

**Çukurova Üniversitesi**  
**Sosyal Bilimler Enstitüsü**  
**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE BAZI SOSYAL BECERİLERİN  
KAZANDIRILMASINDA YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN ETKİSİ**

**Özlem KAF**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

T 89483

**Adana-1999**

**TC. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU**  
**DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

**Çukurova Üniversitesi**  
**Sosyal Bilimler Enstitüsü**  
**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

**HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE BAZI SOSYAL BECERİLERİN  
KAZANDIRILMASINA YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN ETKİSİ**

**Özlem KAF**

**DANIŞMAN: Prof. Dr. Ülkü KÖYMEN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Adana-1999**

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilimdalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Ülkü KÖYMEN .....  
(Danışman)

Üye : Doç. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN .....

Üye : Doç. Dr. Müfit GÖMLEKSİZ .....

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

05/05/1999

Prof. Dr. Mahir FİSUNOĞLU  
Enstitü Müdürü

## ÖZET

### HAYAT BİLGİSİ DERSİNDE BAZI SOSYAL BECERİLERİN KAZANDIRILMASINDA YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN ETKİSİ

Özlem KAF

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman : Prof. Dr. Ülkü KÖYMEN

Mayıs 1999, 98 Sayfa

Bu çalışma Hayat Bilgisi Dersi kapsamındaki 'Köyü Tanıyalım' ünitesinde selam verme, çevreyi koruma ve paylaşma-işbirliği sosyal becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma bir deney, iki kontrol grubu modeline göre desenlenmiştir. Çalışma Adana İli Seyhan İlçesinde bulunan Özel Bilfen Okulunun İlköğretim üçüncü sınıflarında yürütülmüştür. Deney grubunda 19, düz anlatım yönteminin kullanıldığı birinci kontrol grubunda 17 ve ikinci kontrol grubunda 15 olmak üzere toplam 50 öğrenci ile çalışılmıştır. Deney grubuna program haftada 4 gün, birer ders saati olmak üzere 16 ders saatinde uygulanmıştır. Birinci kontrol grubunda düz anlatım yöntemi kullanılmış, ikinci kontrol grubunda hiçbir işlem yapılmamış dersler sınıf öğretmeni tarafından işlenmiştir. Ön ölçüm ve son ölçüm olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Sosyal Beceriler Gözlem Formu (SBGF) kullanılmıştır. Bu formun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ayrıca çalışma grubunun kişisel özelliklerini belirlemek için Kişisel Bilgi Formu (KBF) dağıtılmıştır. Ön ölçüm ve son ölçümden elde edilen veriler üzerinde kovaryans analizi uygulanmıştır.

Bulgular, Hayat Bilgisi Dersi'nde selam verme ve paylaşma-işbirliğini becerilerini kazandırmada yaratıcı drama yönteminin etkili olduğunu, çevreyi koruma sosyal becerisini kazandırmada ise etkinin anlamlı olmadığını ortaya çıkarmıştır.

**Anahtar Sözcükler** : Drama, Eğitimde Drama, Yaratıcı Drama, Öğretim Yöntemleri, Sosyal Beceriler, Sosyal Beceriler Eğitimi, Sosyal Beceriler Öğretimi

**ABSTRACT****THE EFFECTS OF CREATIVE DRAMA METHOD ON DEVELOPING SOME  
SOCIAL SKILLS IN 3<sup>RD</sup> GRADE SOCIAL STUDIES CLASS****Özlem KAF****MA Thesis, Education Science Department****Supervisor : Prof. Dr. Ülkü KÖYMEN****May 1999, 98 Pages**

The purpose of this study was to investigate the effect of creative drama method on developing greeting, care for environment, sharing-cooperation social skills in Our Village unit of 3<sup>rd</sup> grade social studies class.

This research was designed according to one experimental and two control groups modeling. 19 students who attends the third grade of primary school were assigned to experimental group. First control group was consisted of 17 and second control group was consisted of 15 students.

Creative drama activities were used to develop social skills of students as a treatment for the experimental group. The treatment consisted of 16 hours, 40 minutes sessions that equal a class hour in school that 4 hours in a week. First control group was treated traditional teaching method by investigator. Second control group had been taught by classroom teacher as the way he/she does traditionally. Social Skills Observation Form (SSOF) developed by the researcher, was used to measure variables of the study. Data were processed by using covariance analysis.

Findings indicated that creative drama method has significant effect on sharing-cooperation and greeting but not significant effect on care for environment social skill.

**Key Words :** Drama, Drama in Education, Creative Drama, Teaching Methods, Social Skills, Social Skills Training, Social Skills Instruction.

## ÖNSÖZ

Bu çalışmada yaratıcı drama yönteminin Hayat Bilgisi dersinde Köyü Tanıyalım ünitesinde selam verme, çevreyi koruma ve paylaşma-işbirliği sosyal becerilerinin kazandırılmasına etkisi araştırılmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde birçok insanın emeği bulunmaktadır. Öncelikle çalışmaya bulunduğu katkılardan dolayı danışmanım Sayın Prof. Dr. Ülkü KÖYMEN'e, araştırmanın her aşamasında katkıda bulunan Sayın Doç. Dr. Müfit GÖMLEKSİZ'e ve Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a, yine her aşamada, özellikle de istatistikleri yapmada sabırlı yardımlarıyla Sayın Yrd. Doç. Dr. Sabahattin ÇAM'a, her zaman desteği ile yanımda hissettiğim değerli hocam Sayın Prof. Dr. Banu İNANÇ'a, desteklerinden dolayı Mahinur KARATAŞ'a, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri ve İlköğretim Bölümünde görev yapan arkadaşlarıma, bu araştırmayı destekleyen Ç.Ü. araştırma fonuna (SOS BE 98, Y.L. 12), sağladıkları kolaylıklarla Özel Bilfen Okulları İlköğretim birinci kademesinin Müdürü Sayın Cihangir KABALCI'ya, çalışmayı yürüttüğüm üç sınıfın sınıf öğretmenleri Emine KABALCI'ya, Hürühan ORDU'ya, Rezzan YORULMAZ'a, arkadaşım Hülya SEYHAN'a, bilgisayarım her sorun çıkardığında seferber olan sevgili amcam Hikmet KAF'a ve adını yazmadığım tüm insanlara teşekkür ederim.

Bu çalışmayı zamanlarından çalarak yürüttüğüm, sevgileriyle, sabırlarıyla, sağladıkları çalışma ortamıyla her zaman destek olan çok sevdiğim aileme ve nişanlım Tayfun HASIRCI'ya sonsuz teşekkürler...İyi ki varsınız.

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
<b>JÜRİ ÜYELERİNİN ONAY SAYFASI</b> .....	ii
<b>ÖZET</b> .....	iii
<b>ABSTRACT</b> .....	iv
<b>ÖNSÖZ</b> .....	v
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	vi
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	viii
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	ix
<b>BÖLÜM I : GİRİŞ</b> .....	1
1.1. Problem.....	11
1.2. Araştırmanın Amacı.....	12
1.2.1. Denence.....	12
1.3. Araştırmanın Önemi.....	13
1.4. Sayıltılar.....	14
1.5. Sınırlılıklar.....	14
1.6. Tanımlar.....	14
1.7. Kısaltmalar.....	15
<b>BÖLÜM II: KURAMSAL AÇIKLAMAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR...</b>	16
2.1. Öğrenme ve Öğrenme Kuramları.....	16
2.2. Öğretme ve Öğretme Kuramları.....	18
2.3. Sosyal Beceri Programları.....	21
2.4. Konu ile İlgili Araştırmalar.....	25
2.4.1. Yaratıcı Drama ile İlgili Araştırmalar.....	25
2.4.1.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	26
2.4.1.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	27
2.4.2. Sosyal Beceriler ile İlgili Araştırmalar.....	30
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM</b> .....	35
3.1. Araştırmanın Modeli.....	35
3.2. Çalışma Grubu.....	36
3.3. Veri Toplama Araçları.....	39

3.3.1. Sosyal Beceriler Gözlem Formu.....	39
3.3.1.1. SBGF Geçerlik Çalışması.....	39
3.3.1.1.1. Kapsam Geçerliği.....	39
3.3.1.1.2. Yapı Geçerliği.....	40
3.3.1.1.3. Madde Ayırıcılık Güçleri.....	43
3.3.1.2. Güvenirlilik Çalışması.....	45
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu.....	45
3.4. Uygulama.....	45
3.5. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	48
<b>BÖLÜM IV : BULGULAR.....</b>	<b>49</b>
4.1. Selam Verme.....	50
4.2. Çevreyi Koruma.....	50
4.3. Paylaşma-İşbirliği.....	51
<b>BÖLÜM V : TARTIŞMA VE YORUM.....</b>	<b>53</b>
<b>BÖLÜM VI : SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....</b>	<b>55</b>
4.1. Sonuçlar.....	55
4.2. Öneriler.....	55
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>57</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>68</b>
<b>EK 1-</b> Sosyal Beceriler Gözlem Formu.....	69
<b>EK 2-</b> Kişisel Bilgi Formu.....	70
<b>EK 3-</b> Köyü Tanıyalım Ünitesi Konu Başlıkları.....	72
<b>EK 4-</b> Sosyal Becerilerle İlgili Hedefler.....	73
<b>EK 5-</b> Yaratıcı Drama Programı.....	74
<b>EK 6-</b> İzin Yazısı.....	96
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>98</b>



## TABLOLAR LİSTESİ

TABLO NO	TABLO ADI	SAYFA
Tablo 3.1.	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı.....	37
Tablo 3.2.	Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm SBGF Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapması ve Uygulanan Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçlarına İlişkin F Değerleri..	38
Tablo 3.3.	Araştırmacı ve Öğretmen SBGF Maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Korelasyon ve t Değerleri.....	41
Tablo 3.4.	SBGF Madde-Alt Boyut Puanları Korelasyon Değerleri.....	42
Tablo 3.5.	SBGF Alt Boyut ve Toplam Puanlar Arasındaki Korelasyon Değerleri....	43
Tablo 3.6.	SBGF Madde Ayırıcılık Güçleri.....	44
Tablo 4.1.	Deney ve Kontrol Gruplarının Selam Verme, Çevreyi Koruma ve Paylaşma- İşbirliği Sosyal Becerilerine İlişkin Ön Ölçüm-Son Ölçüm Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	49
Tablo 4.2.	Selam Verme Becerisi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 4.3.	Çevreyi Koruma Becerisi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	51
Tablo 4.4.	Paylaşma-İşbirliği Becerisi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları.....	52

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<b>ŞEKİL NO</b>	<b>ŞEKİL ADI</b>	<b>SAYFA</b>
Şekil 2.1.	: Öğretim Yöntemleri Değişkenleri ve Etkileşimleri.....	20
Şekil 2.2.	: Program Alanları İçin Amaçlar.....	23
Şekil 2.3.	: Davranış Kategorileri ve Alt Kategorileri.....	24



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Eğitim olgusu, insanlığın varoluşundan bugününe değin insanı sürekli olarak ilgilendiren etkinlik alanlarından birisi olmuştur. Tarihinin her döneminde insan, bu alanla ilgili olarak söylemde ve eylemde bulunma zorunluluğunu hissetmiştir. İnsanlığın gelişim sürecindeki tarihsel ve toplumsal koşullarına bağlı olarak eğitimin yapısında da gelişmeler olmuştur. Günümüz dünyasında bilim ve teknolojideki gelişmeler bilginin çok hızlı bir şekilde artmasına, böylelikle bireyin kazanmak durumunda olduğu bilgi ve becerilerin de değişmesine etki etmektedir. Bunun sonucu olarak, bireylerin kazanmak durumunda olduğu davranışların, eğitim ortamı içerisinde nasıl oluşturulacağı konusunda da değişik yaklaşımlar oluşmaktadır.

Kaynaklar incelendiğinde, sıklıkla görülen, iki eğitim anlayışı amaçların gerçekleştirilmesinde yol gösterici olmaktadır. Bunlardan ilki geleneksel, ikincisi ise çağdaş eğitim anlayışıdır.

Geleneksel eğitimde, birey eğitim programlarının merkezinde yer almaz, bu nedenle öğrenci etkin değildir. Bütün roller öğretmende toplanmıştır. Ancak çağdaş eğitim öğrenci merkezli eğitimi benimsemektedir. Bu eğitimde öğrencilerin sadece bilişsel değil duyuşsal, devinimsel ve sosyal alanlarda da gelişmesi hedeflenmektedir. Ayrıca bu eğitim yaklaşımı; çocukluk döneminden başlayarak çevresindekileri taklit eden, böylece yeni durumlara uyum gösteren, diğer bir deyişle oyun oynama gereksinimini sona erdirmeyen “bireyi” temele alan yaklaşım demektir. Öğrenci merkezli eğitimin, konu merkezli eğitimden farkı insanın oyunlar oynaması ya da izlemesi ile ilgili olan bir süreç olarak görülmesidir (Bolton,1985; Akt.,Üstündağ,1994, 8).

Bilgi çağında bireylere; kazandıkları bilgi ve becerileri uygulayabilme, karar verebilme, sorumluluk alabilme, iletişim kurabilme, ekip halinde çalışabilme gibi yeterlikler kazandırılmalıdır (Doğan,1997,1). Öğrencilere bu yeterliklerin nasıl kazandırılacağı yöntem sorununu gündeme getirmektedir. Yöntem ile, “belli öğretme

teknikleri ve araçları kullanılarak öğretmen ve öğrenci etkinliklerinin bir plana göre düzenlenmesi ve yürütülmesi amaçlanır” (Fidan,1985, 167).

Oğuzkan (1989) öğretimin ancak belirli yöntemlerle yapıldığı zaman istenilen davranışların kolayca kazandırabileceğini vurgulamaktadır. Öğretim yöntemi iyi seçildiği takdirde kısa zamanda birçok amaca erişilebilir. Başka bir deyişle çok yönlü öğrenme sağlanabilir. Böylece amaçlar, uygun yöntemin bulunup, uygulanmasıyla ancak işlerlik kazanırlar. Ayrıca, araçlar ve amaçlar birbirinden ayrı düşünülemez (Haskew-Mclendon,1968;Akt., Oğuzkan,1989,54).

San (1996,148), bu nedenle, “günümüzde sürekli üretilen yeni bilgilerin ve bunların temelindeki kimi eski bilgilerin, artık alışılmış yollardan edinilmesinin ve korunmasının hemen hemen olanaksızlaştığını” vurgulamaktadır. Bu nedenle son yıllarda problem çözme, kubaşık öğrenme, modüler öğretim gibi çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılmaya başlandığı görülmektedir.

Çağdaş eğitim yaklaşımında, bireyi öğrenme sürecinde etkin kılan, yaparak ve yaşayarak öğrenmesine olanak sağlayan, kendini gerçekleştirmesine ve yaratıcı, üretken bir birey olmasına, başkalarıyla olumlu sosyal etkileşim kurmasına, kısaca bireyin tüm yönleriyle gelişmesine katkıda bulunan bir yöntem, **yaratıcı drama** kullanılmaya başlanmıştır.

#### San (1996) yaratıcı dramayı:

"Doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini, kimi zaman da bir soyut kavramı ya da davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği 'oyunsu' süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılması" olarak tanımlamaktadır" .Ayrıca, "bu canlandırmanın gerçekleştirilebilmesi için, grup içinde daha küçük gruplarla tartışarak düşünce alışverişi yapma, değerlendirme, yargılama, eleştirme gibi düşünsel boyutta çalışmaların yapılması gerektiğini" de vurgulamaktadır (149-150).

Üstündağ (1996) yaratıcı dramanın bir öğretim yöntemi, sanat eğitimi alanı ve bir disiplin olarak üç boyutta ele alınabileceğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada ise

yaratıcı dramanın bir öğretim yöntemi olarak kullanılışı ve daha çok öğrenme-öğretme sürecinde bireye sağladığı yararlar üzerinde durulmuştur.

San (1990), yaratıcı drama ile bilgilenmenin, okul disiplinleri içinde edinilen ezbere dayalı, kuramsal bilgilenme olmadığını, çeşitli disiplinlerden gelen bilginin kullanıldığını ama bu kez bilgilerin eşi olmayan bir biçimde dünya ile kurulan öznel ve nesnel ilişkiler içinde yapılandığını belirtmektedir. Ayrıca, San (1996,150), olay, olgu, yaşantı ve bilgileri yeniden yapılandırmaya yönelik olan yaratıcı drama çalışmalarında, tiyatro olgusunda olduğu gibi, bir başlangıç ve bir son bölümünün olmayabileceğini belirtmektedir. Bununla birlikte yaratıcı drama bildiğimiz çocuk oyunlarındaki gibi, belli kurallar içinde sonsuz özgürlükleri içermektedir.

Bu durumda yaratıcı dramada, “ortaya konulanlar o anda yaratılanlardır ve ilk kez vardılar, dolayısıyla ortaya çıkan şeyler’in doğrusu yanlışı yoktur. Sonradan üzerinde tartışıldığında daha iyi yollar olabileceği ortaya çıkarsa bu yollar da denenebilir. Kısaca; yaratıcı dramada yanlışı yapma korkusu egemen olamaz, olmamalıdır” (San,1996,150).

Yaratıcı dramada, öğrenciler hayal güçlerini de kullanarak öğrendikleri konuya ve konunun hedefine uygun olarak kendilerini bir başka duruma uydurur, bir başkasının kişiliğine bürünür ya da sınıf dışında bir ortamdaymış gibi davranırlar. Yani yaratıcı drama, öğrencinin kendisini ya da başka bir kimseyi hayali bir durumda canlandırmasıdır (Holden,1981;Akt.,Aynal,1989,16).

Yaratıcı drama çalışmaları genel olarak üç aşamadan oluşmaktadır:

- Birinci aşamada ısınma ve rahatlamaya yönelik çalışmalar yer alır. Burada amaç, çocukları motive etmektir.
- İkinci aşama hedefe yönelik asıl etkinlikleri içermektedir. Bu aşamada doğaçlama, dramatizasyon, dramatik oyun, rol oynama, pandomim vb. gibi çeşitli etkinlikler kullanılmaktadır.
- Son olarak da değerlendirme aşaması gerçekleştirilir.

### **Isınma ve rahatlama çalışmaları;**

- a) Kendini tanıma (psişik ve bedensel açıdan),
- b) Karşısındakini tanıma,
- c) Karşılıklı iletişim (önce ikili iletişim) kurma,
- d) İkili iletişimden giderek daha çok kişili iletişim ve etkileşime geçme,
- e) Grup dinamiğinin doğması,
- f) Etkileşim çalışmaları (anıların anlatılması gibi),
- g) Oynama aşamasına geçme biçiminde süregelir (San,1996,155).

**İkinci aşamanın** önemli etkinliklerinden birisi doğaçlamadır. Doğaçlamada olaylar, durumlar ve bu durumlar içinde karakterler canlandırılmaktadır. Bu etkinliklerde temel belirleyici, saptanan hedefe hayal gücüyle ulaşmaktır. Çünkü, doğaçlama anları, insanın iç ve dış dünyasının neredeyse birleştiği diyebileceğimiz anlardır. Bu anlarda, bireyin gerçek kimliğinin anlaşılması bakımından önemli olan anlardır (Adıgüzel,1993,118). Diğer taraftan Üstündağ (1995,41), “çocukların eleştirel düşünme ve problem çözmeye dönük davranışlarının, kendi doğaçlamaları ile yarattıkları kişilikler çevresinde geliştiğini” vurgulamaktadır.

Yaratıcı dramada doğaçlama süreçleri, değişebilirliği ve yaratmayı sağlar. San'a (1990,576) göre bu etkinlikler yaşam durumlarına bir hazırlıktır. Özellikle doğaçlama ve rol oynama çalışmalarında, “yaratıcı bir yaklaşım içinde başka kişilerin davranış biçimleri, düşünme biçimleri, duyarlılıkları ve deneyimlerini yaşamak ve bunlarla ilgili eleştiri ve değerlendirmelerle kendi yaşamını daha bilinçlice düzenlemek son derece önemli rol oynamaktadır” (San,1996,155).

Diğer bir deyişle doğaçlama, yazılmış ya da kaydedilmiş değil, o anda zihinde canlananı oynayarak yapılır (Uçan,1988;Akt.Adıgüzel,1993,119). Doğaçlama kalıpları önceden belirlenmeksizin ve belli düzenleme işlemlerine bağlı kalmaksızın hayal gücüne dayalı bir şekilde özgür yaratma eylemi olarak kendini gösterir (Hodgson,1981;Akt.Çebi,1985,38). Kısaca doğaçlama, saptanan bir konudan yola çıkarak ya da saptanan bir hedefe doğru belli aşamalarla yol alarak, bireysel ve grupsal yaratıcılığın en çok ön plana çıktığı çalışmalardır.

Yaratıcı drama etkinliklerinden bir diğeri dramatik oyunlardır. Dramatik oyun bir grup oyunudur ve liderin örgütlediği ve kendisinin de yer alabileceği bir etkinlik biçimidir. Birey, lider tarafından önerilen bu oyun grubunda, gruptaki diğer arkadaşlarına katılma ve işbirliği içinde çalışma kurallarına uymayı öğrenir. Dramatik oyun, “kolektif etkinliklerden yararlanarak çocuk için yaşamı zenginleştirmek, dengeleştirmek, arındırmak amacı taşır. Çocuk dramatik oyun aracılığıyla, kişisel duyarlılığını anlatma, vücudunu, sesini, heyecanlarını ve hatta sosyal ilişkilerini disipline sokma olanağı kazanır” (Samurçay,1980,11). Bu nedenle, dramatik oyun çocuğun ‘ben merkezci’ bir yapıdan veren-alan ve paylaşan insan olmaya geçişe yardım eder. Dramatik oyun, çocuklar arası iletişim ve etkileşimi şart koşan imgeleme dayalı oyun türüdür (Adıgüzel,1993,105-106).

Yaratıcı dramada kullanılagelen diğer bir etkinlik de rol oynamadır. Rol oynamada “bir fikir, durum, sorun ya da olay bir grup önünde dramatize edilmektedir. Bu yöntemde öğrenciler başka bir kimliğe bürünür, başkalarının nasıl hissettiğini, düşündüğünü ve etkinlikte bulunduğunu anlama imkanına sahip olurlar” (Küçükahmet, 1995,54). Hornbrook (1993,9), rol oynamanın, kişisel becerileri ve yaygın olarak doğruluğu kabul edilen çok değişik sosyal becerilerin gelişmesine yardım etmek için kullanılabileceğini belirtmiştir. Ayrıca bu süreçte bireylerin yaratıcı güçleri gelişmekte, kendilerine olan güvenleri artmakta, içe dönük öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak sağlanmakta, sorumluluk alma ve birlikte çalışma alışkanlığı gelişmektedir.

Yaratıcı drama sürecinde kullanılabilecek bir diğer etkinlik de pandomimdir. Erden (1997,139), “düşünce, duygu ve fikirlerin konuşmaksızın el, kol, yüz ve beden hareketleriyle anlatılması olan pandomimin, uygulaması kolay bir etkinlik” olduğunu dile getirmektedir. Pandomim, tüm sınıfı etkin kılacak bir özelliğe sahiptir. Öğrenciler kendi kişiliklerine, hayal güçlerine göre konuyu yorumlar ve eylemleştirebilirler.

Son aşama olan **değerlendirme** de, yaratıcı drama etkinliğinin sonunda grup tarafından yapılır. Gruptaki her birey hem kendini, hem gruptakileri, hem de süreci değerlendirebilir. Değerlendirme, aşamaların her birinin ya da birkaçının ardından öğrencilere ‘Ne yaşadınız?’, ‘Neler hissettiniz?’, ‘Nerede güçlük çektiniz?’ gibi sorularla yapılır. Bu soruların öğrenciler tarafından yanıtlanması değerlendirme için oldukça önemlidir (San,1996,155).

Yaratıcı drama sürecinde öğrencilerin bir çok özelliği gelişir. Scher ve Verrall'e (1975,3-4) göre yaratıcı drama bireylere; kendini ifade etme; hayal gücünün gelişimi ve sanatsal farkındalık; sosyal farkındalık; bilişsel farkındalık; konuşma akıcılığı; kendini tanıma; öz saygı geliştirme; kendine güven ve kendini disipline etme gibi özellikler kazanmasına yardım etmektedir. Ayrıca, yaratıcı drama bireyin, diğer bireylerle işbirliği yaparak öğrenme, planlı düşünmenin gelişimi ve organize edilmesi gibi özelliklerinin gelişimine de yardımcı olmaktadır. Bunlara ek olarak fiziksel koordinasyonun gelişmesini sağlamakta, çocukların, gerçek hayattaki problemlerin farkına varmasına yardım etmekte, ahlak eğitime katkıda bulunmaktadır. Böylece duygusal olgunlaşmaları için bireyleri daha sonraki yaşamlarına da hazırlamaktadır.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere yaratıcı dramanın sağladığı en önemli yararlarından biri bireyin kendini ve gruptaki diğer bireyleri tüm yönleri ile tanımasına yardımcı olmasıdır. Levent (1993,126), yaratıcı drama ile bireyin “kendini ifade edebilmesinin yanı sıra; karar verme ve yaratıcı olma konularında sürekli araştırmacı ve gelişimci bir kimlik kazanacağı, kendisi ile barışık ve en önemlisi açık bir kişilik sahibi olacağını” belirtmektedir.

Eğitimde yaratıcı dramaya yer vermenin yararlarından biri de, eğitimin hedeflerinden olan bireyin kendini gerçekleştirme için birlikte çalışma ve sorumlulukları paylaşma fırsatını vermesidir. Eğer birey kendini gerçekleştirebilmişse, yaratıcı, dürüst, iletişime açık ve bağımsız olabilir (Üstündağ,1994,9). San (1992,4-17) yaratıcı bireyi, çevre ve dünyasını biçim ve mekan ilişkileri ve çok yönlü etkileşimler içinde görüp algılayabilen olarak tanımlamaktadır. Davies, (1990,s.6) eğitimde yaratıcı dramanın amaçlarından birinin de çocukların yaratıcı düşüncelerini geliştirmek olduğunu belirtmektedir.

“Yaratıcı drama, herhangi bir konunun öğretiminde, örneğin, bir kavramın, bir ders konusunun, bir metnin daha iyi anlaşılır kılınması, bireyce ve grupça özümseme içsel yaşantıya dönüşmesi, gözden geçirilerek, üzerinde düşünülerek dışa vurulmasına yardımcı olmaktadır. Böyle bir grup çalışması süreci içinde ‘yaşayarak öğrenme ve bilgi edinme’nin yanı sıra, sözel anlatımın gelişmesi ve toplumsallaşmanın sağlanması baş sıralarda yer almaktadır ” (San,1996,156).



Bununla birlikte, insanın bireysel ve toplumsal sorunlar üzerinde düşünmesine yardım etmenin bir yolu da yaratıcı dramadan geçer. Yaratıcı drama aracılığıyla olaylar ve durumlarla bunların arasındaki bağlantılar kolayca öğrenilebilir. Yaratıcı dramada insanlar, bilgi ve yaşantıları üzerine, hayal ettikleri bir dünyayı yaratırlar. Diğer taraftan, sosyal bir süreç olan drama, iletişim kurmayı gerektirir. Yaratıcı dramanın anlamı bireylerin katılımlarını geliştirmektir ve çalışmanın gelişmesi içinse, grubun diğer üyeleri tarafından yanıtların dinlenmesi, anlaşılması gerekmektedir (O'Neill & Lambert,1995,13).

Yaratıcı drama çocuğa ekip çalışması nedeniyle sorumluluk alma ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır. Öğrencide kendini başkasının yerine koyabilme, dayanışma ve hoşgörü duygularını geliştirir. Öğrencinin bireysel ve sosyal beceriler bakımından daha iyi yetişmesini, başkalarıyla rahat ve sağlıklı ilişkiler kurmasını, toplumsallaşmasını sağlar (Kavcar,1985,37).

Yaratıcı drama yönteminin yukarıda anılan tüm bu yararları göz önüne alındığında, önemli olan, yaratıcı dramanın dersler ya da herhangi bir konu alanında ve hemen her düzeyde uygun koşullar sağlanması durumunda kullanılabileceğinin bilinmesidir.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında yaratıcı drama yönteminin, bireyin toplumsallaşmasında önemli katkılarının olduğu söylenebilir. Toplumsallaşmanın sağlanmasında sosyal beceriler önemli bir yer tutmaktadır. Sosyal beceri kavramı, birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. İçinde bulunulan sosyal ortama uygun davranma yeteneği olarak tanımlanan sosyal beceriler, “doyum verici kişilerarası ilişkilerin kurulmasında ve sosyal amaçların gerçekleştirilmesinde çok önemli rol oynamaktadır” (Sorias,1986,25). La Greca (1993,288) sosyal beceriyi; olumlu sosyal etkileşimlerin başlaması ve devam etmesi için gerekli olan sosyal davranışlar olarak tanımlamaktadır. Diğer taraftan Libet ve Lewinsohn (1973) sosyal becerileri; başkaları tarafından olumlu ve olumsuz pekiştireçlerle ortaya çıkarılan; cezalandırma veya baskılayarak (söndürerek) ortaya çıkarılması engellenen karmaşık beceriler olarak tanımlamaktadırlar (Akt.,Cartledge ve Milburn,1995,3). Shepberd'e göre (1983) sosyal beceri, “bireylerin kendilerini uygun olarak ifade edebilmeleri, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla açıklayabilmeleri, sosyal rollerini sürdürebilmeleri, diğer bir deyişle,

bireylerin sosyal etkileşimleri sırasındaki gözlenebilir davranışlarıdır” (Akt.,Altinoğlu-Dikmeer, 1997,13)

Bir başka tanımlamayı Combs ve Slaby (1977), “toplumsal olarak kabul edilebilir ya da değer verilir; aynı zamanda kişisel yarar, karşılıklı yarar ve diğer bireyler açısından birincil yararın belirli yollarla saptanmış olduğu bir konuda, diğerleriyle karşılıklı olarak birbirini etkileme yeteneği” şeklinde yapmaktadırlar (Akt.,Fodor,1992,19). Sosyal beceri, Ladd ve Mize'a göre ise (1983;Akt., Altinoğlu-Dikmeer,1997,14), “bireyin, kültürel olarak kabul gören sosyal veya kişisel hedeflere ulaşmak için biliş ve davranışlarını organize edebilme yeteneğidir.” Diğer taraftan Howing, Wodarski, Kurtz ve Gaudin'ne göre (1990,461) sosyal beceriler, “bireylerin sosyal ortamlarda yeterli bir şekilde davranabilmelerini sağlayan etkileşimi başlatmak, problem çözme becerilerini kullanabilmek gibi belirli yeteneklerdir”.

Hersen ve Bellack (1977) tarafından sosyal beceriler kavramı “belirli durumlara göre, sosyal etkileşimlerde davranış etkililiği, durumun parametrelerine ve genel durumuna bağlıdır” şeklinde tanımlanmıştır (Akt.,Cartledge & Milburn,1995,3). Diğer taraftan Trower (1980,328) sosyal becerileri davranışsal ve bilişsel boyutları içerisinde ayırmıştır: Bunlar beceri öğeleri ve beceri süreçleridir. Beceri öğeleri, sosyal etkileşimlerde selam verme veya veda etme gibi kullanılan, bakış, başını sallama ya da davranışın dizimi gibi basit öğelerdir. Sosyal süreçler ise, sosyal geribildirim karşılığında, kurallara ve amaçlara göre davranış becerilerini ortaya koymada bireysel yetenek olarak tanımlanmaktadır. Eisler ve Fredikson da (1980;Akt.,Cartledge & Milburn,1995,3) sosyal becerileri benzer şekilde; gözlenebilen durum ve gözlenemeyen bilişsel elementlerin her ikisine sahip olma şeklinde tanımlamaktadır. İkinci olarak, ‘sonraki etkileşim süresince yapılması ve söylenmesi gerekenin ne olduğu hakkında beklentileri, düşünceleri ve kararları’ veya ‘bireyin karşısındakinin düşüncelerini etkilemek için en olası tepkinin hangisi olacağı, diğer bireylerin isteklerinin veya amaçlarının veya anlayışlarının tam olarak algılanması gibi yetenekleri’ içerdiğini vurgulamaktadır.

Morgan (1980;Akt.,Cartledge & Milburn,1995,3) sosyal becerilerin sadece diğer insanlarla olumlu etkileşimleri başlatma ve sürdürme yeterliliklerini gerektirmediğine fakat onların diğerleriyle etkileşmeleri için bireyin sahip olduğu

amaçları başarma yeterliliğini de içerdiğine dikkat çekmektedir. Çoğu zaman bir bireyin diğerleriyle etkileşiminde amaçlarını gerçekleştirebildiğinde, onun daha gelişmiş sosyal becerilere sahip olduğuna karar verilebileceğini belirtmektedir.

Gresham ve Elliott (1984,292-293) sosyal becerilerin:

- a) Akranlarının kabulü veya herkes tarafından sevilme,
- b) Diğerlerinin davranış yargılarının önemi,
- c) Sosyal davranışların, akranlarının kabulü veya diğerlerinin yargılarının önemine göre, devamlı olarak ilişki kurulduğunun bilinmesi gibi, belirli durumlarda önemli sosyal sonuçları yorumlama davranışları olarak tanımlandığında, sosyal geçerliğin sağlanabileceği üzerinde durmaktadırlar.

Kaynak incelemesinde, sosyal yeterlik terimi çok sık olarak sosyal beceri yerine kullanılmaktadır ve eş anlamlı olarak düşünülmektedir. Hops (1983,4) bu iki kavram arasındaki farkı açık olarak şu şekilde belirtmiştir. Yeterliğin belirli bir durum içinde bir bireyin davranışının genel niteliği hakkında sosyal yargıları belirten geniş bir terim olarak, sosyal beceri kavramını ise, belirli bir sosyal durumda tanımlanabilir davranış biçimi olarak açıklamaktadırlar.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında sosyal yeterliğin, sosyal beceri kavramının üstünde yer alan bir yapı oluşturduğu söylenebilir. Bu bağlamda yukarıdaki tüm sosyal beceri tanımları incelendiğinde, sosyal becerilerin, insanlararası etkileşimi geliştiren ve sosyal ortam içerisinde yapılması gerektiği düşünülen beceriler olduğu söylenebilir. Bu çalışmada sosyal yeterlilik üzerinde değil, sosyal beceriler üzerinde yoğunlaşmıştır.

Toplumsal yaşama uyum sağlamak, toplumsal yapı içindeki kişi ve gruplarla uyumlu bir biçimde yaşam aslında son derece güç bir iştir. Bunu başaramayan kişilerde genellikle davranış bozuklukları gözlenebilir, bu bireyler üretken olamazken, kendilerine ve çevrelerine de zarar verebilirler (Erden,1997,4). Bu bağlamda çocuklara (bireylere) sosyal becerilerin kazandırılması ve hangi sosyal becerilerin öğretilmesi gerektiği üzerinde odaklaşmak gerekmektedir.

Çocuklara hangi sosyal becerilerin öğretilmesi gerektiğini belirlemede, hem kültür içinde, çocuğun yeterliliği için gerekli davranışların belirlendiği genel normların,

hem de çocuk için yeterli kabul edilen davranışları belirleyen özel ölçütlerin kullanılması gereğinin üzerinde durulmaktadır (Hughes,1986;Kazdin,1985; Kratochwill,1985; Pray,Hall & Markey,1992; Strain, Odom & McConnel, 1984; Weist & Ollendick,1991;Weist & Ollendick & Finney,1991;Akt.Cartledge & Milburn,1995,5).

Kazanılan davranışların kalıcı olması için beceri seçiminin dikkatli yapılması gerektiğinin üzerinde duran araştırmacılar, bu duruma etki eden değişkenleri şu şekilde sıralamaktadırlar: Beceri yetersizliği, cinsiyet, yaş ve gelişimsel düzey gibi öğrenenlerin bireysel özellikleri; becerilerin kullanıldığı sosyal ve kültürel çevre gibi sosyal faktörler; öğretilmeye başlanan becerilerin öğrenenlere, akranlarına ve ilgili yetişkinlere göre sosyal geçerliliği; öğretimin amaçları ve istendik sonuçları; istendik sonuçların başarısı için sırayla öğretilecek olan kritik davranışlar (Cartledge ve Milburn, 1995,5).

Bu nedenle, eğitimin amacının, öğrencilerin akademik becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak kadar kişisel ve sosyal çevreye uyumları için gerekli becerileri geliştirmek olduğunu vurgulayan Akkök (1996,1), sınıf ve okul ortamlarının öğrencilerin her yönüyle gelişimi için uygun fırsatları hazırlayan ortamlar olduğunu belirtmiştir.

İlköğretim programı incelendiğinde, uygun ortamların oluşturulmasının bir zorunluluk olduğu söylenebilir. Çünkü, “ilköğretimin ilk üç yılında okutulan Hayat Bilgisi dersinin temel amacı, öğrencilere önemli sosyal becerileri kazandırarak toplumsallaşmalarını sağlamak ve bunları iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir” (Erden, 1997,2).

İlköğretim Okulu Programı'nın (1995,263) Hayat Bilgisi Dersi ile ilgili bölümü incelendiğinde; toplumda, insanlarla olan ilişkilerinde insanlara sevgi ve saygı duyabilme; dayanışma, işbirliği ve sorumluluk duygularına sahip olabilme; topluluk halinde yaşamının önemini kavrayabilme ve toplumun istediği davranışları gösterebilme gibi öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik amaçların yer aldığı görülmektedir.

Sönmez'e göre (1996), ayrıca;

“Çocuk içinde yaşadığı doğal ve toplumsal çevresindeki olgu ve olayları bilmek, onları anlamak, yorumlamak, kestirmek, ilke, genelleme ve yöntemleri yeni durumlarda kullanmak, analiz etmek, yeni çözümler önermek ve değerlendirmek gibi davranışları kazanmak durumundadır. Bu istendik davranış düzeyleri tüm yaşamla ilgilidir. Bu nedenden dolayı, Hayat Bilgisi dersi doğal ve toplumsal bilim alanlarını kapsadığı gibi düşünsel ve sanatsal alanları da içerebilir” (2).

Bu bağlamda, ilköğretimin 1., 2. ve 3. sınıflarında okutulan Hayat Bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi, sağlıklı bir birey ve sağlıklı bir toplum oluşturmak adına büyük önem taşımaktadır.

### 1.1. Problem

Ülkemiz eğitim sisteminde, öğretmen merkezli yöntemlerin ağırlıklı olarak kullanıldığı, özellikle ilköğretim düzeyinde düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerine ağırlık verildiğine ilişkin araştırma bulgularına (Şeker,1994) rastlanmaktadır. Öğretmen merkezli yöntemler öğrencilerin etkin olarak öğrenme-öğretme sürecine katılmalarına engel olmaktadır. Bu durum bilgilerin kısa sürede unutulmasına neden olmaktadır. Diğer bir deyişle, öğrenende kalıcı öğrenmelerin oluşmasına engel olmaktadır. Günümüzde eğitim sistemimizde çoğunlukla aktarma yoluyla öğretimin yapıldığı göz önüne alındığında, birçok beceride olduğu gibi bireylerde sosyal becerilerin de uygulama düzeyinde davranışa dönüşmediği görülmektedir. Oysa, çocuklar, yaşamı ve çevresini oyun oynayarak öğrenir ve bu yolla toplumsallaşır (Cumhuriyet,1999,18). Bu bağlamda, yaratıcı drama yöntemi bireylere oyun yoluyla, yaparak ve yaşayarak öğrenme olanağı sağladığı için sosyal becerilerin de bu yolla bireylere kazandırılmasında uygun öğretim yöntemlerinden biri olarak görülmektedir. Bu nedenle selam verme, grupta işbirliğine uyma, paylaşma, sorumluluğu yerine getirme, süregelen etkinliklere katılma, başkalarına yardım etme, çevreyi koruma, duyguları anlatma gibi insanlarla olumlu ilişkiler kurmayı sağlayan sosyal becerilerin geliştirilebilmesi için etkili bir yöntem olan yaratıcı drama yönteminin eğitimde kullanılması gerekmektedir. Kaynak incelemesinde yaratıcı drama yönteminin çocukların sosyal gelişimine (Uysal,1996) ve sosyalleşme düzeyine (Akin,1993) etkisini

belirlemeye yönelik çalışmaların yapılmış olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmalarda yaratıcı dramının sosyal becerilerin kazanımında etkisinin olup olmadığı, öğretim programları içinde, herhangi bir ders kapsamında, içerikle birlikte incelenmemiş, doğrudan sosyal gelişimle ilgili yaratıcı drama programı uygulanmıştır. Bu çalışmada ise İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde 'Köyü Tanıyalım' ünitesinin öğretimiyle birlikte selam verme, çevreyi koruma ve paylaşma-işbirliği sosyal becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi incelenmiştir. Bu nedenle yaratıcı drama yönteminin, ilköğretim öğrencilerinde sosyal becerilerin içerikle birlikte (Hayat Bilgisi dersi Köyü Tanıyalım ünitesi) kazandırılması üzerinde etkili olup olmadığı incelemeye değer bir konu olmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı Hayat Bilgisi Dersi 'Köyü Tanıyalım' ünitesi kapsamında selam verme, çevreyi koruma ve paylaşma-işbirliği sosyal becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yöntemi ile geleneksel yöntem arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını araştırmaktır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki denenceler sınanmıştır.

### **1.2.1. Denenceler**

1. Selam verme sosyal becerisinin Hayat Bilgisi Dersinde kazandırılmasında, yaratıcı drama yöntemi geleneksel yönteme göre daha etkilidir.
2. Çevreyi koruma sosyal becerisinin Hayat Bilgisi Dersinde kazandırılmasında, yaratıcı drama yöntemi geleneksel yönteme göre daha etkilidir.
3. Paylaşma-işbirliği sosyal becerisinin Hayat Bilgisi Dersinde kazandırılmasında, yaratıcı drama yöntemi geleneksel yönteme göre daha etkilidir.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

İlköğretim birinci kademesinde okutulan Hayat Bilgisi dersinin amaçları arasında, çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi de yer almaktadır. Bu nedenle bu kademelerde öğretmenlik yapan bireylerin, dersin içerikle ilgili amaçlarının yanı sıra, sosyal becerilere yönelik hedeflere ilişkin de eğitim vermeleri gerekmektedir. Sosyal beceriler eğitimi çok genel olarak, etkili kişilerarası becerileri öğretmeyi amaçlar. Bu nedenle sosyal davranışın öğrenilebildiğini ve bunun uygun öğretim yöntemleriyle gerçekleştirilebileceğini varsayar (Altinoğlu-Dikmeer,1997,18). Yaratıcı drama yöntemi kullanılarak öğretilmeye çalışılan sosyal beceriler eğitimi, öğrencilere çoğu açıdan yardım edebilir. Her şeyden önce, yaratıcı drama içerisindeki etkinliklere katılmada çeşitli sosyal becerileri geliştirmeye ve uygulamaya gereksinim vardır. Bu etkinlikler; sıra olma, araç-gereci paylaşma, kazanmayı ve yenilmeyi öğrenme, grup çalışması, işbirliği, ayrıntılara dikkat etme, kurallara uyma, kendini kontrol etme ve çeşitli problemleri çözme gibi davranışları içerir. Yaratıcı dramada kullanılan bu etkinlikler pek çok sosyal beceriyi kapsadığı gibi katılım için öğrencileri motive eder, çünkü çalışmadan çok oynamanın bir ögesidir ve eğlencelidir (Cartledge & Milburn,1995, 150).

Son yıllarda çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak tüm gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde yaygın olarak kullanılmaya başlanan drama, artık ülkemiz eğitim sisteminde de, ilköğretim 4. sınıfından itibaren 8. sınıfa kadar seçmeli ders olarak konmuştur (M.E.B.,1998). Değişik alan ve konularda uygulanabilir özelliklere sahip olan bu yöntemin sosyal becerileri geliştirmede kullanılmasına yönelik bir çalışmanın, özellikle bu konuda uygulama düzeyinde davranışların oluşturulmasında pek çok önemli sorunların gözlendiği ülkemiz eğitim uygulamalarında, önemli bir boşluğu dolduracağı beklenmektedir. Diğer taraftan, ülkemizde, sosyal becerilerin yaratıcı drama yöntemi ile geliştirilmesinde, doğrudan bu boyutuyla ele alınmış henüz bir araştırma yapılmadığı, ulaşılan kaynak taramasıyla saptanmıştır. Araştırmanın bu yönüyle ilköğretim düzeyinde görev yapan ve öğrencilerine bazı sosyal becerileri uygulama düzeyinde kazandırmayı hedefleyen öğretmenler için bilimsel bir kaynak olması ve bu konuda daha sonra yapılabilecek araştırmalar için de bir ön çalışma niteliği taşıması açısından önem taşımaktadır.

#### 1.4. Sayıtlar

Araştırma kapsamındaki deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerde uygulama sürecinde deney koşulları dışında, genel etkilerin aynı olduğu ve önemli özel bir etkilenme olmayacağı varsayılmıştır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

Adana İli Seyhan İlçesinde bulunan Özel Bilfen Okulundaki 3-A, 3-B, 3-C sınıfları ile,

Hayat Bilgisi dersinde uygulanan yaratıcı drama ve geleneksel yöntem ile,

Hayat Bilgisi dersi 'Köyü Tanıyalım' ünitesi ile,

Sosyal beceriler; diğerlerine selam verme, çevreyi koruma, paylaşma- işbirliği ile,

Veri toplamada kullanılan 'Sosyal Beceri Gözlem Formu' ve 'Kişisel Bilgi Formu' ile sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**Yaratıcı drama** : Doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini, kimi zaman da bir soyut kavramı ya da davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği *oyunsu* süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır (San,1996,149).

**Geleneksel yöntem** : Hayat Bilgisi dersinde Köyü Tanıyalım ünitesinin araştırmacı tarafından çoğunlukla anlatım ve soru cevap yöntemi kullanılarak aktarıldığı yöntemdir.

**Sosyal beceri** : Bireylerin sosyal etkileşimleri sırasındaki gözlenebilir davranışlarıdır (Shepherd, 1983,2;Akt.,Altinoğlu-Dikmeer,1997,13).



## 1.7. Kısaltmalar

**SBGF** : Sosyal Beceriler Gözlem Formu

**KBF** : Kişisel Bilgi Formu

**S.V.** : Selam Verme

**Ç.K.** : Çevreyi Koruma

**P.İ.** : Paylaşma-İşbirliği

**S.B.** : Sosyal Beceriler



## BÖLÜM II

### KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Öğrenme ve Öğrenme Kuramları

İnsanları, diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden biri de öğrenme kapasitesidir. Türkoğlu, Doğanay ve Yıldırım (1996,9) öğrenmenin, kısaca “bilgiyi algılama, kaydetme, hatırlama ve kullanma süreci” olarak tanımlanabileceğini belirtmişlerdir. Öğrenmenin, deneyimler sonucu davranışlarda meydana gelen nispeten kalıcı izli değişiklikler olduğunu vurgulayan Ormord (1990,6), öğrenmenin sadece bilgi ve becerinin kazanımıyla ilgili olmayıp aynı zamanda değer, tutum ve duyguların kazanımını da kapsadığını belirtmektedir. Farklı tanımlamalar yapılmakla birlikte, öğrenme, yaşamları boyunca çevreleriyle sürekli etkileşim içinde bulunan bireylerde davranış değişikliği meydana gelmesi şeklinde ifade edilebilir. Öğrenme, kısaca “yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliği” olarak tanımlanmaktadır (Ertürk,1994,78).

Bu tanımda üç önemli öge vardır. Bunlar: 1.Öğrenme davranışta bir değişiklik ki, bu değişiklik olumlu veya olumsuz olabilir, 2. Yaşantı ürünüdür; büyüme, olgunlaşma ya da sakatlanma sonucu meydana gelen değişiklik öğrenme değildir, 3. Öğrenme kalıcı izlidir, değişikliğin oldukça devamlı olması gerekmektedir (Morgon, 1991:Erden ve Akman,1995:Köymen,1996).

Öğrenmenin nasıl olduğu yüzyıllardır açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak öğrenme ile ilgili ilk bilimsel ve deneysel araştırmalar yirminci yüzyılın başında başlamıştır (Erden ve Akman,1995,34). Fidan (1985,34) öğrenme kuramlarının, “öğrenmenin hangi koşullar altında oluşacağını veya oluşamayacağını” açıkladığını belirtirken, Köymen (1996,35) öğrenme kuramlarının “öğrenenin ne yaptığı ve davranışlarındaki değişmelerin nasıl ve neden olduğunu” araştırdıklarını vurgulamaktadır.

Davranışçı ve bilişsel olmak üzere iki grupta toplayabileceğimiz öğrenme kuramlarından, davranışçı kuramlar, öğrenmeyi uyarıcı ile davranım arasında bağ kurmak ve dıştan pekiştirme yoluyla elde edilen bir sonuç olarak açıklamaktadırlar. Bunun yanında, insan davranışlarının çok karmaşık bir özellik taşıdığını ve bunları ‘uyarıcı-davranım’ kalıpları içinde açıklamanın yeterli olmayacağını açıklayan bilişsel kuramcılar, öğrenmeyi, çevremizdeki olay ve durumlara anlam verme girişimlerimiz sonucunda, sahip olduğumuz bütün zihinsel araçları kullandığımız zaman meydana geldiğini belirtmektedirler (Ormord,1990, 128).

Bu iki yaklaşımın öğrenme tanımları arasında gözlenen en önemli fark, öğrenme sürecinin ürünü ile ilgilidir. Davranışçılar bu ürünü ‘davranış değişikliği’ olarak ele alırken, bilişsel öğrenme kuramlarının odak noktasını ‘bilgi edinme yolları’ ya da ‘bilgi yapılarındaki değişiklikler’ oluşturmaktadır (Greeno,1980;Akt.,Açıkgöz, 1996,9). Diğer bir deyişle, davranışçıların aksine bilişselciler, öğrenmeyi, içsel, zihinsel bir süreç olarak ele almaktadırlar ve öğrenenin davranışlarından çıkarımlar yapılarak saptanabileceğini savunmaktadırlar.

Bilişselciler ve davranışçılar öğrenmenin hem çevresel hem de öğrenciyle ilgili içsel etkenler sonucu oluştuğu konusunda görüş birliği içindedirler. Ayrıldıkları nokta ise, davranışçıların çevreye, bilişselcilerin de öğrenciye ağırlık vermesidir. Bilişselciler ile davranışçıların ayrıldığı bir diğer nokta, öğrenme süreci ile ilgilidir. Bilişselcilere göre öğrenme, davranışçı akımdaki anlayışın aksine öğrenenin edilgin değil etkin olduğu süreçtir. Bilişselciler öğrencilerin kendilerine bilgiler aktarılan, pasif alıcılar olmadığı ve bilgiyi kendilerine özgü, aktif yollarla işledikleri görüşündedirler (Açıkgöz,1996,9-10).

Özetle, biliş kuramcılarına göre öğrenen, uyarıcıların pasif bir alıcısı değil, onların özümleyicisi, bilgi ve davranışların aktif oluşturucusudur (Fidan,1985,122). Öğrenme psikolojisinin önemli bir bulgusu olan, ‘öğrenmenin temel koşullarından biri, etkin olmaktır’ ilkesi her koşulda geçerlidir. Diğer bir deyişle, öğrenci etkin olduğu yani öğrenme yaşantısına katıldığı sürece daha iyi öğrenir (Özdemir,1965,3). Fidan (1985,123) katılmayı, öğrencinin kendisine sağlanan öğretim durumunun öğeleriyle etkileşmesi ve öğrenme çabası içine girmesi şeklinde tanımlamaktadır.

Bilişsel kuramlara göre öğrenenin etkin katılımı, yaparak yaşayarak öğrenmesi söz konusudur. Böylece öğrenende, öğrenme yaratıcı düzeye kadar çıkabilmektedir. Çalışmada kullanılan yaratıcı drama yönteminin doğası gereği, öğrenen etkin durumdadır ve yaparak yaşayarak öğrenmektedir. Bu nedenle, çalışmada öğrenme kuramlarından daha çok bilişsel kuramlara yer verilmiştir.

## 2.2.Öğretme ve Öğretme Kuramları

Öğretmeye ilişkin birçok değişik tanım yapılmış olmasına rağmen, yazarlar az çok görüş birliği içindedir. Açıkgöz'e göre (1996,11), öğretme, "öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenmeye rehberlik edilmesi ve öğrenene öğrenmeyi gerçekleştirmesinde yardımcı olunması sürecidir". Fidan (1985,17) öğretmeyi, "herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama veya sağlama faaliyeti" olarak tanımlarken, Alkan (1984,69) "önceden saptanmış hedeflere en etkili biçimde ulaşmak üzere uygun yöntem, personel, araç ve gereç kullanma süreci" olarak tanımlamaktadır. Ayrıca, 'öğretme'nin, "öğrencide öğrenmenin başlaması, sürdürülmesi ve sonuçlandırılmasını sağlayan ve birbirini izleyen dış olaylar dizisi" olduğunu belirtmektedir.

Fidan (1985,168) "öğretmenin, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırma, öğrenciye rehberlik etme, öğrenme sürecine öğrencinin katılımını sağlama ve öğrenciyi sürekli güdüleme ile yükümlü" olduğunu belirtirken, Özçelik (1989,22) "öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğini artırmada çok güçlü bir yeri olan katılma için, bu sürecin öğrencinin etkin katılımını özendirecek bir şekilde planlanıp işletilmesi ve süreçte bu katılmanın kolaylaştırılması gerektiğini" vurgulamaktadır.

Üstündağ'da (1988,10) öğretimin etkin bir süreç olduğunu ve bu süreç içinde öğrencinin de etkin kılınması gerektiğini, tersine bir durumda öğrenci de öğrenmenin azaldığını, hazırcılığın geliştiğini, ezbere yönelimin arttığını vurgulamaktadır. Öğrencilerin yeteneklerinin ortaya çıkması için konuşması, duygu ve düşüncelerini ortaya koyması gerekmektedir.

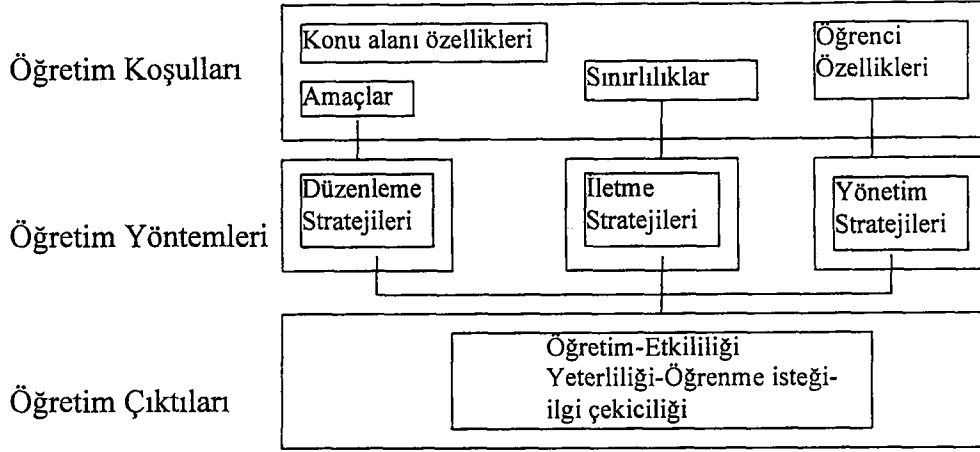
Öğretim etkinliklerinin tasarımı sırasında doğrudan öğrenme kuramlarından yararlanmak ve hatta aynen uygulamak yoluyla girilen çabalar beklenen nitelikte sonuçlar doğurmamıştır. Bilindiği üzere öğrenme kuramları insanın öğrenmesini ve öğrenme durumlarını çeşitli açılardan inceler, fakat öğretimde etkiliğinin sağlanması için öğreticinin ne yapacağı yönünde ilkeler sunmaz. Özetle, öğrenme kuramları, öğrenmenin niçin ve nasıl oluştuğunu açıklarken sonuç davranışlarıyla, diğer bir deyişle, öğrenmenin oluşup oluşmadığıyla ilgilenmez. Öğrenme kuramları insanın öğrenmesini ve öğrenme durumlarını çeşitli yönlerden inceleyebilir ve öğrenme ile ilgili değişik görüşler ve ilkeler ortaya koyabilir. Fakat önemli olan öğretmenin başarılı bir öğretim için ne yapması gerektiği üzerinde odaklaşmaktır (Babadoğan, 1996,39-40).

Köymen de (1996),

“Öğretim yöntemlerinin dayandıkları kuramların yüzyıllardır öğrenme kuramları olduğu, bunun ise, öğrenmenin nasıl oluştuğunu bilmenin, öğretiminin nasıl yapılacağını gösterdiği sayılısından kaynaklandığını belirtmektedir. Oysa, öğretme kuramları, öğretim işini yapanın (bu öğretmen, TV., radyo, bilgisayar, yazılı materyal vb. de olabilir) herhangi bir bilgiyi (davranışı) kazandırırken yapılması gereken davranışları araştırmaktır” ayrımını yapmaktadır (35).

Fidan (1985,33) ideal bir öğretme kuramının, “öğretmenlerin hangi koşullar altında nasıl davranacağını, neden belirli biçimde davranması gerektiğini ve davranışlarının öğrenci üzerindeki etkisinin ne olacağını belirtmesi” gerektiğini vurgulamaktadır. Babadoğan’a göre, (1996,42) öğretim kuramı “eğitsel bir ortamda belirli değişkenlerin öğrencinin öğrenmesine nasıl etki edeceğine bir dereceye kadar kestirip kontrol etmeye olanak veren, tekrarlanabilen araştırmalara dayalı olarak geliştirilmiş bir seri kavramlar ve genellemeler bütünüdür”.

Bu bağlamda öğretme kuramlarının olabildiğince kapsamlı olması gerektiğini belirten Reigeluth ve Merrill (1993,18), kapsamlı bir öğretim kuramının koşul, yöntem ve çıktı değişkenlerini kapsaması gerektiğini belirtmektedirler. Bu öğeler şematik olarak Şekil 2.1’de gösterilmiştir.



Şekil 2.1. Öğretim yöntemleri değişkenleri ve etkileşimleri (Reigeluth,1983,19).

Öğretim koşulu değişkenleri konu alanı özellikleri, sınırlılıklar ve öğrenci özelliklerini içeren değişkenlerdir. Bu değişkenler, hangi yöntemin kullanılacağını belirlemede öğretene yardımcı olmaktadır.

Öğretim yöntemi değişkenleri ise düzenleme, iletme ve yönetim stratejileri olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır. Öğretim için seçilmiş olan içeriğin düzenlenmesinde temel alınan yöntemleri içeren düzenleme değişkenleri, örnekleri ve şekilleri kullanma, içeriğin sırası ve biçimlendirilmesini kapsar. İletme değişkenleri; öğretimin alıcılara iletilmesindeki temel yöntemlerdir; araç-gereç, ortam, öğretmenler, ders kitapları ve bunların özelliklerini içerir. Öğretim süreci içinde düzenleme, öğretim kaynaklarını planlama ve iletme stratejilerinin ne zaman kullanılacağını belirlenmesinde gerekli temel yöntemler ise yönetim değişkenlerini oluşturmaktadır.

Öğretim çıktısı değişkenleri de, şekilde görüldüğü üzere, genelde 3 kategoriye ayırmaktadır. Öğretim etkililiği, çeşitli düzeylerdeki öğrenci başarılarının ölçülmesi ile belirlenmektedir. Öğretim yeterliliği, öğrenciye ayrılan zamanın veya öğretiminin maliyetinin etkililiği ile ölçülür. Öğretimin ilgi çekiciliği ise öğrencilerin öğrenimlerine devam etme isteklerindeki eğilimle ölçülmektedir.

Bilindiği gibi bu araştırmada, yaratıcı drama yöntemi ile Hayat Bilgisi dersinde sosyal becerilerin kazandırılması ele alınmaktadır. Çalışmada kullanılan yaratıcı drama yöntemi, Reigeluth ve Merrill'in öğretim değişkenleri içinde (Şekil 2.1), öğretim

yöntemleri değişkenlerinden iletme ve düzenleme stratejileri kapsamında yer almaktadır. Çünkü, Hayat Bilgisi dersinde ‘Köyü Tanıyalım’ ünitesindeki konular kapsamında ele alınan sosyal becerilerin (selam verme, çevreyi koruma ve paylaşma-ışbirliği) kazandırılmasında amaçlar belirlenmiş, bu amaçların hangi etkinliklerle gerçekleştirileceğine karar verilmiştir (Bakınız Ek 5,73). Amaçların gerçekleştirilmesinde, yaratıcı drama yöntemi iletim yolu olarak kullanılmıştır. İletim yolunun, yani seçilen yöntemin, konuya uygunluğu kadar bireyleri motive etmesi, onlara etkileşim ortamı sağlaması da gerekmektedir. Öğrenme ve öğretme kuramlarına ilişkin açıklamalar, öğrencinin öğrenmesinde içsel durumunun ve daha önceki öğrendiklerinin çok önemli rol oynadığını göstermektedir. Öğrenci ile çevresi arasında etkileşim oluşturmak, öğrenci seviyesine uygun öğrenme yaşantıları gerçekleştirerek mümkün olabilmektedir (Fidan,1985,107).

Bu bağlamda Üstündağ’ın da belirttiği gibi, (1996,20) öğretimde önemli olan öğrenciyi edilgin bir dinleyici durumundan kurtarabilmek, onu bedeni ve duyu organları ile harekete geçirebilmek, konuları canlandırarak yaşanır duruma getirebilmektir. Bu durumda yaratıcı drama bu süreçte uygun bir seçenek olarak görülebilir.

### 2.3. Sosyal Beceri Programları

Kaynak incelemesinde, sosyal becerilerle ilgili araştırmaların son yıllarda artış gösterdiği dikkat çekmektedir. Bireylerin sağlıklı olması ve sağlıklı bir toplum oluşturması açısından yapılan çalışmalar önem taşımaktadır.

Cartledge & Milburn (1995,15), King ve Kirschenbaum'un (1992) Sosyal Gelişme Programı'nın ilkokulun küçük sınıfları için amaçlanmış ilk program olduğunu belirtmektedirler. Programın içeriğinde; ben kimim? (Kendini anlama ve olumlu benlik imajı); biz kimiz? sosyal beceriler nelerdir? (olumlu sosyal davranışların anlamı ve önemi); etkin dinleme, sıcak mesajlar, soru sorma, duyguları paylaşma, kendini kontrol etme ve sosyal problem çözme yer almaktadır. Fiechtl, Innocenti ve Rule (1987) okulöncesine yetersizliklerle gelen çocuklara yardım etmek için “Okul Başarısı İçin Beceri Programı” geliştirmişlerdir. Etkinlik alanları, çocukların becerilerini belirgin bir şekilde geliştirmenin, hız ve doğruluk temelli davranış ölçütüyle, iş veya beceri öğelerine ayrılmıştır. Programda yer alan dokuz etkinlik alanı şunlardır:

1. Okula gelindiğinde rutin yapılan işler (oyuncakları seçme ve öğretmen bir sonraki etkinliği söyleyene kadar oynama),
2. İş sırası (bireysel olarak belirlenen davranışları tamamlama),
3. Bağlılık Andı,
4. Grup etkinlikleri (Havayı tartışma vs.),
5. Bireysel işler,
6. Büyük grup etkinlikleri,
7. İş rehberi,
8. Tüm zaman etkinlikleri (çocukların seçtiği, çocuk rehberliğindeki etkinlikler) ve
9. Geçiş etkinlikleri (Eve götürmek üzere eşyalarını almak, sıraya girmek ve binadan dışarı çıkmak) (Akt.,Cartledge & Milburn,1995,15).

Bir başka sosyal beceriler listesi Walker tarafından geliştirilmiş ve aynı zamanda program için kaynak oluşturmuştur (Walker,McConnell,Holmes, Todis, Walker & Golden,1983;Akt.,Cartledge & Milburn,1995,17). Hedef evren, ilkokul derecesinde, yetersizlikleri orta düzeyde olan çocuklardan oluşturulmuştur. Hem Stephens hem de Walker'ın beceri listeleri, öğretmenlerin, sosyal geçerlik süreçleri doğrultusunda, sınıf başarısı için belirlenmiş sosyal davranışları değerlendirmeleriyle geliştirilmiştir. İlkokulda akran kabulünün ilişkisinin analizine dayanan, olumlu akran ilişkilerine yardım eden, sosyal beceri öğretimi için dokuz alan belirlenmiştir. Ayrıca bu alanları beceri öğelerine ayırmışlardır. Bu sosyal beceri öğretimi için belirlenen dokuz alan aşağıda verilmiştir.

1. Akranlarıyla gülme
2. Diğerlerini selamlama
3. Süregelen etkinliklere katılma
4. Davet etme
5. Konuşma becerileri
6. Paylaşma ve işbirliği
7. Sözel övgü (verbal complimenting)
8. Oynama becerileri
9. Fiziksel görünüş/giyiniş



Wood (1975,1986) tarafından geliştirilen öğrencilerin sosyal, duygusal veya davranışsal yetersizlikleri, gelişimsel öğretim modelinde okulöncesinden 16 yaşına kadar belirlenmiştir. Bu modelde gelişimin beş aşamasına göre, belirli amaçlar ve davranışlar sunulmaktadır. Aşamalar yaş ile gelişim seviyesi arasında kesin benzerlik içermemektedir. Her aşamanın davranış, iletişim, sosyalleştirme ve akademik olmak üzere dört program alanı vardır (Akt.,Cartledge&Milburn,1995,15). Her bir aşamanın amaçları Şekil 2.2'de verilmektedir.

Amaç	Davranış	İletişim	Sosyalleştirme	Akademik
Çevreye memnuniyetle karşılık verme	Beden becerilerine güvenme	Gereksinimleri elde etmek için sözcük kullanma	Tepkiler için yetişkinlere yeterince güvenme	Sınıflama işlemleri, ayırım, temel kabul edilir dil ve beden işbirliği ile çevreye tepkide bulunma
Çevreye başarılı karşılık verme	Her zaman başarılı olarak katılma	Yapıcı yollarla diğerlerini etkilemek için sözcükler kullanma	Diğerleriyle etkinliklere katılma	Beden işbirliği, dil sıralama ve numaralamayla sınıf etkinliklerine katılma
Başarılı grup katılmaları için öğrenme becerileri	Grup süreçlerinde başarılı olarak bireysel becerileri uygulama	Grupta kendini anlatmak için sözcükler kullanma	Grup etkinliklerinde memnuniyeti sağlama	Anlamlı dil kavramlarıyla gruba katılma
Grup süreçlerine yatırım yapma	Grup başarıları için bireysel çabayla katkıda bulunma	Kendi kendine ve diğerlerinde davranış ve duygular arasındaki ilişkinin farkında olmayı anlatmak için sözcükler kullanma	Bir grup üyesi olarak kendiliğinden ve başarılı olarak katılma	Grup deneyimlerinde ve okul çalışmalarına biçim vermede işaretler ve semboller kullanma
Yeni durumlarda başarılı olarak bireysel ve grup becerilerini uygulama	Uygun ve yapıcı davranışlarla kritik yaşam deneyimleri için tepkide bulunma	İlişkileri kurma ve zenginleştirme için sözcükler kullanma	Birbirini etkilemeden etkili akran grup ilişkilerini başlatma ve sürdürme	Okul yaşantıları ve kişisel zenginleştirmeye biçim verme için başarılı olarak işaretleri ve sembollerini kullanma

Şekil 2.2. Program Alanları İçin Amaçlar (Cartledge & Milburn,1995,16).

En eski sosyal beceri envanterlerinden biri değerlendirme aracı olarak da kullanılan Stephens'in sosyal beceri envanteri ve programıdır (Stephens,1992;Stephens & Arnold,1991;Akt.,Cartledge & Milburn,1995,3). Bu envanterde davranışlar dört

temel kategori (çevresel, kişilerarası, kendisiyle ilgili, işle ilgili davranışlar) ve 30 alt kategori çerçevesinde ele alınarak 136 özel beceri içermektedir. Şekil 2.3'de alt kategoriler listesi bulunmaktadır. Her bir kategori için özel tepkiler belirlenmiştir. Kategori, alt kategori ve beceri listesine bir örnek aşağıda verilmiştir:

- Asıl kategori : Kişilerarası Davranışlar  
 Alt kategori : Serbest oyun  
 Beceriler : Başka bir öğrenciye bahçede oyun oynayıp oynayamayacaklarını sorma  
 Oyun durumunda eşitlik ve oyuncakları paylaşma  
 Oyun oynarken grubun isteklerine uygun davranma  
 Oyun bahçesinde grup için bir etkinlik önerme

<b>Kendi İle İlgili Davranışlar</b> *Sonuçlara razı olma *Ahlaksal davranma *Duyguları anlatma *Kendine yönelik olumlu tutum	<b>Çevresel Davranışlar</b> *Çevreyi koruma *Gerekli şekilde davranma *Yemek yeme davranışları *Çevredeki hareket
<b>İşle İlgili Davranışlar</b> *Soru sorma ve yanıtlama *Katılma davranışı *Sınıf tartışmaları *İşleri tamamlama *Yönergeye uyma *Grup etkinlikleri *Bağımsız çalışma *İş üzerinde davranma *Diğerlerinden önce davranma *Çalışmanın kalitesi	<b>Kişilerarası Davranışlar</b> *Otoriteyi kabul etme *Çatışmayla başa çıkma *Dikkat toplama *Diğerlerine selam verme *Diğerlerine yardım etme *Sohbet etme *Oyun kurma *Diğerlerine karşı olumlu tutum *Serbest oynama *Özellik: Kendi ve diğerleri

Şekil 2.3. Davranış Kategorileri ve Alt Kategorileri (Cartledge & Milburn,1995,17).

Bu araştırma kapsamına alınan Hayat Bilgisi dersinin, amaçlarının ve ünitelerinin incelenmesi sonucunda, Stephens'in Sosyal Beceri Envanteri'nde kişilerarası ilişkiler kategorisi içinde yer alan diğerlerine selam verme, çevresel davranışlar kategorisinde yer alan çevreyi koruma ve işle ilgili davranış kategorisindeki

grup etkinliklerinin amaç ve içerikle uyduğu ortaya çıkmıştır. Bu gerekçeyle sosyal becerilerin gözlenmesine ilişkin hazırlanan Sosyal Beceriler Gözlem Formu oluşturulurken de, davranış maddeleri, anılan alt kategorilere ilişkin becerilerden yararlanılarak oluşturulmuştur. Kısaca, bu çalışmada büyük ölçüde Stephens'in Sosyal Beceri Envanteri'nden yararlanılmıştır. Bu envanterde yer alan tüm beceriler araştırma kapsamına alınmamıştır. Çünkü araştırma bir ünite çerçevesinde yapılmıştır. Bütün becerilerin bu çalışma kapsamında incelenmesi söz konusu olamayacağından yukarıda anılan ve içerikle yakın ilişkisi bulunduğu düşünülen becerilerden sadece üçü araştırma kapsamına alınmıştır.

## **2.4. Konu ile İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde yaratıcı drama yöntemi ve sosyal becerilerle ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

### **2.4.1. Yaratıcı Drama ile İlgili Araştırmalar**

Kaynak taramasında dramayla ilişkili, dramanın değişik amaç ve içeriklerde ele alındığı yurt dışında ve ülkemizde yapılmış pek çok araştırma olduğu görülmüştür. Örneğin; çalışan öğretmenlerle ve öğretmen eğitiminde (Gururatana,1985;Gandy,1986; Combies,1987;Errington,1987), özürlü bireylerle (Rubino,1991), yabancı dil eğitimindeki etkililiğine ilişkin (Ay,1997), edebiyat alanında (Jones,1985; Lambert, 1987), güzel sanatlar alanında (Kenyon,1982) ve tiyatro alanında (Bellizia,1985; Luther,1986; Goldstein,1986; Dietmeyer,1986; Snelson,1987; Palladino,1991; Sagolla, 1992), empatik beceri ve empatik eğilim konusunda (Okvuran,1995) ve çocukların sözel yaratıcılık gelişimi (Ömeroğlu,1990) ve imgesel dil becerisinin gelişimi üzerinde (Çebi,1996) yaratıcı drama ile ilgili pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir. Burada sadece araştırma konusu ile yakından ilgili olduğu düşünülen yöntem araştırmalarına yer verilmiştir.

### 2.4.1.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Kaaland-Wells'in (1993) yaptığı araştırmanın amacı önemli bir öğretim yöntemi olarak sınıf öğretmenlerinin yaratıcı dramayı (dramatik oyun, doğaçlama, pantomim, kukla, öykü oluşturma, dramatisasyon) kullanıp kullanmadıkları ve yöneme ilişkin algılarını belirlemektir. İki yüz yirmi dört ilkokul öğretmeni üzerinde yapılan çalışmada, öğretmenin yaratıcı dramayla ilgili önceki bilgileri ile bu bilgileri kullanıp kullanmadığı; öğretmenin yaratıcı dramayla ilgili eğitim ile ilişkisinin olup olmadığı; yaratıcı drama eğitimi ve yaratıcı dramanın etkililiğine inancı arasındaki ilişki  $X^2$  ile test edilmiştir. Sonuçlar, yaratıcı drama eğitimi almış öğretmenlerin, program sunuşunda, yaratıcı dramanın etkili bir yöntem olduğuna inandıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma sonucunda, öğretmenlerin yaratıcı drama ile ilgili aldıkları eğitimlerle yaratıcı dramanın her türünü kullanmaları arasında bir ilişki bulunmuştur. Ancak anket sonucunda, öğretmenlerin yaratıcı drama kullanımı için tiyatro deneyimine gereksinim duymadıklarını belirttikleri ortaya çıkmaktadır.

Kamen (1992) fen bilgisi dersindeki kavramlarda öğrenci kavrayışını artırmada pantomim, doğaçlama, rol oynama, canlandırma etkinliklerinin kullanıldığı yaratıcı drama yönteminin etkililiğini araştırmıştır. Veriler öğrenci ve öğretmenlerden toplanmıştır. Öğrencilere yazılı sınav uygulanarak görüşme yapılmış ve doğrudan gözlem kullanılmıştır. Öğretmenlerle de görüşme yapılmıştır. İlkokul öğrencileriyle çalışılan araştırmada yapılan içerik sınavı sonunda, öğrencilerin başarılarının arttığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde hem öğrenciler hem de öğretmenler yaratıcı drama ile konunun daha iyi anlaşıldığını, motivasyonun arttığını ve fen öğreniminin ilginç hale geldiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler yaratıcı drama etkinliklerinin iyi düzenlenmesi ve eğitimsel değerinin en üst düzeye çıkarılması gerektiğini belirtirken, alan ve zaman sınırlılığının yaratıcı drama yönteminin kullanımına engel oluşturduğunu da eklemişlerdir.

Altıncı sınıf matematik öğretiminde yaratıcı dramanın etkilerini araştıran Saab (1988), deney grubunda sekiz hafta boyunca dersleri yaratıcı drama etkinlikleriyle işlerken kontrol grubunda ders kitabına bağlı olarak işlemiştir. Öğrencilerin matematik başarı puanlarını belirlemek için 'Temel Beceriler Testi'; tutumlarını belirlemek için

‘Matematiğe Karşı Tutum Ölçeği’ ve yaratıcılıklarını belirlemek amacıyla uyguladığı ‘Yetenek Anlama Grup Envanteri’ ön test-son test puanları kovaryans tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda yaratıcı drama etkinlikleri başarı üzerinde anlamlı bir etki oluştururken, tutum ve yaratıcılık düzeylerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak deney grubundaki kızların deney grubundaki erkeklere oranla daha yaratıcı oldukları ortaya çıkmıştır.

#### 2.4.1.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yağcı (1995) yaptığı çalışmada, bir yöntem olarak yaratıcı dramanın müzik eğitiminde uygulanabilirliğini araştırmıştır. Araştırma iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın, birinci aşamasında müzik eğitimi ve yaratıcı drama (bir yöntem olarak) ilişkisinin belirlenmesi için tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında ise bir yöntem olarak dramanın müzik eğitiminde etkinliğinin belirginleştirilmesine yönelik ‘tek grup son test’ modeline göre desenleme yapılmış ve bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Örneklem olarak müziksel davranışların ölçülebileceği üç yaş grubu seçilmiştir. On çocuktan oluşan bir grupla otuz dakikalık bir sürede uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamada oyun ve doğaçlama kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu ile toplanmıştır. Birinci aşamada, elde edilen kuramsal bilgilere göre müzik eğitiminde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak uygulanabileceği görülmüştür. İkinci aşamada, uygulama sonuçlarına göre, müzik eğitiminde hedeflenen müziksel davranışlara ulaşılmasında yaratıcı dramanın etkili bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır.

Öztürk (1996), yaratıcı dramanın okulöncesi müzik eğitimindeki katkılarını araştırmak amacıyla, beş-altı yaş grubundaki çocuklardan deney grubu yirmi sekiz, kontrol grubu yirmi sekiz olmak üzere toplam elli altı çocuk ile deneysel bir çalışma yapmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Deney ve kontrol grupları arasında dinleme, ritim ve şarkı söyleme değişkenleri açısından anlamlı bir farkın olup olmadığına t testi ile bakmıştır. Araştırma sonucunda drama ile müzik eğitimi, drama uygulanmadan yapılan müzik eğitimine göre daha başarılı olmuştur.

Bayazıtöglü'da (1996) ilköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde Trafik ve Taşıtlar ile Haberleşme ünitesinde, eğitsel oyunların kullanıldığı grupla, programlandırılmış ve geleneksel öğretimin yapıldığı grupların erişimi ortalamaları ve öğrenmelerinin kalıcılığı açısından aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Eğitsel oyunların kullanıldığı grup ile programlandırılmış öğretimin yapıldığı grubun öğretmenine öğretim planları araştırmacı tarafından verilmiştir. Ancak geleneksel öğretimin yapıldığı grupta öğretmen kendi öğretim planını kullanarak dersleri işlemişlerdir. Ünitelere ilişkin bilişsel alanın bilgi, kavrama ve uygulama basamağında başarı testi hazırlanmış, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ön test ve son test olarak kullanılan test sonuçlarında, grupların bilişsel alanın bilgi, kavrama, uygulama basamakları ve bu basamakların toplam düzeyi hesaplanarak gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına varyans analizi ile bakılmıştır. Aralarında fark bulunan gruplar için, hangi gruplar arasında anlamlı bir fark bulunduğunu belirlemek için t testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda eğitsel oyunlarla ve programlandırılmış öğretim yapılan gruplarda geleneksel öğretim yapılan gruplara oranla bilişsel alanın bilgi, kavrama, uygulama düzeylerinde anlamlı bir fark gözlenmiştir. Son testler uygulandıktan on beş gün sonra kalıcılığa bakmak için ünitelerle ilgili test ve gözlem formları uygulanmış, kazandırılan davranışlarla ilgili kalıcılık puanları elde edilmiş, aralarında fark olup olmadığına bakmak için varyans analizi kullanılmış ve gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Yurdumuz Türkiye Ünitesi Karadeniz Bölgesi konusunda eğitsel oyunların kullanıldığı grupla, kullanılmayan grubun erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını inceleyen Karabacak (1996), dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde eğitsel oyunların kullanıldığı grupla, kullanılmayan gruptaki öğrencilerin toplam erişimleri, bilgi düzeyi erişimi ortalamaları ve kavrama düzeyi erişimi ortalamaları arasında yapılan t testi sonunda eğitsel oyunların kullanıldığı grup lehine fark bulunmuştur.

Arkeoloji müzelerinin eğitim ortamı olarak etkinliğinin artmasında yaratıcı dramının yeri ve önemi konusunda çalışan Eğitimci'nin (1995) deney ve kontrol grubunu ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinden on beşer kişi oluşturmuştur. Araştırmada

çalışma grubunun bilişsel alan davranışlarından 'bilgi' düzeyini ölçen bir ölçme aracı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bağımsız değişkene göre bilgi düzeyinin değişip değişmediğini saptamak için t testi yapılan çalışmada, müze ziyaretinde, yaratıcı drama yönteminin, uygulandığı deney grubunun bilgi düzeyinde anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür.

Üstündağ (1997) Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin Hürriyetçi Demokrasimizde Temel Hak ve Ödevlerimiz ünitesinin öğretiminde, ısınma, oyun, doğaçlama ve oluşumların kullanıldığı yaratıcı drama yönteminin uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun erişileri ve derse yönelik tutumları arasında anlamlı farkların olup olmadığını sınamak üzere bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında otuzu deney, yirmi sekizi kontrol grubunda olmak üzere elli sekiz kişi ile çalışmıştır. Deney ve kontrol gruplarına, araştırmacı tarafından geliştirilen eriş testi ve tutum ölçeği ön test-son test olarak uygulanmıştır. Eriş testi ve tutum ölçeği ön test son test puanlarının deney ve kontrol gruplarının arasında anlamlı farkın olup olmadığı t testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda eriş puanları ortalamaları arasında bilişsel alanın bilgi düzeyinde deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Eriş puanları ortalamaları arasında bilişsel alanın bilgi üstü düzeyinde deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubunun ön ve son testten aldığı tutum puanları arasında; deney ve kontrol grubunun son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ayrıca Üstündağ (1988) dramatisasyon ile ilgili olarak ilkökul ikinci sınıf Hayat Bilgisi dersi Çevremizde Sonbahar ünitesinin öğretiminde dramatisasyon ağırlıklı yöntemin, takrir ağırlıklı yöntemle göre etkililiği üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonunda dramatisasyon ağırlıklı yöntem uygulanan öğrenciler takrir ağırlıklı yöntem uygulanan öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Okulöncesinde, dört-altı yaşla sınırlı dönemde dramatisasyon yönteminin kullanımının eğitsel açıdan çocuğun gelişimine sağladığı yararlar üzerine bir çalışmada Kalkancı (1991) yapmıştır. Aynal (1989) tarafından yapılan çalışmada da ilkökul üçüncü sınıf İngilizce dersinin saatler, emir cümleleri ve isimler ile ilgili konularının öğretilmesinde, öğrenci başarısına etkisi yönünden dramatisasyon ağırlıklı yöntem ile takrir ağırlıklı yöntem arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonunda dramatisasyon ağırlıklı yöntemin takrir ağırlıklı yöntemle göre öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Görüldüğü gibi yaratıcı drama yönteminin etkililiğini belirlemeye yönelik yurt içinde ve dışında birçok çalışma yapılmıştır. Ülkemizde bu yöntemin daha işler bir şekilde, değişik konu ve boyutlarla ele alınarak kullanılması için daha fazla deneysel çalışmalara gereksinim vardır.

#### **2.4.2. Sosyal Beceriler ile İlgili Araştırmalar**

Sosyal becerilerle ilgili son yıllarda oldukça fazla araştırma yapılmıştır. Örneğin öğrenme güçlüğü olan çocuklarla (Moya,1994; Bluehardt,1995), duygusal yoksunluğu olan gençlerle (Foster-Johnson,1995), depresif çocuklarla ve ergenlerle (Crook,1994;Reed,1994), davranış problemi olan çocuklarla (Misener,1995), gelişim geriliği olan çocuklarla (Fenning,1993;Meninno,1994) ve risk grubunda bulunan çocuklarla (Nale,1994; Garriss,1995) yapılmış çalışmalar vardır. Fakat araştırmalar incelendiğinde hemen hemen hepsinin herhangi bir özür grubunda bulunan ya da yetersiz olarak tanımlanan bireylerle ilgili olduğu görülmektedir.

Hainsworth (1995) öğrenme yetersizliği olan çocukların sosyal becerileri, benlik kavramı, kendini kontrol ve sosyometrik statülerinde sosyal beceriler programının etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışma eşit olmayan öntest sontest kontrol gruplu quasi deneysel modelinde yürütülmüştür. Örnekleme üç sınıftan (yaş ortalaması sekiz yıl beş ay) kırk bir öğrenci oluşturmaktadır. İki sınıfın öğrencilerine otuz altı derslik yani beş ay süreyle bir program uygulanmış, üçüncü sınıf kontrol grubu olarak ele alınmıştır. Sosyal Beceriler Derecelendirme Sistemi (Social Skills Rating System) ve Kendini Kontrol Derecelendirme Ölçeği (Self-Control Rating System) öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri tarafından öntest ve sontest olarak doldurulmuştur. Ayrıca Piers-Harris Benlik Kavramı Ölçeği (Piers-Harris Self Concept Scale), Sosyal Beceriler Derecelendirme Sisteminin öğrenci formu ve Roster Derecelendirilmiş Sosyometri Ölçeği (Roster Rating Sociometric Scale) ile iki kez öğrencilerden veri toplanmıştır. Yinelenmiş ölçümler için varyans analizi kullanılmış ve sonuçlar tüm katılımcıların zaman içinde sosyal becerileri ve kendini kontrol düzeylerinde gelişme görüldüğünü göstermiştir. Öğrencilerden elde edilen verilerin



analizi sonucunda da tüm gruplarda benlik kavramının arttığı, akran kabulünün geliştiği ortaya çıkmıştır.

Whittenberg (1995) sosyal olarak kaygılı çocuklarda kendini kontrol eğitimine karşı sosyal beceri eğitiminin etkisini değerlendirmek için deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmayı normal eğitimden yararlanan dördüncü sınıf öğrencilerinden on dördü erkek, yirmi ikisi kız toplam otuz altı öğrenci ile yürütmüştür. Öğrencilerden sekizi kendini kontrol, dokuzu sosyal beceri ve on dokuzu da kontrol grubunda yer almıştır. Deneysel gruplarında birer saat olmak üzere 10 hafta süreyle çalışma sürdürülmüştür. Öntest, sontest ve izleme çalışmalarında Çocuklar İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (The Social Anxiety Scale for Children), Çocukların Akran Etkileşiminde Yetkinlik Ölçeği (Children's Self Efficacy For Peer Interaction Scale) öğretmenler ve aileler için Burks'un Davranış Derecelendirme Ölçeği (Burks' Behavior Rating Scale) kullanılmıştır. Bulgular her iki grup için de uygulanan programın etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Farklı ergen gruplarında sosyal beceriler yetkinliğine ilişkin Saunders (1994) bir araştırma yapmıştır. Çalışmanın bir grubu devlet okulundaki öğrencilerden diğer grubu ise psikiyatri bölümünde yatan hastalardan oluşturulmuştur. Araştırmada iki denence sınanmıştır. Birinci denence, 'Sosyal Beceriler Yetkinlik Ölçeğinde (SBYÖ) alt ölçek puanlarında psikiyatrik olan ve olmayan ergenler arasında' ; ikinci denence ise 'SBYÖ alt ölçek puanlarında kız ve erkek ergenler arasında anlamlı bir fark yoktur' şeklinde ifade edilmiştir. Ergenler için Sosyal Beceri Yetkinlik Ölçeği (The Social Skills Self-Efficacy Scale For Adolescents) üç hafta arayla iki kez, iki gruba uygulanmıştır. Veriler, çoklu varyans analizi ile test edilmiş ve bu test sonrasında ayırdedici fonksiyonel analiz kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda gruplama ana etkisi olduğu belirlenmiş ve etkileşimin anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyet için gruplama ana etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Ayırdedici fonksiyonel analiz, Sosyal Beceriler Yetkinlik Ölçeğindeki dört alt ölçeğin üçü (Olumsuz algılanan etki, empati ve liderlik) cinsiyetin yorumlanması için anlamlı katkıda bulunduğunu göstermiştir.

Davranış bozukluğu olan ergenlerde akran kabul edilebilirliğini artırmada sosyal becerilerin algılanmasına yönelik Zaccagnini (1995) bir çalışma yapmıştır.

Davranış problemi olan altı ergen ve normal eğitimden yararlanan sekiz ergen erkekten görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Ayrıca üç özel eğitimci ve üç normal eğitimci tarafından gözlem yapılmıştır. Sonuçlar sosyal becerilerin akran kabulünü artırdığına ilişkin öğrenci ve öğretmen algıları arasında benzerlik ve farklılıkların olduğunu ortaya çıkarmıştır. Analiz sonuçlarında öğretmenlerin, kendini kontrol, işbirliği ve sınıf kurallarına uyma olarak tanımladıkları sosyal becerilere ilişkin, öğrencilerin de aynı düşünceye sahip oldukları görülmüştür. Ancak ergenler karşı cins veya akranlarıyla etkileşim becerileri üzerinde de durmuşlardır.

Sosyal beceri eğitiminin sosyal içedönük ergenlerin içedönüklük düzeylerine etkisini araştırdığı çalışmasında Altınoğlu-Dikmeer (1997), içedönük ergenlerin, sosyal beceri eğitimi programı yoluyla içedönüklük düzeylerini azaltmayı hedeflemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu bir model kullanılan çalışmada yedişer kişiden oluşan gruplardan deney grubuna on iki hafta boyunca sosyal beceri eğitimi programı uygulanmıştır. Veriler Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri ile toplanmıştır. Yapılan analizler (Mann-Whitney U ve Wilcoxon İşaret Testi) sonunda, sosyal beceri eğitiminin deney grubunu oluşturan sosyal içedönük ergenlerin sosyal içedönüklük düzeylerinde anlamlı bir azalma sağladığı ortaya çıkmıştır.

Mc-Camey (1995)'in yaptığı çalışmanın amacı polisler arasında sosyal yeterliliği desteklemek için sosyal beceri boyutlarını araştırmaktır. Bu çalışmada sosyal iletişim becerileri / sosyal yeterlilik, sosyal beceri envanteri ile; yaş, cinsiyet, çalışma ortamı, eğitim seviyesi, görev süresi ve derecesi, iş etkililiğinde algılanan biriktirilmiş mesleksi içerik alanları, çatışma seviyesi, bağımsız karar verme seviyesi ile çok boyutlu olarak kendi raporlarına göre birbiriyle ilişkili olarak sınıandı. Çalışma ikiyüz beş polis memuru ile gerçekleştirilmiştir. Demografik, deneysel ve içerikle ilgili değişkenler eklenerek Sosyal Beceri Envanteri uygulanmıştır. Toplanan iki yüz envanter, varyans analizi ile test edilmiştir. Bulgular cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark bulunduğunu ortaya koymuştur. Yüksek düzey Sosyal Beceri Envanter puanları ile demografik, içerikle ilgili ve deneysel değişkenler arasında istatistiksel olarak bazı anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Yüksel (1997) üniversite öğrencilerine verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemek üzere bir çalışma yapmıştır.

1995-1996 öğretim yılında Gazi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden otuz üçü deney, otuz üçü kontrol olmak üzere toplam altmışaltı kişi ile çalışmıştır. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyi, Türkçe'ye araştırmacı tarafından uyarlanan Riggio'nun (1986,1989) Sosyal Beceri Envanteri ile ölçülmüştür. Deney grubu dokuz haftalık bir eğitimden geçirilmiştir. Veriler yinelenmiş ölçümler için tek faktör üzerinden iki boyutlu varyans analizi uygulanmıştır. Analizler sonunda genel olarak sosyal beceri eğitiminin, öğrencilerin sosyal beceri düzeyinin bir alt boyutu olarak 'duyuşsal duyarlık' düzeyini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Ancak uygulanan eğitimin duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlık ve sosyal kontrol gibi sosyal becerilerin alt boyutlarında etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Şimdiye kadar açıklanan sosyal becerilerle ilgili araştırmaların hiçbirinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmadığı dikkat çekmektedir. Sosyal becerilerle ilgili olarak, özellikle son yıllarda çok miktarda yapılan çalışmalardan sadece birkaç tanesinin yaratıcı drama yöntemi ile birlikte ele alındığı görülmektedir. Aşağıda, sosyal becerilere yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin araştırmalara yer verilmiştir.

Zihinsel geriliği olan genç ve yetişkinlere sosyal becerilerin öğretiminde bir yöntem olarak yaratıcı drama yönteminin etkililiğini araştırdığı çalışmasında Goodwin (1985), çeşitli drama etkinliklerini kullanmıştır. Beş hafta boyunca haftada üç kez olmak üzere kasete alınan etkinlikler sonrasında, izlenen kasetlerde değiştirilmek istenen hedef davranışlarda bir değişiklik görülmemesine rağmen bireylerin barındığı yerde çalışan görevliler, genel olarak davranışlarında ilerleme kaydedildiğini belirtmişlerdir.

Anaokuluna giden beş-altı yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olan etkisini incelemek üzere Uysal (1996), daha önce hiç drama eğitimi almadığı belirlenen yirmi üçü kız, yirmi beşi erkek toplam kırk sekiz çocukla çalışmıştır. Çocuklar yirmi dörder kişilik gruplara ayrılıp, deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna on iki haftalık yaratıcı drama programı, her hafta otuz ile kırk beş dakika arasında değişen sürede uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı Kontrol Listesi'nin, 61-72. ayda sosyal gelişime ait 73-83. maddelerinden oluşan gözlem formu öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Başarılı, başarısız şeklinde kodlanan veriler sayısal ve yüzde

değerlerle analiz edilmiştir. Araştırma sonunda deney grubundaki çocukların sosyal gelişim alanına, yaratıcı drama yönteminin olumlu katkılar sağladığı görülmüştür.

Akın (1993) farklı sosyo ekonomik düzeylerdeki ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyalleşme düzeylerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi araştırılmıştır. Araştırmada Moreno'nun sosyometri testi deney ve kontrol gruplarına öntest-sontest olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde Kats ve Powell (1953)'in Concorde İndex'i (Uyuşum Katsayısı) kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda yaratıcı drama eğitimi alanın çalışma grubundaki çocukların sosyalleşme düzeylerinde anlamlı bir değişiklik yarattığı görülmüştür.

Yukarıda sonuçları verilen araştırmalar incelendiğinde, sosyal beceri programlarının bireylerin sosyal beceri düzeylerini artırdığı görülmektedir. Akın'ın (1993) ve Uysal'ın (1996) sosyal gelişim üzerinde, Goodwin (1995)'in ise zihinsel geriliği olan genç ve yetişkinlere sosyal becerilerin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada ise, bazı sosyal becerilerin normal eğitimden yararlanan çocuklara, sınıf ortamında, bir ders (Hayat Bilgisi) kapsamında, yaratıcı drama yöntemi ile öğretimi amaçlanmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizinde kullanılan istatistiksel teknikler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Hayat Bilgisi Dersinde Köyü Tanıyalım ünitesinin öğretiminde yaratıcı drama yöntemi ile geleneksel yöntemin sosyal beceriler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bir başka deyişle, bağımsız değişkenler olan yaratıcı drama ve geleneksel yöntemin, bağımlı değişken olan sosyal becerileri etkileyip etkilemediği sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırma deneme modelinde bir araştırmadır. Deneme modellerinde “bağımsız değişkenlerdeki sistemli değişmelerin, bağımlı değişkeni nasıl etkiledikleri saptanmaya çalışılır” (Karasar,1991,88). Araştırmanın modeli bir deney ve iki kontrol grubu desenine göre oluşturulmuştur. İkinci kontrol grubu, araştırmacının tutum ve davranışlarından kaynaklanabilecek tutum değişikliklerini denetlemek diğer bir deyişle Hawthorne etkisini (Fraenkel & Wallen, 1993:Karasar,1991:Demirel & Ün,1987) önlemek amacıyla oluşturulmuştur.

Bu çerçevede, araştırma "öntest-sontest kontrol gruplu" deneme modeline göre düzenlenmiştir. Bu modelin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir.

G1	O1	X	O2
G2	O3		O4
G3	O5		O6

G1 : Yaratıcı drama yönteminin uygulandığı grup

G2 : Geleneksel yöntemin uygulandığı grup

G3 : Araştırmacı tarafından işlem yapılmayan grup

O1,O3,O5 : Ön ölçüm

O2,O4,O6 : Son ölçüm

X : Yaratıcı Drama Yöntemi

### 3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 1997-1998 Eğitim-öğretim yılında Adana İli Seyhan İlçesinde bulunan Özel Bilfen Okulundaki üçüncü sınıflardan üç şube oluşturmuştur. Çalışmanın söz konusu okulda yapılma nedenleri;

1. Araştırmacıya, çalışmasını yapmak üzere okul idaresi tarafından izin verilmesi ve gerekli ortamın hazırlanmasında kolaylık sağlanması,
2. Özel okul olması nedeniyle öğrenci sayılarının az olması ve bu gerekçeyle çalışmanın daha etkili bir şekilde sürdürülebileceğinin düşünülmesidir.

Bu bağlamda, örneklem amaçlı bir şekilde belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, çalışmanın gereksinimlerini karşılayan deneklerin, araştırmacının önceki yargularından da yararlanarak seçildiği olasılığına dayalı bir örneklem alma şeklidir (Cohen & Manion,1994:Baker,1994:Fraenkel & Wallen,1993). Bu çalışmada da kişisel bilgi formu sonuçları ve araştırmacının ön ölçüm için uyguladığı SBGF sonuçları göz önünde bulundurularak deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan kişisel bilgi formundan elde edilen veriler Tablo 3.1.'de verilmiştir. Tablo incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, okulun özel okul olması nedeni ile, kişisel durumlarının birbirine benzerlik gösterdiği söylenebilir.

**Tablo 3.1.**  
**Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine**  
**Göre Dağılımı**

		Deney Grubu		Kontrol grubu (1)		Kontrol grubu (2)	
		f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	4	21.05	7	41.18	5	35.71
	Erkek	15	78.95	10	58.82	9	64.29
Annenin Yaşayıp Yaşamadığı	Yaşıyor	19	100.00	17	100.00	14	100.00
	Yaşamıyor	–	–	–	–	–	–
Babanın Yaşayıp Yaşamadığı	Yaşıyor	19	100.00	16	94.12	14	100.00
	Yaşamıyor	–	–	1	5.89	–	–
Anne-Babanın Birliktelik Durumu	Birlikte Yaşıyor	18	94.73	17	100.00	14	100.00
	Boşanmış	1	5.27	–	–	–	–
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	1	5.27	–	–	4	28.57
	2 veya üstü	18	94.73	17	100.00	10	71.43
Annenin Eğitim Durumu	İlköğretim 1.kademe	2	10.53	1	5.88	–	–
	İlköğretim 2.kademe	3	15.79	2	11.77	2	14.29
	Ortaöğretim	7	36.84	10	58.82	6	42.86
	Yükseköğretim	7	36.84	4	23.53	6	42.86
Babanın Eğitim Durumu	İlköğretim 1.kademe	3	15.79	–	–	–	–
	İlköğretim 2.kademe	–	–	–	–	–	–
	Ortaöğretim	5	26.32	6	50.00	6	42.86
	Yükseköğretim	11	57.89	6	50.00	8	57.14

KBF ile ilgili veriler göz önünde bulundurulduğunda 20 kişiden oluşan 3-C sınıfı deney, 17 kişiden oluşan 3-B sınıfı ise düz anlatım yönteminin kullanıldığı birinci kontrol grubu olarak belirlenmiştir. 3-C sınıfının deney grubu olarak seçilmesinin nedeni ise öğrenci sayısının çift sayı olması, böylece eşli yapılan etkinliklerde hiçbir çocuğun yalnız kalmamasının sağlanmasıdır. Deney grubu olan 3-C sınıfına ilişkin veriler, sınıfa kayıtlı 19 kişiden toplanmıştır. Öğrencilerden biri dördüncü sınıflardan birine kayıtlı olup okul idaresi gerekli gördüğü için bu sınıfa devam etmekteydi. Okulda bulunan üç üçüncü sınıftan diğeri, 27 kişiden oluşan 3-A sınıfı ikinci kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının SBGF ön ölçüm uygulama sonuçlarının üç sosyal beceriye ilişkin ortalamaları Tablo 3.2.'de verilmiştir. Tablo 3.2. incelendiğinde, selam verme sosyal becerisine ilişkin ortalamalarda deney grubunun ortalaması en düşükken ( $x=8.53$ ), birinci kontrol grubu en yüksek ortalamaya ( $x=9.35$ ) sahiptir. Çevreyi koruma sosyal becerisinde deney grubu en yüksek ortalamaya sahip iken ( $x=13.47$ ), ikinci kontrol grubunun en düşük ortalamaya ( $x=11.07$ ) sahip olduğu görülmektedir. Paylaşma-işbirliği sosyal becerisinin ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun en düşük ortalamaya ( $x=11.21$ ) sahip iken, ikinci kontrol grubu ise en yüksek ortalamaya ( $x=14.07$ ) sahiptir. Ortalamalar arasındaki bu farkların anlamlı olup olmadığı, farkların hangi grup lehine olduğuna tek boyutlu varyans analizi ile bakılmış ve sonuçları Tablo 3.2'de verilmiştir.

**Tablo 3.2.**

**Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm SBGF Alt boyutlarından Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalaması, Standart Sapması ve Uygulanan Tek Boyutlu Varyans Analizi Sonuçlarına İlişkin F Değerleri**

Sosyal Beceriler	Gruplar	N	x	ss	F	p
Selam Verme	Deney	19	8.53	1.78	.932	.401
	Kontrol 1	17	9.35	1.73		
	Kontrol 2	14	8.79	2.04		
Çevreyi Koruma	Deney	19	13.47	2.22	4.399*	.018
	Kontrol 1	17	11.65	2.34		
	Kontrol 2	14	11.07	2.16		
Paylaşma-İşbirliği	Deney	19	11.21	3.01	4.502*	.016
	Kontrol 1	17	12.76	2.82		
	Kontrol 2	14	14.07	2.16		

\* = $p < .05$

Deney ve kontrol gruplarına ön ölçüm için uygulanan SBGF sonuçlarına tek boyutlu varyans analizi ile bakıldığında, selam verme sosyal becerisi boyutunda ( $F=.932; p>.40$ ) anlamlı fark bulunmazken; çevreyi koruma sosyal becerisinde deney grubu lehine ( $F=4.399; p>.02$ ), paylaşma-işbirliği sosyal becerisi ile ilgili boyutunda da ( $F=4.502; p>.02$ ) ikinci kontrol grubu lehine anlamlı farkların olduğu Fisher LSD testi sonucunda görülmektedir (Bakınız Tablo 3.2.).



### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada yaratıcı drama ve geleneksel yöntemin uygulandığı deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini ölçmek için, araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Sosyal Beceriler Gözlem Formu’ (SBGF) kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin, kişisel özelliklerini öğrenmek amacıyla ‘Kişisel Bilgi Formu’ (KBF) uygulanmıştır.

#### 3.3.1. Sosyal Beceriler Gözlem Formu

İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin amaçları arasında çocuğun sosyal becerilerini geliştirmek yer almaktadır. Bu araştırmada, incelenen içeriğe uygun olan (Köyü Tanıyalım ünitesi) sosyal beceriler, Stephens’in Sosyal Beceri Envanteri’nden de yararlanılarak seçilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmada kullanılmak üzere, Sosyal Beceriler Gözlem Formu, sosyal becerilerden selam verme, çevreyi koruma ve paylaşma-işbirliği becerilerini ölçmek üzere hazırlanmıştır. Form, Selam Vermeye (S.V) ilişkin 4, Çevreyi Korumaya (Ç.K.) ilişkin 6 ve Paylaşma-İşbirliğini (P.İ) gözlemeye ilişkin 6 davranış maddesi olmak üzere toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Formda her bir maddenin karşısında ‘Evet gözleniyor’, ‘Bazen gözleniyor’, ‘Hayır gözlenmiyor’ ve ‘Gözlenemedi’ seçenekleri bulunmaktadır. Eğer öğrencide beceriye ilişkin davranış maddesi için ‘Evet gözleniyor’ seçeneği işaretlenmiş ise alacağı puan 3, ‘Bazen gözleniyor’ seçeneği işaretlenmiş ise alacağı puan 2, ‘Hayır gözlenmiyor’ seçeneği işaretlenmiş ise alacağı puan 1 ve eğer o öğrencide davranış ‘Gözlenemedi’ ise alacağı puan 0’dır. Bu durumda formdan elde edilecek en yüksek puan 48, en düşük puan 0’dır. Formun Selam Verme sosyal becerisine ilişkin alınacak en yüksek puan 12, Çevreyi Korumaya ilişkin en yüksek puan 18, Paylaşma-İşbirliğine ilişkin yine en yüksek puan 18 ve üç sosyal beceriye ilişkin elde edilebilecek en düşük puan ise 0’dır (Bakınız Ek-1,68).

##### 3.3.1.1. SBGF Geçerlik Çalışması

**3.3.1.1.1. Kapsam Geçerliği :** Öğrencilerin selam verme, çevreyi koruma ve paylaşma-işbirliği sosyal becerilerini gözleyebileceği düşünülen 32 davranış maddesi

oluşturulmuştur. Bu maddeler oluşturulurken Stephens (1992) 'ın Sosyal Beceriler Listesinden yararlanılmıştır. Daha sonra oluşturulan bu maddeler Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan 9 öğretim üyesi, 2 öğretim görevlisi toplam 11 uzmana dağıtılmıştır. Uzmanlardan maddelerin öğrencilerin sosyal becerilerini gözleyebilme gücünü en düşük 1 ve en yüksek 4 olmak üzere değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca oluşturulan 32 maddeye ilişkin önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Çalışmada 3 ve 3'ün üzerinde aritmetik ortalamaya sahip olan maddeler doğrudan forma almıştır. Ayrıca düzeltilmesi, eklenmesi ve çıkarılması istenen maddelerle ilgili çalışmalar yapıldıktan sonra SBGF'unun maddeleri oluşturulmuştur.

**3.3.1.1.2.Yapı Geçerliği :** SBGF araştırmacı ve üç şubenin sınıf öğretmenleri tarafından iki haftalık gözlem sonunda toplam 50 öğrenci için doldurulmuştur. Öğretmenler başlangıçta: “Birçok işimiz var, sekreterlik işlerinden bıktık” diyerek formları almak istememişlerdir. Öğretmenler ikna edildikten sonra, gözlem formu verilmeden önce araştırmacı tarafından gözlem ve SBGF hakkında bilgilendirilmiştir. Formlar doldurulduktan sonra öğretmen ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki korelasyon değerleri saptanarak .05 düzeyinde anlamlı olan, korelasyon değeri .30 ve üstü olan maddeler forma alınmıştır. Bunların dışında kalan 16 madde çıkarılmıştır. Formda kullanılmasına karar verilen madde numaraları 1, 3, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 27, 29, 30, 31 ve 32'dir. SBGF'unda yer alan tüm maddelere ilişkin araştırmacı ve öğretmen değerlendirmelerinin aritmetik ortalama, standart sapma, korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, araştırmacı ve öğretmen değerlendirmeleri arasında anlamlı fark olup olmadığına bağımsız gruplar t testi ile bakılmış ve elde edilen sayısal veriler Tablo 3.3.'de verilmiştir. Tabloda da görüldüğü üzere, 6 maddeye ilişkin t değerleri anlamlı bulunmazken, 10 maddeye ilişkin t değerleri anlamlı bulunmuştur. Bu maddelerden iki tanesinde (31 ve 32. Madde) araştırmacı değerlendirmesinin puan ortalaması yüksek iken, diğer 8 maddede öğretmen değerlendirmesinin puan ortalaması yüksektir. Bu durum, her öğretmenin kendi sınıfında bulunan öğrencilerin, iyi özelliklere sahip olmasını istemelerinden kaynaklanmış olabilir. Diğer bir deyişle öğretmenler öğrencilerinin durumlarını olduğundan farklı yansıtmış olabilirler.

**Tablo 3.3.**  
**Araştırmacı ve Öğretmen SBF Maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Korelasyon ve t Değerleri**

Madde No	Araştırmacı		Öğretmen		Pearson	t
	x	ss	x	ss		
1	2.26	.66	2.28	.86	.55****	-.19
2	3.00	.00	2.98	.14	.	
3	2.04	.70	2.70	.54	.35**	-6.52*
4	2.12	.63	1.64	.92	.22	
5	.00	.00	.70	.76	.	
6	.22	.62	.92	.99	-.14	
7	.04	.28	.82	.92	-.13	
8	2.10	.58	2.02	.84	.20	
9	2.56	.64	2.76	.48	.45***	-2.33*
10	2.02	.51	2.20	.78	.35**	-1.64
11	2.30	.74	2.74	.56	.14	
12	2.64	.48	2.82	.39	.30*	-2.44*
13	2.82	.52	2.72	.57	.10	
14	2.06	.68	2.48	.86	.33*	-3.28*
15	2.36	.90	2.76	.56	.30*	-3.13*
16	1.28	.50	2.24	.82	.43**	-8.99*
17	.16	.65	2.88	.39	-.17	
18	.00	.00	2.54	.84	.	
19	.00	.00	2.70	.71	.	
20	1.42	.57	2.16	.79	.43**	-6.97*
21	2.42	.57	2.66	.52	.42**	-2.87*
22	2.06	.55	1.90	.86	.44***	1.43
23	2.08	.57	2.18	.96	.24	
24	2.58	.64	1.96	1.21	.21	
25	2.66	.59	2.48	.89	.24	
26	1.38	.99	2.08	.97	-.25	
27	2.14	.83	2.22	.95	.45***	-.60
28	2.10	.36	2.34	.87	.02	
29	2.14	.64	2.00	1.01	.35**	1.00
30	2.12	.72	1.58	1.18	.45***	3.56*
31	2.14	.61	1.84	.91	.45***	2.53*
32	1.94	.84	1.92	.97	.65****	.18

N=50 \*= $p < .05$ , \*\*= $p < .01$ , \*\*\*= $p < .001$ , \*\*\*\*= $p < .0001$

Araştırmacı değerlendirmelerine göre, üç alt boyuttan ve 16 maddeden oluşan formda sosyal becerilere ilişkin madde-alt boyut puan korelasyonları hesaplanarak Tablo 3.4.'de sunulmuştur.

**Tablo 3.4.**  
**SBGF Madde-Alt Boyut Puanları Korelasyon Değerleri**

Madde No	Selam Verme	Çevreyi Koruma	Paylaşma-İşbirliği
1	.75	—	—
3	.75	—	—
9	.73	—	—
10	.67	—	—
12	—	.67	—
14	—	.75	—
15	—	.73	—
16	—	.68	—
20	—	.65	—
21	—	.78	—
22	—	—	.50
27	—	—	.66
29	—	—	.66
30	—	—	.81
31	—	—	.72
32	—	—	.78

Tablo 3.4 incelendiğinde selam verme sosyal becerisine ilişkin madde-alt boyut korelasyonlarının sırasıyla .75, .75, .73, .67 olduğu; çevreyi koruma sosyal becerisine ilişkin .67, .75, .73, .68, .65, .78 ve paylaşma-işbirliği sosyal becerisine ait madde-alt boyut korelasyonlarının ise .50, .66, .66, .81, .72, .78 olduğu görülür. Madde-alt boyut korelasyon değerlerinin oldukça yüksek olması, maddelerin ölçülmesi hedeflenen özellikleri ölçtüğü biçiminde değerlendirilebilir.

Tablo 3.5.'de, araştırmacı değerlendirmesine göre, SBGF alt boyut toplam puanları arasındaki korelasyon değerleri yer almaktadır.

**Tablo 3.5.****SBGF Alt Boyut ve Toplam Puanlar Arasındaki Korelasyon Değerleri**

	Çevreyi Koruma	Paylaşma-İşbirliği	Toplam
Selam Verme	.18	.45	.66
Çevreyi Koruma	—	.29	.70
Paylaşma-İşbirliği	—	—	.83

Selam verme ve çevreyi koruma becerisine ilişkin korelasyon değeri .18; çevreyi koruma ve paylaşma-işbirliği arasındaki korelasyon değeri .29; selam verme ile paylaşma-işbirliği becerilerine ilişkin korelasyon değeri .45'dir. Alt boyutların toplam puanla korelasyonlarına bakıldığında, selam verme ile .66; çevreyi koruma ile .70; paylaşma-işbirliği ile .83 düzeyinde ilişkiye sahip oldukları Tablo 3.5.'de görülmektedir. Bu bağlamda, toplam puanlara ilişkin korelasyonlar incelendiğinde SBGF'unun ölçmek istenilen becerileri ölçmekte olduğu söylenebilir. Alt boyutların toplam puanla korelasyonlarının yüksek olması da, üç alt boyutun sosyal becerilerin alt boyutları olduğunu göstermektedir.

**3.3.1.1.3.Madde Ayırcılık Güçleri :** Öğrencilerin SBGF içinde yer alan üç sosyal beceriye ilişkin araştırmacı değerlendirmelerinden aldıkları puanlar düşükten yükseğe doğru sıralanmıştır. Bu sıralamada alt-üst %27'lik gruplara 14'er kişi alınmıştır. Alt ve üst gruplar arasında anlamlı farkların olup olmadığına, bağımsız gruplar için t testi ile bakılmıştır (Bakınız Tablo 3.6.).

**Tablo 3.6.**  
**SBGF Madde Ayrıcılık Güçleri**

S.B.	Madde No	Grup	n	X	Ss	t
S. V.	1	1	14	1.64	.50	-7.379****
		2	14	2.86	.36	
	3	1	14	1.50	.52	-7.167****
		2	14	2.79	.43	
	9	1	14	1.86	.53	-6.708****
		2	14	2.93	.27	
	10	1	14	1.64	.50	-4.113****
		2	14	2.43	.51	
Ç. K.	12	1	14	2.14	.36	-8.832****
		2	14	3.00	.00	
	14	1	14	1.43	1.43	-8.498****
		2	14	2.86	2.86	
	15	1	14	1.50	1.16	-4.489****
		2	14	2.93	.27	
	16	1	14	.93	.27	-5.448****
		2	14	1.71	.47	
	20	1	14	1.00	.00	-4.204****
		2	14	1.79	.70	
21	1	14	1.93	.47	-8.446****	
	2	14	3.00	.00		
P. İ.	22	1	14	1.71	.47	-3.520***
		2	14	2.36	.50	
	27	1	14	1.43	.65	-6.562****
		2	14	2.79	.43	
	29	1	14	1.64	.75	-4.555****
		2	14	2.71	.47	
	30	1	14	1.43	.76	-5.408****
		2	14	2.71	.47	
	31	1	14	1.64	.63	-4.261****
		2	14	2.57	.51	
32	1	14	1.14	.86	-5.979****	
	2	14	2.71	.47		

Sd=26 \*\*\*=p<.001, \*\*\*\*=p<.0001

S.B.= Sosyal Beceriler

Tablo incelendiğinde 16 maddenin de alt grupla üst grubu birbirinden anlamlı düzeyde ayırdettiği görülmektedir. Diğer bir deyişle, maddelerin olumlu davranışlara sahip olanlarla olmayanları birbirinden ayırdedebildiği söylenebilir.

### 3.3.1.2. Güvenirlilik Çalışması

SBGF için Cronbach alfa değerleri hesaplanmış, selam verme sosyal becerisiyle ilgili 4 maddeye ilişkin değer .70, çevreyi koruma sosyal becerisiyle ilgili 6 maddeye ilişkin değer .78, paylaşma-işbirliği sosyal becerisiyle ilgili 6 maddeye ilişkin değer .78, toplam SBGF Cronbach alfa değerinin ise .76 olduğu bulunmuştur. Bu değerler, SBGF'unun çalışmada kullanılabilirlik güvenirliliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

### 3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin kaç kardeşe sahip olduklarını, anne-babalarının yaşayıp yaşamadığı, anne-babalarının eğitim durumu ve mesleği ile ilgili bilgi toplamak amacıyla 'Kişisel Bilgi Formu' dağıtılmıştır (Bakınız Ek-2,69). 'Kişisel Bilgi Formu'nu hazırlarken Gömleksiz'in (1997) daha önce kullandığı 'Kişisel Bilgi Formu'ndan yararlanılmıştır. Araştırmada amaçlı örneklem kullanılmıştır. Gruplar hakkında bilgi sahibi olmak, deney ve kontrol gruplarını belirleyebilmek için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formları çocukların kendileri tarafından doldurulmuştur.

### 3.4. Uygulama

Bu araştırmanın genel amacı, bazı sosyal becerilerin Hayat Bilgisi Dersi kapsamında kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin geleneksel yöntemle göre etkililiğini araştırmaktır. Araştırmada selam verme, çevreyi koruma ve paylaşma-işbirliği ile ilgili sosyal becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır. Çalışma üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersindeki 'Köyü Tanıyalım' ünitesi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Bu ünitenin, araştırma kapsamına alınan selam verme, çevreyi koruma ve paylaşma-işbirliği sosyal becerilerine yönelik hedef-davranışları kazandırmada uygun

bir içeriğe sahip olduğu saptanmıştır [Örneğin; Köyün Ortak Malları - çevreyi koruma becerisi; Türk Köylüsü Konukseverdir – selam verme sosyal becerisi; Ailede İşbölümü – paylaşma işbirliği sosyal becerisi gibi (Konu başlıkları ve sosyal becerilerle ilgili hedef-davranışlar için bakınız Ek-3,71 ve Ek-4,72)].

Çalışma, hedefler aracılığıyla haftada dört kez olmak üzere dört hafta sürdürülmüştür. Deney ve birinci kontrol grubunda dersler, yukarıda anılan içerik ve sosyal becerilere bağlı kalınarak, araştırmacı tarafından işlenmiştir. İkinci kontrol grubunda dersler sınıf öğretmeni tarafından işlenmiştir.

**Deney grubunda**, öğretme durumları yaratıcı drama yöntemi esas alınarak planlanmış ve ünitenin tümünün öğretimi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

a) Öğretme durumlarını uygulamaya başlamadan önce, deney ve kontrol grubunda yer alan tüm öğrencilerle Adana İli'ne bağlı Kürkçüler köyüne gezi düzenlenmiştir.

b) Araştırmacı tarafından toplam 16 ders saati için, 15 ayrı öğretme durumu planlanmıştır.

c) Öğretme durumları içinde konunun adı, dersin hedef ve davranışları, ısınma, oluşum ve değerlendirme aşamaları yer almaktadır. Diğer bir deyişle, yaratıcı drama yöntemine dayalı olarak hazırlanan öğretme durumları, birbirini izleyen üç aşamadan oluşmaktadır:

**Birinci aşama**, ısınma aşamasıdır. Isınma çalışmaları öğrencileri sadece derse motive etmek için kullanıldığı gibi, dersin amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik de kullanılmıştır.

**İkinci aşama**, oluşum aşamasıdır. Konunun özelliğine ve amaçlarına uygun olarak, oyun, doğaçlama, pandomim ve rol oynama yer almaktadır.

**Üçüncü aşama**, değerlendirme aşamasıdır. Bu aşamada etkinliklerle ilgili paylaşımlar (duygu ve düşünce) yapılmıştır (Öğretme Durumları için Ek-5'e bakınız, 73).

d) Deney grubuna ilk girilen saatte, öğrencilere Köyü Tanıyalım ünitesinin farklı bir yöntemle işleneceği, haftada dört gün araştırmacı ile ders işleyecekleri söylenmiştir. Ek-5'te verilen öğretme durumlarına göre dersler işlenmiştir.



Örnek oluşturması açısından Öğretme Durumu I üzerinde ısınma, oluşum ve değerlendirme aşamaları aşağıda sunulmuştur:

I. Öğretme Durumunun **ısınma aşamasında**; “Sınıfta serbest yürüme. Öğretmenin verdiği komutlara göre hareket etme. Kenarlarında birçok ağacın bulunduğu toprak bir yolda yürüyorsunuz Hava güneşli. Yavaş yavaş rüzgar esmeye başlıyor. Rüzgarla birlikte yağmur yağmaya başlıyor. Yanınızda bulunan derenin yağmurla birlikte suları arttıkça artıyor. Yağmur gittikçe hızlanıyor. Çamur olan yolda yürüyorsunuz. Bu arada yağmur azalıyor. Bulutların arasından güneş yavaş yavaş kendini gösteriyor. Serbest yürüme.” çalışması yapılmıştır.

Öğretme Durumu I’in **oluşum aşamasında**; “Öğretmen tarafından sınıfa bir örtü serilir. Bu etkinlikte kullanılacak diğer materyaller (gazete ve teksir kağıtları, çeşitli kalınlıkta ipler ve boya kalemleri) örtünün yanına bırakılır. Öğrencilerden örtünün etrafına gelmeleri istenir. Öğretmen tarafından ‘Bu örtü bizim köyümüz. Bu köyde neler var acaba?’ diye sorulur. Öğrencilerin söylemleri doğrultusunda, materyallerden yararlanmaları da sağlanarak, birlikte bir köy oluşturulur. Oluşturulan ortak köyden sonra, öğrenciler dört gruba ayrılır. Onlara bu köyde yaşayan aileler olduğu söylenir. Her grubun sınıfta istedikleri bir köşeye gitmeleri ve evlerini oluşturmaları istenir. Oluşturdukları evde ne yaptıklarını düşünmeleri, karar verdiklerinde öylece kalmaları istenir (Donuk imge). Her grubun çalışması, diğer grubun öğrencileri ile tartışılır.”

Öğretme durumu I’in **değerlendirme aşamasında**; “Öğrencilerle ‘köy’ ün tanımı yapılır, köylerin kurulduğu yerler ve köy evlerinin özellikleri tartışılır. Tartışılan konular öğretmen tarafından özetlenir. İsteyen öğrencilerin defterlerine yazabileceği söylenir.”

**Birinci kontrol grubunda** dersler *geleneksel yöntemle* işlenmiştir. Öğretmen, öğrencilerin bir gün önce belirtilen konuyu çalışarak gelmelerini istemiştir.

a) Konuyu çalışarak gelen öğrencilerden isteyen birkaç kişiye konu anlatılmıştır.

b) Öğretmen tarafından konu ile ilgili sorular, o günkü sosyal becerilerle ilgili amaçlar doğrultusunda sorularak konu pekiştirilmiştir.

c) Öğrenciler tarafından anlaşılmayan yerler, öğretmen tarafından açıklanmıştır.

**İkinci kontrol grubunda**, araştırmacı tarafından derse girilmemiştir. Dersler sınıf öğretmeni tarafından işlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına ilişkin ön ve son ölçüm verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır. Formlar iki haftalık gözlemler sonunda doldurulmuştur. Gözlemler sınıf içinde, okul bahçesinde ve yemekhanede yapılmıştır. Her sınıfa dönüşümlü olarak ikişer ders saatinde girilmiştir. Gözleme ilişkin notlar el ajandasına not edilmiştir. Gözlem süresi sonunda her öğrenciye ait SBGF'leri doldurulmuştur.

### 3.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Deney ve kontrol gruplarındaki bireyler için, ön ölçüm ve son ölçüm olarak hazırlanan 'Sosyal Beceriler Gözlem Formu' (SBGF) araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Formlar ön ölçüm ve son ölçüm için iki haftalık gözlemler sonunda doldurulmuştur. Deney ve kontrol gruplarından deney öncesi ve sonrasında toplanan veriler SPSS-WINDOWS 6.1 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Analizler deney grubundan 19, birinci kontrol grubundan 17 ve ikinci kontrol grubundan 14 öğrencinin ön test ve son testten aldıkları puanlar ile yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında farkın olup olmadığını belirlemek için kovaryans analizi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son ölçüm puanlarındaki farklılığın deneysel koşuldan kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek için ön ölçüm puanları birlikte değişen (kovaryat) olarak analizlere dahil edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının random olmaması, ön ölçüm puanlarının eşit olmaması ve gruplardaki öğrenci sayılarının eşit olmamasından dolayı bu tekniğin kullanılması uygun görülmüştür. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi benimsenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının sayılarının eşit olmaması; ortalamalar arasındaki küçük farka karşın F değerinin anlamlı çıkması sonucunda, bu küçük farkların anlamlı olup olmadığını analiz edebilmek için Fisher LSD testi kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde, denencelerin test edilmesi sonucunda Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı drama yöntemi ile kazandırılmaya çalışılan sosyal becerilerle ilgili elde edilen bulgular sunulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının sosyal beceriler gözlem formu sonucunda elde edilen puanlarının ortalama ve standart sapmaları Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1.

**Deney ve Kontrol Gruplarının Selam Verme, Çevreyi Koruma ve Paylaşma-İşbirliği Sosyal Becerilerine İlişkin Ön Ölçüm-Son Ölçüm Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Gruplar	Sosyal beceriler	Selam Verme		Çevreyi Koruma		Paylaşma-İşbirliği	
		x	SS	x	SS	x	SS
Deney Grubu	Ön ölçüm	8.53	1.78	13.47	2.22	11.21	3.01
	Son ölçüm	11.11	.94	14.79	2.46	16.63	1.38
Kontrol Grubu 1	Ön ölçüm	9.35	1.73	11.65	2.94	12.76	2.82
	Son ölçüm	10.06	1.78	12.71	2.76	14.12	2.62
Kontrol Grubu 2	Ön ölçüm	8.79	2.04	11.07	2.16	14.07	2.16
	Son ölçüm	9.26	1.90	11.64	1.98	14.79	2.12

Tablo incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarında selam verme, çevreyi koruma ve paylaşma-işbirliği sosyal becerilerinin son ölçüm puan ortalamalarının ön ölçüm puan ortalamalarına göre yükseldiği görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı incelenmiş ve aşağıda sunulmuştur.

#### 4.1. Selam Verme

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi deney grubunun selam verme sosyal becerisi son ölçüm puan ortalaması ( $x=11.11$ ), kontrol grubu ortalamalarından (kontrol grubu 1 :  $x=10.06$ , kontrol grubu 2 :  $x=9.26$ ) yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.2.'de verilmiştir.

**Tablo 4.2.**  
**Selam Verme Becerisi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları**

DEĞİŞİMİN KAYNAĞI	KT	Sd	KO	F	P
Kontrol Edilen Değişken (S.V ön ölçüm puanı)	47.324	1	47.324	37.877	.0001
Gruplama Ana Etkisi	36.325	2	18.162	14.537	.0001
Açıklanan	83.648	3	27.883	22.317	.0001
Hata	57.472	46	1.249		
Toplam	141.120	49	2.880		

Tablo 4.2. incelendiğinde gruplama ana etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ( $F=14.587$ ,  $p=.0001$ ). Yapılan Fisher LSD testi sonucunda (1.0993) deney grubunun son ölçüm puan ortalamasının, kontrol gruplarının puan ortalamalarına göre anlamlı bir artış gösterdiği görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda 1.denence kabul edilmiştir.

#### 4.2. Çevreyi Koruma

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi, deney grubunun çevreyi koruma sosyal becerisi son ölçüm puan ortalaması ( $x=14.79$ ), kontrol grupları (kontrol grubu 1 :  $x=12.71$ ; kontrol grubu 2 :  $x=11.64$ ) ortalamasından yüksektir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.3.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.3.**  
**Çevreyi Koruma Becerisi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları**

DEĞİŞİMİN KAYNAGI	KT	Sd	KO	F	p
Kontrol Edilen Değişken (Ç.K. ön ölçüm puanı)	221.850	1	221.850	77.204	.0001
Gruplama Ana Etkisi	13.966	2	6.983	2.430	.10
Açıklanan	235.816	3	78.605	27.355	.0001
Hata	132.184	46	2.874		
Toplam	368.000	49	7.510		

Tablo 4.3. incelendiğinde; gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ( $F=2.430$ ,  $p=.10$ ). Bu durumda 2.denence reddedilmiştir. Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı drama yöntemi ile sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik yapılan araştırmada, çevreyi koruma sosyal becerisi puanlarında kontrol gruplarına göre anlamlı bir yükselme olmadığı görülmektedir.

### 4.3. Paylaşma-İşbirliği

Tablo 4.1. incelendiğinde; deney grubunun paylaşma-işbirliği sosyal becerisi son ölçüm puan ortalaması ( $X=16.63$ ), kontrol grupları (Kontrol grubu 1:  $X=14.12$ ; kontrol grubu 2:  $X=14.79$ ) puanlarının ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 4.4.'de, gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan kovaryans analizi bulguları verilmiştir.

**Tablo 4.4.**  
**Paylaşma ve İşbirliği Becerisi Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları**

DEĞİŞİMİN KAYNAĞI	KT	Sd	KO	F	P
Kontrol Edilen Değişken					
(P-İ ön ölçüm puanı)	9.783	1	9.783	2.710	.11
Gruplama Ana Etkisi	87.760	2	43.880	12.154	.0001
Açıklanan	97.543	3	32.514	9.006	.0001
Hata	166.077	46	3.610		
Toplam	263.620	49	5.380		

Tablo 4.4.'de görüldüğü gibi, gruplama ana etkisi anlamlı bulunmuştur ( $F=12.154$ ,  $p=.0001$ ). Yaratıcı drama yöntemi ile Hayat Bilgisi dersinde sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik yapılan çalışmada, paylaşma-işbirliği sosyal becerisi puanlarında Fisher LSD testi sonucuna göre (1.4679) deney grubunda, kontrol grubu 1 ve 2'ye göre anlamlı bir yükselme olduğu görülmektedir. Bu durumda 3.denence kabul edilmiştir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, Hayat Bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisine ilişkin bulgular tartışılmıştır.

Hayat Bilgisi dersinde selam verme, çevreyi koruma ve paylaşma-işbirliği sosyal becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisini belirlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarının SBF ön ölçüm son ölçüm puanları üzerinde, istatistiksel işlem olarak kovaryans analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda, yaratıcı drama yönteminin hayat bilgisi dersinde öğrencilerin selam verme ve paylaşma-işbirliği becerileri üzerinde etkili olduğu, ancak çevreyi koruma üzerinde etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Bu çalışma sonunda, deney grubuna uygulanan yaratıcı drama yönteminin, kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntem ve hiç işlem yapılmayan gruba göre daha etkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, deney grubundaki öğrencilerin sosyal becerilerinde, kontrol gruplarındaki öğrencilere göre daha fazla gelişme olduğu söylenebilir. Elksnin & Elksnin (1995) eğitimcilerin son yıllarda, sosyal beceriler öğretiminin akademik öğretim programı içerisinde bütün olarak ele alınması gerektiği üzerinde yoğunlaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, Akın (1993) ve Uysal (1996)'ın, sosyal gelişim düzeyine yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırdıkları çalışmalar da, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Kavcar (1985), O'Neill&Lambert (1995), Gönen ve Dalkılıç (1998); dramının sosyal bir süreç olduğunu, sosyal iletişime ve gruba çalışmaya olanak tanıyarak sosyal becerilerin gelişmesinde rol oynadığını belirtmektedirler.

Bu çalışmanın bulguları, yaratıcı drama yönteminin farklı düzey ve konularda etkililiği üzerine yapılmış diğer çalışmaların bulgularıyla (Saab,1988;Kamen,1992; Yağcı,1995; Eğitimci,1995; Öztürk,1996; Üstündağ,1997; Ay,1997) paralellik

göstermektedir. Bu yöntemin etkili olması, öğrenmenin pasif değil etkin bir süreçte gerçekleştiğini açıklayan bilişsel öğrenme yaklaşımıyla da tutarlılık göstermektedir.

Ayrıca, öğrencilerin paylaşma-işbirliği sosyal becerisi üzerinde yaratıcı drama yönteminin etkili olması, bu yöntem içerisinde kullanılan ısınma çalışmaları, dramatisasyon, rol oynama, birlikte oyun oynama, doğaçlama etkinlikleri ile de açıklanabilir.

Çevreyi koruma sosyal becerisi ile ilgili bulgular incelendiğinde ‘Hayat bilgisi dersinde çevreyi koruma sosyal becerisinin kazandırılmasında yaratıcı drama yöntemi geleneksel yöntemle göre daha etkilidir’ denencesini desteklemediği görülmektedir. Bu durum uygulama sırasında çevreyi koruma becerisine ilişkin sağlıklı veri toplanamamasına bağlanabilir. Çünkü uygulama yapılan Özel Bilfen Okullarının küçük bir bahçeye sahip olmasına karşın binanın çevresinde dört, binanın her katında da birer nöbetçi öğretmen bulunmaktaydı. Öğrenciler yere çöp atıklarında öğretmen tarafından uyarılmakta ve çöpü yerden alıp çöp kutusuna atmaları belirtilmekteydi. Aynı şekilde sınıf içinde de sınıfta bulunan öğretmen tarafından sınıf araç-gereçlerini zarar vermeden kullanmaları için uyarılmaktaydılar. Dolayısıyla bu çalışmada çevreyi koruma becerisinin gözlenebilmesi için uygun ortam olmadığından bu şekilde bir bulgu elde edilmiş olabilir. Bu duruma, çevreyi koruma sosyal becerisine yönelik etkinliklerin yetersizliği de neden olmuş olabilir.

Sonuç olarak, yaratıcı drama yöntemi Hayat Bilgisi dersinde sosyal becerilerden selam verme ve paylaşma-işbirliği becerileri üzerinde olumlu katkılar sağladığı söylenebilir.



## BÖLÜM IV

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

#### 6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada hayat bilgisi dersinde 'Köyü Tanıyalım' ünitesinde selam verme, çevreyi koruma ve paylaşma-işbirliği sosyal becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin genel olarak olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

1. Hayat bilgisi dersinde selam verme sosyal becerisinin kazandırılmasında geleneksel yöntemle göre yaratıcı drama yönteminin etkisi anlamlı bulunmuştur.

2. Paylaşma-işbirliği sosyal becerisinin hayat bilgisi dersinde kazandırılmasında geleneksel yöntemle göre yaratıcı drama yönteminin etkisi anlamlı bulunmuştur.

3. Hayat bilgisi dersinde çevreyi koruma sosyal becerisinin kazandırılmasında geleneksel yöntemle göre yaratıcı drama yönteminin etkisi anlamlı bulunmamıştır.

#### 6.2. Öneriler

Yukarıdaki sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

##### **Kullanılan Yöntemle İlişkin Öneriler**

1. Çalışma Hayat Bilgisi dersinde bir ünite kapsamında yapılmıştır. Öğrencilerin yöntemle alışmaları biraz zaman almıştır. Ancak yöntemle alıştırmak için ön uygulama yapılmamıştır. Çünkü yaratıcı drama yöntemi uygulanırken her aşama

bireylerin sosyal becerilerine etkide bulunabilecek özelliğe sahiptir. Bu durumunun sonuçlarda değişiklikler oluşturabileceği düşünülmüştür. Bu yüzden çocukların yöneme alışma süreleri de göz önünde bulundurularak daha uzun süreli çalışmalar yapılmalıdır.

2. Bu çalışma kapsamına alınan çevreyi koruma sosyal becerisine ilişkin bazı davranış maddeleri okulun özellikleri nedeniyle gözlenememiştir. Bu nedenle bundan sonra yapılacak çalışmalarda, sosyal beceriler, okulun özellikleri göz önünde bulundurularak seçilmelidir.

3. Bu çalışmada çevreyi koruma sosyal becerisinin kazandırılmasında anlamlı etkinin olmadığı saptanmıştır. Bu nedenle bu araştırma içerisinde yer alan öğretme durumları kullanılırken çevreyi koruma sosyal becerisine yönelik yeni etkinlikler eklenerek uygulanmalıdır.

### **Araştırmacılar İçin Öneriler**

1. Özel okulda gerçekleştirilen bu araştırma devlet okulunda da yapıp öğrencilerin sosyal becerileri düzeylerinde farklılık olup olmadığı araştırılabilir.

2. İlköğretim programında yer alan diğer dersler kapsamında da sosyal becerilerle ilgili davranışlar ele alınıp, sosyal becerilerin farklı boyutlarına yönelik yaratıcı drama etkinlikleri yapılabilir.

### **Diğer Öneriler**

1. Eğitim Fakültesi okulöncesi ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde drama dersi zorunlu olarak programa alınmıştır. Ancak sistemdeki öğretmenlerin çoğu tarafından drama bilinmemektedir. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğretmenler hizmet içi eğitiminden geçirilerek yaratıcı drama yönteminin yaygın bir şekilde kullanılması sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (1993). **Oyun ve yaratıcı drama ilişkisi**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Açıkgöz, K.Ü. (1996). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Alkan, C. (1984). **Eğitim Teknolojisi**, Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Akın, M. (1993). **Farklı sosyo ekonomik düzeylerdeki ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin sosyalleşme düzeylerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkök, F. (1996). **İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi (Öğretmen El Kitabı)**, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Altınoğlu-Dikmeer, D.İ. (1997). **Sosyal beceri eğitiminin sosyal içedönük ergenlerin içedönüklük düzeylerine etkisi**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ay, S. O. (1997). **Yabancı dil öğretiminde dramanın kullanımı** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aynal, S. (1989). **Dramatizasyon yönteminin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisi**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Babadoğan, C. (1996). **Modern öğretim stratejilerinin öğretim-öğrenim süreçlerine yansımaları**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Baker, T.L. (1994). **Doing Social Research** (Second Edition), McGraw-Hill International Editions, Sociology Series.
- Bayazıtöğlu, E.N. (1996). **İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde eğitsel oyunlar, erişİ ve kalıcılık**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bellizia, F.E. (1985). Drama in teaching: Using theatrical techniques to influence teaching strategies. **Dissertation Abstracts International**. DIA-A 46/06, 1599.
- Bilen, M. (1989). **Plandan Uygulamaya Öğretim** (Birinci Baskı), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Bluehardt, M.H.S. (1995). Effects of an after-school physical activity program on motor proficiency and social skills of learning disabled children aged 8-11 years. **Dissertation Abstracts International**. 55 (12), 3780-A.
- Cartledge, G. & Milburn, J.F. (1995). **Teaching Social Skills to Children and Youth "Innovative Approaches"**, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). **Research Methods in Education** (Fourth Edition), London: Routledge.
- Combies, P.L. (1987). The struggle to establish a profession: A historical survey of the status of composition teachers, 1990-1950 (Rhetoric). **Dissertation Abstracts International**. DIA-A 48/03, 584.
- Crook, K. F. (1994). An examination of social skills and family environment and their relationship to childhood depression. **Dissertation Abstracts International**. 55 (6), 1505-A.
- Cumhuriyet Gazetesi. (24 Ocak 1999). **Yaratıcılık için drama yöntemi**, S. 26772, 18.

- Çebi, A. (1985). **Aktif öğretim yöntemlerinden rol oynama**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çebi, A. (1996). **Öğretim amaçlı yaratıcı drama yoluyla imgesel dil becerisinin geliştirilmesi**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Davies, G. (1990). **Practical Primary Drama**, Oxford: Heinemann Educational Books.
- Demirel, Ö. & Ün, K. (1987). **Eğitim Terimleri**, Ankara: Şafak Matbaası.
- Dietmeyer, C.W. (1986). A survey of secondary school theatre teacher certification standarts and practices in the united states and the district of Colombia: 1984-1985. **Dissertation Abstracts International**. DIA-A 46/07, 1782.
- Doğan, H. (1997). **Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı**, Ankara: Önder Matbaacılık.
- Eğitmen, A. (1995). **Arkeoloji müzelerinin eğitim ortamı olarak etkinliğinin artmasında yaratıcı dramann yeri ve önemi**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Elksnin, L. K. & Elksnin, N. (1995). **Assessment and Instruction of Social Skills** (Second Edition), London: Singular Publishing Group.
- Erden, M. & Akman, Y. (1995). **Eğitim Psikolojisi**, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M. (1997), **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Ankara: Alkim Yayınevi.
- Errington, E.P. (1987). Teacher belief systems, attitudes towards drama and educational outcomes. **Dissertation Abstracts International**. DAI-A 48/01, 43.
- Ertürk, S. (1994). **Eğitimde Program Geliştirme** (8. Baskı), Ankara: Meteksan A.Ş.

- Feng, H. (1995). Social skills assessment of inner-city Asian, African, and European American 5<sup>th</sup>-grade students. **Dissertation Abstracts International**. 55 (10), 3154-A.
- Fenning, P. A. (1993). A combined peer-mediated and video-modeling social skills intervention for preschool children with developmental delays. **Dissertation Abstracts International**. 54 (6), 2094-A.
- Fidan, N. (1985). **Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**, Ankara: Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Fodor, I.G. (1992). "Assertiveness and social skills training : Clinical overview", **Adolescent Assertiveness and Social Skills Training**, New York: Springer Publishing Company.
- Foster-Johnson, L. (1995). The influence of risk and protective factors on the social skills of youth with emotional disabilities. **Dissertation Abstracts International**. 55 (7), 1907-A.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (1993). **How to Design and Evaluate Research in Education** (Second Edition), McGraw-Hill International Editions, Educational Series.
- Gandy, J.P. (1986). A comparison of overall and subject-matter grade point averages in a selected group of humanities graduates with and without teacher certification. **Dissertation Abstracts International**. DIA-A 47/06, 2127.
- Garriss, C. E. (1995). The generalization and maintenance of social skills for at-risk preschool children: A comparison. **Dissertation Abstracts International**. 55 (9), 2709-A.
- Goldstein, L.M. (1986). The Dorothy Heatcote approach to creative drama: Effectiveness and impact on moral education. **Dissertation Abstracts International**. DIA-A 47/02, 347.

Goodwin, D.A. (1985). An investigation of the efficacy of creative drama as a method for teaching social skills to mentally retarded youth and adults. **Dissertation Abstracts International**. DAI-A 46/02, 399.

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

Gönen, M. & Dalkılıç, N. U. (1998). **Çocuk Eğitiminde Drama: Yöntem ve Uygulamalar**, İstanbul: Eplison Yayıncılık.

Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (1984). "Assessment and classification of children's social skills: A review of methods and issues". **School Psychology Review**, 13, 292-301.

Gururata, P. (1985). Strategies for the inclusion of creative drama in Thai elementary schools. **Dissertation Abstracts International**. DIA-A 45/09, 2742.

Hainsworth, J.E. (1995). The effects of a social skills intervention on the social skills, self-concept, self-control and sociometric status of learning disabled youth. **Dissertation Abstracts International**. 55 (7), 1876-A.

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

Hornbrook, D. (1993). **Education in Drama: Casting The Dramatic Curriculum**, Bristol: The Falmer Press.

Howing, P.T., Wodarski, J.S., Kurtz, P.D. & Gaudin, J.M. (1990). "The empirical base for the implementation of social skills training with maltreated children". **Social Work**, 35(5), 460-467.

İlköğretim Okulu Programı. (1995). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

- Jones, V.L. (1985). Heroism and the heroine in the novels of George Eliot (Imagery,mentor,foil). **Dissertation Abstracts International**. DIA-A 46/04, 989.
- Kaaland-Wells, C. E. (1993). Classroom teachers' perception and use of creative drama. **Dissertation Abstracts International**. 55 (2), 214-A.
- Kalkancı, A. (1991). **Dramatizasyon yönteminin okul öncesi eğitimde kullanımı**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kamen, M. (1992). Creative drama and the enhancement of elementary school students' understanding of science concepts. **Dissertation Abstracts International**. DAI-A 52/07, 2489.
- Karabacak, N. (1996). **Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin erişti düzeyine etkisi** (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (1991). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar, İlkeler, Teknikler** (Dördüncü Basım), Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Kavcar, C. (1985). "Örgün eğitimde dramatizasyon". **Eğitim ve Bilim**, TED Yayınları, 56, 32-41
- Kenyon, R.A. (1982). A.W. Finch and the emergence of modern ceramic design in Finland. **Dissertation Abstracts International**. DAI-A 43/02, 291.
- Köymen, Ü. (1996). "Öğretim yöntemlerinin kuramsal temelleri ve tarih öğretiminden bir örnek", **Eğitim ve Bilim**, 20(100), 34-44.
- Köymen, Ü. (1996). "Nasıl öğreniriz?". **Ana-baba Okulu**, Adana Büyükşehir Belediyesi, Ç.Ü. Eğitim Fakültesi, 106-118.



- Küçükahmet, L. (1995). **Öğretim İlke ve Yöntemleri** (Genişletilmiş Altıncı Baskı), Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- La Greca, A. M. (1993). "Social skills training with children: Where do we go from here?". **Journal of Clinical Child Psychology**, 22(1), 288-298.
- Lambert, C.J. (1987). Anti-rationalism in symbolist drama: Medieval themes, circumstances, and symbols in the plays of Maurice Maeterlinck, Paul Claudel, August Strindberg, and Georg Kaiser (1880-1920, France, Belgium, Germany, Sweden). **Dissertation Abstracts International**. DIA-A 47/07, 2574.
- Luther, A.H. (1986). Values, status and outlook of children's drama in the new Brunswick, Canada junior high school system (theater). **Dissertation Abstracts International**. DIA-A 47/01, 22.
- Levent, T. (1993). **Niçin Tiyatro**, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Mc-Camey, W.P. (1995). Social skills and police: An initial characterization. **Dissertation Abstracts International**. 55 (12), 3762-A.
- M.E.B. (Milli Eğitim Bakanlığı). (Eylül-1998). **Tebliğler Dergisi**, 2492, 1078-1087.
- Meninno, C. L. (1994). A descriptive study of the difficulties developmentally delayed students encounter while mastering and transferring social skills. **Dissertation Abstracts International**. 55 (4), 932-A.
- Misener, D. (1995). An evaluation of secondary prevention social skills training program for children. **Dissertation Abstracts International**. 55 (12), 3750-A.
- Morgon, C.T. (1991). **Psikolojiye Giriş** (Yayın Sorumlusu: Sirel Karakaş), Ankara: Meteksan Ltd. Şti.

- Moya, L. L. (1994). Mexian American children with learning disabilities: Evaluation of a social skills training program. **Dissertation Abstracts International**. 55 (5), 1383-A.
- Oğuzkan, F. (1989). **Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler)**, Ankara: Emel Matbaacılık Sanayi.
- Okvuran, A. (1995). "Çağdaş insanı yaratmada yaratıcı drama eğitiminin önemi ve empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerine etkisi". **A.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi**, 27(1), 185-194.
- O'Neill, C. & Lambert, A. (1995). **Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers**, London: Hutchinson.
- Ormord, J.E. (1990). **Human Learning**, Ohio: Merrill Publishing Company.
- Ömeroğlu, E. (1990). **Anaokuluna giden 5-6 yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı drama yönteminin etkisi** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özçelik, D.A. (1989). **Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)**, Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları, No:8.
- Özdemir, E. (1965). **Uygulamalı Dramatizasyon, Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu Yayınları**, S. 16.
- Öztürk, F. (1996). **Okulöncesi dönem (5-6 yaş grubu) müzik eğitiminde dramanın kullanımının etkililiği**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Palladino, J.A. (1991). A theory: Could drama/theatre for the young affect paradigm alteration?. **Dissertation Abstracts International**. MAI 29/04, 526.

- Reed, M. (1994). Social skills training to reduce depression in adolescents, **Adolescence**, Social Science Source.
- Reiguluth, C.M. (1983). **Instructional Design Theories And Models**, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rubino, M.A. (1991). The use of musical plays in teaching basic skills to developmentally disabled individuals. **Dissertation Abstracts International**. MAI 29/03, 369.
- Saab, J.F. (1988). The effects of creative drama methods on mathematics achievement, attitudes and creativity. **Dissertation Abstracts International**. DAI-A 48/10, 2538.
- Sagolla, L.J. (1992). Choreography in the American musical, 1960-1969: The dramatic functions of dance. **Dissertation Abstracts International**. DAI-A 53/02, 334.
- Samurçay, N. (1980). "Dramatik oyun". **Okulöncesi Eğitimi**, 19,20, 10-11.
- San, İ. (1990). "Eğitimde yaratıcı drama". **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi** (Ayrı Baskı), 23(2), 533-582.
- San, İ. (Ocak-Şubat 1996). "Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama". **Yeni Türkiye Dergisi**, 2(7), 148-160.
- Saunders, A. L. (1994). Social skills self-efficacy in contrasting adolescent groups. **Dissertation Abstracts International**. 55 (4), 915-A.
- Scher, A. & Verrall, C. (1975). **100+Ideas for Drama**, England: Clays Ltd.
- Snelson, G.F. (1987). Puppetry in the secondary english classroom: The effect of presentational style on cognitive achievement in drama (theatre). **Dissertation Abstracts International**. DAI-A 48/01, 99.

- Sorias, O. (Eylül 1986). "Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri". **Psikoloji Dergisi**, 5(20), 25-29.
- Sönmez, V. (1996). **Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şeker, H. (1994). "İlköğretim okulları ve programları üzerine bir araştırma". **1.Eğitim Bilimleri Kongresi: Kuram, Uygulama, Araştırma**, Adana : Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları,1, 84-92.
- Trower, P. (1980). "Situational analysis of the compenents and processes of behavior of socially skilled and unskilled patients". **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 3, 327-339.
- Türkoğlu, A., Doğanay, A., Yıldırım,A. (1996). **Ders Çalışma Becerileri**, İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.
- Uysal, F. N. (1996).**Anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olan etkisinin incelenmesi** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, T. (1988). **Dramatizasyon ağırlıklı yöntemin etkililiği**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, T. (Kasım-Aralık 1994). "Günümüz eğitiminde dramanın yeri". **Yaşadıkça Eğitim**, 37, 7-10.
- Üstündağ, T. (Ocak 1995). "Temel eğitimde drama". **Eğitim ve Bilim**, TED Yayınları, 19(95), 35-43.
- Üstündağ, T. (1996). "Yaratıcı dramanın üç boyutu". **Yaşadıkça Eğitim**, 49, 19-23.

Üstündağ, T. (1997). **Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin öğretiminde yaratıcı dramının erişiyeye ve derse yönelik öğrenci tutumlarına etkisi** (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Whittenberg, T.L. (1995). A comparison of the effects of self-control versus social skills training with socially anxious children. **Dissertation Abstracts International**. 55 (7), 1884-A.

Yağcı, Ç. (1995). **Müzik eğitimi ve bir yöntem olarak yaratıcı drama ilişkisi (Örnek bir model önerisi)** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, G. (1997). **Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi** (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zaccagnini, C.H. (1995). "Perceptions of social skills that enhance peer acceptance for adolescents with behavior disorders". **Dissertation Abstracts International**. 55 (7), 1914-A.

## EKLER LİSTESİ

**EK 1-** Sosyal Beceriler Gözlem Formu

**EK 2-** Kişisel Bilgi Formu

**EK 3-** Köyü Tanıyalım Ünitesi Konu Başlıkları

**EK 4-** Sosyal Becerilerle İlgili Hedefler

**EK 5-** Yarattıcı Drama Programı

**EK 6-** İzin Yazısı



## EK 1

## SOSYAL BECERİLER GÖZLEM FORMU

	E	B	H	G
<b>1.SELAM VERME</b>				
1.1. Selam verirken karşıdakinin gözlerinin içine bakma				
1.2. Tanıdıklarıyla karşılaştığı zaman gülümseme				
1.3. Sınıfa girişte öğretmenine selam verme ifadelerini kullanma				
1.4. Eve giderken arkadaşlarına selam verme ifadelerini kullanma				
<b>2.ÇEVREYİ KORUMA</b>				
2.1. Çöpü çöp kutusuna atma				
2.2. Bir şey kırıldığında veya döküldüğünde temizleme				
2.3. Sıraların üzerine yazı yazmama				
2.4. Yere çöp atan arkadaşını uyarma				
2.5. Yerde duran çöpü alarak çöp kutusuna atma				
2.6.Sınıf araç-gereçlerini özenli kullanma				
<b>3.PAYLAŞMA – İŞBİRLİĞİ</b>				
3.1. Arkadaşı bir problemle veya zorlukla karşı karşıya geldiğinde üzüntüsünü dile getirme				
3.2. Grupta yapılacak bir işi (ders çalışma sırasında, bir etkinlik sırasında vs.) üstlenmek için istekli oluş				
3.3. Arkadaşıyla kendiliğinden işbirliği içinde çalışma				
3.4. Grup tarafından formüle edilen plan veya kararları yürütme				
3.5. Grupla bir iş yaparken grupta varolan farklı düşünceleri dinleme				
3.6. Grup etkinliğini yürütmeye başlama ve yardım etme				

E : Evet      B : Bazen      H : Hayır      G : Gözlenemedi

## EK 2

## KİŞİSEL BİLGİ FORMU

## AÇIKLAMA

Sevgili Çocuklar;

Aşağıda, siz ve ailenizle ilgili birtakım sorular yer almaktadır. Bu soruları doğru olarak yanıtlayınız.

Adınız Soyadınız: .....

Sınıfınız : ..... Numaranız:.....

Cinsiyetiniz : (1) Erkek  (2) Kız

Anne-babanız yaşıyor mu?

	Babanız	Anneniz
Yaşıyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yaşamıyor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eğer anne babanız yaşıyorlarsa, birlikte mi yaşıyor?

Birlikte yaşıyor	<input type="radio"/>
Boşanmış	<input type="radio"/>
Ayrı	<input type="radio"/>

Kaç kardeşsiniz? (Siz de dahil toplam kardeş sayısı) .....

Anne-babanızın eğitim durumu nedir?

	Baba	Anne
Okur-yazar değil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Okur-yazar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
İlkokul mezunu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ortaokul mezunu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lise mezunu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Üniversite mezunu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Başka (Belirtiniz).....



Anne-babanızın mesleği nedir? (Ne iş yapıyor?) Yazınız.

Babanız:

Annemiz:

.....

.....

İşsiz

O

İşsiz

O



**EK 3****KÖYÜ TANIYALIM ÜNİTESİNİN KONU  
BAŞLIKLARI****A.GÖRDÜĞÜM KÖY**

1. Köy Evleri
2. Köy Yolu
3. Köylerin Kurulduğu Yerler
4. Köy Okulu
5. Köyün Ortak Malları

**B.ÇİFTÇİNİN HAYATI**

1. Bir Çiftçi Ailesi
  - a) Çiftçi Ailesinin Özelliği
  - b) Ailede İşbölümü
  - c) Ailenin Tarlası, Bağı Bahçesi, Hayvanları ve Bunlara Bakım
  - d) Örf Adetleri
  - e) Şehirle Olan İlişkileri
  - f) Değişen Çiftçi Ailesi
2. Köyde Birlikte Çalışmak
  - a) Köyün Yönetimi
  - b) Köylünün Birlikte Yaptığı İşler
  - c) Köyde Sağlık ve Güven

**C.ÇİFTÇİYE SAYGI SEBEPLERİ**

- a) Çiftçi Buğdayımızı Yetiştirir
- b) Etimizi, Sütümüzü, Yağımızı, Yumurtamızı Onlar Gönderir
- c) Türk Köylüsü Konukseverdir

**Ç.KÖYDE KIŞ****D.BİZİM KÖYLÜYE HİZMETİMİZ NE OLABİLİR?**

## EK 4

### SOSYAL BECERİLERLE İLGİLİ HEDEFLER

**HEDEF :** Okulda bulunan bireyleri selamlayabilme.

**DAVRANIŞLAR :**

1. Selam verirken karşıdakinin gözlerinin içine bakma.
2. Tanıdıklarıyla karşılaştığı zaman gülümseme.
3. Sınıfa girişte öğretmenine selam verme ifadelerini kullanma (günaydın, tünaydın vs).
4. Eve giderken arkadaşlarına selam verme ifadelerini kullanma (iyi günler, iyi akşamlar vs).

**HEDEF :** Çevreyi koruyabilme.

**DAVRANIŞLAR :**

1. Çöpü çöp kutusuna atma.
2. Bir şey kırıldığında veya döküldüğünde temizleme.
3. Sıraların üzerine yazı yazmama.
4. Yere çöp atan arkadaşını uyarma.
5. Yerde duran çöpü alarak çöp kutusuna atma.
6. Sınıf araç-gereçlerini özenli kullanma.

**HEDEF :** Arkadaşlarıyla paylaşma-işbirliği yapabilme.

**DAVRANIŞLAR :**

1. Arkadaşı bir problemle veya zorlukla karşı karşıya geldiğinde üzüntüsünü dile getirme.
2. Grupta yapılacak bir işi (ders çalışma sırasında, bir etkinlik sırasında vs.) üstlenmek için istekli olma.
3. Arkadaşıyla işbirliği içinde çalışma.
4. Grup tarafından formüle edilen plan veya kararları yürütme.
5. Grupla bir iş yaparken grupta varolan farklı düşünceleri dinleme.
6. Grup etkinliğini yürütmeye başlama.

**EK 5****HAYAT BİLGİSİ DERSİ**  
**'KÖYÜ TANIYALIM' ÜNİTESİ ÖĞRETME DURUMLARI**  
**(16 ders saati)**

Bu çalışma İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde Köyü Tanıyalım ünitesi kapsamında yapılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce öğrencilere ünitenin genel olarak tanıtımı yapılmış, bu ünite kapsamında hangi konuların yer aldığı üzerinde konuşulmuştur. Öğretme durumlarını uygulamaya başlamadan önce, deney ve kontrol grubunda yer alan tüm öğrencilerle Adana İli'ne bağlı Kürkçüler köyüne gezi düzenlenmiştir. Ayrıca, deney grubunda, öğrencilerin ders kitaplarından o gün işlenecek konuyla ilgili bölümleri, bir gün öncesinde, okuyup derse gelmeleri istenmiştir. Günde bir, haftada 4 ders saati olmak üzere toplam 16 ders saati için, 15 öğretim durumu planlanmıştır. Her bir öğretim durumu içinde bilişsel hedef-davranışlarla birlikte sosyal becerilere yönelik hedef-davranışları gerçekleştirmeye yönelik etkinlikler yer almaktadır. Öğretme durumları ısınma, oluşum ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Burada **oluşum aşaması**, hedef davranışları gerçekleştirmek üzere yapılan her türlü etkinlikleri ifade etmektedir. Ancak bu çalışmada yaratıcı drama yönteminin sosyal becerilerin kazandırılması üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu nedenle araştırma kapsamında sadece sosyal becerilere yönelik veri toplanmıştır.

Yaratıcı drama yönteminin doğası gereği, öğrencilerde paylaşma-işbirliği becerisi gelişmektedir. Bu nedenle, öğretme durumlarında her birisi için tekrar tekrar paylaşma-işbirliği sosyal becerisine yönelik hedef-davranışlar yazılmamıştır.

## ÖĞRETME DURUMU I

(Bu öğretim durumu iki ders saati için geçerlidir)

**KONUNUN ADI :** A. Gördüğümüz Köy

1. Köylerin Kurulduğu Yerler
2. Köy Evleri
3. Köy Yolu

**HEDEF :** Zihninde oluşturduğu köyü çeşitli materyaller kullanarak yapabilme.

**DAVRANIŞLAR :**

1. Materyallerden yararlanarak köy yolu oluşturma.
2. Materyallerden yararlanarak köy evlerini oluşturma.
3. Materyallerden yararlanarak köyde dağ, göl, nehir vs. gibi yerler oluşturma.

### ISINMA AŞAMASI

1. Öğretmenin bu ünitenin işlenişinde farklı bir yöntem izleneceğini öğrencilere söylemesi.

2. Sınıfta serbest yürüme. Öğretmenin verdiği komutlara göre hareket etme. Kenarlarında birçok ağacın bulunduğu toprak bir yolda yürüyorsunuz Hava güneşli. Yavaş yavaş rüzgar esmeye başlıyor. Rüzgarla birlikte yağmur yağmaya başlıyor. Yanınızda bulunan derenin yağmurla birlikte suları arttıkça artıyor. Yağmur gittikçe hızlanıyor. Çamur olan yolda yürüyorsunuz. Bu arada yağmur azalıyor. Bulutların arasından güneş yavaş yavaş kendini gösteriyor. Serbest yürüme.

### OLUŞUM AŞAMASI

3. Öğretmen tarafından sınıfa bir örtü serilir. Bu etkinlikte kullanılacak diğer materyaller (gazete ve teksir kağıtları, çeşitli kalınlıkta ipler ve boya kalemleri) örtünün yanına bırakılır. Öğrencilerden örtünün etrafına gelmeleri istenir. Öğretmen tarafından 'Bu örtü bizim köyümüz. Bu köyde neler var acaba?' diye sorulur. Öğrencilerin

söylemleri doğrultusunda, materyallerden yararlanmaları da sağlanarak, birlikte bir köy oluşturulur.

4. Oluşturulan ortak köyden sonra, öğrenciler dört gruba ayrılır. Onlara bu köyde yaşayan aileler olduğu söylenir. Her grubun sınıfta istedikleri bir köşeye gitmeleri ve evlerini oluşturmaları istenir. Oluşturdukları evde ne yaptıklarını düşünmeleri, karar verdiklerinde öylece kalmaları istenir (Donuk imge). Her grubun çalışması, diğer grubun öğrencileri ile tartışılır.

### DEĞERLENDİRME AŞAMASI

5. Öğrencilerle 'köy' ün tanımı yapılır, köylerin kurulduğu yerler ve köy evlerinin özellikleri tartışılır. Tartışılan konular öğretmen tarafından özetlenir. İsteyen öğrencilerin defterlerine yazabileceği söylenir.

## ÖĞRETME DURUMU II

**KONUNUN ADI :** 4.Köy Okulu

**HEDEF :** Köy okulunun özelliklerini düşünerek okul oluşturabilme.

**DAVRANIŞLAR :**

1. Sınıfta, zihnindeki köy okulunun özelliklerine uygun okul bahçesi hazırlama.
2. Sınıfta, zihnindeki köy okulunun özelliklerine uygun sınıf hazırlama.
3. Sınıfta, zihnindeki köy okulunun özelliklerine uygun öğretmen odası hazırlama.

**HEDEF :** Okulda bulunan bireyleri selamlayabilme.

**DAVRANIŞLAR :**

1. Sınıfa girişte öğretmenine selam verme ifadelerini kullanma (günaydın, tünaydın vs).
2. Eve giderken arkadaşlarına selam verme ifadelerini kullanma (iyi günler, iyi akşamlar, iyi tatiller vs).

**HEDEF :** Çevreyi koruyabilme.

**DAVRANIŞLAR :**

1. Sıraların üzerine yazı yazmama.
2. Sınıf araç-gereçlerini özenli kullanma.
3. Bir şey kırıldığında veya döküldüğünde temizleme.

### **ISINMA AŞAMASI**

1. Öğrencilerden sınıfta içerisinde yürümeleri ve sınıf içinde neler olduğuna dikkat etmeleri istenir. Bunun için öğrencilere 3-4 dak. süre verilir. Öğretmenin el çırpması ile öğrencilerin sınıfta bulunan herhangi bir şey olmaları ve öylece kalmaları istenir. Gözlerini kapatmaları söylenir. Öğretmen : ‘Sınıfa öğrenciler girdi. Size öğrenciler nasıl davranıyor? Onların davranışları hoşunuza gidiyor mu? Hoşunuza gitmiyorsa size nasıl davranmalarını isterdiniz?’ diyerek onları düşünmeye sevk eder. Öğrencilere, hazır oldukları an gözlerini açmaları söylenir. Daha sonra yerlerine otururlar.

2. Öğrencilere sınıftaki araç-gereçlerden hangisi oldukları sorulur. Neler hissettikleri, öğrencilerin onlara nasıl davrandıklarına ilişkin duyguları ve düşünceleri paylaşılır.

### **OLUŞUM AŞAMASI**

3. Grup ikiye ayrılır. Birinci gruba köye geziye giden bir okulun öğrencileri oldukları söylenir. İkinci gruba ise köyde oturan ve okula giden öğrenciler olduğu söylenir. Bugün onları şehirdeki bir okuldan ziyarete gelecekleri söylenir. Bu durumu canlandıracakları söylenir. Grupların kendi aralarında tartışıp ne yapacaklarına karar vermeleri için 10 dak. süre verilir. Öğrenciler hazırlıklarını tamamladıktan sonra oyunlarını sergilerler.

### **DEĞERLENDİRME AŞAMASI**

4. Sunum tamamlandıktan sonra tüm sınıf olarak tartışılır. Öğretmen, köylerde okulların genellikle tek katlı olduğunu ve sınıflarında birleştirilmiş sınıf olduğunu vurgular.

## ÖĞRETME DURUMU III

**KONUNUN ADI :** 5.Köyün Ortak Malları

**HEDEF :** Köyün ortak mallarının işlevlerini açıklayabilme.

**DAVRANIŞLAR :**

1. Köyde ortak kullanılan okulun nasıl kullanılması gerektiğini açıklama.
2. Köyde ortak kullanılan yolun nasıl kullanılması gerektiğini açıklama.
3. Köyde ortak kullanılan çeşmenin nasıl kullanılması gerektiğini açıklama.
4. Köyde ortak kullanılan çamaşırılığın nasıl kullanılması gerektiğini açıklama.
5. Köyde ortak kullanılan caminin nasıl kullanılması gerektiğini açıklama.
6. Köyde ortak kullanılan köy odasının nasıl kullanılması gerektiğini açıklama.
7. Köyde ortak kullanılan su kanalları nasıl kullanılması gerektiğini açıklama.
8. Köyde ortak kullanılan fidanlığın nasıl kullanılması gerektiğini açıklama.
9. Köyde ortak kullanılan ormanın nasıl kullanılması gerektiğini açıklama.

**HEDEF :** Okulda bulunan bireyleri selamlayabilme.

**DAVRANIŞLAR :**

1. Selam verirken karşıdakinin gözlerinin içine bakma.

**HEDEF :** Çevreyi koruyabilme

**DAVRANIŞLAR :**

1. Çöpü çöp kutusuna atma.
2. Yere çöp atan arkadaşını uyarma.
3. Yerde duran çöpü alarak çöp kutusuna atma.



## ISINMA AŞAMASI

1. El ele tutuşarak grup halka olur. Bir öğrenci ebe olur. Ebe istediği bir arkadaşının sırtına dokunur ve halkanın etrafında koşmaya başlar. Onunla nerede karşılaşırsa el sıkışır, gözünün içine bakarak 'iyi günler' der ve koşma yönünü değiştirmeden halkadaki yerini almaya çalışır. Ebe de aynı amaçla arkadaşının halkadaki yerini almaya çalışır. Açıkta kalan ebe olur ve oyuna yeniden başlanır.

## OLUŞUM AŞAMASI

2. Öğrencilere 'Çocuklar bugün köye gidiyoruz' diyerek sınıfın bir köşesinden resimlerin olduğu köşeye doğru gidilir. 'Elinizde birer fotoğraf makinesi var. Köyü gezerken köyde ortak kullanılan yerlerin fotoğrafını çekin' der. Öğrencilere fotoğraf çekerken oralarda insanlar var mı? Ne yapıyorlar? diye sorular sorulur. Bunun için 4 dak. süre tanınır.

3. Fotoğraf çekmeyi bitiren öğrencilerden oturmaları istenir. Tüm sınıf hazır olduğunda konuşmaya başlanır. Çektikleri fotoğrafları anlatmak isteyen öğrencilere söz hakkı verilir. Çektiğiniz fotoğraflarda insanlar var mıydı? Fotoğrafını çektiğiniz yerde neler yapıyorlardı? Orayı nasıl kullanıyorlardı? soruları sorularak onlara söz hakkı verilir. Bu paylaşımın ardından, sizce köyün ortak mallarının uzun süreli kullanabilmek için neler yapılabilir? sorusu tartışmaya açılır. Söz almak isteyenler bitince öğretmen tarafından köyün ortak malları ve onların uzun süre kullanılması için neler yapılması gerektiği özetlenir.

4. Öğrencilerden 5 grup oluşturmaları istenir. Her gruptan çektikleri fotoğrafları tartıştıktan sonra birini canlandırmak üzere seçmeleri istenir. Hangi fotoğrafı canlandıracakları ve ne yapacaklarına karar vermeleri için 5 dak. süre verilir. Sırayla gruplar izlenir ve tartışılır.

## DEĞERLENDİRME AŞAMASI

5. Tartışmalar bittikten sonra, isteyen öğrencilerin bu konu ile ilgili bilgileri defterlerine not edebilecekleri belirtilir.

## ÖĞRETME DURUMU IV

### KONUNUN ADI : B.ÇİFTÇİNİN HAYATI

#### 1.Bir Çiftçi Ailesi

##### a)Çiftçi Ailesinin Özelliği

**HEDEF :** Zihninde canlandığı çiftçi ailesinin yaşamlarını canlandırabilme.

#### **DAVRANIŞLAR :**

1. Zihnindeki tarımla uğraşan çiftçi ailesinin bir gününü canlandırma.
2. Zihnindeki hayvancılıkla uğraşan çiftçi ailesinin bir gününü canlandırma.
3. Zihnindeki tarım ve hayvancılıkla uğraşan çiftçi ailesinin bir gününü canlandırma.

#### **ISINMA AŞAMASI**

1. Öğrenciler sınıfta serbest olarak yürürken öğretmenin ara ara verdiği komutları dikkate almaları ve komutlara göre hareket etmeleri istenir.

Tarlada ot biçiyorsunuz

Tarlaya tohum atıyorsunuz

Tarlada domates topluyorsunuz

Ezilmiş domateslerin arasında yürüyorsunuz.

Domatesleri yiyen tavuksunuz.

Tavuşu kovalayan köpeksiniz.

#### **OLUŞUM AŞAMASI**

2. Sınıf üç gruba ayrılır. Öğretmen elindeki yazılı kağıtları gruplardan birer öğrenciye çektirir. Birinci kağıtta ‘Siz tarımla uğraşan bir çiftçi ailesisiniz. Bir gün boyunca neler yapıyorsunuz?’, ikinci kağıtta ‘Siz hayvancılıkla uğraşan bir çiftçi ailesisiniz. Bir gün boyunca neler yapıyorsunuz?’ ve son kağıtta da ‘Siz hem tarım hem de hayvancılıkla

uğraşan bir çiftçi ailesisiniz. Bir gün boyunca neler yapıyorsunuz?’ yazmaktaydı. Gruplara ellerinde yazılı olan durumu oynayacakları, bunun için grup olarak bir araya gelip ne yapacaklarına karar vermeleri istenir.

3. Gruplar hazır olduklarında sırayla oyunlarını sergilerler.

### DEĞERLENDİRME AŞAMASI

4. Oyunlar sergilendikten sonra sırayla grupların sunumları tartışılır. Oyunu tartışılan grubun üyelerine, arkadaşlarının söylediklerine eklemek istediklerini dile getirmeleri için olanak verilir.

5. Öğretmen, grupların oyunlarından yola çıkarak, çiftçi ailesinin büyük olduğu ve geçimlerini tarım ve hayvancılıkla sağladıklarını belirtir.

### ÖĞRETME DURUMU V

**KONUNUN ADI :** b. Ailenin Tarlası, Bağ Bahçesi, Hayvanları ve Bunlara Bakım  
c. Ailede İşbölümü

**HEDEF :** Çiftçilerin yaptığı işleri beden hareketleriyle zihnindeki biçimiyle gösterebilme.

**DAVRANIŞLAR :**

1. Çiftçi ailesinin tarlada yaptığı bir işi hareketlerle anlatma.
2. Çiftçi ailesinin hayvancılıkla ilgili yaptığı bir işi hareketlerle anlatma.

**HEDEF :** Çiftçi ailesi ile ilgili belirgin özellikleri kestirebilme.

**DAVRANIŞLAR :**

1. Ailede herkesin görev ve sorumluluklarını yerine getirmemesi neler olabileceğini oyunlaştırıp sunma.
2. Ailede herkesin görev ve sorumluluklarını yerine getirirse neler olabileceğini oyunlaştırıp sunma.

**HEDEF :** Çevreyi koruyabilme.

**DAVRANIŞLAR :**

1. Bir şey kırıldığında veya döküldüğünde temizleme.

### **ISINMA AŞAMASI**

1. Öğrencilerden yarım daire olmaları istenir. Başlarının üzerinde duran elmayı yakalamaya çalışmaları istenir. Bunun için küçük küçük zıplamalar, sıçramalar yapabilecekleri belirtilir. Ağaçtaki en güzel elmaları toplayıp önlerinde duran sepetlere koymaları istenir. Toplanan elmaların birlikte çalışarak, en kısa sürede depoya taşınması gerektiği söylenir. Eğer taşıma sırasında sepetleri düşürürlerse, onu toplamadan devam edemeyecekleri söylenir.

2. Bu küçük alıştırmaların devamında öğrencilerden yarım daireyi tam daire şekline dönüştürmeleri istenir. Gönüllü olan öğrencilerden birinin ortaya geçmesi istenir. Çiftçi ailesinin yaptığı işlerden birini, sadece hareketlerle anlatacağını bir arkadaşının gelip ona 'Ne yapıyorsun?' diye soracağı belirtilir. Dairenin ortasında olan öğrenci ne yapıyorsun, diye soran arkadaşına çiftçi ailesinin yaptığı bir işi söyler ve dairedeki yerine geçer. Tüm öğrenciler dairenin ortasına geçinceye kadar çalışma devam eder.

3. Alıştırmanın ardından öğrencilerle konuşarak çiftçi ailesinin geçim kaynaklarının neler olduğu tahtaya sıralanır. Eksikler tamamlanarak defterlerine yazmaları istenir.

### **OLUŞUM AŞAMASI**

4. Öğrenciler iki gruba ayrılır. Öğrencilerden, birinci grubun işlerini birlikte yapan ve herkesin görevinin belirli olduğu bir çiftçi ailesini; ikinci grubun ise ailede bazı kimselerin üzerine düşen görevi yerine getirmediği bir çiftçi ailesini anlatan küçük birer oyun hazırlamaları için grup olarak toplanıp ne yapacaklarına karar vermeleri istenir. Gruplar hazır olduklarında sırayla oyunlarını sergilerler. Sınıf olarak her iki oyun hakkında konuşulur ve iki aile modeli arasında ne gibi farkların bulunduğu tartışılır.

## DEĞERLENDİRME AŞAMASI

5. Öğretmen tarafından hangi iş yapılırsa yapılsın, işbirliğinin işleri kolaylaştıracağı ve daha az zamanda daha çok iş yapılabileceği vurgulanır.

## ÖĞRETME DURUMU VI

**KONUNUN ADI :** ç. Örf ve Adetleri

**HEDEF :** Zihninde oluşan gelenek ve görenek (örf ve adet) kavramlarının anlamlarını canlandırabilme.

**DAVRANIŞLAR :**

1. Gelenek-görenek kavramının ne anlama geldiğini anlatan bir durumu canlandırma.

## ISINMA AŞAMASI

1. Öğrencilerden yüzleri içe dönük daire olmaları ve gönüllü birinin ebe olarak dışarıda kalması istenir. Ebe dairenin dışında dolaşırken istediği arkadaşının sırtına dokunur ve ‘Benimle gelir misin?’ diye sorarak dairenin etrafında koşmaya, sıçramaya, insan veya hayvan taklidi yaparak gitmeye başlar. Dokunduğu arkadaş da ebenin yaptığı bütün hareketleri yaparak ebeyi yakalamaya çalışır. Eğer bunu başaramaz da ebeye yerini kaptırırsa kendisi ebe olur ve oyun bu şekilde devam eder.

2. Öğrencilerden sınıfta serbest olarak yürümeleri istenir. Öğretmenin verdiği komutları dikkate almaları ve komutlara göre hareket etmeleri söylenir.

İhtiyar bir insansınız

Genç bir insansınız

Neşeli bir insansınız

Üzgün bir insansınız

## OLUŞUM AŞAMASI

3. Öğrenciler dört gruba ayrılır. ‘Gelenek ve görenek’ veya ‘örf ve adet’ kelimelerinden ne anladıklarını grup olarak tartışmaları istenir. Gelenek ve görenek kelimelerinden ne anlıyorlarsa grup olarak ister konuşarak, ister hiç konuşmadan ya da isterlerse hem konuşarak hem de hareketlerle anlatacakları söylenir. Gruplar hazır olduklarında oyunları sırayla izlenir ve oyununu sergileyen grup alkışlanır.

## DEĞERLENDİRME AŞAMASI

4. Oyunlar bittikten sonra gelenek ve görenek kelimelerinden neler anlaşıldığı tahtaya sıralanır. Öğretmen tarafından gelenek ve göreneğin ne olduğu tahtadakilerden yola çıkarak tanımlanır. Gelenek ve göreneğe bağlılığın en çok nerelerde olabileceği üzerinde sınıfça tartışılır.

## ÖĞRETME DURUMU VII

**KONUNUN ADI :** d. Şehirle Olan İlişkileri  
e. Değişen Çiftçi Ailesi

**HEDEF :** Çiftçi ailesinin yaşamında, şehirle ilişkileri doğrultusunda meydana gelen değişimleri yazıyla ifade edebilme.

**DAVRANIŞLAR :**

1. Meydana gelen değişimleri gerekçeleriyle yazma.

**HEDEF :** Çiftçi ailesinin yaşamında, şehirle ilişkileri doğrultusunda meydana gelen değişimleri hareketlerle gösterebilme.

**DAVRANIŞLAR :**

1. Çiftçi ailesinin yaşamında, şehirle ilişkileri doğrultusunda meydana gelen değişimleri pantomim yoluyla anlatma.

## ISINMA AŞAMASI

1. Gönüllü üç öğrenci ortaya çıkar. Onlara ‘Sizler şehirde yaşıyorsunuz. Her biriniz her hangi bir yere gitmek üzere, yolda yürüyorsunuz’ denir. Sınıftan diğer öğrencilere ayrı bir açıklama yapılır: ‘Sizler köyde yaşayan insanlarsınız. Yapmanız gereken bir iş için şehre gideceksiniz. Ancak şehre ilk gidişiniz. Bunun için de şehre gittiğiniz zaman oradaki insanlardan yardım istemeniz gerekebilir.’ Öğrenciler teker teker öğretmenin yönergeleri ile sürece katılır (Yönergeler kağıtta yazılı bir şekilde sunulur).

- Tarlada kullandığınız aletlerden biri bozuldu. Köyde tamir ettiremediniz ve şehre gittiniz.
- Bir çocuğunuz oldu. Ona kimlik kartı çıkartacaksınız. Bunun için şehirdeki nüfus dairesine gitmeniz gerekiyor.
- Kızınız üşütmüş ve çok hasta. Onu hastaneye götürmeniz gerekiyor.
- Eve gerekli olan bazı şeyleri, bu kez de şehirden sizin almanız gerekiyor.

2. Bu çalışmanın hemen ardından sınıfın bir köşesinde öğrenciler toplanır. Sırayla köyden şehre gittiklerinde yaptıkları herhangi bir işi canlandırırlar ve donarlar.

## OLUŞUM AŞAMASI

3. Bu çalışmaların ardından öğrencilerle neler hissettikleri ve köylünün şehirle olan ilişkilerinin neler olduğu üzerinde konuşulur.

4. Öğrenciler dört gruba ayrılır. Gruplara yurdumuzdaki gelişmelere bağlı olarak çiftçi ailesinin yaşamında ne gibi değişiklikler olduğunu düşünmeleri ve tartışmaları istenir. Daha sonra düşündükleri değişimleri pandomim yoluyla anlatmaları istenir.

## DEĞERLENDİRME AŞAMASI

5. Bütün gruplar izlendikten sonra köy yaşamının da gelişmeyle birlikte değiştiği, bu değişikliğin modern araç-gereçlerin kullanılması sonucu olduğu, köy ile şehir arasında





verilir ve pandomim yoluyla anlatacakları söylenir. Bunun için öğrencilere 5 dak. süre tanınır.

### DEĞERLENDİRME AŞAMASI

4. İkili olarak yapılan pandomimlerden sonra, öğrencilerle muhtarın hangi görevini anlattıkları bulunmaya çalışılır. Anlatılanlar tahtaya sıralanır. Dileyen öğrencilerin defterine yazabileceği söylenir.

### ÖĞRETME DURUMU IX

**KONUNUN ADI :** b. Köylünün Birlikte Yaptığı İşler

**HEDEF :** Köylünün birlikte yaptığı işleri oyunlaştırarak gösterebilme.

**DAVRANIŞLAR :**

1. Ortak malların bakımının köylüler tarafından birlikte yapıldığını oyunlaştırıp sunma.
2. Köy yolunun yapımının köylüler tarafından birlikte yapıldığını oyunlaştırıp sunma.
3. Köye suyun getirilmesinin köylüler tarafından birlikte yapıldığını oyunlaştırıp sunma.

**HEDEF :** Köylünün birlikte yaptığı işlerden birini gösterebilme.

**DAVRANIŞLAR :**

1. Birlikte yapılan bir işi grup olarak oyunlaştırıp sunma.

**HEDEF :** Okulda bulunan bireyleri selamlayabilme.

**DAVRANIŞLAR :**

1. Selam verirken karşıdakinin gözlerinin içine bakma.
2. Tanıdıklarıyla karşılaştığı zaman gülümseme.

## ISINMA AŞAMASI

1. Müzik açılır. Öğrencilerin sınıfta serbest olarak dolaşmaları istenir. Müziğin uygun yerinde öğretmenin komutuyla birbirlerinin gözlerinin içine bakarak ‘iyi günler, iyi günler’ diyerek vücudun uzuvlarını birleştirmeleri söylenir.

- |              |              |
|--------------|--------------|
| a. Dizler    | e. Eller     |
| b. Parmaklar | f. Omuzlar   |
| c. Kollar    | g. Dirsekler |
| d. Ayaklar   |              |

2. Sınıfta istedikleri yönlerde doğru yürümeleri istenir. Öğretmenin verdiği komutla önce iki kişi olup kol kola girmeleri ve yürümeye devam etmeleri istenir. Yürürken diğer arkadaşlarına çarpmamaya özen göstermeleri istenir. Öğretmenin verdiği işaretle üç kişi olup kol kola girmeleri ve yürümeye devam etmeleri istenir. Yürürken diğer arkadaşlarına çarpmamaya özen göstermeleri istenir. Aynı şekilde öğretmenin verdiği işaretlerle dört ve beşli gruplar olarak yürümeye devam etmeleri ve kimseye çarpmadan yürümeye devam etmeleri istenir. Öğretmenin işareti ile çalışma bitirilir.

## OLUŞUM AŞAMASI

2. Sınıf dört gruba ayrılır. Gruplardan köyde yaşayan insanların birlikte yaptıkları işleri kendilerine verilen kağıtlara sıralamaları ve içinden birini oyunlaştırmaları için seçmeleri istenir. Bunun için öğrenciler 5 dak. süre tanınır.

3. Her grup planladıkları oyunu sergiler.

## DEĞERLENDİRME AŞAMASI

4. Tüm grupların oyunları izlendikten sonra sınıfta tartışılır ve köyde hangi işlerin birlikte yapıldığı tahtaya sıralanır. Öğretmen köyde birlikte iş yapmanın ‘imece’ olarak adlandırıldığını belirtir.

## ÖĞRETME DURUMU X

**KONUNUN ADI :**ç. Köyde Güven

**HEDEF :** Köyün güvenliğinin nasıl sağlandığını canlandırabilme.

**DAVRANIŞLAR :**

1. Köy bekçisinin yaptığı bir işi sınıfta canlandırma.

### ISINMA AŞAMASI

1. Sınıftaki öğrenciler ikili olur. Biri A, diğeri B olur. A'lar gözlerini kapatır, B'ler ise arkadaşını kolundan tutup, sınıfta kimseye çarptırmadan dolaştırır. Bir süre sonra eşler rol değişirler.

### OLUŞUM AŞAMASI

2. Öğrenciler dört gruba ayrılır. Öğrencilere sizler köyde yaşıyorsunuz. Uzun süredir kümeslerinizden tavuklar çalınıyor. Bu sorunu köy halkı olarak çözmekte kararlısınız. Birinci grup bir önceki akşam kümeslerinden tavukları çalınan ailedir. İkinci grup bu ailenin komşularıdır. Üçüncü grup köyün bekçisinin ailesidir. Dördüncü grup muhtar ve ailesidir. Gruplara ne yapacaklarına karar vermeleri için 10 dak. süre verilir. Hazır oldukları zaman doğaçlama yaparlar.

### DEĞERLENDİRME AŞAMASI

3. Öğrencilerle oyun hakkında konuşularak köydeki güvenliğin köy bekçisi ya da köy korucusu tarafından sağlandığı vurgulanır.

## ÖĞRETME DURUMU XI

**KONUNUN ADI :** C.ÇİFTÇİYE SAYGI SEBEPLERİ

- a. Çiftçi, Buğdayımızı Yetiştirir
- b. Etimizi, Sütümüzü, Yağımızı, Yumurtamızı Onlar Gönderir

**HEDEF :** Çevremizde bulunan ürünlerden hangilerinin çiftçiler tarafından üretildiğini canlandırabilme.

**DAVRANIŞLAR :**

1. Meyve, sebze, yumurta vs. gibi ürünlerin çiftçiler tarafından satıldığını canlandırma.

**ISINMA AŞAMASI**

1. Sınıfta serbest olarak yürüme. Öğretmenin verdiği yönergeleri dikkate alarak yürümeleri istenir.

- Bir fırının önünden geçiyorsunuz.
- Bir kasabın önünden geçiyorsunuz.
- Bir pazarın içindesiniz. Neler satılıyor. Çevrenizdekileri inceleyin.

2. Neler hissettikleri hakkında konuşulur.

**OLUŞUM AŞAMASI**

3. Sınıf iki gruba ayrılır. Birinci grup pazarda meyve, sebze, yumurta vs. satıyor. İkinci grup ise pazardan alış-veriş yapan insanlardan oluşmaktadır. Kendi aralarında konuşmaları için 5 dak. süre verilir.

4. Hazır oldukları zaman doğaçlama başlar. Doğaçlama bittikten sonra öğrencilerin neler hissettikleri ve düşündükleri sorulur.

**DEĞERLENDİRME AŞAMASI**

5. Öğrencilere çiftçiler olmasaydı ne yapardık? diye öğrencilere bir soru yöneltilir. Bu konu öğrencilerle tartışılır. İsteyen öğrencilerin, konuşulanların özetini defterine yazabileceği söylenir.

## ÖĞRETME DURUMU XII

**KONUNUN ADI :** c. Türk Köylüsü Konukseverdir

**HEDEF :** Köylülerin konukseverliğini oyunlaştırıp gösterebilme.

**DAVRANIŞLAR :**

1. Misafir geldiğinde nasıl davranacağını oyunlaştırma.

**HEDEF :** Okulda bulunan bireyleri selamlayabilme.

**DAVRANIŞLAR :**

1. Selam verirken karşıdakinin gözlerinin içine bakma.
2. Tanıdıklarıyla karşılaştığı zaman gülümseme.

### ISINMA AŞAMASI

1. Sınıfta serbest olarak yürüme. Birbirlerine gülümseyerek yürüme. Gülümserken arkadaşının gözlerinin içine bakma. Yürürken 'Merhaba' deme. Tokalaşma ve 'iyi günler' dileme. Serbest yürüme.

2. Öğrenciler büyük bir daire olurlar. İçlerinden biri ebe olur. Ebe olan öğrenci iki arkadaşının omzuna dirseklerini koyar. Arkadaşlarına sırayla 'Ne pişirdin kardeş?' diye sorar. Her iki arkadaş da yemek ismi söyledikten sonra birini seçer ve yüksek sesle söyler. Dairenin etrafında koşmaya başlar. Bu arada seçtiği yemek ismini söyleyen arkadaş da ebeyi yakalamaya çalışır. Ebe arkadaşının yerine geçerse açıkta kalan ebe olur ve oyun devam eder.

### OLUŞUM AŞAMASI

3. Öğrenciler dört gruba ayrılır. İki gruptaki öğrencilere 'Sizler köyde yaşıyorsunuz. Evinize misafir gelecek', diğer iki gruptaki öğrencilere ise 'Sizler köyün birine ziyarete gideceksiniz' diye açıklama yapılır. İlk önce iki grup, sonra da diğer iki grup karşılıklı doğaçlama yapar.

## DEĞERLENDİRME AŞAMASI

4. Çalışmanın ardından öğrencilere neler hissettikleri ve düşündükleri sorulur. Türk insanının özellikle köylüsünün konuksever olduğu vurgulanarak çalışma bitirilir.

## ÖĞRETME DURUMU XIII

### KONUNUN ADI : Ç.KÖYDE KIŞ

**HEDEF :** Köyde kış günlerinin özelliklerini açıklayabilme.

### DAVRANIŞLAR :

1. Köyde kış günlerinin soğuk olduğunu açıklama.
2. Köyde kış günlerinde havanın soğuk olması nedeniyle tarlayla ilgili işlerin yapılamadığını açıklama.

### ISINMA AŞAMASI

1. Öğrenciler sınıfın bir köşesinde toplanır. Biraz sonra sizinle köye gezmeye gideceğiz. Sınıfın diğer köşesine doğru gidilir. Burası köylünün bize meyve ve sebzeleri yetiştirdiği yer. Elimizi çırpıtımda herkes tarlada ne olmak istiyorsa onu olsun ve öylece kalsın. Gözlerini kapatmaları istenir ve öğretmen tarafından yönergeler verilmeye başlanır. Güneş tüm ısıyla bizi ısıtıyor. Ama bir süre sonra bulutlar güneşi saklamaya başlıyor. Rüzgar esmeye başlıyor. Rüzgar git gide artıyor. Yağmur yağıyor. Yağmurla karışık kar atıştırmaya başlıyor. Kar yağışı hızlanıyor. Sürekli yağıyor. Her yer bembeyaz oluyor. Bulutların arasına saklanan güneş yavaş yavaş çıkmaya başlıyor. O da ne güneş çıktı ve bize el sallıyor. Güneşe el sallamak isteyenler kalkıp el sallayabilirler.

### OLUŞUM AŞAMASI

2. Çalışma bittikten sonra öğrencilerden neler hissettiklerini paylaşmak isteyenlere söz hakkı verilir. Çiftçinin kış günlerinde işlerinin fazla olmadığı vurgulanarak ikinci uygulamaya geçilir.

3. Öğrencilerden yarım daire şeklinde dizilip ayaklarının üzerinde yere çökmeleri istenir. Onlara ‘Ellerinizde birer tava var. İçinde darı patlatıyorsunuz. Darıları patlattıktan sonra yiyeceksiniz. Yalnız bunun için darı patlatırken ben PATT deyip yerimden sıçrarsam, sizlerinde hep birden yerinizden sıçrayıp tekrar oturmanız gerekiyor. Yanlış yapan olursa darıları yiyemez’ diyerek açıklama yapar (Bu oyunda öğretmen çocukları şaşırtmak için PATT demeden yerinden sıçrarsa, onların sıçramaması gerekir. Sıçrayan öğrenci oyuna devam edemez. Oturarak oyunun tamamlanmasını bekler).

### DEĞERLENDİRME AŞAMASI

4. Çalışmanın değerlendirilmesi yapıldıktan sonra kış günlerinde neler yapılabileceği tartışılır.

### ÖĞRETME DURUMU XIV

**KONUNUN ADI :** D.BİZİM KÖYLÜYE HİZMETİMİZ NE OLABİLİR?

**HEDEF :** Köydeki çocuklar için neler yapılabileceğini oyunlaştırarak anlatabilme.

**DAVRANIŞLAR :**

1. Düşündüğünü pantomim yoluyla anlatma.

### ISINMA AŞAMASI

1. Öğrenciler daire olurlar ve yere çömelirler. Beş meyve ismi belirlenir. Öğrenciler bu meyve isimleri ile adlandırılır. Ortaya gönüllü bir öğrenci geçer ve ebe olur. Ebe meyve isimlerinden birini söyler. Söylenen meyveler yer değiştirir. Bu arada ebe de dairede yer almaya çalışır. Açıkta kalan ebe olur ve oyun devam eder.

## **OLUŞUM AŞAMASI**

2. Öğrencilere köye gidecekleri bir gezide oradaki çocuklar için ne yapabileceklerini düşünmeleri istenir. Düşünmeleri için verilen 3 dakikadan sonra, öğrenciler, teker teker pantomimle düşüncelerini anlatırlar.

## **DEĞERLENDİRME AŞAMASI**

3. Öğrencilerle çalışma hakkında konuşulur.

## **ÖĞRETME DURUMU XV**

**KONUNUN ADI :** Ünitede Yer Alan Konuların Genel Tekrarı

### **ISINMA AŞAMASI**

1. Müzik eşliğinde bir süre dans edilir. Öğrenciler arka arkaya geçerler. En öndeki öğrenci çeşitli hareketler yapar. Arkasındaki o ne yaparsa onu taklit eder, en arkadaki öğrenciye kadar devam eder. Öndeki öğrenci değiştirilerek çalışma devam eder.

2. Müzik eşliğinde dans edilir. Bu arada öğretmen, yere üç tane gazete sayfasını yerleştirir. Müzik durdurulduğunda öğrenciler gazetenin üzerine çıkarlar. Açıkta kalan öğrenci oyundan çıkar. Müziğin başlaması ile dans etmeye devam edilir. Gazete azaltılarak ve sonrada küçültülerek oyuna devam edilir.

### **OLUŞUM AŞAMASI**

3. Öğrenciler bir araya toplanır. Köyle ilgili bir fotoğraf oluşturulur. Öğrenciler teker teker köy yaşamını anlatan bir figür yapıp donarlar.



## DEĞERLENDİRME AŞAMASI

4. Köyü Tanıyalım ünitesini işlerken kullandıkları yaratıcı drama yönteminden ne anladıkları, ünitenin işlendiği sürede neler hissettikleri ve neler düşündüklerine ilişkin öğrencilerle söyleşi yapılır.



T. C.  
ADANA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.01.00.13.(510) 15.01.98 01537  
KONU : Araştırma

ADANA

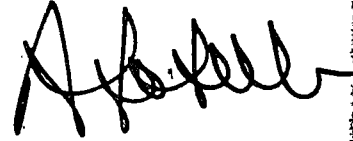
1 / 199

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

- İLGİ: a) 7.01.1998 tarih ve 16/98 sayılı yazınız;  
b) 7.01.1998 tarih ve 17/98 sayılı yazınız;  
c) 7.01.1998 tarih ve 18/98 sayılı yazınız;

Üniversiteniz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Araştırma Görevlisi Özlem KAF'ın Özel Bilfen Lisesinde araştırma yapmasının, üniversiteniz Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Yüksek Lisans öğrencisi Serdal ÖNER'in İsmet İnönü İlköğretim Okulunda uygulama yapmasının, yine üniversiteniz Eğitim Bilimleri Bölümünde Yüksek Lisans öğrencisi Nazire GÜNSÜR'ün İlimiz Seyhan ve Yüreğir İlçelerine bağlı Resmî İlköğretim, Ortaöğretim, Özel Okul ve Dersanelerde uygulama yapmalarının uygun görülmesi ile ilgili 14.01.1998 tarih ve 1355-1356-1354 sayılı Valilik Olur örnekleri ilişikte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.



Ardahan TOTUK  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EK: 3 adet onay örn.

Çukurova Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Tarih: 16-1-98

92

T. C.  
ADANA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B:08.4.MEM:4.01:00:13:(510)  
KONU Araştırma

ADANA

14.01.1998 1355

VALİLİK MAKAMINA  
ADANA

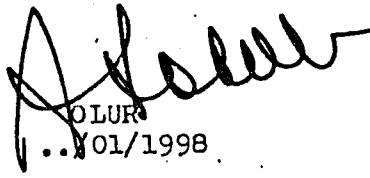
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Araştırma Görevlisi Özlem KAF'ın "Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi" konulu tez önerisi için ilimiz dahilindeki okullarda araştırma yapmak istediği ile ilgili Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığının 07.01.1998 tarih ve 98 sayılı yazısı ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu öğrencinin eğitim öğretimi aksatmaması kaydıyla ilimiz dahilindeki okullarda araştırma yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.



Abdurrahman YILDIZ  
İl Milli Eğitim Müdürü



Ardahan TOTUK  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

ASLI GIBİDİR



**ÖZGEÇMİŞ**

**KİŞİSEL BİLGİLER** Adı Soyadı : Özlem Kaf  
Doğum Yeri ve Yılı : Bor, 18.07.1973  
Adres : Çukurova Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Tel : 0-322-3386733

**ÖĞRENİM DURUMU**

**YÜKSEK LİSANS** : Çukurova Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Programları ve Öğretimi  
Bölümü 1995-1999

**LİSANS** : Çukurova Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Eğitim Programları ve Öğretimi  
Bölümü 1991-1995

**LİSE** : Adana Sabancı Anadolu Tekstil  
Meslek Lisesi 1986-1990

**ORTAOKUL** : Adana İstiklal Ortaokulu 1983-1986

**İLKOKUL** : Adana Şehit Duran İlkokulu 1980-1983  
Adana Buruk Köyü İlkokulu 1978-1980

**ÇALIŞMA HAYATI** Çukurova Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Araştırma Görevlisi 1996-1999