve Sosyal Beceri Ölçeği arasında tüm korelasyonlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($r=.48$, $p<.001$).

Ayrıca Sosyal Beceri Ölçeği'nin üç alt ölçeği (Sosyal Kurallar, Beğenilirlik ve Sosyal açıdan uygun davranmama) ve Çocuklar İçin Umutsuzluk Ölçeği ve Kimdir Bu Kişi arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Bu ölçümlerden elde edilen sonuçlar şöyledir; Sosyal Kurallar ile Çocuklar İçin Umutsuzluk Ölçeği ($r=.33$) ve Kimdir Bu Kişi ($r=-.35$). Beğenilirlik ile Çocuklar İçin Umutsuzluk Ölçeği ($r=.35$) ve Kimdir Bu Kişi ($r=-.40$). Sosyal açıdan uygun davranmama ile Çocuklar İçin Umutsuzluk Ölçeği ($r=-.33$) ve Kimdir Bu Kişi ($r=.38$).

3.3.3.3. Sosyal beceri ölçeği'nin pilot uygulaması

Deneyisel çalışma öncesinde Sosyal Beceri Ölçeği, Kırşehir ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Cacabey, Cumhuriyet, Süleyman Türkmani ve Pof. Dr. Erol Güngör İlköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 300 öğrenciye uygulanarak ölçeğin güvenirlik çalışması tekrarlanmıştır.

Uygulamadan elde edilen veriler kullanılarak ölçeğin güvenirliğini belirleyebilmek için, Cronbach alfa güvenirlik analizleri yapılmıştır. Yapılan çalışmada iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) 0,78 olarak hesaplanmıştır.

Cronbach alfa (α) güvenirliği, elde edilen test puanları arasındaki iç tutarlığı incelemek amacıyla kullanılır. Test maddelerinin ölçtüğü özelliklerin, örneklediği davranışların, benzeşik olması bu tür güvenirliği yükseltecektir. Test maddelerine verilecek cevapların üç veya daha fazla olması durumunda Cronbach tarafından geliştirilmiş olan alfa (α) katsayısı kullanılır. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Sosyal Beceri Ölçeği Ek 1.2’de sunulmuştur.

3.3.4. Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2

Bu araştırmada öğrencilerin belirlenen iki üniteye ilişkin akademik başarılarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen iki Akademik Başarı Testi kullanılmıştır.

3.3.4.1. Akademik başarı testi 1 ve akademik başarı testi 2’nin geliştirilmesi

Araştırmada, drama yöntemi ile hazırlanan eğitim programının öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 hazırlanmıştır. Bu süreçte öncelikle “İletişim ve İnsan İlişkileri” ve “Ülkemizde Nüfus” ünitelerinin kazanımları belirlenmiştir. Her bir kazanım için yeteri kadar test maddesi hazırlanmış, hazırlanan maddeler konu uzmanlarınca gözden geçirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli seçme ve düzeltmeler yapıldıktan sonra her iki başarı testinin ön deneme formları oluşturulmuştur.

3.3.4.2. Akademik başarı testi 1 ve akademik başarı testi 2'nin pilot uygulaması

Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testlerinin pilot uygulamaları araştırma grubu dışında, 120 sekizinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır.

Uygulama sonuçlarına göre testlerin madde ve test puan analizleri yapılarak her maddenin güçlük indeksi (p) ve ayırt edicilik indeksi (r) bulunmuştur.

Bu çalışmada ayırt edicilik .30, güçlük indeksi .30 ve üzerinde olan maddeler testlere dahil edilmiş, bu ölçütleri karşılamayan maddeler testlerden çıkarılmıştır. Ayırt edicilik indeksi .30 -.39 arasında olan maddeleri ayırt edicilik indeksi oldukça iyi kabul edilirken .40 ve üzerinde olan maddeler ise çok iyi maddeler olarak kabul edilmiştir.

Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2'ye ilişkin sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3.5.

Akademik Başarı Testi 1 Madde İstatistikleri

Madde No	Madde Güçlük İndeksi (p)	Ayırt Edicilik İndeksi (r)
1	.66	.46
2	.86	.31
3	.82	.44
4	.84	.36
5	.78	.48
6	.81	.34
7	.45	.63
8	.49	.44
9	.54	.51
10	.67	.62
11	.72	.45
12	.38	.41

Tablo 3.5. (Devamı)

13	.52	.49
14	.48	.51
15	.34	.42
16	.64	.43
17	.55	.39
18	.48	.32
19	.62	.46
20	.50	.44
21	.56	.62
22	.61	.47
23	.51	.46
24	.83	.32
25	.83	.46

İstatistiklerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda 30 maddeden oluşan test 25 maddeye indirilmiştir. 5, 11, 17, 23 ve 29 olmak üzere toplam 5 madde ölçütleri karşılamadığı gerekçesiyle test'ten çıkarılmıştır. Tablo 3.11 incelendiğinde, test de yer alan maddelerin güçlüklerinin .34 ile .86 arasında değiştiği görülmektedir. Ayırt edicilik indeksi ise .31 ile .63 arasında değişmektedir.

Maddeler çıkarıldıktan sonra testlerinin güvenilirliğinin hesaplanması için KR-20 (Kuder Richardson-20) güvenilirlik testi yapılmıştır. Güvenilirlik, Akademik Başarı Testi 1 için .79 olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen değerler incelendiğinde, pilot uygulaması gerçekleştirilen Akademik Başarı Testi 1'in, derse yönelik akademik başarıyı ölçmede yeterli bir ölçme aracı olduğu anlaşılmaktadır. Oluşturulan 25 maddelik başarı testi Ek 1.3'de sunulmuştur.

Tablo 3.6.

Akademik Başarı Testi 2 Madde İstatistikleri

Madde No	Madde Güçlük İndeksi (p)	Ayırt Edicilik İndeksi (r)
1	.46	.64
2	.77	.32
3	.59	.49
4	.50	.41
5	.68	.64
6	.65	.42
7	.49	.56
8	.36	.41
9	.76	.39
10	.79	.31
11	.47	.59
12	.38	.41
13	.38	.68
14	.70	.54
15	.73	.36
16	.50	.41
17	.44	.65
18	.77	.49
19	.39	.69
20	.59	.51
21	.42	.67
22	.85	.33
23	.32	.69
24	.59	.49
25	.59	.49

İstatistiklerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda 30 maddeden oluşan test 25 maddeye indirilmiştir. 2, 12, 19, 20 ve 22 olmak üzere toplam 5 madde, ölçütleri karşılamadığı gerekçesiyle test'ten çıkarılmıştır. Tablo 3.12 incelendiğinde, test de yer alan maddelerin güçlüklerinin .32 ile .85 arasında değiştiği görülmektedir. Ayırt edicilik indeksi ise .31 ile .69 arasında değişmektedir.

Maddeler çıkarıldıktan sonra testlerinin güvenilirliğinin hesaplanması için KR-20 (Kuder Richardson-20) güvenilirlik testi yapılmıştır. Güvenilirlik, Akademik Başarı Testi 2 için .83 olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen değerler incelendiğinde, pilot uygulaması gerçekleştirilen Akademik Başarı Testi 2'nin, derse yönelik akademik başarıyı ölçmede yeterli bir ölçme aracı olduğu anlaşılmaktadır. Oluşturulan 25 maddelik başarı testi Ek 1.4'de sunulmuştur.

Elde edilen bulgular her iki testin de güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

3.4. Araştırma İşlem Basamakları

Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Hüsnü Özyeğin İlköğretim Okulu 7. sınıf öğrencileri ile Sosyal Bilgiler derslerinde çalışma yapabilmek için gerekli izin alındıktan sonra (Ek 2.2), 7. sınıf Sosyal Bilgiler derlerine giren iki öğretmen ile görüşülerek dersin içeriği ve uygulanacak yöntem hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmanın deneysel süreci ve araştırmada kullanılacak olan eğitim programı araştırmacı tarafından yapılandırıldığından, çalışma grupları arasındaki denkliliği sağlayabilmek amacı ile hem deney hem de kontrol gruplarında derslerin araştırmacı tarafından işlenmesi uygun görülmüştür.

Araştırmada deneysel işlemleri gerçekleştirmek amacıyla araştırmacı tarafından deney ve kontrol gruplarında uygulanmak üzere Sosyal Bilgiler Dersi “İletişim ve İnsan İlişkileri” ve “Ülkemizde Nüfus” ünitelerine yönelik ders planları ve etkinlikler hazırlanmıştır. Deney grupları için hazırlanan ders planları ve etkinlikler drama yönteminin hazırlık-ısınma, canlandırma ve değerlendirme süreçlerine uygun olarak hazırlanmıştır. Her ders planı Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı, Öğrenci Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Sosyal Bilgiler Öğretim programındaki becerilere ait kazanımlardan hareketle planlanmış ve etkinlikler bu beceri ve kazanımlara yönelik olarak oluşturulmuştur. Kontrol grupları için hazırlanan günlük planlar ise sürecin

anlatım, soru cevap ve tartışma yöntemleri ile işlenmesine olanak verecek şekilde düzenlenmiştir.

Araştırma sırasında takip edilen yol aşağıdaki gibidir.

1. Empatik Beceri ve Sosyal Beceri ölçeklerinin güvenirlik çalışmalarının tekrarlanması.
2. Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2'nin geliştirilmesi.
3. Araştırmanın deney ve kontrol gruplarının oluşturulması.
4. Öğrencilerle tanışma ve deney süreci hakkında bilgilendirme.
5. Empatik Beceri ve Sosyal Beceri ölçeklerinin, Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2'nin Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarına ön-test olarak verilmesi.
6. Her gruba belirlenen eğitim programlarının sekiz hafta boyunca uygulanması.
7. Sekiz hafta sonunda dört gruba da (Deney 1, Kontrol 1, Deney 2, Kontrol 2) Empatik Beceri ve Sosyal Beceri ölçeklerinin, Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2'nin son-test olarak verilmesi.

Yukarıda açıklanan işlemler 2011-2012 öğretim yılı güz dönemi 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde sekiz hafta uygulama olmak üzere, ön-test son-test uygulamaları ile birlikte toplam 10 hafta sürdürülmüştür. Eğitim programı haftada 3'er saat olmak üzere toplamda her bir grup için 24 saat olarak uygulanmıştır.

3.4.1. Deney Gruplarına Yönelik İşlemler

Araştırma kapsamına uygun olarak deney gruplarında aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.

1. Deney 1 ve Deney 2 gruplarının derslerine giren öğretmenlerle görüşme ve onlardan ders işleme süreci ve sınıflar hakkında bilgi alma.
2. Öğrencilerle tanışma ve deney süreci hakkında öğrencileri bilgilendirme.
3. Deney 1 grubuna Kişisel bilgi formu ve ön testlerin uygulanması.
4. Derslerin araştırmacı tarafından drama yöntemi ile anlatımı.
5. Deney 1 ve Deney 2 gruplarına son testlerin uygulanması.

Deney grupları için hazırlanan eğitim programı uygulanırken öğrencilere mümkün olduğunca rahat hareket edebilecekleri, etkinliklere katılımı üst düzeyde

tutmaya elverişli, öğrencilerin özgür davranışlarına imkan sağlayacak bir sınıf ortamı sağlanmıştır. Drama etkinliklerinde kullanılacak gerekli araç gereçler (giysiler, resim kağıtları, boya kalemleri vb.) araştırmacı tarafından sınıfa getirilmiştir.

3.4.1.1. Eğitim programının hazırlanması

Araştırmanın yürütüleceği 7. sınıf öğrencilerinden belirlenen Deney 1 ve Deney 2 gruplarına, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanmış olan ve ilköğretim okullarında Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından uygulanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda, Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı, Öğrenci Ders Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabındaki etkinlik ve tekniklere dayalı olarak drama yöntemi ile hazırlanmış bir eğitim programı uygulanmıştır.

Eğitim programı hazırlanmaya başlamadan önce konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışı literatür ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu çerçevede, program hazırlanırken, drama konusunda ilgili kitaplar, yayınlar ve ayrıca yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. Ayrıca, yurt içinde ve yurt dışında yayınlanmış programlardaki uygulama örnekleri gözden geçirilmiştir.

Eğitim programı araştırmacı tarafından Sosyal Bilgiler Dersi 7. sınıf “İletişim ve İnsan İlişkileri” ve “Ülkemizde Nüfus” üniteleri için bu ünitelerin kazanımlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Program, her konunun başında belirlenen amaç ve kazanımlar doğrultusunda yapılandırılmıştır. Her ders öncesinde, uygulamalarda kullanılacak eğitsel materyaller, etkinlikler, teknikler ve derslerin ortalama süresi belirlenmiştir.

Araştırmacı drama ile ilgili olarak, “Çağdaş Drama Derneği’nde temel bir eğitim almıştır. Araştırmacının almış olduğu drama eğitimi belgesi Ek 4’te sunulmuştur.

Eğitim programı deney gruplarına uygulanmadan önce, programda yararlanılan yöntem ve teknikler konusunda iki Sosyal Bilgiler öğretmenin ve drama konusunda eğitimi olan iki uygulamacının programa ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda programda bazı değişikliklere ve düzeltmelere gidilmiştir. Eğitim programına bu şekilde pilot uygulama öncesi son şekli verilmiştir.

3.4.1.2. Eğitim programının pilot uygulaması

Eğitim programının pilot uygulaması deney gruplarından önce 7. sınıf öğrencileri ile her sınıfta haftada 3 ders saati olmak üzere toplam 12 ders saati çalışılarak yapılmıştır. Bu uygulamanın sonunda programdaki bazı drama etkinliklerinin işlevsellik, mekan ve zamanlama açısından uygun olmadığı görülerek çıkarılmış ve aynı sebeplerden bazı etkinliklerde ise çeşitli düzenlemelere gidilmiştir. Son olarak programla ilgili tez danışmanlarının görüş ve önerileri alınarak çeşitli düzeltmeler yapılmış ve programa son şekli verilmiştir.

3.4.2. Kontrol Gruplarına Yönelik İşlemler

Kontrol gruplarında dersler; anlatım ve tartışma yöntemi ve soru-cevap tekniği kullanılarak, sözü geçen iki ünite boyunca araştırmacı tarafından anlatılmıştır. Deney gruplarında olduğu gibi Kontrol grupları için de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğrultusunda ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı, Öğrenci Ders Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabındaki etkinlik ve tekniklere dayalı bir anlayış benimsenerek ders planları hazırlanmıştır.

Araştırma kapsamına uygun olarak kontrol gruplarında aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.

1. Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarının derslerine giren öğretmenlerle görüşme ve onlardan ders işleme süreci ve sınıflar hakkında bilgi alma.
2. Öğrencilerle tanışma ve deney süreci hakkında öğrencileri bilgilendirme.
3. Kontrol 1 grubuna Kişisel bilgi formu ve ön testlerin uygulanması.
4. Dersin araştırmacı tarafından anlatımı.
5. Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarına son testlerin uygulanması.

Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarına verilen dersler boyunca ders kitabı ve öğrenci çalışma kitapları dışında herhangi bir öğretim materyali kullanılmamıştır.

3.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada araştırma modeline bağlı olarak uygulamanın belirli aşamalarında veriler toplanmıştır.

Araştırmada belirlenen ünitelere ilişkin gerekli analizler yapılarak kazanımlar belirlenmiştir. Daha sonra bu kazanımlara bağlı olarak drama yönteminin temel alındığı ders planlarından oluşan bir eğitim programı geliştirilerek deney gruplarına uygulanmıştır. Kontrol gruplarında dersler herhangi bir özel öğretim yöntemi kullanılmadan mevcut Sosyal Bilgiler Öğretim Programı dahilinde hazırlanan ders planlarına bağlı olarak işlenmiştir.

Araştırmada drama yönteminin uygulanmış olduğu deney gruplarında drama yöntemi ile işlenen Sosyal Bilgiler dersinin ve kontrol gruplarında mevcut program dahilinde, herhangi bir özel öğretim yöntemi uygulanmadan işlenen Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin sosyal becerileri ve empatik becerileri ve ayrıca akademik başarılarına olan etkilerini belirlemek amacıyla çeşitli ölçme araçları, deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Uygulama öncesinde öğrencilere ait cinsiyet ve diğer demografik özellikleri belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formları ile bilgiler toplanmıştır. Uygulamanın ilk haftasında Sosyal Beceri Ölçeği ve Empatik Beceri Ölçeği B-Formu Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarına ön test olarak uygulanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından İletişim ve İnsan İlişkileri ünitesi için hazırlanan Akademik Başarı Testi 1 ve Ülkemizde Nüfus ünitesi için hazırlanan Akademik Başarı Testi 2, Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarına ön test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel deseni olarak belirlenen Solomon dört gruplu araştırma modeli gereği Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarına ön test uygulaması yapılmamıştır.

Deney ve kontrol gruplarında uygulamalar sona erdirildikten sonra Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği B-Formu ve Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2, Deney 1, Deney 2, Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarına son test olarak uygulanmıştır.

Elde edilen verilerin analizi SPSS 15.0 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Veri analizi sürecinde beş farklı istatistiksel teknik kullanılmıştır. Empatik Beceri Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeğinin pilot uygulamaları yapılmış ve bu uygulamalardan elde edilen veriler kullanılarak ölçeklerin güvenilirliğini belirleyebilmek için, "Cronbach

alfa” güvenirlik analizleri yapılmıştır. Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2’nin Pilot Uygulaması yapılmış ve uygulama sonuçlarına göre testlerin madde puan analizleri yapılarak her maddenin “güçlük indeksi (p)” ve “ayırt edicilik indeksi (r)” hesaplanmıştır. n test ve son testlerden elde edilen puanlar değerlendirilerek deney ve kontrol grupları arasında fark olup olmadığı “t testi” ile ortaya konulmuştur. Deney ve Kontrol grupları arasında drama yöntemi ve geleneksel ğretim yöntemine bağlı olarak cinsiyete ilişkin farklılık olup olmadığı “ANOVA” testi ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grupları için Sosyal Beceri (genel, sosyal kurallar, beğenilirlik, sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçekleri için), Empatik Beceri ve Akademik Başarı Testi son test puanlarına ilişkin “Pearson Korelasyon katsayıları” belirlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini cevaplamak üzere üçüncü bölümde açıklanan veri toplama araçları ve uygulanan eğitim programına dayalı olarak, elde edilen verilerin uygun istatistiksel yöntemlerle analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumların verilisinde alt problemlerin sırası izlenmiş ve sonuçlar tablolar ve grafikler halinde sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “*Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarı Testleri son test puanları arasında bir farklılık var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme ilişkin istatistiksel çözümlemelerde Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği ve Akademik Başarı Testlerine ilişkin puanlarının son test sonuçlarının karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 4.1.

Sosyal Beceri Ölçeği Son Test Puanları İçin Kontrol 1 ve Deney 1 Gruplarının Karşılaştırılması

Sosyal Beceri Ölçeği	n	$\bar{x}$	s.s.	t	p
Toplam					
Deney 1	31	87.22	6.76	5.543	0.000
Kontrol 1	32	77.41	8.67		

Tablo 4.1. (Devamı)

Sosyal Kurallar					
Deney 1	31	55.51	4.02	6.165	0.000
Kontrol 1	32	47.19	6.63		
Beğenilirlik					
Deney 1	31	17.51	2.95	2.795	0.009
Kontrol 1	32	15.35	2.92		
Sosyal Açıdan Uygun Davranmama					
Deney 1	31	13.83	2.42	-1.463	0.154
Kontrol 1	32	14.70	2.10		

Tablo 4.1'e göre; sosyal beceri için son test genel tutumlar ele alındığında Deney 1 grubu için son test puanlarının ortalaması $\bar{x}=87.22$, Kontrol 1 grubu için son test puan ortalaması $\bar{x}=77.41$ bulunmuştur. Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu genel olarak sosyal beceri son test tutumları, iki bağımsız örnek için t testi ile sınanmış ve t değeri 5.543 olarak $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Drama yönetimi ile öğretimde Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu arasında sosyal beceri son test puanları bakımından istatistiksel olarak Deney 1 grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

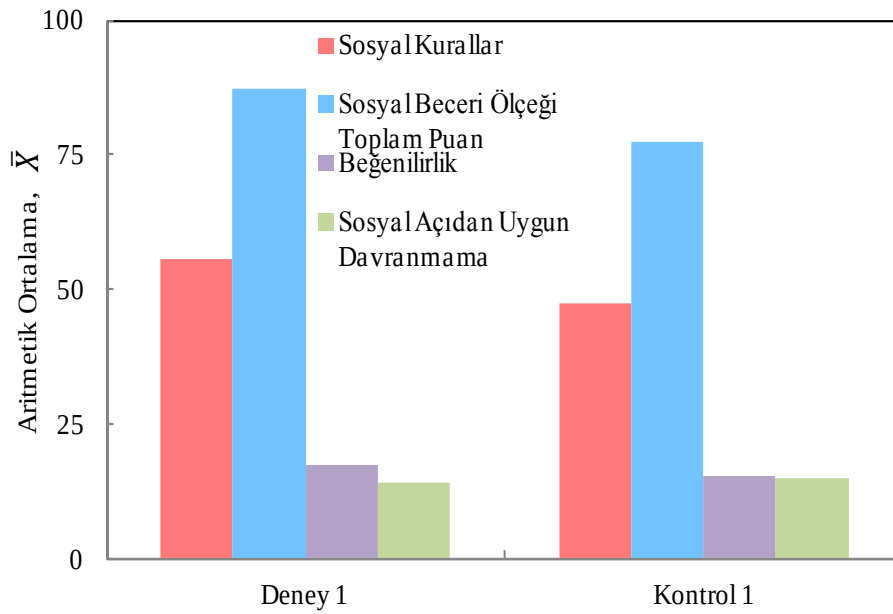
Aynı alt probleme ilişkin istatistiksel çözümlemelerde Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının Sosyal Beceri Ölçeğine ilişkin sosyal kurallar alt ölçeği son test sonuçları karşılaştırılması yapılmıştır. Sosyal beceri sosyal kurallar için son test tutumları ele alındığında Deney 1 grubu için son test puanlarının ortalamasının $\bar{x}=55.51$, Kontrol 1 grubu için son test puan ortalamasının $\bar{x}=47.19$ bulunduğu görülmektedir. Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu sosyal beceri sosyal kurallar son test tutumları, iki bağımsız örnek için t testi ile sınanmış ve t değeri 6.165 olarak $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Drama yönetimi ile öğretimde Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu arasında sosyal beceri sosyal kurallar son test puanları bakımından istatistiksel olarak Deney 1 grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının Sosyal Beceri Ölçeğine ilişkin beğenilirlik alt ölçeği son test sonuçlarının karşılaştırılması incelendiğinde; Deney 1 grubu için son test puanlarının ortalamasının $\bar{x}=17.51$, Kontrol 1 grubu için son test puan ortalamasının $\bar{x}$

=15.35 olarak bulunduğu görülmektedir. Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu sosyal beceri beğenilirlik son test tutumları için t değeri 2.795 olarak $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Drama yönetimi ile öğretimde Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu arasında beğenilirlik alt ölçeği son test puanları bakımından istatistiksel olarak Deney 1 grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının Sosyal Beceri Ölçeğine ilişkin sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği son test sonuçlarının karşılaştırılmasına göre; Sosyal beceri sosyal açıdan uygun davranmama için son test tutumları ele alındığında Deney 1 grubu için son test puanlarının ortalamasının $\bar{x} = 13.84$, Kontrol 1 grubu için ise son test puan ortalamasının $\bar{x} = 14.71$ olarak bulunduğu görülmektedir. Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu sosyal beceri sosyal açıdan uygun davranmama son test tutumları, iki bağımsız örnek için t testi ile sınanmış ve t değeri -1.463 olarak $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Drama yönetimi ile öğretimde Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu arasında Sosyal Beceri Ölçeği sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği son test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Sosyal Beceri Ölçeği son test puanları İçin Kontrol 1 ve Deney 1 Gruplarının aritmetik ortalamaları aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



Grafik 4.1. Sosyal Beceri Ölçeği son test puanları için Kontrol 1 ve Deney 1 gruplarının aritmetik ortalamaları

Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınavan alt probleme ilişkin olarak Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının Empatik Beceri Ölçeğine ilişkin puanlarının son test sonuçları karşılaştırılması yapılmıştır.

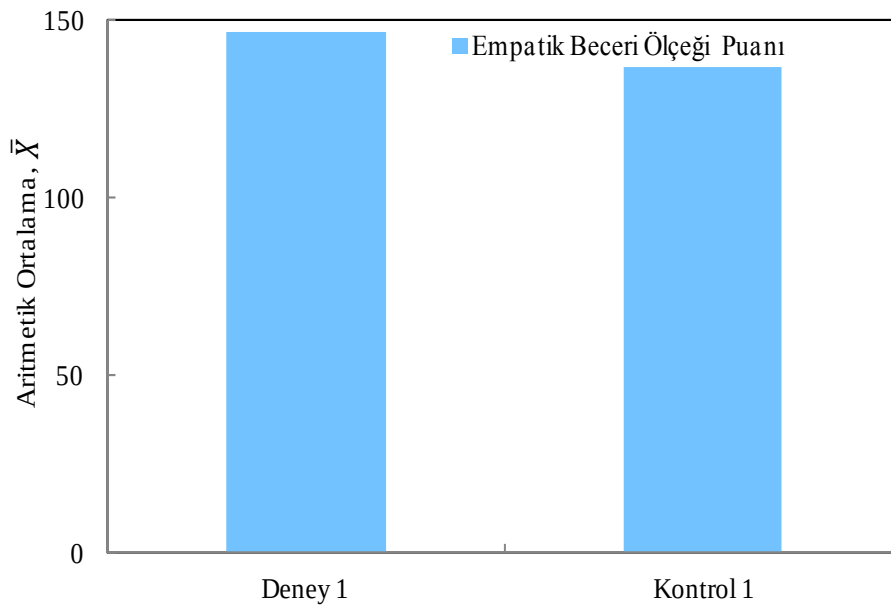
Tablo 4.2.

Empatik Beceri Ölçeği Son Test Puanları İçin Kontrol 1 ve Deney 1 Gruplarının Karşılaştırılması

Empatik Beceri Ölçeği	n	$\bar{x}$	s.s.	t	p
Deney 1	31	146.61	13.50	2.761	0.010
Kontrol 1	32	136.80	13.18		

Tablo 4.2. de görüldüğü üzere, Empatik Beceri Ölçeği için son test tutumları ele alındığında Deney 1 grubu için son test puanlarının ortalaması $\bar{x}=146.61$, Kontrol 1 grubu için son test puan ortalaması $\bar{x}=136.80$ bulunmuştur. Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu Empatik Beceri Ölçeği son test tutumları, iki bağımsız örnek için t testi ile sınanmış ve t değeri 2.761 olarak $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Drama yönetimi ile öğretimde Deney 1 ve Kontrol 1 grupları arasında Empatik Beceri Ölçeği son test puanları bakımından istatistiksel olarak Deney 1 grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Empatik Beceri Ölçeği Son Test Puanları İçin Kontrol 1 ve Deney 1 Gruplarının aritmetik ortalamaları aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



Grafik 4.2. Empatik Beceri Ölçeği son test puanları için Kontrol 1 ve Deney 1 gruplarının aritmetik ortalamaları

Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarı Testleri son test puanları arasında bir farklılık olup olmadığını sınavan alt probleme ilişkin olarak Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının Akademik Başarı Testlerine ilişkin puanların son test sonuçları karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 4.3.

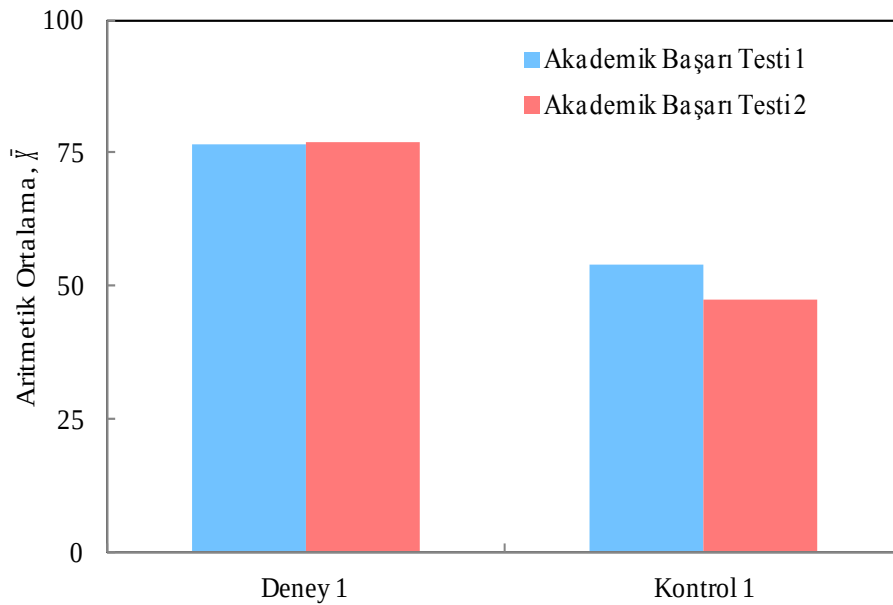
Akademik Başarı Testleri Son Test Puanları İçin Kontrol 1 ve Deney 1 Gruplarının Karşılaştırılması

Akademik Başarı	n	$\bar{x}$	s.s.	t	p
Testi 1					
Deney 1	31	76.61	10.49	8.707	0.000
Kontrol 1	32	53.95	12.66		
Akademik Başarı					
Testi 2					
Deney 1	31	76.85	11.65	9.324	0.000
Kontrol 1	32	47.17	12.46		

Tablo 4.3. incelendiğinde, Akademik Başarı Testi 1 için son test tutumları ele alındığında Deney 1 grubu için son test puanlarının ortalamasının $\bar{x}=76.61$, Kontrol 1 grubu için son test puan ortalamasının ise $\bar{x}=53.95$ olarak bulunduğu görülmektedir. Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu Akademik Başarı Testi son test tutumları, iki bağımsız örnek için t testi ile sınanmış ve t değeri 8.707 olarak $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu arasında Akademik Başarı Testi son test puanları bakımından istatistiksel olarak Deney 1 grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Tablo 4.3' e göre, Akademik Başarı Testi 2 için son test tutumları ele alındığında Deney 1 grubu için son test puanlarının ortalaması $\bar{x}=76.85$, Kontrol 1 grubu için son test puan ortalaması $\bar{x}=47.17$ bulunmuştur. Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu Akademik Başarı Testi son test tutumları, iki bağımsız örnek için t testi ile sınanmış ve t değeri=9.324 bulunmuştur. $p<0.05$ olduğundan, drama yönetimi ile öğretimde Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu arasında Akademik Başarı Testi son test puanları bakımından istatistiksel olarak Deney 1 grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Akademik Başarı Testleri son test puanları için Kontrol 1 ve Deney 1 gruplarının aritmetik ortalamaları aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



Grafik 4.3. Akademik Başarı Testleri son test puanları için Kontrol 1 ve Deney 1 gruplarının aritmetik ortalamaları

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde, Deney 1 Grubunda; Sosyal Beceri Ölçeğine, Empatik Beceri Ölçeğine ve Akademik Başarı Testlerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme ilişkin istatistiksel çözümlemelerde drama yöntemi ile Sosyal Bilgiler öğretiminin Deney 1 grubu üzerindeki etkisini görmek üzere öncelikle Deney 1 grubunun Sosyal Beceri Ölçeğine ilişkin ön test-son test sonuçları t testi ile analiz edilmiştir

Tablo 4.4.

Deney 1 Grubu İçin Sosyal Beceri Puanlarının Ön Test ve Son Test Farklılığının Sınanması İçin t testi Sonuçları

Sosyal Beceri Ölçeği	n	$\bar{x}$	S.S.	t	p
Toplam					
Ön Test	31	82.25	9.87	-2.103	0.044
Son Test	31	87.22	6.76		
Sosyal Kurallar					
Ön Test	31	50.58	7.50	-3.063	0.005
Son Test	31	55.51	4.02		
Beğenilirlik					
Ön Test	31	16.67	2.85	-1.167	0.252
Son Test	31	17.51	2.95		
Sosyal Açıdan Uygun Davranmama					
Ön Test	31	15.38	2.61	3.363	0.016
Son Test	31	13.83	2.42		

Tablo 4.4 incelendiğinde; sosyal beceri için genel tutumlar ele alındığında ön test için puan ortalamasının $\bar{x}=82.25$, son test için puan ortalamasının $\bar{x}=87.22$ olarak

bulunduğu görülmektedir. Ön test ve son test sosyal beceri tutumları, t testi ile sınanmış ve t değeri = -2.103 bulunmuştur. $p < 0.05$ olduğundan, drama yönetimi ile öğretimde ön test ve son test arasında Sosyal Beceri Ölçeğinin genel puanı bakımından istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir fark vardır.

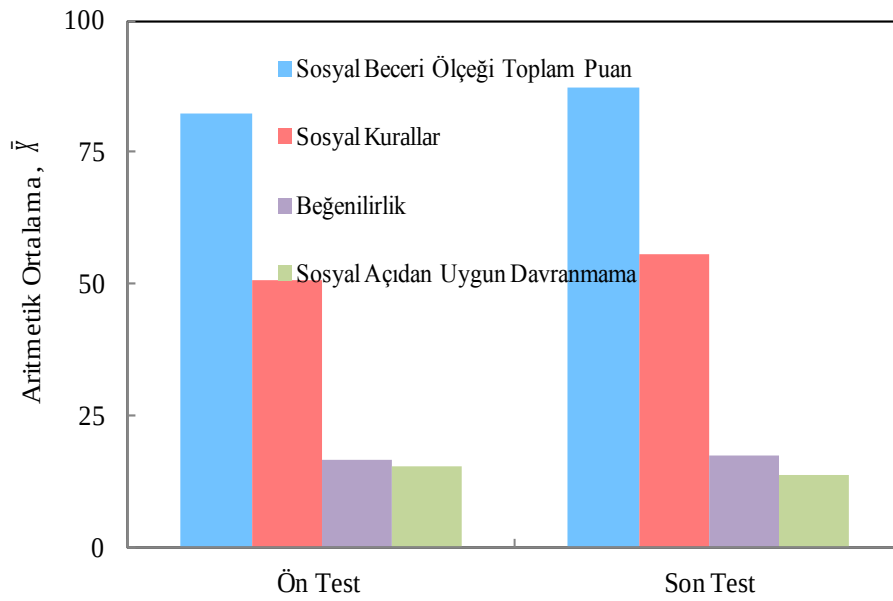
Sosyal kurallar alt ölçeği için tutumlar ele alındığında ön test puanının ortalamasının $\bar{x} = 50.58$ ve son test puanının ortalamasının $\bar{x} = 55.52$ olarak bulunduğu görülmektedir. Ön test ve son test sosyal kurallar alt ölçeği tutumları t testi ile sınanmış ve t değeri -3.063 $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Drama yönetimi ile öğretimde ön test ve son test arasında sosyal kurallar alt ölçeğinin puanı bakımından istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir fark vardır.

Beğenilirlik alt ölçeği için tutumlar ele alındığında ön test puanının ortalamasının $\bar{x} = 16.68$ ve son test puanının ortalamasının $\bar{x} = 17.52$ bulunduğu görülmektedir. Ön test ve son test beğenilirlik alt ölçeği tutumları t testi ile sınanmış ve t değeri -1.167 $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Drama yönetimi ile öğretimde ön test ve son test arasında beğenilirlik alt ölçeğinin puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği için tutumlar ele alındığında ön test puanının ortalaması $\bar{x} = 16.06$ ve son test puanının ortalaması $\bar{x} = 13.84$ olarak bulunduğu görülmektedir. Ön test ve son test sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği tutumları t testi ile sınanmış ve t değeri 3.363 $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Drama yönetimi ile öğretimde ön test ve son test arasında sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeğinin puanı bakımından istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir fark vardır.

Bu bulgulardan hareketle Deney 1 grubunda öğrencilerin sosyal beceri genel puanlarını, sosyal kurallar alt ölçeği puanlarını ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanlarını artırmada drama yöntemi ile öğretimin etkili olduğu söylenebilir. Yine bu bulgulardan hareketle öğrencilerin sosyal beceri beğenilirlik alt ölçeği puanlarını artırmada drama yöntemi ile öğretimin etkisinin anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna varılmaktadır.

Deney 1 grubu için Sosyal Beceri Ölçeği ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



Grafik 4.4. Deney 1 grubu için Sosyal Beceri Ölçeği ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları

Aynı alt probleme ilişkin istatistiksel çözümlemelerde Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde, Deney 1 grubunda; Empatik Beceri ölçeğine ilişkin ön test ve son test puanları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere Deney 1 grubunun Empatik Beceri Ölçeğine ilişkin ön test-son test sonuçları t testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 4.5.

Deney 1 Grubu İçin Empatik Beceri Puanlarının Ön Test ve Son Test Farklılığının Sınanması İçin t testi Sonuçları

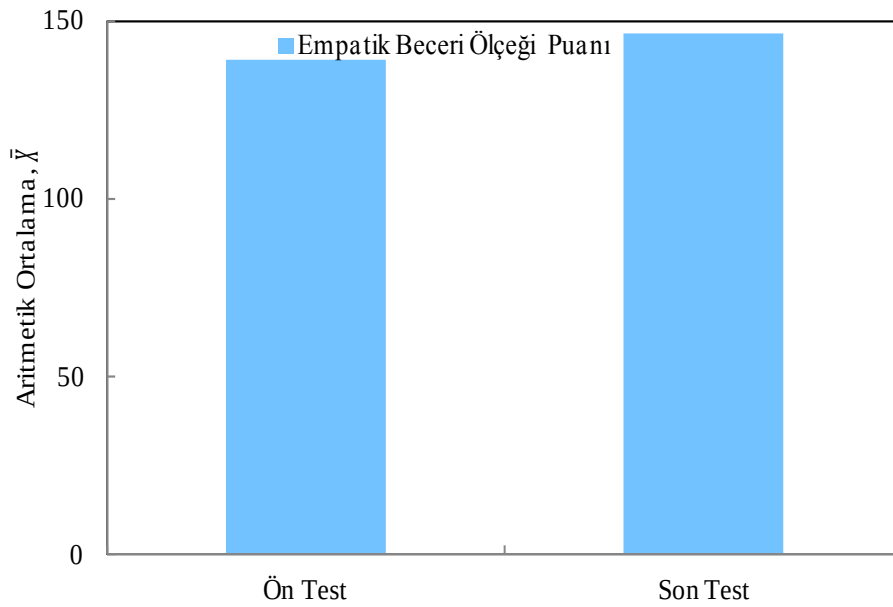
Empatik Beceri Ölçeği	n	$\bar{x}$	s.s.	t	p
Ön Test	31	139.16	13.50	-2.643	0.013
Son Test	31	146.61	13.50		

Tablo 4.5. te görüldüğü üzere; Empatik beceri için genel tutumlar ele alındığında ön test için puan ortalaması 139.16, son test için puan ortalaması $\bar{x}=146.61$ bulunmuştur. Ön test ve son test sosyal beceri tutumları, t testi ile sınanmış ve t değeri -

2.643 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Drama yönetimi ile öğretimde ön test ve son test arasında Empatik Beceri Ölçeğinin genel puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Bu bulgudan hareketle Deney 1 grubunda öğrencilerin empatik beceri genel puanlarını artırmada drama yöntemi ile öğretimin etkili olduğu söylenebilir.

Deney 1 grubu için Sosyal Beceri Ölçeği ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



Grafik 4.5. Deney 1 grubu için Empatik Beceri Ölçeği ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları

Aynı alt probleme ilişkin istatistiksel çözümlemelerde Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde, Deney 1 grubunda; Akademik Başarı Testlerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere Deney 1 grubunun Akademik Başarı Testlerine ilişkin ön test-son test sonuçları t testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 4.6.

Deney 1 Grubu İçin Akademik Başarı Testleri Ön Test ve Son Test Farklılığının Sınanması İçin t testi Sonuçları

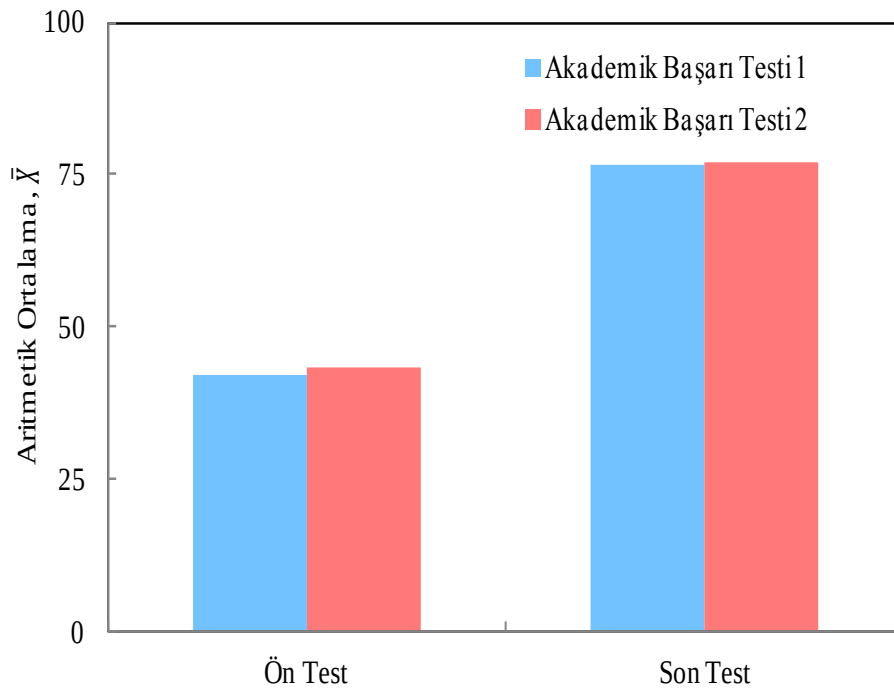
Akademik Başarı	n	$\bar{x}$	s.s.	t	p
Testi 1					
Ön Test	31	41.85	14.59	-14.909	0.000
Son Test	31	76.61	10.49		
Akademik Başarı					
Testi 2					
Ön Test	31	43.30	14.99	-15.653	0.000
Son Test	31	76.85	11.65		

Tablo 4.6. da görüldüğü üzere; akademik başarı için genel tutumlar ele alındığında Akademik Başarı Testi 1 ön test için puan ortalaması $\bar{x}=41.85$, son test için puan ortalaması $\bar{x}=76.61$ bulunmuştur. Ön test ve son test akademik başarı tutumları, t testi ile sınanmış ve t değeri -14.909 olarak $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Drama yönetimi ile öğretimde Akademik Başarı Testi 1 ön test ve son test arasında Akademik Başarı Testi genel puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Akademik Başarı Testi 2 ön test için puan ortalaması $\bar{x}=43.30$ son test için puan ortalaması $\bar{x}=76.85$ bulunmuştur. Ön test ve son test akademik başarı tutumları, t testi ile sınanmış ve t değeri -15.653 olarak $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Drama yönetimi ile öğretimde Akademik Başarı Testi 2 ön test ve son test arasında Akademik Başarı Testi genel puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Bu bulgulardan hareketle Deney 1 grubunda öğrencilerin Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 puanlarını artırmada drama yöntemi ile öğretimin etkili olduğu söylenebilir.

Deney 1 grubu için Akademik Başarı Testleri ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



Grafik 4.6. Deney 1 grubu için Akademik Başarı Testleri ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde, Kontrol 1 grubunda; Sosyal Beceri Ölçeğine, Empatik Beceri Ölçeğine ve Akademik Başarı Testlerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme ilişkin istatistiksel çözümlemelerde Kontrol 1 grubunun Sosyal Beceri Ölçeğine ilişkin ön test genel puanlarıyla son test genel puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırmak amacıyla iki bağımlı örnek için t testi uygulanmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 4.7.

Kontrol 1 Grubu İçin Sosyal Beceri Puanlarının Ön Test ve Son Test Farklılığının Sınanması İçin t testi Sonuçları

Sosyal Beceri Ölçeği					
Toplam	n	$\bar{x}$	s.s.	t	p
Ön Test	32	77.41	10.44	0.000	1.000
Son Test	32	77.41	8.87		
Sosyal Kurallar					
Ön Test	32	47.35	7.73	0.106	0.916
Son Test	32	47.19	6.63		
Beğenilirlik					
Ön Test	32	15.32	3.29	-0.042	0.967
Son Test	32	15.35	2.92		
Sosyal Açıdan Uygun Davranmama					
Ön Test	32	14.74	2.36	0.061	0.952
Son Test	32	14.70	2.10		

Tablo 4.7. incelendiğinde; Sosyal beceri için genel tutumlar ele alındığında ön test için puan ortalamasının $\bar{x}=77.41$, son test için puan ortalamasının $\bar{x}=77.41$ olarak bulunduğu görülecektir. Ön test ve son test sosyal beceri tutumları, t testi ile sınanmış ve t değeri 0.000 olarak $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Geleneksel yöntem ile öğretimde ön test ve son test arasında Sosyal Beceri Ölçeğinin genel puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Sosyal kurallar alt ölçeği için tutumlar ele alındığında ön test puanının ortalaması $\bar{x}=47.35$ ve son test puanının ortalaması $\bar{x}=47.19$ bulunmuştur. Ön test ve son test sosyal kurallar alt ölçeği tutumları t testi ile sınanmış ve t değeri 0.106 olarak $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Geleneksel öğretim yönetimi ile öğretimde ön test ve son test arasında sosyal kurallar alt ölçeğinin puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

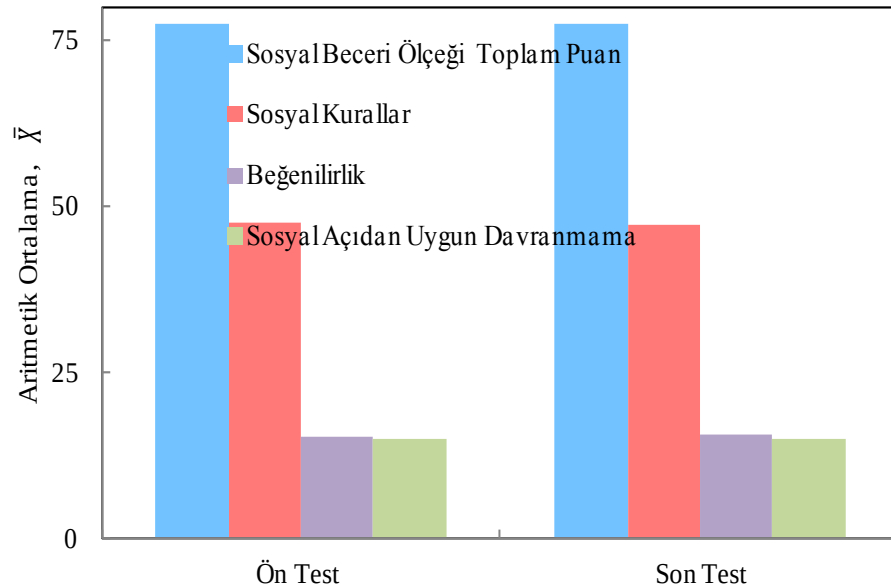
Beğenilirlik alt ölçeği için tutumlar ele alındığında, ön test puanının ortalamasının $\bar{x}=15.32$ ve son test puanının ortalamasının $\bar{x}=15.35$ bulunduğu görülmektedir. Ön test

ve son test beğenilirlik alt ölçeği tutumları t testi ile sınanmış ve t değeri -0.042 olarak $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Geleneksel öğretim yönetimi ile öğretimde ön test ve son test arasında beğenilirlik alt ölçeğinin puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği için tutumlar ele alındığında ön test puan ortalaması $\bar{x}=14.74$ ve son test puan ortalaması $\bar{x}=14.70$ bulunmuştur. Ön test ve son test sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği tutumları t testi ile sınanmış ve t değeri 0.061 olarak $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Geleneksel öğretim yönetimi ile öğretimde ön test ve son test arasında sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeğinin puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Bu bulgulardan hareketle Kontrol 1 grubunda öğrencilerin sosyal beceri genel puanlarını, sosyal kurallar alt ölçeği puanlarını, beğenilirlik alt ölçeği puanlarını ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanlarını artırmada geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimin anlamlı düzeyde etkili olmadığı söylenebilir.

Kontrol 1 grubu için Sosyal Beceri Ölçeği ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



Grafik 4.7. Kontrol 1 grubu için Sosyal Beceri Ölçeği ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları

Aynı alt probleme ilişkin istatistiksel çözümlerlerde Kontrol 1 grubunda; Empatik Beceri Ölçeğine ilişkin ön test ve son test puanları arasında bir farklılık olup

olmadığını belirlemek üzere Kontrol 1 grubunun Empatik Beceri Ölçeğine ilişkin ön test-son test sonuçlarına iki bağımlı örnek için t testi uygulanmıştır.

Tablo 4.8.

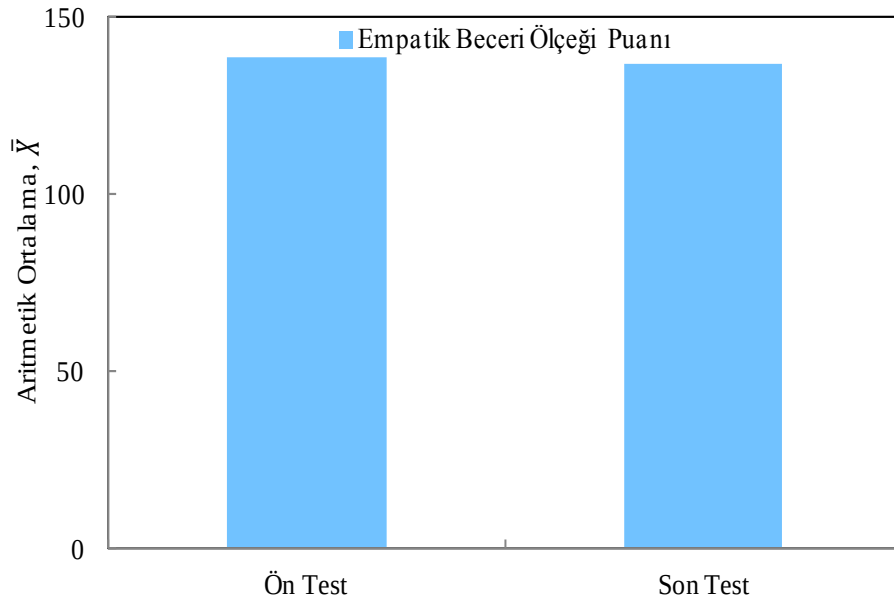
Kontrol 1 Grubu İçin Empatik Beceri Genel Puanlarının Ön Test ve Son Test Farklılığının Sınanması İçin t-testi Sonuçları

Empatik Beceri					
Ölçeği	n	$\bar{x}$	s.s.	t	p
Ön test	32	138.93	16.32	0.496	0.624
Son test	32	136.80	13.18		

Tablo 4.8. e göre; Empatik beceri için puanlar ele alındığında ön test için puan ortalaması $\bar{x}=138.94$, son test için puan ortalaması $\bar{x}=136.81$ bulunmuştur. Ön test ve son test empatik beceri tutumları, t testi ile sınanmış ve t değeri 0.496 olarak $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Drama yöntemi ile öğretimde ön test ve son test arasında Empatik Beceri Ölçeğinin genel puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Bu bulgulardan hareketle Kontrol 1 grubunda öğrencilerin Empatik beceri genel puanlarını, artırmada geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimin anlamlı düzeyde etkili olmadığı söylenebilir.

Kontrol 1 grubu için Empatik Beceri Ölçeği ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



Grafik 4.8. Kontrol 1 grubu için Empatik Beceri Ölçeği ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları

Aynı alt probleme ilişkin istatistiksel çözümlemelerde Kontrol 1 grubunda; Akademik Başarı Testlerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere Kontrol 1 grubunun Akademik Başarı Testine ilişkin ön test-son test sonuçları iki bağımlı örnek için t testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 4.9.

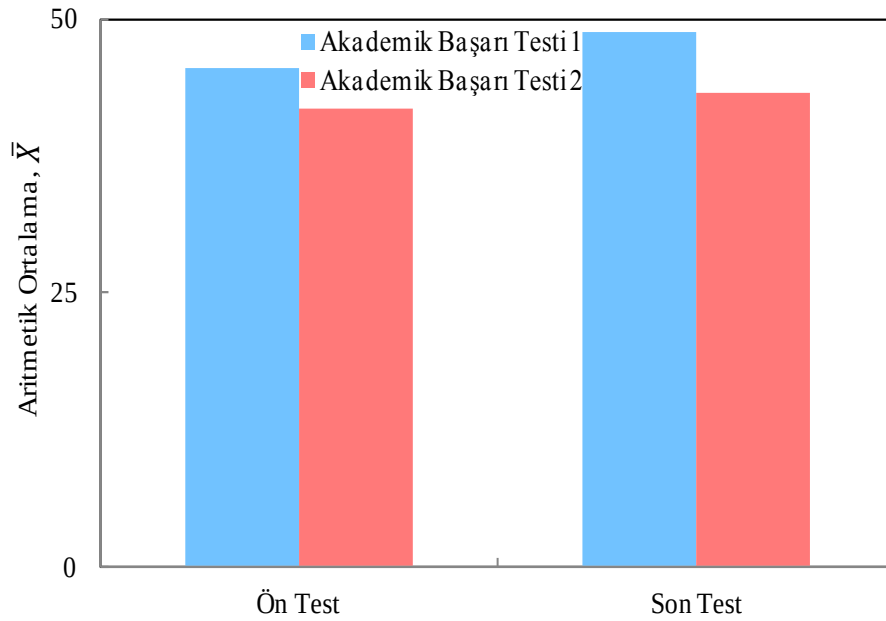
Kontrol 1 Grubu İçin Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 Puanlarının Ön Test ve Son Test Farklılığının Sınanması İçin t testi Sonuçları

Akademik Başarı					
Testi 1	n	$\bar{x}$	s.s.	t	p
Ön test	32	45.48	11.03	-1.922	0.064
Son test	32	48.72	8.17		
Akademik Başarı					
Testi 2					
Ön test	32	41.69	10.43	-1.979	0.057
Son test	32	43.12	8.61		

Tablo 4.9. incelendiğinde; Akademik Başarı Testi 1 ön test için puan ortalamasının $\bar{x}=45.48$, son test için puan ortalamasının $\bar{x}=48.72$ bulunduğu görülmektedir. Akademik Başarı Testi 1 ön test ve son test akademik başarı tutumları, t testi ile sınanmış ve t değeri -1.922 olarak $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Geleneksel yöntem ile öğretimde ön test ve son test arasında Akademik Başarı Testi 1 puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Akademik Başarı Testi 2 ön test için puan ortalaması $\bar{x}=41.69$, son test için puan ortalaması $\bar{x}=43.12$ bulunmuştur. Akademik Başarı Testi 2 ön test ve son test puanları, t testi ile sınanmış ve t değeri -1.979 olarak $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Geleneksel yöntem ile öğretimde ön test ve son test arasında Akademik Başarı Testi genel puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Kontrol 1 grubu için Akademik Başarı Testleri ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.



Grafik 4.9. Kontrol 1 grubu için Akademik Başarı Testleri Beceri Ölçeği ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*Sosyal Bilgiler Derslerinde Drama Yöntemi İle Öğretimde, Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarında; Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği ve Akademik Başarı Testlerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında cinsiyete göre bir farklılık var mıdır?*” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme ilişkin istatistiksel çözümlemelerde Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde, Deney 1 grubunda Sosyal Beceri Ölçeğine ilişkin ön test ve son test puanları arasında cinsiyete göre bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere Deney 1 grubunun Sosyal Beceri Ölçeğine ilişkin puanları ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10.

Deney 1 Grubunda Drama İle Öğretim Öncesi ve Öğretim Sonrası Sosyal Beceri Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Ortalama		
			Kare	F	P
Sosyal Beceri					
Toplam Puan					
Cinsiyet (Kız/Erkek)	4,404	1	4,404	,075	,786
Hata	1699,467	29	58,602		
Grup * Ölçüm	41,942	1	41,942	,476	,496
Hata	2553,542	29	88,053		
Sosyal Kurallar					
Cinsiyet (Kız/Erkek)	56,019	1	56,019	1,785	,192
Hata	910,335	29	31,391		
Grup * Ölçüm	25,750	1	25,750	,632	,433
Hata	1181,185	29	40,731		
Beğenilirlik					
Cinsiyet (Kız/Erkek)	4,234	1	4,234	,468	,499
Hata	262,185	29	9,041		
Grup * Ölçüm	4,578	1	4,578	,564	,459
Hata	235,519	29	8,121		
Sosyal Açıdan Uygun Davranmama					

Tablo 4.10. (Devamı)

Cinsiyet (Kız/Erkek)	7,274	1	7,274	1,042	,316
Hata	202,435	29	6,981		
Grup * Ölçüm	,320	1	,320	,054	,818
Hata	171,519	29	5,914		

Tablo 4.10 incelendiğinde; Deney 1 grubunda, farklı cinsiyette olma ile tekrarlı ölçümlere göre Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin sosyal beceri toplam puanlarına ilişkin değişimlerde istatistiksel açıdan anlamsız olduğu bulunmuştur ($F_{(1,29)}=,075$ $p=,786$). Bu bulgu Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemi ile yapılan öğretimin uygulandığı Deney 1 grubu öğrencilerinin sosyal beceri toplam puanlarında cinsiyet açısından benzer etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Deneyisel işlem uygulanan öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretim öncesi ve öğretim sonrası gözlenen değişimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(1,29)}=,476$ $p=,496$). Bu bulgu Deney 1 grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretim öncesine göre öğretim sonrasında sosyal beceri toplam puanlarında bir değişim olmadığını göstermektedir.

Farklı cinsiyette olma ile tekrarlı ölçümlere göre Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin sosyal beceri alt ölçeği sosyal kurallar ($F_{(1,29)}=1,785$ $p=,192$), beğenilirlik ($F_{(1,29)}=,468$ $p=,499$) ve sosyal açıdan uygun davranmama ($F_{(1,29)}=1,042$ $p=,316$) puanlarına ilişkin değişimlerde istatistiksel açıdan anlamsız olduğu bulunmuştur Bu bulgular Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemi ile yapılan öğretimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sosyal beceri alt ölçekleri puanlarında cinsiyet açısından benzer etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

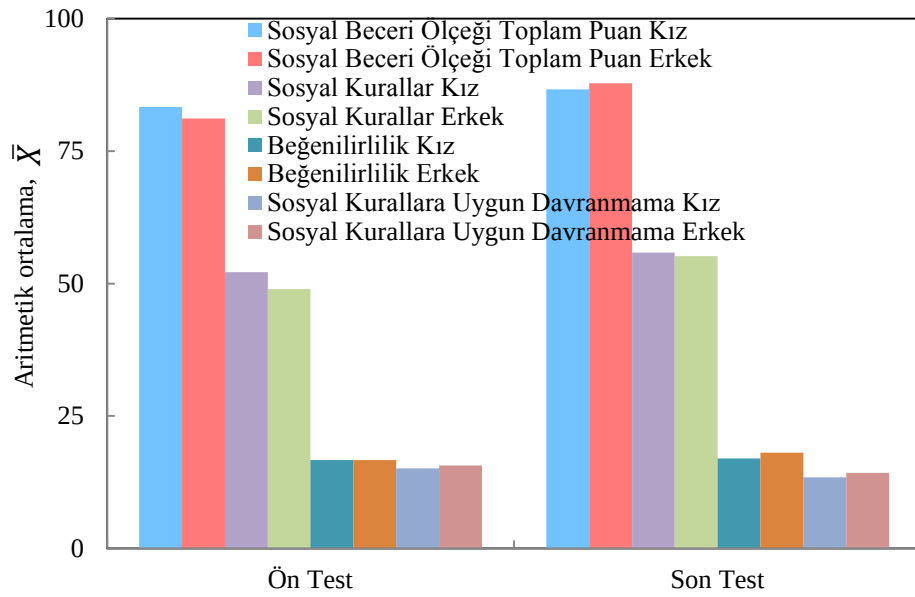
Deney 1 grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretim öncesi ve öğretim sonrası gözlenen değişimlerinin sosyal beceri alt ölçeği sosyal kurallar ($F_{(1,29)}=,632$ $p=,433$), beğenilirlik ($F_{(1,29)}=,564$ $p=,459$) ve sosyal açıdan uygun davranmama ($F_{(1,29)}=,054$ $p=,818$) puanları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgu Deney 1 grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretim öncesine göre öğretim sonrasında sosyal beceri alt ölçekleri puanlarında bir değişim olmadığını göstermektedir.

Deney 1 grubu için Sosyal Beceri Ölçeği ön test ve son test puanlarının cinsiyete göre aritmetik ortalamaları aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.11.

Deney 1 Grubunun Sosyal Beceri Ölçeği İçin Aritmetik Ortalamaları

Sosyal Beceri Toplam Puan	$\bar{x}$	s.s.
Kız		
Ön Test	83,31	2,49
Son Test	86,68	1,71
Erkek		
Ön Test	81,13	2,57
Son Test	87,80	1,77
Sosyal Kurallar		
Kız		
Ön Test	52,12	1,86
Son Test	55,81	1,02
Erkek		
Ön Test	48,93	1,92
Son Test	55,20	1,05
Beğenilirlik		
Kız		
Ön Test	16,68	,726
Son Test	17,00	,738
Erkek		
Ön Test	16,66	,750
Son Test	18,06	,763
Sosyal Açıdan Uygun Davranmama		
Kız		
Ön Test	15,12	,662
Son Test	13,43	,607
Erkek		
Ön Test	15,66	,683
Son Test	14,26	,627



Grafik 4.10. Deney 1 grubunun Sosyal Beceri Ölçeği için aritmetik ortalamaları

Bu alt probleme ilişkin istatistiksel çözümlemelerde Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde, Deney 1 grubunda; Empatik Beceri Ölçeğine ilişkin ön test ve son test puanları arasında cinsiyete göre bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere Deney 1 grubunun Empatik Beceri Ölçeğine ilişkin puanları ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.12. 'de verilmiştir.

Tablo 4.12.

Deney 1 Grubunda Drama İle Öğretim Öncesi ve Öğretim Sonrası Empatik Beceri Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Ortalama		
			Kare	F	P
Cinsiyet (Kız/Erkek)	146,410	1	146,410	,598	,446
Hata	7104,300	29	244,976		
Grup * Ölçüm	604,839	1	604,839	5,676	,024
Hata	3090,000	29	106,552		

Tablo 4.12 incelendiğinde; Deney 1 grubunda farklı cinsiyette olma ile tekrarlı ölçümlere göre Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin

empatik beceri puanlarına ilişkin değişimlerde istatistiksel açıdan anlamlı olduğu bulunmuştur ($F_{(1,29)}=,598$ $p=,446$). Bu bulgu Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemi ile yapılan öğretimin uygulandığı Deney 1 grubu öğrencilerinin Empatik Beceri Ölçeği puanlarında cinsiyet açısından artma olduğunu göstermektedir.

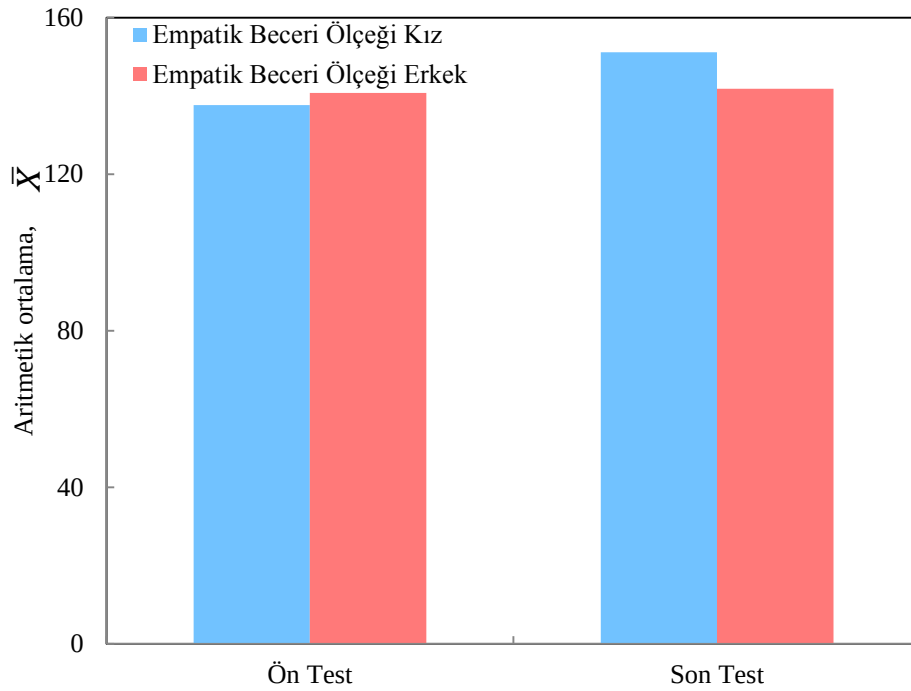
Deneyisel işlem uygulanan öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretim öncesi ve öğretim sonrası gözlenen değişimlerinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(1,29)}=5,676$ $p=,024$). Bu bulgu Deney 1 grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretim öncesine göre öğretim sonrasında Empatik Beceri Ölçeği puanlarında artma olduğunu göstermektedir.

Deney 1 grubu için Empatik Beceri Ölçeği ön test ve son test puanlarının cinsiyete göre aritmetik ortalamaları aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.13.

Deney 1 Grubunun Empatik Beceri Ölçeği İçin Aritmetik Ortalamaları

Empatik Beceri Ölçeği	$\bar{x}$	s.s.
Kız		
Ön Test	137,62	3,41
Son Test	151,12	3,21
Erkek		
Ön Test	140,80	3,52
Son Test	141,80	3,32



Grafik 4.11. Deney 1 grubunun Empatik Beceri Ölçeği için aritmetik ortalamaları

Aynı alt probleme ilişkin istatistiksel çözümlemelerde Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde, Deney 1 grubunda; Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2'ye ilişkin ön test ve son test puanları arasında cinsiyete göre bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere Deney 1 grubunun Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2'ye ilişkin puanları ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.14'de verilmiştir.

Tablo 4.14.

Deney 1 Grubunda Drama İle Öğretim Öncesi ve Öğretim Sonrası Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 Puanlarının ANOVA Sonuçları

			Ortalama		
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Kare	F	P
Akademik Başarı					
Testi 1					
Cinsiyet (Kız/Erkek)	546,825	1	546,825	2,395	,133

Tablo 4.14. (Devamı)

Hata	6619,909	29	228,273		
Grup * Ölçüm	185,746	1	185,746	2,301	,140
Hata	2341,471	29	80,740		
Akademik Başarı					
Testi 2					
Cinsiyet (Kız/Erkek)	581,875	1	581,875	2,084	,160
Hata	8098,971	29	279,275		
Grup * Ölçüm	99,617	1	99,617	1,419	,243
Hata	2036,471	29	70,223		

Tablo 4.14 incelendiğinde; Deney 1 grubunda farklı cinsiyette olma ile tekrarlı ölçümlere göre Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin Akademik Başarı Testi 1 puanlarına ilişkin değişimlerde ($F_{(1,29)}=2,395$ $p=,133$) ve Akademik Başarı Testi 2 puanlarına ilişkin değişimlerde ($F_{(1,29)}=2,084$ $p=,160$) istatistiksel açıdan anlamsız olduğu bulunmuştur. Bu bulgu Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemi ile yapılan öğretimin, uygulandığı Deney 1 grubu öğrencilerinin Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 puanlarında cinsiyet açısından benzer etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

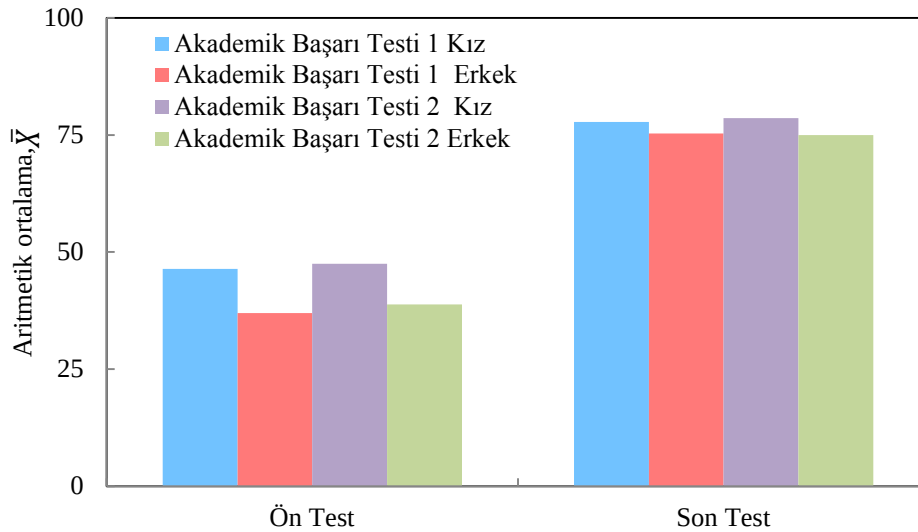
Deney 1 grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretim öncesi ve öğretim sonrası gözlenen değişimlerinin Akademik Başarı Testi 1 ($F_{(1,29)}=2,301$ $p=,140$) ve Akademik Başarı Testi 2 ($F_{(1,29)}=1,419$ $p=,243$) puanları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgu Deney 1 grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretim öncesine göre öğretim sonrasında Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 puanlarında bir değişim olmadığını göstermektedir.

Deney 1 grubu için Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 ön test ve son test puanlarının cinsiyete göre aritmetik ortalamaları aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.15.

Deney 1 Grubunun Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 İçin Aritmetik Ortalamaları

Akademik Başarı Testi 1	$\bar{x}$	s.s.
Kız		
Ön Test	46,40	3,50
Son Test	77,81	2,65
Erkek		
Ön Test	37,00	3,62
Son Test	75,33	2,73
Akademik Başarı Testi 2		
Kız		
Ön Test	47,50	3,64
Son Test	78,59	2,92
Erkek		
Ön Test	38,83	3,76
Son Test	75,00	3,02



Grafik 4.12. Deney 1 grubunun Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 için aritmetik ortalamaları

Bu alt probleme ilişkin istatistiksel çözümlemelerde Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimde, Kontrol 1 grubunda; Sosyal Beceri Ölçeğine ilişkin ön test ve son test puanları arasında cinsiyete göre bir farklılık olup olmadığını

belirlemek üzere Kontrol 1 grubunun Sosyal Beceri Ölçeğine ilişkin puanları ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.16'daki gibidir.

Tablo 4.16.

Kontrol 1 Grubunda Geleneksel Öğretim Yöntemi İle Öğretim Öncesi ve Öğretim Sonrası Sosyal Beceri Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Ortalama		
			Kare	F	P
Sosyal Beceri					
Toplam Puan					
Cinsiyet (Kız/Erkek)	30,802	1	30,802	,279	,601
Hata	3199,585	29	110,331		
Grup * Ölçüm	56,511	1	56,511	,750	,394
Hata	2184,585	29	75,331		
Sosyal Kurallar					
Cinsiyet (Kız/Erkek)	139,936	1	139,936	1,503	,230
Hata	2699,419	29	93,083		
Grup * Ölçüm	115,858	1	115,858	1,185	,285
Hata	2834,335	29	97,736		
Beğenilirlik					
Cinsiyet (Kız/Erkek)	10,645	1	10,645	1,044	,315
Hata	295,742	29	10,198		
Grup * Ölçüm	8,517	1	8,517	,925	,344
Hata	266,967	29	9,206		
Sosyal Açıdan Uygun Davranmama					
Cinsiyet (Kız/Erkek)	10,539	1	10,539	1,919	,177
Hata	159,300	29	5,493		
Grup * Ölçüm	,017	1	,017	,004	,951
Hata	130,467	29	4,499		

Tablo 4.16 incelendiğinde; Kontrol 1 grubunda farklı cinsiyette olma ile tekrarlı ölçümlere göre Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimin öğrencilerin sosyal beceri toplam puanlarına ilişkin değişimlerde istatistiksel açıdan anlamsız olduğu bulunmuştur ($F_{(1,29)}=,279$ $p=,601$). Bu bulgu Sosyal Bilgiler dersinde drama yöntemi ile yapılan öğretimin uygulandığı Kontrol 1 grubu öğrencilerinin sosyal

beceri toplam puanlarında cinsiyet açısından benzer etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Kontrol 1 grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel öğretim yöntemi ile öğretim öncesi ve öğretim sonrası gözlenen değişimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(1,29)}=,750$ $p=,394$). Bu bulgu Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel öğretim yöntemi ile öğretim öncesine göre öğretim sonrasında sosyal beceri toplam puanlarında bir değişim olmadığını göstermektedir.

Farklı cinsiyette olma ile tekrarlı ölçümlere göre Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimin öğrencilerin sosyal beceri alt ölçeği sosyal kurallar ($F_{(1,29)}=1,503$ $p=,230$), beğenilirlik ($F_{(1,29)}=1,044$ $p=,315$) ve sosyal açıdan uygun davranmama ($F_{(1,29)}=1,919$ $p=,177$) puanlarına ilişkin değişimlerde istatistiksel açıdan anlamsız olduğu bulunmuştur Bu bulgular Sosyal Bilgiler dersinde geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimin uygulandığı Kontrol 1 grubu öğrencilerinin sosyal beceri alt ölçekleri puanlarında cinsiyet açısından benzer etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

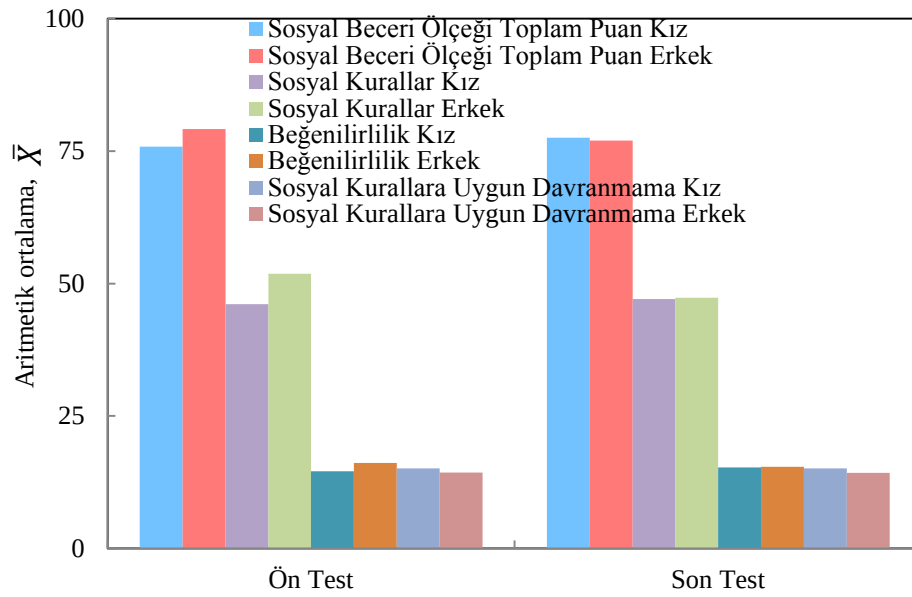
Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel öğretim yöntemi ile öğretim öncesi ve öğretim sonrası gözlenen değişimlerinin sosyal beceri alt ölçeği sosyal kurallar ($F_{(1,29)}=1,185$ $p=,285$), beğenilirlik ($F_{(1,29)}=,925$ $p=,344$) ve sosyal açıdan uygun davranmama ($F_{(1,29)}=,004$ $p=,951$) puanları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgu Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel öğretim yöntemi ile öğretim öncesine göre öğretim sonrasında sosyal beceri alt ölçekleri puanlarında bir değişim olmadığını göstermektedir.

Kontrol 1 grubu için Sosyal Beceri Ölçeği ön test ve son test puanlarının cinsiyete göre aritmetik ortalamaları aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.17.

Kontrol 1 Grubunun Sosyal Beceri Ölçeği İçin Aritmetik Ortalamaları

Sosyal Beceri Toplam Puan	$\bar{x}$	s.s.
Kız		
Ön Test	75,81	2,62
Son Test	77,50	2,17
Erkek		
Ön Test	79,13	2,70
Son Test	77,00	2,24
Sosyal Kurallar		
Kız		
Ön Test	46,12	3,01
Son Test	47,06	1,68
Erkek		
Ön Test	51,86	3,11
Son Test	47,33	1,74
Beğenilirlik		
Kız		
Ön Test	14,56	,812
Son Test	15,31	,744
Erkek		
Ön Test	16,13	,838
Son Test	15,40	,769
Sosyal Açıdan Uygun Davranmama		
Kız		
Ön Test	15,12	,593
Son Test	15,12	,523
Erkek		
Ön Test	14,33	,612
Son Test	14,26	,540



Grafik 4.13. Kontrol 1 grubunun Sosyal Beceri Ölçeği için aritmetik ortalamaları

Bu alt probleme ilişkin istatistiksel çözümlemelerde Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimde, Kontrol 1 grubunda; Empatik Beceri Ölçeğine ilişkin ön test ve son test puanları arasında cinsiyete göre bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere Kontrol 1 grubunun Empatik Beceri Ölçeğine ilişkin puanları ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.18'deki gibidir.

Tablo 4.18.

Kontrol 1 Grubunda Geleneksel Öğretim Yöntemi İle Öğretim Öncesi ve Öğretim Sonrası Empatik Beceri Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Ortalama		
			Kare	F	P
Cinsiyet (Kız/Erkek)	50,168	1	50,168	,318	,577
Hata	4581,800	29	157,993		
Grup * Ölçüm	25,667	1	25,667	,087	,770
Hata	8555,075	29	295,003		

Tablo 4.18 incelendiğinde; Kontrol 1 grubunda farklı cinsiyette olma ile tekrarlı ölçümlere göre Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimin öğrencilerin empatik beceri puanlarına ilişkin değişimlerde istatistiksel açıdan anlamsız olduğu bulunmuştur ($F_{(1,29)}=,318$ $p=,577$). Bu bulgu Sosyal Bilgiler dersinde geleneksel

öğretim yöntemi ile yapılan öğretimin uygulandığı Kontrol 1 grubu öğrencilerinin Empatik Beceri Ölçeği toplam puanlarında cinsiyet açısından benzer etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

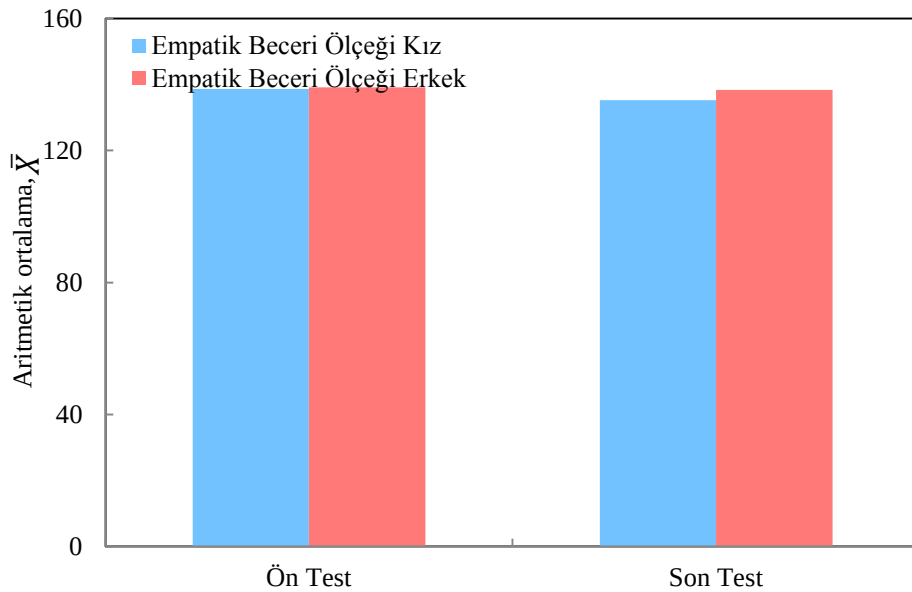
Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel öğretim yöntemi ile öğretim öncesi ve öğretim sonrası gözlenen değişimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(1,29)}=,087$ $p=,770$). Bu bulgu Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel öğretim yöntemi ile öğretim öncesine göre öğretim sonrasında Empatik Beceri Ölçeği toplam puanlarında bir değişim olmadığını göstermektedir.

Kontrol 1 grubu için Empatik Beceri Ölçeği ön test ve son test puanlarının cinsiyete göre aritmetik ortalamaları aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.19.

Kontrol 1 Grubunun Empatik Beceri Ölçeği İçin Aritmetik Ortalamaları

Empatik Beceri Ölçeği	$\bar{x}$	s.s.
Kız		
Ön Test	138,68	4,15
Son Test	135,31	3,32
Erkek		
Ön Test	139,20	4,28
Son Test	138,40	3,43



Grafik 4.14. Kontrol 1 grubunun Empatik Beceri Ölçeği için aritmetik ortalamaları

Aynı alt probleme ilişkin istatistiksel çözümlemelerde Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimde, Kontrol 1 grubunda; Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2'ye ilişkin ön test ve son test puanları arasında cinsiyete göre bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere Kontrol 1 grubunun Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2'ye ilişkin puanları ANOVA testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 4.20.

Kontrol 1 Grubunda Geleneksel Öğretim Yöntemi İle Öğretim Öncesi ve Öğretim Sonrası Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.d.	Ortalama		
			Kare	F	P
Akademik Başarı					
Testi 1					
Cinsiyet (Kız/Erkek)	255,151	1	255,151	1,813	,189
Hata	4080,542	29	140,708		
Grup * Ölçüm	48,384	1	48,384	1,101	,303
Hata	1274,084	29	43,934		
Akademik Başarı					
Testi 2					
Cinsiyet (Kız/Erkek)	200,091	1	200,091	1,143	,294
Hata	5078,546	29	175,122		
Grup * Ölçüm	22,181	1	22,181	2,891	,100
Hata	222,505	29	7,673		

Tablo 4.20 incelendiğinde; Kontrol 1 grubunda farklı cinsiyette olma ile tekrarlı ölçümlere göre Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel öğretim yöntemi ile öğretimin öğrencilerin Akademik Başarı Testi 1 puanlarına ilişkin değişimlerde ($F_{(1,29)}=1,813$ $p=,189$) ve Akademik Başarı Testi 2 puanlarına ilişkin değişimlerde ($F_{(1,29)}=1,143$ $p=,294$) istatistiksel açıdan anlamsız olduğu bulunmuştur. Bu bulgu Sosyal Bilgiler dersinde geleneksel öğretim yöntemi ile yapılan öğretimin, uygulandığı Kontrol 1 grubu

öğrencilerinin Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 puanlarında cinsiyet açısından benzer etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

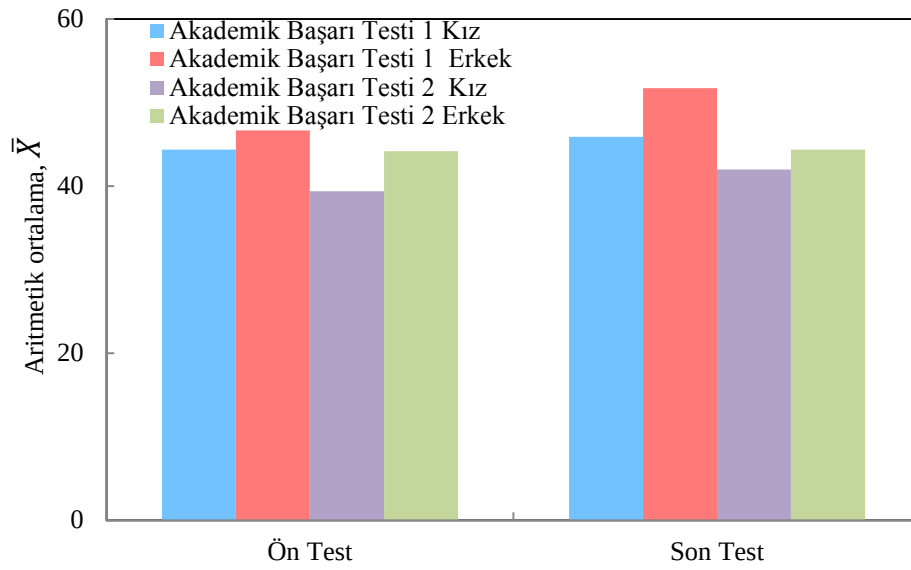
Kontrol 1 grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel öğretim yöntemi ile öğretim öncesi ve öğretim sonrası gözlenen değişimlerinin Akademik Başarı Testi 1 ($F_{(1,29)}=1,101$ $p=,303$) ve Akademik Başarı Testi 2 ($F_{(1,29)}=2,891$ $p=,100$) puanları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgu Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel öğretim yöntemi ile öğretim öncesine göre öğretim sonrasında Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 puanlarında bir değişim olmadığını göstermektedir.

Kontrol 1 grubu için Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 ön test ve son test puanlarının cinsiyete göre aritmetik ortalamaları aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.21.

Kontrol 1 Grubunun Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 İçin Aritmetik Ortalamaları

Akademik Başarı Testi 1	$\bar{x}$	s.s.
Kız		
Ön Test	44,37	2,79
Son Test	45,90	1,93
Erkek		
Ön Test	46,66	2,88
Son Test	51,73	2,00
Akademik Başarı Testi 2		
Kız		
Ön Test	39,37	2,58
Son Test	41,96	2,18
Erkek		
Ön Test	44,16	2,66
Son Test	44,36	2,25



Grafik 4.15. Kontrol 1 grubunun Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 için aritmetik ortalamaları

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “Deney 1 ve Deney 2 grupları açısından Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarı Testleri için ön test uygulamasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu araştırma problemine ilişkin istatistiksel çözümlemelerde Deney 1 ve Deney 2 gruplarının son testleri bağımsız t testi ile karşılaştırılarak ön testin etkisi araştırılmıştır.

Sosyal Beceri Ölçeği son test genel puanları için Deney 1 ve Deney 2 gruplarının karşılaştırılması aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.22.

Sosyal Beceri Ölçeği Son Test Puanları İçin Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Karşılaştırılması

Sosyal Beceri Ölçeği	n	$\bar{x}$	s.s.	t	p
Toplam					
Deney 1	31	87,22	6.76	-0,165	0,870
Deney 2	32	87,51	7.00		

Tablo 4.22. (Devamı)

Sosyal Kurallar					
Deney 1	31	55,51	4.02	0,031	0,975
Deney 2	32	55,48	4,16		
Beğenilirlik					
Deney 1	31	17,51	2.95	-0,663	0,512
Deney 2	32	18,03	2,93		
Sosyal Açıdan Uygun Davranmama					
Deney 1	31	13,83	2.42	-0,242	0,810
Deney 2	32	14,00	2,75		

Tablo 4.22. de görüldüğü üzere, Sosyal beceri toplam son test genel tutumlar ele alındığında Deney 1 grubu için son test puanlarının ortalaması $\bar{x}=86.71$, Deney 2 grubu için son test puan ortalaması $\bar{x}=87,65$ bulunmuştur. Deney 1 grubu ve Deney 2 grubu genel olarak sosyal beceri son test tutumları, iki bağımsız örnek için t testi ile sınanmış ve t değeri= -0,165 bulunmuştur. $p>0.05$ olduğundan, drama yönetimi ile öğretimde Deney 1 grubu ve Deney 2 grubu arasında sosyal beceri son test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Sosyal beceri sosyal kurallar alt ölçeği için son test tutumlar ele alındığında Deney 1 grubu için son test puanlarının ortalamasının $\bar{x}=55.52$, Deney 2 grubu için son test puan ortalamasının ise $\bar{x}=55,62$ olarak bulunduğu görülmektedir. Deney 1 grubu ve Deney 2 grubu genel olarak sosyal beceri sosyal kurallar son test tutumları, iki bağımsız örnek için t testi ile sınanmış ve t değeri=0,031 bulunmuştur. $p>0.05$ olduğundan, drama yönetimi ile öğretimde Deney 1 grubu ve Deney 2 grubu arasında sosyal beceri sosyal kurallar son test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

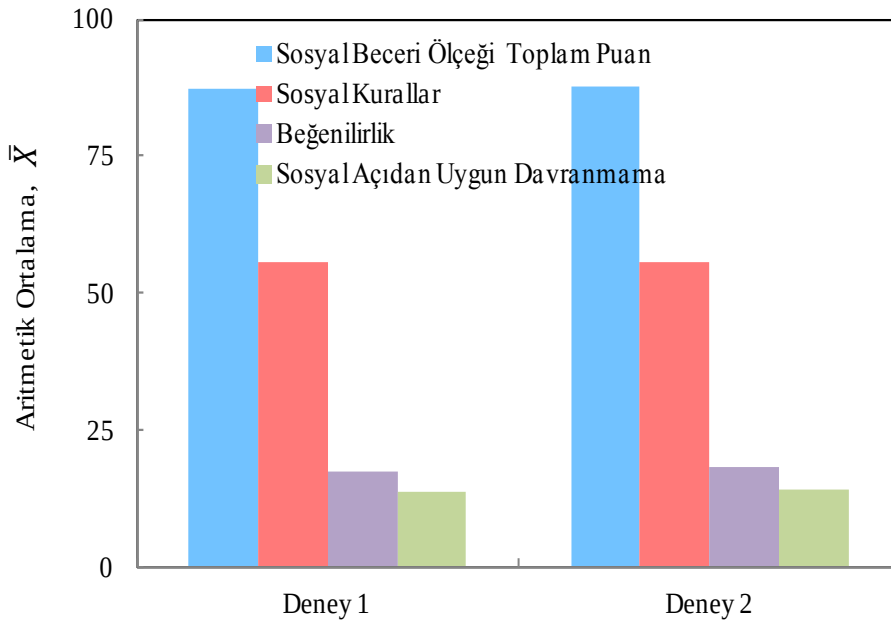
Sosyal beceri beğenilirlik için son test tutumlar ele alındığında Deney 1 grubu için son test puanlarının ortalamasının $\bar{x}=17.51$, Deney 2 grubu için son test puan ortalamasının ise $\bar{x}=18,09$ olarak bulunduğu görülmektedir. Deney 1 grubu ve Deney 2 grubu genel olarak sosyal beceri beğenilirlik son test tutumları, iki bağımsız örnek için t testi ile sınanmış ve t değeri= -0,663 bulunmuştur. $p>0.05$ olduğundan, drama yönetimi

ile öğretimde Deney 1 grubu ve Deney 2 grubu arasında sosyal beceri beğenilirlik son test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Sosyal beceri sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği için son test tutumlar ele alındığında Deney 1 grubu için son test puanlarının ortalaması $\bar{x}=13.83$, Deney 2 grubu için son test puan ortalaması $\bar{x}=13.93$ bulunmuştur. Deney 1 grubu ve Deney 2 grubu genel olarak sosyal beceri sosyal açıdan uygun davranmama son test tutumları, iki bağımsız örnek için t testi ile sınanmış ve t değeri= -0,242 bulunmuştur. $p>0.05$ olduğundan, drama yönetimi ile öğretimde Deney 1 grubu ve Deney 2 grubu arasında sosyal beceri sosyal açıdan uygun davranmama son test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 4.22. de görüldüğü üzere, Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan, sosyal kurallar, beğenilirlik ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçekleri için Deney 1 ve Deney 2 grupları son testlerine ilişkin bağımsız t testi sonuçlarına göre ortalamalar arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu da göstermektedir ki; ön testin yapılmasının Sosyal Beceri Ölçeği için öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi yoktur.

Sosyal Beceri Ölçeği son test puanları için Deney 1 ve Deney 2 gruplarının aritmetik ortalamaları aşağıdaki gibidir.



Grafik 4.16. Sosyal Beceri Ölçeği son test puanları için Deney 1 ve Deney 2 gruplarının aritmetik ortalamaları

Aynı araştırma problemine ilişkin istatistiksel çözümlemelerde Deney 1 ve Deney 2 gruplarının Empatik Beceri son testleri bağımsız t testi ile karşılaştırılarak ön testin etkisi araştırılmıştır.

Empatik Beceri Ölçeği son test puanları için Deney 1 ve Deney 2 gruplarının karşılaştırılması aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.23.

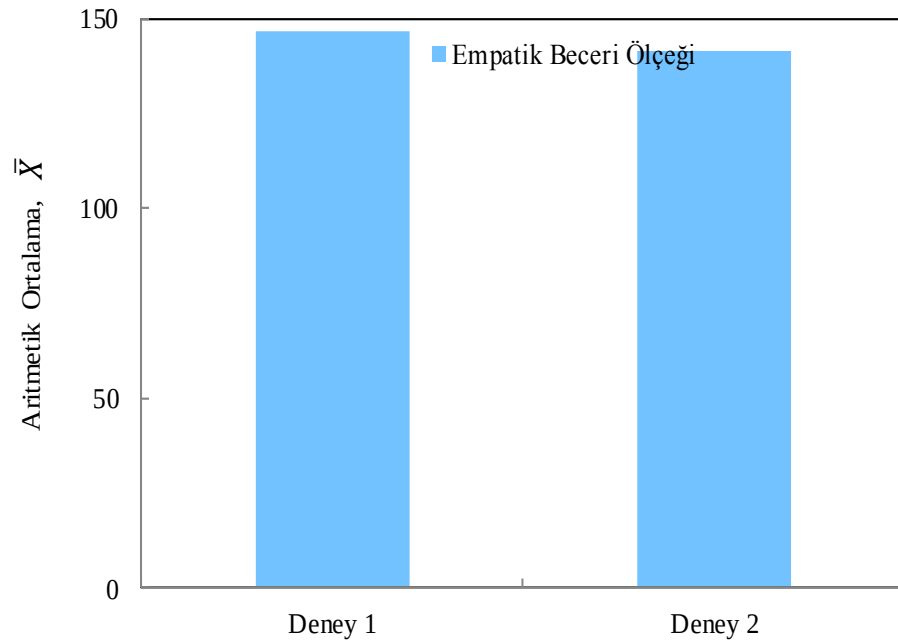
Empatik Beceri Ölçeği Son Test Puanları İçin Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Karşılaştırılması

Empatik Beceri Ölçeği	n	$\bar{x}$	s.s.	t	p
Deney 1	31	146.61	15.50	1.764	0.088
Deney 2	32	141.32	10,82		

Tablo 4.23. de, Empatik Beceri Ölçeği için son test tutumlar ele alındığında Deney 1 grubu için son test puanlarının ortalaması $\bar{x}=146.61$, Deney 2 grubu için son test puan ortalaması $\bar{x}=141.32$ bulunmuştur. Deney 1 grubu ve Deney 2 grubu genel olarak Empatik Beceri Ölçeği son test tutumları, iki bağımsız örnek için t testi ile sınanmış ve t değeri=1.764 bulunmuştur. $p>0.05$ olduğundan, drama yönetimi ile öğretimde Deney 1 grubu ve Deney 2 grubu arasında Empatik Beceri Ölçeği son test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Ön testin etkisinin araştırıldığı Tablo 4.14. de görüldüğü üzere, Empatik Beceri Ölçeği Deney 1 ve Deney 2 grupları son testlerine ilişkin bağımsız t testi sonuçlarına göre ortalamalar arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu da göstermektedir ki; ön testin yapılmasının Empatik Beceri Ölçeği öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi yoktur.

Empatik Beceri Ölçeği son test puanları için Deney 1 ve Deney 2 gruplarının aritmetik ortalamaları aşağıdaki gibidir.



Grafik 4.17. Empatik Beceri Ölçeği son test puanları İçin Deney 1 ve Deney 2 gruplarının aritmetik ortalamaları

Aynı araştırma problemine ilişkin istatistiksel çözümlemelerde Deney 1 ve Deney 2 gruplarının Akademik Başarı Testleri son testleri bağımsız t testi ile karşılaştırılarak ön testin etkisi araştırılmıştır.

Akademik Başarı Testi son test puanları için Deney 1 ve Deney 2 gruplarının karşılaştırılması aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.24.

Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 Son Test Puanları İçin Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Karşılaştırılması

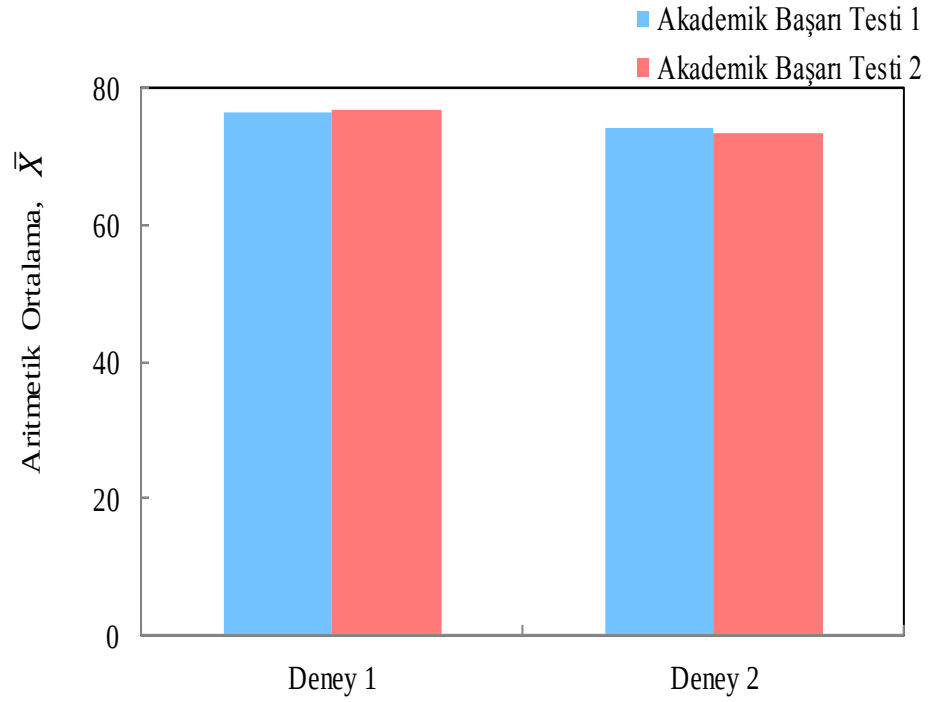
Akademik Başarı	n	$\bar{x}$	s.s.	t	p
Testi 1					
Deney 1	31	76,61	10.49	1,224	0,231
Deney 2	32	74,35	9.93		
Akademik Başarı					
Testi 2					
Deney 1	31	76,85	11.65	1,262	0,217
Deney 2	32	73,54	10.44		

Tablo 4.24' e göre, Akademik Başarı Testi 1 için son test tutumlar ele alındığında Deney 1 grubu için son test puanlarının ortalaması $\bar{x}=76.61$, Deney 2 grubu için son test puan ortalaması $\bar{x}=74.35$ bulunmuştur. Deney 1 grubu ve Deney 2 grubu genel olarak Akademik Başarı Testi 1 son test tutumları, iki bağımsız örnek için t testi ile sınanmış ve t değeri=1,224 bulunmuştur. $p>0.05$ olduğundan, drama yönetimi ile öğretimde Deney 1 grubu ve Deney 2 grubu arasında Akademik Başarı Testi 1 son test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Akademik Başarı Testi 2 için son test tutumlar ele alındığında Deney 1 grubu için son test puanlarının ortalaması $\bar{x}=76.85$, Deney 2 grubu için son test puan ortalaması $\bar{x}=73.54$ bulunmuştur. Deney 1 grubu ve Deney 2 grubu genel olarak Akademik Başarı Testi son test tutumları, iki bağımsız örnek için t testi ile sınanmış ve t değeri=1,262 bulunmuştur. $p>0.05$ olduğundan, drama yönetimi ile öğretimde Deney 1 grubu ve Deney 2 grubu arasında Akademik Başarı Testi 2 son test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Ön testin etkisinin araştırıldığı Tablo 4.15' de görüldüğü üzere, Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 Deney 1 ve Deney 2 grupları son testlerine ilişkin bağımsız t testi sonuçlarına göre ortalamalar arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu da göstermektedir ki; ön testin yapılmasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi yoktur.

Akademik Başarı Testleri son test puanları için Deney 1 ve Deney 2 gruplarının aritmetik ortalamaları aşağıdaki gibidir.



Grafik 4.18. Akademik Başarı Testleri son test puanları İçin Deney 1 ve Deney 2 gruplarının aritmetik ortalamaları

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları açısından Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarı Testleri için ön test uygulamasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu araştırma problemine ilişkin istatistiksel çözümlemelerde Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarının son testleri bağımsız t testi ile karşılaştırılarak ön testin etkisi araştırılmıştır.

Sosyal Beceri Ölçeği son test genel puanları için Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarının karşılaştırılması aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.25.

Sosyal Beceri Ölçeği Son Test Puanları İçin Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının Karşılaştırılması

Sosyal Beceri Ölçeği	n	s.s.	t	p
Toplam	$\bar{x}$			
Kontrol 1	32	77,41	8,67	1,145 0,261
Kontrol 2	32	75,29	8,95	
Sosyal Kurallar				
Kontrol 1	32	47,19	6,63	1,722 0,095
Kontrol 2	32	44,74	4,27	
Beğenilirlik				
Kontrol 1	32	15,35	2,92	1,706 0,098
Kontrol 2	32	13,67	3,75	
Sosyal Açıdan Uygun Davranmama				
Kontrol 1	32	14,70	2,10	0,112 0,911
Kontrol 2	32	14,64	2,83	

Tablo 4.25. de görüldüğü üzere, Sosyal beceri için son test genel tutumlar ele alındığında Kontrol 1 grubu için son test puanlarının ortalaması $\bar{x}=77,41$, Kontrol 2 grubu için son test puan ortalaması $\bar{x}=75,29$ bulunmuştur. Kontrol 1 grubu ve Kontrol 2 grubu genel olarak sosyal beceri son test tutumları, iki bağımsız örnek için t testi ile sınanmış ve t değeri=1,145 bulunmuştur. $p<0.05$ olduğundan, drama yönetimi ile öğretimde Kontrol 1 grubu ve Kontrol 2 grubu arasında sosyal beceri son test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

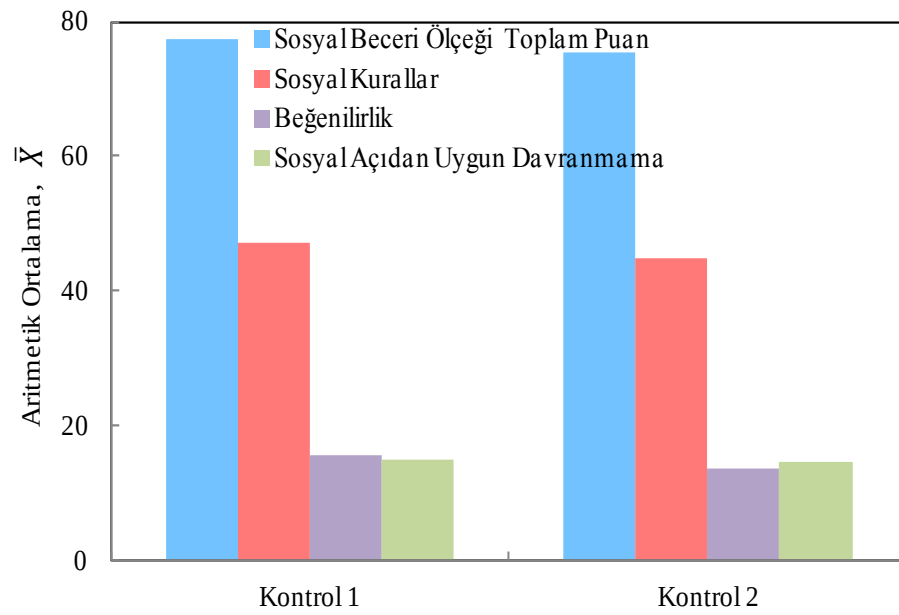
Sosyal beceri sosyal kurallar alt ölçeği için son test tutumları ele alındığında Kontrol 1 grubu için son test puanlarının ortalamasının $\bar{x}=47,19$, Kontrol 2 grubu için son test puan ortalamasının $\bar{x}=44,74$ olduğu görülmektedir. Kontrol 1 grubu ve Kontrol 2 grubu sosyal beceri sosyal kurallar son test tutumları, iki bağımsız örnek için t testi ile sınanmış ve t değeri=1,722 bulunmuştur. $p<0.05$ olduğundan, drama yönetimi ile öğretimde Kontrol 1 grubu ve Kontrol 2 grubu arasında sosyal beceri sosyal kurallar son test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Sosyal beceri beğenilirlik alt ölçeği için son test tutumları ele alındığında Kontrol 1 grubu için son test puanlarının ortalaması $\bar{x}=15,35$, Kontrol 2 grubu için son test puan ortalaması $\bar{x}=13,67$ bulunmuştur. Kontrol 1 grubu ve Kontrol 2 grubu sosyal beceri beğenilirlik son test tutumları, iki bağımsız örnek için t testi ile sınanmış ve t değeri=1,706 bulunmuştur. $p>0.05$ olduğundan, drama yönetimi ile öğretimde Kontrol 1 grubu ve Kontrol 2 grubu arasında sosyal beceri beğenilirlik son test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Sosyal beceri sosyal açıdan uygun davranmama için son test tutumları ele alındığında Kontrol 1 grubu için son test puanlarının ortalaması $\bar{x}=14,0$, Kontrol 2 grubu için son test puan ortalaması $\bar{x}=14,64$ bulunmuştur. Kontrol 1 grubu ve Kontrol 2 grubu sosyal beceri sosyal açıdan uygun davranmama son test tutumları, iki bağımsız örnek için t testi ile sınanmış ve t değeri=0,112 bulunmuştur. $p>0.05$ olduğundan, drama yönetimi ile öğretimde Kontrol 1 grubu ve Kontrol 2 grubu arasında sosyal beceri sosyal açıdan uygun davranmama son test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Ön testin etkisinin araştırıldığı Tablo 4.16. da görüldüğü üzere, Sosyal Beceri Ölçeği toplam puan, sosyal kurallar, beğenilirlik ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçekleri için Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları son testlerine ilişkin bağımsız t testi sonuçlarına göre ortalamalar arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu da göstermektedir ki; Sosyal Beceri Ölçeği için ön testin yapılmasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi yoktur.

Sosyal Beceri Ölçeği son test puanları için Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarının aritmetik ortalamaları aşağıdaki gibidir.



Grafik 4.19. Sosyal Beceri Ölçeği son test puanları için Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarının aritmetik ortalamaları

Aynı araştırma problemine ilişkin istatistiksel çözümlemelerde Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarının Empatik Beceri son testleri bağımsız t testi ile karşılaştırılarak ön testin etkisi araştırılmıştır.

Empatik Beceri Ölçeği son test puanları için çözümlemelerde Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarının karşılaştırılması aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.26.

Empatik Beceri Ölçeği Son Test Puanları İçin Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının Karşılaştırılması

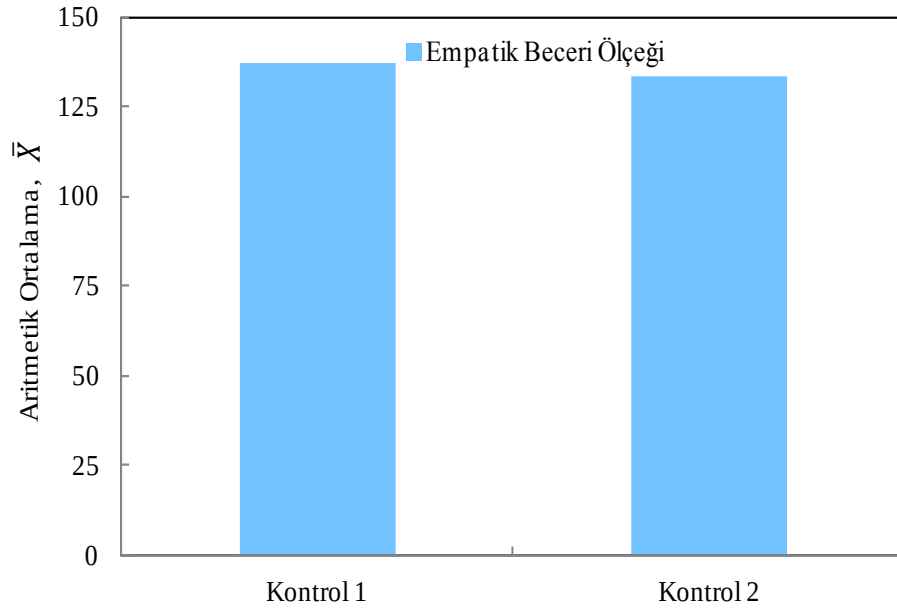
Empatik Beceri Ölçeği	n	$\bar{x}$	s.s.	t	p
Kontrol 1	32	136,80	13,18	1,016	0,318
Kontrol 2	32	133,22	11,86		

Tablo 4.26. incelendiğinde, Empatik beceri için son test tutumları ele alındığında Kontrol 1 grubu için son test puanlarının ortalamasının $\bar{x}=136,80$, Kontrol 2 grubu için son test puan ortalamasının $\bar{x}=133,22$ bulunduğu görülmektedir. Kontrol 1 grubu ve Kontrol 2 grubu Empatik beceri son test tutumları, iki bağımsız örnek için t testi ile

sınanmış ve t değeri=1.016 bulunmuştur. $p>0.05$ olduğundan, drama yönetimi ile öğretimde Kontrol 1 grubu ve Kontrol 2 grubu arasında Empatik beceri son test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 4.26. da görüldüğü üzere Empatik Beceri Ölçeği Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları son testlerine ilişkin bağımsız t testi sonuçlarına göre kontrol grupları son testleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu da göstermektedir ki; Empatik Beceri Ölçeği için ön testin yapılmasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi kontrol gruplarında da saptanmamıştır.

Empatik Beceri Ölçeği son test puanları için Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarının aritmetik ortalamaları aşağıdaki gibidir.



Grafik 4.20. Empatik Beceri Ölçeği son test puanları için Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarının aritmetik ortalamaları

Aynı araştırma problemine ilişkin istatistiksel çözümlemelerde Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarının Akademik Başarı Testleri son testleri bağımsız t testi ile karşılaştırılarak ön testin etkisi araştırılmıştır.

Akademik Başarı Testleri son test puanları için çözümlemelerde Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarının karşılaştırılması aşağıdaki gibidir.

Tablo 4.27.

Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 Son Test Puanları İçin Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarının Karşılaştırılması

Akademik Başarı	n	$\bar{x}$	s.s.	t	p
Testi 1					
Kontrol 1	32	53.95	12.66	-0.277	0,784
Kontrol 2	32	54.74	11.85		
Akademik Başarı					
Testi 2					
Kontrol 1	32	47.17	12.46	-1.794	0,83
Kontrol 2	32	53.19	12.29		

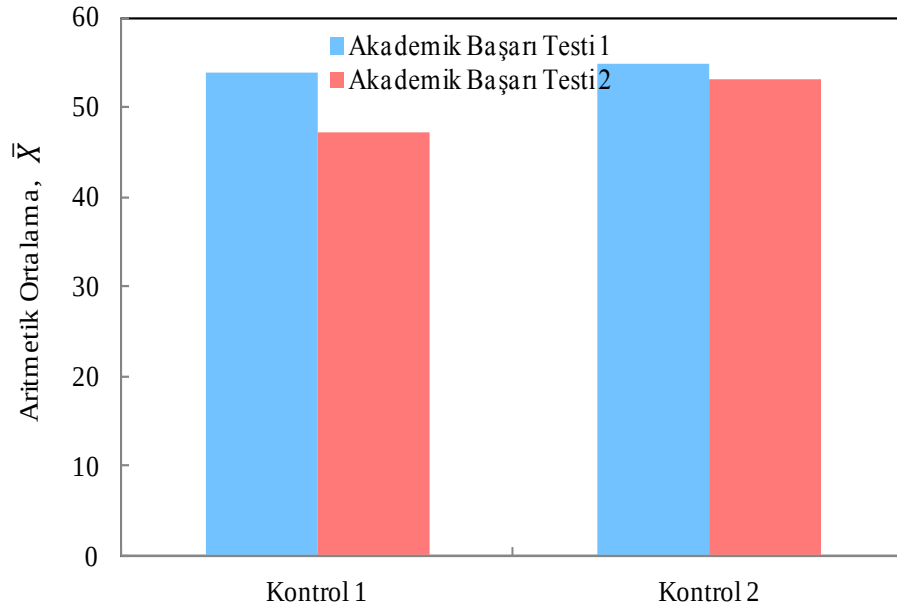
Tablo 4.27. de görüldüğü üzere, Akademik Başarı Testi 1 için son test tutumları ele alındığında Kontrol 1 grubu için son test puanlarının ortalaması $\bar{x}$ =53.95, Kontrol 2 grubu için son test puan ortalaması $\bar{x}$ =54.74 bulunmuştur. Kontrol 1 grubu ve Kontrol 2 grubu Akademik başarı son test tutumları, iki bağımsız örnek için t testi ile sınanmış ve t değeri= -0.277 bulunmuştur. $p>0.05$ olduğundan, drama yönetimi ile öğretimde Kontrol 1 grubu ve Kontrol 2 grubu arasında Akademik başarı son test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Akademik Başarı Testi 2 için son test tutumları ele alındığında Kontrol 1 grubu için son test puanlarının ortalaması $\bar{x}$ =47.17, Kontrol 2 grubu için son test puan ortalaması $\bar{x}$ =53.19 bulunmuştur. Kontrol 1 grubu ve Kontrol 2 grubu Akademik başarı son test tutumları, iki bağımsız örnek için t testi ile sınanmış ve t değeri= -1.794 bulunmuştur. $p<0.05$ olduğundan, drama yönetimi ile öğretimde Kontrol 1 grubu ve Kontrol 2 grubu arasında Akademik başarı son test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 4.27. de görüldüğü üzere Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları son testlerine ilişkin bağımsız t testi sonuçlarına göre kontrol grupları son testleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu da göstermektedir ki; Akademik Başarı Testleri için ön testin yapılmasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi kontrol gruplarında da saptanmamıştır. Dolayısı ile Kontrol 1 ve Kontrol 2

grupları ön test-son test puanları arasındaki deney grubu lehine farklılaşmada ön testin etkisi değil, drama yönteminin etkisinin olduğu söylenebilir.

Akademik Başarı Testleri son test puanları için Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarının aritmetik ortalamaları aşağıdaki gibidir.



Grafik 4.21. Akademik Başarı Testleri son test puanları için Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarının aritmetik ortalamaları

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi “Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarında Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği ve Akademik Başarı Testleri son test puanları arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt probleme ilişkin istatistiksel çözümlemelerde, Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarında Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği ve Akademik Başarı Testleri son test puanları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere öncelikle Deney 1 grubu için Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Beceri Testleri son test için Pearson Korelasyon katsayıları belirlenmiştir.

Tablo 4.28.

Deney 1 Grubu Sosyal Beceri Son Test Puanları İçin Pearson Korelasyon Katsayıları

		Empatik Beceri Ölçeği Genel	Akademik Başarı Testi 1	Akademik Başarı Testi 2
Sosyal Beceri Ölçeği genel	r	-0.058	0.274	0.201
	p	0.758	0.136	0.279
Sosyal Kurallar	r	-0.215	0.149	0.114
	p	0.245	0.423	0.542
Beğenilirlik	r	-0.215	0.252	0.104
	p	0.246	0.172	0.576
Sosyal Açıdan Uygun Davranmama	r	-0.258	0.181	0.164
	p	0.162	0.330	0.377
Empatik Beceri Ölçeği Genel	r		0.169	0.057
	p		0.365	0.762

n=31

Korelasyon katsayılarının anlamlı olup olmadığı, bunlara ilişkin p değeri ile sınanmıştır. Eğer p değeri 0.05 ten küçük ise buna karşılık gelen korelasyon katsayısı anlamlıdır. Bu durumda korelasyon katsayısı yorumlanabilir. Yukarıdaki tabloda korelasyon katsayıları (r) , bunlara ilişkin p değerleri ve örnek hacimleri (n) verilmiştir.

Yukarıdaki tablodaki sonuçlar incelendiğinde Sosyal Beceri Ölçeği genel ve Sosyal Beceri Ölçeği sosyal kurallar alt ölçeği, Sosyal Beceri Ölçeği beğenilirlik alt ölçeği, Sosyal Beceri Ölçeği sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği ile Empatik Beceri Ölçeği ve Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. Empatik Beceri Ölçeği ile Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Aynı alt probleme ilişkin istatistiksel çözümlemelerde, Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarında Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği ve Akademik Başarı Testi son

test puanları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere daha sonra Kontrol 1 grubu için Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Beceri Ölçekleri son test için Pearson Korelasyon katsayıları belirlenmiştir.

Kontrol 1 grubu için Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarı Testleri son test puanları için Pearson Korelasyon katsayıları aşağıdaki tablodaki gibidir

Tablo 4.29.

Kontrol 1 Grubu Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarı Son Test İçin Pearson Korelasyon Katsayıları

		Empatik Beceri Ölçeği Genel	Akademik Başarı Testi 1	Akademik Başarı Testi 2
Sosyal Beceri Ölçeği genel	r	0.211	0.083	-0.164
	p	0.255	0.657	.0379
Sosyal Kurallar	r	0.263	0.070	-0.155
	p	0.153	0.707	0.406
Beğenilirlik	r	0.133	0.036	-0.124
	p	0.475	0.849	0.506
Sosyal Açıdan Uygun Davranmama	r	-0.157	0.067	-0.006
	p	0.398	0.720	0.974
Empatik Beceri Ölçeği Genel	r		0.190	0.164
	p		0.306	0.378

n=31

Yukarıdaki tablodaki sonuçlar incelendiğinde Sosyal Beceri Ölçeği genel ve Sosyal Beceri Ölçeği sosyal kurallar alt ölçeği, Sosyal Beceri Ölçeği beğenilirlik alt ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği social ingenious alt ölçeği ile Empatik Beceri Ölçeği, Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca Empatik Beceri Ölçeği ile Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar, tartışma ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu araştırma Sosyal Bilgiler öğretiminde drama ile öğretimin öğrencilerin empatik beceri ve sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Araştırmanın “*Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarı Testleri son test puanları arasında bir farklılık var mıdır?*” problemi için aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının sosyal beceri ölçeği toplam, sosyal kurallar ve beğenilirlik son test puanları arasında bir farklılık olduğu ve drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin sosyal becerileri, sosyal kurallar ve beğenilirliklerini artırdığı tespit edilmiştir. Sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği son test puanları bakımından Deney 1 ve Kontrol 1 grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ve drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin sosyal açıdan uygun davranmama becerilerini etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Deney 1 ve Kontrol 1 grupları arasında empatik beceri son test puanları bakımından istatistiksel olarak Deney 1 grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ve drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin empatik becerilerini artırdığı sonucuna varılmıştır.

Deney 1 ve Kontrol 1 grupları arasında Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 son test puanları bakımından istatistiksel olarak Deney 1 grubu lehine

anlamalı bir fark olduğu ve drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını yükselttiği sonucuna varılmıştır.

2. Araştırmanın “*Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde, Deney 1 Grubunda; Sosyal Beceri Ölçeğine, Empatik Beceri Ölçeğine ve Akademik Başarı Testlerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında bir farklılık var mıdır?*” problemi için aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Deney 1 grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasındaki farklılık Sosyal Beceri Ölçeği açısından değerlendirildiğinde; ön test ve son test sosyal beceri genel puanları, sosyal kurallar alt ölçeği puanları ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanları arasındaki fark son test lehine anlamlı bulunmuştur. Ön test ve son test beğenilirlik alt ölçeği puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Deney 1 grubundaki öğrencilerin sosyal beceri genel puanlarını, sosyal kurallar alt ölçeği puanlarını ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanlarını artırmada drama yöntemi ile öğretim etkili olmuştur. Ayrıca öğrencilerin sosyal beceri beğenilirlik alt ölçeği puanlarını artırmada drama yöntemi ile öğretimin etkisinin anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır.

Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde, Deney 1 grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasındaki farklılık Empatik Beceri Ölçeği açısından değerlendirildiğinde, ön test ve son test sosyal beceri puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Deney 1 grubunda öğrencilerin empatik beceri genel puanlarını artırmada drama yöntemi ile öğretimin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde, Deney 1 grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasındaki farklılık akademik başarı açısından değerlendirildiğinde, her iki Akademik Başarı Testi için ön test ve son test puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Deney 1 grubunda öğrencilerin akademik başarılarını artırmada drama yöntemi ile öğretimin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Araştırmanın “*Sosyal Bilgiler Derslerinde Drama Yöntemi İle Öğretimde, Kontrol 1 grubunda; Sosyal Beceri Ölçeğine, Empatik Beceri Ölçeğine ve Akademik Başarı Testlerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında bir farklılık var mıdır?*” şeklinde ifade edilen alt problemi için ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde, Kontrol 1 grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasındaki farklılık Sosyal Beceri Ölçeği açısından

değerlendirildiğinde, ön test ve son test sosyal beceri genel puanları, sosyal kurallar alt ölçeği puanları, beğenilirlik alt ölçeği puanları ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Kontrol 1 grubunda öğrencilerin sosyal beceri genel puanlarını, sosyal kurallar alt ölçeği puanlarını, beğenilirlik alt ölçeği puanlarını ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanlarını artırmada geleneksel öğretimin anlamlı düzeyde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde, Kontrol 1 grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasındaki farklılık Empatik Beceri Ölçeği açısından değerlendirildiğinde, ön test ve son test empatik beceri puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Kontrol 1 grubunda öğrencilerin empatik beceri puanlarını artırmada geleneksel yöntem ile öğretimin anlamlı düzeyde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde, Kontrol 1 grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasındaki farklılık akademik başarı açısından değerlendirildiğinde, Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 ön test ve son test puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Kontrol 1 grubunda öğrencilerin akademik başarılarını artırmada geleneksel yöntem ile öğretimin anlamlı düzeyde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

4. Araştırmanın “Sosyal Bilgiler Derslerinde Drama Yöntemi İle Öğretimde, Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarında; Sosyal Beceri ölçeği ve Empatik Beceri ölçeği ve Akademik Başarı Testilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında cinsiyete göre bir farklılık var mıdır?” problemi için aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Deney 1 grubunda;

Sosyal beceri için genel tutumlar ele alındığında drama yönetimi ile öğretimde kızlar ve erkekler arasında sosyal beceri ölçeği genel puanı, sosyal kurallar alt ölçeği puanı, beğenilirlik ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Cinsiyetin drama yönetimi ile öğretimde öğrencilerin sosyal becerilerini etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Sosyal Bilgiler derslerinde drama yönetimi ile öğretimde kızlar ve erkekler arasında Empatik Beceri Ölçeğinin genel puanı bakımından istatistiksel olarak kızlar lehine anlamlı fark olduğu ve drama yöntemi ile öğretimin kız öğrencilerin empatik becerilerini erkeklerden daha fazla yükselttiği tespit edilmiştir.

Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 için puanlar ele alındığında Sosyal Bilgiler derslerinde drama yönetimi ile öğretimde kızlar ve erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir. Buna göre drama ile Sosyal Bilgiler öğretiminde cinsiyetin akademik başarıyı etkileyen bir faktör olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kontrol 1 grubunda;

Sosyal beceri genel puanları, sosyal kurallar alt ölçeği puanı, beğenilirlik, sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanı, empatik beceri ölçeği genel puanı, akademik başarı testi 1 ve akademik başarı testi 2 puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Geleneksel öğretim yönetimi ile öğretimde cinsiyetin öğrencilerin sosyal becerilerini, empatik becerilerini ve akademik başarılarını etkileyen bir değişken olmadığı sonucuna varılmıştır.

5. Araştırmanın “*Deney 1 ve Deney 2 grupları açısından Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarı Testleri için ön test uygulamasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi var mıdır?*” şeklinde ifade edilen alt problemi için ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği ve Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 için Deney 1 ve Deney 2 grupları son testlerine ilişkin bağımsız t-testi sonuçlarına göre ortalamalar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar ön testin yapılmasının deney gruplarında öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi olmadığını göstermiştir.

6. Araştırmanın “*Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları açısından Sosyal Beceri, Empatik Beceri ve Akademik Başarı Testleri için ön test uygulamasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi var mıdır?*” problemi için aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Sosyal Beceri Ölçeği, Empatik Beceri Ölçeği ve Akademik Başarı Testi 1 Ve Akademik Başarı Testi 2 için Kontrol 1 ve Kontrol 2 grupları son testlerine ilişkin bağımsız t-testi sonuçlarına göre ortalamalar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar ön testin yapılmasının deney gruplarında öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi olmadığını göstermiştir.

7. Araştırmanın “*Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarında Sosyal Beceri ölçeği, Empatik Beceri ölçeği ve Akademik Başarı Testleri son test puanları arasında bir ilişki var mıdır?*” şeklinde ifade edilen alt problemi için ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Deney 1 grubu için;

Sosyal Beceri Ölçeği genel ve Sosyal Beceri Ölçeği sosyal kurallar alt ölçeği, Sosyal Beceri Ölçeği beğenilirlik alt ölçeği, Sosyal Beceri Ölçeği sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği ile Empatik Beceri Ölçeği ve Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Empatik Beceri Ölçeği ile Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 ölçekleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Kontrol 1 grubu için;

Sosyal Beceri Ölçeği genel ve Sosyal Beceri Ölçeği sosyal kurallar alt ölçeği, Sosyal Beceri Ölçeği beğenilirlik alt ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği social ingenious alt ölçeği ile Empatik Beceri Ölçeği, Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca Empatik Beceri Ölçeği ile Akademik Başarı Testi 1 ve Akademik Başarı Testi 2 ölçekleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

5.2. Tartışma

Bu bölümde araştırmanın amaç ve problemleri doğrultusunda ulaşılan sonuçlarla yurt içi ve yurt dışında yapılmış benzer araştırmaların sonuçlarının karşılaştırılması yapılmıştır.

Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerine, sosyal beceri düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan bu araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar şöyle yorumlanabilir:

Drama yöntemi ile işlenen Sosyal Bilgiler derslerinin öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelendiğinde;

Deney 1 grubunun sosyal beceri genel puanları, sosyal kurallar alt ölçeği puanları ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanları ön test-son test ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunurken, beğenilirlik alt ölçeği puanları arasındaki fark anlamlı olarak bulunmamıştır. Kontrol 1 grubunun ön test-son test ortalamaları arasındaki fark sosyal beceri genel puanları ve ölçeğin her üç alt ölçeğinde anlamlı bulunmamıştır. Bu durumda drama yöntemiyle işlenen dersin geleneksel öğretim

yöntemiyle işlenen derse göre sosyal becerileri arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sosyal beceri puanları üzerinde ön testin etkisinin olup olmadığı araştırıldığında ise hem deney gruplarının hem de kontrol gruplarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu da göstermektedir ki; ön testin yapılmasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi yoktur. Dolayısı ile Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu ön test-son test puanları arasındaki deney grubu lehine farklılaşmada ön testin etkisi değil, drama yönteminin etkisinin olduğu söylenebilir. Yurt içi ve yurt dışı literatür incelendiğinde bu araştırmanın yöntemi ile bire bir benzerlik gösteren bir çalışma bulunamamıştır. Ancak dramanın farklı eğitim kademelerinde bir öğretim yöntemi olarak kullanılmasının öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu araştırmalara rastlanmaktadır. Yapılan araştırma bulguları drama yöntemi ile işlenen Sosyal Bilgiler derslerinin öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkisinin olumlu olduğu yönündedir. Bu sonuç, yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Kaf (1999), Hayat Bilgisi dersinde drama yönteminin kullanılmasının selam verme ve paylaşma-işbirliği becerilerini kazandırmada etkili olduğunu, çevreyi koruma sosyal becerisini kazandırmada ise etkinin anlamlı olmadığını belirlemiştir. Kocayörük Yaya (2000) drama ile yapılan eğitim programının 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisini incelediği araştırma sonucunda drama ile öğretimin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Innes, Moss ve Smigiel (2001) tarafından yapılan çalışmada, öğrenciler drama ile öğrenmenin iletişim becerilerini desteklediğini belirtmişlerdir. Kamaraj (2004) beş yaş grubu çocuklarının sosyal beceri düzeylerine eğitici drama programının olumlu etki ettiğini tespit etmiş ve atılganlık sosyal becerisinin kazanılmasında eğitici drama programının etkili olduğu bulunmuştur. Dupre (2006), yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin sosyal adalet ve hoşgörü gibi sosyal becerileri kazanmalarına olumlu etkisini olduğunu belirlemiştir. Kara ve Çam (2007) drama yönteminin üniversite öğrencilerinde grupta bir işi yapma ve yürütme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme ile kendini kontrol etme sosyal becerilerinin kazandırılmasına etkili olduğunu ortaya koymuştur. Pinciotti (1993) tarafından yapılmış olan çalışmada, öğretim faaliyetlerinde dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının öğrencilere grup olarak çalışma, iş birliği yapma ve iletişim becerileri gibi sosyal

becerilerin kazandırılmasında önemli etkileri olduğunu ortaya koyulmuştur. Aslanel (2011) tarafından yapılan araştırma, drama yöntemi ile işlenen dil ve anlatım dersinin ortaöğretim onuncu sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin gelişmesine olumlu etkisi olduğunu belirlemiştir. O'Hara (1997) tarafından yapılan araştırmada, İngilizce öğretim programında dramanın bir öğretim yöntemi olarak kullanılması yoluyla öğrencilerin kendilerine güven, sözlü ve sözlü olmayan iletişim becerileri, birlikte çalışma alışkanlığı ve sosyalleşme gibi birtakım sosyal becerileri kazandıkları belirlenmiştir.

Yine araştırma bulgularına paralel olarak öğretim sürecinde drama etkinliklerinin kullanılmasının öğrencilerin sosyal becerisine olumlu yönde etkileri olduğuna ulaşan bazı çalışmalar da bulunmaktadır (Bowers ve Basso, 1999; Çoban, 2007; Davis, 1987; Dodwell, 2002; Eti, 2010; Giaitzis, 2007; Rowland, 2002). Ayrıca drama temelli hazırlanan sosyal beceri eğitim programlarının (Aslan, 2008; Guli, 2004; Önalın Akfırat, 2004) ve başlı başına drama dersinin (Özdemir, 2003) de öğrencilerin sosyal becerilerine olumlu etkileri tespit edilmiştir.

Dramanın yöntem olarak kullanıldığı araştırma sonuçlarından biri de dramanın öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı yönündedir. Freeman (2000), araştırmasında yaratıcı drama etkinliklerinin derslerde kullanımının üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin benlik kavramı davranışı ve sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin benlik kavramı davranışı ya da sosyal becerileri üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı bulgulanmıştır. Bu araştırma sonuçları yapılan araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermemektedir.

Drama yöntemi ile işlenen Sosyal Bilgiler derslerinin öğrencilerin empatik becerileri üzerindeki etkisi incelendiğinde;

Deney 1 grubunun ön test-son test ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunurken, Kontrol 1 grubunun ön test-son test ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçtan hareketle drama yöntemiyle işlenen dersin geleneksel öğretim yöntemiyle işlenen derse göre empati becerisini arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin empatik beceri puanları üzerinde ön testin etkisinin olup olmadığı araştırıldığında ise hem deney gruplarının hem de kontrol gruplarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu da göstermektedir ki; ön testin yapılmasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi yoktur.

Dolayısı ile Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu ön test-son test puanları arasındaki deney grubu lehine farklılaşmada ön testin etkisi değil, drama yönteminin etkisinin olduğu söylenebilir. Kallipuska ve Titinen (1991) drama yönteminin eğitim ortamlarında kullanımının okul öncesi dönem çocuklarının empati duygusunun gelişimine olumlu etki yaptığını ortaya koymuştur. Kallipuska ve Titinen'in çalışması ve bu araştırmanın çalışma grubu gelişimsel açıdan farklılıklar gösterecek şekilde dramanın öğrencilerin empatik beceri düzeylerini arttırmada benzer etkide bulunduğu ve bu araştırmanın sonuçlarının Kallipuska ve Titinen'in araştırmasının sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Thompson (1983), ise bu araştırma sonucuna paralel olarak empatinin bir beceri olarak drama ile öğrenciye kazandırılabilirliğini öne sürmektedir. Özdağ (1999) drama türlerinden biri olan psikodrama etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin empatik beceri düzeylerine olan etkisinin olumlu olduğu sonucuna varmıştır. Özdemir (2003), drama etkinliklerinin öğrencilerin duygusal zeka puanlarının bir alt ölçeği olarak empati puanlarında anlamlı bir artış oluşturduğu sonucuna varmıştır. Ancak bu araştırma bulgularından farklı olarak Okvuran (1994) üniversite öğrencilerine verilen drama eğitiminin empatik beceri üzerinde bir etki yaratmadığı sonucuna varmıştır.

Drama yöntemi ile işlenen Sosyal Bilgiler derslerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi incelendiğinde;

Deney 1 grubunun ön test-son test ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunurken, Kontrol 1 grubunun ön test-son test ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçtan hareketle drama yöntemiyle işlenen dersin geleneksel öğretim yöntemiyle işlenen derse göre öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin akademik başarı puanları üzerinde ön testin etkisinin olup olmadığı araştırıldığında ise hem deney gruplarının hem de kontrol gruplarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu da göstermektedir ki; ön testin yapılmasının öğrenme ve duyarlılaşmaya etkisi yoktur. Dolayısı ile Deney 1 grubu ve Kontrol 1 grubu ön test-son test puanları arasındaki deney grubu lehine farklılaşmada ön testin etkisi değil, drama yönteminin etkisinin olduğu söylenebilir. Sosyal Bilgiler derslerinde drama yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki olumlu etkisi ile ilgili literatürde benzer sonuçlara ulaşmış araştırmalar bulunmaktadır (Altıkulaç, 2008; Atar, 2003; Aykaç, 2008; Çelik Gürel,

2004; Debre, 2008; Evin, 2009; Göncüoğlu, 2010; Günaydın, 2008; Karataş, 2011; Kartal, 2009; Koç, 1999; Nayci 2011; Philbin ve Myers, 1991; Şimşek Aylıkçı, 2001; Taşkiran, 2005; Yalçın, 2004; Yurtalan, 2005; Zayimoğlu, 2006). Literatürdeki bu çalışmaların sonuçlarından farklı olarak ise Özer (2004) tarafından yapılan araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretiminde drama yönteminin öğrencilerin ders başarılarına anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Koç (1999) tarafından yapılan araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısı üzerine etkileri araştırılmıştır. Drama yönteminin bazı konularda daha etkili olduğu, bazı konularda ise geleneksel yöntemle arasında bir fark olmadığı görülmüştür.

Birçok farklı derste, eğitim kurumlarının okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim kurumlarında verilmekte olan farklı derslerin drama yöntemiyle işlenmesinin öğrencilerin akademik başarısına olan etkisinin olumlu olduğu bilimsel araştırma sonuçları ile desteklenmektedir (Akbaş, 2011; Bağatır, 2008; Bıyık, 2001; Bilek, 2009; Demirel Erdil, 2007; Ekinözü, 2003; Erdoğan, 2010; Esen, 2008; Göncüoğlu, 2010; Karapınarlı, 2007; Kayhan, 2004; Nayci, 2011; Şahbaz, 2004; Üstündağ, 1988, 1997; Yağmur, 2010; Yılmaz, 2010).

Araştırmanın sonuçları cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde ise;

Deney 1 grubunda kız ve erkek öğrencilerin sosyal beceri genel puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. Social rules alt ölçeği puanı bakımından kız ve erkek öğrencilerin sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Drama yöntemi ile öğretimde kızlar ve erkekler arasında likeability alt ölçeği puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin sosyal beceri likeability alt ölçeği puanları arasında bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Drama yöntemi ile öğretimde kızlar ve erkekler arasında sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin sosyal beceri ölçeği sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanları arasında bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Deney 1 grubunda drama yöntemi ile öğretimde kızlar ve erkekler arasında empatik beceri ölçeği genel puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimde kız öğrencilerin empatik beceri puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Deney 1 grubunda her iki Akademik başarı testi genel puanı bakımından Sosyal Bilgiler derslerinde drama yönetimi ile öğretimde kızlar ve erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre drama yöntemi ile Sosyal Bilgiler öğretiminin kız ve erkek öğrencilerin her iki Akademik Başarı Testi puanları üzerinde deney öncesinden sonrasına benzer yönde etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma bulgularından farklı olarak Umutlu (2004) drama yöntemi ile işlenen yabancı dil derslerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır.

Kontrol 1 grubunda kız ve erkek öğrencilerin sosyal beceri genel puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. Social kurallar alt ölçeği puanı bakımından kız ve erkek öğrencilerin sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Geleneksel yöntem ile öğretimde kızlar ve erkekler arasında beğenilirlik ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre kız ve erkek öğrencilerin sosyal beceri beğenilirlik ve sosyal açıdan uygun davranmama alt ölçeği puanları arasında bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kontrol 1 grubunda geleneksel yöntem ile öğretimde kızlar ve erkekler arasında empatik beceri ölçeği genel puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel yöntem ile öğretimde kız ve erkek öğrencilerin empatik beceri puanları arasında bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kontrol 1 grubunda her iki Akademik Başarı Testi genel puanı bakımından Sosyal Bilgiler derslerinde geleneksel yöntem ile öğretimde kızlar ve erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre geleneksel yöntem ile Sosyal Bilgiler öğretiminin kız ve erkek öğrencilerin her iki Akademik Başarı Testi puanları üzerinde deney öncesinden sonrasına benzer yönde ve anlamlı etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada öğrencilerin drama yöntemi ile işlenen Sosyal Bilgiler derslerinde empati, sosyal beceri ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre bu değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olmadığı sonucuna varılmıştır. Literatür incelendiğinde farklı özelliklere sahip çalışma grupları ile yapılmış sosyal beceri ve empatik beceri ilişkisini inceleyen çalışmalara

rastlanmıştır. Keskin (2007), Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin, empatik öğrenme süreçlerinin tespitine yönelik yaptığı çalışmasında empatik öğrenme süreci ile çocuğun sosyal becerileri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Günindi (2008), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının anne babalarının empatik beceri puanları yükseldikçe, çocukların sosyal uyum beceri puanlarının da yükseldiğini tespit etmiştir. Riggio, Tucker ve Coffaro (1989), araştırmalarında yüz yetmiş bir lise öğrencisi üzerinde sosyal beceriler ve empati arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulguları, empati ile sosyal beceriler arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Barton (1997) tarafından yapılan araştırma sonuçları ise, empati ile işlenen tarih derslerinin öğrencilerin öğrenmelerinde en çok sosyal yaşamla ilgili konularda etkili olduğunu göstermiştir. Gehlbach (2004) tarafından yapılan çalışmada; çelişkileri çözümleme, tarihsel empati ve Sosyal Bilgiler dersi formunda öğrencilerde sosyal bakış açısı oluşturma ve okul başarısı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonuçları, Sosyal Bilgiler dersindeki çelişkileri çözümlerken tarihsel empatiyi kullanmanın öğrencilerin başarısını artırdığını göstermektedir.

Yapılan literatür incelemesinde farklı özelliklere sahip çalışma grupları ile yapılmış sosyal beceri ve akademik başarı ilişkisini inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalardan bazıları Sosyal Bilgiler dersi üzerinde çalışılmış olması yönüyle yapılan çalışmayla benzerlik göstermektedir. Keskin (2007)'in çalışmasında, ülkemizdeki ilköğretim okullarında okutulan Sosyal Bilgiler dersinin, öğrencilerin sosyal beceri gelişimine olan etkisinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Ayrıca akademik başarı ile sosyal beceri arasındaki ilişkinin niteliği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler ders notları arttıkça, sosyal beceri düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Akademik başarı ile sosyal beceriler arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Coşkun ve Samancı (2011) tarafından yapılan çalışmada ise, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, sosyal beceri düzeyi ile Sosyal Bilgiler dersine yönelik akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik başarıları ile sosyal becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Yapılan çalışmaya benzer olarak dramanın iletişim becerilerine etkisini inceleyen bir çalışmada Ballou (2000), altıncı sınıf öğrencilerinin iletişim becerilerini incelemek amacıyla drama çalışmalarından yararlanmıştır. İletişim becerisinin bir sosyal beceri

olarak kabul görmesi sebebiyle bu araştırma, tartışmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda drama yaşantılarının, öğrencilerin iletişim becerileri üzerinde anlamlı pozitif etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Chen ve Rubin (1997) ise, 10-12 arasında değişen yaşlara sahip çocukların akranları tarafından kabul edilmesinin ve sosyal yeterliliğinin akademik başarıyı yordamada etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sosyal yeterlilik, liderlik ve akranları tarafından kabul edilmeyi içeren sosyal uyum tek başına akademik başarıya katkıda bulunmuştur. Lane (1999), yaptığı araştırmada sosyal beceri eğitiminin akademik performans üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Elliott, Malecki ve Demoray (2001), çalışmalarında sosyal becerilerin okul ortamında bireylerin öğrenmeleri ve öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda araştırmacılar sosyal beceriler ve akademik başarı arasında önemli ilişkiler bulunduğu sonucuna varmışlardır. Strahan (2003), sosyal becerilerin akademik performansa etkisini inceleyen çalışmasında duygusal kontrolün, üniversite yıllarının ilk dönemlerinde düşük akademik başarının önemli bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir.

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir.

1. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin dersteki akademik başarısını arttırdığı sonucuna varılmıştır. Bu sebeple Sosyal Bilgiler öğretiminde, öğrencilerin derse etkin olarak katılmasına olanak sağlayan drama yöntemine ve bu yöntem dahilinde kullanılan rol oynama, doğaçlama, dramatizasyon ve diğer drama tekniklerine geniş yer verilmelidir.

Dramayı, derslerinde bir öğretim yöntemi olarak kullanacak olan kişilerin öğretmenler olacağı düşünüldüğünde, bu öğretmenlerin dramaya ilişkin yeterli düzeyde bilgi birikimine sahip olmaları gerekliliği de ortaya çıkmaktadır. Çünkü drama çalışmalarında drama alanında eğitim almış ve bu alanda belirli yeterliliğe sahip bir lidere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan ve dramayı bir öğretim yöntemi olarak kullanacak olan öğretmenlere, eğitilmiş ve yeterlilik sahibi drama eğitmenleri tarafından, temel drama

eğitimleri ve dramanın bir yöntem olarak derslerde kullanılmasına yönelik hizmet içi kurslar verilmelidir.

Ayrıca dramanın Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanımının niteliğini artırmak amacıyla Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin dramayı kullanmalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerinin tespitine yönelik nicel ve nitel araştırmalar yapılmalıdır.

2. Drama ile öğretimin öğrencilerin sosyal beceri ve empatik beceri düzeylerini artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple bu becerilerin gelişimine küçük yaşlardan başlanmasının önemi göz önünde bulundurularak çağdaş eğitimin gereklerini temel alarak öğrenci etkinlik merkezli öğretimi ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi mümkün kılan drama yöntemi, eğitim öğretim sürecinin ilk basamaklarından itibaren tüm eğitim kademelerinde kullanılmalıdır.

3. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında drama yönteminin uygulanmasına olanak sağlayacak fiziki ortam düzenlemesinin yapıldığı, drama etkinlikleri yapılırken kullanılabilecek temel araç ve gereçlerin bulunduğu drama sınıfları oluşturulmalıdır. Bu eğitim kurumlarındaki sınıfların mevcutlarının azaltılması drama yönteminin uygulanabilirliğinin artırılması için gereklidir. Bu yönde çalışmalar yapılmalıdır.

4. Bu çalışmada drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı düzeylerine etkisi nicel bir yöntem ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrenciler ile birebir görüşmeler yapılarak dramanın öğrencilerin sosyal becerileri, empatik becerileri ve akademik başarı düzeylerine olan etkileri küçük gruplarla detaylı bir şekilde araştırılabilir. Ayrıca Sosyal Bilgiler derslerinde drama yönteminin kullanımına dayalı olarak, öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ile bir öğretim yöntemi olarak drama arasındaki ilişkiyi, empatik beceri düzeyleri ile bir öğretim yöntemi olarak drama arasındaki ilişkiyi ve akademik başarıları ile bir öğretim yöntemi olarak drama arasındaki ilişkiyi ayrı ayrı incelemek amacıyla daha farklı deneysel desenlerde ve farklı çalışma grupları üzerinde bu tür çalışmalar tekrarlanmalıdır.

5. Sosyal Bilgiler öğretiminde, sosyal beceri ve empatik beceri alanlarında hangi drama tekniklerinin daha etkili olabileceğine dair araştırmalar yapılmalıdır. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğretiminde, drama ve diğer etkin öğretim yöntemleri karşılaştırılarak

öğrencilerin sosyal beceri ve empatik beceri düzeyleri üzerine etki düzeyleri araştırılmalıdır.

6. Dramaya yönelik eğitim veren özel kurumların sayısının artırılması sağlanmalı ve ülke genelinde hizmet sunmaları desteklenmelidir.

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilere yönelik olarak belli aralıklarla drama atölye çalışmaları, seminer ve konferanslar düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Adams, G.R. (1983). Social competence during adolescence: social sensitivity, locus of control, empathy, and peer popularity. *Journal of Youth and Adolescence*. Vol: 12/3, (Jun), 203–211.
- Adıgüzel, H. Ö. (1993). *Oyun ve yaratıcı drama ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Adıgüzel, H. Ö. (2000). Yaratıcı drama öğretmeni yetiştirmenin önemi ve gerekliliği. *Eğitim ve Yaşam Dergisi*. 17(18), 5-8.
- Adıgüzel, H. Ö. (2001) Yaratıcı Dramanın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanımı. *Sosyal bilgiler öğretiminde alternatif teknik ve yöntemler içinde* (21-24), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Adıgüzel, H. Ö. (2008). Türkiye’de Eğitimde Yaratıcı Dramanın Yakın Tarihi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1, (5), 7-28.
- Adıgüzel, H. Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayınevi.
- Akbaş, H. Ş. (2011). *Fen eğitiminde problem çözme stratejisi olarak drama uygulamalarının başarı, tutum, kavramsal anlama ve hatırlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akçamete, G. ve Avcıoğlu, H. (2005). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (7–12 yas) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 61–77.
- Akın, M. (1993). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyalleşme düzeylerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkök, F. (1999). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Öğretmen el kitabı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Akyüzlüer, F. (2007). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin müzik becerilerini geliştirmede dramanın etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Altıkulaç, A. (2008). *8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde bir öğretim tekniği olarak "drama"*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altınay, D. (2003). *Psikodrama grup psikoterapisi el kitabı*. (2. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Alver, B. (1998). *Bireylerin uyum ve empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Anderson - Butcher, D., Newsome, W. S. and Nay, S., (2003). Social skills intervention during elementary school recess: a visual analysis. *Children & Schools*, 25(3), 135-146.
- Antepli, A. S., Haktanır, G. ve Cihangir, S. (2000). Drama eğitimi almanın yetişkinlerin benlik kavramları üzerine etkisi, *2. drama liderleri buluşması ve ulusal drama semineri içinde* (121-130), Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi.
- Aral, N., Gülen, B., Pedük, Ş. ve Erdoğan, S. (2003). *Eğitimde drama* (II.Baskı). İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Arielli, B. B. (2007). *Integration of creative drama into science teaching*. Unpublished Doktoral Dissertation, Kansas: Kansas State University.
- Arkonaç, O. (1999). *Psikiyatri sözlüğü*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Arslan, E., Erbay, F. ve Saygın, Y. (2010). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 1-8.
- Artut, K. (2002). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ashworth, P and Lucas, U. (2000). Achieving empathy and engagement: a practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies In Higher Education*, 25(3), 295-308.

- Aslan, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Aslan, N. (2007). Dramada dört temel kavram, dört temel teknik: rol oyunu, doğaçlama, dramatizasyon ve oyun. *Türkiye 9. drama liderleri buluşması ve ulusal drama semineri kitabı* içinde (35-37). Ankara: Oluşum Yayınları.
- Aslanel, Ö. (2011). *Ortaöğretim onuncu sınıf dil ve anlatım dersinin drama yöntemi ile öğretiminin öğrencilerin ders tutumlarına, sosyal becerilerinin gelişmesine yönelik etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ata, B. (2009). Sosyal bilgiler öğretim programı. Cemil öztürk (Editör). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Atan, U. (2007). *Resim-iş öğretmeni yetiştirmede yaratıcı drama yönteminin grafik tasarımı derslerinde kullanılmasının eriş, tutum ve kalıcılığa etkisi (Selçuk Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atar, G. (2003). *Eğitici dramayı sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde kullanmanın öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atkins, M. W. and Steitz J. A., (2002). The assessment of empathy, an evaluation of the interpersonal reactivity index www.uu.edu/union/academ/tep/research/atkins.htm internet adersinden 12. 11. 2011 tarihinde alınmıştır.
- Avcıoğlu, H. (2007) İşitme engelli çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1).
- Avcıoğlu, H. (2009). *Etkinliklerle sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aykaç, M. (2007). “İlköğretim sanat etkinlikleri dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrenci memnuniyeti açısından değerlendirilmesi”, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3-4), 27-43.
- Aykaç, M. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bacanlı, H. ve Erdoğan, F. (2003). Matson çocuklarda sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (messy) Türkçeye uyarlanması, *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*, 3 (2), 351-379.
- Bacanlı, H. (2008). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bağatır, R. D. (2008). *Drama öğretim yönteminin resim-iş bölümü öğrencilerinin mesleki tutum ve başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Balıkçı, T. (2001). *Sanat eğitiminde drama ve yaratıcılığın önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Ballou, K. J. (2000). *The effects of a drama intervention on communication skills and learning attitudes of at-risk sixth grade students*. Unpublished Phd Dissertation, USA: Clemsan University.
- Barett-Lennard, G. T. (1981). The empathy cycle: refinement of a nuclear concept. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 91-100.
- Barnett, M. A. (1990). Empathy and related responses in children In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.). *Empathy and its development*. (p. 146-163). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barraclough, D. J. (2000). *Changes in counselor intentions after empathy training*. Doctoral Dissertation, The University of North Dakota.
- Barton, K. C. (1997). History - it can be elementary: an overview of elementary students' understanding of history. *Social Education*. 61(1/January), 13-16.
- Basch M. F. (1983). Empathic understanding: a review of the concept and some theoretical considerations. *Journal of the American Psychoanalytic Association*. 3, 101-126.
- Bayram, E., Özgül, E., Kaplan, G., Ünal, H. A., Yapağlı, H., Demir, K. ve diğerleri. (1999). *İlköğretimde drama 1 (Öğretmen için)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Batson, C. D., Fultz, J. and Schoenrade, P. A. (1987). Distress and empathy: Two qualitatively distinct vicarious with different motivational consequences. *Journal of Personality*, 55, 13-39.

- Bellous, J. B. (2001). Considering empathy some preliminary definition, <http://www.mcmaster.ca/mjtm/bellous1.htm> adlı internet adresinden 08.09.2010 tarihinde alınmıştır.
- Bıyık, D. (2001). *İlköğretim okulları hayat bilgisi dersinde kullanılan dramatizasyon yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilbery, G. D. (1990). The effects of computer client- simulation training on two measures of empathy. *Dissertation Abstracts International*. 50/ 08.
- Bilek, E. (2009). *İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersinde dramatizasyon yönteminin öğrencilerin sosyal - duygusal uyumlarına ve akademik başarılarına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Bilgili, A. S. (2009). (Editör, A.Sinan Bilgili). *Sosyal bilgilerin temelleri*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Binbaşıoğlu, C., (1987). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Birk, J. M. (1972). Effects of counseling supervision method and preference on empathic understanding. *Journal of Counseling Psychology*, 19, 545- 546.
- Blank Kelner, L. (1993). The creative classroom- a guide for using creative drama in the classroom, Pre K, N.H.Heinemann Portsmouth.
- Bowers, W. R. and Basso, R. (1999). Improving early adolescents peer relations through classroom creative drama: An integrated approach, academic search premier. *Social Work in Education*, 01627961, 21, 1, Jan.
- Bozdoğan, Z. (2003). *Okul rehberlik etkinlikleri ve yaratıcı drama*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Brems, C. (1988). Dimensionality of empathy and it's correletes. *The Journal of Psychology*, 123(4), 329-337.
- Brenneman, E. M. (2000). Empathizing with the many voices of the past. *Social Education*, 65, 51-54.
- Bullis, M., Walker, H. M., Sprauge, R. (2001). A promise unfulfilled: social skills training with at - risk and antisocial children and youth. *Exceptionality*, 9, 67-90.

- Bush, C. A, Mullis, R. L. Mullis, A.K. (2000). Differences in empathy between offender and nonoffender youth. *Journal of Youth and Adolescence*. 29; 4, (August), 467–478.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cairns, J. (1989). Some reflections on empathy in history. *Teaching History*, 55(April), 13–18.
- Calderella, P. K., and Merrell W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26 (2), 264-278.
- Cartledge, G. and Milburn, J. F. (1983). Social skills assessment and teaching in the schools. *Advances in School Psychology*, 3, 175–235.
- Cartledge, G. and Milburn, J. F. (1992). *Teaching social skills to children*. USA: Pergamon Book Inc.
- Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111-122.
- Cerrahoğlu, S. (2002). *Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin öz kavramı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal- duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlilik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chadsey-Rush, J. (1992). Toward defining and measuring social skills in employment settings. *American Journal on Mental Retardation*. 96(4), 405-418.
- Chen, X. and Rubin, K. H. (1997). Relation between academic achievement and social adjusment, evidence from chinese children. *Developmental Psychology*, 33 (3) 518-525.

- Choi, H. and Heckenlaible-Gotto, M. (1998). Classroom-based social skills training program: impact on peer acceptance of first grade students. *Journal of Educational Research*, 91, 209-214.
- Chung, C.H. and Watkins, D. (1995). Evaluating a social skills training program for Hong Kong students. *Journal of Social Psychology*, 135(4), 527-528.
- Ciaramicoli, A. P. and Ketcham, K. (2000). *The power of empathy*. New York: Plume Book.
- Conger, J. C. and Keane, S. P. (1981). Social skills intervention in the treatment of isolated or withdrawn children. *Psychological bulletin*, 90, 478-495.
- Constantine, G.M. (2000). Social desirability attitudes, sex and affective and cognitive empathy as predictors of self reported multicultural competence. *Counseling psychologist*, Nov., 28(6), 857-872.
- Coşkun, N. ve Samancı, O. (2011). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda sosyal beceri düzeyi ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya. 27-29 Nisan.
- Cottle, L. (1987). Effects of four training conditions upon married couples empathic ability, perception of spouse's empathy, marital intimacy, and marital satisfaction. *Dissertation Abstracts International*. 49/ 04 Cottle.
- Cowart, B., Saylor, C. and Stevens, B. (2004). Social skills and inclusive recreation in children with different diagnoses. Southeastern Psychological Association Meeting. Atlanta, GA.
- Cress, S. W. (2000). Developing empathy through children's literature. *Education*, 47, 32-35.
- Cüceloğlu, D. (2000). *Yeniden insan insana*. (8. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Çakıl, N. (1998). Grupla sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çakmakçı, E. (2009). *Karar verme becerilerinin kazandırılmasında drama dersinin ilköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış

- Yüksek Lisans Tezi, Osman Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çalışkan, N., ve Karadağ, E. (2005). Dramada beden dili. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6) 2, 103-113.
- Çalışlar, A. (2004). *Tiyatro kavramları sözlüğü*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Çebi, A. (1985). *Aktif öğretim yöntemlerinden rol oynama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelik Gürel, F. (2004). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin erişiyeye ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çelik, N. (2007). *Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çoban, E. Ç. (2007). *Sosyal beceri sorunu olan öğrenciler ve annelerine uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişimi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilgi*, 37, 155-174.
- Dalton, R. F. and Sundblad, L. M. (1976). Using principles of social learning in training for communication of empathy. *Journal of Counseling Psychology*, 23(5), 454-457.
- Danielson, C. K. and Phelps C. R. (2003). The assessment of children's social skills through self-report: a potential screening instrument for classroom use. *Measurement and evaluation in counseling and development*. 35, 218-229.
- Dardağan, M. (2000). *İlköğretim dönemi çocukların sosyal ve akademik becerilerini geliştirmede yardımcı ebeveyn eğitim programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Davis, B. W. (1987). Some roots and relatives of creative drama as an enrichment activity for older adults. *Educational Gerontology*, 13 (4): 297306.

- Davis, H. M. (1994). *Empathy: a social psychological approach*. Wcb, Brown Publishers, Madison, Wisconsin.
- De La Cruz, R. E. (1995). *The effects of creative drama on the social and oral language skills of with learning disabilities*. Unpublished Doktral Dissertation, Illinois: Illinois State University.
- Debre, İ. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde ders anlatım stratejisi olarak dramatizasyonun kullanılmasının öğrencinin başarı düzeyine etkisi*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel Erdil, A. (2007). *İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretiminde dramanın akademik başarıya ve tutuma etkisi*. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretme sanatı* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, S. (2009). *Çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç çocukların değer eğitiminde yaratıcı dramının etkililiği*. Hacettepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dilekmen, M. (1999). *Grupla psikolojik danışmanın öğretmen adaylarının demokratik tutum ve empatik beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Dirim, A. (1998). *Okul öncesi eğitiminde yaratıcı drama*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Dodwell, C. (2002). Building Relationships Through Drama: The Action Track Project (1). *Research in Drama Education*, 7(1), 43-48.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 21(1-2), 155-190.
- Dökmen, Ü. (1995). *Sosyometri ve psikodrama* (1. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2011). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dref, M. (2002). Assessing the needs of young children. *Guidance & Counseling*, 17(3), 60-67.
- Dubow, E. F., and 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.

- Dupper, D. R., and Krishef, C. H. (1993). School-based social-cognitive skills training for middle school students with school behavior problems. *Children and Youth Services Review*, 15, 131-142.
- Dupre, J. B. (2006). Creative drama, playwriting, tolerance, an ethnographic study of students in a seventh grade language arts class. The University of New Mexico, New Mexico, USA.
- Eğitmen, A. (1999). Yaratıcı drama lideri. Eğitimde tiyatroda yaratıcı drama, *Çağdaş Drama Derneği Bülteni*, 2, 14-15.
- Eisenberg, N. and Fabes R. (1990). Empathy: conceptualization, measurement and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14, 131-149.
- Eisenberg, N., Fabes R. A., and Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In W. Damon (Series Ed.) and Eisenberg (Vol. Ed.), *The Handbook Of Child Psychology: Vol:3. Social, Emotional and Personality Development* (6.Ed., Pp. 646-718), New York: Wiley.
- Eisenberg, N. and Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviours. *Psychological Bulletin*, 101, 91-119.
- Eisenberg, N., Wentzel, N. M. and Harris, J. D. (1998). The role of emotionality and regulation in empathy-related responding. *School Psychology Review*, 4, 506-522.
- Ekinözü, İ. (2003). *İlköğretimde permütasyon ve olasılık konusunun dramatizasyon ile öğretiminin başarıya etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Elksnin, L. K. and Elksnin, N. (1998). Teaching social skills to students with learning and behavior problems. *Intervention in School and Clinic*. 33 (3), 131-141.
- Elliott, S. N. and Gresham, F. M. (1987). Children's social skills: Assessment and classification practices. *Journal of Counseling and Development*, 66, 96- 99.
- Elliott, S. N., and Gresham, F. M. (1993). Social skills interventions for children. *Behavior Modification*, 17(3), 287-313.
- Elliot, S. N. and Busse, R. T. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents: Guidelines for assessment and training procedures. *School Pschology International*, 12(5), 63-83.

- Elliot, S. N., Malecki, C.K. and Demaray, M. K. (2001). New direction in social skills assessment and intervention for elementary ad middle school students. *Exceptionality*, 9, p.19-32.
- Embry, D. D., Flannery, D. J., Vazsonyi, A. T., Powell, K. E., ve Atha, H. (1996). PeaceBuilders: A theoretically driven, school-based model for early violence prevention. *American Journal of Preventive Medicine*, 12(5), 91-100.
- Erbay, F. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına verilen yaratıcı drama eğitiminin çocukların işitsel muhakeme ve işlem becerilerine etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erden, M. (1997) . *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erdoğan, F., (2002). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinde sosyal becerilerin sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, G. (2006). *İlköğretim 8. sınıf (14-15 yaş) öğrencilerinin depresif belirti ve öz kavram düzeylerine yaratıcı drama çalışmalarının etkisinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Erdoğan, S. (2010). *Eğitici drama yönteminin fen ve teknoloji dersi vücudumuzda sistemler ünitesinde öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ersanlı, K. (1993). İnsan ilişkilerinde empatik yaklaşımın yeri ve önemi. *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Dergisi*, 4, 70–72.
- Erwin, P. (2000). *Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık*. (Çeviren: Osman Akınhay). İstanbul: Alfa Kitabevi.
- Esen, M. (2008). *IX. sınıf coğrafya dersi konularının (yerkürenin günlük hareketi, iklim bilgisi, toprak coğrafyası ve jeolojik zamanlar) öğretiminde drama yöntemi ile klasik yöntemlerin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eti, İ. (2010). *Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Evans, B.J., Stanley, R.O. and Burrows, G.D. (1993). Measuring medical students' empathy skills. *British Journal of Medical Psychology*, 66, 121-133.
- Evin, G. İ. (2009). Yaratıcı drama yönteminin sosyal bilgiler dersi başarısı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34 (360), 5-13.
- Fakouri, C., Fakouri E. and Zucker B.K. (1991). Empathy; others-concept and prosocial orientations. *Perceptual and Motor Skills*, June, 72(30), 743-748.
- Feshbach, N. D. (1982). Sex differences in empathy. In N. Eisenberg (Ed.) *The development of prosocial behavior*. (p. 300- 339) New York: Academic Press.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fine, V.K. and Therrien, M.E. (1977). Empathy in the doctor- patient relationship: skill training for medical students. *Journal of Medical Education*, 52, 752- 757.
- Fleming, M., Merrell, C., and Tymms, P. (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education*, 9(2), 177-197.
- Flennoy, A. J. (1992). Improving communication skills of grade low achieves through whole language, creative drama and different styles of writing, Theisi Nova University, Florida.
- Foilqué, P. (2004). *Pedagoji sözlüğü*. (Çev. Cenap Karakaya). İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Fox, C. L. and Boulton, M. J. (2003). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Educational Research*, 45 (3), 231-247.
- Fox, C. L., and Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 313 – 328.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*, New York: The McGraw Hill Companies Inc. (Fifth ed.).
- Freeman, G. D. (2000). Effects of creative drama activities on third and fourth grade children, Unpublished PhD Dissertation USA: University of Missippi.
- Freeman, G. D., Sullivan, K., and Fulton, C. R. (2003). Effects of Creative Drama on Self-concept, Social Skills and Problem Behaviour, *Journal of Educational Research*, 96(3), 1-7.

- Frera, P. (1997). Empathy training for helping professionals: Model and evaluation. *Journal of Social Work Education*, 33(2), 245- 261.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K. and Guzzo, B. A. (2000). Second step: prevention aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, Summer, 8(2), 102-112.
- Gall, M. D., Gall, J. P. and Borg, W. R. (2003). Educational research on introduction. USA, Boston: Allyn and Bacon (Seventh ed.).
- Gantt, S. Billingsley, D. and Giordani, J.A. (1980). Paraprofessional skill: maintenance of empathic sensitivity after training. *Journal of Counseling Psychology*, 27, 354-379
- Geertz, C. (2003). Hand in hand. *Education Week*, 23 (1), 38-42.
- Gehlbach, H. (2004). *A New Perspective on perspective taking: a study of social perspective taking and it's association with conflict resolution, historical empathy, and social studies achievement*. A Dissertation Submitted to the Committee on Graduate Studies of Stanford University in Partial.
- Genç, N. H. (2003). Eğitimde yaratıcı dramanın alımlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 196-205.
- Genç, N. H. (2004a). Drama eğitiminin üniversite öğrencilerinin öğretmen, arkadaş, eğitim ve okula yönelim tutumlarına etkisi. *Çağdaş Eğitim*, 314, 30-38.
- Genç, N. H. (2004b). Drama Dersinin Üniversite Öğrencilerinin Utangaçlık Düzeylerine Etkisi. 25-27 Haziran 2004, 6. *drama liderleri buluşması ve ulusal drama semineri bildiri kitabı* içinde (63-72), Ankara: Oluşum Yayınları.
- Genç, N. H. (2005). Eğitimde drama ve/veya dramada eğitim. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-104.
- Gençdoğan, B. (2008). Psychometric properties of the Turkish version of the children's self-report social skills scale. *Social Behaviour and Personality: An International Journal*, 36(7), 955-964
- Giaitzis, L. (2007). *Using dramatic activity to enhance junior core french students' motivation and oral communication skills*. USA: Brook University, St. Catharines, Ontario.
- Giannetti, V. J. (1986). The effect of empathy training upon pharmacy student response. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 50, 261-265.

- Gibbons, A. (1993). Empathy and brain evolution. *Science*, 259 (5099), 1250- 1251.
- Gilhorta, J. (1993). The concepts of selfobject function and empathy in couple's therapy. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 27, 294-297.
- Gladstein, G. A. (1983). Understanding empathy: integrated counseling, developmental, social and social psychology perspectives. *Journal of Counseling psychology*, 30(4), 467-482.
- Goodwin, M. W. (1999). Cooperative learning and social skills: What skills to teach and how to teach them. *Intervention in School & Clinic*, 35(1), 29-34.
- Göncüoğlu, G.Ö. (2010). *Sosyal bilgiler dersi demokrasinin serüveni ünitesinin öğretiminde drama ve işbirlikli öğretim yöntemlerinin öğrenci tutum ve başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Gönen, M. ve Dalkılıç, N. U. (1998). *Çocuk eğitiminde drama: Yöntem ve uygulamalar*. İstanbul: Eplison Yayıncılık.
- Grazino, A. M. and Raulin, M. L. (2004). *Research methods: a process of inquiry*. (Fifth ed.). USA: Pearson Education Group.
- Gresham, F.M. and Elliot, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assesment. *The Journal of Special Education*, 21 (1), 167-181.
- Guli, L. A. (2004). *The effects of creative drama – based intervention for children with deficits in social perception*. Unpublished Doktoral Dissertation, Austin-Texas: The University of Texas at Austin, , UMI no.3151245.
- Guzzetta, R. (1976). Acquisition and transfer of empathy by the parents of early adolescents through structured learning training. *Journal of Counseling Psychology*. 23(5), 449- 453.
- Günaydın, G. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde drama yönteminin erişimi ve tutum üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gündoğan, A. (2011). *Yaratıcı hayal gücü testinin Türk çocuklarına uyarlanması ve dramının farklı yaş gruplarındaki çocukların (10-13) yaratıcı hayal güçleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Güner, A. Z. (2008). *Eğitici drama uygulamalarının 5-6 yaş grubu çocukların sosyal-duygusal uyumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güneysu, S. (2006). Eğitimde drama. H.Ömer Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar* (İkinci Baskı) içinde (127-133), Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzel, H. E. (2001). *İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde dramatizasyon yönteminin başarıya etkisi*. Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Hall, J. A. and Schlesinger, D. J. (1997). Social skills training in groups with developmentally disabled adults. *Research on Social Work Practice*, 7 (2), 187-202.
- Hamarta, E. (2000). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve sosyal beceri düzeylerinin öğrencilerin özlük nitelikleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hansen, D. J., Nangle, D. and Ellis, J. T. (1996). Reconsideration of the use of peer sociometrics for evaluating socialskills training. *Behavior Modification*, 20(3), 281-299.
- Hansen, D. J., Nangle, D. W. and Meyer, K. A. (1998). Enhancing the effectiveness of social skills interventions with adolescents. *Education & Treatment of Children*, 21(4), 489-514.
- Harman, J. E., Hansen, C. E., Cochran, M. E. and Lindsey, C. R. (2005). Liar, liar: Internet faking but not frequency of use affects social skills, self-esteem, social anxiety and aggression. *Cyber Psychology & Behavior*, 8(1), 1-6.
- Hatcher, S. L., Nadeau, M. S., Walsh L. K., Reynolds, M. Galea, J., Marz, K. (1994). The Teaching of Empathy for High School and College Students: Testing Rogerian Methods with the Interpersonal Reactivity Index. *Adolescence*. 114/29, (Winter), 961-975.
- Heathcote, D. (2003). *Drama as a learning medium*, Nh.Heinemann Portsmouth.

- Heiman, T. and Margalit, M. (1998). Loneliness, depression and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *Journal of Special Education*, 32(3), 154-163.
- Hepler, J. B. (1990). Observing the social interactions of fifth grade children. *School Social Work Journal*, 15(1), 1-13.
- Herbek, T. A. and Yammarino, F. J. (1990). Empathy training for hospital staff nurses. *Group and Organization Management*, 15(3), 279- 296.
- Hoffman, M. L. (1977). Empathy, its development and prosocial implications, in: C.B. KEASY (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation*, 25, 169-217, Lincoln: Nebraska University Press.
- Hoffman M. L. (2000). *Empathy and moral development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316.
- Hops, H. (1983). Children's social competence and skill: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14, 3-18.
- Hui, A. and Lau, S. (2006). Drama education: A touch of the creative mind and communicative expressive ability of elementary school children in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*. 1 (1), 34-40.
- Huprich, S. K., Clancy, C., Bornstein, R. F., and Nelson-Gray, R. O. (2004). Do dependency and social skills combine to predict depression? Linking two diatheses in mood disorders research. *Individual Differences Research*, 2(1), 2-16.
- Innes, M., Moss, T. and Smigiel, H. (2001). What do the children say? The importance of student voice. *Research in Drama Education*, 6(2).
- İpek. A. (1998). *Eğitimde Dramanın zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerinde etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jackson, E. T. (1996). *Learning through theatre, Gavin Bolton, drama in education and TIE*, New York London: Routledge .
- Jackson, J. T., and Bynum, N. (1997). Drama: A teaching tool for culturally diverse children. *Journal Of Instructional Psychology*, 24(3), 158-168.

- Johannsen, Kirsten C. P. (2004). Social issue drama and its impact on the social consciousness of preadolescent school children. Unpublished Doktoral Dissertation, Minnesota: University of St. Thomas. St.Paul-Minnesota.
- Johnson, C. (2002). Drama and metacognition. *Early Child Development and Care*, 172, 595-602.
- Kabapınar, Y. (2004). İlköğretimdeki hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde kullanılacak bir öğretim etkinliği olarak resim çizimi yoluyla empati. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20, 44-53.
- Kabapınar, Y. (2005a). Uygulama ve değerlendirme ölçütleriyle hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olarak empati. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(9), 119-142.
- Kabapınar, Y. (2005b). Öğrencilerin gözünden sosyal bilgiler derslerinde gerçekleştirilen empati etkinliklerini değerlendirmek: Bakalım öğrenciler neler düşünüyor?. *Eğitim Araştırmaları*, 18, 97-114.
- Kabapınar, Y. (2009). Ötekinin penceresinden duruma bakmanın aracı ve bir öğretim yöntemi olarak empati. *Sosyal bilgiler öğretimi* (Edt.Cemil Öztürk) içinde (284-293). Ankara: Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y. ve Baysal, Z. N. (2004). İlköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimine yaşamın kendisini taşımak: Gazete haberinin kullanıldığı bir öğretimin tasarlanması ve değerlendirilmesi. *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(29), 384-419.
- Kaf, Ö. (1999). *Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kalliopuska, M. and Titinen, U. (1991). Influence of developmental programmes on the empathy and prosociability of preschool children. *Perceptual Motor Skills*, 72, 323-28.
- Kalliopuska, M. (1992). Holistic empathy education among preschool and school children. *Paper Present at the International Scientific Conference Comenius Heritage and Education of Man*. (March 23-27), 1-20, Prague.

- Kalliopuska, M. and Ruokonen, S. A. (1993). Study with a follow-up of the effects of music education on holistic development of empathy. *Perceptual Motor Skills*, 76, 131–137.
- Kamaraj, I. (2004). *Sosyal becerileri derecelendirme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında eğitici drama programının etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kara, Y., ve Çam F., (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, s. 145-155.
- Karadağ, E., ve Çalışkan, N. (2005). Eğitim-öğretim sürecinde drama yönteminin yeri ve önemi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(2), 1-9.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2006a). İlköğretim birinci kademesi öğrencilerinin drama yöntemine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19, 45-57.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2006b). Sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin kullanılabilirliği (Örnek ders planı uygulaması). *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 35-44.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2008). *Kuramdan uygulamaya ilköğretimde drama*. Anı Yayıncılık, İstanbul.
- Karakuş, E. (2008). *İlköğretim 2. kademe Türkçe öğretiminde sosyal becerilerin geliştirilmesi açısından masallar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Karakuş, F. (2000). *Drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karapınarlı, R. (2007). *İlköğretim 7. sınıf matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarı ve kalıcılık düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Karataş, O. (2011). *İlköğretim I. kademe sosyal bilgiler dersi doğal afet eğitiminde drama tekniğinin öğrencilerin başarılarına etkisi: Deneyisel çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramanın ilköğretim II. kademede 6.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kartal, T. (2009). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi ilk çağ tarihi konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Kavcar, C. (1985). Örgün eğitimde dramatizasyon. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 10(56), 32-41.
- Kaya, D. (2011). *Yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kaya, Ö. (2006). *İlköğretim üçüncü sınıf görsel sanatlar dersinde drama destekli eğitimin yaratıcı sürece katkıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayhan, H. C. (2004). *Yaratıcı dramanın ilköğretim 3.sınıf matematik dersinde öğrenmeye, bilgilerin kalıcılığına ve matematiğe yönelik tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kempe, A. (2003). The role of drama in the teaching of speaking and listening as the basis for social capital. *Research in Drama Education*, 8 (1), 65-78.
- Keskin, S. C. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde empati becerilerine dayalı öğretim tekniklerinin kullanılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, A. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin ders başarıları ile sosyal beceri durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Kırkar, A. ve Yılmaz, N. (2008). *İlköğretim derslerinde yaratıcı drama uygulamaları (1. Baskı)*. İstanbul: Çınar Yayınları.

- Klages, C. L. (1999). Secondary social studies students' engagement with historical thinking and historical empathy as they use oral history interviews. Presented to the Faculty of the Graduate School of the University of Texas at Austin in Partial Fulfillment of the requirements for of the Degree of Doctor of Philosophy.
- Kocayörük Yaya, A. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koç, F. (1999). *Yaratıcı dramanın öğrenmeye etkisi - Sosyal bilgiler öğretiminde bir yöntem olarak*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koç, N. (2009). *Eğitimde dramanın altı yaş çocuklarının dil gelişimleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Korinek, L. and Popp, A. P. (1997). Collaborative mainstream integration of social skills with academic instruction. *Preventing School Failure*, 41 (4), 148-153.
- Köklü, S. (2003). *Türkçe öğretiminde 7. ve 8. sınıf öğrencilerine dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatizasyonun etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Köseoğlu, İ. (2006). *Coğrafya öğretiminde problem çözme stratejisi olarak dramatizasyonun kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lane, K. L. (1999). Young students at risk for antisocial behavior. The Utility of Academic and Social Skills Interventions. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 7(4), 211-223.
- Maddern L., Franey, J., McLoughlin, V., Cox, S. (2004). An evaluation of the impact of an inter -agency intervention programme to promote social skills in primary school children. *Educational Psychology in Practice*, 20(2), 135 – 155.
- Maden, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde drama yönteminin temel dil becerilerinin kazanımına etkisi (Sevgi teması örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Mages, W. K. (2006). Drama and imagination: a cognitive theory of drama's effect on narrative comprehension and narrative production. *Research in Drama Education*, 11 (3), November, 329-340.
- Mages, W. K. (2008). Does creative drama promote language development in early childhood? A review of the methods and measures employed in the empirical literature. *Review of The Educational Research*, 78 (1), 124-152.
- Mann, R. E., Daniels, M., and Marshall, W. L. (2002). The use of role-plays in developing empathy. In Y. Fernandez (Ed.), *In their shoes: Examining the issue of empathy and its place in the treatment of offenders* (pp. 132-148). Oklahoma: Wood 'N' Barnes Publishing.
- Margalit, M. (1993). Social skills and classroom behavior among adolescents with mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 97 (6), 685-691.
- Marshall, L. (2002) Development of empathy, in their shoes (editor, Yolanda Fernandez). Oklahoma: Wood 'N' Barnes Publishing.
- Matson, J. L., Smiroldo, B. B. and Bamburg, J. W. (1998). The relationship of social skills to psychopathology for individuals with severe or profound mental retardation. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 23(2), 137-146.
- McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom and beyond*. (7th ed.). Longman, Inc.
- McClelland, M. M., Morisson, F. J. and Holmes, D.L. (2000). Children At Risk For Early Academic Problems: The role of learning- related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307-329.
- McConell, S. R., and Odom, S. L. (1999). A multimeasure performance based assessment of social competence in young children with disabilities. *Topic in early childhood education*, 19(2), 67-74.
- McFall, M. R. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- Mehafey, J. I. and Sandberg, S. K. (1992). Conducting social skills training groups with elementary school children. *School Counsellor*, 40 (1), 61-69.
- Mehrabian, A. and Epstein, N. (1972). A measurement of emotional empathy. *Journal of Personality*, 4, 525-543.

- Merrel, K. W., and Gimpel, G. A., (1998). *Social skills of children and adolescents*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Michelle, O. F. (2001). Empathy: recognizing a teachable moment. Teaching Pre K–8. (Nov./Dec.):http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3666/is_200111/ai_n8961403.
- Miller, P. A. and Eisenberg, N. (1988). The Relation of Empathy to Aggressive and Externalizing/Antisocial Behaviour. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu (1998). *İlköğretim okulları seçmeli drama dersi 1-2-3 öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi. Eylül 2492, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu (2004a). *İlköğretim hayat bilgisi dersi (1, 2, 3. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu (2004b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (6.-7. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Misener, D. B. (1995). *An evaluation of secondary prevention social skills training program for children*. Unpublished Doctoral Dissertation, Toronto Üniversitesi, Toronto.
- Morgül, M. (1999). *Eğitimde yaratıcı dramaya merhaba*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Morris, R. V. (1998). Common threads: how to translate best practices into teaching. *Journal of social studies research*. 22 (2), 11-18.
- Morris, R. V. (2001). Drama and authentic assessment in a social studies classroom. *Social Studies*, 92 (1). 41-45.
- Moulden, H. and Marshall, W. L. (2002). *Empathy, social intelligence and aggressive behavior, in their shoes* (editör, Yolanda Fernandez), Wood ‘N’ Barnes Publishing, Oklahoma.
- Myry, L. and Helkama K. (2001). University students’ value priorities and emotional empathy. *Education Psychology*, 21(1), 28-40.
- Nangle, D. W. and Hansen, D. J. (1998). New directions in the application of social-skills interventions with adolescents: Introduction to the special section. *Education & Treatment of Children*, 21(4), 427-431.

- Nayci, Ö. (2011). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramının bir yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Odacı, H., Kalkan, M., Balcı, S., ve Yılmaz, M.(2003). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin denetim odağı üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 20, 49-58.
- Ogilvy, C. M. (1994). Social skills training with children and adolescents: A review of the evidence on effectiveness. *Educational Psychology*, 14(1), 73-84.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*, Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oğuzkan, Ş., Demiral, Ö. ve Tür, G. (1999). *Okul öncesinde yaratıcı çocuk etkinlikleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- O'Hara, M. (1997). Process and product: some perspectives on the effect of presentation and performance in preparing PGCE secondary English students to teach drama, researching drama and theatre in education. International Conference, University of Exeter.
- Ohbuchi, K. I., Ohno T. and Mukai H. (1993). Empathy and aggression: Effects of self-disclosure and fearful appeal. *The Journal of Social Psychology*, 133(2), 243-254.
- Okvuran, A. (1993). *Yaratıcı drama eğitiminin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Okvuran, A. (1994). Çağdaş insanı yaratmada yaratıcı drama eğitiminin önemi ve empatik eğilim düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27, 1, Ankara, 185-194.
- Okvuran, A. (1999). *Drama etiği*. Türkiye 1. drama liderleri buluşması (Y. Haz: N. Aslan), Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları, 86-87.
- O'Neill, C. and Lambert, A. (1990). *Drama structures a practical handbook for teachers*. London: Heinemann Educational Book Inc.
- Onur, G. (2008). *İlköğretim 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerine sınıf ve okul kuralları'nın hayat bilgisi dersi programı çerçevesinde drama tekniğiyle öğretiminin kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Oral, G. (2002). İlköğretimde öğrencilerin sosyal katılımını özendirmeye yönelik bir program. *Bogaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2).
- Ormancı, Ü. ve Ören F., Ş. (2010). Dramanın ilköğretimde kullanılabilirliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: Demirci Eğitim Fakültesi örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 165-191.
- Otfinowski, G. A. (2000). Effects of empathy training on the peer approval of third graders. Doctoral Dissertation, University of San Francisco.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna giden beş-altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimin yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Şahin T. F., Kandır, A. ve Turla, A.(2003). *Okul öncesi eğitimde drama (teoriden uygulamaya)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ömeroğlu Turan, E. ve Can Yaşar, M. (1999). 5 yaşına kadar çocukta dramanın başlangıcı. İletişim Ortamlarında Çocuk Birey Sempozyumu. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Yayınları. s.259-271.
- Önalın Akfırat, F. (2004). *Yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Önder, A. (2000). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Önder, A. (2003). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Önder, A. (2006). *İlköğretimde eğitici drama. Temel ilkeler, uygulama modelleri ve örnekleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Öz, F. (1992). *Hemşirelerin empatik iletişim becerisi ve eğitiminin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, H. (2004). *İlköğretim 5.sınıf sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde drama yönteminin kullanılması (Kazan ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özdağ, Ş. (1999). *Psikodrama gruplarının hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin benlik saygısı, atılgan davranış, empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, L. (2003). *Yaratıcı drama dersinin duygusal zeka gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Özgüven, İ. E. (2005). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Özer, M. (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı drama yönteminin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öztürk, A. (1997). *Tiyatro dersinin öğretmen adaylarındaki sözel iletişim becerilerine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, A. (2007). Dramada teknikler. (Editör: Ali Öztürk). *İlköğretimde drama* (1. Baskı) içinde (125-141). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, A. (2011). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Parke, R. D., Harsman, K., and Robert, B. (1998). Social relationship and academic success. *Thrust for Educational Leadership*, 28(1), 32-34.
- Pate, S. (1999). *Elementary school children thinking about history: use of sources and empathy*. Presented to the Faculty of the Graduate School of the University of Texas at Austin in Partial Fulfillment of the requirements for of the Degree of Doctor of Philosophy.
- Pecukonis, E.V. (1990). A cognitive/ affective empathy training program of ego development in aggressive adolescent females. *Adolescence*, 12(97), 59-76.
- Perry, M. A. (1975). Modeling and instructions in training for counselor empathy. *Journal of Counseling Psychology*, 22, 1973- 1979.
- Philbin, M. and Myers, J.S. (1991). Classroom drama. *The social studies*, 82(5).
- Pinciotti, P. (1993). Creative drama and young children: the dramatic learning connection. *Arts Education Policy Review*, 94(6), 24 ISSN: 10632913.

- Ridley, C. A., Vaughn, S. R. and Wittman, S. K. (1982). Developing empathic skills: A model for preschool children. *Child Study Journal*. 12, 89- 97.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 649-660.
- Riggio R. E., Tucker, J. and Coffaro, D. (1989). Social skills and empathy. *Personality and Individual Differences*, 10(1), 93 – 99.
- Roberts, W. and Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness and prosocial behavior. *Child Development*. 67, 449- 470.
- Robert, W. and Strayer, J. (2004). Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: relations with parents' empathy, emotional expressiveness and parenting practices. *Social Development*, 13(2), 229–254.
- Rogers, C. (1983). Empatik olmak, değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir (Çev. Akkoyun, F.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 103-124. (Original makalenin yayım tarihi, 1970)
- Rosnow, R. L. and Rosenthal, R. (2002). Beginning behavioral research a conceptual primer. USA: Pearson-Prentice Hall. (Fourth ed.).
- Rowland, G. E. (2002). Every child needs self esteem: creative drama builds self confidence through self expression. The Union Institute Graduate School of Arts and Sciences, for the Ph.D. UMI Number: 3040782.
- Rustin, L. and Kuhr, A. (1989). *Social skills and the speech impaired*. London: Input Typesetting.
- Rutherford, R., Mathur, B., Sarup, J., Quinn, R. and Mary, M. (1998). Promoting social communication skills through cooperative learning and direct instruction. *Journal Citation. Education and Treatment of Children*, 21(3), 354-369.
- Safran, M. ve Ata, B. (2003). *Öğrencilerin tarih metinlerinden anlam çıkarmalarına yönelik araştırmalara bir bakış*. Cemalettin Şahin (Editör): Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Sağlamöz, G. (2006). Bir eğitim yöntemi olarak drama. H.Ömer Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar* (İkinci Baskı) içinde (s.89-102). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Sallquist, J., Eisenberg, N., Spinrad T. L., Eggum, N. D. and Gaertner, B. M. (2009). Assesment of preschoolers' positive empathy: concurrent and longitudinal

- relations with positive emotion, social competence and sympathy. *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 223-233.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 23(2), 573-582.
- San, İ. (1991). Yaratıcı drama eğitsel boyutları, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi I. Eğitim Kongresi. 25-27 Kasım 1991, İzmir.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitsel Drama. *Yeni Türkiye Dergisi Eğitim Özel Sayısı*, (7), 148-160.
- San, İ. ve Güleriyüz, H. (2004). *Yaratıcı eğitim ve çoklu zeka uygulamaları*. Ankara: Artım Yayınları.
- San, İ. (2006). Yaratıcı dramının eğitsel boyutları. H.Ömer Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar* (İkinci Baskı) içinde (s.113-120). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Sardoğan, E. M. (1998). *Öğretmenlerin empati düzeylerinin geliştirilmesine ilişkin bir model önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Scheier, M. L. and Gilbert, J. B. (1998). Relations of social skills personal competence and adolescent alcohol use: A developmental exploratory study. *Journal of Early Adolescence*, 18(1), 77-115.
- Schierman, S. and Gundy V. K. (2000). The personal and Social Links Between Age and Self-reported Empathy. *Social Psychology Quarterly*, 63(2), 152-174.
- Segrin, C. (2001). Social skills and negative life events: Testing the deficit stress generation hypothesis. *Current Psychology*, 20(1), 19-35.
- Selvi, K. (2003). Eğitimde yaratıcı drama yöntemini uygulama ilkeleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 181-188.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim program hangi yeterlikleri kazandırmalıdır. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve oyun*. İstanbul: Morpa.
- Solmaz, F. (1997). *6 yaş grubu çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Sorias, O. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Psikoloji Dergisi*, 5(20), 24-29.
- Spence, S. H. (1995). Social skills training: Enhancing social competence with children and adolescents. Windsor, Berkshire: The Nfer-Nelson Publishing Company Ltd.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Spirito, A., Hart, K., Overholser, J., and Halverson, J. (1990). Social skills and depression in adolescence suicide attempters. *Adolescence*, 25(90), 542-552.
- Stephan, W. G. and Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issues*, 55(4), 729-744.
- Strahan, E. Y. (2003). The effects of social anxiety and social skills on academic performance, *Personality and Individual Differences*, 34, 347-366.
- Strayer, J. and Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-old. *Social Development*, 13, 1-13.
- Strom, R. and Strom, P. (1996). Student evaluation of social skills. *Journal of Instructional psychology*, 23(2), 111-117.
- Sucuoğlu, B. ve Çiftçi, İ. (2001). *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu? Zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sümer Hatipoğlu, Z. (1999). *Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin algıladığı sosyal beceri boyutlarına ve sosyometrik statülerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahbaz, Ö. (2004). *İlköğretim 4. sınıf "Canlılar çeşitlidir" ünitesinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin sözel yaratıcılıklarına, başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Şenol, Z. (2011). *Deyimlerin yaratıcı drama yöntemiyle öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şimşek Aylıkçı, E. (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde drama yönteminin kalıcılığın artırılmasında kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Tagay, Ö., Baydan, Y. ve Voltan Acar, N. (2010). Sosyal beceri programının (BLOCKS) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 19-28.
- Taşkıran, S. (2005). *Drama yöntemi ile ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin işlenişinin öğrenme ve öğrencilerin benlik kavramına etkisi yönünden değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Taylor, P. (2000). *Drama classroom action, reflection, transformation*. London: Falmer Press.
- Thompson, F. (1983). Empathy: an aim and a skill to be developed. *Teaching History*, 37, (October), 22–26.
- Tulgay, B. (1997). *Yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan ergenlerin yaratıcılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uğur, A. (2007). *Oluşturmacı sosyal bilgiler öğretiminde örnek olay incelemesi tekniği kullanımının öğrencilerin empatik düşünme becerilerine etkisi: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Umutlu, A. (2004). *Dramatizasyon yönteminin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisi ve dramatizasyon yöntemi ile sıfatların öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Upright, R. L. (2002). To tell a tale: the use of moral dilemmas to increase empathy in the elementary school child. *Early Childhood Education Journal*, 30/1, (Fall), 15–20.
- Uyar, N. (1995). *Anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocuklarda destekleyici olarak uygulanan eğitimde drama programının çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uz Baş, A. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Uzamaz, F. (2000). *Sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişiler arası ilişki düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünsal, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe (6, 7, 8. sınıflar) Türkçe dersinde drama yönteminin çocukların dil ve anlatım becerilerine katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, T. (1988). *Dramatizasyon ağırlıklı yöntemin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, T. (1994). Günümüz Eğitiminde Dramanın Yeri. *Yaşadıkça Eğitim*. Kasım/Aralık, (37), 7-10.
- Üstündağ, T. (1996). Yaratıcı dramanın üç boyutu. *Yaşadıkça Eğitim*, (49), 19-23.
- Üstündağ, T. (1997). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin öğretiminde yaratıcı dramanın erişkiye ve derse yönelik öğrenci tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, T. (2006). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. H. Ömer Adıgüzel (Ed.). *Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar* (İkinci Baskı) içinde (466-485). Ankara: Naturel Yayınları.
- Üstündağ, T. ve Özdemir, P. (2007). Fen ve teknoloji alanındaki ünlü bilim adamlarına ilişkin yaratıcı drama eğitim programı. *İlköğretim Online*, 6(2), 226-233, <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Üstündağ, T. (2009). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Veach, L. J. and Gladding, S. T. (2007). Using creative group techniques in high schools. *The Journal For Specialists in Group Work*, 32(1), 71-81.
- Verduyn, C. M., Lord, W. and Forrest, G. C. (1990). Social skills training in schools; An evaluation study. *Journal of Adolescence*, 13, 13-16.
- Voltan Acar, N. (1994). *Terapötik iletişim: Kişilerarası ilişkiler*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Vural, D. (1999). *İlköğretim I. kademe çocuklarında dramatizyona dayalı resim-iş öğretiminin resim çalışmalarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Walter, G. S. and Krystina F. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issues*, Winter, 55, 729-748.
- Warden, D. and Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: an investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367–385.
- Watson, R. J., Biderman M. D. and Sawrie M. S. (1994). Empathy, sex role orientation and narcissism. *Sex Roles: A Journal of Research*, May. 30(9-10), 701-724.
- Webster-Stratton, C., and Lindsay D. W. (1999). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(1), 25-44.
- Yağcı, Ç. (1995). *Müzik eğitimi ve bir yöntem olarak yaratıcı drama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yağmur, E. (2010). *7. sınıf fen ve teknoloji dersinin yaratıcı drama destekli işlenmesinin eleştirel düşünme becerisi ve başarı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yalçın, M. (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinin yaratıcı drama yöntemi ile verilmesinin dersin öğrenilmesine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yassa, N. A. (1997). *A study of the effect of drama education on social interaction in high school students*. Unpublished Doktoral Dissertation, Ontario: Lakehead University.
- Yazkan, M. (2000). *İlköğretim okullarının 1. kademesinde dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatizasyonun etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yeager, E.A., S.J. Foster, S.D. Maley and A. J. W. Morris. (1998). Why people in the past acted as they did: an exploratory study in historical empathy. *International Journal of Social Education*, 13/1, (Spring/Summer), 8–24.
- Yeşilyaprak, B. (2004). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın.
- Yılmaz Arıkan, E. N. (2011). *İlköğretim okullarında yaratıcı drama yönteminin görsel sanatlar eğitiminde kullanılmasının eriş, tutum ve kalıcılığa etkisi: Meram İlköğretim okulu örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Yılmaz, B. (2010). *Yaratıcı dramanın görsel sanatlar eğitime etkisinin ilköğretim 5. sınıf düzeyinde incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz Yüksel, A. (2003). *Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yönel, A. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yaratıcı dramaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yurtalan, E. (2005). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde drama tekniğinin kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, A. (2004). Empati Eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354.
- Yüksel, G. (1997). *Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zayimoğlu, F. (2006). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi “coğrafya ve dünyamız” ünitesinde yaratıcı drama yöntemi kullanımının öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İnternet Kaynakları

<http://yunusemre.anadolu.edu.tr/Dersler/Ders.aspx?dersKodu=3481>
www.socialresearchmethods.net/kb/exphybrd.php

EKLER

Ek 1. Tezde Kullanılan Ölçekler ve Testler

Ek 1.1. Empatik Beceri Ölçeği B – Formu

EMPATİK BECERİ ÖLÇEĞİ

B – FORMU

AÇIKLAMA

Bu ölçekte altı değişik kişi verilmiştir. Her biri kendisinin bir problemini dile getirmektedir. Her birinin problemine sizin verebileceğiniz 12 olası yanıt da sıralanmıştır. Sizden öncelikle kişinin problemini okumanız, sonra altındaki 12 olası yanıtı okumanız, daha sonra bu yanıtlar içinden sizin bu kişinin problemine yönelik olarak söyleyebileceğinize en uygun olan dört tanesini seçmeniz istenmektedir. Lütfen seçtiğiniz bu yanıtların numaralarını, yanıt kağıdındaki ilgili kişi satırında bulup, daire içine alarak işaretleyiniz.

İlginiz için teşekkür ederim.

I.Kişi (ev hanımı)

“Yemek, çamaşır, temizlik, dikiş, alış-veriş, çocuklar... Bütün gün tek başıma koşturuyorum, yine de yetişemiyorum. Kendime ayıracak beş dakikam yok. Kendimi mutfakla banyo arasında hapsolmuş hissediyorum.”

1. Ev işlerine yardım edecek bir yardımcı kadın tutmayı hiç düşündün mü?
2. Bütün bu işler günde kaç saatini alıyor?
3. Eşin hiç yardım ediyor mu?
4. Anladığım kadarıyla ev işleri sana çok ağır geliyor.
5. Ev işlerini yapan, dünyada bir tek sen değilsin, bu durumu böyle mesele yapmak doğru değil.
6. Haklısın, bu kadar iş insanı gerçekten bunaltır.
7. Bence senin problemin, işleri becerememen değil, işlerin çok olması.
8. Senin yerinde olsam, ben de bunalırdım.
9. Sanırım bunca iş karşısında kendini çaresiz ve yalnız hissediyorsun.
10. Sana katılıyorum, ev işleri gerçekten kolaydır.
11. Annem de (veya bir başka yakınınız), senin gibi sürekli ev işi yapmaktan bunalıyor.
12. Sanırım, bu kadar çok işi tek başına yapmak zorunda kalman seni öfkeliyor.

II. Kişi (bir arkadaşınız)

“Bir miras meselesi yüzünden babamla amcam kavga ettiler. Aslında ben ikisini de severim. Aralarını bulmaya çalıştım daha da kötü oldu. Babam dün “bir daha o adamla konuşmayacaksın” dedi. Gerçi, miras konusunda babam haklı gibi, ama amcamdan da vazgeçemem ki. Bunca yıl bize ikinci baba oldu. Üç kuruş için, bu çektiğimize değer mi?”

1. Her ailede böyle problemler olabilir, kardeş kardeşin ne öldüğünü istermiş ne güldüğünü.
2. Bence üzülmen gereksiz, sonunda nasıl olsa barışırsınız.
3. Anladığım kadarıyla bu kavga seni çok üzmüş.
4. Senin yerinde olsaydım ben de çok üzülürdüm.
5. Kendini iki sevdiğin kişinin arasında kalmış hissediyorsun, bu da seni çaresizliğe itiyor.
6. İki kardeşin problemini anlaşılarak çözümlemelerine sevindim.
7. Bence güvenilir bir hukukçu bulup onun hakemliğine başvurmalısınız.
8. İki sevdiğin kişi arasında seçim yapmak zorunda kalman seni öfkeliyor.
9. Parayla mutluluk olmaz, dostluk her şeyden önemlidir.
10. Eğer babanın tarafını tutarsan amcana karşı haksızlık ettiğini düşüneceksin.
11. Baban “amcanla konuşma” sözünü geçici bir öfke anında söylemiş olabilir.
12. Bu kavganın sebebi, aslında para değil, babanla amcanın ailede üstünlük kurma istekleri olabilir.

III. Kişi (bir dostunuz)

“Son günlerde canım sıkılıyor, belli bir sebebi yok ama içimin daraldığını hissediyorum, canım hiçbir şey yapmak istemiyor, amaçsız dolanıyorum. Üstelik bu sıkıntımı kimse ile paylaşamıyorum.”

1. Sıkıntının nedenini araştırdın mı?
2. Senin böyle sıkılıyor olmana üzıldüm.
3. Bence kendini meşgul edecek bir hobi bulmalısın.
4. İçinde tanımlayamadığın bir heyecan hissediyorsun ve kötü bir şeyler olacaktı gibi geliyor.
5. Bazen ben de senin gibi sıkıntı hissederim.
6. Sanırım şu sıralarda kendini yalnız hissediyorsun.
7. Herhalde bilinçaltındaki bir takım duygular böyle hissetmene yol açıyordur.
8. Sebebini bilmediğin yoğun bir sıkıntı içindesin.
9. Geceleri sıkıntılı rüyalar gördüğün de oluyor mu?
10. Kendini böylesine bırakman doğru değil.
11. Dünyada öyle büyük dertleri olan insanlar var ki, onlar senin bu sebepsiz sıkıntını dertten saymazlar.
12. Son günlerde istediğini elde etmen beni sevindirdi.

IV. Kişi (bir genç)

“Başımın yan tarafında bir tutam saç var, ne yapsam yatıramıyorum. Islatıyorum olmuyor, bağlıyorum olmuyor. Ne zaman aynaya baksam neşem kaçıyor.”

1. Bu önemli bir problem değil, kafanı takma.
2. Kafanın dışı değil, içi önemlidir; sen kişiliğini geliştirmeye çalış.
3. Saçının yatmaması seni üzüyor.
4. Saçının dökülmesi beni üzdü.
5. Berber halledemiyor mu?
6. Başkalarının yanında her zaman derli-toplu gözükme istiyorsun.
7. Her zaman kusursuz bir insan olmak istiyorsun.
8. Saçınla bu kadar uğraşmak zorunda kalman seni sinirlendiriyor.
9. Bence bu önemli bir sorun değil ama bu işin seni rahatsız etmesine üzuldüm.
10. Bunu sakın arkadaşlarına söyleme seninle dalga geçebilirler, sen de üzülürsün.
11. Küçük bir şey için bile olsa, başkaları tarafından eleştirilmek seni üzüyor.
12. Bence seni asıl kızdıran, saçının yatmaması değil, bu işe çok zaman harcıyor olman.

V. Kişi (bir genç kız)

“Annem geçen hafta doğum günümde, bana nefis bir atkı hediye etti. Verirken de “sana özel bir şey bulabilmek için şehrin altını üstüne getirdim” dedi. Dün ne öğrensem beğenirsin? Başka şehirde oturan bir ablam var. Annem, bana aldığıнын aynısını üç ay önce ona da almış. Bunu öğrenince perişan oldum. Şu anda son derece kötü hissediyorum kendimi.”

1. Annene niçin böyle davrandığını sordun mu?
2. Annen, hem sana hem de ablana “özel” bir hediye alabilir, çünkü ikinizi de seviyordur. Bence olaya bu açıdan bakmalısın.
3. Bence bu konuda bencillik ediyorsun.
4. Bu olay seni üzmüş.
5. Bu olay karşısında, sanırım kendini aldatılmış hissetmişsin.
6. Galiba ablanı biraz kıskanıyorsun.
7. İki atkının tamamen benzer olduğundan emin misin?
8. Annenin sana, senin sandığın kadar değer verip vermediğini merak ediyorsun.
9. Senin yerimde olsaydım ben de üzülürdüm.
10. Annenin gözünde özel bir yerin olmasına sevinmişsin, şimdi bu sevincinin yerini üzüntü aldı.
11. Annen ablanı her zaman böyle eleştirir mi?
12. Annene oldukça öfkелisin.

VI. Kişi (bir öğrenci)

“Son zamanlarda hiç ders çalışmıyorum. Sürekli kahvedeyim. Kağıt oynamak zevk veriyor ama kahveden çıkarken her seferinde derin bir pişmanlık duyuyorum, böyle giderse okulu bitiremeyeceğim. Bitiremezsem halim ne olur? Ne iş yaparım? Sonra anama-babama, konuya-komşuya ne derim?”

1. Bu durumu ailen öğrenirse, her halde çok üzülürler.
2. Sınıfınızda senin durumunda olan başka arkadaşların da var mı?
3. Hayatta başarılı olmanın tek yolu okul bitirmek değildir. Okul bitirmemiş nice başarılı insan var.
4. İçinde bulunduğun durum seni çok sıkıyor, kaygılanmana yol açıyor.
5. Çalışmak istediğin halde çalışmıyorsun, kendi kendine söz geçiremiyor olman seni huzursuz ediyor.
6. Bence rahatlamak için bir psikoloğa başvurmalısın.
7. Konu komşunun ne düşüneceklerini kafana takma, kendini derslere ver.
8. Bu problemin beni üzdü.
9. Hem gelecekte iyi bir yaşantı elde edememekten hem de ana babanı incitmekten korkuyorsun.
10. Hiçbir derse mi çalışmıyorsun yoksa bazı derslere mi?
11. Bence kendine fazla yükleniyorsun, telaşın ve sıkıntın bu yüzden.
12. Çok çalıştığın halde dersleri başaramaman üzücü.

Ek 1.2. Sosyal Beceri Ölçeği

Aşağıda tanımlayıcı bazı cümleler bulunmaktadır. Sizden istenen, önce cümleyi okuyup sonra cümledeki davranışı ne sıklıkla yaptığınıza karar verip uygun alana çarpı (X) işareti koyarak işaretlemenizdir. Bu bir sınav olmayıp içten ve samimi yanıtlar vermeniz araştırmanın doğruluğu açısından önemlidir.

	Hiçbir zaman	Ara sıra	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1.Arkadaşım konuşurken onun yüzüne bakarım.					
2.Arkadaşlarım benimle birlikte olmaktan zevk alırlar.					
3.Birisi benim için iyi şeyler yaptığı zaman ona teşekkür ederim.					
4.Eğer arkadaşlarım beni kızdırırsa onlara ya vururum ya da tekme atarım.					
5.Arkadaşlarıma hükmetmeyi severim.					
6.Arkadaşlarımla dolaşırım (gezerim).					
7.Sonradan gelirsem kenara kaçalım mı yoksa gidelim mi diye sorarlar					
8.Oyun oynarken kurallara uygun davranmam.					
9.Arkadaşlarım konuştuğu zaman onları dinlerim.					
10.Oyuncaklarımı arkadaşlarımla paylaşıyorum.					
11.Arkadaşlarımı kazara incittiğim zaman özür dilerim.					
12.Arkadaşlarımı oyun oynarken gördüğüm zaman, eğer oynamak istiyorsam bende oynayabilir miyim diye sorarım.					
13.Kolayca arkadaş edinirim.					
14.Arkadaşlarımı kasten incittiğim zaman özür dilerim.					
15.Arkadaşlarımın yanına gelirim ve onlarla konuşmaya başlarım.					
16.Arkadaşlarım benden hoşlanmazlar.					
17.Arkadaşım konuşurken ben ya başkalarıyla konuşurum ya da onun sözünü keserim					
18.Arkadaşlarım oyun oynamak isteyip istemediğimi sorarlar.					
19.Arkadaşlarımın yardıma ihtiyacı olduğunda onlara yardım ederim.					
20.Arkadaşlarıma oyun oynamak isteyip istemediklerini sorarım.					
21.Konuşurken yüksek sesle konuşurum.					

Ek 1.3. Akademik Başarı Testi 1

KIRŞEHİR İLİ MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
HÜSNÜ M. ÖZYEGİN İLKÖĞRETİM OKULU
7. SINIF “İLETİŞİM VE İNSAN İLİŞKİLERİ ÜNİTESİ” BAŞARI TESTİ

1. Aşağıdakilerden hangisinde iletişimin tanımı verilmiştir?

- A) Bir kişinin yapacağı işlerle ilgili planlama yapması
- B) Duygu, düşünce ve bilgilerin başkalarına aktarılması
- C) Bir insanın zihninde kurguladığı fikirlerini yazıya dökmesi
- D) Bir insanın kendisini karşısındaki kişiyi yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak algılaması.

2. İnsan, sahip olduğu özelliklerin çoğunu sürekli ve düzenli toplumsal yaşamla kazanır. Örneğin insanın; diğer insanlarla sözlü ve yazılı iletişim kurma, öğrenme ve öğrendiklerini gelecek kuşaklara aktarabilme, aile ve devlet kurma gibi özellikleri toplumsal yaşamla birlikte ortaya çıkmıştır.

Parçaya göre, toplumsal yaşamın aşağıdakilerden hangisine neden olduğu söylenebilir?

- A) İnsanların biyolojik ihtiyaçlarının değişmesine
- B) İnsanın kültürel özelliklerinin gelişmesine
- C) İnsanlar arasındaki anlaşmazlıkların artmasına
- D) İnsanların doğa kaynaklarını tüketmesine

3. Aşağıdakilerden hangisi, insan olma bilinci kazanmış bir bireyden beklenen davranış biçimi değildir?

- A) Duygularını, düşüncelerini açıkça ortaya koyması
- B) Toplumsal yaşamda, toplumun kabul ettiği değerlere saygılı olması
- C) Doğaya ve topluma ürettikleriyle katkıda bulunması
- D) Toplumsal konumu güçlü olanın yanında yer almaya çalışması

4. Bir kişinin çevresiyle iletişim kurmasının ilk aşaması aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kendisini ve çevresini tanıması
- B) Etkili konuşma yeteneğine sahip olması
- C) Hoşgörü ve saygı kurallarını öğrenmesi
- D) Duygularını kontrol altına almayı öğrenmesi

5. Ayla: Hadi bahçeye çıkıp oyun oynayalım.

Seray: Çok hastayım, çıkamayacağım.

Ayla: Hadi çıkalım...

Seray: Oyun oynayacak hâlim yok.

Ayla: Bir daha seninle oynamayacağım.

Seray: Ben de seninle oynamayacağım.

Verilen diyalogda yapılan iletişim hatası öncelikle aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Beden dilini kullanmama
- B) Empati kuramama
- C) Eleştiriye açık olmama
- D) Kendini doğru ifade edememe

6. Hasan ve Ozan aynı sınıfta okutan iki arkadaştır. Bir konuda aralarında anlaşmazlık çıkmış tartışmaya başlamışlardır.

Buna göre Hasan'ın aşağıdakilerden hangisini yapması aralarındaki anlaşmazlığın çözümüne katkı sağlar?

- A) Sürekli alaycı ve küçümseyici ifadeler kullanması
- B) Ozan'ın sözünü keserek yüksek sesle konuşması
- C) Kendi düşüncesinin doğru olduğu konusunda ısrar etmesi
- D) Ozan'ı dinleyerek anlaşmazlığın çözümü konusundaki

7. İletişimle ilgili aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Karşımızdaki kişiyi ilgiyle dinlememiz iletişimi kolaylaştırır.
- B) Kültür farklılığının olması iletişimi zorlaştıran nedenlerden biridir.
- C) Konuşmaların jest ve mimiklerle desteklenmesi iletişime katkı sağlar
- D) Çevreleriyle iletişimleri olumlu olan insanlar, dinleme becerisine sahip olmayan kişilerdir.

8. Aşağıdakilerden hangisi kitle iletişim özgürlüğünün gereği olan bir durumdur?

- A) Her türlü haber ve düşüncenin serbestçe açıklanması
- B) Basın-yayın organlarının tarafı haber yapması
- C) Doğruluğundan emin olunmayan bilgilerin açıklanması
- D) İnsanların düşüncelerini açıklamaya zorlanması

9. Bilgi ve haberlerin insanlara ulaştırılması görevini basın-yayın organları üstlenmiştir. Bu nedenle kamuoyunu oluşturan etkenlerin başında basın-yayın organları gelir.

Bu bilgilerde aşağıdakilerden hangisinin vurgulandığı söylenebilir?

- A) Basın-yayın organlarının kamuoyu oluşturabildiği
- B) Basın-yayın organlarının tarafsız olması gerektiği
- C) Basın-yayın organlarının tarafsız olması gerektiği
- D) Basın-yayın organlarının özgür hareket edebildiği

10. Aşağıdakilerden hangisi kitle iletişim araçlarının ortak özelliklerinden biridir?

- A) Yazılı olmaları
- B) Devlet tarafından kurulmaları
- C) Yalnızca haber amaçlı kullanılmaları
- D) Bir iletiyi aynı anda birçok kişiye ulaştırabilmeleri

11. Aşağıda bazı muhabirlerin verdiği haberler yer almaktadır.

Muhabir 1: Politikacı Mehmet Bey katıldığı televizyon programında anılarını anlattı.

Muhabir 2: Ünlü yazar Ali Bey'in ailesi ile birlikte tatil yaparken gizlice çektiğimiz fotoğrafları yayınlandı.

Muhabir 3: Televizyonda yayınlanan açık oturuma katılan vatandaşlar eğitim konusundaki fikirlerini özgürce paylaştı.

Muhabir 4: Ses sanatçısı Serap Hanım fotoğraflarını ve günlüklerini yayımladı.

Hangi muhabirin verdiği haberde özel hayatın gizliliği hakkının ihlal edildiği söylenebilir?

- A) Muhabir 1
- B) Muhabir 2
- C) Muhabir 3
- D) Muhabir 4

12. Mustafa Kemal Milli Mücadele yıllarında İrade-i Milliye ve Hakimiyet-i Milliye gazetelerinin yayımlanmasını ve Anadolu Ajansı'nın kurulmasını sağlamıştır.

Mustafa Kemal'in bu faaliyetleri aşağıdakilerden öncelikle hangilerinin bir göstergesidir?

- A) Halkın doğru bilgilendirilmesine önem verildiğinin

- B) Basın ve yayın özgürlüğünün sağlanmadığının
- C) Yabancı devletlerin etkisi altında kalındığının
- D) Kitle iletişim araçlarının yetersiz kaldığının

13. Aşağıdakilerden hangisi Milli Mücadelede kitle iletişim araçlarının kullanıldığının göstergesidir?

- A) Ulaşım araçlarını sayısının artırılması
- B) Yurdun değişik yerlerinde okulların açılması
- C) Farklı ülkelerin değişik illerde konsolosluklar açması
- D) Anadolu Ajansı'nın kurularak haberlerin telgraf aracılığıyla halka duyurulması

14. Gazeteci, basılmış yayınlanmış her yanlış en kısa sürede düzeltmek ile yükümlüdür.

Bu durum aşağıdakilerden hangisine kanıt olarak gösterilebilir?

- A) Gazetecinin farklı kaynaklardan yararlandığına
- B) Gazetecinin farklı şekillerde baskı gördüğüne
- C) Gazetecinin cevap hakkına saygılı olduğuna
- D) Gazetecinin kendi menfaatlerini hiçe saydığına

15. Anne babaların çocukları ile birlikte televizyon izlemeleri, izledikleri program hakkında tartışmalarının, bu programdaki olumlu ve olumsuz yönleri konuşmalarının çocukların televizyondan olumsuz yönde etkilenmelerini azalttığı saptanmıştır.

Buna Göre;

- 1. Ailenin çocuğun kişisel gelişiminde rol aldığı
- 2. Televizyonun çocuklar üzerinde olumsuz bir etkisi bulunmadığının
- 3. Çocukların olumlu ve olumsuz davranışları tek başına ayırt edemedikleri

Yargılarından hangisine ulaşılabilir?

- A) Yalnız 1
- B) 1 ve 2
- C) 1 ve 3
- D) 2 ve 3

16. Anayasa'nın 28. maddesinin 1. cümlesi "Basın Hürdür Sansür Edilemez" der.

Bu cümlemin aşağıdakilerden öncelikle hangisiyle ilgili olduğu söylenebilir?

- A) Kişi dokunulmazlığı hakkıyla
- B) Ulusal birlik ve beraberlikle
- C) Özel yaşamın gizliliğiyle
- D) Kitle iletişim araçlarının özgürlüğüyle

17. 1.İletişimin temelinde paylaşma ihtiyacının giderilmesi gerçeği yatar.
2.Sabahları uyandıığımızda birbirimize günaydın dememiz iletişimidir.
3.Başarılı iletişimin temeli çok soru sormaktır.
4.Empati iletişim gücünü artırır.

İletişim ile ilgili olarak yukarıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır.

- A)4 B)3
C)2 D)1

18. Aşağıdakilerden hangisi kitle iletişim araçlarının insanlar üzerindeki etkilerinden biri değildir?

- A) Bilgilerin yayılmasını sağlar
B) İnsanların öğrenme ve eğitim ihtiyaçlarını karşılar.
C) Yeni görüş ve düşüncelerin yaygınlaşmasını sağlar.
D) bireylerin bütün konularda aynı şekilde düşünmelerini sağlar.

19. Aşağıdakilerden hangisi diğerlerine göre daha sonra gerçekleşmiştir?

- A) Anadolu Ajansının kurulması
B) İrade-i Milliye gazetesini kurulması
C) Ankara radyosunun yayına başlaması
D) Telsiz ve telgraf hakkında kanun çıkarılması

20. Günümüzde televizyonlarda bazı yardım kampanyaları düzenlenmektedir. Canlı yayınlanan bu programlarda çeşitli konularda insanlar el birliği ile yardım toplamakta ve toplumsal duyarlılığa katkı sağlamaktadırlar.

Yukarıdaki açıklama aşağıdakilerden hangisine örnek olarak gösterilebilir?

- A) Bazı televizyon programlarının toplumsal değerlerle çatıştığına
B) Toplumsal olayların ortaya çıkmasında iletişim araçlarının etkili olduğuna
C) Televizyonlarda canlı yayınlanan programların insanlar üzerinde etkili olmadığına
D) İnsanların birbiriyle iletişime geçebilmek ve gelişmelerden haberdar olabilmek için kitle iletişim araçlarından yararlandıklarına

21. Yasal adı düzeltme ve cevap yazısıdır. Bir kişi ve kurum hakkında gerçeğe aykırı yayın yapıldığında cevap ve düzeltme yazısının yayınlanması istenir.

Yukarıdaki açıklamada belirtilen cevap ve düzeltme yazısı aşağıdaki terimlerden hangisi ile ifade edilir?

- A) Sansür
B) Tekzip
C) Empati
D) İletişim

22. Demokratik toplumlarda insanlar düşünce özgürlüğüne sahip oldukları halde, bu özgürlük onların, başkalarının düşünce ve görüşlerine saygı duymaları gerektiği gerçeğini değiştirmez.

Bu bilgilere dayanarak düşünce özgürlüğü ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisinin vurgulandığı söylenilebilir.

- A) Sınırsız bir şekilde uygulandığı
B) Toplumlardan topluma var olduğu
C) Anayasa ile güvence altına alındığı
D) Farklı düşüncelere saygılı olmayı engellemediği.

23. Karşımızdaki insanı eleştirmek ya da yargılamak o insanın kendisini çaresiz ve haksızlığa uğramış gibi hissetmesini ve kendisini iletişime kapatmasına neden olur.

Aşağıda verilenlerden hangisinin böyle bir duruma neden olacağı söylenebilir?

- A)Saçma sapan davranışlarda bulunuyorsun.
B)Benim sözümden çıkmanı istemiyorum.
C)Ne kadar zor bir durumda olduğun belli
D)Olur böyle şeyler kafana takma

24. İletişim aynı zamanda;

**Ne zaman nerede ne söylememizin doğruluğuna karar vermek,
Akıcı bir dil kullanmak,
Karşımızdaki ile göz teması kurmak demektir.**

Buna göre aşağıdakilerden hangisi iletişimde rol oynayan etkenler arasında gösterilemez?

- A) Doğru zamanlama
B) Beden dili kullanma
C) Konuşma biçimi
D) Ortak değer yargıları

25. Aşağıdakilerden hangisi anayasamız ile güvence altına alınan haklardan biri değildir?

- A) Haberleşme Hürriyeti
B) Konut Dokunulmazlığı
C) Sınırsız haber yapma özgürlüğü
D) Özel hayatın ve aile hayatının gizliliği

Her soru: 4 puan Süre: 30 dakika

BAŞARILAR DİLERİM

Ad Soyad:

Numara:

Sınıf/Şube:

Ek 1.4. Akademik Başarı Testi 2

KIRŞEHİR İLİ MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ HÜSNÜ M. ÖZYEĞİN İLKÖĞRETİM OKULU 7. SINIF “ÜLKEMİZDE NÜFUS ÜNİTESİ” BAŞARI TESTİ

1. Aşağıdakilerden hangisi nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden biri değildir?

- A) Yer altı kaynakları
- B) Yer şekilleri
- C) Konut tipleri
- D) Ulaşım olanakları

2. Aşağıdakilerden hangisi nüfusun artışını etkileyen faktörlerden biri değildir?

- A) Doğumlar
- B) İklim
- C) Ölümler
- D) Göçler

3. Turizmin önem kazanmasıyla aşağıdaki illerden hangisi daha çok iç göç almaktadır?

- A) Muğla
- B) Zonguldak
- C) Tekirdağ
- D) Samsun

4. Aşağıdaki haklardan hangisinin ihlal edilmesi, özel yaşama saygı hakkının da çiğnenmesine neden olur?

- A) Eğitim hakkının
- B) Konut dokunulmazlığı hakkının
- C) Sağlık hakkının
- D) Seçme ve seçilme hakkının

5. “Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır.” T.C. Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan bu hükümle aşağıdakilerden öncelikle hangisi vurgulanmıştır?

- A) Eğitim kurumlarında sadece eğitim, öğretim ile ilgili faaliyetlerin yürütüleceği
- B) Eğitimin vatandaşlara eşit koşullarda verileceği
- C) Eğitim öğretim faaliyetlerinin engellenemeyeceği
- D) Bireylere, çağdaş eğitim esaslarına göre eğitim verileceği

6. Günümüzde insan hakları; uluslararası antlaşmalarla ve birçok ulusun kendi anayasa ve yasalarına koydukları hükümlerle düzenlenmiştir. Sonuçta birbirinden çok uzakta bulunan ve farklı özelliklere sahip ülkelerde bile insan haklarıyla ilgili benzer uygulamalar görülmektedir.

Bu parçadan aşağıda insan hakları ile ilgili verilen yargıların öncelikle hangisine ulaşılır?

- A) İnsan haklarının dokunulmazlığı

- B) İnsan haklarının evrenselliği
- C) İnsan haklarının vazgeçilmezliği
- D) İnsan haklarının devredilmezliği

7. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Müdürlüğü, korumasına aldığı çocukların kendilerini ev ortamında hissetmelerini sağlamak amacıyla “çocuk evi” projesini uygulamaya başlamıştır. En çok 6-8 çocuğun barınacağı evin düzeni, çocukların dersleri ve ihtiyaçları bakım anneleri ile öğretmenler tarafından karşılanmaktadır.

Bu uygulama, Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin öncelikle hangi niteliğe sahip olduğunun bir göstergesidir?

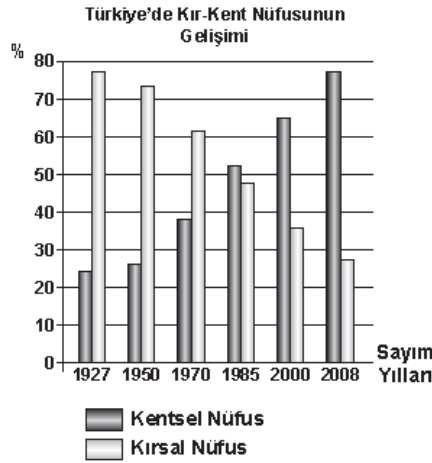
- A) Laik devlet
- B) Hukuk devleti
- C) Sosyal devlet
- D) Demokratik devlet

- 8. 1. Kırsal ve kentsel nüfus oranları
- 2. Ülkenin doğal kaynakları
- 3. Nüfusun sosyal ve ekonomik nitelikleri

Verilenlerden hangileri nüfus sayımları ile belirlenir?

- A) 1 ve 2
- B) 1 ve 3
- C) 2 ve 3
- D) 1, 2 ve 3

9. Tabloda bazı nüfus sayımı yıllarına göre kırsal-kent nüfus oranları verilmiştir.



Buna göre, kentsel nüfus oranı, ilk kez hangi sayım yılında kırsal nüfusu geçmiştir?

- A) 1927 B) 1970 C) 1985 D) 2000

10.

İller	Nüfus	Nüfus artış hızı (%)	Yüzölçüm (km ²)
Ağrı	529.000	-1	11.315
Antalya	1.719.000	4.2	20.599
Kocaeli	1.206.000	2.7	3.635
Konya	2.192.000	2.2	40.824

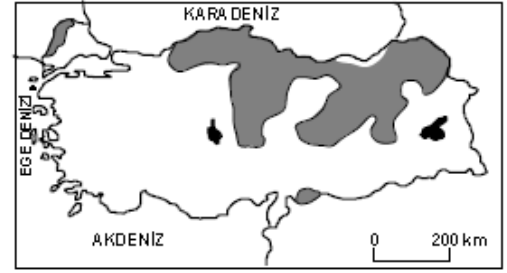


Dilay'ın ev ödevi, bilgisayardaki tabloda yer alan bilgilerden yararlanarak illerin nüfus yoğunluğunu bulmaktır.

Bunun için aşağıdakilerden hangisini yapmalıdır?

- A) İleri nüfus büyüklüklerine göre sıralamalıdır.
B) Nüfus artış hızı ile il nüfusunu çarpmalıdır.
C) İl nüfusunu yüzölçümüne bölmelidir.
D) İl nüfusundan yüzölçümünü çıkarmalıdır.

11.



- Nüfusu azalan yerler
□ Nüfusu artan yerler

Nüfusu hızla artan yerlerde işsizlik, gecekondulaşma, alt yapı hizmetlerinin yetersizliği, tarım ve yeşil alanların yapılaşması, çevre kirliliği gibi sorunlar yaşanmaktadır.

Buna göre; Türkiye haritasında gösterilen yerlerin hangisinde bu sorunlar daha az yaşanmaktadır?

- A) Kuzeydoğu Anadolu
B) Ege Denizi kıyıları
C) Marmara Denizi çevresi
D) Türkiye'nin güney kıyıları

12. Aşağıdakilerden hangisinde en fazla göç alan ve göç veren bölgeler doğru eşleştirilmiştir?

Göç alan bölge

Göç veren bölge

- A) Marmara Doğu Anadolu
B) Ege İç Anadolu
C) Marmara Güney Doğu Anadolu
D) İç Anadolu Karadeniz Bölgesi

13.

Sayım yılı	Toplam nüfus (milyon)	Yıllık ortalama artış hızı (%)
1965	31,4	24,6
1970	35,6	25,1
1975	40,3	25,0
1980	44,7	20,6
1985	50,7	24,8
1990	56,5	21,7
2000	67,8	18,2

Verilen tabloya bakılarak aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir?

- A) 1970 yılında nüfus miktarı artmıştır
B) 1980 yılında nüfus miktarı artmıştır.
C) Nüfus artış hızı düzenli olarak azalmıştır.
D) Toplam nüfus miktarı sürekli olarak artmıştır.

14. Aşağıdakilerden hangisi ülkemizdeki nüfus artışı ile ortaya çıkan durumlardan biri değildir?

- A) Tarım alanlarının yerleşime açılması
- B) Doğal kaynakların aşırı derecede kullanılması
- C) Yaşam standartlarının yükselmesi
- D) Köyden kente göçlerin artması

15.

- 1. Savaşlar
- 2. Mübadele
- 3. İşsizlik

Verilenlerden hangilerinin dış göçlere yol açtığı söylenebilir?

- A) 1 ve 2
- B) 1 ve 3
- C) 2 ve 3
- D) 1, 2 ve 3

16. Aşağıdakilerden hangisi hızlı nüfus artışı sonucunda ortaya çıkan ekonomik bir sorundur?

- A) Kültür çatışmasının yaşanması
- B) Çarpık kentleşmenin ortaya çıkması
- C) İç ve dış göçlerin yaşanması
- D) Milli gelirin azalması

17. Ülkemizde nüfus sürekli artmaktadır. Ancak nüfus artış hızı çeşitli nedenlerle bazı dönemlerde artıp bazı dönemlerde azalmaktadır.

Aşağıdakilerden hangisi ülkemizde nüfus artış hızının düşmesine neden olan etmenlerdendir?

- A) Ortalama yaşam süresinin uzaması
- B) Sağlık hizmetlerinin iyileşmesi
- C) Kadının çalışma hayatına girmesi
- D) Bebek ölümlerinin azalması

18. 1. Tarımda sulama olanakları artırılmalı
2. Kırsal alanda küçük sanayi kolları geliştirilmeli
3. Kırsal alanda eğitim, sağlık hizmetleri geliştirilmeli

Verilenler aşağıdakilerin hangisini doğrudan etkilemeye yönelik olabilir?

- A) İç göç
- B) Dış göç
- C) Nüfus artışı
- D) İşsizlik

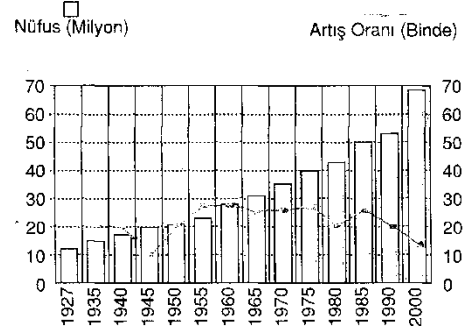
19. Türkiye’de nüfusun önemli bir kısmını, aktif nüfusun bakmakla yükümlü olduğu yaş grubu oluşturmaktadır.

Aşağıdakilerden hangisi bu durumun sonucu olarak gösterilmez?

- A) Tüketime artması

- B) Sağlık harcamalarının artması
- C) Nitelikli iş gücünün artması
- D) Eğitime ayrılan payın artması

20. Aşağıdaki grafikte Türkiye’nin 1927-2000 yılları arasındaki nüfus miktarı ile nüfus artış oranları gösterilmiştir.



Grafik incelendiğinde, aşağıdaki yorumlardan hangisi yapılamaz?

- A) Nüfus sürekli artmıştır
- B) Nüfus artış oranı genelde binde 10’dan fazladır.
- C) Nüfus 2000 yılında 70 milyona yaklaşmıştır.
- D) Nüfus oranı sürekli artmıştır.

21. Türkiye’de iç göç olayı genellikle doğudan batıya doğru gerçekleşmektedir. En çok göç veren illerin başında Tunceli, Kars, Erzurum, Gümüşhane, Sivas, Artvin ve Ağrı gelmektedir.

Buna göre, aşağıdakilerden hangisi göç veren illerimizin ortak özellikleri arasında gösterilemez?

- A) Doğal koşulların olumsuz olması
- B) Sanayi kuruluşlarının yetersiz olması
- C) İş olanaklarının fazla olması
- D) Doğum oranının yüksek olması

22. Eskiden çevreye göç veren bir yörenin sonradan göç almaya başlamasında, o yörede aşağıdaki gelişmelerden hangisi en az etkili olur?

- A) Ulaşım ağının gelişmesi
- B) Makine kullanımının yaygınlaşması
- C) Sanayinin gelişmesi
- D) Maden yataklarının bulunması

23. Göç; insanların işsizlik, kuraklık, terör, doğal afetler gibi nedenlerle bulunduğu yerden başka bir yere taşınmasıdır. Ülkemizde göç önemli bir sorundur ve birçok sorunu da beraberinde getirir.

Buna göre, aşağıdakilerden hangisi göçün olumsuz sonuçları arasında yer almaz?

A) Sanayi tesislerinin olduğu yerlerde iş gücü ihtiyacı karşılanır.

B) Göç ile birlikte şehirlerde gecekondu sorunu ortaya çıkar.

C) Nüfus ülkenin genelinde dengesiz dağılır.

D) Göç alan şehirlerde trafik ve altyapı hizmetleri yetersiz kalır.

24. Yılın belli bir döneminde yapılan göçlere “mevsimlik göçler” denir. Bu nüfus hareketinde “geçici olma” en önemli özelliğidir.

Buna göre aşağıdaki nüfus hareketinden hangisinde “geçici olma” özelliği en azdır?

A) Çukurova’da pamuk toplamaya gitme

B) Ağrı’dan İstanbul’a fabrikada çalışmaya gitme

C) Rize yöresinde yaz aylarında yaylalara çıkma

D) Ordu yöresinde fındık toplamaya gitme

25. Aşağıdakilerden hangisinde kırsal kesimden şehire göçü azaltan unsurlar bir arada verilmiştir?

I. Sağlık hizmetlerinin yaygınlaştırılması

II. Eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi

III. Tarım arazilerinin miras yoluyla bölünmesi

IV. Tarımsal üretimi değerlendiren tesisleri yaygınlaştırılması

A) I-II-II

B) I-III-IV

C) I-II-IV

D) I-III-IV

Her soru : 4 puan Süre : 30 dakika

BAŞARILAR DİLERİM

Adı Soyadı :

Numarası:

Sınıf/Şube :

Ek 1.5. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencinin

Cinsiyeti: 1.Kız () 2.Erkek ()

Yaşı : (.....)

Ailenin Aylık Gelir Durumu:

1. 0-500 TL () 2. 500-1000 TL () 3. 1000-3000 TL () 4. 3000 ve üzeri ()

Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğu: (.....)

En Uzun Süre Yaşadığı Yer:

1.Köy () 2. İlçe () 3. Şehir () 4. Büyük Şehir ()

Annenin Öğrenim Düzeyi:

- a) Okuma-yazması yok ()
- b) İlkokul mezunu ()
- c) Ortaokul mezunu ()
- d) Lise ve dengi okul mezunu ()
- e) Üniversite ve yüksekokul mezunu ()

Babanın Öğrenim Düzeyi:

- a) Okuma-yazması yok ()
- b) İlkokul mezunu ()
- c) Ortaokul mezunu ()
- d) Lise ve dengi okul mezunu ()
- e) Üniversite ve yüksekokul mezunu ()

Aile Tutumu:

1. Otoriter () 2. Demokratik () 3. İlgisiz ()

Ek 2. İzin Dilekçeleri

Ek 2.1. Sosyal Beceri Ölçeği ve Empatik Beceri Ölçeği Pilot Uygulamaları İzin Dilekçesi

- 6 -

T.C
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.40.00.20-605.01-
Konu : Sevda YILMAZ'ın
Araştırma İzni

27.09.2011* 12706

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Personel Dairesi Başkanlığının 22.09.2011 tarihli ve 2733-3931 sayılı yazıları ile; Eğitim Fakültesi İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Sevda YILMAZ'ın "Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönetimi ile Öğretimin Öğrencilerin Sosyal Beceri ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi" konulu doktora tez çalışması için aşağıda belirtilen okul öğrencilerine yönelik ölçek uygulama isteği bildirilmektedir.

Araştırma Görevlisi Sevda YILMAZ'ın "Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönetimi ile Öğretimin Öğrencilerin Sosyal Beceri ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi" konulu doktora tez çalışması kapsamında, ilimiz merkez Cacabey İ.Ö.Okulu, Cumhuriyet İ.Ö.Okulu, Süleyman Türkmani ve Prof. Dr. Erol Güngör İ.Ö.Okullarında öğrenim gören 7.sınıf öğrencilerine ders öğretmeni gözetiminde, Eylül-Ekim 2011 tarihleri arasında ölçek uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makaminizce da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mesut AYRIKSA
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
26./09/2011
Mustafa HARRUTLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

26.09.2011/VHK İ. N. TEKİNARSLAN
26.09.2011/Şef S. AKGÜL
26.09.2011/Md. Yrd. Ş. KARADENİZ

Terme Cad. 40100 KIRŞEHİR
Bilgi için : Md. Yrd. Ş. KARADENİZ
Telefon: (0 386) 213 51 50
Faks: (0 386) 2131003
kirschirmem@meh.gov.tr
http://kirschir.meb.gov.tr

Ek 2.2. Eğitim Programı Uygulama Süreci İzin Dilekçesi

T.C
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.40.00.20-605.01-
Konu : Sevda YILMAZ'ın
Araştırma İzni

23.09.2011* 12555

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Personel Dairesi Başkanlığının 21.09.2011 tarihli ve 3898 sayılı yazıları ile; Eğitim Fakültesi İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Doktora öğrencisi Sevda YILMAZ'ın "Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönetimi ile Öğretimin Öğrencilerin Sosyal Beceri ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi" konulu Doktora Tezi Eğitim Programı ve anketi uygulama isteği bildirilmektedir.

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Doktora öğrencisi Sevda YILMAZ "Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönetimi ile Öğretimin Öğrencilerin Sosyal Beceri ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi" konulu Eğitim Programını ve anketi ilimiz merkez Hüsnü M.Özyeğin İlköğretim Okulu 7.sınıf öğrencilerine, ders öğretmeni gözetiminde, Eylül-Aralık 2011 tarihleri arasında uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mesut AYRIKSA
Milli Eğitim Müdürü

OLUR

22.09/2011

Mustafa HARPÜTLÜ
Vali a.
Vali Yardımcısı

22.09.2011/VHKİ N.TEKİNARSLAN
22.09.2011/Şef S.AKGÜL
22.09.2011/Md. Yrd. Ş.KARADENİZ



Terme Cad. 40100 KIRŞEHİR
Bilgi için : Md. Yrd. Ş. KARADENİZ
Telefon: (0 386) 213 51 50
Faks: (0 386) 2131003
kirschirmem@meh.gov.tr
http://kirsehir.meb.gov.tr



Ek 2.3. Sosyal Beceri Ölçeği İzin Elektronik Postası

Re: Sosyal Beceri Ölçeği

Kimden: **Basaran Gencdoğan**
(basaran@atauni.edu.tr) Gönderme tarihi: 26 Eylül 2011 Pazartesi
08:47:01
Kime: sevda yılmaz (ylmzsvd@hotmail.com)

Sayın Yılmaz Türkçe uyarlamasını yapmış olduğum çocuklar için "Sosyal Beceri Ölçeği"ni kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Basaran
GENCDOGAN, PhD
ATATÜRK
UNIVERSITY,
K.K. FACULTY OF EDUCATION DEPT. OF
EDUCATIONAL SCIENCES PSYCHOLOGICAL
COUNSELING AND GUIDANCE YONCALIK
CAMPUS
ERZURUM, TURKIYE

----- Orijinal Mesaj -----
Kimden: "sevda yılmaz" <ylmzsvd@hotmail.com>
Kime: basaran@atauni.edu.tr, basaran35@gmail.com
Gönderilenler: 22 Eylül Perşembe 2011 22:12:47
Konu: Sosyal Beceri Ölçeği

Sayın Gençdoğan

"Psychometric Properties of the Turkish Version Of The Children's Self-Report Social Skills Scale" adlı çalışmanızda Türkçe uyarlamasını ve geçerlilik ve güvenirlilik çalışmasını yapmış olduğunuz "Sosyal Beceri Ölçeği"ni Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne bağlı olarak sürdürmekte olduğum " Sosyal Bilgiler Derslerinde Drama Yöntemi İle Öğretimin Öğrencilerin Sosyal Beceri ve Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi" isimli doktora tezimde kullanmak üzere izninizi istiyorum. Yardımcı olursanız sevinirim.

İyi çalışmalar dilerim...

Arş.Gör. Sevda
YILMAZ Ahi
Evrans
Üniversitesi
Eğitim
Fakültesi
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
A.B.D. syilmaz@ahievran.edu.tr
ylmzsvd@hotmail.com

Ek 3. Eğitim Programı Örnek Ders Planları

Ek 3.1. Deney Grubu Örnek Ders Planı 1

Ders: Sosyal Bilgiler

Ünite: Ülkemizde Nüfus

Konu: Niçin Sayılıyoruz?

Süre: 40+40 dakika

Araç-Gereçler: Türkiye Fiziki Haritası, Boya Kalemleri, A4 Kağıt

Yöntem: Drama

Teknikler: Fotoğraf Anı

Kazanımlar:

1. Tablo ve grafiklerden yararlanarak, ülkemiz nüfusunun özellikleri ile ilgili verileri yorumlar.

Hazırlık- Isınma Çalışmaları:

Öğretmen öğrencilerden çember şeklinde durmalarını ister. Halkayı oluşturan öğrencilerden ayakları kapalı olarak ayakucunda yükselmeleri, dizlerini kendilerine doğru çekmeleri, ayaklar omuz hizasında açılarak başlarını öne arkaya sağa sola hareket ettirmeleri istenir. Dik duruş, eğri duruş, kollar yana sarkıtılarak yorgun duruşu, her iki yana eğilmeler, ayakucuna ellerle dokunmalar gibi motor gelişimi destekleyecek hareketler yapılır.

Canlandırma Çalışmaları:

Öğrencilere nüfus sayımı ile ilgili aşağıdaki sorular sorulur.

A. Nüfus sayımları neden yapılır?

B. Nüfus sayımları nasıl yapılır?

Tüm sınıfla öncelikle neden nüfus sayımı yapılması gerektiği ve bu sayım için nelerin gerekli olabileceği tartışılır. Bu tartışmanın akabinde nüfus sayımının neden ve nasıl yapıldığı öğretmen tarafından kısaca anlatılır.

Nüfus Sayımı Etkinliği:

Öğrenciler ile sınıf ortamı bir yerleşim merkezine dönüştürülür. Bu yerleşim merkezinde birlikte bir nüfus sayımı yapılacağı söylenir. Sayım sırasında sorulacak sorular öğrencilerle birlikte belirlenir. Sorular hazırlanarak form haline dönüştürülür.

Öğrencilerden her birinden birer aile oluşturmaları istenir. Bu aileye mensup karakterler oluşturmaları ve aile üyelerinin resimlerini çizmeleri istenir. Oluşturulan nüfus sayım formlarına bu aileleri kaydetmeleri istenir. Böylece sınıftaki her öğrencinin oluşturduğu aileler bir araya gelerek bir yerleşim merkezinde yaşayan insanları oluşturacaklardır.

Bu yerleşim biriminde yaşayan insanlar için sınıfta bir nüfus sayımı yapılır. Nüfus sayımı tamamlandığında kazanımın gerektirdiği konu başlıklarına göre oluşturulan yerleşim biriminin nüfus özelliklerini gösteren tablo ve grafikler hazırlanır. Öğrencilerden hazırlanan grafik ve tablolardan genel sonuçlar çıkarmaları istenir. Bu sonuçlar tüm sınıfla tartışılır. Sayım yapılan alana ait büyük ölçekli bir harita hazırlanır. Sayım yapılan alan taranarak ve boyanarak belirlenir.

Öğrencilere oluşturulan ortak tablo ve grafiklerle ilgili sorular sorulur.

Buradaki insanların yaş durumları nasıl?

Eğitim durumları nasıl?

Kadın sayısı mı yoksa erkek sayısı mı daha fazla? gibi sorular sorulur.

Öğrencilere oluşturulan yerleşim birimi ile ilgili olarak neler öğrendikleri sorulur. Bu bilgilerden nasıl yararlanılabileceği konusunda bir tartışma başlatılır. Öğretmen tarafından örnekler verilerek öğrencilerin düşünmeleri kolaylaştırılır. Öğretmenin yönlendirmeleri ile kazanımda istenen nüfus özelliklerinin tümünün kullanılabileceği yerler ve geleceğe dönük planlar üzerinde durulur.

Oluşturulan yerleşim birimi ile ilgili olarak ortaya çıkan sonuçlar maddeleştirilerek bir rapor oluşturulur. Nüfus sayımı ile ilgili bilgilerin bulunduğu bu rapor projeksiyon cihazı ile tahtaya yansıtılır.

Bu etkinliğin ardından son nüfus sayımına göre Türkiye nüfus sayımı sonuçları sınıfça tartışılır. Tartışma sonuçlarını nüfus sayımı değerlendirme raporu halinde düzenlemeleri istenir.

Değerlendirme-Tartışma Çalışmaları:

Dersin bir özeti öğretmen tarafından yapılır. “Bu derste neler öğrendik, bu bilgileri yaşantımızda nasıl kullanabiliriz?” sorusu öğrencilere yöneltilir.

Rahatlama Çalışmaları:

Öğrencilerden hayali olarak nüfus sayımı için oluşturulan yerleşim birimine ait 3 fotoğraf çekmeleri istenir. Resmini çeken oturur. Fotoğrafi çekilen bölgeyi anlatan dip notlar ve neden o bölgenin fotoğrafının çekildiği fotoğrafçılar tarafından açıklanır.

Ek 3.2. Deney Grubu Örnek Ders Planı 2

Ders: Sosyal Bilgiler

Ünite: Ülkemizde Nüfus

Konu: Devlet Vatandaş El Ele

Süre: 40 dakika

Araç-Gereçler: A4 Kağıt ve Boya Kalemleri

Yöntem: Drama

Teknikler: Öğretmenin Rolde Olması, Drama ile Desteklenmiş Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Kazanımlar:

1. Eğitim ve çalışma hakkının kullanılması ile devletin ve vatandaşın bu konudaki sorumluluklarını ilişkilendirir.

Hazırlık- Isınma Çalışmaları:

Öğrencilere derin nefes almaları ve bırakmaları söylenir. 3 kez tekrarlanır. Önce başı öne, arkaya, yanlara hareket ettirerek boyun, sonra omuz, bel, dizleri bükmeden ayak ucuna dokunma, zıplayarak kol ve bacak hareketleri yapılır. Derin nefes alma ile kalp atışları normale getirilir.

Canlandırma Çalışmaları:

Ders kitabına bağlı olarak öğrencilerin sosyal güvenlik kurumları hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanır. Gerekli bilgi verildikten sonra öğrencilerin üç gruba ayrılması sağlanır.

1. Grup Emekli Sandığı. Bu gruptaki öğrencilerden kurumu anlatan bir gazete haberi hazırlamaları istenir. Öğrencilerden, gazete haberini canlandırmaları istenir.

2. Grup Bağ-Kur. Gruptaki öğrencilerden kurumu anlatan bir slogan (cümle) yazmaları istenir. Öğrencilerden, bu sloganın kullanıldığı bir durumu canlandırmaları istenir.

3. Grup Sosyal Sigortalar Kurumu. Gruptaki öğrencilerden kurumu anlatan bir mektup yazmaları istenir. Öğrencilerden, bu mektubu okumaları istenir.

Her iki canlandırma izlenir ve mektup okunur.

Diğer bir etkinlik için aşağıda yer alan metin bir haber spikeri rolünde drama sürecine dahil olan öğretmen tarafından okunur.

Yurdumuzdan Haberler

“Yeşiltepe köyündeki çocuklar, köylerinde okul olmadığı için 5 km uzaklıktaki başka bir köye yürüyerek gidiyorlar. Çocuklar kış aylarında yolların kapanması ve soğuk yüzünden okullarına ulaşmakta zorlanıyorlar. Bu nedenle zaman zaman okullarına gidemiyorlar. Ailelerin ekonomik durumları iyi olmadığı için servis tutamıyorlar. Ailelerin çoğu işsiz.”

Ardından öğrencilere altı şapkalı düşünme tekniği ile bu olayın sınıfta irdeleneceği anlatılır. Etkinlik için öğrencilere “Altı Şapkalı Düşünme Tekniği” ile ilgili bilgi verilir. Ders öncesinde beyaz, kırmızı, mavi, sarı, yeşil ve siyah renkli şapkalar hazırlanır. Öğrencilere bu renklerin bir anlamı olduğu anlatılır.

Öğretmenin haber spikeri rolünde okuduğu metin tahtaya yansıtılarak sınıfça yeniden okunur. Sınıf altı gruba ayrılır ve her bir gruba bir şapka verilir. Sırayla öğrencilerin temsil ettikleri şapkaya uygun olarak öğretmen tarafından sorulan sorulara cevap vermeleri istenir.

Sorular aşağıdaki gibidir.

Beyaz Şapka için; Yukarıda verilen bilgilerden neler öğrendiniz? Bu metin bize hangi bilgileri verdi?

Kırmızı Şapka için; Haberdeki çocuklar hakkında neler hissettiniz?

Siyah Şapka için; Bu çocukların bulunduğu durumun olumsuz yönleri neler olabilir? Köydeki işsizlik çocukları nasıl etkilemektedir?

Yeşil Şapka için; Okul ile ilgili sorunu çözmek için neler yapardınız? Önerileriniz nelerdir? Köyde iş olanakları oluşturulabilir mi?

Sarı Şapka için; Köydeki çocukların durumu ile ilgili olumlu düşünceleriniz nelerdir?

Mavi Şapka için; Konu ile ilgili vardığınız sonuçlar nelerdir? Bu sonuçları listeleyiniz.

Etkinlik bitiminde altı şapka için sorulan sorulara verilen cevaplar sınıfça tartışılır, Anayasanın ilgili maddeleri tahtaya yazılır ve etkinlik noktalılır.

Değerlendirme-Tartışma Çalışmaları:

Öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur.

1. Bugünkü derste neler öğrendiniz?
2. Sosyal Güvenlik Kurumları hangileridir? İsimlerini sayabilir misiniz?

Rahatlama Çalışmaları:

6'lı gruplar oluşturulur. Öğretmen gruplara birer duygu verir. (Nefret, kin, sevgi, üzüntü, kaygı, korku vb.). Her grup iş birliği yaparak bu duyguyu heykel olarak nasıl anlatacaklarını kararlaştırırlar. Her grup sıra ile kendilerine verilen duyguları jest ve mimiklerle heykel olarak anlatmaya çalışırlar.

Ek 3.3. Deney Grubu Örnek Ders Planı 3

Ders: Sosyal Bilgiler

Ünite: Ülkemizde Nüfus

Konu: Merhaba Doyduğum Toprak

Süre: 40+40+40 dakika

Araç-Gereçler: Rol kartları, Rol oynayacak öğrencilerin kullanabilecekleri ceket, şapka, başörtüsü ve etek gibi materyaller.

Yöntem: Drama

Teknikler: Rol Oynama, Doğaçlama, Sıcak Sandalye

Kazanımlar:

1. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.

Hazırlık- Isınma Çalışmaları:

Katılımcılar, müzik eşliğinde iç içe iki daire halinde zıt yönde yürürler. Öğretmen müziği durdurduğunda her iki dairedaki katılımcılar dururlar ve bulundukları yönden arkadaşlarına dönerek birbirlerine isimlerini söylerler. Daha sonra hem birbirlerinin isimlerini söyler hem el sıkışırlar ve daha sonra birbirlerine "Nasılsınız?" diye sorarlar.

Canlandırma Çalışmaları:

Öğrencilere tarih boyunca insanların çeşitli nedenlerle yurtlarından ayrılmak zorunda kaldıkları söylenir. Bu nedenlerin öğrenciler tarafından sıralanmaları sağlanır. Bu vesile ile önceki derslerde öğrenmiş oldukları bilgilerin tekrar edilmesi sağlanır.

Bir önceki derste dağıtılmış olan ve ders kitabının 42-43-44 ve 45. sayfalarında yer alan kişilerin hayat hikayelerinden yola çıkılarak öğretmen tarafından hazırlanmış olan rol kartlarına göre rol oynayacak öğrencilerden canlandırmaları yapmaları istenir.

Bu kişiler;

Sabriye İZMİR HAMZAOVA (Bulgar Göçmeni)

Mehmet ÜNAL (78 Yaşında, Otomobil Fabrikasından Emekli)

Mustafa AKIN (52 Yaşında, Apartman Görevlisi) dır.

Öğrenciler ders kitabında verilmiş olan bu insanların hayat hikayelerini onların rolüne bürünerek anlatırlar.

Canlandırmalar sonunda rol oynayan öğrencilere bu canlandırmaları yaparken neler hissettiklerini anlatmaları istenir. Daha sonra sınıfın öğretmen liderliğinde aşağıdaki şu sorulara cevap aramaları ve tartışmaları istenir.

Bu insanlar neden yaşadıkları yerden göç etmişlerdir?

Bu insanlar yaşadıkları yerden göç etmek zorunda kaldıkları için neler yaşamış ve neler hissetmiş olabilirler?

Göç sonucunda bu insanların hayatlarında ne gibi değişiklikler olmuştur?

Sıcak Sandalye Tekniği:

Öğrencilerin sınıfta tamamının görebileceği bir yere bir sandalye konulur. Sandalyeye gönüllü bir öğrenci oturtulur. Bu kişinin problemi sınıfça konuşulacak ve bu kişi tanınmaya çalışılacaktır. Sandalyede oturan kendini öğrencilere tanıtır.

“Bu kişi memleketi Artvin’den İzmir’e göç etmek üzere yola çıkmıştır. Şu anda İzmir yakınlarındaki bir benzinlikte oturuyor. Otobüs molası sırasında otobüsünü kaçırmış. Yeniden bilet alacak parası yok. İzmir’de kendisine uygun bir iş bulacağını düşünüyor. İzmir’de tanıdığı kimse yok.”

Öğrencilere bu kişiye sorabilecekleri ve onun sorununu tartışabilecekleri sorular hazırlamaları için gerekli süre verilir. Soruların bu sorun çerçevesinde hazırlanan sorular olmaları, öğretmen tarafından gerektiğinde yönlendirme yapılarak ancak öğrencilerin yaratıcılıklarına müdahale edilmeden sağlanır.

Etkinlik sonu değerlendirme için sorulan sorular ve verilen cevaplar tahtaya kısaca yazılır. Burada özellikle göçün neden ve sonuçları netleştirilir. Göç kavramının değişik boyutları ile ele alınması sağlanmaya çalışılır.

İstasyon Tekniği:

Sınıfta iki sıra karşılıklı birleştirilerek dört – beş istasyon noktası oluşturulur. Öğrencilere bu istasyonların her birinin ne istasyonu olduğu açıklanarak her grubun belli bir süre ile dönüşümlü olarak bütün istasyonlara uğrayarak bu istasyonda onlardan isteneni yapmaları gerektiği söylenir.

Birinci istasyon (Resim İstasyonu); Göçü tanımlayan bir resim çizme.

İkinci istasyon (Şiir İstasyonu); Göçü anlatan bir şiir yazma çalışması.

Üçüncü istasyon (Hikaye İstasyonu); Göçün nedenlerini anlatan bir hikâye oluşturma.

Dördüncü istasyon (Slogan İstasyonu); Göç ile ilgili sloganlar yazma.

Beşinci istasyon (Afiş İstasyonu); Göçün Sonuçlarını anlatan bir afiş hazırlama.

Her grup bütün istasyonları sıra ile dolaşarak her istasyona bir katkıda bulunur. Sonunda her bir istasyondaki ürün aslında tüm sınıfın katkısının olduğu bir ürün olur. Bu beş ürün sınıfa bir kez daha sunulur ve resimler panoya asılarak sergilenir.

Değerlendirme-Tartışma Çalışmaları:

Öğretmen sınıfa dersin tamamıyla ilgili sorular sorarak genel bir özetleme yapar. Derste öğrenilenler maddeler hâlinde tahtaya yazılır.

Rahatlama Çalışmaları:

Öğrencilerden sıralarında gözleri kapalı olarak kendilerini 10 yıl önce 20 yıl sonra ve 60-70 li yaşlarında birer yaşlı olarak düşünmeleri istenir.

Ek 4. Araştırmacının Almış Olduğu Drama Eğitim Belgesi



**ÇAĞDAŞ
DRAMA
DERNEĞİ**

Karar Tarih / No : 29.07.2010/563-4

Belge No : 2010-3/ANK/1163/045

Başlama Tarihi : 02.08.2010

Bitiş Tarihi : 03.08.2010

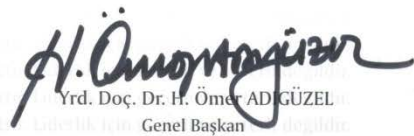
Katıldığı Süre : 48 saat

YARATICI DRAMA EĞİTMENLİĞİ/LİDERLİĞİ PROGRAMI

BİRİNCİ AŞAMA KATILIM BELGESİ

Sayın Sevda Yılmaz

Çağdaş Drama Derneği'nin açtığı 48 saatlik **Birinci Aşama** yaratıcı drama atölyesi çalışmalarına katılmıştır.



Yrd. Doç. Dr. H. Ömer ADIGÜZEL
Genel Başkan



Özden Bilgin
Yaratıcı Drama Eğitmeni

- Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Programı Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından 18/11/2005 tarih ve 346 sayılı kararla onaylanmıştır.



BUNDESAKADEMIE
FÜR KULTURELLE
BILDUNG & THEATER
SPEL UND THEATER
ALMANIA FEDERAL OYUN
VE TİYATRO ÜST BİRLİĞİ
ÜYESİDİR

Paris Cad. No: 6/2 Kavaklıdere/ANKARA Tel: 00.90.312.425 00 89 Faks: 00.90.312.425 36 93

web: www.yaraticidrama.org e-posta: bilgi@yaraticidrama.org



IDEA
INTERNATIONAL
DRAMA/THEATRE
AND EDUCATION
ASSOCIATION
ULUSLARARASI DRAMA, TİYATRO
VE EĞİTİM ÜST BİRLİĞİ / DERNEĞİ
ÜYESİDİR

Bu belge 48 saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik için geçerli ve yeterli değildir. Bu belge 48 saatlik atölye çalışmasına aittir. Liderlik için geçerli ve yeterli değildir.

Ek 5. Deney Grubu Uygulamalarından Örnek Görüntüler







ÖZGEÇMİŞ

1980 yılında Erzurum’da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Erzurum’da tamamladı. Erzurum Lisesi Yabancı Dil Ağırlıklı Programından 1998 yılında mezun oldu. 1999 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmeye hak kazandı. 1999-2001 yılları arasında Anadolu Üniversitesinde öğrenimine devam ettikten sonra 2002 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalına yatay geçiş yaparak 2003 yılında mezun oldu. 2004-2005 Eğitim Öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalında yüksek lisans öğrenimi görmeye hak kazandı. 2007 yılında bu programdan mezun oldu ve aynı yıl doktora eğitimine başladı. 2009 yılında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaya başladı. Hâlen aynı kurumda görevine devam etmektedir.