

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI
SOSYAL HİZMET BİLİM DALI

DRAMA ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL VE ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BECERİ GELİŞİMİNE VE
MOTİVASYONUNA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeki YALÇIN

İstanbul
Kasım - 2022

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
SOSYAL HİZMET ANABİLİM DALI
SOSYAL HİZMET BİLİM DALI

DRAMA ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL VE ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BECERİ GELİŞİMİNE VE
MOTİVASYONUNA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeki YALÇIN

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Sena ÖKSÜZ

İstanbul

Kasım - 2022

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, Sosyal Hizmet Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Sena ÖKSÜZ

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet GEDİK

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Abdülhakim BEKİ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Erhan İÇENER

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Drama Etkinliklerinin İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Beceri Gelişimine ve Motivasyonuna Etkisi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

İmza

Zeki YALÇIN

ÖN SÖZ

Araştırmamdaki her aşamada bana yardımcı olan değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Sena ÖKSÜZ'e, ders aşamasında bize vizyon katan kıymetli hocalarım, yüksek lisans eğitimim boyunca benden desteklerini hiç esirgemeyen değerli annem Havva Yalçın'a ve değerli babam Ömer Yalçın'a, sevgili abilerim Ferhat Yalçın, Murat Yalçın ile Bekir Yasin Yalçın'a, sevgili yengelerim Seher Yalçın ile Nesibe Nur Yalçın'a ve değerli eşim Tuğba Yalçın'a ve canım kızım Ecre Hifa'ya ve aileme teşekkürlerimi sunarım.

Zeki YALÇIN

İstanbul - 2022

ÖZET
DRAMA ETKİNLİKLERİNİN İLKOKUL VE ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL BECERİ GELİŞİMİNE VE
MOTİVASYONUNA ETKİSİ

Zeki YALÇIN

Yüksek Lisans, Sosyal Hizmet

Tez danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Sena ÖKSÜZ

Kasım-2022, 115 Sayfa

Drama, öğrencilerin hem sözlü hem de sözsüz iletişim açısından diğerlerinin iletişimleri ve iletişimleri hakkında düşünmelerini ve geri bildirimde bulunmalarını sağlar. Öğrencinin deneyimlerine dayalı, dolayısıyla duygularını ve empatisini harekete geçiren bir eğitim modeli olarak da tanımlanabilir. Bu araştırma, drama etkinliklerinin ilkokul ve ortaokul öğrencilerinde sosyal beceri gelişimi ve motivasyon üzerindeki etkilerini incelemektedir. Araştırma grubu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Esenler ilçesindeki bir bilgi evinde destek eğitim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bilgi evinde öğrenciler tarafından oluşturulan deney ve kontrol grubu olarak 15 kişilik iki grup oluşturulmuştur. Pandemi sürecinin etkilerini önlemek için araştırma sınırlı sayıda tutulmuştur. Araştırmada Deney-Kontrol Gruplarına deneme modeli olarak Ön-Son Test uygulanmıştır. Bu çalışmada Matson, Rotaatory ve Hesser tarafından 1983 yılında geliştirilen Matson Çocukların Sosyal Becerilerini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kontrol grubuna herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Deney grubuna ise dört haftalık etkinlik çerçevesinde muhtelif drama etkinlikleri uygulanmıştır. Dört haftalık eğitim süresinin ardından kontrol ve deney gruplarına aynı ölçekle son Test uygulanmış ve veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken parametrik testler kullanılmıştır. Çalışmada Ön-Son-Test dağılımı için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Deney-Kontrol Gruplarının Ön-Test puanları ile Deney-Kontrol Gruplarının Ön-Son Test puanları arasındaki farkı incelemek için bağımlı grup t-testi uygulanmıştır. Ayrıca Deney-Kontrol Gruplarının Son Test puanları arasındaki anlamlı farkı analiz etmek için kovaryans analizi uygulanmıştır. Sonuç olarak drama etkinliklerinin uygulandığı

deney grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş ve öğrencilerin sosyal beceri gelişimini ve motivasyonunu olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Drama, Sosyal Hizmet, Sosyal Beceri, Motivasyon, Drama Etkinlikleri



ABSTRACT
**THE EFFECT OF DRAMA ACTIVITIES ON SOCIAL SKILLS
DEVELOPMENT AND MOTIVATION OF PRIMARY AND
SECONDARY STUDENTS**

Zeki YALÇIN

Master's Degree, Social Work

Thesis Supervisor: Asst. Prof. Dr. Sena Öksüz

November-2022, 115 Pages

Drama allows students to think about and give feedback on the communication of others as well as their communication in terms of both verbal and nonverbal communication. It can be defined as an education model that is based on the experiences of the student and therefore activates his feelings and empathy. This research examines the effects of drama activities on social skill development and motivation in primary and secondary school students. The research group was carried out on students studying in an information house in the Esenler district in the 2019-2020 academic year. Two groups of 15 were organized as experimental and control groups, formed by the students in the information house. The research was kept in limited numbers to prevent the effects of the pandemic process. In the study, Pre-Post Tests were applied to Experiment-Control Groups as a trial model. In this study, Matson Children's Social Skills Assessment Scale, which was developed by Matson, Rotatory, and Hesser in 1983, was used. No application was made to the control group in education and training activities. On the other hand, drama activities were applied to the experimental group within the framework of the 4-week activity. After the 4-week training period, the Post-Test with the same scale was applied to the control and experimental groups, and the data were analyzed in the SPSS program. Parametric tests were used while analyzing the data. The Shapiro-Wilk test was used for the Pre-Post Test distribution in the study. To examine the difference between the Pre-Test scores of the Experiment-Control Groups and the Pre-Post-Test scores of the Experiment-Control Groups, the dependent group's t-test was applied. In addition, covariance analysis was applied to analyze the significant difference between the Post-Test scores of the Experiment-Control Groups. As a result, a statistically significant

difference was found in the experimental group in which the drama activities were applied, and it was determined that it did not affect the social skill development and motivation of the students positively.

KeyWords: Drama, Social Work, Social Skills, Motivation, Drama Activities.



İÇİNDEKİLER

| | |
|-------------------------------|------|
| TEZ ONAYI..... | i |
| BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ | ii |
| ÖNSÖZ..... | iii |
| ÖZET..... | iv |
| ABSTRACT | vi |
| İÇİNDEKİLER..... | viii |
| TABLolar LİSTESİ..... | xii |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | xiv |
| KISALTMALAR | xv |

BİRİNCİ BÖLÜM

| | |
|-------------------------------|---|
| GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem | 1 |
| 1.2. Amaç | 2 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi | 3 |
| 1.4. Sınırlılıklar | 4 |
| 1.5. Tanımlar | 5 |

İKİNCİ BÖLÜM

| | |
|---|----|
| KURAMSAL ÇERÇEVE | 6 |
| 2.1. Drama | 6 |
| 2.1.1. Eğitimde Dramanın Genel Özellikleri | 9 |
| 2.1.2. Dramanın Genel Amaçları | 10 |
| 2.1.3. Drama Yönteminin Faydaları | 11 |
| 2.1.4. Dramanın Sınırlılıkları..... | 11 |
| 2.1.5. Dramanın Türkiye Tarihi | 12 |
| 2.1.6. Drama Çeşitleri | 13 |
| 2.1.7. Drama Yapılandırılması Aşamaları..... | 14 |
| 2.1.8. Drama Sürecinde Kullanılan Teknikler | 16 |
| 2.1.9. Dramanın Öğeleri | 18 |
| 2.1.10. Yaratıcı Drama ve Sosyal Hizmet | 20 |

| | |
|---|----|
| 2.2. Sosyal Beceri | 23 |
| 2.2.1. Sosyal Beceri Tanımı | 23 |
| 2.2.2. Sosyal Becerinin Önemi | 24 |
| 2.2.3. Sosyal Beceri Öğeleri | 25 |
| 2.2.4. Sosyal Becerinin Özellikleri | 26 |
| 2.2.5. Sosyal Beceride Eğitimi | 26 |
| 2.2.6. Çocuklarda Sosyal Becerinin Önemi | 26 |
| 2.2.7. Drama ve Sosyal Becerinin Gelişimi | 27 |
| 2.3. Motivasyon | 28 |
| 2.3.1. Motivasyonun Önemi | 29 |
| 2.3.2. Motivasyona İlişkin Bazı Kavramlar | 30 |
| 2.3.3. Motivasyon Süreci..... | 31 |
| 2.3.4. Motivasyon Türleri..... | 32 |
| 2.3.5. Motivasyon İle İlgili Yaklaşımlar | 34 |
| 2.3.6. Drama ve Motivasyon | 36 |
| 2.3.7. Sosyal Hizmet ve Motivasyon | 37 |

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

| | |
|---|-----------|
| YÖNTEM | 40 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 40 |
| 3.2. Çalışma Grubu | 40 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 41 |
| 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu | 41 |
| 3.3.2. Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Ölçeği | 41 |
| 3.4. Verilerin Toplanması..... | 42 |
| 3.5. Verilerin Analizi | 44 |

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

| | |
|---|-----------|
| BULGULAR | 45 |
| 4.1. Güvenirlik Analizi ve Betimleyici İstatistikler | 46 |
| 4.2. “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” Deney Grubu ve Kontrol Grubu Arasındaki “Olumlu Sosyal Davranışlar” Ön Test Ortalama Puanlarına Dair Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları | 48 |

| | |
|---|----|
| 4.4. “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” Deney Grubu ve Kontrol Grubu Arasındaki Ön Test Toplam Puanlarına Dair Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları | 49 |
| 4.5. “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” Kontrol Grubunun “Olumlu Sosyal Davranışlar” Boyutunda Ön ve Son Test Puanlarına Dair Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları..... | 49 |
| 4.6. “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” Kontrol Grubunun “Olumsuz Sosyal Davranışlar” Boyutunda Ön ve Son Test Puanlarına Dair Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları..... | 50 |
| 4.7. “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” Kontrol Grubunun Toplam Puanlarına Göre Ön ve Son Test Puanlarına Dair Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları | 51 |
| 4.8. “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” Deney Grubunun “Olumlu Sosyal Davranışlar” Boyutunda Ön ve Son Test Puanlarına Dair Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları..... | 51 |
| 4.9. “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” Deney Grubu “Olumsuz Sosyal Davranışlar” Boyutunda Ön ve Son Test Puanlarına Dair Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları..... | 52 |
| 4.10. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Deney Grubunun Toplam Puanına Göre Ön ve Son Test Puanlarına Dair Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları | 52 |
| Tablo 4.11: MÇSBDÖ DG ve KG’leri Arasında “Olumlu Sosyal Davranış” ST Ort Puanlarına Dair Kovaryans Analizi Sonuçları | 53 |
| Tablo 4.12: MÇSBDÖ DG ve KG’leri Arasında “Olumlu Sosyal Davranış” ST Ortalama Puanlarına Dair Kovaryans Analizi Sonuçları | 54 |
| Tablo 4.13: MÇSBDÖ DG ve KG’leri Arasında “Olumsuz Sosyal Davranış” ST Ort Puanlarına Dair Kovaryans Analizi Sonuçları | 55 |

BEŞİNCİ BÖLÜM

| | |
|---|-----------|
| SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER..... | 56 |
| 5.1. Tartışma ve Sonuç..... | 56 |

| | |
|--|-----------|
| 5.1.1. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden Alınan Verilere Göre İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri Kontrol ve Deney Grubu Ön test Puanlarının Demografik Değişkenlere İlişkin Sonuçlar | 56 |
| 5.2. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden Alınan Verilere Göre İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanları Demografik Değişkenlere İlişkin Sonuçlar | 58 |
| 5.3. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden Alınan Verilere Göre İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puanları Demografik Değişkenlere İlişkin Sonuçlar | 59 |
| 5.4. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden Alınan Verilere Göre Drama Etkinliklerinin İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri Kontrol ve Deney Grubu Son Test Puanları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Sonuçlar | 61 |
| 5.5. Genel Değerlendirme | 62 |
| 5.6. Öneriler | 63 |
| 5.6.1. Araştırmacılara Öneriler | 63 |
| 5.6.2. Uygulayıcılara Öneriler | 64 |
| KAYNAKÇA..... | 65 |
| EKLER..... | 78 |

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1: ÖT ve ST KG'li Model

Tablo 3.2: ÖT ve ST KG'li Model

Tablo 3.3: DeneY Deseni

Tablo 3.4: MÇSBÖ Seçeneklerine İlişkin Sınırlar ve Düzeyler

Tablo 3.5: KG Demografik Bulgular

Tablo 3.6: DG Demografik Bulgular

Tablo 3.7: MÇSBDÖ ST Normallik Dağılımına İlişkin S-WT Sonuçları

Tablo 4.1: MÇSBDÖ ve Alt Boyutlarına Ait Cronbach's Alpha (α) Katsayıları

Tablo 4.2: MÇSBDÖ DG ve KG'leri Arasındaki "Olumlu Sosyal Davranışlar" ÖT Ortalama Puanlarına Dair Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.3: MÇSBDÖ DG ve KG'leri Arasındaki "Olumsuz Sosyal Davranışlar" ÖT Ortalama Puanlarına Dair Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.4: MÇSBDÖ DG ve KG'leri Arasındaki ÖT Toplam Puanlarına Dair Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.5: MÇSBDÖ KG'nin "Olumlu Sosyal Davranışlar" Boyutunda ÖT ve ST Puanlarına Dair Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.6: MÇSBDÖ KG'nin "Olumsuz Sosyal Davranışlar" Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına Dair Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.7: MÇSBDÖ KG'nin Toplam Puanlarına Göre ÖT ve ST Puanlarına Dair Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.8: MÇSBDÖ DG'nin "Olumlu Sosyal Davranışlar" Boyutunda ÖT ve ST Puanlarına Dair Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.9: MÇSBDÖ DG'nin "Olumsuz Sosyal Davranışlar" Boyutunda ÖT ve ST Puanlarına Dair Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.10: MÇSBDÖ DG'nin Toplam Puanlarına Göre ÖT ve ST Puanlarına Dair Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Tablo 4.11: MÇSBDÖ DG ve KG'leri Arasında “Olumlu Sosyal Davranış” ST Ortalama Puanlarına Dair Kovaryans Analizi Sonuçları

Tablo 4.12: MÇSBDÖ DG ve KG'leri Arasında “Olumlu Sosyal Davranış” ST Ortalama Puanlarına Dair Kovaryans Analizi Sonuçları

Tablo 4.13: MÇSBDÖ DG ve KG'leri Arasında “Olumsuz Sosyal Davranış” ST Ortalama Puanlarına Dair Kovaryans Analizi Sonuçları



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: MASLOW'un ihtiyaçlar hiyerarşisi



KISALTMALAR

DG: Deney Grubu

KG: Kontrol Grubu

ORT: Ortalama

ÖT: Ön test

SB: Sosyal Beceri

SBE: Sosyal Beceri Eğitimi

SBDÖ: Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği

SH: Sosyal Hizmet

SPSS (Statistic Packets For Social Sciences): Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi

ST: Son Test

TDK: Türk Dil Kurum

YD: Yaratıcı Drama

Y-DEP: Yapılandırılmış Disleksi Eğitim Programı

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde ilk olarak konu ile ilgili yapılan araştırmalara göre kuramsal çerçevede araştırmanın içeriğini oluşturan problem durumu ortaya konulmuştur. İkinci olarak araştırmanın amacına ve başlıca problemlerine yer verilmiştir. Üçüncü olarak konunun seçilme nedeni, araştırma konusunun faydası, araştırmanın önemini ve özgünlüğünü ortaya koyan olgular belirtilmiştir. Dördüncü olarak ise araştırmaya dair sınırlılıkları belirleyen durumlardan bahsedilmiştir. Son olarak da araştırmada geçen temel kavramlara tanımlar alanyazına bağlı olarak açıklanmıştır.

1.1. Problem

İlk ve ortaokul eğitim süreci, başlıca bilgi ve becerilerinin kazanılmasında önemli bir dönemdir. Öğrencilerin edinmiş olduğu bilgi ve becerilerin toplum içerisinde yer bulması için, ilkokul ve ortaokul dönemi mühim bir basamak olarak görülmektedir. İlköğretim öğrencilerinin bulunduğu eğitim kurumları farklı sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik koşullara sahip öğrencilerden oluşmaktadır. Bu nedenle her anlamda farklılık gösteren bireylere hitap etme ve erişme noktasında çeşitli zorluklar ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan zorluklardan ilki öğretilen teknik ve yöntemlerin herkese uygulanmasında yaşanan engellerdir. Bulduğumuz çağın teknolojik gelişimlerini göz önünde bulunduracak olursak, klasik öğretim yöntemlerinin pek tatmin edici olmadığını söylemek mümkün (Mantaş, 2014). Bu sebeple öğrenmeyi destekleyecek ve farklı özelliklere sahip olan öğrencileri bir araya getirecek etkinliklerin okul müfredatlarına dahil edilmesi elzemdir. Ömeroğlu ve ark. (2007), dramının temelinde oyun olduğunu, drama etkinliğini oyun olarak algılayan çocuğun, tüm enerji ve dikkatini etkinlik sırasında yoğunlaştırıp, birçoğ kavram ve konuyu daha etkili bir şekilde öğrendiğini ifade etmektedir.

Drama yöntemi bilginin kalıcılığı ve bilgiye ulaşmayı sağlamada etkili bir yöntem olabilmekte, öğrencilerin bazı sosyal becerileri kazanmasında da önemli bir rol oynamaktadır. (Mantaş, 2014). Çelik'e göre (2007), yeterli sosyal becerilere sahip olan kişiler yaşamlarının birçoğ alanında daha sağlıklı iletişim kurabilmektedir. Gelecek yıllarda kaliteli iletişim ve sosyal becerilerin kazanılması da çocukluk çağında kazanılan becerilerle yakından ilişkilidir. Çocukluk çağında kazanılan sosyal beceri,

kişinin yaşamında farklı alanlarda başarılar elde etmesi bakımından önemli yer tutmaktadır.

Sosyal hizmet, insanların yaşam düzeylerini artırmaya yönelik çalışmalar yürütmekte ve bunu yaparken de farklı tekniklerden faydalanmaktadır. Son yıllarda drama, sosyal hizmet uygulamalarında müracaatçılarla çalışırken önemli bir araç olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bunun yanı sıra meslek elemanlarının beceri, değer temelinde bulunan mesleki duruş, bilgi ve uygulamanın kişiye kazandırılmasında dikkate değer bir araç olarak da karşımıza çıkmaktadır (Nazlıer ve Akoğlu, 2018).

Drama çağdaş eğitim alanında öğretim süreçlerinde etkili ve verimli olmasından dolayı son yıllarda kullanılmaktadır (Üstündağ, 1996). Drama öğrencilere bilgi aktarımının yanında bireyin farklı becerileri kalıcı bir biçimde öğrenmesine, kişiliğini geliştirmesine, karşılaşılabileceği sorunları daha kolay şekilde çözebilmesine katkı sağlamaktadır (Mantaş, 2014). Şimşek (2013), dramanın tüm özelliklerine bakıldığı zaman, öğrenen kişinin etkin olduğu, sosyal beceri kazandığını tespit etmiştir. Bununla birlikte aktif bir ortamda motivasyonunun arttığı ve toplulukla öğrenmenin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Grup etkileşimlerine dayalı etkinlikler içermesi sebebi ile yaratıcı drama (YD), kişilerin SBlerinde belirli gelişimlerin oluşması konusunda etkili olmaktadır. Bu sebeple yaratıcı dramanın kişilerin sosyal becerilerine nasıl bir etki yaptığının daha fazla bilimsel çalışmayla ortaya konması gerekliliği doğmuştur.

Yapılan araştırmada 5 bölüm yer almaktadır. İlk bölümde araştırmanın konusu ile ilgili problem durumu açıklanarak araştırmanın önemi anlatılmıştır. İkinci bölümde, konu ile ilgili literatür taraması ve alanda yapılmış diğer çalışmalar ele alınmıştır. Üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemi ve süreci ele alınmıştır. Dördüncü bölümde, araştırmanın bulguları ortaya konulmuş ve bu bulgulara yönelik varsayımlara yer verilmiştir. Son bölüm de ulaşılan sonuçlar, literatür ışığında tartışılmış ve çeşitli önerilere yer verilmiştir.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı, drama etkinliklerinin ilk ve ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri gelişimi ve motivasyonlarına etkisini incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. “Olumlu sosyal davranışlara” ilişkin Kontrol Grubu (KG) ve Deney Grubunun (DG) Ön Test (ÖT) puanlarında drama etkinliğinin etkisi var mıdır?
2. “Olumsuz sosyal davranışlar”a ilişkin KG ve DG’nin ÖT puanlarında drama etkinliğinin etkisi var mıdır?
3. KG ve DG’nin ÖT toplam puanlarında drama etkinliğinin etkisi var mıdır?
4. KG’nin ÖT ve son test (ST) puanlarında, “olumlu sosyal davranışlar” alt boyutuna drama etkinliğinin etkisi var mıdır?
5. KG’nin ÖT ve ST puanlarında, “olumsuz sosyal davranışlar” alt boyutuna göre drama etkinliğinin etkisi var mıdır?
6. KG’nin ÖT ve ST puanlarında toplam puanlarına drama etkinliğinin etkisi var mıdır?
7. DG’nin ÖT ve ST puanlarında, “olumlu sosyal davranışlar” alt boyutuna drama etkinliğinin etkisi var mıdır?
8. DG’nin ÖT ve ST puanlarında, “olumsuz sosyal davranışlar” alt boyutuna drama etkinliğinin etkisi var mıdır?
9. DG’nin ÖT ve ST puanlarında, toplam puanlarına drama etkinliğinin etkisi var mıdır?
10. KG ve DG’nin ST puanlarında “olumlu sosyal davranışlar” alt boyutuna drama etkinliğinin etkisi var mıdır?
11. KG ve DG’nin ST puanlarında “olumsuz sosyal davranışlar” alt boyutuna drama etkinliğinin etkisi var mıdır?
12. KG ve DG’nin ST toplam puanlarında drama etkinliğinin etkisi var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

İlk ve ortaöğretim öğrencilerinin sosyal yeteneklerini geliştirmeleri, hayata uyum sağlamaları açısından önemlidir. Bu öğrenimleri aktif bir şekilde kullanma sürecinde davranışların ve bilgilerin kalıcılığını sağlamak gereklilikler arasındadır. Akademik başarının yanında sosyal ve toplumsal ilişkilerde kabul edilme de kişinin iyi oluşunda etkilidir. Özellikle çevre koşulları diğer öğrencilere nazaran değişim gösteren öğrenciler için sosyal becerileri kazanma ve bunları rutin hayatında kullanma oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Dermez, 2008).

Drama, kişileri sosyalleşerek sosyal becerilerini hayatında interaktif bir şekilde kullanmalarını sağlayacak uygulamalı bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcı drama öğrencilere interaktif olarak öğretme sürecinde sosyal becerilerini ve bilgilerini somutlaştırmakta ve öğrencileri öğrenme sırasında eğlendirmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında drama ilk ve ortaokul seviyesindeki ğrenci grupları için sıklıkla kullanılabilir bir yöntemdir. İlk ve ortaokul çağındaki öğrencilerin bilgileri somut bir şekilde elde etmesi ve dönem içerisinde elde ettikleri bilgilerin uygulanması drama yönteminin kullanılması için iki önemli sebep olarak gösterilebilmektedir (Mantaş, 2014).

Drama, ğrenciler arasındaki ilişkiyi pozitif yönde geliştiren psikolojik ve sosyal süreçlerini destekleyen bir yöntem olarak görülmektedir. Topluluk olarak çalışmayı gerekli kılan drama, ğretmen ve ğrenci arasındaki sosyal ilişkileri doğal bir bakış açısıyla gözlemleyerek ihtiyaç olan desteği vermektedir. Bunun sonucu olarak çocuklar arasında olumlu sosyal ilişkilerin gelişmesinin ortamını sağlamaktadır (nder, 2007).

Konuyla alakalı alanyazın incelendiğinde, sosyal beceriler ve motivasyon konusuna ilişkin drama etkinlikleri ile geliştirmesine yönelik ilk ve ortaokul düzeyinde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışmanın benzerinin olmaması, araştırma olgularının drama yöntemine farklı fikirler ve bakış açısı getireceği düşüncesiyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışma ilk ve ortaokul öğrencilerin sosyal beceri ve motivasyonlarının artmasında drama tekniğinin uygulanması açısından önemli bir yere sahiptir. Çalışmada kullanılan drama tekniğinin sosyal yeteneklerin geliştirilmesi ve motivasyon arttırılması açısından etkili olduğunun tespit edilmesi halinde, dramanın eğitim kurumlarında yaygınlaşmasını ve bu teknik ile benzer davranış ve becerilerin kazandırılmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Yapılan çalışmanın ilk sınırlılığı, çalışmanın yalnızca 2019-2020 eğitim-ğretim dönemini kapsamasıdır. İkinci sınırlılık, çalışmamız sadece İstanbul'da bulunan bir Bilgi Evinde destek eğitim gören ilk ve ortaokul öğrencileri arasında yapılmış olmasıdır. Araştırma, Sosyal Beceriler, leği kapsamında 2 faktör ve 47 madde ile

sınırlandırıldı. Araştırmada uygulanan drama uygulaması 17 drama etkinliğiyle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Drama: Bir ya da birden fazla insanın birbirleriyle, nesnelere ve/veya doğayla etkileşim içine girerek yaşadıkları dışsal ve içsel hareketler ve onların yaşam standartlarını geniş ölçüde içeren ve içinde aktiflik olan etkinliklerdir. Farklı drama biçimleri, öğrenci eğitimi için çeşitli fırsatlar sunmaktadır (Adıgüzel, 2012; Jefferies vd., 2021)

Sosyal Beceri: Sosyal beceri Eğitimi (SBE), öncelikle şizofreni spektrum bozuklukları veya psikoz teşhisi konan hastalara sunulan sosyal etkileşim, sosyal performans veya kişilerarası becerilerin geliştirilmesine veya iyileştirilmesine odaklanan psikolojik bir müdahaledir. SBE ilk olarak 1970'lerde topluma dönen psikiyatri hastalarının kurumdan uzaklaştırılması bağlamında geliştirildi ve kişilerarası eksiklikleri gidermek için rol yapma, modelleme, koçluk, talimat ve geri bildirim gibi davranışsal teknikler kullanılmaktadır. Bu döneme ait literatür, SBE'yi sosyal kaygıyı azaltmanın etkili bir yolu olarak tanımlanmaktadır (Turner vd., 2017).

Motivasyon: Canlıların gereksinimlerini karşılamak için hedeflerine ulaşmasında yol gösteren ve kişiye enerji veren güce motivasyon denir (Yüksel, 2011).

Sosyal Hizmet: Sosyal hizmet, esasen toplum temelli ve evde sağlık hizmetleridir. Nüfusun geniş kesimleri için bir sosyal koruma sistemi olarak da tanımlanabilir bir kavramdır (Ethier ve Carrier, 2021; Morilla-Luchena vd., 2021).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde drama etkinliklerinin sosyal beceri gelişimi ve motivasyonları üzerine etkisi literatür temelinde açıklanmış ve sosyal hizmet ile ilişkisi kurulmuştur.

2.1. Drama

Drama, öğrencilerin hem sözlü hem de sözsüz iletişim açısından kendi iletişimlerinin yanı sıra başkalarının iletişimleri hakkında düşüncelerine ve geri bildirimde bulunmalarına olanak tanır. Katılımcının deneyimlerini temel alan, dolayısıyla duygularını ve empatisini harekete geçiren bir eğitim modeli olarak tanımlanabilir. Bu model yaş sınırlaması olmaksızın uygulaması keyif verici ve etkili olarak karşımıza çıkmaktadır. En etkili uygulama gruplarından biri de ilkokul çağındaki çocuklardır. Çocukların sosyalleşmeye başladığı dönemde hayatlarını sürdürdükleri toplumdaki değişimlere ayak uydurabilmeleri için onlara sunulan eğitimin yenilikçi bir yaklaşım benimsemesi gerekmektedir. Drama yöntemi ile uzmanlar çocuklara yalnızca bilgiyi öğretmekle kalmayıp, çocuklardaki yaratıcılık, öz kontrol, kendine inanma, problem çözebilme, sorumluluk alma gibi becerilerin de gelişmesine katkı sağlarlar. Bunu sağlayabilmek için çocuklara anlatmak ve dinletmek gibi standart yöntemler yerine çocukların var olan zekâ seviyesini baz alarak pratik ve teorik verilen eğitim yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Mantaş, 2014; Ljunggren vd., 2021).

Türk eğitim sisteminin son zamanlarına bakıldığında yaparak ve yaşayarak öğrenmenin en çok kullanıldığı uygulamalardan birisi olan yaratıcı drama etkinliklerinin daha fazla kullanılmaya başlandığı görülmektedir (Mantaş, 2014). San (1991) yaparak ve yaşayarak öğrenme anlamı taşıyan dramanın, ezbere dayalı eğitime karşı geliştirilen eğitim ve öğretimde ortaya çıkan yeni bir anlayış olduğunu belirtmektedir. Ayrıca 20. yüzyılda çocuğun gelişiminde ve estetik gereksinimlerinin karşılanmasında önemli bir yer tuttuğunu vurgulamaktadır.

Oxford'un sözlüğünde drama ifadesinin tanımı olarak "bir sahne oyunu, dramatik sanat" yer edilirken, Redhouse sözlüğünde ise "bir sahne oyununda bulunduğu gibi geride bıraktığımız yaşam olayları" ifadesine yer verilmektedir (Gönen, 2009). Drama

insanın kendi ile olan iletişimini geliştirmekte, bireysel farklılığını arttırmakta, kendisini keşfetmesini ve daha iyi ifade etmesini sağlamaktadır. Bunun sonucunda da bireylerin özgüvenleri artmakta, etrafında gelişen olaylara eleştirel bir gözle bakmayı çalışmakta, ortak bir ürün koyma hissi güçlenmekte, estetik ve yaratıcılık duyguları gelişmekte, hayal güçleri de olumlu yönde değişmektedir. Drama insanı gün içinde yaşadığı sıkıntılardan kurtarıp kendini motive eden unsurlara yöneltmekte, kendine ait araştırmada özgün ürünler ortaya koymasını sağlamakta, kişinin bulunduğu çağı ve çevresini fark ettirmekte, farklı hayatlar arasında köprüler kurmaktadır (Çınar, 2002).

Zamanının büyük bir bölümünü oyunla geçiren çocuğun, hayatın ilk yıllarından itibaren bilinçli bir şekilde eğitilmesi gerekmektedir. Çocuklarda meydana gelen bu oyun gereksinimi yaş ilerledikçe farklı biçimlerde devam etmektedir. Oyun esnasında birçok yeti ve farkındalık kendi kendine öğrenilebilmektedir. Drama her çocuk için doğal bir oyun şekli olarak görülmekte ve çocuğun kendi gerçeğini yansıtmaktadır (Şimşek, 2004). Emir (2011) oyun, çocukların öğrenmelerini kolaylaştıran ortamlar sunduğunu ve oyunla çocuğun sosyal becerisinin artmakta, yaratıcılığının geliştiğini ileri sürer. Oyun çocukların duyduğunu ve gördüklerini uyguladığı, öğrendikleri ise geliştirdiği bir ortam olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklar içinde yaşadığı birçok durumu oyun esnasında yansıtmaktadırlar. Çocuğun kurduğu bu hayali ortamda, kurdukları oyunları istedikleri gibi oynamaktadırlar. Sevinç (2004) Çocuklar oyun sayesinde, yaşam tecrübeleriyle yeteneklerini geliştirmekte, işlevsellik kazanmakta, kendine ait gerçeklikler oluşturmakta, karmaşık ve anlaşılabilir durumları kendi bilişsel düzeyine uygun bir biçimde cevaplar aramaktadır. Çocuklar oyun ortamlarında bir araya gelmekte ve farklı deneyim ve yeteneklerini özgür biçimde ortak etkinliklerle gerçekleştirmektedir.

Merkezine öğretmeni değil öğrenciyi alan drama, öğrencideki yaratıcılığı ortaya çıkarmakta ve bilgiye ulaşmanın yollarını aramaktadır. Geleneksel yöntem, ilköğretime başlayan oyun çağındaki çocukları oyun alanından alınıp ders çalışmaya yöneltilmekte ve ders kitaplarında bulunan kalıplara bağımlı hale getirilmektedir. Yüklenen bu amaç ve hedefleri yapmaya ve ezberlemeye başlayan öğrencinin öğrenmekten ziyade ezberleme eğilimi gelişmektedir. Ezberlenerek kazanılan bilgi kullanılmadığı için de unutulmaktadır (Karadağ ve Çalışkan, 2005).

Drama çocukların duyuşsal, bilişsel ve devinimsel gelişim arasında köprü görevi görmektedir. Oyun oynamak, çocuk için yemek içmek kadar önemli bir ihtiyaç olarak

görülmektedir. Gelişimin temel bir aracı olan oyun, drama ile iç içe geçmektedir. Drama, oyunun birçok özelliğini içinde barındırmaktadır. Çocukların oyun çevresi ile ilgi duymasına, içindeki duyguların dışa vurmasına, deneyimler kazanmasına, dinlenmesine, eğlenmesine, problemlerini çözmesine ve rahatlamasını sağlamaktadır. Karar verme, iletişim kurma gibi oyunla ortak noktaları olan drama içinde çeşitli oyunlar yer almaktadır Drama oyunları eğitim yaşamında yaşayarak öğrenme de önemli bir yer tutmaktadır (Taşkiran, 2005).

YD doğası gereği doğrudan etkileşim tecrübelerine şans tanımaktadır. Kişiyi öğretilmek ve fark ettirilmek istenen konunun ne olduğunu anlatmak gerekmektedir. Bu durum kavrandıktan sonra eğitim içerisinde drama tekniği kullanılarak yeni bir dünya yaratılıp bireyi aktif bir şekilde kendi yöntemleri ile dünyasını araştırma, keşif, gözlem şeklinde birey olaya dahil olmaktadır. Kişinin bir şey öğrendiği veya öğrenmesi şeyi öğrenmesi gerektiği şeyi unutmadan uygulamaya sokabilmek, günlük yaşamda kullanabilecek hale getirilmesi için bir neden gerekmektedir (Güneysu, 1991). YD bir iletişim tekniği olarak, toplum yaşamındaki düzen ortamını sağlamada mühim bir rol oynaması, çocuğun yakın çevresinde gelişen olayları somut bir şekilde kendi yaşantısına dönüştürmesi ve öğrendiği birçok şeyi uygulama fırsatı sağlaması eğitimdeki önemini göstermektedir. YD eğitimde kullanılması sosyal ve fen bilimleri ve ayrıca matematik gibi çeşitli alanlarında birçok yeteneği çok çabuk kazandırmasından dolayı büyük bir önem arz etmektedir (Koç ve Dikici, 2003).

Drama ise, duyuşsal ve bilişsel davranışların geliştirilmesi hususunda önemli bir öğretim tekniğidir. Dramanın yaşanılan süreci kontrol etme, açıklama ve betimleme konusunda kişilerin gelişiminde katkısının olduğu düşünülmektedir (Üstündağ, 1998). Buna ek olarak canlandırma esnasında öğrencilerin yaşadıklarını hissetmelerine olanak vermektedir. Böylece hem diğer kişilerin hareketlerini gözlemlerler hem de kendi hareketlerinin bilincinde olurlar (Ulubey ve Toraman, 2015).

Sonuç olarak çağdaş eğitimde drama çocuğun hayal gücünü, zihinsel yeterliğini geliştirmek; karar verme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini kuvvetlendirmek, iletişim ve sosyal becerilerini arttırmak; çocuğun duygularının farkına varmasına ve kendini ifade etmesine olumlu katkıda bulunmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Drama çocuğun sosyal farkındalığının arttırmakta; iş birliği içinde çalışma yeteneğinin gelişmesine yardımcı olmakta; ahlaki ve manevi değerlerini geliştirmekte, kendini tanıma, başkalarının değerlerine ve kültürel geçmişlerine değer

verme konularında eğitmekte ve genel öğrenci performansına da olumlu etki yapmaktadır. (Türkoğlu, 2019).

2.1.1. Eğitimde Dramanın Genel Özellikleri

Dramanın, eğitim alanında oldukça esnek bir yapıda olduğu görülmektedir. Drama etkinliklerinin uygulanması için katılan bireylerin belirli bir düzeyde sosyal beceri ve zihinsel becerilere sahip olması gerekmektedir. Çocuğun kendi yaşıtları ile beraber etkileşime dayalı kurallarla oyun oynama yetisini kazanması ve bireyin sosyal becerilerini elde etmiş olması uygulanacak etkinliklerin amacına ulaşması açısından çok önem arz etmektedir (Önder, 2007). Eğitimde yapılan drama çalışmalarında, etkinlikler gruplar şeklinde yürütülmektedir. Etkinlikler katılıma dayalı yapılmakta ve bu katılımlarda mümkün olduğunca kişinin gönüllülük esasına bağlı kalınmaktadır. Dramanın bazı özellikleri şöyle açıklanmaktadır:

YD, bir grup çalışmasıdır. Katılan kişilerin deneyimlerine dayalıdır ve kişileri merkeze alır. Asıl hedef canlandırmaya odaklanmaktır. Bu odaklanma anlık doğaçlamaya ve rol yapmaya dayalıdır (Adıgüzel, 2012).

YD etkinlikleri “Şimdi ve Burada” kavramı ile gerçekleştirilir. Sonuca değil, sürece odaklanan bir eğitim sistemidir. Etkinlikleri, bu alana hakim, çalışmaları organize eden eğitmenin/liderin yada dramayı bilen eğitmenin yol göstermesiyle gerçekleşir. YD etkinlikleri, bu etkinliklere katılmayı talebeden ve alanının uygunluğuna sahip olan herkesle yürütülür (Adıgüzel, 2012).

YD multi disiplinler bir alandır. YD ve tiyatro tekniklerinden faydalanır. Her ne kadar birbirine benzetilse de teknik açıdam birbirlerinden farklıdır. YD etkinlikleri, çalışmalara uygun her mekan da yapılabilir. YD oyunların tüm genel özelliklerinden faydalanır. YD ve oyunculuk birbirlerinden farklı alanlardır. YD, oyunculuk şart gerektirmemektedir (Adıgüzel, 2012).

YD yalnızca iletişim, etkileşim ve ısınma oyunları ile sınırlandırılmaz, aynı zamanda dramatik kurguyu da içinde barındırmalıdır. YD hem araç aynı zaman eğitim de ise bir amaç olarak kullanılmaktadır. YD kademeli eğitime sahip bir sistemdir. YD, psiko drama ile aynı hedeflere sahip değildir. Bu tür çalışmalara benzer şekilde direkt tedavi amaçlı kullanmak değildir (Adıgüzel, 2012).

2.1.2. Dramanın Genel Amaçları

Drama bir rol yapma sürecidir. Bir bütün olarak insanlar için drama, hayattan uzanan simülasyon ve öğrenme sürecinin doğasında vardır. Doğuştan gelen bu içgüdüleri ve gelişmeleri kullanarak ve öğrenmenin eğitimdeki işlevini güçlendirerek öğrenenler rollerini ve becerilerini hayata uygulayabilir, kendilerinin ve diğer insanların duygularını anlayabilir, kendini anlamayı ve başkalarının durumlarını anlamayı öğrenebilir ve sonra toplumla iyi huylu bir etkileşime sahip olur (Chang vd., 2019).

Drama terapisi, drama ve terapi kavramlarını birleştiren bir terimdir. Kelimenin tam anlamıyla, bir terapi biçimi olarak bir drama biçimini temsil eder. "Drama", icracıların sahnede icra etmeleri ve hayat sürecini, karakterleri veya bir hikayenin anlatımını, icracıların "eylem" ve "yorumlama" yoluyla simüle etmeleri için "şiir" veya "düzyazı" eseri (senaryo) anlamına gelir (Johnson ve Emunah, 2009; Chang vd., 2019).

Drama terapisinin "aksiyon ve performans" süreci, "tiyatro oyunları", "rol yapma", "hikaye anlatımı" veya "yaratıcı ve etkileyici sanat etkinlikleri" yoluyla, fiziksel ve zihinsel uyumu teşvik etmeyi ve "vasat bir yol" aramayı amaçlar. Zihin ve bu deneyimler, aşırı durumlarda yaşayan bireylerin yaşamın anlamını bulmalarına ve dengelerini yeniden kurmalarına, yetenek kazanmalarına ve yeni bir rol oynamaya çalışmasına yardımcı olabilir; tedavi sürecinde rol veri tabanının artması, gelecekteki yaşamda roller ve durumlar arasındaki çatışmalara hazırlanmaya da yardımcı olabilir (Chang vd., 2019). Bu anlamda dramanın genel amaçları şu şekilde sıralanabilir;

Başkalarını ve kendini tanımaya istekli olmalı ve kendisiyle ve çevresiyle kaliteli iletişim kurabilmelidir. Olaylar karşısında empati kurabilmelidir. Sosyal problemlerin çözümünde drama tekniğini kullanabilmelidir. Yaratıcı davranışları tüm alanlarda kullanabilmelidir. Ruh sağlığını korumada drama etkin bir rol oynamaktadır (Şimşek vd, 2010).

Karşılaşılan problemlerin çözüme kavuşturulmasında dramadan faydalanabilmelidir. Drama tecrübelerinden faydalanarak estetik bir bakış kazanabilmelidir. Sorumluluk duygusuyla bireysel disiplini geliştirebilmelidir. Eleştirileri kabul edebilmelidir. Takım çalışmaların da sorumluluk saygı ve sevgi edinmeyi alışkanlık haline getirebilmelidir. Hayal gücünü kullanarak yaratıcılığını ortaya koyabilmelidir (Şimşek vd, 2010).

Özgün drama örneklerini hayal gücünü kullanarak ortaya çıkarabilmelidir. Yeni dahil olduğu sosyal ortamlara uyum sağlamalıdır. İlgi ve yeteneklerini drama etkinlikleriyle ortaya koyabilmelidir. Dramatik olarak bedensel devinim yoluyla kendini ifade edebilmelidir. Çevresinde yapılan sanatsal etkinliklere katılma isteğinin oluşması gerekmektedir. Öğrenmeyi oyun aracılığıyla kavrayabilmelidir. Hayattaki çeşitli rollerin farkına varabilmelidir. Haklara saygılı bir kişiliğe sahip olabilmelidir (Şimşek vd, 2010).

2.1.3. Drama Yönteminin Faydaları

Drama, tüm çocuklarda var olan hayal gücü, yaratıcı düşünceleri geliştirmekte ve açığa çıkartmaktadır. Günümüz dünyasında iyice karmaşık bir hal alan sosyal çevre ve fiziksel çevredeki türlü problemleri çözümlenebilmesi ve bu problemlere uyum sağlanması bakımından drama mühim bir eğitim yöntemi olarak görülmektedir. Çocuklar yapılan çalışmalar esnasında araştırarak ve eğlenerek yeni fikirler ortaya çıkarmaktadır. Dramada yapılan bu çalışmalar neticesinde çocukların dil becerilerini geliştirmekte ve değişik duyuşsal ve bilişsel özelliklerinin ortaya çıkartmaktadır (Yaşar Can, 2009; Hendy ve Toon, 2004).

Yaratıcı drama, bireyi harekete geçiren, yaparak/yaşayarak öğrenmesini sağlayan, gerçek yaşamı eğitim ortamına taşıyan, yeni öğrenilen bilgileri yeni bir davranışa dönüştüren, eğlendirmeyi içeren bir eğitim yöntemidir. Literatür incelendiğinde eğitimde uygulanan yaratıcı dramanın sosyal öğrenmede etkili olan bilişsel-duygusal bir yöntem olduğu görülmektedir. Şimdiye kadar yapılan çalışmalarda yaratıcı dramanın eğitimde kullanılmasının çocukların bilgi, tutum ve davranışlarını olumlu yönde değiştirdiği bildirilmiştir (Demir Acar ve Bayat, 2019).

2.1.4. Dramanın Sınırlılıkları

Karadağ (2005), drama uygulamalarındaki sınırlı yönleri şu şekilde açıklamaktadır: Bu etkinlik küçük gruplarla yapılır. Sınıftaki tüm öğrenciler görev alamaz. Katılımların yaratıcı olması gerekmektedir. Ders ile ilişki kurulması gerekir. Dramadaki bazı roller öğrenci tarafından anlaşılabilir. Amaçlar net bir şekilde belirtilmelidir.

2.1.5. Türkiye’de Dramanın Tarihi

Dramanın ulusal ve uluslararası gelişim süreci birbirleri ile benzerlik göstermektedir. Drama, başlangıç düzeyinde gösteri etkinlikleri ve çalışmalar şeklinde değerlendirilmiş ve Türkiye’de bu alandaki çalışmalar arasında ilk çocuk oyunu olan Kazım Karabekir'in “Şarkılı İbret” oyunu yer almaktadır. Dramatizasyon çalışmalarının ilk örneği olarak 1950 yılında Selahattin Çoruh’un kaleme aldığı “Okullarda Dramatizasyon” kitabı gösterilmektedir. Dramatizasyon konusundaki ilk ve önemli çalışma 1965 yılında yayınlanan “Uygulamalı Dramatizasyon” adındaki Emin Özdemir'in uygulamalı kitabıdır. Emin Özdemir'in kukla oyunu, sözsüz, bağımlı ya da bağımsız dramatizasyon üzerine çalışmaları bulunmaktadır. 1970'li yıllarda ise drama kendi başına bir disiplin olarak incelenmesi fikri ortaya çıkmaktadır. Türkiye’de ise bu ancak 1970 yıllarında mümkün olduğu görülmektedir. Drama uygulama alanının uzun yıllar sadece Türkçe dersleri gibi işlendiği ve bu çerçevede dışına çıkılmadığı görülmektedir. Ülkemizde ilköğretim 4 ve ortaokul 5. sınıflarda sınıflarda “Dramatize Fen ve Tabiat Bilgileri” kitabıyla drama alanının geliştirilmesinde, çeşitli becerilerin öğretilmesinde kullanılırken bir araç görevi üstlenmektedir (San, 1990).

Eğitim çerçevesinde 1985 yılından itibaren YD ya da drama kavramları kullanılmış resmi olarak ise, Çağdaş Drama Derneği'nin (ÇDD) yaptığı seminerlerle incelendiği ve eğitimcilerle tanınmaya başlandığı görülmektedir. Yapılan bu seminerlerde dramanın, özel eğitimde ve normal eğitim kullanılması gerektiğini, dramanın diğer disiplinlerle bağlantısı olması gibi konular konuşulduğu, yabancı uzmanlar tarafından tartışıldığı bilgisine ulaşılmaktadır. Bu konuda birçok eğitimcinin düşünce atölyelerine katıldığı ve bu atölyeler sonucunda dramanın ne kadar gerekli bir unsur olduğunun farkına varıldığı görülmektedir (Koç, 1999).

1997-98 ders yılından itibaren drama ilköğretim okullarında drama dersi 1. 2. ve 3.sınıf programı olarak hazırlandığı 4. sınıftan 8. sınıfa kadar seçmeli drama dersi olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu sürece kadar drama ilköğretim veya orta öğretim planlarında eğitim uygulamalarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul derslerinde ise seçmeli derslerde Milli Eğitim Bakanlığınca (MEB) drama ders kitabı olarak işlenmektedir. MEB ve ÇDD ortak çalışmasıyla düzenlenen programlar ve öğretmenlerle yapılan çalışmalar dramanın yaygınlaştırarak kullanıldığını göstermektedir (Kavcar, 1985).

2.1.6. Drama Çeşitleri

2.1.6.1. Yaratıcı drama

YD kavramı, çocuğun katıldığı drama etkinliklerini tanımlama amacıyla kullanılmaktadır. Dramanın çerçevesi ise Winfred Ward (WW) ve uzmanlar tarafından yapıldığı görülmektedir (Şimşek, 2004).

YD’de eğitim esnasında kullanılan yöntemler, sınıflara girmiş çok sayıda ders içeriğinde kullanılmaya başlandığına rastlanılmaktadır. YD, hemen hemen her yaş grubuna dönük her mekânda uygulanabilmektedir. YD uygulanması için öncelikle bir gruba ve uygulama alanına, yönetime hâkim ve yeterli deneyime sahip eğitime, gruptaki bireylerin rahatlıkla hareket edebileceği kapalı veya açık alana ve grubun canlandırma yapabilecek dramatik bir düşünceye sahip olması gerekmektedir (Adıgüzel, 2012).

YD kuma ve yazma öğreniminden, öz bakım yeteneklerinin gelişmesi veya toplum değerlerinin benimsenmesine; psikolojiden matematiğe, sosyal bilimlerinden fen bilimlerine kadar birçok farklı alanda araç olarak kullanılabilir. YD rol oynayarak öğrenmeyi sağlayan günümüz dünyasında özellikle erken çocukluktan, üniversite dönemine kadar yetişkin bireylerin eğitimlerinden özel eğitim yerleri de dahil eğitimin her alanında uygulanmaktadır (Akoğuz ve Akoğuz, 2011).

2.1.6.2. Eğitici Drama

Eğitici drama (ED), literatürde pedagojik drama olarak da karşımıza çıkmaktadır. Tiyatro kökenli olan eğitimci Peter Slade ve Balton gibi kişiler tarafından geliştirilen ED çocuğun her konudaki eğitim faaliyeti için yapılan canlandırma tekniği olarak uygulanmaktadır (Şimşek, 2004). Eğitimde uygulanan drama, öğrenciye çok yönlü düşünebilmenin yanında birçok fayda daha sağlamaktadır. Drama, uygulanan oyun ve tekniklerin öğrencinin hayal gücünü arttırmakta ve bağımsız düşünmesini sağlamaktadır. Bireylerin iş birliği yapabilme yeteneklerini geliştirmekte, psikolojik ve sosyal yönden duyarlılığını arttırmaktadır. Bireyin var olan sözcük dağarcığını ve ek olarak dil becerisinin gelişmesine de olumlu katkı sağlamaktadır (Erdoğan, 2010).

YD ile eğitici drama birbirlerinden farklı drama türleri olarak karşımıza çıkmaktadır. YD ile ED arasındaki en önemli farkın, ED'nin oyunda çocukları eğitim amaçlı oynattığı görülmektedir. ED, böylelikle çocuğun öğrenmesi, kendinin farkına varması, keşfetme ve anlama gibi özelliklerini ortaya çıkartmaktadır. YD ise bunun aksine tamamen oyun oynatmayı amaçlamaktadır. Oyun bireyin yeteneklerini açığa çıkartmaktadır. Eğitim amaçlı YD kullanıldığında ise ED'ye dönüşmektedir (Şimşek, 2004). Genel bilgiler çerçevesinde ED, çocuğun her alanda eğitilmesi için kullanılan bir teknik olarak görülmekte, ED ile çocuğun kendi psikolojik yaşantılarını, ruhsal yapısının farkına varmasını ve özel bir yetenek olarak yaratıcılık kazanımını elde etmesini hedeflenmektedir (Mantaş, 2014).

2.1.6.3. Psikodrama

Psikodrama çocuklardan ziyade yetişkinlere yönelik uygulanan bir tedavi şekli olarak bilirse de gençlere ve çocuklara yönelerek de uygulanabilmektedir. Psikodrama katılan kişilerin katarsis yani aydınlanma yaşaması ve içgörü kazanmaları yoluyla içinde buldukları psikolojik değişimleri sağlamayı ve tedavi etmeyi amaçlamaktadır (Önder, 2007).

2.1.7. Drama Yapılandırılması Aşamaları

Önder (2007), drama yönteminin de tüm öğretim tekniklerinde olduğu gibi kendine ait uygulama süreçleri, uygulama esnasında dikkatle davranılması gereken kurallar ve aşamalar bulunmaktadır. Öğretim tekniklerinden beklenen sonuçları bir araya getirebilmek için, drama yöntemi sürecinin içindeki hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir.

Drama etkinliklerinde ısınma, hazırlık çalışmaları, canlandırma, rahatlama, değerlendirme ve tartışma aşamaları izlenmektedir.

2.1.7.1. Hazırlık ve Isınma

Bu aşama, çoğunlukla fizyolojik hareket edildiği ve hareket halinde olan bedenin çalışmalarını içermektedir. Bu çalışmaları dans, spor ve fiziksel aktiviteye bağlı etkinlikler oluşturmaktadır (Adıgüzel, 2012).

2.1.7.2. Canlandırma

Canlandırma genel olarak, birini taklit etmek, onun kişiliğine bürünüp onu oynamak, onu etkin bir hale getirmek, etkinliğe geçirerek ifade etmek ve geçmişte yaşanan bir durum veya olayı göstererek yaşatmak anlamına gelmektedir. Canlandırma aşaması ise, bir konunun belirli bir süre içinde ortaya çıkması, belirlenmesi, biçimlendirilmesi ve diğer katılımcı bireylerle sergilenerek ortaya çıkan çalışmalarını içermektedir (Adıgüzel, 2012).

Canlandırma çalışmaları kişisel olabileceği gibi küçük veya büyük gruplar şeklinde de yapılabilmektedir. Drama aşamasındaki tüm dramatik faaliyetler ve anlar bu aşamada meydana gelmekte ayrıca orada değerlendirilmektedir. Çalışma neticesinde bir seyirlik oyun çıkacaksa yine bu aşamada belirlenmektedir (Oruç ve Altın, 2008).

2.1.7.3. Rahatlama

Rahatlama aşamasında çalışma başlamadan önce uygulama sonlandırılırsa, öğrenci bu enerjisini farklı bir şekilde atmaya çalışmakta ve yıkıcı sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Rahatlama aşamasında enerjiyi boşaltmak, çocuğun rahatlmasını sağlamak ve uygulamanın sona erdiğini hissettirmek ve drama uygulamasının ardından mutlaka rahatlama çalışmasının yapılması gerekmektedir. Rahatlama çalışmasında hem zihinsel hem de fiziksel yönden rahatlamak için ortamda müzik açmak ve sözel yönergeler kullanmak çalışmada önemli bir yer tutmaktadır (Sözer, 2006).

2.1.7.4. Değerlendirme ve Tartışma

Bu aşamada ise, YD uygulamaları süresince ortaya çıkan oyun ve rollerin zihinden tekrardan canlandırılması ve ne öğrendiklerinin pekiştirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışma sonunda değerlendirme yapılmakta ve eğitmen daha çok soru cevap yöntemi ile değerlendirmeye çalışmaktadır. Değerlendirme yapılırken çocuğa yeterli vakit tanınmasına, konuşmaların yapıcı ve destek verici olmasına ve sorulan soruların açık uçlu olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir (Akoğuz ve Akoğuz, 2011).

Değerlendirme neticesinde hazırlanmış ölçme araçları bilişsel olarak değerlendirilmektedir. Ancak çalışmaların kendisi veya çevresine yönelik çeşitli

duygu ve düşünceleri yazılı şekilde değerlendiren tutum ölçekleri, formlarla da değerlendirilebilmektedir. Ancak bu formlar başarıyı ölçmemektedir (Kayhan, 2004).

2.1.8. Drama Sürecinde Kullanılan Teknikler

Önder' e (2007) göre dramada uygulamalarında “Rol Oynama ve Rol Değiştirme, Öykü/Olay Canlandırma, Doğaçlama, Pandomim” gibi başlıca teknikler kullanılmaktadır.

2.1.8.1. Rol Değiştirme ve Rol Oynama

Rol değiştirme ise, var olan bir oyundaki rolleri üstlenmiş olan öğrencinin daha sonra aynı oyunu tekrarlaması esnasında, daha önceden canlandırmış olduğu rolden farklı bir şekilde o rolü yapması anlamına gelmektedir. Aynı oyunda farklı roller yapan öğrenciler empati yeteneklerini de geliştirmekte ve bu şekilde empati yapmayı öğrenmektedir. Yalnızca roller değil bütün rollerin değiştirilmesinin sağlanması hedeflenmektedir (Önder, 2007).

Rol oynama, çocuğun oynadığı veya rol yaptığı kişiyle empati kurabilmesi olarak tanımlanmaktadır. Rol oynama, ancak çocuğun kendini diğer bir kişinin yerine koyabilme içgüdüleriyle mümkün olmaktadır (Şimşek, 2004). Doğaçlama sırasında rol oynama ise, imgelerle ya da başkasının hareketlerini canlandırma tekniğiyle yapılan bir etkinlik olarak da tanımlanmaktadır (Adıgüzel, 2012).

Aynı zamanda rol oynama, eğitimde kullanabilecek en önemli tekniklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuğun telefona nasıl konuşacağı, yemek nasıl yiyebileceği, tuzu nasıl isteyebileceği, bir minibüse nasıl binebileceği bu yollarla kolaylıkla öğretilmektedir. Mesela baba rolü oynayan bir çocuk babasının davranışlarını anlayabilir ya da doktor rolünü oynarken doktorun davranışını daha net bir şekilde kavrayabilmektedir. Konuşmayı gerektiren rol oyunda ise çocuk, özellikle telaffuzunda, konuşma şeklinde, ses tonunda ve diğer hususlarda dilin iletişim kurallarına uygun bir şekilde oynamayı da öğrenmektedir (Mantaş, 2014).

2.1.8.2. Olay/Öykü Canlandırma

Çocukların büyük çoğunluğu öykülere daha ilgilidir. Önceki zamanlardan bildikleri öyküleri dahi defalarca keyifle dinleyebilmektedir. Dinlenebilen veya okunabilinen bir

hikayeyi oynamaya olay veya öykü canlandırma olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, 2004).

Çocukların daha önce bildiği ya da bilmediği öyküleri ya da çocukların ilginç buldukları öykülerin o kısımları canlandırma yapılmaktadır. Canlandırma çalışmalarında, çocukların öykü içerisinde bulunan diyalogları ezberlemeleri gerekmemektedir. Bu teknikte ilk olarak eğitmen ya da drama lideri öyküyü çocuklara anlatmakta veya önceden çocukların bu öyküyü okumasını istemektedir. Bu şekilde çocukların öyküyü daha önceden bilmiyorlarsa bile bu şekilde öğrenmektedirler. Devamında öğretmen ya da drama lideri öykünün yaşandığı ortamı çocukların idrak edebileceği düzeyde anlatmaya çalışmaktadır. Önem verilmesi gereken hareketleri veya sesleri çocuklara hatırlatarak bu konularda bu yerlerde dikkatlerini çekmektedir. Bununla birlikte drama lideri canlandırma esnasında çocuklara sorular yönelterek onların düşüncelerine katkıda bulunmaktadır. Mesela çok şiddetli bir yağmur yağıyorsa yağmurun sesini nasıl olduğunu çocuklara sorabilmekte, eğer çocuklardan herhangi bir cevap gelmezse eğitmen ya da drama lideri onlara yağmurun sesini taklit ederek çocuklardan çıkarmalarını istemektedir. Bu durumda çocuklar hem canlandırma yapmakta hem de düşüncelerini aktararak olaya katılma imkanı bulmaktadır. Bu çalışma çocukların zihinsel, ruhsal ve bedensel gelişimlerine destek sağlamaktadır (Güney, 2009).

2.1.8.3. Doğaçlama Çalışması

Doğaçlama çalışması, “anlıkt ortaya çıkan rol” şeklinde tanımlanmaktadır. YD uygulamaları esnasında hedeflenen doğrultuda kişilere roller verilmekte ve kısa süre içerisinde bu rolün oyuna geçirilmesi istenmektedir. Bu aşamada kişilerin rollerini doğal bir şekilde, içinden geldiği gibi oynaması istenmektedir. Doğaçlamanın doğası gereği öncesinde bir hazırlık olmadan o anda ortaya çıkması gerekmektedir (Akoğuz ve Akoğuz, 2011).

Doğaçlama, öncesinde hazırlık gerektirmeyen bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerden ya da kişilerden ana konuya bağlı kalarak karşılıklı konuşmalarını değiştirmeleri istenmektedir. Doğaçlama tekniğinde katılımcıların potansiyeli çok önemli bir yer tutmaktadır. Hedeften çıkmada ve konunun

dağılmasında, temaya uygun bir şekilde yeni şeyleri o an üretmesi gerekmektedir (Erdoğan, 2010).

Güney (2009) göre doğaçlama yöntemlerini şu şekilde sıralanmaktadır;

1. Bedensel doğaçlamalar: Minibüse binme, elma toplama vb. eylemler bu gruba girer.
2. Konusu olan doğaçlamaları: Evlilik teklifi, ev kazaları, restorantta yemek yeme gibi konuları kapsamaktadır.
3. Olay doğaçlamaları: Demokrasi, mevsimler, bayramlar, anneler günü gibi konuları kapsamaktadır
4. Tip doğaçlamaları: Çeşitli olaylar ya da mesleklere sahip kişilerin benzer davranışları sergiledikleri insanların canlandığı doğaçlama tipleridir. Öğretmen, bilim adamı, ressam, cesur, öfkeli gibi tip doğaçlamaları kapsamaktadır.

2.1.8.4. Pandomim

Pandomim sanatı, kişilerin sözcüklere gerek duymadan yaratıcılık ile birlikte zihinde canlandırma becerilerini kullanarak, fiziksel ifade yeterliliğiyle birlikte farklı düşünce ve karmaşık duyguların sergilendiği edildiği bir drama tekniği olarak tanımlanmaktadır (Güney, 2009). Pandomim sanatında, jest ve mimikler konuşmalardan önce gelmektedir. Küçük çocuklar gereksinimlerini, isteklerini ve dahi korkularını bile sözcüklerle tam ifade etmeyi öğrenmeden önce jest ve mimikleri ile bildirmektedir. Pandomim, çocuğun ifade etme yetisini geliştirmesine, ruh durumunu ve duyguları üzerinde düşünmesine fayda sağlamaktadır. Pandomim tekniğinde de esas olan ifadeleri söyleme değil eylemle göstermektir (Gönen ve Dalkılıç, 1999).

2.1.9. Dramanın Öğeleri

Drama birbirinden farklı öğelerin bir araya gelerek birbirini tamamlamasından oluşmaktadır. Bu öğeler arasındaki ortak noktalar sağlıklı bir drama sürecinin yürütülmesinde önemli bir yer kaplamaktadır. Dramanın bileşenleri şeklinde adlandırılan bu öğeler drama lideri, grup, mekân ve konu olarak sıralanmaktadır. Bu bileşenler dramayı tiyatrodan farklılaştıran hususlar olarak gösterilmektedir. Drama lideri, grup, mekan ve konu tiyatronun kendi öğeleriyle kıyaslandığında dramayı kesin

ifadelerle tiyatrodan farklılaştırmaktadır. Drama kavramının bununla birlikte iyi algılanması ve çözümlenmesi adına bu öğelerin sıralı bir şekilde bir araya gelmesi gerekmektedir (Kara, 2010).

2.1.9.1. Grup

Grup, bir planı, bir konuyu, rol dağılımı yapılarak, drama etkinliğini gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelmiş topluluklar ya da gruplar olarak tanımlanmaktadır (Akın, 2002). Drama etkinlikleri uygulanırken tüm bireyler ya da öğrenciler sürece hem düşünce yönüyle hem de bedensel açıdan aktif bir şekilde dahil olması gerekmektedir. Drama uygulaması çoğu zaman ekip çalışması olarak gerçekleştiğinden dolayı her öğrenci ekibin üyesi olmaktadır. Drama grubundaki öğrencinin uygulama esnasında, eğer yeterli bilgisi yoksa bu konuda bilgilendirme yapılması gerekmektedir. Grup çalışmasında öğrenciler, bireysel ya da grup şeklinde birbirlerinin çalışmalarını izlemekte, gerekli eleştiriyi yapmakta ve drama etkinliklerini değerlendirmektedir. Öğrencilerin drama uygulamalarını değerlendirirken nesnel bir bakış açısıyla bakması ve buna göre değerlendirme yapması gerekmektedir (Selvi, 2003).

2.1.9.2. Mekan

YD etkinlikleri hem açık hem de kapalı mekanlarda yapılmaktadır. Drama faaliyetlerinde hedeflere ulaşmak için uygun ortamı hazırlamak oldukça önem arz etmektedir (Akfırat Önalın, 2004).

Katılımcıların etkinlik sırasında kullanmaları adına pano, çeşitli kumaş parçaları, karton gibi araçların bulunması yapılacak etkinlik için önemli bir yer tutmaktadır. Eğer kapalı bir mekanda etkinlik uygulanacaksa, mevcut sınıfta ön hazırlıkların kesinlikle yapılması gerekmektedir. Uygulama yapılacak mekanda, etkinlik öncesi drama lideri ya da öğretmeni tarafından gerekli kontrollerin yapılması, hazırlanması ve gerekli materyallerin temin edilmesi gerekmektedir (Kara, 2010).

Çocuklarla yapılacak drama uygulamasında, seçilecek mekanın çocukların içindeki yaratıcılığını ortaya çıkarabilecek düzeyde bir odaya da salon olması gerekmektedir. Drama mekanlarının, sahip olduğu ya da bulunduğu koşullar çocukların hareketlilik seviyesini, davranışlarını, yaratıcılığını ve güvenliğini etkilemektedir (Mantaş, 2014).

2.1.9.3. Drama Öğretmeni (Drama Lideri)

Drama lideri (DL), drama etkinliklerini uygulanırken, katılım sağlayan kişilere rehberlik eden kişi olarak tanımlanmaktadır. Drama etkinliği süresince DL, en önemli unsurlardan birisi olarak yer almaktadır. DL, drama süresi boyunca ilk uygulamaları başlatmakta, geliştirmekte ve ihtiyaç olursa yeniden uygulamaktadır. Drama eğitmeni gelişmeleri takip eden, kendini geliştiren, öğrenmeye açık sahip kimseler olmaktadır. DL'nin, yaş grubu olarak hangi yaş grubu ile çalıştığının bilincinde olmalı, gerekli durumlarda farklı disiplinlerle iletişim kurabilmeli, iş birliği yapabilmeli ve bilginin kaynağına ulaşması gerekmektedir. Ayrıca derslerini yenilikçi, yaratıcı bir şekilde düzenleyebilmesi gerekmektedir. DL davranışlarında doğal olmalı ve öğrencilerini de doğallıktan yana özendirme uygulama için önem arz etmektedir. İyi bir öğretmen ya da liderin çocukların özlemlerine, hayallerine ve isteklerine onları teşvik edebilmesi gerekmektedir. Drama lideri, çocukların duygularını ve düşüncelerini önemsemekte ve buna göre davranmaktadır (Adıgüzel, 1993).

Drama lideri uygulama öncesi amaçlarını, yöntemlerini, içeriklerini ve değerlendirmelerini önceden planlamakta, kullanacağı materyalleri temin etmekte, çalışma yapacağı mekanı uygun hale getirmektedir. Eğitmenin ya da liderin başka bir görevi var ise, grubun var olan dinamiğine bağlı kalmalı, katılımcıların tanışmalarını ve kaynaşmaları için doğru iletişim yolu bulunmasını ve bunları yaparken eğlence temelli olmasına dikkat etmesi gerekmektedir (Adıgüzel, 1993).

2.1.9.4. İçerik

Çocuklara yapılacak etkinlikler yakın çevresinden kabul görülen konular ya da var olan müfredat içerisinde bulunan bir konudan seçilerek yapılmaktadır. Örnek verecek olursak; hayvanları koruma ile ilgili bir konudan yola çıkılarak, çevreyi koruma, hayvanları koruma, geçmişe dayalı bir konu, merhamet gibi soyut kavramları drama vasıtasıyla kolaylıkla incelenmektedir (Yönel, 2004).

2.1.10. Yaratıcı Drama ve Sosyal Hizmet

Sosyal hizmet, değişim ve gelişmeyi amaçlayan bir disiplin olarak tanımlanmaktadır. Sosyal hizmet eğitimin temelinde bilgi, beceri ve değer üç temel sac ayağı bulunmaktadır. Özellikle bilgi temeli, lisans eğitimi süresince sosyal hizmet

öğrencilerini verilmektedir. Beceri ve değer temeli ile de tamamlanarak alanda uygulamalar yapılmaktadır. Bu gerekli değer ve becerilerin edilmesinde sosyal hizmet eğitimi çeşitli disiplinlerden yararlanılmaktadır (Nazlier ve Akoğlu, 2018). Sosyal hizmet mesleği kişilerin ya da dezavantajlı olan (kimsesiz çocuklar, yaşlılar, yoksullar, evsizler, sokakta yaşayan ve çalışan çocuklar, göçmen ve sığınmacılar, vb.) grupların toplum içerisine dahil olmalarını sağlamakta, bir bakıma onlara yardım da bulunmanın sistematik bir yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal hizmet uzmanı, bireylerin topluma uyum sağlamalarını ve yaşam kalitelerinin artmasında katkı sağlamaya çalışmaktadır. Diğer mesleklerde olduğu gibi, sosyal hizmet de kendine ait bilgilere, çalışma şartlarına, etik ilkeler ve becerilere dayanmaktadır. Sosyal hizmet mesleği, sosyal değişimi, insan ilişkilerinde iletişimde meydana gelen sorunları çözmeyi, kişilerin refah düzeyini geliştirmeyi, onları güçlendirmeyi ve özgürlüklerini desteklemeyi hedeflemektedir (Hablemitoğlu, 2016).

Sosyal hizmet uzmanlarının genellikle çalıştığı gruplar dezavantajlı olarak tanımlanan sorunları olan kişilerden oluşmaktadır. Sosyal hizmet uzmanı ve müracaatçı arasındaki ilişkinin niteliği iyi bir iletişimden geçmektedir. YD sosyal hizmetinde temel olarak aldığı kendi kaderini tayin etme, ayırım yapmama ve farklılıklara saygı duyma gibi müracaatçı ile iletişim kurarken önemli hususlara ilişkin değerlerin edinilmesinde etkili olmaktadır (Yüksel, 1999). Altınova ve Çiftçi (2013) çalışmasında YD etkinliklerine katılan sosyal hizmet öğrencileri, kurgusal anlamda başka birinin rolüne girmekte, girdiği rolde o insanmış gibi düşünmekte ve o kişinin dünyasını anlamaya çalışmaktadır. Drama, başka kişilerin duygusal ve psikolojik manada hayatlarını daha net bir şekilde anlamasını sağlamaktadır. Etkinliğe katılan bireyler farklı birçok role girmekte, bazen baba, anne, sokak çocuğu, sosyal hizmet uzmanı gibi rollerde yer almaktadır. Öğrencilerin bir olaya birden fazla farklı bakış açısıyla bakmaları hedeflenmektedir. YD etkinliklerinde devamlı uygulanan doğaçlamalar ve gerçek yaşamla olan bağlantıları, hayatımızdaki yeri üzerinden uygulanıp, konuşulmaktadır. Böylelikle öğrencilerin mesleki hayatında karşılarına çıkacak muhtemel birçok müracaatçı sistemini de tanıma imkanı da bulmaktadırlar.

Bu değerlerin yanında kişinin kendine güveni artması, sosyalleşmesi, duygusal anlamda ifade etmesi, yaratıcılığı, problemlerini çözmesi, duygularını kontrol etme ve karar verme gibi beceriler de YD ile birlikte sağlanabilmektedir. Literatüre bakıldığı

zaman YD'nin beceri gelişimine ilişkin çok fazla sayıda çalışma yapılmıştır. Literatür taraması esnasında incelenen çalışmalar neticesinde YD eğitiminde bireylere beceri kazanılma noktasında katkı sağladığı ve atölyeler sonunda kişilerin beceri düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir (Yüksel, 1999; Akoğuz, 2002; Afacan ve Turan, 2012).

Sosyal hizmet alanında alanyazına bakıldığında YD çalışması ile ilgili araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Sosyal hizmet alanında yapılan birkaç çalışma şunlardır:

Altınova ve Çiftçi (2013) yılında sosyal hizmet öğrencileri ile yapmış olduğu yarı deneysel uygulamada, dramının sosyal hizmet bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin kendilerine ifade etme becerilerini üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Yaptıkları 12 haftalık uygulama neticesinde öğrencilerin kendilerini tanımlarken sözcük ve cümle sayılarının arttığını, kendilerine ait farklılıklarını oluşturduğu ve kendilerini ifade etme düzeylerinin geliştiği bilgisine ulaşılmıştır. Çiftçi ve Altınova'nın (2017) yaptığı diğer bir çalışmada YD'nin sosyal hizmet öğrencileri üzerinde iletişim becerilerini arttırdığını 12 oturumluk uygulama sonucunda gözlemlemiştir.

Öngel ve ark., (2018) 8 hafta boyunca süren bir çalışmada sosyal hizmet öğrencilerinin değer temeline anlamalarına ilişkin bir uygulama yapmışlardır. Çalışma esnasında öğrencilerin değerlendirme ve kişisel değerlendirme biçimlerini keşfetmeleri, sosyal hizmetin özgünleştirici ve geleneksel değerlerini benimsemelerini, kişisel değerlerin ve değerlendirme şekillerinin mesleki uygulamalar üstündeki olası etkilerini görmeleri hedeflenmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda öğrencilerin atölyedeki etkinliklerle amaçlanan kazanımlarına ulaşıldığı, öğrencilerin sosyal hizmetin değer temeline dair öğrenme süreçlerinin kolaylaştırarak mesleki değerlerin daha hızlı anlaşıldığı görülmüştür.

Yapılan çalışmalarda sosyal hizmet eğitiminde kullanılan drama etkinliklerinin, öğrencilerin sosyal beceri ve değer temeline öğrenerek ve yaşayarak tecrübe ettiği görülmektedir.

YD, sanat olmanın ötesinde sosyal hizmet için aynı zamanda müracaatçı ile kurduğu bağda faydalanabileceği bir disiplin olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal hizmet uzmanları için hem müracaatçının ihtiyacı olduğu hususlarda hem de kendilerini

kolaylıkla ifade edebilmede olumlu bir baş etme yöntemi geliştirebilmesi ve bunu kabullenmesi noktasında dramadan faydalanılmaktadır. Bazı şeyleri anlatmak ya da bir şeyler anlamak söz ile yetersiz olabilmektedir. Doğaçlama ve hayal kurma birtakım olayları ifade etmekte ve farkındalık meydana getirmekte etkili olmaktadır. YD sözlü olmasının yanı sıra aynı zamanda sözsüz iletişimle de yapılmaktadır. Atölye aşamalarında en aktif olarak kullanılan rol oynama ve doğaçlama teknikleri katılımcı kişilerin empati yapabilme yeteneğini arttırmaktan dolayı, sosyal hizmet uzmanlarının alanda uygulama yaparken müracaatçılarla empati kurmasını sağlayacaktır (Nazlier ve Akoğlu, 2018).

2.2. Sosyal Beceri

2.2.1. Sosyal Beceri Tanımı

Sosyal beceri (SB) genellikle sosyal bağlamlarda yaşa uygun davranışların başarılı performansı olarak tanımlanır. İyi bir psikososyal uyum sağlamak ve sürdürmek için bu tür becerilere ihtiyacımız var; Sosyal becerilerdeki eksikliklerin akademik, uyumsal ve psikolojik işlevsellik üzerinde önemli bir olumsuz etkisi vardır. Düşük sosyal yeterliliğin ikincil sonuçlarını iyileştirmek için terapötik bir müdahalenin planlanması, öncelikle sosyal beceri eksikliğinin kökenlerinin biraz anlaşılmasını gerektirir; ikincisi, uygun sosyal entegrasyonun başarısız olmasına yol açan belirli eksiklikleri nesnel olarak karakterize etme yeteneğidir (Wolstencroft ve Skuse, 2019). SB, bireylerin sözel ya da sözel olmayan tepkilerini içermektedir. Sosyal etkileşimde başarıyı sağlamak uygun yüz ifadesi, beden duruşu, jest ve mimiklerin kullanımı gibi sözel olmayan eylemlerimizi uygun bir şekilde yapmak önem arz etmektedir. Bunun yanında ses tonu, kelimeleri vurgulama, konuşmanın açıklığı gibi diğer insanlar üzerinde bıraktığı izlenimin, onların vereceği tepki bakımından önem arz etmektedir. SB, sosyal etkileşimlerde başarılı olmasına yardımcı olan yalnızca beceriler değil, belirli sosyal durumlarda kullanılması uygun yöntemlerle birleştirilerek, mikro seviyedeki beceriler olarak değerlendirilmektedir (Uz Baş, 2010).

Birçok sosyal beceri, aile içinde ya da akran gruplarında farkında olmadan, sistemli olmayan bir şekilde öğrenilmektedir. Özel gereksinimi bulunmayan çocuklar, başta aileleri olmak üzere, diğer yetişkinlerin, kardeşlerinin ve akranlarının örnek olmasıyla

ve gözlem yeteneği ile sosyal becerilerini kazanmaktadırlar. Bu öğrenme, istemsiz bir biçimde olmaktadır (Avcıoğlu, 2012).

2.2.2. Sosyal Becerinin Önemi

Çocukluğun kritik başarılarından biri olan, çocuğun kişilerarası ilişkilerin başarılı bir şekilde başlatması, sürdürmesi ve becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Fakat bazı çocuklar sosyal yeterlikler ile ilgili becerilerini kullanmada veya öğrenmede karşılaştığı bazı sorunlar sebebiyle, bu tür ilişkilerini oluşturmada sıkıntı yaşamaktadırlar. Sosyal beceriler gençler ve çocuklardaki davranışsal ve duygusal problemler gibi davranışları içinde barındırmaktadır. Yetişkinlerde var olan duygusal sorunların büyük bir kısmı ergenlik veya çocukluk döneminde yaşanan akran reddiyle oluşmaktadır (Owen Korkut, 2004). Sosyal becerileri yeterince gelişemeyen çocuklar gerekli becerileri öğrenmede imkan ve tecrübelerden mahrum kalmakta, yaşitlarının önyargılarıyla karşılaşmaktadır. Bu tür çocukların, akranlarıyla kurduğu ilişkilerini uygun şekilde başlatamadığı ve iletişimin devamını getiremediği, bundan dolayı kısır bir döngüye girdiği ve giderek yalnızlaştığı görülmektedir. Akranları arasındaki ilişkileri yetersiz ve zayıf olan çocuklar, yaşamın diğer zamanlarında psikolojik rahatsızlıklara ve sosyal yaşamlarında sorunlar yaşama eğiliminde olmaktadır. Sosyal beceri yetersizliği, kısa ya da uzun ömürlü olan çocuklarda eğitim hayatında uyumsuzluk, okulu reddetmek, akademik başarısızlık, okulu olumsuz algılamak, okuldan ayrılmak, şiddet hissi, suça yatkınlık gibi pek çok sonucu görülmektedir. Sosyal beceriler çocuğa ne kadar erken yaşta öğretilirse, kişinin davranış şekilleri de kişi de doğal bir parça halinde gerçekleşmektedir (Arı Okulları, 2022). Akbaş (2019) Çocukların sosyal becerilerini geliştirmesi oyunla gerçekleşmektedir. Oyun davranışı, çocuğun çok erken yaşlarda ortaya çıkan bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır. Oluşturulan doğal bir oyun ortamında çocuğun kendi düşüncelerini ve duygularını daha kolay etmesi kolaylaştırılmaktadır. Okul öncesi döneminde, çocuğun alanı ailesi, sosyal çevresi, okuldaki öğretmeni, akranları ve akrabaları ile sınırlı olmaktadır. Bu sınırlı ortamda çocuk kişiliğini yedi yaşına gelene kadar tamamlamaktadır. Çocuk sosyal becerilerinin ilk temelini de bu dönemde atmaktadır. Akranlarıyla birlikte özgürce kendini ifade etme yeri olan oyun ortamı, çocuğun sosyal becerilerinin gözlemlenmesinden iyi süreç olmaktadır.

2.2.3. Sosyal Beceri Öğeleri

SB öğeleri başta iletişim olmakla birlikte etki yaratma ve etkileme, çatışma çözümü, iş birliği, liderlik, ilişki kurmak, gücün farkında olmak sıralanabilir (Mantaş, 2014).

İletişim: İletişimi başlatan birey, kodlama, anlam, alıcı kişilerin özelliklerini ve geri bildirimini oluşturmaktadır. Kişilerarasındaki iletişim bireylerin birbirleri ile farkında ya da farkında olmadan iletmek istedikleri düşünce ve duyguları aktardıkları bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2007).

Etki Yaratma ve Etkileme: Sosyal gelişimde etki oluşturma ve etkileme becerisi isteyen SB unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişileri etkilemek için farklı teknikler kullanma, insan ilişkilerindeki sorunları aşma ve enerjisine yönelik olması amacıyla kullanılmaktadır (Mantaş, 2014).

Çatışma Çözümü, İş birliği: Çatışma insanların birbiriyle anlaşılmaz iki amaç doğrultusunda seçim yapma olarak tanımlanmaktadır. İki tercihten birisi seçilince, diğeri ulaşılamaz hale gelmektedir. Zıt düşünceler, şiddetli geçimsizlik vb. çatışma unsurunu oluşturmaktadır. Çatışma, karmaşık sosyal etkileşimlerin kaçınılmaz bir sonucu olmaktadır (Kochan, 1975).

Çatışmada en temel nedenlerin başında iletişim eksikliği gelmektedir. Geri bildirim, dinleme, sözsüz iletişimi doğru kullanma, empati gibi iletişim becerilerinin doğru kullanılması çatışmaları önlerken, devam etmekte olan çatışmaları da etkin bir biçimde yönetilmesine neden olmaktadır (Cüceloğlu, 2005).

Liderlik, İlişki Kurmak: Genel anlamı ile liderlik, başka insanları ikna etme, ilham verme, harekete geçirme ve heyecan yaratma şeklinde tanımlanmaktadır. Yapılan araştırmalar neticesinde, duygusal zekanın daimî liderliğin olmazsa olmaz şartı olarak gösterilmektedir. Bireylerin aile, iş ve sosyal çevresinde anlamlı ve doyurucu ilişkilerinin olması, gündelik yaşantılarında insanlarla ilişki kurmak ve ilişkilerini geliştirmek hususunda zorluk çekmemesi açısından sosyal beceriler önemli bir yer tutmaktadır (Goleman, 2002).

Gücün Farkında Olmak: Bireyin bulunduğu çevredeki güç sahipleri ile ilişkisini sağlıklı bir şekilde yürütmesine, gereken durumlarda uyum göstermesi ya da karşı çıkması, gerekliliğine inandığı unsurların mücadelesine stratejik bir sistem sürdürmesi olarak tanımlanmaktadır (Yurdakavuştu, 2012).

2.2.4. Sosyal Becerinin Özellikleri

“SB’nin belli başlı özellikler şu şekilde ifade edilmektedir:

SB öncelikli olarak gözleme, örnek alma, canlandırma ve geribildirim yoluyla kazanılır. SB, belirli sözlü ve sözsüz davranışlardan oluşur (yardım etme, selam verme, paylaşma, vb.). SB, etkin ve uygun tepkileri, örnek alınan davranışları içerir (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2003).

SBler, sosyal çevreden gelen olumlu tepkilerin artmasını sağlayarak, var olan becerilerin pekişmesine olanak tanır. SBler, çevrenin (durum ve ortamın) özelliklerinden etkilenir. SBlerdeki yetersizlikler belirlenebilir ve duruma uygun eğitim programları hazırlanabilir” (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2003).

2.2.5. Sosyal Beceride Eğitimi

SB eğitimi belirli becerileri elde etmek ya da kişiler arası sorunları çözmek, yardım etme amacına yönelik kısa süreli bir eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır (Bacanlı, 2019). SB eğitimi ilk olarak ailede başlamakta ve eğitim kurumlarında devam etmektedir. Sınıf ve okul ortamları, eğitim ve öğretimin başlamasıyla birlikte SBlerin kazandırılmasında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bir bireyin topluluk önünde konuşma sorunu yaşaması, SB eğitiminin eksik olduğunu göstermektedir. Başka bir seçenek de önleyici ve geliştirici çalışmaların yapılmadığını göstermektedir. Eğitim kurumlarında sosyal geliştirici faaliyetler ve etkinlikler yapılması gerekmektedir. Bu hususta en önemli görev ise öğretmenlere düşmektedir. SB eğitimi yapılırken, problem yaşandıysa veya SB eğitimi alınmadıysa bu eksikler için kapatıcı farklı önlemler alınması gerekmektedir (Mantaş, 2014). Genel itibarıyla SB eğitiminde, açıklama, modelleme, pratik yapma, geribildirim ve çatışma, ev ödevi ve genelleştirme izlenen yaklaşımlar arasında yer almaktadır (Kuzgun vd., 2000).

2.2.6. Çocuklarda Sosyal Becerinin Önemi

SB gelişimi, çocuğun doğduğu ilk andan itibaren başlayan, hayatı boyunca devam eden süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Kazanım sağlanması gereken, SBlerin doğru zamanda kazanılmaması, gelecek yıllarda kişinin hayatını olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Çocukluk dönemi, sosyal gelişimin en kalıcı ve en yoğun olduğu dönemi kapsamaktadır (Mantaş, 2014).

Çocuğun duygusal ve sosyal gelişimi evresinde, çevresine uyum sağlaması bu dönemde oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Çocukların bu aşamada kazanması gereken becerilerden biri olan SB, mümkün olduğunca erken yaşta kazandırılması gerekmektedir (Kapıkıran Acun, İvrendi ve Adak, 2006). Çocukların içerisinde buldukları toplumla uyum sağlamaları, bulunduğu toplumun içerisinde kabul gören davranışları benimsemeleriyle mümkün olmaktadır. Çocuklar sosyal yaşamın getirdiği davranış kalıplarını kazanarak çevresiyle bütünleşmektedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Çocukların hayatı boyunca sağlıklı ilişkiler yürütmesinde, yeterli SB'ye sahip olmaları ve bu becerileri çocukluk döneminde kazanması yaşamın gelecek yıllarında çevresi ile olumlu iletişim kurmalarını sağlamaktadır (Kabasakal ve Çelik, 2010).

Türk eğitim sistemi, ilköğretim eğitimin de her çocuğa iyi bir insan olabilmesi için gereken davranış ve becerileri kazandırmayı hedeflenmektedir. Bu dönemde kazanılan becerilerden birisi de SB olarak karşımıza çıkmakta, bireyin içerisinde yaşadığı toplumun bir ferdi olabilmesi ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirebilmesi adına, sosyal hayatta gereken becerileri öğrenmesi gerekmektedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

Çocukluk döneminde kazanılan SBler önemsenmeli ve çocuklara bilinçli bir şey biçimde aktarılması gerekmektedir. Hayatın her aşamasında mutlu ve başarılı olmak, yaşanılan topluma uygun davranışlar sergilemek, çocukluktan yıllarından itibaren topluma donanımlı bir biçimde hazırlanmak, çocukları gelecek yıllarda mutlu ve başarılı kişiler olmaya doğru götürmektedir. Mutlu ve başarılı olan kişiler yaşadıkları toplumu da mutlu etmektedirler. Bundan dolayı, SB hem kişinin yaşamı hem de yaşadığı toplumun geleceği için oldukça geniş bir tutmaktadır (Sabancı ve Uçan, 2017).

2.2.7. Drama ve Sosyal Becerinin Gelişimi

Öğretmenler ve eğitimciler, gençlerin ya da çocukların yaratıcı bir şekilde etkileşimde bulunmalarını, yaşanılan çağı en doğru biçimde anlamalarını ve tanımalarını istemektedirler. Günümüz dünyasında okulda ya da ev içerisinde çocuklara, hatta ergenlere bu açıdan tanınan imkanların sınırlı düzeyde olduğunu, çocuğun çevresinde kurduğu iletişimde öğretmen, aile, ders ile ilgili materyallere veya kitle iletişim araçlarına ulaşmakta güçlük çektiği görülmektedir. Bu durum öğrenmenin ezberci, kalıba girmiş ve sadece bilişsel yolla gerçekleşmesine sebep olmakta, çocuğun elde

ettiği bilgileri özelleştirmesinde faydalı ve kullanışlı bir hale gelmesine olanak sağlamamaktadır. Öğrenme süreci boyunca duygusal durumlarında dahil edilmesi gerekmektedir. Bu şekilde çocuk öğrenme evresinde aktif olarak dahil olabilmekte, var olan duygu ve düşüncelerini anlatma yeteneğini kullanabilmektedir (Adıgüzel, 1993).

İlk olarak kişinin kendisini tanımasını ve anlamasını sağlayan drama, sonrasında ise başkalarını anlama ve onlarla iş birliği yaparak kişinin sosyal gelişimine olumlu yönde etki sağlamaktadır. Drama, kişide şüphe oluşturmayacak bir mekânda, duygusal manada rahatlamasını sağlayarak SBleri geliştirme imkanı vermektedir (Mantaş, 2014).

2.3. Motivasyon

Motivasyon sözcüğü, Türkçede özendirme, güdüleme ya da işe geçme anlamına gelmektedir. Motivasyon sözcüğü birçok bilim dalının alanına girmesi sebebiyle de birçok tanımı bulunmaktadır (TDK, 2021). Motivasyon kişileri belli bir hedefe doğru sürekli bir şekilde harekete geçirmek için gösterilen çabaların tamamı olarak tarif edilebilir (Ertürk, 1995). Motivasyon bir ya da birden fazla kişiyi belirli bir yöne ya da hedefe doğru sürekli bir şekilde harekete geçirmek amacıyla yapılan eylemler olarak tanımlanmaktadır (Eren, 1998). Motivasyon, arzuları ya da ihtiyaçları, istekleri, ilgileri ve dürtüleri kapsamakta, güdülerini organizmayı uyarmakta ve harekete geçirmektedir. Organizmanın davranışı belli bir hedefe doğru yönelmekte ve organizma davranışındaki özellikler gözlemlendiğinde güdülenmiş olmaktadır (Cüceloğlu, 1996).

Bireylerin tatmin olmayan birtakım gereksinimleri olmakta ve bu gereksinimlerin uyarılmasıyla birlikte güdüler ortaya çıkmaktadır (Erdem, 2015). Bireyin çevresinden ya da kendisinden kaynaklanan davranışların temel nedeni bu güdüler olmaktadır. Canlılar davranış şekillerini, zamanını ve şiddetini belirleyen güdüler organizmanın çeşitli gereksinimlerinden dolayı oluşmaktadır (Güven, 2014). Motivasyon, canlıların gereksinimlerini giderme, amaçlarına ulaşmada yön verme ve organizmayı destekleyen güç olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon olgusu, organizmanın davranışı öğrenmesinde, kazanmasında ve motive edilmiş öğrenci ya da öğretmenin olumlu bir sınıf iklimi oluşmasına katkıda bulunmaktadır (Yüksel, 2011). Güdülenmiş ve güdülenmemiş öğrenci davranışları arasında çok önemli farklar oluşmaktadır. Güdülenen davranışların yönü bellidir, büyük bir istek ve enerji ile yapılmaktadır.

Güdülenmemiş davranışların ise yönü belli değildir, bir enerji ve istek ile yapılamamaktadır. Güdülenmemiş davranışlar süreklilik göstermemektedir (Dilmaç, 2011).

Motivasyon ile ilgili yapılan tüm tanımlamalar hangi alanda olursa olsun tüm tanımlar yine ortak bir noktada buluşmaktadır. Bireylerin davranışlarındaki etkilenmeleri, onu belirli hedefler doğrultusunda eyleme geçirmeyi ve istenilen davranışları görmeleri hedeflenmektedir (Dilmaç, 2011).

2.3.1. Motivasyonun Önemi

Eğitmenin öğrencilerine istediği davranışları edindirebilmesi için, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını arttırması gerekmektedir. Eğitmenin bunu sağlaması için, öğrenciyi güdülemenin yollarını bilmesi gerekmektedir (Öncü, 2015). Eğitmenler ya da öğretmenler, derslerini ilgi çekici hale getirmek için, içsel ya da dışsal güdülenmeleri kullanarak sınıfta pozitif bir hava oluşturmaktadır. İçsel güdülenme kavramı, kişinin ilgisi, yetenekleri, merakı, psikolojisi ile ilgili süreçleri kapsarken, dışsal güdülenme ise dışarıdan ortama dahil olan ödül ya da cezaya bağlı kalmaktadır (Uğurlu, 2016). Dersin amaçlarından haberdar etmek, edinilecek davranışları öncesinde karşılaşılan anlamlı bir deneyim ile ilişkilendirmek, öğrencilerin içsel motivasyonunu arttırırken, öğrencilerin yaptıkları ödevde yıldız vermek ya da öğrencileri tebrik etmek ya da başarı belgesi vermek dışsal motive olarak sayılmaktadır (Ergül, 2011).

Motivasyon olgusu, kişinin kendisine özgü olduğundan dolayı öğrenme etkinlikleri, öğrenciyi merkez alan, yaparak yaşayarak öğrenmeyi temele alacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrenciyi aktif kılan grup çalışmaları, çeşitli sunum ve projelerle öğrenciyi olumlu açıdan etkilemektedir (Budak, 2015). Bu bilgiler doğrultusunda bireysel veya bir grup çocuğun öğrenme gereksinimlerini karşılamak amacıyla taktikler geliştirmek, destekleyici mekanlar oluşturmak, duygularını anlamak ve motivasyonlarını arttırmak için olumlu bir eğitim ortamının sağlanmasında motivasyon olgusu öğretmenlere büyük katkı sağlamaktadır (İlter, 2016).

2.3.2. Motivasyona İlişkin Bazı Kavramlar

Motivasyon kavramını daha iyi anlamak için güdü, dürtü ve ihtiyaç kavramlarını açıklamak gerekmektedir.

2.3.2.1. İhtiyaç

Bir canlının yaşamsal faaliyetlerini sürdürebilmesi ve hayatta kalabilmesi için gerekli olan tüm her şey ihtiyaç olarak tanımlanmaktadır (Bilgin, 2007). Başka bir tanımda ise ihtiyaç, karşılanmadığı zaman kişide olumsuz duygular meydana getiren, karşılandığında ise mutluluk duygusu veren bir durum olarak görülmektedir (Genç ve Demirdöğen, 1994).

2.3.2.2. Dürtü

Dürtü kavramı, kişideki fiziksel enerjinin ortaya çıkması olarak tanımlanmaktadır (Işıkçı, 2008). Fizyolojik gereksinimlerin giderilebilmesinde organizma eyleme geçmektedir. Bu durumda dürtüler ortaya çıkmaktadır (Güney, 2012).

2.3.2.3. Güdü

Güdü, motivasyon sürecinde kişinin tatmin edilmemiş bazı gereksinimlerin ortaya çıkması ile başlamaktadır. Bu ihtiyaçlar olmayınca birey motive olamamaktadır. Eyleme geçirilmiş bu tip ihtiyaçlara psikolojide “güdü” adı verilmektedir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 1998). Güdü kişiyi harekete geçiren bu eylemi sürdüren ve yönlendiren bir güç olmakla birlikte, ortaya çıkıp giderildikten sonra tamamen ortadan kaybolmamaktadır. . Döngüsel bir özelliği olan güdü, giderildikten sonra tekrar ortaya çıkabilmektedir (Üçok, 1992).

Yaşamın ilk zamanlarında anneyle iletişim kurularak öğrenilen bu temel sosyal güdü, çocukların sağlıklı zihinsel gelişimine olumlu yönde katkı sağlamakta, hayatın ilerleyen zamanlarında kişilikleri için önemli bir rol oynamaktadır (Tüzün ve Sayar, 2006).

2.3.2.4. Davranış

Davranış, kişinin çevresine uyum sağlamak için yapmış olduğu hareketler, etkiler ve tepkiler davranışı oluşturmaktadır (Tosun, 2002). Organizmanın yaptığı hareketlere davranış denilmesi için bu hareketlerin gözlemlenebilir, ölçülebilir ya da yorumlanabilir özellikte olması gerekmektedir (Külahoğlu, 2018).

2.3.2.5. Pekiştireç

Davranışın ortaya çıkma aralığını arttıran uyarıcı olarak tanımlanmaktadır (Ersanlı, 2005). İlkokulda öğrencilere verilen eğitiminde, sınıf öğretmenlerinin devamlı kullandığı pekiştireçler, olumsuz eylemlerin yok edilmesi ve olumlu eylemlerin kazandırılması bakımından önem arz etmektedir (Babayiğit ve Erkuş, 2016). Edinilen davranışların devamlılığını sağlamakta uyarıcı görevi gören pekiştireçler, olumsuz bir uyarıcı olarak ortamdaki dışarıya çıkılsa veya olumlu bir uyarıcı şeklinde ortama sokulsa da hiçbir şekilde davranışı azaltmada etkisi bulunmamaktadır (Acar, 2011). Öğrencide istenilen davranışların beklenen düzeye gelmesi ve öğrencilerden istenilen olumlu dönüşlerin alınması amacıyla pekiştireçler kullanılmaktadır. Öğrencinin çalışma arzusu, başarısı ve motivasyonu için uygun pekiştireçlerin uygulanması sınıf içerisinde olumlu iklimin oluşmasına katkı sağlamaktadır (Kurtuldu, 2010).

2.3.2.6. Pekiştirme

Öğrencide var olan davranışları sürdürmek amacıyla ortaya çıkan öğretmenin sözleri ve hareketleri pekiştirme olarak tanımlanmaktadır. Pekiştirme kişinin güdülenmesini sağlamakta, fakat bu konuda dönüt kadar etkili bir yöntem olamamaktadır. Çünkü pekiştirmede davranışın doğruluğu ön planda tutulmamaktadır (Gözütok, 2004). Davranış sonrasında organizma üstünde pozitif bir etki bırakarak, güzel bir durum oluşmasına ve davranışı sergileme olasılığını arttıran uyarıcılar pekiştireç olarak tanımlanmakta, oluşan bu duruma da pekiştirme denilmektedir (Özdemir, 2011).

2.3.3. Motivasyon Süreci

Tatmin edilememiş psikolojik veya fiziksel bir gereksinimin ortaya çıkması, motivasyon sürecinin ilk çıkış noktasını oluşturmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008).

Motivasyona ilişkin tanımlar incelendiğinde, motivasyonun bazı aşamalardan ortaya çıkan bir süreç olduğu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu aşamalar tatmin edilmemiş ihtiyaç, ihtiyacın uyarılması, davranış ve ihtiyacını tatmin olarak sınırlı sıralanmaktadır. Gereksinimler, motivasyon sürecinin ilk temel aşamasını oluşturmaktadır. Karşılanamayan ya da tatmin edilemeyen gereksinimler kişilerde gerginlik yaratmaktadır. Ortaya çıkan gerginlik sonucunda bireylerdeki dürtüler harekete geçmektedir. Birey bu dürtüler nedeniyle gereksinimini gidermeye yönelik hareketlerde bulunmaktadır. Bu hareketler sonucunda birey gereksinimi karşılayamazsa motivasyon sürecini tamamlayamamaktadır (Keser, 2006).

Kişileri devamlı mutlu kılan bir tatmin noktası olmamaktadır. Bir ihtiyacın giderildiği yerde başka bir ihtiyaç meydana çıkmakta ve motivasyon süreci her defasında bu şekilde devam etmektedir. Bireyin arzu, umut ve özlemleri daima değişiklik göstermektedir. Bundan dolayı, kişi sürekli süreci son aşamasında bulunan tatmin noktasında tutmak imkânsız olmaktadır. Mutluluk anca birey ve kişilerin tatmin noktasında aynı seviyede olduğu sürece varlığını devam ettirmektedir (Tüzün ve Sayar, 2006).

2.3.4. Motivasyon Türleri

Motivasyon, kişiyi eyleme geçiren gücün ana kaynağı olarak görülmekte ve motivasyon içsel ve dışsal motivasyon olarak iki şekilde incelenmektedir (Eryılmaz, 2010).

2.3.4.1. İçsel Motivasyon

Bireyin tamamen kendi arzusuyla, severek ve dışarıdan herhangi bir müdahaleye ihtiyaç duymadan sergilemiş olduğu davranışlar içsel motivasyon da olarak adlandırılmaktadır (Yılmaz, 2007). İçsel motivasyon kişinin kendi gereksinimlerine yönelik gösterdiği davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Selçuk, 2000).

İçsel motivasyon da kişiyi işin kendisi motive etmektedir (Selen, 2016). Öğrencilerde oluşan memnuniyet, hoşnutluk ya da kişisel tatmin içsel motivasyonun bir şekli olarak gösterilmektedir (Durmuş, 2016). Öğrenciler katılacakları etkinliklerde gereksinimlerinin karşılığını anladıkların zaman, katıldığı etkinliklere karşı daha çok

ilgi duymaktadırlar. Bundan dolayı öğrenme etkinlikleri öğrencinin ihtiyacını karşılayacak düzeyde ve öğrencinin hedefe ulaşmalarını sağlayacak şekilde organize edilirse, öğrenci bu etkinliklere içten bir şekilde motive olup katılım sağlamaktadır (Öncü, 2015).

Bodamyalı'ya (2008) göre içsel güdüyü destekleyen unsurlar şu şekildedir:

Sırtını okşama, sosyal destekleyiciler, cesaret verici ödevler, farklı becerilerin, üstesinden gelme arzusu, destekleyici sınıf atmosferi, kişinin istekli olması, eğitim yaşantısından memnun olma, yeteneklerine güvenme, umutsuzluktan kaçınma, başarı fırsatları yaratma, kişileri birey olarak değerlendirmedir.

Risk alma davranışını cesaretlendirme, ilgiyi iletişime katma, benlik saygısını ve kendini değerli bulma duygusunu artırma, güvenle kabul etme, bilgi edinme arzusu, içgörü geliştirme, merak, seçimlerinde özgür olma, özdeşleşme, içselleştirmedir.

2.3.4.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, kişinin kendi iradesinin dışında bulunan etkiler olarak tanımlanmaktadır (Selçuk, 2000). Kişiye dışarıdan verilen etkilerle dışsal motivasyon oluşturulmaktadır. Örnekle açıklayacak olursak; öğrencinin öğretmenden tepki almamak için ya da öğretmenin beğenisini kazanmak adına derslerini aksatmaması dışsal motivasyondan kaynaklanmaktadır (Alpanık, 2011).

Eğer eğitimde uzun vadede başarı ve çaba söz konusuysa, eğitimciler öğrencilerin dışsal motive olmasını pek fazla istememekte, çünkü ödül veya ceza ortadan kalkınca öğrencinin motivasyonun da kaybedileceği düşünülmektedir (Yılmaz, 2007).

Bodamyalı (2008)'e göre dışsal güdüyü destekleyen unsurlar; not, mükafat, ödül, sertifika, kupa, madalya, kulüp, dernek üyeliği, rekabet, tastik edilme arzusu, arkadaş baskısı.

İçsel ve dışsal motivasyon da öğretmenin bunu dengeli bir şekilde kullanıp başarması gerekmektedir. Öğrencinin içsel anlamda motive olduğu bir uygulama varsa, bu noktada öğretmen dışsal güdülenme kullanırken çok dikkat etmesi gerekmektedir. Çünkü öğrenci anlamlı, değerli ve ilginç gördüğü bir uygulamada dışsal motivasyonunu kullanmak istememektedir. Ancak öğrenci için uygulamanın değeri, anlamı ve çekiciliği az ise öğrenci motivasyonunu arttırmak için dışsal ödülleri

kullanmak istemektedir. Dışsal motivasyonu etkili bir biçimde kullanmak için öğrenciyi çok iyi tanımalı ve öğrencinin gereksinimlerini karşılama seviyesi iyi bilinmesi gerekmektedir. Çünkü karşılanmış gereksinimler motive edici özelliğe sahip olmamaktadır (Ergün, 2012).

2.3.5. Motivasyon İle İlgili Yaklaşımlar

Motivasyona ilişkin yaklaşımlar, Davranışçı, Sosyal öğrenme, Hümanistik ve Bilişsel Yaklaşım olarak sıralanmaktadır.

2.3.5.1. Davranışçı Yaklaşım

Bu yaklaşıma göre, öğrencinin öğrenme için motive olmasında başarının yüksek notlarla, aferin veya yıldızla ya da çok güzel yapmışsın gibi sözel iletiler ile ödüllendirilmesi de etkili olmaktadır (Erden ve Akman, 2012). Davranışsal yaklaşım, okullarda etkin olarak kullanılmakta, fakat öğrencileri güdüleme hususunda tartışılan bir yaklaşım olarak tartışılmaktadır. (Akbaba, 2006). Bu yaklaşımda öğrenciyi kendi hedefleri doğrultusunda davranmak yerine, ödül alabileceği davranışlarına yönlendirilmektedir (Ergür, 2002). Öğrenci yaptığı tüm davranışları yalnızca ödül için yapar hale gelmektedir. Bundan dolayı kişinin içsel olarak yönlendirilmesi ve kendini pekiştirmesi daha çok istenen bir durum olmaktadır. (Erden ve Akman, 2012).

2.3.5.2. Bilişsel Yaklaşım

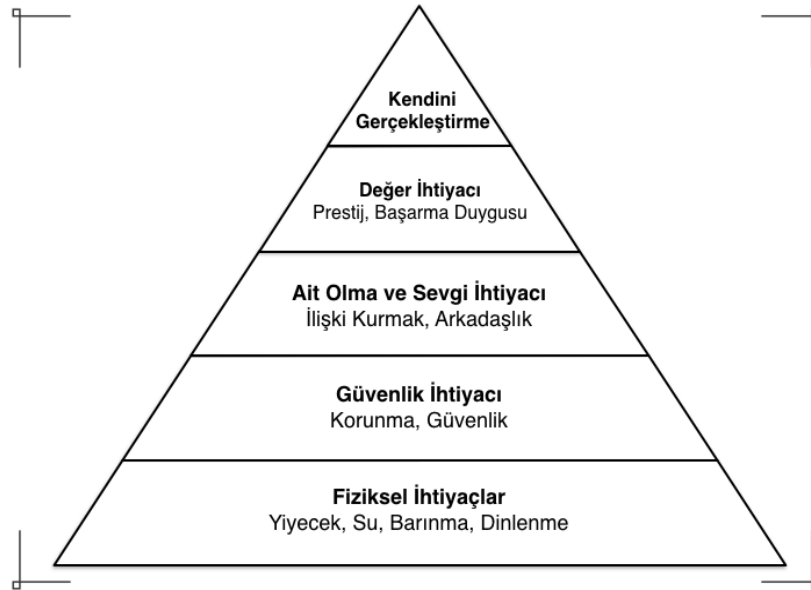
Davranışçı yaklaşıma karşıt görüşleri barındıran bir yaklaşım olarak çıkmakta, davranışçı yaklaşımda dışsal faktörler önem arz ederken, bilişsel yaklaşımda ise içsel faktörler ön planda tutulmaktadır (Selçuk, 2012).

Kişinin bir davranışı yapıp yapmayacağı kendi iradesine bağlı olmakta, seçim yapmak için bu davranışların olası sonuçlarının bilincinde olması gerekmektedir. Bu nedenle davranışı yapmadan önce zihinsel sürecini iyi kullanıp değerlendirme yapmakta ve amaç belirlemektedir. Daha sonra belirlemiş olduğu amaçlara ulaşmak için ne yapacağını düşünmekte, karar verip ve bunları uygulamaya koymaktadır (Yılmaz, 2007).

Bilişsel kuramcılara göre, öğrencinin motivasyonunun artmasında öğrencinin hedefleri çok önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenci başarı ve başarısızlıklarını ifade ederken ortaya koyduğu nedenlerle, yüksek motivasyona sahip olmaları arasında çok yakın bir ilişki olduğu görülmektedir (Ergür, 2002). Bundan dolayı eğitimciler, öğrencilerde merak uyandırma, kavramsal zıtlık oluşturma gibi içsel gereksinimlerini harekete geçirebilecek uygulamalar yapması gerekmektedir (Selçuk, 2012).

2.3.5.3. İnsancıl Yaklaşım

Bilişsel yaklaşım da olduğu gibi insancıl yaklaşımda içsel motivasyon kaynaklarına vurgu yapmaktadır (Yazıcı, 2015). Maslow'un temsilcisi olduğu bu görüşe göre, bireyin motive olmasının temelini gereksinimler oluşturmaktadır. Bu temel gereksinimler ve üst düzey gereksinimler önem sırasına göre dizilmekte ve ihtiyaçlar hiyerarşisine oluşturmaktadır (Erden ve Akman, 2012). Bu hiyerarşi şu şekilde gösterilmektedir:



Şekil 2.1: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi

Kaynak: Psikonot, 2021

Bu hiyerarşik düzene göre bir alt basamakta bulunan gereksinim belirli bir seviyede karşılanmadığı sürece, bir üst basamaktaki gereksinim giderilmeye çalışılmamaktadır.

Fizyolojik ihtiyacın karşılanmadığı bir yerde, merakını giderme gibi bir ihtiyacın karşılamaya çalışılması söz konusu bile olmamaktadır (Ergün, 2012).

İnsancıl yaklaşıma göre, motivasyonun temel kaynağı kişinin kendini gerçekleştirme isteği yatmaktadır. Kendini gerçekleştirmek, insanın kalıtsal özelliği olup, insanın bu eğilimle doğduğunu ve doğuştan itibaren bu şekilde motive edildiği söylenilmektedir (Yazıcı, 2015)

2.3.5.4. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

Sosyal öğrenme yaklaşımı hem bilişsel yaklaşım özelliklerini hem de davranışsal yaklaşım özellikleri bir arada taşımaktadır. Sosyal öğrenme yaklaşımına göre, bizi etkileyen yalnızca dışsal uyarıcıların ya da yalnızca içsel uyarıcılar olmadığını, kişinin davranışında bilişsel özellikleri ile çevresel faktörlerin, bağımlılık, saldırganlık gibi bireysel özelliklerin de etkili olduğunu söylemektedir. Yani davranışlar çevresel faktörlerle, kişisel özellikler ve bilişsel özelliklerin toplamından oluşmaktadır (Selçuk, 2012).

Kişi bir işe girmeden önce kendini üç soruya cevap arar. Sistemli bir çalışmanın sonucunda başarıya ulaşabilecek mi? Eğer başarılı olabilirse bu davranışın sonunda ne elde edecek? Elde edilen işle olan ilgili hislerim neler? Kişi bu sorulara verdiği cevaplar doğrultusunda motive olmaktadır. Örnek verecek olursak; kişinin konservatuar sınavını başaracağını ve öğreneceği bilgilerin kendisi için ne kadar faydalı olacağına inanırsa, buna bağlı olarak çalışma isteği artacak ve başarmak için üstün bir çaba göstereceği öngörülmektedir (Erden ve Akman, 2012).

Bu kurama göre, öğrenmek için herhangi bir tecrübe ya da pekiştirecek gereksinimi söz konusu olmamakta, birey diğer kişilerin davranışlarını gözlemleyerek de öğrenebilmektedir. Öğrenmiş olduğu bu bilgileri kendi içerisinde depolamakta ve ihtiyaç duyduğunda bu bilgileri kullanmaktadır (Ergün, 2012).

2.3.6. Drama ve Motivasyon

Motivasyona eğitim açısından bakıldığında, öğrencinin gereksinim duyduğu, merakının uyandığı ve ilgisini çektiği bir konuda, aktif bir katılımın sağlanabilmesi amacıyla bakılmaktadır (Topçuoğlu Ünal ve Bursalı, 2013).

Öğrenme süresi boyunca öğretimde uygulanan uygulamaların belirlenen hedef doğrultusunda gerçekleşebilmesi için öğrencinin konuyu merak etmesi ve ilgi duyması gerekmektedir. Motivasyon, öğrenci de bu merak ve ilgiyle uyandırarak, onu derste daha aktif, yaratıcı, verimli, yapıcı olmasını sağlayan en önemli unsurlardan biri olarak yer almaktadır (Uyulgan ve Akkuzu, 2014).

Derste ya da etkinlikte öğrencinin derse katılmasını ve motivasyonunu etkileyen kişi dersin eğitmeni ya da öğretmeni olmaktadır (Eryılmaz, 2013). Bundan dolayı eğitmen ya da öğretmenin en temel görevi sınıfta bulunan tüm öğrencilerini motive edildiği, etkin bir iletişimin sağlandığı, tam öğrenmenin olduğu verimli bir sınıf ortamı oluşturmaktır. Kişilerin bilgileri ve ihtiyaçlarının farklı olmasından dolayı aynı yöntemle motive edilememektedir (Özdemir, 2008). Bu sebepten dolayı motivasyonun içeriği kişiden kişiye değişmektedir. Öğretme ve öğrenme süreci açısından bakılınca da birbirinden farklı kişiliklere sahip öğrencilerin motive olması için kullanılacak yöntemlerinde farklı olması gerekmektedir (Çakır, 2013).

Diğer bir unsur olan dersin süresi ve sınıftaki öğrenci sayısı da motivasyonu etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Eğer dersin süresi konunun özelliği ile bağlantılı olmazsa öğrencinin motivasyonu düşmekte, bu durumda başarıyı değil başarısızlığı ortaya çıkartmaktadır (Ergün, 2012). Dersin eğitmeni ya da öğretmeni öğrenciye karşı daima empati kurmalı ve onlara coşkuyla yaklaşmalı, öğrencinin motive olmasını sağlaması gerekmektedir. Bu davranışları sergileyen eğitmen, öğrencileri tarafından rol model alınmaktadır. Ayrıca öğrencilerin derse katılımını ve dinleme eğilimini de arttırmaktadır (Bacanlı, 2002).

2.3.7. Sosyal Hizmet ve Motivasyon

Sosyal hizmet mesleği bilgi, beceri ve değer temelleri üzerine kurulmaktadır. Sosyal hizmet mesleğinde teorik bilgi dışında, beceri ve deneyim sahibi olmak önemli bir yer tutmaktadır. Teori her ne kadar güçlü olursa olsun beceri ve deneyim de o oranda güven vermeli, değişim motivasyonu sağlaması gerekmektedir. Sosyal hizmet uygulamasında teorik bilgi benimsedikten sonra, uygulamak daha tesirli olmaktadır. Sosyal hizmet eğitimi almış bir kişi öncelikle kendi yaşamında değişim sağlaması

gerekmekte, değişimi içten dışa doğru olursa daha kalıcı ve etkili olacağını bilmesi önem arz etmektedir (Karataş, 2010).

Öğrenciler için gerçekliği olmayan hedeflere ulaşamamak, öğrencilere hayal kırıklığı yaratabilmektedir. Öğrenciler sadece bir sonraki görevde ya da ödevlerde değil, sürekli olan iyileştirmeye ve geliştirmeye odaklandırılması gerekmektedir (Lajwanti, 2011).

Miller ve Rollnick (2002) göre sosyal hizmet uzmanı, müracaatçının sorunlarının bir cevabı olarak görülmemekte, aksine müracaatçının değişim yaratma motivasyonunu ve müracaatçının sorularının cevabına sahip bir uzman olarak görülmektedir. SHU, müracaatçı kimselerin kendi yaşamlarında yaptıkları seçimlere değer vermekte ve saygı göstermektedir. Değişim yapılırken sorumluluk uzmana değil, müracaatçının kendisine ait olmaktadır. Müracaatçının yapacağı değişimler de seçeceği yollar, müracaatçının kendi kararı olması gerekmektedir. Sosyal hizmet uzmanı, motivasyonel değişim ruhuna sahip olan müracaatçının, (akla getirme, uyum) kendi kanıtları ve içsel güdülenmelerine dayanan davranışsal değişimini ortaya çıkarması hususunda cesaretlendirmesi gerekmektedir. Güdüleyici görüşmede, müracaatçının herhangi bir otorite, aklına getirme, eğitim, karakteristik özellikler gibi etkenlerle değil, tamamen bağımsız irade ile karar vermesi hedeflenmektedir.

SHU değişimi ortaya çıkartmada ve takip etme hususunda görüşmede kolaylaştırıcı bir rol üstlenmektedir. SHU değişim için müracaatçıda ortaya çıkan kararsızlığı yok etme ve değişimi gerçekleştirmek için müracaatçıya yardımcı olmaktadır.

Miller ve Rollnick'e (2002) göre çelişki durumu yoksa değişim için gerekli olan motivasyon da olmamakta ve müracaatçının değişimi için çelişkiyi genişletmek oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu sebeple çelişki duygusu, müracaatçıda değişimin sağlanması ve müracaatçının motivasyonunun artması adına olması gerekmektedir.

SHU, her bir müracaatçının içsel motivasyonunu ortaya çıkarmak ve müracaatçıda değişim hareketi yöneltmek amacıyla motivasyon kaynağını kullanmaktadır. SHU, müracaatçı ile yüzleşmeye ya da değişim yaratmak için ikna etmeye çalışmamaktadır. Tam aksine müracaatçıyla değişim süreci içerisinde kalmakta ve ilerlemektedir. SHU, müracaatçısıyla kalmak istemesi ve müracaatçısının keşfedilmek istemediği yönlerini ve keşfetmesi adına onu zorlamaması yönünden gerçekçi bir yaklaşım görülmektedir. SHU, değişim için kararsızlığı yok etmeye odaklansa da müracaatçı

merkezli bir yaklaşımla çalışması gerekmektedir. Sosyal hizmet uzmanı, müracaatçıda değişim oluşturmak ve müracaatçısındaki kararsızlığı gidermeyi amaçlamaktadır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın modeli, araştırmada kullanılan veri toplama, araştırmanın çalışma grubu, araçları ve toplanan verilerin analiz teknikleri ile ilgili bilgiler bu bölümde yer alacaktır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Drama etkinliklerinin ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri gelişimi ve motivasyonlarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada gerçek deneme yöntemlerinden birisi olan Ön-Son Test (Ön Test (ÖT) Son Test (ST)) Kontrol Gruplu (KG) desen kullanılmıştır. Araştırma modeli, genel manada, ekonomik bir süreç içerisinde araştırmanın amacına uygun, analizinin yapılması ve verilerin toplanması için uygun şartların düzenlenmesi olarak tanımlanabilir (Karasar, 1995).

ÖT ve ST KG'li bu desende, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunmaktadır. Bunlardan birisi KG, diğeri de DG olarak kullanılmaktadır. Her iki grup için de deney öncesinde ve sonrasında ölçümler yapılmaktadır. Modeldeki ÖTler, gruplarda deney öncesinde benzerlik olup olmadığının bilinmesine ve ST sonucunda elde edilen verilerin buna uygun yapılmasına yardım etmektedir. Bu çalışmada DG'nin ne derecede etkin olduğuna karar vermek adına ÖT ve ST sonuçları bir arada kullanılmaktadır (Karasar, 1995).

Tablo 3.1: Ön-Son Test Kontrol Grubu Modeli

| Grup | | Ön test | Uygulama | Son test |
|------|---|---------|----------|----------|
| KG | R | O1 | X | O4 |
| DG | R | O2 | | O3 |

R: Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık

O1, O2, O3, O4: Ölçme **X:** Uygulama

3.2. Çalışma Grubu

Drama etkinliklerinin ilkökul ve ortaokul öğrencilerin sosyal beceri gelişimi ve motivasyonları üzerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma Belediye bağlı

resmi kurumda 15 öğrenci DG (drama etkinliklerinin uygulandığı sınıf) ve 15 öğrenci KG olmak üzere toplam 30 öğrenci ile uygulama süreci takip edilecek ve uygulamanın süreçleri, öğrenci gelişimleri, sosyal becerileri ve motivasyonları üzerindeki değişimler tespit edilecektir.

Bu araştırma deney ve kontrol olarak iki gruba ayrılarak yapılmıştır. KG hiçbir uygulama yapılmazken, DG'ye drama etkinlikleri uygulanmıştır.

Tablo 3.2: Deney Deseni

| Grubun Adı | Deney Öncesi | Deney Süreci (Denel İşlemler) | Deney Sonrası |
|------------|--------------|----------------------------------|---------------|
| KG | MÇSBDÖ | - | MÇSBDÖ |
| DG | MÇSBDÖ | Drama Etkinlikleri | MÇSBDÖ |

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda ilk olarak araştırmanın amacına, uygulamada dikkat edilecek noktalara ve katılımında gönüllük esasına dayandığı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Araştırma güvenilirliğini temin etmek ve katılımcıların soruları içten cevaplayabilmelerini sağlamak için bu formda katılımcılara isimleri sorulmamıştır. Bu ölçekte çocukların kişisel özellikleri ile ilgili cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerini içeren sorular yer almaktadır.

3.3.2. Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Ölçeği

Araştırmada kullanılan ölçek Matson ve ark. (1983) tarafından geliştirilmiş MÇSBDÖ olup, 12-14 yaş arasında bulunan çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır. Ölçek, Bacanlı ve Erdoğan (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanmışlardır. Toplamda 47 maddeden oluşan ölçek, 5'li likert şeklindedir. Bu maddeler: “Bana Hiç Uygun Değil”, “Bana Pek Uygun Değil”, “Bana Biraz Uygun”, “Bana Oldukça Uygun” ve “Bana Tamamen Uygun” biçimindedir. Maddeler “Bana Hiç Uygun Değil”den “Bana Tamamen Uygun” a doğru sıralanılmış ve 1 ve 5 puanlar arasında puanlama yapılmıştır. Cronbachalpha iç tutarlılık katsayıları “Olumlu Sosyal

Davranışlar” alt ölçeği .78, “Olumsuz Sosyal Davranışlar” alt ölçeği için .73 bulunmuş olup toplamı için ise .77 olarak bulunmuştur. Hilooğlu’na (2010) göre; Ölçeğin Cronbach alpha için “Olumlu Sosyal Davranışlar” alt ölçeği için .74 “Olumsuz Sosyal Davranışlar” alt ölçeği için ise .68, ve toplamı için ise .85 tutarlılık katsayıları bulunmuştur. MÇSBDÖ alt boyut olarak ‘olumlu’ ve ‘olumsuz’ sosyal davranışlar yer almaktadır. Bu sonuçlar bize ölçeğin güvenirlik katsayısının ve iç tutarlılık düzeyinin yeterli olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.3: MÇSBDÖ Seçeneklerine İlişkin Sınırlılıklar ve Düzeyler

| Seçenekler | Sınırlar | Düzeyler |
|------------|-------------|------------|
| (5) | 4.21 – 5.00 | Çok Yüksek |
| (4) | 3.41 – 4.20 | Yüksek |
| (3) | 2.61 – 3.40 | Orta |
| (2) | 1.81 – 2.60 | Düşük |
| (1) | 1.00 – 1.80 | Çok Düşük |

Tablo 3.3 MÇSBDÖ maddelerinde verilen yanıtlar bu seviyelere uygun biçimde olumsuz ifadelerden başlayıp olumlu ifadelerle doğru 1.00 ile 5.00 aralığında değeri almaktadır. Veriler analiz edilirken aritmetik ortalamalar 1.00-1.80 “çok düşük”, 1.81-2.60 “düşük”, 2.61-3.40 “orta”, 3.41-4.20 “yüksek”, ve 4.21-5.00 aralığı ise “çok yüksek” biçiminde yapılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler elde edilirken Matson, Rotatory ve Hessel tarafından 1983 yılında tasarlanan MÇSBDÖ uygulanmıştır. Ölçekte 47 madde yer almaktadır. Drama faaliyetlerinin uygulanması 4 hafta uygulanmıştır. Toplam da 17 drama etkinliği oynatılmıştır. Araştırmacı MÇSBDÖ ilk etapta 2019-2020 eğitim öğretim yılı temmuz ayının üçüncü haftasında KG ve DG’de bulunan toplam 30 öğrenciye Ön test şeklinde uygulamıştır. Sonrasında DG’ye motivasyon ve sosyal beceri gelişimine ilişkin drama etkinlikleri yapılırken, KG’ye herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırmacı tarafından DG’ye uygulanan drama uygulamaları 4 hafta boyunca ders saatinde yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından drama uygulamalarının son bulmasıyla birlikte aynı ölçek bu kez ST olarak KG ve DG öğrencilerine yeniden uygulanmıştır. MÇSBDÖ testinden elde edilen verilere göre KG’ye ait demografik bulgular Tablo 3.4’te gösterilmiştir.

Tablo 3.4: KG Demografik Bulgular

| Değişken | Grup | Frekans | Yüzde |
|--------------|--------|---------|-------|
| Cinsiyet | Kız | 8 | 53.3 |
| | Erkek | 7 | 46.7 |
| | Toplam | 15 | 100.0 |
| Sınıf Düzeyi | 3 | 2 | 13.3 |
| | 4 | 2 | 13.3 |
| | 5 | 10 | 66.7 |
| | 8 | 1 | 6.7 |
| | Toplam | 15 | 100.0 |

Tablo 3.4 incelendiğinde, araştırmaya katılan KG'deki 30 öğrencinin %53,3 ü (8 kişi) kız öğrenci, %46,7'si (7 kişi) erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre incelendiğinde, öğrencilerin %13,3'ü (2 kişi) 3.sınıf, %13,3'ü (2 kişi) 4.sınıf, %66,7'si (10 kişi) 5.sınıf ve %6,1'i (1 kişi) 8.sınıf öğrencisidir.

MÇSBDÖ testinden elde edilen verilere göre DG'ye ait demografik sonuçlar Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5: DG Demografik Bulgular

| Değişken | Grup | Frekans | Yüzde |
|--------------|--------|---------|-------|
| Cinsiyet | Kız | 9 | 60.0 |
| | Erkek | 6 | 40.0 |
| | Toplam | 15 | 100.0 |
| Sınıf Düzeyi | 5 | 2 | 13.3 |
| | 6 | 6 | 40.0 |
| | 7 | 6 | 40.0 |
| | 8 | 1 | 6.7 |
| | Toplam | 15 | 100.0 |

Tablo 3.5 incelendiğinde, araştırmaya katılan DG'deki 30 öğrencinin %60'ı kız (9 kişi) kız öğrenci, %40'ı (6 kişi) erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre

incelendiğinde, öğrencilerin %13,3'ü (2 kişi) 5.sınıf, %40'ı(6 kişi) 6.sınıf, %40'ı (6 kişi)7.sınıf ve %6,7'si (1 kişi) 8.sınıf öğrencisidir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma ilk olarak MÇSBDÖ alt boyutlarından elde verilerin iç tutarlılık derecesini ve güvenilirlik analizlerini tespit etmek amacıyla Cronbach's Alpha (α) katsayıları hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS (v.XX) paket programı kullanılarak incelenmiştir. MÇSDÖ ölçeğiyle elde edilen süreksiz değişkenlere ait frekanslar bulunmuş olup ve elde edilen sonuçlar bulgular kısmında tablo biçiminde gösterilmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlar tablolar ve şekillerle ortaya konulmuştur. Analizlerde hangi testlerin kullanılması gerektiğini belirlemek amacıyla normallik varsayımları test edilmiştir. Araştırmalar sonucunda dağılımın normalliğine yönelik yapılan normallik varsayımını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Verilerin analizlerini yaparken parametrik testler kullanılmıştır. DG ve KG'lerinin ÖT puanları arasındaki farkı tespit etmek için bağımsız gruplar t-testinden yararlanılmıştır. İki grubun bir sürekli değişken üstünden Bağımsız gruplar için t testi ise, aldıkları değerleri karşılaştırılmak için kullanılmaktadır (Mantaş, 2014).

Tablo 3.6: MÇSBDÖ ÖT Normallik Dağılımına İlişkin S-WT Sonuçları

| | | Shapiro-Wilk | | | |
|----------------------------|------|--------------|----|------|--|
| Boyutlar | Grup | İstatistik | sd | p | |
| Olumlu Sosyal Davranışlar | KG | .921 | 15 | .203 | |
| | DG | .911 | 15 | .140 | |
| Olumsuz Sosyal Davranışlar | KG | .931 | 15 | .264 | |
| | DG | .902 | 15 | .104 | |
| Toplam | KG | .894 | 15 | .078 | |
| | DG | .921 | 15 | .198 | |

DG ve KG'lerinin ÖT ve ST puanlarına ilişkin ayrımı incelemek için bağımlı gruplar t-testinden yararlanılmıştır. Aynı grubun iki farklı ölçümde elde edilen puanları karşılaştırmak amacıyla bağımlı gruplar için t testi, yapılmaktadır (Mantaş, 2014). DG ve KG'lerinin ST puanları arasındaki anlamlı ayrımı incelemek amacıyla ANCOVA (kovaryans analizi) kullanılmıştır. Değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde neden olduğu varyans, ÖT ve ST KG'li desenlerde kovaryans ile istatistiksel açıdan kontrol edilerek

testin güvenilirliği arttırılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Araştırmada KG ve DG'lerindeki ST puanlarına ilişkin fark irdelenirken ÖT puanları kontrol altında bırakılmıştır. Sonuçların anlamlılığı ise $p < 0,05$ düzeyindedir.

Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin ÖT ve ST gruplarının sonuçlarına göre S-WT uygulanmıştır.

MÇSBDÖ ÖT'inden elde edilen verilere ilişkin dağılımın normallik sonuçları Tablo 3.6'de gösterilmiştir.

Tablo 3.6'ya bakıldığında anlamlılık değerlerinin ölçeğin her bir kapsamı için ÖT dağılımının normallik varsayımını karşıladığı görölmektedir ($p > 0,05$).

Tablo 3.7: MÇSBDÖ ST Normallik Dağılımına İlişkin S-WT Sonuçları

| Boyutlar | Grup | Shapiro-Wilk | | |
|----------------------------|------|--------------|----|------|
| | | İstatistik | sd | p |
| Olumlu Sosyal Davranışlar | KG | .921 | 15 | .203 |
| | DG | .882 | 15 | .050 |
| Olumsuz Sosyal Davranışlar | KG | .931 | 15 | .284 |
| | DG | .938 | 15 | .359 |
| Toplam | KG | .934 | 15 | .062 |
| | DG | .943 | 15 | .417 |

MÇSBDÖ ST'den elde edilen sonuçlara göre dağılımın normalliğine dair sonuçlar

Tablo 3.7'e göre ölçeğin anlamlılık değerlerine bakıldığında her bir boyutu için ST normallik dağılımının varsayımını karşıladığı görölmektedir ($p > 0,05$).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde yer alan alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Drama etkinliklerinin SB gelişimi ve motivasyona etkisinin olup olmadığını incelemek için “MÇSBDÖ yer alan “olumlu ve olumsuz sosyal davranışlar” alt boyutun KG ile DG arasındaki ÖT ve ST anlamlılıklarına dair analizlere yer verilmiştir. Sonrasında KG ve DG arasındaki MÇSBDÖ ÖT ve ST toplam puanlamalarına ilişkin analizler yapılmış, uygulama süresi boyunca gruplarda herhangi bir değişimin olup olmadığı tespit edilmiştir.

4.1. Güvenirlik Analizi ve Betimleyici İstatistikler

Güvenirlik, bir ölçme aracının içerisinde tespit edilebilen bütün maddelerin birbirleriyle etkileşim içerisinde olarak aynı yapıyı ölçmesi ile ortaya çıkan sonuçlardır. Yararlı bilgiler üretme yeteneğine sahip olunan değerlerle kararlılık göstermesi ve tekrarlanan uygulamalarda benzer neticeler vermesidir (Ercan ve Kan, 2004). Güvenilirliğin test edilmesinde farklı teknikler kullanılmaktadır. Bu çalışmada toplanan verilerin güvenilirliğini ölçmek amacıyla maddelerin iç tutarlılığını değerlendiren “Cronbach's Alpha” testi kullanılmıştır. “Cronbach's Alpha” testi projelerde, makalelerde ve tezlerde ölçeklerin hedefe uygunluklarını saptamak hedefiyle sık sık sarf edilen ve bilim dünyasında kabul gören güvenilirlik kat sayısı olarak ifade edilen bir istatistik analizidir. Bu teknikte ölçeceği meydana getiren bütün öğeler bir bütün durumunda ölçülür. Tüm maddeler birbirleriyle temaslı ve tutarlı olmalıdır. İç tutarlılığı değerlendirmek amacıyla faydalı bir katsayıdır (Bland ve Altman, 1997). Cronbach's Alpha sayısal değeri 0 ile 1 arasında değer alır. Bu sayısal değer gruplandırılmasında literatürde değişiklikler izlenmektedir. Fakat süregelen olarak değerler alttaki gibidir (Özdamar, 2013):

| “Güvenirlik Katsayısı (Cronbach alfa) | Yorum |
|--|--------------|
| $\alpha \geq 0.9$ | Mükemmel |
| $0.7 \leq \alpha < 0.9$ | İyi |

| | |
|-------------------------|------------------|
| $0.6 \leq \alpha < 0.7$ | Kabul Edilebilir |
| $0.5 \leq \alpha < 0.6$ | Zayıf |
| $\alpha < 0.5$ | Kabul Edilemez” |

Alınan bulgular SPSS ve ANCOVA/KOVARYANS Analizi ile yorumlanmıştır. T-testi (t-testi), varyans analizi (ANOVA) ve kovaryans analizi (ANCOVA), gruplar arası ortalamaların karşılaştırılması için hipotezlerin test edilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlerdir. T testi iki grup arasındaki ortalamaları karşılaştırmak için kullanılırken, ANOVA üç veya daha fazla grup arasındaki ortalamaları karşılaştırmak için kullanılır. ANOVA'da ilki ortak bir P değeri alır. ANOVA testinin anlamlı bir P değeri, aralarındaki ortalama farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu en az bir çifti belirtir. Bu anlamlı çifti/çiftleri belirlemek için çoklu karşılaştırmalar kullanırız. ANOVA'da bir kategorik bağımsız değişken kullanıldığında tek yönlü ANOVA olarak adlandırılırken, iki kategorik bağımsız değişken için iki yönlü ANOVA olarak adlandırılır. Bağımlı değişkenle ayarlamak için en az bir ortak değişken kullanıldığında, ANOVA ANCOVA olur. Örneklem büyüklüğü küçük olduğunda, ortalama aykırı değerlerden çok etkilenir, bu nedenle bu yöntemleri kullanırken yeterli bir örneklem büyüklüğü tutmak gerekmektedir (Mishra vd., 2019).

MÇSBDÖ ve alt boyutları için “Cronbach's Alpha (α)” katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 4.1'de elde edilen bulgular gösterilmektedir.

Tablo 4.1: MÇSBDÖ ve Alt Boyutlarına Ait “Cronbach's Alpha (α)” Katsayıları

| Ölçek ve Alt Boyutları | Cronbach's Alpha (α) |
|----------------------------|-------------------------------|
| MÇSBDÖ | 0.851 |
| Olumlu Sosyal Davranışlar | 0.880 |
| Olumsuz Sosyal Davranışlar | 0.789 |

Tablo 4.1 yer alan Cronbach's Alpha (α) katsayıları incelendiğinde, MÇSBDÖ ölçeği ve alt boyutlarına ait Cronbach's Alpha (α) katsayılarının iyi düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir. MÇSBDÖ ölçeğine ait Cronbach's Alpha (α) katsayılarının bütünsel açıdan mükemmel düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir.

4.2. “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” Deney Grubu ve Kontrol Grubu Arasındaki “Olumlu Sosyal Davranışlar” Ön Test Ortalama Puanlarına Dair Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

KG ve DG'nin MÇSBDÖ “olumlu sosyal davranışlar” alt boyutuna göre uygulamadan önce uygulanan ÖTlerin ortalama puanları arasında oluşan farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Tablo 4.2’de sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 4.2: MÇSBDÖ DG ve KG Arasındaki “Olumlu Sosyal Davranışlar” ÖT Ortalama Puanlarına Dair Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| Grup | n | X | Ss | sd | t | P |
|------|----|------|-----|----|-------|------|
| KG | 15 | 3.58 | .66 | 28 | 1.716 | .376 |
| DG | 15 | 3.13 | .76 | | | |

Tablo 4.2’ye göre MÇSBDÖ “olumlu sosyal davranışlar” alt boyutunda DG ve KG arasındaki öğrencileri istatistiksel açıdan anlamlı bir değişiklik göstermemiştir ($t(28) = 1,716; p > 0,05$). Bu sonuca göre MÇSBDÖ “olumlu sosyal davranışlar” alt boyutunda uygulamalar öncesinde DG ve KG öğrencilerinin benzer seviyede oldukları görülmüştür.

4.3. “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” Deney Grubu ve Kontrol Grubu Arasındaki “Olumsuz Sosyal Davranışlar” Ön Test Ortalama Puanlarına Dair Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

KG ve DG'nin, uygulama öncesindeki MÇSBDÖ ait ÖT toplam puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Tablo 4.3’te sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 4.3: MÇSBDÖ DG ve KG Arasındaki “Olumsuz Sosyal Davranışlar” ÖT Ortalama Puanlarına Dair Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

| Grup | n | X | Ss | sd | t | P |
|------|----|------|-----|----|------|------|
| KG | 15 | 1.79 | .36 | 28 | .642 | .127 |
| DG | 15 | 1.90 | .55 | | | |

Tablo 4.3`ye göre MÇSBDÖ “olumsuz sosyal davranışlar” alt boyutunda DG ve KG arasındaki öğrenciler istatistiksel bakımdan anlamlı bir değişiklik göstermemiştir ($t(28) = .642$; $p > 0,05$). Bu sonuca göre MÇSBDÖ “olumsuz sosyal davranışlar” alt boyutunda uygulamalar öncesinde DG ve KG öğrencilerinin benzer seviyede oldukları görülmüştür.

4.4. “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” Deney Grubu ve Kontrol Grubu Arasındaki Ön Test Toplam Puanlarına Dair Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

KG ve DG'nin, uygulama öncesindeki MÇSBDÖ ait ÖT toplam puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Tablo 4.4'te sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 4.4: MÇSBDÖ DG ve KG'leri Arasındaki ÖT Toplam Puanlarına Dair Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

| Grup | n | X | Ss | sd | t | P |
|-------------|----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|
| KG | 15 | 2.70 | .35 | 28 | 1,126 | .375 |
| DG | 15 | 2.52 | .48 | | | |

Tablo 4.4`ye göre MÇSBDÖ alt boyutunda DG ve KG arasındaki öğrenciler istatistiksel açıdan anlamlı bir değişiklik göstermemiştir ($t(28) = 1,126$; $p > 0,05$). Bu sonuca göre MÇSBDÖ DG ve KG öğrencilerinin benzer seviyede oldukları söylenebilir.

4.5. “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” Kontrol Grubunun “Olumlu Sosyal Davranışlar” Boyutunda Ön ve Son Test Puanlarına Dair Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

KG'nin, MÇSBDÖ “olumlu sosyal davranışlar” ait ÖT ve ST toplam puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Tablo 4.5'te sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 4.5: MÇSBDÖ KG'nin "Olumlu Sosyal Davranışlar" Boyutunda ÖT ve ST Puanına Dair Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

| KG | n | X | Ss | sd | t | P |
|----|----|------|-----|----|--------|------|
| ÖT | 15 | 3.58 | .66 | 14 | 15.087 | .000 |
| ST | 15 | 3.58 | .66 | | | |

Tablo 4.5'e göre MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" boyutunda KG'deki öğrencilerin ÖT ve ST'leri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(14)=15,087$; $p<0,05$). Buna göre KG'de öğrencilerin olumlu sosyal davranış algılarını önemli ölçüde etkilemediği söylenebilir.

4.6. "Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" Kontrol Grubunun "Olumsuz Sosyal Davranışlar" Boyutunda Ön ve Son Test Puanlarına Dair Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

KG'nun, MÇSBDÖ "olumsuz sosyal davranışlar" ait ÖT ve ST toplam puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Tablo 4.6'de sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.6: MÇSBDÖ KG'nin "Olumsuz Sosyal Davranışlar" Boyutunda ÖT ve ST Puanına Dair Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

| KG | n | X | Ss | sd | t | P |
|----|----|------|-----|----|-------|------|
| ÖT | 15 | 1.79 | .36 | 14 | 8.510 | .000 |
| ST | 15 | 1.79 | .36 | | | |

Tablo 4.6'e göre MÇSBDÖ "olumsuz sosyal davranışlar" alt boyutunda KG'deki öğrencilerin ÖT ve ST'leri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($t(14)=8,510$; $p<0,05$). Buna göre KG'de öğrencilerin olumlu sosyal davranış algılarına önemli oranda etki etmediği söylenebilir.

4.7. “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” Kontrol Grubunun Toplam Puanlarına Göre Ön ve Son Test Puanlarına Dair Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

KG'nin, MÇSBDÖ ait ÖT ve ST toplam puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Tablo 4.7'de sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 4.7: MÇSBDÖ KG'nin Toplam Puanlarına Göre ÖT ve ST Puanına Dair Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

| KG | n | X | Ss | sd | t | P |
|----|----|------|-----|----|--------|------|
| ÖT | 15 | 2.70 | .35 | 14 | 18.459 | .000 |
| ST | 15 | 2.70 | .35 | | | |

Tablo 4.7'e göre MÇSBDÖ KG'deki öğrencilerin ÖT ve ST'leri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(14)} = 18,459$; $p < 0,05$). KG'de öğrencilerin olumlu sosyal davranış algılarını önemli ölçüde etkilemediği söylenebilir.

4.8. “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” Deney Grubunun “Olumlu Sosyal Davranışlar” Boyutunda Ön ve Son Test Puanlarına Dair Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

DG'nin, MÇSBDÖ “olumlu sosyal davranışlar” alt boyutuna göre ÖT ve ST toplam puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Tablo 4.8'de sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 4.8: MÇSBDÖ DG'nin “Olumlu Sosyal Davranışlar” Boyutunda ÖT ve ST Puanlarına Dair Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

| DG | n | X | Ss | sd | t | P |
|----|----|------|-----|----|-------|------|
| ÖT | 15 | 3.13 | .76 | 14 | 5.687 | .000 |
| ST | 15 | 3.58 | .66 | | | |

Tablo 4.8'e göre MÇSBDÖ "olumlu sosyal davranışlar" DG'deki öğrencilerin ÖT ve ST arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(14)}= 5,687$; $p<0,05$). Buna göre DG'de uygulanan drama eğitimin öğrencilerin olumlu sosyal davranış algılarını önemli ölçüde etkilediği söylenebilir.

4.9. "Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" Deney Grubu "Olumsuz Sosyal Davranışlar" Boyutunda Ön ve Son Test Puanlarına Dair Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

DG'nin, MÇSBDÖ "olumsuz sosyal davranışlar" alt boyutuna göre ÖT ve ST toplam puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Tablo 4.9'de sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 4.9: MÇSBDÖ DG'nin "Olumsuz Sosyal Davranışlar" ÖT ve ST Puanlarına Yönelik Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

| DG | n | X | Ss | sd | T | P |
|----|----|------|-----|----|-------|------|
| ÖT | 15 | 3.13 | .76 | 14 | 5.687 | .000 |
| ST | 15 | 3.58 | .66 | | | |

Tablo 4.9'e göre MÇSBDÖ "olumsuz sosyal davranışlar" DG'deki öğrencilerin ÖT ve ST'leri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(14)}=5,687$; $p<0,05$). DG'de uygulanan drama eğitimin öğrencilerin olumsuz sosyal davranış algılarını önemli ölçüde etkilediği söylenebilir.

4.10. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Deney Grubunun Toplam Puanına Göre Ön ve Son Test Puanlarına Dair Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

DG'nin, MÇSBDÖ ait ÖT ve ST toplam puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.10'de gösterilmiştir.

Tablo 4.10: MÇSBDÖ DG'nin Toplam Puanlarına Göre ÖT ve ST Puanlarına Dair Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

| DG | n | X | Ss | sd | t | P |
|----|----|------|-----|----|--------|------|
| ÖT | 15 | 1.90 | .55 | 14 | -2.245 | .041 |
| ST | 15 | 1.79 | .36 | | | |

Tablo 4.10'e göre MÇSBDÖ DG'deki öğrencilerin ÖT ve ST'leri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(14)}=-2,245$; $p>0,05$). DG'ye uygulanan eğitimin öğrencilerin sosyal davranış algılarında etkili olduğu söylenebilir.

4.11: “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” Deney Grubu ve Kontrol Grubu Arasında “Olumlu Sosyal Davranış” Son Test Ortalama Puanlarına Dair Kovaryans Analizi Sonuçları

Drama etkinliklerinin yapıldığı DG ile drama etkinliğinin uygulanmadığı KG arasında uygulamalar neticesinde MÇSBDÖ toplam puanlar ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak hedefiyle kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmaya karar verilmiştir. MÇSBDÖ alt boyutlarından biri olan “olumlu sosyal davranışlar” boyutuna göre ST ortalama puanları Tablo 4.11'de gösterilmiştir.

Tablo 4.11: MÇSBDÖ DG ve KG'leri Arasında “Olumlu Sosyal Davranış” ST Ort Puanlarına Dair Kovaryans Analizi Sonuçları

| VK | KT | Sd | KO | F | P |
|--------|---------|----|-------|--------|------|
| ÖT | 4.230 | 1 | 4.230 | 45.509 | .000 |
| Grup | 4.570 | 1 | 4.570 | 49.166 | .000 |
| Hata | 2.417 | 26 | .093 | | |
| Toplam | 470.464 | 30 | | | |

Drama faaliyetlerinin yapıldığı DG ile drama etkinliğinin uygulanmadığı KG arasında uygulamalar neticesinde MÇSBDÖ toplam puanlar ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak hedefiyle kovaryans analizi (ANCOVA)

uygulanmaya karar verilmiştir. MÇSBDÖ alt boyutlarından biri olan “olumlu sosyal davranışlar” boyutuna göre ST ortalama puanları Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11’e göre MÇSBDÖ DG ve KG’deki öğrencilerin “olumlu sosyal davranışlar” puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=49,166$; $p<0,05$). DG’ye uygulanan drama eğitimi öğrencilerde olumlu sosyal davranışlarını, KG’ye istinaden önemli ölçüde etkilediği söylenebilir.

4.12: “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” Deney Grubu ve Kontrol Grubu Arasında “Olumlu Sosyal Davranış” Son Test Ortalama Puanlarına Dair Kovaryans Analizi Sonuçları

KG ve DG’nin, drama etkinlikleri uygulaması yapıldıktan sonrası MÇSBDÖ “olumsuz sosyal davranışlar” alt boyutuna kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12: MÇSBDÖ DG ve KG’leri Arasında “Olumlu Sosyal Davranış” ST Ortalama Puanlarına Dair Kovaryans Analizi Sonuçları

| VK | KT | Sd | KO | F | P |
|---------------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| ÖT | 1.823 | 1 | 1.823 | 8.742 | .007 |
| Grup | .964 | 1 | .964 | 4.626 | .041 |
| Hata | 5.421 | 26 | .208 | | |
| Toplam | 114.836 | 30 | | | |

Tablo 4.12’ye göre MÇSBDÖ DG ve KG’deki öğrencilerin “olumsuz sosyal davranışlar” puanlarına ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=4,626$; $p<0,05$). Buna göre DG’ye verilen drama eğitiminin sonucunda öğrencilerin olumsuz sosyal davranışlarını, KG’ye istinaden önemli ölçüde etkilediği söylenebilir.

4.13: “Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” Deney Grubu ve Kontrol Grubu Arasında “Olumsuz Sosyal Davranış” Son Test Ortalama Puanlarına Dair Kovaryans Analizi Sonuçları

KG ve DG'nin, MÇSBDÖ ST toplam puanların ortalamaları arasında farkın anlamlılığını tespit etmek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Tablo 4.13'te sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 4.13: MÇSBDÖ DG ve KG'leri Arasında “Olumsuz Sosyal Davranış” ST Ort Puanlarına Dair Kovaryans Analizi Sonuçları

| VK | KT | Sd | KO | F | P |
|--------|---------|----|-------|--------|------|
| ÖT | 1.583 | 1 | 1.583 | 20.154 | .000 |
| Grup | 1.206 | 1 | 1.206 | 15.351 | .001 |
| Hata | 2.042 | 26 | .079 | | |
| Toplam | 261.344 | 30 | | | |

KG ve DG'ye, drama etkinlikleri uygulaması yapıldıktan sonra MÇSBDÖ “olumsuz sosyal davranışlar” alt boyutuna kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Tablo 4.13'te sonuçlar sunulmuştur.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma verilerine bağlı olarak elde edilen analizler sonucunda bulgular alanyazın çerçevesinde yorumlanmış ve tartışılmıştır. Drama etkinliklerinin kontrol grubu (KG), deney grubu (DG) ve son test (ST) puanlarına etkisi incelenmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

İlk olarak ilkokul ve ortaokul öğrencileri Kontrol Grubu (KG) ve Deney Grubu (DG) Ön Test (ÖT) puanlarının demografik değişkenlerle ilişkilerine yer verilmiştir. Daha sonra KG'nin ÖT ve Son Test (ST) puanlarının demografik değişkenlerle ilişkileri incelenmiştir. Ardından deney grubunun ÖT ve ST puanlarının demografik değişkenlerle ilişkilerine değinilmiştir. Son olarak da drama etkinliklerinin ilkokul ve ortaokul öğrencileri KG, DG ve ST puanları üzerindeki etkisine bakılmıştır.

5.1.1. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden Alınan Verilere Göre İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri Kontrol ve Deney Grubu Ön test Puanlarının Demografik Değişkenlere İlişkin Sonuçlar

5.1.1.1. Olumlu Sosyal Davranışlar Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

KG ve DG'nin MÇSBDÖ “olumlu sosyal davranışlar” alt boyutuna göre uygulamadan önce uygulanan ÖTlerin ortalama puanları arasında oluşan farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda DG ve KG öğrencileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar MÇSBDÖ “olumlu sosyal davranışlar” alt boyutunda uygulamalar öncesinde DG ve KG öğrencilerinin benzer seviyede olduklarını göstermektedir. Burk ve Lawton tarafından yapılan 3 ve 5 yaş arasındaki çocuklara uygulanan çalışmada 17'si KG 17'si DG olmak üzere toplamda 34 çocuk yer almıştır. 6 hafta süren eğitimde yer alan çocuklarda, olumlu sosyal davranışların daha fazla görüldüğü ve sorunlarını konuşarak çözmeye başladığı görülmüştür (Erten, 2012). Kaf (2000) iş birliği, paylaşma, selam verme gibi sosyal becerilerin edilmesinde YD uygulamalarının etkili olduğunu söylemektedir. Mantaş (2014) yaptığı çalışmada YD etkinliklerinin, çocukların sosyal beceri gelişimi ve iş

birliği davranışlarının gelişmesinde pozitif bir etkisi olduğunu, olumlu davranışları arttırdığını tespit etmiştir. Çalışkan (2007) da yaptığı çalışmada YD uygulamalarının öğrencilerin derse ilişkin sosyometri puanları incelemiş, drama eğitiminden sonra DG ve KG'nin puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sedef (2012) tarafından yapılan çalışmada YD uygulamalarının ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerinde pozitif etkisi olduğu görülmüş, araştırmanın sonucunda YD yöntemini içeren etkinliklerin kullanıldığı DG'de öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, bilimsel yaratıcılıklarının ve öz düzenlemelerinin KG'deki öğrencilere olumlu ve anlamlı bir şekilde arttığı saptanmıştır. Aktaş'ın (2019) YD etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki 60-72 aylık çocukların duyu düzenleme becerilerine etkisinde pozitif etkisi olup olmadığını incelediği çalışmada, YD etkinliklerinin olumlu yönde bir etkisi olduğu ve bu etkinin devamlılık gösterdiği tespit edilmiştir.

5.1.1.2. Olumsuz Sosyal Davranışlar Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

KG ve DG'nin, uygulama öncesindeki MÇSBDÖ ait ÖT toplam puan ortalamaları arasındaki ayrımın anlamlılığını anlamak amacıyla yapılan t-testi sonucunda DG ve KG öğrencilerinin arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre MÇSBDÖ “olumsuz sosyal davranışlar” alt boyutunda uygulamalar öncesinde DG ve KG öğrencilerinin benzer seviyede oldukları göstermektedir. Özer (2016) tarafından yapılan çalışmada eğitimde birçok yerde kullanılmakta olan ve çeşitli yararlar sağlayan drama yönteminin, lise ve ortaokul öğrencilerinin siber zorbalığa karşı duyarlılık ve siber zorbalık tutumuna karşı oluşan etki incelenmiştir. Geliştirilen drama eğitiminin neticesinde, siber zorbalığa karşı duyarlılığı artırma ve siber zorbalığa olan yatkınlığı azaltmada lise öğrencileri için etkisi olmamış; ortaokul öğrencilerinde ise anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.3. Toplam Puanları Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

KG ve DG'nin, uygulama öncesindeki MÇSBDÖ ait ÖT toplam puan ortalamaları arasındaki ayrımın anlamlılığını anlamak amacıyla yapılan t-testi sonucunda DG ve KG öğrencilerinin arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre DG ve KG öğrencilerinin benzer seviyede oldukları görülmektedir.

Balandı Şek (2017) tarafından yapılan çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ becerilerini geliştirebilmek için YD etkinliklerinin ne derece etkili olduğunu belirlenmek istenmiş, YD etkinliği sonucunda duygusal zekâ düzeylerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden Alınan Verilere Göre İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanları Demografik Değişkenlere İlişkin Sonuçlar

5.2.1. Olumlu Sosyal Davranışlar Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

KG'nin, MÇSBDÖ “olumlu sosyal davranışlar” ait ÖT ve ST toplam puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda KG öğrencileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre KG'de öğrencilerin olumlu sosyal davranış algılarını önemli seviyede etkilemediğini göstermektedir. Mutlu (2013) tarafından yapılan çalışmada 4. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin, kendilerine yönelik algılarında güven boyutunda uygulanan YD etkinliklerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

5.2.2. Olumsuz Sosyal Davranışlar Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

KG'nin, MÇSBDÖ “olumsuz sosyal davranışlar” ait ÖT ve ST toplam puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda KG öğrencileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlar KG'deki öğrencilerin olumsuz sosyal davranış algılarını önemli ölçüde etkilemediğini göstermektedir. Avcıoğlu (2012) drama etkinlikleri ile çocukların kendi davranış ve görüşlerini diğer çocuklar ile karşılaştırma imkânı bulduğunu ve olumsuz davranışlarını düzeltmeye çalıştığını belirtmektedir.

5.2.3. Toplam Puanları Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

KG'nin, MÇSBDÖ ait ÖT ve ST toplam puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda KG öğrencileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlar KG'deki öğrencilerin olumlu sosyal davranış algılarını önemli ölçüde etkilemediğini göstermektedir. Yılmaz

(2006) ilköğretimde görülen fen bilgisi derslerinde YD'nin öğrencilerin akademik yönden ve derse yönelik tutumlarındaki etkiyi incelemiş, DG'ye YD ile KG'ye geleneksel teknikle "Tüm Canlılarla Ortak Yuvamız Mavi Gezegenimizi Tanıyalım ve Koruyalım" teması işlenmiştir. Araştırma sonunda YD etkinliğinin DG'ye ve geleneksel yöntemin uygulandığı KG'ye başarı seviyeleri ve derse yönelik tutumlarının DG aleyhine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

5.3. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden Alınan Verilere Göre İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puanları Demografik Değişkenlere İlişkin Sonuçlar

5.3.1. Olumlu Sosyal Davranışlar Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

DG'de, MÇSBDÖ'ne "olumlu sosyal davranışlar" alt boyutuna göre ÖT ve ST toplam puan ortalamaları arasındaki ayrımın anlamlılığını anlamak amacıyla yapılan t-testi sonucunda DG'deki öğrencileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre DG'ye uygulanan drama eğitiminin öğrencilerin olumlu sosyal davranış algılarını önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. Gülay (2012) tarafından yapılan çalışmada YD etkinliklerinin beden eğitimi dersine ilaveten eğitsel oyun oynayan DG öğrencilerinin; sadece beden eğitimi dersi alan öğrencilere göre sosyal becerilerinde olumlu etkisi incelenmiş, ÖT ve STlerle sosyal beceri düzeylerine etkisinin olup olmadığına bakılmıştır. Çalışmada beden eğitimi dersine ilaveten eğitsel oyun oynayan DG öğrencilerinin; sadece beden eğitimi dersi alan KG öğrencilerine göre sosyal beceri seviyelerinde anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sevgen (2016) tarafından yapılan çalışmada YD etkinliklerinin anasınıfına devam eden çocuklara YD yoluyla uygulanan sosyal beceri eğitim programının çocukların yaratıcı davranışlarına, sosyal gelişimlerine pozitif etkisi incelenmiş ve sosyal gelişimlerini sağlamak için Y-DEP uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Y-DEP'in çocukların yaratıcı davranışlarını ve sosyal becerilerini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Gören (2014) tarafından yapılan çalışmada YD etkinliklerinin İngilizce öğrenen öğrencilerin motivasyonu ve kendine güveni üzerinde pozitif etkisi incelenmiş, araştırma sonucunda drama derslerinin öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı ve özgüvenlerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

5.3.2. Olumsuz Sosyal Davranışlar Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

DG'nin, MÇSBDÖ "olumsuz sosyal davranışlar" alt boyutuna göre ÖT ve ST toplam puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda DG'deki öğrencilerin ÖT ve ST arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlar DG'de uygulanan drama eğitimin öğrencilerin olumsuz sosyal davranış algılarını önemli seviyelerde etkilediğini göstermektedir. Ulutaş ve Yayan (2017) Drama Temelli Destek Eğitim Programı geliştirmiş, yapılacak oturumlarda tanışma, program ile ilgili bilgilendirme, kişilerarası bağ kurma, iletişim becerilerini arttırma, çekingен davranışlarını fark edip istenilen şekilde geliştirme, olumsuz davranışların yerine olumlu sosyal davranışlarının getirilmesi hedeflenmiştir.

5.3.3. Toplam Puanları Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

DG'nin, MÇSBDÖ'ye ait ÖT ve ST toplam puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan t testi sonucunda DG'deki öğrencilerin ÖT ve ST arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlar DG'de verilen eğitimin öğrencilerin sosyal davranışlarında etkili olduğu söylenebilir. Bu sonucun ortaya çıkmasının sebepleri; pandemi sürecinden dolayı grupların ve gruplardaki öğrenci sayıları ile çalışma süresinin az olması, eğitim kurumlarının kapalı olması ve öğrenci bulmakta zorluklar yaşanması gösterilebilir. Seçilen drama etkinliklerinin öğrenciler için uygun olmaması da bir diğer sebep olarak gösterilebilir. Freeman, Sullivan ve Fulton (2003) tarafından gerçekleştirilen, drama etkinliklerinin ilköğretim 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin problem davranışları, benlik kavramı, sosyal beceri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 18 haftalık süre boyunca uygulanan drama etkinlikleri neticesinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Fakat ortalama puanlarının belirli seviyede yükseldiği görülmüştür (Mantaş, 2014). Aslan (2008), YD etkinliklerinin 6 yaş grubu çocukları üzerinde sosyal ilişkiler ve iş birliği davranışlarına etkisini incelemiş, ÖT puanları kontrol altına alındığında, alt ölçeklerinin ST puan ortalamaları arasında DG lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Borlat (2018) tarafından yapılan çalışmada motivasyon ve performans ilişkisini açıklayabilmek için motivasyonu etkileyen faktörler incelenmiş, özel bankalarda çalışan 100 kişilik bir örneklem ile motivasyon araçlarının çalışan motivasyonunu arttırmadaki etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bulgulardan katılımcıların matematik kaygısı ÖT puan ortalamalarının orta düzeyde, ST puan

ortalamalarının ise düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Karakullukçu (2019) tarafından yapılan çalışmada motivasyonu etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okuma motivasyonlarını öğretmenlerin ve kitapların her zaman, ailelerin sık sık, arkadaşların ara sıra etkiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kantar (2019), 6. sınıfa devam eden öğrencilerin akran zorbalığı algısının değişimi üzerinde YD etkinliklerinin pozitif etkisi olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonucunda YD temelli hazırlanan atölyelerin DG katılımcılarının akran zorbalığı algılarında fiziksel zorbalığın yanı sıra sözlü zorbalık ve ilişkisel/duygusal akran zorbalığını da kapsayacak şekilde değişiklik olduğu saptanmıştır.

5.4. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden Alınan Verilere Göre Drama Etkinliklerinin İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri Kontrol ve Deney Grubu Son Test Puanları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Sonuçlar

5.4.1. Olumlu Sosyal Davranışlar Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

Drama faaliyetlerinin yapıldığı DG ile drama etkinliğinin uygulanmadığı KG arasında uygulamalar neticesinde MÇSBDÖ toplam puanlar ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak hedefiyle, yapılan kovaryans analizi (ANCOVA) testi sonucunda, DG ve KG'deki öğrencilerin puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre DG'ye verilen drama eğitiminin öğrencilerin olumlu sosyal davranışlarını, KG'ye istinaden önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Aslan'ın (2008) yaptığı çalışmada uygulamış olduğu YD etkinlikleri neticesinde DG'nin ST puanlarında anlamlı bir fark bulunurken, KG'de herhangi bir fark bulunamamıştır. Paylan (2013) tarafından yapılan çalışmada drama etkinliklerinin ilkokul ikinci sınıf öğrencileri üzerinde özgüven gelişimine olumlu etkisi olup olmadığı incelenmiş, ikinci sınıf öğrencilerinin YD etkinlikleri sonucunda özgüven gelişimlerinde ST lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Drama derslerinden önce ve sonra öğrenci davranışları gözlemlenmiş ve drama çalışmalarının öğrencilerin özgüvenleri üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir.

5.4.2. Olumsuz Sosyal Davranışlar Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

KG ve DG'nin, drama etkinlikleri sonrası Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MÇSBDÖ) 'olumsuz sosyal davranışla' alt boyutuna yapılan kovaryans analizi testi sonucunda, DG ile KG'deki öğrencilerin 'olumsuz sosyal davranışlar' puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlar DG'ye uygulanan drama eğitiminin öğrencilerin olumsuz sosyal davranışlarını, KG'ye istinaden önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Boran (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrenme güçlüğü olan ve hafif düzeyde zihinsel engelli çocuklara yönelik, sosyal beceriler üzerine yapılan YD çalışmasında, YD yönteminin öğrenme güçlüğü olan ve hafif düzeyde zihinsel engelli çocukların üzerinde bilişsel beceriler ve ilişkiyi başlatma yeteneklerinin geliştirici bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Diğer çalışmasında ise YD'nin suça itilme riski olan grubun üzerindeki öfke kontrol seviyesinin kontrol altına alınamayan bir değişken olması nedeniyle kesin bir yargıya varamamış, olumsuz durumlarla karşılaşıldığında olayların kötüleşmesini önlemek amacıyla koruma faktörünün olması gerektiği sonuca ulaşmıştır.

5.4.3. Toplam Puanları Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

KG ve DG'nin, MÇSBDÖ ST toplam puanların ortalamaları arasında ayrımın anlamlılığını anlamak amacıyla yapılan kovaryans analizi testi sonucunda, DG ile KG'deki öğrencilerin ST ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre DG'de uygulanan drama eğitiminin öğrencilerin sosyal becerileri ve motivasyonlarını arttırmıştır. Ayrıca bu sonuçlar DG'nin KG'ye istinaden önemli düzeyde motivasyon düzeylerini arttırdığını göstermektedir. Tedik (2013) tarafından yapılan çalışmada drama etkinliklerinin ilkökul 4.sınıf öğrencilerine yaratıcılık becerilerinin gelişiminde olumlu etkisi olup olmadığı incelenmiş, öğrencilerin yaratıcılık becerileri üzerinde olumlu etki oluşturduğu saptanmıştır.

5.5. Genel Değerlendirme

Temelinde yaparak ve yaşayarak öğrenme olan yaratıcı drama, bireylerin sadece okuyarak değil, yaşayarak, empati kurarak öğrenmesini daha kalıcı hale getirmektedir. Sosyal hizmet mesleğinde de kişilerin biricik olduğu düşüncesi yer almakta ve insanlarla iletişim kurmayı ve onlara dokunmayı içermektedir. Sosyal beceri kazanımı

çocukların dünyaya geldiği ilk andan itibaren doğrudan ya da dolaylı bir şekilde gerçekleşmekte ve bu öğrenme yaşam boyu devam etmektedir. Sosyal gelişim ertelenmemeli ve sosyal gelişimin sağlıklı bir şekilde devam etmesi için tüm gelişim süreçleri olumlu yönde ilerlemelidir. Kazanımların en kalıcı ve etkili olduğu çocukluk döneminde edinilen sosyal beceriler tüm yaşamını olumlu yönde etkilemektedir. Kişilerin yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi için sosyal beceri davranışlarını kazanması gerekmektedir. İlkokul ve ortaokul dönemlerinde öğrencilerin sosyal beceri gelişimlerini desteklemek çocukların başka kişilerle sağlıklı iletişim kurmasını, kendisi için uygun olmayan davranışları reddetmesini ve gerekli zamanlarda diğer kişilerden yardım talep etmesine olanak sağlamaktadır. Öğrenme süresi boyunca uygulanan her tekniğin öğrencide merak duygusunu uyandırması gerekmektedir. Motivasyon kavramı da bu merak duygusunu uyandırarak öğrencinin daha verimli yaratıcı ve aktif bir şekilde katılım göstermesini sağlamaktadır. Bundan dolayı motivasyon kavramı kişiden kişiye değişim göstermekte ve farklı kişiliklere sahip çocukların motive olabilmesi adına yöntemlerin de farklı olması gerekmektedir. Çeşitli bakış açılarının gelişmesinde drama etkinlikleri önemli bir yer tutmakta ve çocukların sosyal beceri gelişmesinde etkin bir rol oynamaktadır. Drama etkinliklerinde grup çalışmalarının olması, çok farklı disiplinlere hitap etmesi, eğitimin tüm aşamalarda aktif olarak kullanılması ve ekonomik bir yöntem olması dramanın sosyal beceri davranışlarının kazandırılmasında etkin bir rol oynamaktadır.

5.6. Öneriler

Bu çalışma drama etkinlikleri ilkokul ve ortaokul öğrencilerine sosyal beceri ve motivasyon davranışlarını geliştirdiği, drama etkinliklerinin önemli bir katkı sağladığını göstermiştir. Bu anlamda çalışmadan elde edilen sonuçları ve bulguları göz önünde bulundurarak şu önerilerde bulunulmuştur:

5.6.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Yapılacak olan yeni araştırmalar uygulanan farklı “drama” etkinlikleriyle planlanabilir.
2. Benzer uygulamalar farklı yaş gruplarındaki öğrencilerle yeniden uygulanabilir.

3. Drama faaliyetlerine katılan öğrencilerin sosyal yeteneklerinin gelişimleri ve motivasyonun artmasını daha iyi gözlem yapabilmek adına nicel araştırma yöntemleriyle birlikte, nitel araştırmalarla da desteklenebilir.
4. Yapılan çalışmada drama etkinliklerinin motivasyona ve sosyal beceri gelişimi konusundaki tesirleri, kullanılmış olan ölçekteki alt boyutlar kapsamında irdelenmiştir. Yapılacak diğer benzer araştırmalarda (cinsiyet, yaş, sosyal-ekonomik, anne-baba, öğrenim durumu vb.) farklı değişkenler kullanılarak yapılabilir.

5.6.2. Uygulayıcılara Öneriler

1. Drama uygulamalarında hedeflenen sonuçların alınması için eğitmenin konu ile ilgili bilgi ve beceriye sahip olması kadar drama etkinliğinin uygulanacağı mekanda gözetilmeli ve okullarda drama alanlarının oluşturulması için idareciler ile işbirliği içerisinde yapılmalıdır.
2. Öğrencilerin sosyal becerilerinin ve motivasyonlarının artmasında önemli etkisi olan drama tekniği, eğitmenlerin hizmet içi eğitimler alması ve tüm eğitmenlere dramanın önemi aktarılmalıdır.
3. Çocuklarda yaratıcılığın ilk adımlarının atıldığı zamanlarda çocuğa gereken imkanlar sağlandığında keşfetmeyi, sorunlara karşı yaratıcı fikirler bulmayı, üretken olmayı başarırlar. Bu sebeple çocukların yaratıcılığını geliştirirken ilkökul ve ortaokul döneminde, yaratıcılıklarını destekleyecek uygulamalara yer verilmesi oldukça önemlidir.
4. Öğretmen ve eğitmen yetiştirme uygulamalarında, teorik ve uygulama temelli YD tekniğinin kullanımı, öğrencilerinin başarı ve tutumlarına olan etkisinin öğretildiği dersler ya da etkinlikler konulabilir.
5. Çocuklarının ailelerinin de farklı sanatsal ve yaratıcı aktivitelerle ilgilenmesi hususunda yönlendirilmeler yapılabilir.
6. Drama dersi sosyal hizmet öğrencilerine seçmeli ders olarak verilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, E. (2011). “Eğitimde Bireysel Farklılıklar”. İlhan Günbayı (Der.), *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Lisans Yayıncılık: 181-213.
- Adıgüzel, Ö. (1993). *Oyun ve yaratıcı drama ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Afacan, Ö. ve Turan, F. (2012). “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Belirlenmesinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması”. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (33): 211-237.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(3).
- Akbaş, İ. (2019). Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler. *Ayrıntı Dergisi*: 25-29.
- Akfırat Önalın, F. (2004). *Yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akın, Y. (2002). *Altı yaş grubu çocuklarında başkasının bakış açısını alma yetisi üzerinde eğitici drama programının ve aile tutumlarının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akoğuz, A. ve Akoğuz, M. (2011). Yaratıcı drama etkinlikleri. *Final Kültür Sanat Yayınları* 20: 22-39.
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, F. (2019). *Yaratıcı Drama Etkinliklerinin 60-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Alpanık, F. (2011). *Resmi İlköğretim Okullarında Okul İçi Şiddet Algısı ile Motivasyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altınova, H. H., ve Gökçearslan Çiftci, E. (2013). Yaratıcı dramının kendini tanıma düzeyine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*: 28-47.
- Arı Okulları. Çocuklarda Sosyal Beceri ve Aile <https://www.ariokullari.k12.tr/PdrmBulteni/Pdrm-Bulteni-cocuklarda-sosyal-beceri-ve-aile.pdf> [02.01.2022].
- Aslan, E. (2008). *Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin 6 Yaş Çocuklarının Sosyal İlişkiler Ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Avcioğlu, H. (2012). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Sosyal Beceri Kazandırmada İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Drama Yöntemlerinin Etkililiği”. *Eğitim ve Bilim*, 37(163): 110-125.
- Aydın Mutlu, S. (2013). Türkiye’de İlkokul 4.Sınıfında Okuyan Öğrencilere Uygulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Problem Çözme Becerisine Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Babayiğit, Ö., ve Erkuş, B. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Derslerde Kullandıkları Pekiştireç. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2): 567-580.
- Bacanlı, Hasan. “*Gelişim ve Öğrenme*”. Ankara: Nobel Yayınevi. . 2002.
- Bacanlı, Bacanlı, H. (2001). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2019.
- Bacanlı, H. ve Erdoğan, F. (2003). *Matson çocuklarda sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (MESSY) Türkçeye uyarlanması*. Gazi Üniversitesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Ankara, 3(2): 351-379.
- Balandı Şek, Ş. (2017). Yaratıcı drama etkinliklerinin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ gelişimine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Bayrakçı, M. (2007). *Okulöncesinde Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İletişim Becerilerinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars.

- Bilgin, N. (2007). *Sosyal Psikoloji Sözlüğü; Kavramlar, Yaklaşımlar*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Bland, J. M. ve Douglas G. A. (1997). *Statistics notes: Cronbach's alpha*. BMJ, 314(7080): 572–572.
- Bodamyalı, T., Barut, Y., Koç, M., Hatunoğlu, H.K. A., Hatunoğlu, Y., Kıray, G., Bulut Serin, N., Yılmaz, M., Ersoy, A. R., Memişoğlu, S. P., Uşaklı, H. ve Gülveren, H. (2008). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Boran, E. (2010). *Risk Gruplarıyla Sosyal Alanda Yaratıcı Drama Çalışmalarının Etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Alanı, İstanbul.
- Borlat, G. ve Gencel, İ. E. (2018). Yaratıcı Drama Yönteminin Matematik Kaygısı ve Matematik Motivasyonuna Etkisi, *I.Uluslararası Sosyal Bilimlerde Kritik Tartışmalar Kongresi Bildiri Kitabı, 5-7 Ekim 2018*. İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir: 72-83.
- Budak, Y. (2015). “Öğrenmeye Uygun Olumlu Bir Sınıf Ortamı Oluşturmada Öğretmen Davranışları”, Leyla Küçükahmet (Der.), *Sınıf Yönetimi* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık: 283-321.
- Büyüköztürk, Ş. (2011) *DeneySEL Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chang, W. L., Liu, Y. S. ve Yang, C. F. (2019). “Drama Therapy Counseling as Mental Health Care of College Students”. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19): 3560.
- Cüceloğlu, D. (1996) *İnsan Davranışı, Psikolojinin Temel Kavramlar*. 6.bs. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (2005). *Yeniden insan insana*. Remzi Kitabevi, İstanbul
- Çakıcı, E. (2014) *Motivasyonu Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Alan Araştırması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Çakır, P. (2013). *Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımının İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Erişilerine ve Motivasyonlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çalışkan Çoban, E. (2007). *Sosyal Beceri Sorunu Olan Öğrenciler ve Annelerine Uygulanan Yaratıcı Drama Etkinlikleri Programının Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Gelişimi Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

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

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

Çınar, H. (2002). *Sokakta dramatik etkinlikler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Bitirme Projesi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çubukçu, Z. ve Gültekin, M.. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. *Bilig*, 37: 155-174.

Demir Acar, M. ve Bayat, M. (2019). The Effect of Diet-Exercise Trainings Provided to Overweight and Obese Teenagers through Creative Drama on Their Knowledge, Attitude, and Behaviors. *Childhood Obesity*, 15(2): 93–104.

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

Dilmaç, B. (2011). Sınıfta Motivasyon. Musa Gürsel (Der.), *Sınıf Yönetimi*. Konya: Eğitim Yayınevi: 134-153.

Durmuş, S. (2016). Matematik Bölümü Öğrencilerinin Motivasyon Stillerinin Tespiti. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 6, S. 1.

Emir, Ö. M. (2011). *Çocuk Programlarının 60-72 Aylık Çocuk Davranışlarına Etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde Güvenirlik ve Geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, C. 30, S. 3: 211-216.
- Erdem, A. R. (2015). Sınıfta Güdüleme. Hüseyin Kıran ve Kazım Çelik (Der.), *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık: 203-228.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2012). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, S. (2010). *Eğitici drama yönteminin fen ve teknoloji dersi vücudumuzda sistemler ünitesinde öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Eren, E. (1998). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Ergül, H. F. (2011). Eğitimde Motivasyon. İlhan Günbayı (Der.), *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık, 133-151.
- Ergün, M. (2012). Sınıfta motivasyon. Emin Karip (Der.), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ergür, D. O. (2002). Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları. *Eğitim ve Bilim*, 127(126): 38-42.
- Ersanlı, K. (2005) Öğrenmede Davranışsal Yaklaşımlar. Binnur Yeşilyaprak (Der.), *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretim)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Denizli.
- Ertürk, M. (1995). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde Öznel İyi Oluşu Artırma Stratejilerini Kullanma ile Akademik Motivasyon Arasındaki İlişki. *Klinik Psikiyatri*, 77-84.
- Eryılmaz, A. (2013). Okulda Motivasyon ve Amotivasyon: “Derse Katılmada Öğretmenden Beklentiler Ölçeği’nin” Geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* C. 1, S. 25: 1-18.

- Ethier, A. Ve Carrier, A. (2021). A Scoping Review of the Implementation of Local Health and Social Services for Older Adults. *Healthcare Policy / Politiques De Sant . C. 17, S. 2: 105–118.*
- Eti, İ. (2010). *Drama Etkinliklerinin Okul  ncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu  ocukların Sosyal Beceriler  zerine Etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana:  ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Genç, N. ve Demird gen, O. (1994). *Yönetim El Kitabı.* Erzurum: Birey Yayıncılık.
- Goleman, D. (2002). Sonuç alıcı liderlik. Nurettin Elh seyini ( ev.), *Harvard Business Review-Lideri lider yapan nedir?.* İstanbul: Mess Yayınları.
- Gökçearsan  ift i, E. ve Altınova, H. H. (2017). Sosyal Hizmet Eğitiminde Yaratıcı Drama Yöntemiyle İletişim Becerisi Geliştirme: Ders Uygulaması  rneği. *İlk retim Online, 1384-1394.*
- Gönen, M. ve Uyar Dalkılıç, N. (2009). * ocuk Eğitiminde Drama Yöntem ve Uygulamalar* (b.1). İstanbul: Epsilon.
- Gönen, M. ve Uyar Dalkılıç, N. (1999). * ocuk Eğitimde Yaratıcı Drama.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Gören, Y. (2014). *Dramanın  ğrencilerin Dil  ğrenme Sürecinde  zg veni Ve Motivasyonu  zerine Etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin:  ağ Üniversitesi.
- Gözütok, F. D. (2004). * ğretmenliğimi Geliştiriyorum.* Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Gülhan, G. (2012). *10-12 Yaş Grubu İlk retim  ğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri  zerine Eğitsel Oyunların Etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Güneş, K. (2007). *İlk retim okulu  ğretmenlerinin okul müdürlerinin iletişim ve motivasyon becerileri ile ilgili algı ve beklentileri (İstanbul ili Avrupa yakası  rneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü.
- Güney, S. (2009). *Drama tekniklerinin ilk retim 4 ve 5. sınıflarda kullanımı (Dede Korkut Hik yeleri  rneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Güney, S. (2012). *Liderlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneysu, S. (1991). Eğitimde drama. Eskişehir: *Ya-Pa 7. Ulusal Okul Öncesi Eğitim Yaygınlaştırma Semineri*. C. 17 S.9.
- Güven, S. (2014). Sınıf Ortamında Öğrencileri Güdülemek. Hasan Arslan (Der.), *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Paradigma Akademi, 225-240.
- Hablemitoğlu, Ş. “Türkiye’de Sosyal Hizmet Nedir? Ne Değildir?”. <https://tr.linkedin.com/pulse/sosyal-hizmet-nedir-ne-de%C4%9Fildir-%C5%9Feng%C3%BCI-hablemito%C4%9Flu> [01.02.2020].
- Hilooğlu, S. ve Cenkseven-Önder, F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü. *İlköğretim Online (Elektronik)*, 9(3): 1159–1173
- İlter, İ. (2016). Sınıfta Motivasyon Sürecinin Yönetimi. Seyithan Demirdağ (Der.), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2016, 194-217.
- Jefferies, D., Glew, P., Karhani, Z., McNally, S. and Ramjanb, L. M. (2021). “The educational benefits of drama in nursing education: A critical literature review”. *Nurse Education Today*, 98, 104669.
- Johnson Read, D. and Emunah, R. (2009). *Current Approaches in Drama Therapy*. Charles C Thomas Pub Ltd.
- Kapıkıran Ac, N., Bora İvrendi, A. ve Adak, A. (2006). Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. C. 19, S. 19: 19-27.
- Kabasakal, Z. ve Çelik, N. (2012). Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi. *İlköğretim Online*. C. 9, S.1.
- Kaf, Ö. (1999). *Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kantar, E. (2019). *Metin Türlerine Dayalı Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Akran Zorbalığı Algısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Kara, T. Ö. (2010). *Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.
- Karadağ, E. (2005). *Eğitim yönetimi ve öğretim yöntemleri ilişkisi kapsamında drama yönteminin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2006). İlköğretim Birinci Kademesi Öğrencilerinin Drama Yöntemine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-9.
- Karakullukçu, N. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karataş, Z. (2010). *Sosyal Hizmet Uygulama Alanları*. İstanbul.
- Kavcar, C. (1985). Örgün eğitimde dramatisasyon. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32-41.
- Kayhan, H. C. (2004). *Yaratıcı dramının ilköğretim 3. sınıf matematik dersinde öğrenmeye, bilgilerin kalıcılığına ve matematiğe yönelik tutumlara etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keser, A. (2006). *Çalışma Yaşamında Motivasyon* (b.1). İstanbul: Alfa Akademi Basın Yayın Dağıtım.
- Keyik, S. (2011). *Sanat Eğitimi Derslerinde Yaratıcı Drama Etkinlikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Kiper, S. (2016). *Anaokuluna devam eden 48-71 ay aralığındaki çocukların yaratıcılık düzeyleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin: Çağ Üniversitesi.

- Koç, F. (1999). *Yaratıcı dramanın öğrenmeye etkisi -Sosyal bilgiler öğretiminde bir yöntem olarak.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, M. ve Dikici, H. (2003). Eğitimde Dramanın Bir Yöntem Olarak Kullanılması. *Elementary Education Online*, 2(1).
- Kurtuldu, M. (2010). Dolaylı ve Dolaysız Pekiştirme Kullanımının Öğrencilerin Piyano Çalma Tekniği Üzerindeki Etkileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 0, S. 2, 106-114.
- Kuzgun, Y., Erkan, S., Kılıçcı, Y., Selçuk, Z., Voltan Acar, N., Bacanlı, H., Öner, U., Bacanlı, F., Akkök, F. ve Pişkin, M. (2000). İlköğretimde Rehberlik. Ankara: Nobel Basım Dağıtım.
- Külahoğlu, Ş. (2018). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisine Giriş. Binnur Yeşilyaprak (Der.), *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretim)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Lajwanti. (2011). Small And Effective Ways Of Motivating Students. *Summer Internship Society*.
- Mantaş, S. (2014). *Drama Etkinliklerinin İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Gelişimi Ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Miller, R. W. ve Rollnick, S. (2002). Motivational Interviewing: Preparing People for Change. New York: The Guilford Press.
- Morilla-Luchena, A., Muñoz-Moreno, R., Chaves-Montero, A., and Vázquez-Aguado, O. (2021). Telerwork and Social Services in Spain during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 725.
- Nazlier, E. N. ve Akoğlu, G. (2018). Sosyal Hizmet Eğitiminde Yaratıcı Dramanın Önemi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2): 251-560.
- Oruç, S ve Altın, N. B. (2008). Müze Eğitimi ve Yaratıcı Drama. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 3, S. 35.

- Owen Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık, 119-120.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Şahin, T. Z., Kandır, A. Ve Turla, A. (2007). *Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Öncü, H. (2011). Motivasyon (Güdülenme). Leyla Küçükahmet (Der.), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öncü, H. (2015). Motivasyon. Leyla Küçükahmet (Der.), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2015, 160-181.
- Önder, A. (2007). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Özdamar, K. (2013). *Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Özdemir, İ. E. (2011). Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlar ve Yönetimi. Çağatay Özdemir (Der.), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi, 75-96.
- Özdemir, Y. (2008). *Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Danışman Öğretmenlerinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer, H. (2016). *Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Siber Zorbalık Tutum Ve Duyarlılıklarının Drama Metoduyla İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazetecilik Anabilim Dalı.
- Paylan, N. (2013). *İlkokulda Yapılan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Öz güven Gelişimine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Psikonot. (2021). "Psikonot". <https://www.pskonot.com/ ihtiyaclar-hiyerarisi/>
- Kochan, A. T. (1975). *Managing Organizational Conflict: A Nontraditional Approach*. by Stephen P. Robbins.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Vergiliel Tüz, M. (2008). *Örgütsel Psikoloji* (b.4). Bursa: Furkan Ofset.

- San, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. C: 23, S: 2: 213-221.
- San, İ. (1991). Eğitim-Öğretimde Yaşayarak Öğrenme Yöntemi ve Estetik Süreç Olarak Yaratıcı Drama. *Eğitimde Nitelik Geliştirme Sempozyumu*, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, 261-266.
- Sedef, A. (2012). *Yaratıcı drama etkinliklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine, bilimsel yaratıcılıklarına ve özdüzenlemelerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Selçuk, Z. (2012). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Selen, U. (2016). *Çalışanların İç ve Dış Motivasyon Tekniklerine Bakış Açılarının Değerlendirilmesi; Yerel Yönetim Örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Tekirdağ: Namık Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Selvi, K. (2003). Eğitimde yaratıcı drama yöntemini uygulama ilkeleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 181-188.
- Sevgen, M. (2016). *Yaratıcı Drama Yoluyla Çocuklara Verilen Sosyal Beceri Eğitiminin Anaokulu Çocuklarının Sosyal Gelişimlerine ve Yaratıcılıklarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
- Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sözer, N. (2006). *İlköğretim 4. sınıf matematik dersinde drama yönteminin; öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Şimşek, Manolya. (2013). "Yaratıcı drama dersinin sınıf öğretmeni adaylarının sosyal becerilerine etkisi", (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013).

- Şimşek, M. Ş., Çelik, A. ve Akgemci, T. (1998). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şimşek, T. (2004). *İlköğretimde drama (Kuramsal bilgiler ve uygulama örnekleri)*. İstanbul: Suna Yayınları.
- Şimşek, T., Topal, Y., Maden, S. ve Şahin, A. (2010). İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersinde Zarf (Belirteç) Konusunun Drama Yöntemi Kullanılarak Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186): 106-120.
- Taşkıran, S. (2005). *Drama yöntemi ile ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin işlenişinin öğrenme ve öğrencilerin benlik kavramına etkisi yönünden değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TDK. "Nedir Ara". <https://nedirara.com/motivasyon> [2021].
- Tedik, G. (2013). *İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Yaratıcılık Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Tosun, Ü. (2002). *Onurlu Disiplin*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Turner, T. D., McGlanaghy, E., Cuijpers, P., van der Gaag, M., Karyotaki, E. ve MacBeth, A. (2017). A Meta-Analysis of Social Skills Training and Related Interventions for Psychosis. *Schizophrenia Bulletin*, 44(3): 475–491.
- Türkoğlu, B. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Perspektifinden Okul Öncesi Dönemde Drama Etkinlikleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, C. 14, S. 1: 137–160.
- Tüzün, O. ve Sayar, K. (2006). Bağlanma Kuramı ve Psikopatoloji. *Düşünen Adam*, C. 19, S. 1: 24-25.
- Uğurlu, T. C. (2016). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ulubey, Ö. ve Toraman, Ç. (2015). Yaratıcı Drama Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 12 S. 32: 195-220.

- Ulutaş, A. ve Yayan, E. H. (2017). Yatılı Bölge Ortaokulunda Kalmakta Olan Çocukların Sosyal Özyeterliklerine Drama Temelli Destek Eğitim Programının Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 18, S.1: 176-187.
- Uyulgan, A. M. ve Akkuzu, N. (2014). Öğretmen Adaylarının Akademik İçsel Motivasyonlarına Bir Bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7-32.
- Uz Baş, A. (2010). Sınıf Temelli Bir Sosyal Beceri Eğitimi Programının İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Güvengenlik ve Saldırganlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.
- Üçok, T. (1992). *Yönetim İlkeleri*. Ankara: Nadir Kitap.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Bursalı, H. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Faktörlerine İlişkin Görüşleri. *Middle Eastern and African Journal of Educational Research*.
- Üstündağ, T. (1996). Yaratıcı Dramanın. *Üç Boyutu. Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 21-25.
- Üstündağ, Tülay. “Yaratıcı Drama Eğitim Programının Öğeleri”. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 1998, 107.
- Wolstencroft, Jeanne ve David Skuse. “Social skills and relationships in Turner syndrome”. *Current Opinion in Psychiatry*, C. 32, S.2, 2019, 85–91.
- Yaşar Can, M. (2009) *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi) Anabilim Dalı, Ankara.
- Yazıcı, H. (2015). Motivasyon. Yaşar Özbay ve Serdar Erkan (Der.), *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi, 379-403.
- Yazıcı, O. (2019). *Motivasyonu Etkileyen İç ve Dış Faktörler Üzerine Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Yeditepe Işıkcı, D. (2008). *Moral ve Motivasyon ile Kamu ve Özel Eğitim Kurumlarında İş Tatmini*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri.

- Yılmaz, E. (2007). *Ortaöğretimde İngilizce Derslerinde Öğrenci Başarısında Motivasyonun Rolü: Bartın İli Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, G. (2006). *Fen Bilgisi Öğretiminde Drama Yönteminin Kullanımı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yönel, A. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yaratıcı dramaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Sosyal Beceri Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı.
- Yüksel Şahin, F. (1999). Grupla İletişim Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*.
- Yüksel, G. (2011). Öğrenme İçin Motivasyon. Çağatay Özdemir (Der.), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi, Ankara: Pegem Akademi, 17-43.

EKLER

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

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

Cevaplarınız gizli kalacaktır. Teşekkürler.

Zeki YALÇIN



Cinsiyetiniz : () Kız ()Erkek

Sınıfı :

| | | Bana HİÇ Uygu n Değil | Bana PEK Uygu n Değil | Bana BİRA Z Uygu n | Bana OLDUKÇ A Uygun | Bana TAMAME N Uygun |
|----|-----------------------|--|--|---|--|--|
| 1. | İnsanları güldürürüm. | | | | | |

| | | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|--|
| 2. | İnsanları korkuturum veya bir kabadayı gibi davranırım. | | | | | |
| 3. | Kolayca sinirlenirim. | | | | | |
| 4. | Sık sık yakınıyorum ya da şikayet ederim | | | | | |
| 5. | Başka biri konuşurken konuşurum (Konuşmasını keserim). | | | | | |
| 6. | Bana ait olmayan eşyaları izinsiz alırım ya da kullanırım. | | | | | |
| 7. | İnsanlarla konuşurken onların yüzüne bakarım. | | | | | |
| 8. | Birçok arkadaşım var. | | | | | |
| 9. | Öfkelendiğim zaman tokat atarım veya vururum. | | | | | |
| 10. | İncinmiş bir arkadaşıma yardım ederim. | | | | | |
| 11. | Üzgün bir arkadaşımı neşelendiririm. | | | | | |
| 12. | Diğer çocuklara tehdit eder gibi bakarım. | | | | | |
| 13. | Bir başkası iyi bir şey yaptığında öfkelenirim veya kıskanırım. | | | | | |
| 14. | Bir başkası iyi bir şey yaptığında mutlu olurum. | | | | | |
| 15. | Verdiğim sözleri tutmam. (sözümde durmam). | | | | | |
| 16. | İnsanlara hoş göründüklerini söylerim. | | | | | |
| 17. | İstediğim bir şeyi almak için yalan söylerim. | | | | | |
| 18. | İnsanları kızdırmak için onlara sataşırım. | | | | | |
| 19. | İnsanlara yaklaşıp bir sohbet başlatabilirim. | | | | | |
| 20. | Biri benim için bir şey yaptığında mutlu olurum ve teşekkür ederim. | | | | | |
| 21. | İnsanlarla konuşmaktan korkarım. | | | | | |
| 22. | İyi sır saklarım. | | | | | |
| 23. | Nasıl arkadaş edinileceğini bilirim. | | | | | |
| 24. | Bile bile diğerlerinin duygularını incitirim | | | | | |

| | | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|--|
| | (diğer insanları üzmeye çalışırım). | | | | | |
| 25. | İnsanlarla dalga geçerim. | | | | | |
| 26. | Arkadaşlarımı savunurum. | | | | | |
| 27. | İnsanlar konuşurken onlara bakarım. | | | | | |
| 28. | Sahip olduklarımı başkalarıyla paylaşırım. | | | | | |
| 29. | Diğer insanlardan daha iyiymişim gibi davranırım. | | | | | |
| 30. | Duygularımı belli ederim. | | | | | |
| 31. | İnsanlar benimle uğraşmadığında bile, uğraştıklarını zannederim. | | | | | |
| 32. | İnsanları rahatsız edecek sesler çıkartırım(geğirmek, burnumu çekmek gibi). | | | | | |
| 33. | Çok yüksek sesle konuşurum. | | | | | |
| 34. | İnsanlara isimleriyle hitap ederim. | | | | | |
| 35. | İnsanlara yardım teklif ederim. | | | | | |
| 36. | Başkalarıyla konuşurken sorular sorarım. | | | | | |
| 37. | Arkadaşlarımı sık sık görürüm. | | | | | |
| 38. | Yalnız başıma oynarım. | | | | | |
| 39. | Birini incittiğimde üzülürüm. | | | | | |
| 40. | Oyunlarda diğer çocuklara katılırım. | | | | | |
| 41. | Sık sık kavga ederim. | | | | | |
| 42. | Başkalarını kıskanırım. | | | | | |
| 43. | Benimle iyi geçinen insanlara iyi davranırım. | | | | | |
| 44. | Başkalarına hal hatır sorarım. | | | | | |
| 45. | Başkalarının yanında haddinden fazla kalırım (bu onları sıkar). | | | | | |
| 46. | Diğer insanların şakalarına ve anlattıkları komik öykülere gülerim. | | | | | |
| 47. | Birileriyle şakalaşırken onları incitirim. | | | | | |

Kaynak: Matson, J.I., Rotatori, A.F. and Helsel, W.J. (1983). Uyar: Erdoğan, F. (2002) Development of a rating scale to measure social skills in children: the Matson evaluation of social skills with youngsters (messy) Behaviour Research. Theory 21(4)335–340



EK 2. Drama Etkinlikleri

1.Etkinlik Adı: Şey

Kazanım: Motivasyonlarını arttırır.

Tahmin yürütme becerileri gelişir.

Yaş Aralığı: 8-10

Oyuncu Sayısı: Grupla oynanır.

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

Hazırlık

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

Nasıl Oynanır

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

3. Etkinlik Adı: Arkama Yaz

Kazanım: Sözcük dağarcığı gelişir.

Grup içerisinde birliktelik duygusuyla motivasyonlarını artırır.

Yaş Aralığı: 8-10

Oyuncu Sayısı: Grupla oynanır

Araç Gereçler: Kelime Kartları

Hazırlık

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

Nasıl Oynanır

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

Bir de Böyle Deneyelim!

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

4.Etkinlik Adı: Sevimli Harfler

Kazanım: Yeni kelimeler türetir.

Kelime haznesi gelişir.

Motivasyonlarını arttırır.

Yaş Aralığı: 8-11 yaş

Oyuncu Sayısı: Grupla oynanır

Araç Gereçler: Harf kartları, kronometre, kağıt, kalem

Hazırlık

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

Nasıl Oynanır

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

İpuçları

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

5. Etkinlik Adı: Sessiz Film

Kazanım: Grup içerisinde sorumluluk alır.

Takım olma becerisi kazanır.

Beden hareketleriyle ifade etme yeteneği gelişir.

Yaş Aralığı: 8 – 10 yaş

Oyuncu Sayısı: Grupla oynanır.

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

Nasıl Oynanır?

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

6. Etkinlik Adı: Kitap Tenisi

Kazanım: Ortak motive olmayı geliştirir.

Dikkatini aynı anda iki hareket için yoğunlaştırır.

Yaş Aralığı: 7-11

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

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

Hazırlık

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

Nasıl oynanır

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

Bir de Böyle Deneyelim!

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

İpucu

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

7.Etkinlik Adı: Nasıl Dizeceğiz?

Kazanım: Bir grup etkinliğini paylaşırken öz disiplin geliştirir ve bunu günlük yaşantısına uyarlar.

Yaş aralığı: 8-10

Oyuncu sayısı: Grupla oynanır

Araç gereçler: Her takım için 12 plastik bardak, kronometre

Hazırlık

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

Nasıl oynanır

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

8. Etkinlik Adı: Yedek Alfabe**Kazanım:** Dikkatini yoğunlaştırır.

Alıcı dil ve ifade edici dil becerisi gelişir.

Yaş Aralığı: 8-11**Oyuncu Sayısı:** Grupla oynanır**Araç Gereçler:** Okuma materyali**Hazırlık:**

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

Nasıl oynanır

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

9. Etkinlik Adı: Atasözleri Canlanıyor

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

Yaş Aralığı: 8-10 **Oyuncu Sayısı:** Grupla oynanır.

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

Hazırlık

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

Nasıl Oynanır

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

Bir De Böyle Deneyelim!

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

Çeşitlendirmeler

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

10. Etkinlik Adı: Donuk Kare Pozları**Kazanımlar:** Rolüne uygun grupla hareket eder.

Konuya göre oyun oluşturur.

Yaş Aralığı: 8-10**Oyuncu Sayısı:** Grupla oynanır**Araç Gereçler:**

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

Hazırlık

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

Nasıl Oynanır

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

İpucu

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

11. Etkinlik Adı: Benimle Konuş

Kazanım: Verilen yönergeleri dinler ve uygular.

Dikkat ve konsantrasyon becerileri gelişir.

Yaş aralığı: 8-10

Oyuncu sayısı: Grupla oynanır

Araç gereçler: Küçük kâğıt parçaları, mürekkepli veya kurşun kalemler

Hazırlık

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

Nasıl oynanır

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

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

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

Yönergeler

Herkes takımınızdaki her kişiyle “beşlik” çakmalı ve sonra tüm takım bir daire şeklinde oturmalıdır.

Takımınızdan üç kişi alfabe şarkısı söylemeli ve sonra tüm takım bir araya toplanmalı ve “kop” diye bağırmalıdır.

Takımınız boy sırasına göre dizilmeli ve sonra sıradaki herkes bir grup olarak dört kez zıplamalıdır.

Takımınızdan bir kişi, beş kez mekik çekerken grubun geri kalanı onun etrafında bir halka oluşturup bu kişiye tezahürat yapmalıdır.

Bir de Böyle Deneyelim!

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



12. Etkinlik Adı: Körden Mendil Kapmaca

Kazanım: İşitme duyusunu kullanarak çevreyi algılar.

Duyu ve duyguları aracılığı ile gözlem yapar.

Çevresindeki farklı seslerin duyguları üzerindeki etkisini fark eder.

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

Hazırlık

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

Nasıl oynanır

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

13. Etkinlik Adı: Ellerim Sensin

Kazanım: Dramatik aktivitelerde hayal eder, etkin olur ve ifade çalışmalarını esnasında kendini keşfeder.

Alıcı ve ifade edici dil gelişimleri artar

Yaş Aralığı: 8-11 yaş

Oyuncu Sayısı: Grupla oynanır.

Hazırlık

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

Nasıl Oynanır

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

14.Etkinlik Adı: ABC**Kazanım:** Harf-sözcük arasındaki ilişkiyi kavrar.

Grup içerisinde motivasyonu artar.

Grup içerisinde sorumluluk alır.

Yaş Aralığı: 8 – 10 yaş**Oyuncu Sayısı:** Grupla oynanır.**Araç-Gereçler:**

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

Nasıl Oynanır

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

Bir de Böyle Deneyelim

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

15. Etkinlik Adı: Bizim Hikayemiz**Kazanımlar:** Yaratıcı düşünerek özgün ürünler ortaya koyar.

Sosyal beceriler gösterir.

Rolüne uygun davranır.

Yaş Aralığı: 9-11**Oyuncu Sayısı:** Grupla oynanır**Araç Gereçler:** Her oyuncu için kalem, birkaç kağıt**Hazırlık:**

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

Nasıl Oynanır

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

İpucu

Yazılan diyalogların önceki diyalogla alakalı olması sağlanmalıdır.

16. Etkinlik Adı: Grupça Atma Yakalama

Kazanım: Akranlarıyla iletişim kurar.

Öğrenmek için dikkatini yoğunlaştırır

Yaş aralığı: 8-11

Oyuncu sayısı: Grupla oynanır.

Araç gereçler: Top

Hazırlık

Oyun için gerekli yönergeler verilir.

Nasıl Oynanır?

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

ÖZGEÇMİŞ

Zeki YALÇIN

A. EĞİTİM

Lisans: Anadolu Üniversitesi Sosyoloji Bölümü, 2014-2015, İstanbul.

