

T.C.
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Bölümü
Sınıf Öğretmenliği Programı

DOKTORA TEZİ

DRAMA TEMELLİ GRUP REHBERLİĞİNİN
İLKÖĞRETİM V. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ARKADAŞLIK
İLİŞKİLERİ, ATILGANLIK DÜZEYİ VE
BENLİK-SAYGISINA ETKİŐİ

HAKAN UŞAKLI

İZMİR
2006

T.C.
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Bölümü
Sınıf Öğretmenliği Programı

DOKTORA TEZİ

DRAMA TEMELLİ GRUP REHBERLİĞİNİN
İLKÖĞRETİM V. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ARKADAŞLIK
İLİŞKİLERİ, ATILGANLIK DÜZEYİ VE
BENLİK-SAYGISINA ETKİSİ

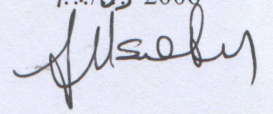
HAKAN UŞAKLI

DANIŞMAN
Yard.Doç.Dr. HADİYE KÜÇÜKKARAGÖZ

İZMİR
2006

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Drama Temelli Grup Rehberliğinin İlköğretim V. Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkileri, Atılganlık Düzeyi ve Benlik-Saygısına Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynak dizininde gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

17.03 2006


Hakan UŞAKLI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan:

Prof. Dr. Münevver YALÇINKAYA

Üye:

Prof. Dr. Ferda AYSAN

Üye (Danışman):

Yrd. Doç. Dr. Hadiye K¼Ç¼KKARAGÖZ

Üye:

Yrd. Doç. Dr. Günseli GİRGİN

Üye:

Yrd. Doç. Dr. Işık G¼RřİMřEK

Onay:

Yukarıda imzalarım, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

10 .05. 2006

Prof. Dr. Sedef GİDENER

Enstitü M¼d¼r¼

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ FORMU

Tez No:

Konu kodu:

Üniv.kodu:

* Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.

Tez yazarının

Soyadı: UŞAKLI

Adı: Hakan

Tezin Türkçe adı: *Drama Temelli Grup Rehberliğinin İlköğretim V. Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkileri, Atılganlık Düzeyi ve Benlik-Saygısına Etkisi*

Tezin yabancı dildeki adı: *The Effect of Group Guidance Based on Drama on Elementary School 5th Grades Students' Friendship Relations, Assertiveness Level and Self-Esteem*

Tezin yapıldığı

Üniversite: DOKUZ EYLÜL

Enstitü: EĞİTİM BİLİMLERİ

Yılı: 2006

Diğer kuruluşlar:

Tezin Türü:

1- Yüksek Lisans

2- Doktora

3- Sanatta Yeterlilik

Dili: Türkçe

Sayfa sayısı: 206

Referans sayısı: 379

Tez Danışmanı

Unvanı: Yrd.Doç.Dr.

Adı: Hadiye

Soyadı: KÜÇÜKKARAGÖZ

Türkçe anahtar kelimeler:

- 1- Drama
- 2- Grup rehberliği
- 3- Arkadaşlık
- 4- Atılganlık
- 5- Benlik saygısı

İngilizce anahtar kelimeler:

- 1- Drama
- 2- Group guidance
- 3- Friendship
- 4- Assertiveness
- 5- Self esteem

TEŞEKKÜR

İlk teşekkürümü, bana doktora öğrenimi yapma fırsatı tanıyan, insana insan olduğu için değer vererek “en iyi yatırımın insana olan yatırım” düşüncesine inanmış Sayın Prof.Dr. Mahir Aydın’a sunmak isterim. Bir üniversite kadar kalabalık ve iş trafiği açısından yoğun bir fakülteyi yönetmesine rağmen bana her zaman kapısını açan Sayın Prof.Dr. Ferda Aysan’a, teşekkür ederim. Yoğun çalışmalarına rağmen bana zaman ayırıp tezim için değerli katkıda bulunan Sayın Prof.Dr. Süleyman Doğan’a, Sayın Prof.Dr. Münevver Yalçinkaya’ya, teşekkür ederim. Sınıf öğretmenliği programlarının bakışı açısından rehberlik psikolojik danışmanlık hizmetlerinin ilköğretimde özel bir çalışma alanı olabilmesi konusunda çalışabilmeme olanak hazırlayan Sayın Prof.Dr. Ayfer Kocabaş’a ve tezimde drama ile rehberliği birleştirme yolunda ilk adımımı atmamı sağlayan Sayın Prof.Dr. İnci San’a teşekkür ederim.

Amerika’da geliştirmiş olduğu ölçme aracı “Children Action Tendency Scale” (CATS)’nı Türkçe’ye uyarlayıp “Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği” (ÇDEÖ) adı altında kullanmama izin veren Sayın Doç.Dr. Robert Deluty’e teşekkür ederim.

Tez danışmanım Sayın Yard.Doç.Dr. Hadiye Küçükkaragöz’e, hocalarım Sayın Yard.Doç.Dr. Günseli Girgin’e ve Sayın Yard.Doç.Dr. Işık Gürşimşek’e teşekkür ederim.

Drama konusunda bana yakın desteklerini hiç eksiltmemiş olan Sayın Yard.Doç.Dr. H.Ömer Adıgüzel’e ve Sayın Dr. Ayşe Okvuran’a teşekkür ederim. Drama eğitimimin devamında bana yardımcı olan Çağdaş Drama Derneği, Yaratıcı Drama Enstitüsü ve Etkin İnsan Derneklerinin yöneticilerine ve drama liderlerine teşekkür ederim.

Tezimde kullandığım ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ve pilot çalışmalarına yardım eden araştırma görevlisi sayın Ahmet Acar’a Amerikan Koleji öğretmenlerinden Sayın Özlem Altay’a, Ufuk İlköğretim Okulu Müdürü Sayın Kazım Şahin ve okulun diğer idarecilerine, bazı okullarda ölçme araçlarını uygulanmasında bana yardım eden öğretmen Sayın Perihan Şara’ya teşekkür ederim. Tezimin üç aylık deneysel çalışmalarının okulunda yapılmasına izin vererek okul

imkanlarını kullanmamı sağlayan Ege İhracatçıları Birliği İlköğretim Okulu Müdürü Sayın Turgay Muratoğlu'na, okul idarecilerine ve öğretmenlerine teşekkür ederim. Uygulama çalışmalarında sınıfını kullanmama izin vererek sınıfta bulunan öğrencilerinin gelişimini birlikte takip ettiğimiz öğretmen Sayın Nazım Öztürk'e teşekkür ederim. Oturlara yardımcı dramattst gibi katılarak bana yardım eden, oturlara ilişkin görüşlerini söyleyen ve ayrıca bazı oturlarda kamerasını kullanıp görüntü alan rehber öğretmen Sayın Deniz Kamalı'ya teşekkür ederim.

Ölçme araçlarının geliştirilmesinde katkıda bulunan öğrencilere ve uygulama çalışmalarına neşeyle, istekle katılan sevgili öğrencilerime teşekkür ederim.

Doktoramı bir an önce tamamlamam konusunda manevi desteklerini hiç eksik etmeyen rahmetli anneme, değerli babama ve ailemin diğer fertlerine teşekkür ederim.

Ve son olarak hem derslerde hem de tezimde gerek İngilizce bilgisi gerekse Türkçe bilgisiyle bana yardım eden biricik eşim, öğretmen Sayın Hülya Uşaklı'ya teşekkür ederim.

Hakan UŞAKLI

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
TEŞEKKÜR	i
İÇİNDEKİLER	iii
TABLO LİSTESİ	vii
ŞEKİL LİSTESİ	xii
ÖZET	ix
ABSTRACT	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
Amaç ve Önem	14
Problem	17
Alt Problemler	17
Denenceler	18
Sayıtlılar	18
Sınırlılıklar	18
Tanımlar	19

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	20
A-Kuramsal Çerçeve	20
Drama	20
1.a. Psikodrama	22
1.b. Sosyodrama	24
1.c. Yaratıcı Drama	25
Yaratıcı Drama Tanımları	25
Farklı Yaklaşımlarda Dramanın Gelişimi	27
Türkiye’de Yaratıcı Drama	31
Dramanın Genel Özellikleri	32
Oyun	34

Rol Oynama	37
Drama Uygulayıcısı Olarak Öğretmen	41
Rehberlik	43
İlköğretimde Rehberlik	46
Grup Rehberliği ve Grup Süreçleri	46
Farklı Yaklaşımlarda Grup Süreçleri	51
Eğitim Grupları	58
Psikoeğitim Grupları	58
Sosyal Beceri Eğitimi Grupları	59
Atılganlık Eğitimi Grupları	61
Sosyal Farkındalık Eğitim Grupları	63
Çocuklarda Benlik Saygısını Geliştirmek	
İçin Oluşturulan Gruplar	64
Çember Saati Yaklaşımıyla Oluşturulan Gruplar	
(The Circle-Time Approach)	65
İlköğretim V. Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri.....	65
Düşünme.....	68
Hissetme.....	68
İlişki kurma	69
Arkadaşlık İlişkileri	69
Atılganlık	82
Benlik Saygısı	87
B-İlgili Çalışmalar	93
Yurt Dışında Benlik Saygısı Üzerine Yapılmış Çalışmalar ...	93
Yurt Dışında Atılganlık Üzerine Yapılmış Çalışmalar	97
Yurt Dışında Arkadaşlık İlişkileri Üzerine Yapılmış	
Çalışmalar	99
Yurt Dışında Sosyal Beceri Eğitimi ve Grup Rehberliği	
Üzerine Yapılmış Çalışmalar	110
Yurt Dışında Drama ve Sosyal Beceri İlişkisi Üzerine	
Yapılmış Çalışmalar	115
Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	120

BÖLÜM III

YÖNTEM	127
Araştırmanın Deseni	127
Değişkenler	128
Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi	128
Arkadaşlık İlişkilerinin Ölçülmesi	128
Sosyometri Testi	128
Kimdir Bu? Testi	130
Arkadaşlık İlişkilerini Ölçmek İçin Kullanılan Sosyometri Ölçme Aracının Puanlanması ve Analizi	130
Atılganlığın Ölçülmesi (Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği)	133
Ölçeğin Uyarlanması	135
Türkçe Ölçeğin Değerlendirilmesi	136
Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeğinin Puanlanması ve Analizi	137
Benlik Saygısının Ölçülmesi (Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği)	138
Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğinin Puanlanması	139
Uygulamaların Yapıldığı Grupların Seçimine İlişkin Çalışmalar ...	140
Eğitim Süreci	141
Drama Temelli Grup Rehberliği Programı	141
Oturumların Genel İçeriği	141
Drama Temelli Grup Rehberliği Programı (16+2 Oturum)	142
Oturumlarda Takip Edilen Aşamalar	145
Plasebo Grubu	146
Plasebo Grubuyla Gerçekleştirilen Oturumlar (Haftada Bir Kez)	146
Kontrol Grubu	146

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR	147
Drama Temelli Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Arkadaşlık İlişkilerine Etkisine İlişkin Bulgular	147
Drama Temelli Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Atılganlık Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular	151
Drama Temelli Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Benlik Saygısına Etkisine İlişkin Bulgular	155

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	159
Tartışma	159
Sonuç	166
Öneriler	176

KAYNAKÇA	179
-----------------------	-----

EKLER

TABLO LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1 Grupların ve Cinsiyete Göre Dağılımları	140
Tablo 2 Sosyometri Testi (Arkadaş Seçiminde Değişim) Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	148
Tablo 3 Arkadaşlık İlişkilerinde Ön-Değişim Puanlarının Gruba Göre Betimsel İstatistikleri	149
Tablo 4 Sosyometri Öntest (Sosyometrik Statü) Puanlarına Göre Arkadaşlık İlişkileri Değişim Puanlarının (Ön-Değişim) Gruba Göre ANCOVA Sonuçları	149
Tablo 5 Sosyometri Arkadaş Seçimi Son-Değişim Puanlarının Gruba Göre ANOVA Sonuçları	150
Tablo 6 Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği Atılganlık Alt Boyutu Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	151
Tablo 7 Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği Atılganlık Puanlarının Gruba Göre Betimsel İstatistikleri	152
Tablo 8 Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği Atılganlık Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Atılganlık Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları	153
Tablo 9 Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği Atılganlık Alt Boyutu Sontest-İzleme Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları	154
Tablo 10 Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	155
Tablo 11 Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Gruba Göre Betimsel İstatistikleri	156
Tablo 12 Benlik Saygısı Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Benlik Saygısı Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları	157
Tablo 13 Coopersmith Benlik-Saygısı Ölçeği Sontest-İzleme Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları	158

ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1 Akran Sistemi	71
Şekil 2 Kişiler Arası İlişkilerde Johari Farkındalık Modeli	81

ÖZET

Bu çalışmada, drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim V. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerine, atılganlıklarına ve benlik saygılarına olan etkisi incelenmiştir.

Deneysel olarak desenlenen bu çalışmada deney, plasebo ve kontrol olarak üç grup belirlenmiştir. Öntest, sontest ve izleme testi şeklinde üç ölçüm yapılmıştır. Bu çalışmada kullanılan ölçme araçları şu şekildedir:

- a) Öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerindeki sosyometrik statü ve arkadaş seçimindeki değişimi ölçmek için sosyometri testi kullanılmıştır.
- b) Öğrencilerin atılganlık düzeylerini ölçmek için Deluty (1979) tarafından, A.B.D.’de geliştirilen (Children Action Tendency Scale) ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme aracı, araştırmacı tarafından “Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği” adıyla Türkçe’ye uyarlanmıştır.
- c) Öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini ölçmek için Coopersmith (1967) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Onur (1981) ve Güçray (1993)’in çalışmalarıyla yapılan Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır.

Bu çalışmanın örneklemini, 2004–2005 öğretim yılı İzmir İli Buca İlçesi Ege İhracatçıları Birliği İlköğretim Okulundaki beşinci sınıf şubeleri arasından okul idaresinin önerisiyle bir şube deney, bir şube plasebo ve bir şube kontrol grubu oluşturmaktadır. Deney grubunda bulunan öğrenciler haftada iki kez on altı oturumluk atılganlık, arkadaşlık ve benlik saygısı temalarında yapılandırılan drama temelli grup rehberliği programına katılmışlardır. Ayrıca deney grubu öğrencileriyle bu oturumların başında ve sonunda iki ders yapılmıştır. Plasebo grubunda bulunan öğrencilerle haftada bir kez toplam sekiz hafta bir araya gelinmiştir. Rol oynama, doğaçlama gibi drama tekniklerine dayanmayan ders çalışma becerileriyle ve ilköğretim ikinci kademedeki derslerle ilgili bilgilendirme amaçlı sohbet niteliğinde kısa süreli oturumlar gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilere ise ölçümlerin uygulanması dışında herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Verilerin analizinde a) yapılan uygulamaların etkililiğini test etmek için, öntestlerin analize dahil edilmesiyle tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) ve b) verilen uygulamanın kalıcılığını test etmek için arkadaşlık ilişkilerinin ölçülmesinde tek faktör üzerinden varyans analizi (ANOVA), atılganlık ve benlik saygısının sontest ve izleme testlerinin analizinde ise tekrarlanmış ölçümler için tek faktör üzerinden varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Çalışmanın bulguları, drama temelli grup rehberliği programının ilköğretim V. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerini değiştirerek ve atılganlıklarını artırarak etkilediği ve bu etkinin kalıcı olduğu ancak benlik saygılarını artırmada herhangi bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerindeki değişim sosyometri testinde sınıfın tek yapıdan yaygın yapıya dönüşmesiyle oluşmuştur. Öğrencilerin atılganlık düzeylerinin artması ise saldırgan ve çekingen davranışlarının azalmasıyla oluşmuştur. Çalışmanın bulguları eklerde sunulan tablo ve grafiklerle paralellik göstermektedir.

Bu çalışmanın sonunda şu öneriler ortaya konulmuştur: İlköğretim okullarında özellikle üst sınıflarda bazı öğrencilerin;

- a) arkadaşlık ilişkileri bakımından düşük sosyometrik statüye sahip olabilecekleri;
- b) sosyal ilişkilerindeki çatışma durumlarında saldırgan ve çekingen davranışlarda bulunma eğilimleri olabileceği;
- c) benlik saygılarını yükseltmek için yeterli beceriye sahip olmadıkları eğitimciler tarafından göz önünde bulundurulmalıdır. Drama temelli grup rehberliği programı hem ilköğretim seçmeli drama derslerinin hem de rehberlik faaliyetlerinin birlikte verilebilmesine ortam oluşturur.

ABSTRACT

In this study, the effects of group guidance based on drama on elementary school 5th grades students' friendship relation, assertiveness and self esteem levels were investigated.

This study was designed as experimentally. Three groups were determined as experimental, placebo and control. Three measurements which are pre-test, post-test and follow up test were used. Test instruments used in the study as follows:

- a) In order to measure the change in students' sociometric status and choice of friend in their friendship relation, sociometry test was used.
- b) In order to measure students' assertiveness levels, test instrument (Children Action Tendency Scale) which was prepared by Deluty (1979) in U.S.A. was used. The adaptation of the instrument to the Turkish sample is done with the name "Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği" by the researcher.
- c) In order to measure student's self esteem level, Coopersmith Self Esteem Inventory which are prepared by Coopersmith (1967) and adapted to Turkish with Onur (1981)'s and Güçray (1993)'s studies was used.

The sample of the study was determined from 2004-2005 education year İzmir Buca provinces Ege İhracatçıları Birliği İlköğretim Okulu. Among 5th grades one for experiment, one for placebo and one for control group were selected with the schools principle suggestion. Students in the experimental group joint to the program of group guidance based on drama which was structured in the theme of assertiveness, friendship and self esteem. This program was occurred totally sixteen sessions twice a week. In addition to these sessions, two lessons were lectured with experiment group students at the beginning and end of the sessions. Students in placebo group were gathered totally eight weeks once a week. Aiming for short time conversations non-based dramatic techniques such as role playing or innovations and includes only about study skills and middle schools' lessons eight meetings were

arranged with the placebo group. No intervention was made to students in control group apart from administration of tests.

In the analyses of data;

- a) In order to test the effectiveness of practice done, one factor covariance analysis (ANCOVA) was used with the joining of pre-test to analysis.
- b) In order to test lasting effects of practice, one factor analysis (ANOVA) was used for test of friendship relationship, one factor analysis (ANOVA) was used for repeated measure in assertiveness and self esteems' post-test and follow up test analysis.

The findings of the study have found out that the group guidance program based on drama has effect on elementary 5th grades students' friendship relationship and gives rise to their assertiveness, but there is no effect on increasing students' self esteem. The change in students' friendship relationship was occurred thanks to classroom's single structured turning to separate structure in sociometry test. The increase in the students' assertiveness levels was occurred by the reduction of students' aggressive and submissive behaviors. The findings of the study are parallel to tables and graphs which are presented at appendices.

At the end of the study, followings suggestions were found out: Educators should take these into consideration;

- a) Some students who are especially high grades in elementary school can have low sociometric status in terms of friendship relations,
- b) Some students who are especially high grades in elementary school can have tendency in having aggressive and submissive behaviors conflicts in their social relations.
- c) Some students who are especially high grades in elementary school can't have enough skills to increase their social relations.

Group guidance program based on drama creates situation for carrying out elementary elective drama course and guidance activities together.

BÖLÜM I

GİRİŞ

İletişim tüm canlılar için önemli bir olgudur. Defoe (1985)'nin gerçek olaylardan etkilenerak 1719'da yazdığı, "Robinson Crusoe" adlı romanında anlatılan insanın insanlarla ilişki, iletişim ve etkileşim süreçleri olmaksızın tabiata ve yalnızlığına karşı verdiği mücadeleler, insanların ilgisini uzun zamandır çektiği bilinmektedir. Toplumda sağlıklı ilişkilerden uzak insanlar için "Robinson gibi" benzetmesi de olasılıkla bu romandan etkilenerak söylenmiştir.

İnsanın varlığına ilişkin saptamalar onun "biyo-psikososyal bir varlık" olduğu üzerine bütünleşmektedir (Kılıç, 2003: 142). Craig ve Baucum (2002) insan gelişiminin fiziksel, bilişsel, kişilik ve sosyokültürel olmak üzere dört alanda incelenebileceğini belirtmektedirler. İnsan varlığına ilişkin olarak; davranış, düşünce ve duygu yapıları döngüsel bir şekilde birbirlerini etkilemektedir (Corey, 1982). İnsana ait bu özellikler onun diğer insanlarla olan ilişkilerinde etkili olduğu düşünülebilir.

İnsanın fizyolojik ve psikolojik olarak yaşamını sürdürebilmesi için canlı ve cansız varlıklarla süreç ilişkisi içinde olduğu gözlenmektedir. İnsanlar arası süreçler sosyal iletişim ve psikolojik iletişim şeklinde açıklanmaktadır (Dökmen, 2002: 24). Bu durumda insanın çevresiyle yaşadığı iletişime, etkileşime ve dayanışmaya dayalı süreçleri farklı seviyelerde gerçekleştirebildiği söylenebilir. İnsanın bu süreçleri hiç bilmediği, gitmediği yerlerde üretilenleri kullanması veya hiç görmediği insanların hizmetlerini alması biçiminde gerçekleşen uzak ilişkiler olabilmektedir. Ayrıca bir kişinin marketten alışveriş ederken orada başka kişilerle karşılaşması, otobüs durağındaki insanlarla birlikte beklemesi ise orta düzeyde kurulan ilişkiler olduğu

belirtilebilir. Ancak bu iki ilişki şekinden farklı olarak, kişinin ailesiyle ve arkadaşlarıyla kurduğu ilişkilerin daha yakın ve yoğun olduğu söylenebilmektedir.

İnsan hayatında geniş bir yere sahip olan iletişim, “iki kişi arasında anlam alış verişi”dir şeklinde tanımlanmaktadır (Cüceloğlu, 2002: 196). Daha belirli bir anlatımla bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olan iletişim, pek çok etkinliği kapsamaktadır (Dökmen, 2002: 19). Bu yüzden iletişimin geniş bir alana sahip olduğu söylenebilir.

Griffin (2000)’in betimlediği yedi iletişim alanı ise iletişime tek açıdan değil, yelpazeyi genişleterek daha boyutlu bakmamızı sağlayabilmektedir: (1) Sosyopsikolojik geleneğe göre iletişim, kişilerarası etki olarak değerlendirilmiştir, (2) siber geleneğe göre iletişim, bilgi üretimidir, (3) retorik gelenek, iletişimde iyi konuşma ve yazmayı belirten sanatsal yapıdır, (4) işaretbilim (semiotic) geleneğinde iletişim, sinyaller aracılığıyla anlam paylaşımı süreci olarak belirtilir, (5) sosyokültürel alan iletişimi, sosyal gerçekliği yaratma ve canlandırma olarak inceler, (6) sorgulayıcı gelenekte iletişim, söylemin derinlemesine irdelenmesidir, (7) fenomenolojik gelenekte iletişim, diyaloglar aracılığıyla kişinin kendisi ve diğerleriyle olan deneyimidir. Bu durumda iletişimin ve etkileşimin insanlar arası süreçlerin temel parçası olduğu söylenebilir.

Etkili bir iletişim ile iyi bir eğitimin birbirlerini bütünleyen önemli süreç ilişkileri olduğu gözlenebilmektedir. Eğitim üzerine yapılan tanımlarda eğitimin hayatın içinde olduğu ve yoğun iletişim süreçlerine dayandığının vurgulandığı görülmektedir.

Başaran, eğitimin tanımını içerik ve süreç olmak üzere iki grup altında toplamaktadır. İçerik tanımlarında belirtilen eğitimin kime, niçin verildiği belirtilmektedir. Süreç tanımlarında ise eğitimin oluşumu anlatılmaktadır (Başaran, 1996: 172-173). Ertürk (1972)’ün “yaşantı yoluyla davranışlarda istendik değişiklik oluşturma” görüşü eğitim çevrelerince en çok kabul görmüş eğitim tanımı olmaktadır (Başaran, 1996: 172; Fidan ve Erden, 1997: 20; Özgüven, 1999: 43).

Başkalarını seven ve sayan, kendine güvenli, bilgili, başarılı, verimli ve doyurucu bir yaşam sürdürecektür kişiler yetiştirmek açısından eğitimin ve ruh sağlığının amaçlarının paralellik gösterdiğine dikkat çekilmektedir (Yavuzer, 1998).

Eğitimin vazgeçilmez parçası olarak kabul edilen rehberlik ve psikolojik danışmanlık, kimi yazarlara göre de eğitimin kendisi olarak düşünülmektedir. Bu yüzden eğitim üzerine yapılan bazı tanımlamalarda rehberlik ve psikolojik danışmanlığa dikkat çekildiği görülmektedir.

Yeşilyaprak (2002), eğitim sürecini iki başlık altında özetlemiştir. Bunlardan ilki, bireyi meslek sahibi yapmak, toplumsal uyumunu sağlamak ve kendisini geliştirme olanakları vermek olan bireyi kendisi için yetiştirme sürecidir. Diğer ise iyi bir insan olma, ekonomik hayata katkıda bulunma ve iş yaşamında esnek, gelişmeye açık, yaratıcı ve verimli davranışlar kazandırma süreçlerini kapsayan bireyi toplum için yetiştirmektir (Yeşilyaprak, 2002: 2). Çağdaş anlayıştaki bu sürecin genel amacı, bedenlen ve ruhen sağlıklı, topluma etkin bir şekilde uyabilen insanlar yetiştirmektir (Tan, 1993: 53).

Yukarıdaki tanımlar ışığında eğitimin, gerek program gerekse rehberlik ve psikolojik danışmanlık bakımından başta çocuk olmak üzere her yaşta insanın toplumca kabul gören davranışları kazandırılması olgusu olduğu anlaşılmaktadır. Bu olgu, kişinin kendisi ve çevresiyle uyumunu sağlayacak olan ve insan potansiyelini fark etme süreci olan iletişimin kendisidir (Cüceloğlu, 2002: 23).

İnsan yaşamında bilgiler karmaşıklaştıkça, eğitimin belli bir program çerçevesinde verilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Varış, 1976). Eğitimin program içinde verilmesi gereği, onun eğitim kurumları olan okullarda verilmesini zorunlu kılmıştır (Oktay, 1992: 9). Çocuğun eğitimini belli bir yaşa kadar üstlenen ebeveynler, bu süreci daha sonra okulla birlikte yürütmektedirler. Eğitim programları ve eğitim kurumları eğitime yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Bu durumda eğitim istendik davranışların oluşturulmasında öğretmen destekli öğrenme olarak da

tanımlanabilir. Bu tanımdan öğretmenin öğrenciyi doğrudan yönlendirmesinden ziyade ona yol göstermesi anlaşılmaktadır.

Eğitim kurumları olan okullarda iletişim süreçlerinin yoğun bir şekilde yaşandığı söylenebilir. Ayrıca okullarda eğitim sürecine katılan kişilerin iletişim içinde oldukları grupları gözlemek de mümkündür.

Grupların, içinde yaşanan toplumu temsil edebilen farklı sayılardaki insanların oluşturduğu birliktelikler olduğu söylenebilmektedir. Dürtüleri, ilgileri her ne olursa olsun bireyleri etkileşime götüren grup oluşumları, genel bir olgudur ve arkadaşlık süreci, akran grubu, klikler... vb. şeklinde farklı farklı adlandırılmaktadır (Sherif ve Sherif, 1972: 49). Arkadaşlık ilişkilerinin de öğretilebileceği belirli bir eğitime yönelik grup çalışmalarına okullarda yer verildiği gözlenmektedir.

Psikolojik eğitime yönelik grup çalışması, ortak bir amaç için bir araya gelen kişilerin etkileşimi aracılığıyla, karşılaşılan zorlukların önlenmesi ya da iyileştirilmesi veya kişisel gelişimin/büyümenin artırılması için bireyler arasında oluşan faal etkileşim anlamına gelmektedir (Gazda, 1978: 260).

Makro yapısıyla okulun ve mikro seviyede sınıfların; birlikte çalışan, derse katılan, oyun oynayan öğrencilerin davranış, düşünce ve duygularını birbirlerine aktarabildikleri etkileşimli grupları barındırdığı gözlenebilmektedir.

Okulda bir sınıfı (bir şube) ortalama olarak 30 öğrencinin oluşturduğu söylenebilir. Bu sınıfı oluşturan öğrencilerin bir kısmının ebeveynleri, onların eğitimleriyle her açıdan ilgili olabilmektedir. Bir grup ebeveyn ise çocuklarıyla ilgili, fakat sadece bir sorun yaşandığında okulla temas kurmaktadır. Bir diğer ebeveyn grubu ise hiç bir şekilde çocuklarının eğitimiyle ilgilenmemektedir (Koenig, 1995). Öğrencilerin aileleri açısından farklılık göstermelerinin yanında dünyayı algılama biçimlerinde de farklılıklar olabilmektedir. Öğrenciler sadece hızlı, orta ve yavaş bilgi işlemcileri değildir. Onların farklı enerji, atılganlık, sosyal olma ve sabretme seviyeleri vardır (Good ve Brophy, 1984: 294). Yapılan araştırmalar, sınıf

ortamında başarıya odaklanmış, sosyal, bağımlı, yabancılaşmış ve varlığı yokluğu belirsiz olmak üzere beş farklı öğrenci tiplemesinin olduğunu göstermektedir (Good ve Power, 1976'dan akt. Good ve Brophy, 1984: 295).

Kısaca sınıfta, okul servisinde, teneffüste ve derste ortalama olarak günün 7 saatini birlikte geçirmek zorunda olan ve farklı aile yapıları, farklı kişilikleri ve fiziksel özellikleri olan öğrencilerin farklı grup süreçlerini yaşadığı söylenebilir. Tüm bu öğrenci farklılıklarına rağmen onların etkili bir şekilde eğitim almaları önemli bir konudur. Bilindiği gibi, ülkemiz eğitim sisteminde ilköğretimin temel amaçlarından biri, öğrencilerin belli bir program çerçevesinde kişisel gelişimlerini sağlayarak iyi bir yurttaş olarak geliştirilmeleridir (Bkz. Milli Eğitim Temel Yasası Madde 2).

Çocukların birbirleriyle, öğretmenleriyle ve programla etkileşerek sınıf içinde grup süreçlerinin ve dinamiğinin neredeyse tamamını yaşadığı gözlenebilir. Öğrencilerdeki grup ilişkilerinin yapısı, işleyişi ve önemi üzerinde yapılan çalışmalar tarihi süreçte şu aşamaları geçirmiştir:

Sınıflardaki grup süreçlerine ilişkin çalışmalar yirminci yüzyılın başlarında artmaya başladığı söylenmektedir. 1920'den II. Dünya Savaşına kadar yurttaş eğitiminde Dewey (1916)'in, grup dinamiklerinde Lewin (1948)'in, işbirlikli çalışma ortamlarında Follett (1924)'in ve sosyometri ve rol oynama tekniklerinde Moreno (1934)'nin eğitimde demokratikleşme yolunda ampirik çalışmaları görüldüğü belirtilmektedir. 1945 ile 1965 arasında deneysel grup çalışmaları ve bunların sınıf ortamlarına uygulanmalarına yönelik çalışmalarda artış yaşandığı görülmektedir. 1965 ve 1985 arasında kişisel özgürlük, kişilerarası insancıl ilişkiler, azınlık ve kadınlara verilen haklar üzerinde yapılan araştırmaların ilgi çektiği belirtilmektedir. 1985 ile 2000'li yıllar arasında etkili okul özellikleri, eğitim reformu için politik yapıda değişme ve yüksek akademik standartlar üzerine yapılan çalışmaların gündemde olduğu belirtilmektedir (Dewey, 1916; Follett, 1924; Lewin, 1948 akt. Schmuck ve Schmuck, 2001: 2).

Tüm toplumlar için yaşamın giderek karmaşıklaşması, öğrenmenin gruplar içinde sürdürülen etkili çalışmalar şeklinde düzenlenmesini sağladığı söylenebilir. Çağdaş yaşam, bir yurttaşlık yeteneği olarak; başkalarının farklı fiziksel görünüşlerini, düşüncelerini ve duygularını hoş görmeyi gerektirmektedir. Grup

becerileri içinde akran çatışmalarına ve reddedilmelere karşı olumlu tepki geliştirme eğitimine yer verilmektedir. Okuldaki akran grubu birlikteliğinin, benlik kavramının geliştirilmesinde ve benlik saygısının artırılmasında önemli bir yeri olduğu belirtilmektedir. Bu yüzden günümüz eğitimcileri için grup süreçleri önemli bir ilgi alanı haline gelmiştir (Schmuck ve Schmuck, 2001: 25).

Okulun temel görevi olan bedenen ve ruhen sağlıklı, toplumca istendik davranışlarda bulunan bireyleri yetiştirme, çocukların duygusal ve davranış problemleri yüzünden güçleşmiştir (Borman ve Schneider, 1998). Bu güçlüğü doğuran etmenlerin başlıcaları; nüfus artışı, ekonomik zorluklar, göç, aile yapısında farklılaşmalar ve televizyon, basılı yayın ve bilgisayarın olumsuz etkileri olduğu gösterilmektedir (Önder, 2002; Yörükoğlu, 1983: 81).

Ancak grup içi uyumun dolayısıyla toplumsal uyumun, sadece her söylenene uyan (conformist) birey anlamına gelmesinin doğru olmadığı söylenebilir. “İlişkilerinde eşitlikçi, gereksiz endişeler taşımayan, kendini savunabilen, duygularını rahatça ifade edebilen ve başkalarının haklarını çiğnemediği kendi haklarını koruyabilen” kısaca atılgan davranışlar (Alberti ve Emmons, 1998: 41) sergilemek günümüzün modern insanından beklenen nitelikler arasında yer alabilir.

Johnson ve Johnson (1995), çocukların çoğunun başkalarının duygularını doğru bir şekilde anlamak, bir anlaşmazlığı uygun bir şekilde çözmek gibi temel kişilerarası becerilerden yoksun olduklarını ve bu sosyal yeteneksizliğin de yetişkinliğe kadar devam ettiğini belirtmektedir.

Goleman (2003), şimdiki kuşağın bir öncekine göre duygusal açıdan daha fazla zorluk çektiğini, bunun sonucu olarak daha yalnız ve depresif, daha kızgın ve asi, daha sinirli ve kaygılı, daha fevri ve saldırgan olduklarını belirtmektedir. Bu sorunu çözmek için de okulların öğrenciyi sınıfta bir bütün olarak, akli ve kalbi birleştirerek nasıl eğitebileceğine dair bir vizyon geliştirmelerini önermektedir (Goleman, 2003: 12).

Hayatta IQ (intelligence quotient/zeka bölümü)'dan ziyade EQ (emotional quotient/duygusal bölüm)'su yüksek olan bireylerin daha başarılı olduğu belirtilmektedir. Kendi duygularını tanıyan ve idare edebilen, başkalarının duygularını okuyup onlarla etkili bir şekilde başa çıkabilen kişiler, hayatın her alanında avantajlı olabilirler (Goleman, 2003: 53).

Yapılan karşılaştırma çalışmalarına göre, hem Piaget'nin bilişsel gelişim kuramını temel alan programlarda ve hem de kontrol grubu olarak kullanılan daha geleneksel okul öncesi programlarda eşit düzeyde zihinsel büyüme olduğu belirtilmektedir (Gander ve Gardiner, 2001: 273). Okullarda kaynaştırma eğitime tabi tutulan çocuklar, zeka testi ölçümlerinde yıllarca aynı zeka bölümünde bulunmakta, bu testlerle varılmak istenen sonuca göre bir değişim ve gelişim gösterememektedirler. Bu durumla ilgili olarak, IQ'nun eğitim ve yaşam deneyimleriyle değişmeyeceği ancak duygusal yeteneklerin öğrenmeyle değişebileceği belirtilmektedir (Goleman, 2003: 51). Ailede, arkadaşlıkta, iş ilişkilerinde, tüm grup süreçlerinde kişilerin duygularını tanıyıp hakim olması ve başkalarının duygularını okuması şeklinde belirtilen duygusal zeka; bebeklikten yaşlılığa, insanın tatmin olabileceği bir hayatı yaşamasını sağlayabilmektedir (Goleman, 2003; Shapiro, 2004).

Özellikle Goleman (2003)'ın görüşleri ışığında çocukluktan yetişkinliğe sosyal ilişkiler kurmanın ve bu ilişkileri sürdürmenin, insanlarda duygusal alanı olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. İnsanın sosyal ilişkilerinde, başkalarının duygularını anlayabilmesi bir çeşit gelişim ödevi olarak kabul edilebilir.

Bir insanın hayatının belirli zamanlarında bazı belirli görevleri (ödevleri) olduğundan bahsedilmektedir. Bu görevlerden her birini başarıyla tamamlamak (atlatmak), kişiye mutluluk vermesinin yanında sonraki göreve rahatlıkla geçmesini sağlayabilir. Ancak bu görevlerden birinde yaşanacak başarısızlığın sonucu mutsuzluğa, toplumdaki onay görmemeye ve sonraki göreve geçişte sorunlar yaşamasına neden olmaktadır (Havighurst, 1953: 2). Orta çocukluk döneminde (6 ile 12 yaşlar arası) toplumsal gelişim görevleri, kişisel bağımsızlık kazanma, yaşlılarıyla

geçinmeyi öğrenme (toplumsal kişilik) ve çocuğun kendisine uygun cinsel toplumsal rolü öğrenme olarak belirtilmektedir (Havighurst, 1972).

Sosyalleşme, kültürden kültüre farklılıklar gösterdiği gibi sosyalleşmenin başlaması ve davranış biçimleri bir çocuktan diğerine de farklılıklar gösterebilir. Çoğu toplumlarda çocukların sosyal ilişkiler kurması okul, aile ve yakın çevrenin işbirliği ile sürdürülen sosyal etkileşimlerle oluşmaktadır. 3 ile 6. yaşlar arasında çocukların sosyal ilişkilerinin belirginleşmeye başladığı bilinmektedir. Orta çocukluk döneminde hem nicel hem de nitel değişimler meydana gelmekte ve 6 ile 12. yaşlar arasında akran bağlamında sosyalleşme, çocukların hayatlarında merkezi bir konu olmaktadır (Hartup, 1984: 240).

Bu yüzden arkadaşlık ilişkilerinin insan yaşamında önemli rolü olduğu söylenebilir. Okulların da çocukların arkadaşlık ilişkilerini etkilemede büyük bir role sahip olduğu bilinmektedir.

Çocukların gerek ailesi gerek arkadaşları, gerekse okulda ve okul dışında bulunan insanlarla ilişkilerinde atılgan davranışlar sergilemesi, onlardan beklenen istedik davranışlar arasında olduğu ileri sürülebilir. İnsanın davranışlarında çekingenlikten ve saldırganlıktan öte, başkalarının haklarına saygı göstererek kendi haklarını savunması atılgan davranış biçimi olarak kabul edilmektedir (Alberti ve Emmons, 1998).

Okullarda öğrencilere atılgan davranış biçimlerini öğretmenin, onların arkadaşlarıyla da olan ilişkilerini karşılıklı olarak etkileyeceği söylenmektedir. Çocukların arkadaşlıklar kurması ve atılgan davranış biçimlerini sergilemesi onların kendilerini mutlu, rahat ve yetenekli hissetmelerini sağlamaktadır.

İnsanların kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımasının ve kendilerini olduğu gibi kabul etmelerinin önemli bir psikolojik yapı olduğu bilinmektedir (André ve Lelord, 2002; Gün, 2002). Kendilerine ilişkin olumlu fikirlere sahip çocukların benlik saygılarının da yüksek olmasının beklenen bir süreç olduğu düşünülmektedir.

Benlik kavramı, bireyin kendini algılamasına ve değerlendirmesine ilişkin görüşler olarak tanımlanırken, benlik saygısı (özsaygı) ise bireyin, benliğini beğenme derecesi olarak belirtilmektedir (Kulaksızoğlu, 1999: 113-115). Algılanan, başkalarının gözündeki ve ideal benlik olarak üç biçimde inceleyebileceğimiz benlik oluşumunun sosyalleşmeyle yakından ilişkili olduğu bilinmektedir.

Öğrencilerin okula ilişkin düşünceleri, okuldaki sosyal başarılarından etkilenebilir. Popüler bir çocuk, okuldan hoşlanırken bunun yanında çok az arkadaşı olan başka bir çocuk ise okulu daha az sevebilir. Tek başına akademik başarı çocuğu mutlu etmeye yetmeyebilir. Popüler olmayan çocuklar okulda kabadayılık yapmaya, diğer çocuklara ad takmaya, kıskançlık duygularıyla sosyal ortamlardan uzaklaşmaya yönelebilirler.

Her çocuk birlikte oynayabileceği ve özel sohbetler edebileceği arkadaşlara ihtiyaç duyabilmektedir. Akranlarınca sevmek ve saygı duyulmak çocuğun benlik saygısının artması için gereklidir. Arkadaşlarından kabul görmeyen çocuk, kendini reddedilmiş ve izole edilmiş hissedecektir. Bir çocuğun kendini algılaması büyük ölçüde diğerlerinin ona nasıl davrandığıyla ilintili olmasından dolayı çocuğun başkalarından aldığı olumsuz mesajlar onun benlik saygısını doğrudan etkileyecektir (Csóti, 2001: 26).

Eğitimin önemli öğelerinden biri olan rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri, bir iletişim süreci olarak, çocuğun sosyal becerilerini geliştirmesine yardım ederek duygusal dünyasını zenginleştirebilir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri kapsamında okullarda öğrencilere arkadaşlık ilişkilerini geliştirmelerine, atılgan davranışları öğrenmelerine ve benlik saygılarını artırmalarına yardım edilebilir.

Shetzer ve Stone (1981), rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerini bireye kendisini ve çevresindeki dünyayı anlaması için yardım etme süreci olarak tanımlamaktadırlar. Bireyin kendisini ve dünyasını anlamasıyla daha etkin, üretken ve mutlu olacağını, bu şekilde işlevsel insan tipine daha çok yaklaşacağını da

belirtmektedirler. Rehberlik, hem kavram hem de program olarak gençlere ve gençlerin geleceğine odaklanmıştır. İşte bu yüzden eğitimde rehberliğin temel hedefi öğrencinin kişisel gelişimini kolaylaştırmaktır.

Okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri kapsamında ve belli bir program çerçevesinde öğrencilere arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeye, atılgan davranış biçimlerini öğretmeye ve benlik saygısını artırmaya yönelik etkinlikler verilebileceği düşünülmektedir.

Bu etkileşim sürecinde kullanılacak önemli yöntemlerden biri de drama yöntemidir. Dramanın, gerek iletişim alanlarını kapsaması bakımından gerekse grup deneyimi olması bakımından oldukça etkili bir eğitim süreci olduğu kabul edilmektedir (Önder, 2002).

Way (1967), dramayı insan ilişkilerinin en yoğun olarak yaşandığı bir gelişim dolayısıyla etkili bir eğitim aracı olarak nitelendirmektedir. Ona göre, eğitim insanlarla ilişkilidir; drama ise insanın eşsizliği ve insanın bireyselliğiyle ilişkilidir (Way, 1967: 3).

Drama, etkinliklerini tiyatrodan alan bir grup sürecidir. Drama içinde kişiler değişik rollere girerek toplumsal yaşamın denemelerini gerçekleştirebilirler. Okullarda rahatlıkla kullanılabilmesi açısından bazı yazarlar yaratıcı dramaya dikkat çekmektedirler (Önder, 2002; San, 2002). Dramada daha özel bir anlayış olan yaratıcı drama kavramı Amerikan Çocuk Tiyatrosu Derneği (1977: 10-11)'nin tanımına göre, doğaçlamaya yönelik gösterim amacı olmayan, süreç merkezli drama biçimidir. Burada katılanlar, bir liderin rehberliğinde insan yaşantılarını hayal eder, canlandırır ve yansıtırlar (Akt. McCaslin, 2000: 8). Benzer bir yaklaşımla yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama gibi tiyatro veya drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı eski yaşamların tekrar gözden geçirilmesi yoluyla canlandırılmasıdır (San, 2002: 81).

Dramanın, iletişim alanlarını içinde barındıran, kişilerarası etkileşimin yoğun yaşanabilmesine ortam hazırlayan, grup dinamiklerinin gözlenebildiği, katılımcılarına kendilerini ifade edebilmeleri için fırsat veren etkin bir rehberlik süreci dolayısıyla aktif bir eğitim olduğu söylenebilir.

Atılgan davranışlarla arkadaşlıklar kurmak ve bu sayede benlik saygısını geliştirmek, her çocuğun okul yaşantısıyla kazanabileceği becerilerdir. Ancak her yıl okullara gönderilen geniş kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri çerçeve programları, gerek rehber öğretmen azlığı, gerekse sınıf öğretmenlerinin bilgi ve zaman yetersizlikleri bu hizmetlerin hedeflerine ulaşması açısından daha farklı biçimde verilmesini zorunlu kılmaktadır.

Ülkemiz şartları göz önüne alındığında sınıfların kalabalık olması, öğrencilere arkadaşlık ilişkileri, atılganlık gibi sosyal becerilerin kazandırılmasını zorlaştırdığı söylenebilir. Ayrıca milli eğitim müdürlüklerince okullara gönderilen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri çerçeve programlarının çok geniş kapsamda olduğu görülmektedir (M.E.M., 2004). Okullarımızda gerek rehber ve psikolojik danışmanların azlığı, gerekse sınıf öğretmenlerinin öğrencilere sosyal beceriler kazandırmada bilgi ve zaman eksiklikleri öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini değiştirmek, atılganlıklarını artırmak ve benlik saygılarını yükseltmek için farklı eğitim programlarının uygulanması düşüncesini ortaya çıkarabilir.

Öğrencilerde arkadaşlık ilişkilerini, atılganlıklarını ve benlik saygısını etkileyecek okul dışı faktörler de olabilmektedir. Bir çocuğun içinde yetiştiği aile ortamı onun sosyal ilişkilerini yakından etkilediği bilinmektedir. Otoriter, demokratik veya izin verici şeklinde ana babalık üslubu ve aile içi samimi ilişkilerin çocukların arkadaşlıklarına, atılganlıklarına ve benlik saygılarına etki ettiği belirtilmektedir (Gander ve Gardiner, 2001: 395-396). Ayrıca kardeşlerin sayısı, doğum sırası ve ilişkileri de çocukların toplumsallaşmasında önemli etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Adler, 1994).

Çocukların arkadaşlık ilişkilerini, atılganlıklarını ve benlik saygılarını etkileyen bir başka faktör de ailenin sosyoekonomik seviyesidir. Bilindiği gibi, ailenin uzun süre yaşadığı yer, ebeveynlerin eğitim seviyeleri ve gelir durumları ailenin sosyoekonomik seviyesini belirleyen etmenlerdir (Kulaksızoğlu, 1999: 111-112).

Çocukların arkadaşlık ilişkilerini, atılganlıklarını ve benlik saygılarını etkileyen faktörlerden aile ilişkilerinin oldukça önemli olduğu bilinmektedir (Doğan, 2003). Ancak her aile çocuğuna sosyalleşmesi için gerekli eğitimi veremeyebilir. Bunun yanında başta televizyonun ve bilgisayarın çocukların kişilik gelişimine olumsuz etkisi yüksek derecededir. Televizyon karşısında harcanan aşırı zaman, çocukların arkadaşlarıyla geçirecekleri zamandan çalmakta bu yüzden onların kişilik gelişimlerini olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Sonuç olarak da yeterince sosyalleşememiş, duygusal zeka bakımından eksik, kendine güvensiz, mutsuz, problemlerini çözemeyen çocukların sayısı her geçen gün artmaktadır (Doğan, 2002; Üre, 2003).

Dramada paylaşılan roller sayesinde sınıf içinde bir aile ortamı sağlanabileceği düşünülmektedir. Maslow (1970), sosyal bir gruba ait olmanın benlik saygısını artırdığını belirtmektedir. Bu yüzden çocuklarda sınıflarına ait olma duygusu geliştirilmelidir. Her çocuk önemli olduğu, değer verildiği, sınıfın tamamında katkısı olduğu duygusuna ihtiyaç duyar. “Biz”, “bizim” gibi bütüncül yapılara odaklanmış sorular, ifadeler ve ödüller, tüm çocuklara sınıf tartışmalarına katılma imkanının sağlanması; önemsiz, aldırış edilmeyen duygusunun yerine ait olma duygusunu desteklemektedir (Colwell ve O’Connor: 2003: 120). Drama çalışmalarının öğrencilere bir gruba ait olma duygusunu yaşatabildiği söylenebilir.

Sınıf içi drama çalışmalarının gerekliliği, çocuklarda fiziksel ve psikolojik değişimlerden kaynaklanabilir. Biyolojik ve bilişsel değişimlerin başladığı, akranlarla daha yoğun ilişkilerin kurulduğu ön ergenlik dönemi, öğrencilerin hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Ön ergenlikte akran işbirliği ve karşılıklı destek ilişkileri kolaylaşmasına rağmen çatışmalı ilişkiler, bu duruma gölge

düşürebilir. Akran ilişkilerini güçlendirecek bütünleştirilmiş bir yaklaşım, yapılandırılmış oyun gruplarıdır (Wash ve diğerleri, 1991). Öğrencilerin problemlerini yansıttığı gizli temaların rol oynadığı dramatik oyun, grup çalışmalarının temellerini bütünleştirmektedir. Grup bağlılığı geliştiğinde öğrenciler akran ilişkilerinde zayıf ve güçlü yönlerini görebilirler. Yapılandırılmış grupların temel prensibi, dramatik oyunun cazibesinin verdiği motivasyon sayesinde çocuklar ve ergenler, lider merkezli öğretimden öte katılımcı merkezli grup deneyimiyle, kişilerarası problem çözme becerilerini ve akran ilişkilerini geliştirmeyi öğrenmektedirler.

Dramanın güçlü taraflarından bir tanesi de bir eğitim aracı olarak grup dinamiğine katkıda bulunmasıdır. Çocuğun toplumun düşünce ve imgeleriyle ilişkide olması ve ilgilenmesi oldukça önemli bir durumdur. Drama sayesinde çocuk kendi kişisel deneyimlerini grupla paylaşabilme yolları geliştirmektedir. Düşünce ve davranışlarına grup içinde dönüt alan çocuk müzakere ve işbirliği becerilerini artırmaktadır (Pinciotti, 1993: 28).

Simons (1997), dramanın çok kültürlü oluşumlarda insanların kendilerini ifade etmesine izin vererek, toplumda bağlılığın sağlanmasına ve insan ilişkilerindeki belirsizliğe yaratıcı bir şekilde katlanılmasına önemli katkı sağladığını belirtmektedir.

Çocukları hayata hazırlamada özellikle de arkadaşlık ilişkilerini güçlendirmede, atılganlık becerilerinin artmasında ve benlik saygısının yükseltilmesinde okullar ve dolayısıyla rehberlik servisleri büyük öneme sahiptir (Korkut, 2004). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerini, “Sadece rehberlik saatlerinde değil ilgili bazı derslerin programlarının içinde yerleştirmek” çocukları hayata hazırlamada öneme sahiptir (Korkut, 2004:138).

İlköğretim birinci kademedeki 4 ve 5. sınıflarda seçmeli ders kapsamında bulunan drama, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin amaçlarına uygun olarak çocukların atılganlık seviyelerinin yükseltilmesine, sınıf içi arkadaşlık ve

bağlılık ilişkilerinin güçlendirilmesine ve bu sayede benlik saygısının geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

Amaç ve Önem

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim V. sınıf öğrencilerinde drama temelli grup rehberliğinin;

- a) arkadaşlık ilişkilerine,
- b) atılganlık düzeyine,
- c) benlik saygısına etkisi olup olmadığını incelemektir.

Bu çalışmanın önemi şu şekilde belirtilebilir: İletişim; etkileşimden, bilgi üretimine, iyi konuşma ve yazma becerilerinden anlam paylaşımına, sosyal gerçeği yaratıp canlandırmadan söylemin irdelenmesine ve diyaloglar aracılığıyla deneyimlere kadar geniş alana sahip insanlar arası süreçtir (Griffin, 2000).

Grup süreçlerinde insan ilişkileri açısından iletişimin tüm alanları gözlenip yaşanabilmektedir. Özellikle okullarda sınıf ortamında öğrenciler arasında yaşanan grup süreçleri onların arkadaşlık ilişkilerini, atılganlıklarını ve benlik saygılarını etkileyebilmektedir (Schmuck ve Schmuck, 2001).

Sınıflarda duygu, düşünce ve davranış açısından farklı özelliklere sahip öğrenciler bulunmaktadır (Good ve Brophy, 1984; Koenig, 1985). Öğrencilerin kendileriyle ve arkadaşlarıyla ilgili düşünceleri, duyguları ve davranışları onların ilişkilerini etkileyebilmekte bu yüzden öğrencilerin sosyometrik statüleri farklılaşabilmektedir (Asher, 1990; Hartup, 1984; Rubin ve Asendopf, 1993). Benzer şekilde, çocuklarda atılganlığı etkileyen farklı seviyelerde saldırgan ve çekingen davranış sergileme eğilimleri vardır (Deluty, 1979). Bunun yanında öğrencinin hem sosyometrik statüsünü hem de atılganlığını etkileyebilecek bir diğer faktör ise öğrencinin benlik saygısı seviyesidir (André ve Lelord 2002; Coopersmith, 1967; Goleman, 2003; Rosenberg, 1965).

Bir sınıfta öğrencilerin olumlu tutum ve davranışlarından dolayı arkadaş olmak istediği yıldız öğrenciler, saldırgan davranışlar sergilemesi yüzünden reddedilen öğrenciler, çekingen davranışlarından dolayı ihmal edilen öğrenciler olabilmektedir. Atılgan davranış biçimlerinin kazanılması küçük yaşlardan itibaren özellikle ailede başlamasına karşın, arkadaşlık ilişkilerine etki etmesi öğrencilerin kendilerini mutlu hissetmesi açısından önemli bir süreçtir (Deluty, 2004). Öğrencilerin kendileriyle ve arkadaşlarıyla ilgili olumlu yönlerini fark etmeleri ve bu olumlu yönleri birbirlerine ifade etmeleri onların benlik saygılarını artırmada önemli etki yaratabilmektedir (Csóti, 2001). Ancak öğrencilerin duygu, düşünce ve davranış açısından kendilerini ve sınıf içinde diğer öğrencileri yeterince tanıyamamaları, birbirlerine karşı sergiledikleri davranışlarda atılganlıktan uzak saldırgan ve çekingen olmaları ve düşük benlik saygıları; hem arkadaşlık ilişkilerini hem atılganlıklarını ve hem de benlik saygılarını olumsuz etkileyebilmektedir.

Ad takma, küçük düşürme, dalga geçme, saldırgan, çekingen davranışlar sergileme öğrencilerin sınıf içindeki arkadaşlıklarını olumsuz bir biçimde etkileyebilmektedir. Özellikle sınıf sosyometrisinde bazı öğrencilerin arkadaşlarınca çok sevilmesine karşı bazılarının reddedilmesi, onların atılganlığını ve benlik saygısını olumsuz yönde etkilemesine neden olabilmektedir. Olumsuz arkadaşlık ilişkileri, atılgan davranışlar sergilemede beceriksizlik, benlik saygısını yükseltmeye ilişkin bir takım davranış ve strateji geliştirme yollarından yoksunluk; öğrencilerde sınıf içinde kutuplaşmaya, yalnızlığa ve saldırgan ya da çekingen davranışlar sergilemeye yol açabilmektedir.

Schmuck ve Schmuck (2001), insanların birbirlerini daha yakından tanımalarına ortam hazırlayan Johari Farkındalık Modelini sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini iyileştirmek için kullanılabileceğini belirtmektedirler (Bkz. Bölüm II s. 79). Drama temelli grup rehberliği programında, arkadaşlık ilişkilerini etkilemek için yapılan etkinliklerde Johari Farkındalık Modeline göre birinci bölgenin artırılabilmesi düşünülmektedir. Bu modelin birinci bölgesine göre öğrenciler, arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde kendi duygu ve düşüncelerini birbirleriyle

paylaşmaya dönük oyun, rol oynama ve farklı iletişim etkinliklerinde bulunmaları sağlanabilir.

Drama; öğrencilerin iletişim becerilerine, sosyal farkındalıklarına, grup içi ilişkilerine ve benlik saygılarını yükseltmelerine katkıda bulunması açısından hem bir teknik hem de başlı başına etkili bir yöntemdir (Önder, 2002).

Drama temelli grup rehberliği programı sosyal beceri eğitimi, arkadaşlık eğitimi, atılganlık eğitimi ve benlik saygısını yükseltme yönünde yapılan diğer müdahale programlarını birleştirebilmesi açısından geniş kapsamlı bir müdahale programı niteliği taşıyabilir. Öğrenciler drama temelli grup rehberliği programı sayesinde arkadaşlıklarını, atılganlıklarını ve benlik saygılarını etkileyebilecek günlük hayatta karşılaştıkları durumları rol oynayabilirler. Bu sayede öğrenciler psikolojik yaşantılarına ilişkin bilinçlenebilirler. Drama temelli grup rehberliği öğrencilere duygu, düşünce ve davranışlarını konuşarak, yazarak, resim yaparak ifade etmeleri için ısınma, oyun, bilgilendirme, tekrar oyun, değerlendirme ve ev ödevleri aşamalarıyla güvenli, eğlenceli, ortam sağlayabilmektedir. Yaşayarak, eğlenerek öğrenmeyi sağlayan drama, okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri çerçevesinde hem bir müdahale hem de bir eğitim programı olarak kullanılabilmesi açısından oldukça önemlidir.

Yapılan çalışmalar, müdahale programları sayesinde reddedilmiş çocuklarda arkadaşlık becerilerinin geliştirebileceğini göstermektedir (Asher ve Williams, 1987). Ayrıca çocuklara atılgan davranışlar da eğitim programları sayesinde öğretilmektedir (Alberti ve Emmons, 1998). Öğrencilerin kendilerini iyi hissetmelerine ve benlik saygılarını artırmaya yönelik bazı sınıf içi aktiviteler araştırmacılar tarafından öğretmenlere tavsiye edilmektedir (André ve Lelord 2002; Csóti, 2001; Wetton ve Cansel 1994).

Okul temelli rehberlik ve psikolojik danışma kapsamında öğrencilere arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeleri, atılganlık becerilerini yükseltmeleri ve benlik saygısını artırmaya dönük bir takım beceriler öğretilmektedir (Korkut, 2004). Bu

çalışma dramının kullanılmasıyla rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri ile arkadaşlık, atılganlık ve benlik saygısına dönük sosyal beceri eğitimi açısından bütüncül bir yapı göstermektedir.

Bu çalışmanın, ilköğretim V. sınıf öğrencilerinde drama temelli grup rehberliğinin;

a) arkadaşlık ilişkilerini değiştirmesine,

b) atılganlık düzeyini artırmasına ve

c) benlik saygısını yükseltmesine ilişkin benzer şekilde yapılan müdahale programlarından;

1) programın sadece sosyal beceri eksikliği olan küçük bir grup öğrencilere yönelik olmayıp tüm sınıfa dönük olması,

2) programın atılganlık, çatışma çözümü, ders çalışma gibi pek çok beceriyi bir ölçme aracıyla ölçmek yerine ayrı ayrı ölçme araçlarının kullanılması,

3) arkadaşlık, atılganlık ve benlik saygısına ilişkin verilen becerilerin öğrencilerin önbilgilerinin kullanılmasıyla şekillendirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Problem

Drama temelli grup rehberliği programına katılan ve katılmayan ilköğretim V. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri, atılganlık ve benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Alt Problemler

1. Drama temelli grup rehberliği programına katılan ve katılmayan ilköğretim V. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri arasında anlamlı fark var mıdır?

2. Drama temelli grup rehberliği programına katılan ve katılmayan ilköğretim V. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

3. Drama temelli grup rehberliği programına katılan ve katılmayan ilköğretim V. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Denenceler

1. Drama temelli grup rehberliği programına katılan ilköğretim V. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri bu gruba katılmayanlara göre daha çok gelişecektir.

2. Drama temelli grup rehberliği programına katılan ilköğretim V. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyleri bu gruba katılmayanlara göre daha yüksek olacaktır.

3. Drama temelli grup rehberliği programına katılan ilköğretim V. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyi bu gruba katılmayanlara göre daha yüksek olacaktır.

Sayıtlar

Bu çalışmanın örneklemini oluşturan ilköğretim V. sınıf öğrencilerinin uygulanan ölçekleri içtenlikle cevaplandırdıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri sosyometri testiyle öğrencilere sorulan sorularla ölçülmüştür. Öğrencilerin atılganlık düzeyleri, Deluty (1979) tarafından hazırlanan ve araştırmacı tarafından uyarlanan Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeğiyle ölçülmüştür. Öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri Coopersmith (1967) tarafından geliştirilen Onur (1981) ve Güçray (1993) tarafından uyarlanan Benlik Saygısı Ölçeğiyle ölçülmüştür.

Tanımlar

Drama (Yaratıcı Drama): Doğaçlama, rol oynama gibi tiyatro veya drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı eski yaşamların tekrar gözden geçirilmesi yoluyla canlandırılmasıdır (San, 2002: 81).

Grup rehberliği: Eğitimsel, mesleki ve kişisel olmak üzere öğrencilere bilgi verme, onların karar verme ve davranışta bulunmalarını kolaylaştırma yolunda herhangi bir rehberlik programının grup halinde yürütülmesidir (Shetzer ve Stone, 1981: 200).

Sosyometri: Arkadaşlık ilişkilerinin ölçülmesi etkinliğidir (Dökmen, 2003: 32).

Atılganlık: İlişkilerinde eşitlikçi, gereksiz endişeler taşımama, kendini savunabilme, duygularını rahatça ifade edebilme ve başkalarının haklarını çiğnemediği kendi haklarını koruyabilme davranışlarıdır (Alberti ve Emmons, 1998: 41).

Benlik saygısı: Kişinin kendine karşı istenen ve istenmeyen tutumlarıdır (Rosenberg, 1965: 15).

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm iki alt bölümden oluşmaktadır. Birinci altbölümde çalışma kapsamında yer alan konular yazarların, bilim adamlarının ve araştırmacıların görüşleriyle desteklenerek incelenmeye çalışıldığı kuramsal çerçeve yer almaktadır. Bu altbölümde drama, rehberlik, ilköğretim V. sınıf öğrencilerine ilişkin özellikler, arkadaşlık, atılganlık ve benlik saygısı konuları ele alınmıştır.

İkinci altbölümde ise ilgili yayın ve çalışmalara yer verilmiştir. Bu altbölümde sırasıyla benlik saygısına, atılganlığa, arkadaşlık ilişkilerine, rehberlik ve grup süreçlerine ilişkin araştırmaların incelenmesinden sonra dramayla ilgili yapılmış olan araştırmalar ele alınmıştır.

A-Kuramsal Çerçeve

Drama

Drama, “Almanca drama, Fransızca drama, İngilizce drama” kelimelerine karşılık gelmektedir. “Lirik (ezgisel) ve epik (destansı) yanı sıra, diyaloglar halinde yazılan, durum ve eylemin kişiler yoluyla verildiği edebi tür; dramatik (oyunsal) yapıtlar; yapıt olarak oyun” şeklinde tanımlanmaktadır (Çalışlar, 1995: 172). Heritage sözlüğüne göre ise drama, bir düz yazı veya nazımı (şiiir), özellikle anlatılan önemli bir öyküdeki karakterlerin aktörler tarafından o kılığa girilip yerine geçilerek oynanması şeklinde tanımlanmaktadır (AHD, 3.6a, 1994).

San, drama kavramını Yunanca’da, Fransızca’da ve Türkçe’de anlam, dilbilim ve tarihsel gelişim açısından ele alıp değerlendirmiştir. Türkçe’de tam

karşılığı bulunmayan drama, Yunanca, yapmak, etmek, eylemek anlamını taşıyan “dran”dan türetilmiştir. Tiyatro biliminde ise drama, özetlenmiş soyutlanmış anlamını almıştır. Türkçe’de kullanılan “dram”ın Fransızca “drame”den geldiğini vurgulayan San, ülkemizdeki kavramın halk dilinde acıklı oyun olarak kullanılmasına karşın Fransızca’da burjuva tiyatrosu anlamını aldığını vurgulamaktadır (San, 1995: 57-58). Nutku’ya göre drama, insanın zihinsel sağlığıyla ilişkili ve onun tüm yaşamında devam eden bir eylem kısaca “yaşama sanatı”dır (Nutku, 1998: 82).

Yapılan bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere drama, temel iki öğeye dayanmaktadır. Bu öğelerden biri insan, diğeri ise eylem olmaktadır. Dramanın eylem içindeki insanı anlattığı ifade edilebilmektedir.

Taylor (2000), drama uygulamalarını, tiyatronun eğitim bilimini bilen liderlerin yönlendirmesiyle, katılanlara eylem koyma, yansıtma ve dönüştürmede yardım etme olduğunu belirtmektedir. Drama uygulamalarının temelinde, insan (people), hayal (possession) ve sahne (platform) öğelerinin birlikte oynayarak lider ve katılımcıların estetik anlamı bulmak için çabalama vardır. Dramada insan, eylem, yansıtma ve dönüştürme için sanat çerçevesinde işbirliği yapan, uyarım aracıdır. Dramada hayal katılanların roller aracılığıyla güçlü ve duygusal tepkilerdir. Dramadaki üçüncü temel öğe olan sahne ise yükseltilmiş bir alan olmaktan öte insanların hayallerini yarattıkları belirli alandır (Taylor, 2000: 4-6).

Dramada, insanı insanla anlatma sanatı olan tiyatro tekniklerinden yararlanılmaktadır. Eleştirmen Burke (1968)’nin ortaya koyduğu dramatisim kavramı, iki insanın iletişimde bulunmak için ağızlarını açtıklarında görülenleri tanımlamaktadır. Bu durumda Burke’ye göre hayatın bir dramaya benzemesinden öte hayat kendi başına dramadır (Burke, 1968’den akt. Giriffin, 2000: 285).

Tüm bu tanımlamalardan dramanın insanın hayatını kapsayan bir iletişim, etkileşim süreci olduğu söylenebilir. Bu durumda geniş bir alanı tanımlayan drama sözcüğünün başına ya da sonuna getirilen sözcüklerle farklı disiplinlerde kullanılan

terimlerin oluşturulduğu görülmektedir. Oyun sanatbilimi anlamında, dramaturgi (Nutku, 1998: 60), eski anlamıyla kimi yerlerinde müzik çalınan ama sözleri ezgili olmayan sahne yapıtı anlamında, günümüzde ise aşırı duygulu acıklı oyun anlamında melodram (Taner ve diğerleri, 1966: 66) tiyatro terminolojisinde yer almaktadır. Psikodrama psikiyatride, sosyodrama sosyal bilimlerde, dramatizasyon ve yaratıcı drama ise eğitim içinde yer alan terimlerdir.

Aşağıda özellikle psikolojide ve eğitimde kullanılan dramaya ilişkin bu kavramlar kısaca açıklanmakta ve bu çalışmanın kuramsal dayanağını oluşturan drama kavramına yer verilmektedir.

1.a. Psikodrama

“Psikodrama, dramatizasyondan -diğer bir ifadeyle spontan tiyatrodan-yararlanılarak gerçekleştirilen bir ruhsal gelişme / tedavi yaklaşımıdır.” (Dökmen, 2003: xxv).

Psikodramanın, Moreno (1889-1974) tarafından ortaya konduğu, eşi ve bir çok takipçi tarafından geliştirildiği belirtilmektedir (Altınay, 2003; Blatner, 2002a; Corey, 2000). Psikodrama genel olarak, danışanın geçmiş zaman, şimdiki zaman veya sezindiği hayat durumlarını dramatize ettiği ve daha derin anlayış edinebilmek için rol oynadığı, boşalım (katarsis) yaşadığı ve davranış becerileri geliştirdiği bir grup psikoterapi yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda danışana, anlaşılmamış ifadeleri ve hissedilmemiş duyguları yaşayabilmesi, bu duyguların ve tutumların ifade edilmesi için bir fırsat yaratmak bununla birlikte rol repertuarını genişletmek için bazı olaylar tekrar canlandırılır (Corey, 2000).

Klasik grup yöntemlerine ilave olarak, psikodramanın farklı teknikler ve prensiplerle terapi ve eğitim yaklaşımlarına katkı sağladığı belirtilmektedir (Blatner, 2002a). Psikodramayı bir “düşünme okulu” olarak görmek yerine, insanların birbirleriyle daha etkili iletişimi şeklinde algılamak gerekir. Bu durumda drama, ne aşırı abartılı, yapmacık ne de tiyatro şeklinde davranımdır. Bunların ötesinde daha çok sanki dramatik durumlar gibi hayatımızı tekrar canlandırma olgusuyla ilgilidir.

Bu yüzden sosyal etkileşimlerin bir tür dramaturjik performans olduğu belirtilmektedir (Goffman, 1972).

Her bilim dalında olduğu gibi psikodramada da bir takım anahtar kavramlar vardır. Bu kavramaların bilinmesi psikodramanın anlaşılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Psikodrama öncelikle Moreno'nun hayata bakışıyla doğrudan etkilenecek kurulmuş bir yaklaşımdır. Moreno'nun kendi yaklaşımına bakışı, psikodramanın sınırlarının belirlenip anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Moreno kendini varoluşçu felsefeci, din bilimci ve aile danışmanı olarak görmektedir (Corey, 2000, 214; Blatner, 2002a: 25). Ona göre insanlar sorunlarını çözebilmek için yaratıcılıklarını kullanabilirler. Bunun içinde yaratıcılığın uyarılması gerekmektedir. İnsanın içindeki yaratıcılığı kullanmanın en iyi yolu da spontanlığı artırmak için yapılan etkinlikler olabilmektedir.

Spontanlık ve yaratıcılık psikodramanın temel kavramları olduğu belirtilmektedir. Spontanlık, karşılaşılan bir duruma uygun tepki verebilmektir. Bunun yanında yaratıcılık ise orijinal bir düşünce, davranış ortaya koyarak yeni bir ürün oluşturmaktır (Dökmen, 2003: 13). Yaratıcılık, psikodramaya göre kişide, grupta ve bir bütün olarak kültürde artırımı içermektedir. Spontanlık, ilhamın yaratıcılığa girdiği bir süreçtir. Temel anlamıyla dürtü olan spontanlık estetik ve yapıcı etkiyi başarmak için istek gerektirmektedir. Spontan olmamıza izin verilirse daha çok yaratıcı olacağımız ileri sürülmektedir. Moreno, çocukların yetişkinlerin aksine rol oynamaya girmeye, fantezi durumlar kurmaya ve duygularını serbestçe ifade etmeye daha hazır olduklarını öne sürmektedir (Corey, 2000, 215).

Şimdi ve burada ilkesi, dramada hakim olan bir anlayıştır. Ancak geçmiş ve gelecek gözardı edilmeksizin yaşanan anla anlamlı bir bütün oluşturulmaya çalışılır (Dökmen, 2003: 136). Oturumlarda liderin sıklıkla kullandığı sözlerden biri "Anlatma, bize göster!" olmaktadır.

Psikodrama oturumlarında, üyeler duygularını terapistle anlatmak yerine birbirlerine doğrudan söylediklerinde nelerin olabileceği irdelenir. İletişim ve benlik açılımının ima edilmeden, doğrudan verilmesini içerir.

Tele, Moreno (1963) tarafından ortaya konmuş bir kavram olmakla birlikte, tek yönlü duygusal aktarım olan empatinin aksine insanlar arası karşılıklı duygu alış verişini tanımlamaktadır (Moreno, 1963'den akt. Dökmen, 2003: 37). Yukarıda belirtilen temel kavramların dışında dramada bir çok kavram tanımlanmıştır.

Psikodrama, sahne, oyuncu (protogonist), yönetici/lider (psikodramatist), yardımcı egolar, grup üyelerinden oluşmaktadır. Psikodramada, iki basamaklı, yarım daire biçiminde, ışıklandırması olan geniş belirli bir sahne olduğu belirtilmektedir. Protogonist, grup üyeleri arasından belirlenmiş, kendi yaşamını ortaya koyan, psikodramatik oyunun kahramanıdır (Altınay, 2003).

Genel olarak bir psikodrama oturumu, ısınma, oyun ve görüşme şeklinde üç aşamada gerçekleşmektedir (Dökmen, 2003:174). Isınmanın temel hedefi, hem grup üyelerinin hem de yöneticinin ısınarak spontanlığın artmasını ve direncin kırılmasını sağlayarak bir baş oyuncuyu (protogonist) çıkarmaktır. Oyun aşamasında, baş oyuncunun getirmek istediği oyun sergilenmektedir. Oyunun sonunda tüm üyeler toplanarak geribildirimlerin yapıldığı görüşme aşamasına geçilmektedir.

1.b. Sosyodrama

Dökmen, sosyodramayı grubu merkeze alan bir psikodrama türü olarak değerlendirmiştir. Sosyodramada bir baş oyuncudan ziyade grubun tümü baş oyuncudur (Dökmen, 2003: 239). Altınay ise psikodramayı Moreno'nun ortaya koyduğu grup psikoterapisi olduğunu sosyodramanın ise "grup içinde temellenen bir sosyal öğrenme aktivitesi" olduğunu vurgulamaktadır (Altınay, 2003: 232). Bu durumda sosyodrama ile psikodrama arasındaki farkın, irdelenen durumun ortak olup olmaması veya bireyce oynanan her rolün "kolektif bileşeni" ve "kişisel bileşkesi" halinde olup olmamasıdır denilebilir. Bunun dışında sosyodrama gruplarında üyeler oynadıkları rolün kendi görüşlerini temsil etmediğini bilerek rol alırlar. Fakat

psikodramada asıl oyuncunun oynadığı rolün doğru olduğu duygusu hakimdir (Blantner, 2002: 290-291).

Sosyodramanın merkezinde oyun olduğu bilinmektedir. Sevinç (2004) dramatik oyun ve sosyo dramatik oyun kavramlarına dikkat çekmektedir. Dramatik oyunlarda çocuklar aksesuarlardan yardım alarak önemli gördükleri hayat durumlarını canlandırırılar. Sosyo dramatik oyunlar çocukların yaşadıklarını yeniden canlandırmaları ve bu sayede içgörü kazanmalarınıdır. Sosyo dramatik oyunlarda çocuklar karşılaştığı durumları daha ayrıntılı tanıma fırsatı bulmaktadır (Sevinç, 2004: 151).

1.c. Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama başlığı altında dramada özel bir anlayış olan yaratıcı drama ve dramanın eğitimde kullanılması incelenmiştir. Bu konuyla ilgili olarak aşağıda eğitim öğretim amaçlı drama tanımları, farklı yaklaşımlarda gelişimi, ülkemizde yaygınlaşması ve genel özellikleri verilmiştir.

Yaratıcı Drama Tanımları: San, yaratıcı dramayı, “doğaçlama, rol oynama gibi tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı eski yaşamların tekrar gözden geçirilmesi yoluyla canlandırılmasıdır” şeklinde tanımlamaktadır (San, 2002: 81). Yaratıcı drama, katılımcıların bir lider tarafından yaşantılar üzerine hayal etmeleri, oynamaları ve yansıtılmaları için rehberlik edilen, doğaçtan, gösteri amaçlı olmayan süreç merkezli drama biçimidir (Heinig, 1988: 5). Bir seyirci kitle için yönetmenle hazırlanıp sunulan sonucun önemli olduğu tiyatrodan farkı liderin rehberliğinde her grup elemanının sürece katılımı olduğu söylenebilir.

Adıgüzel, dramada yaratıcılığa dikkat çekerek “... yaratıcılığı geliştiren etkili bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren başlı başına bir eğitim alanı” olarak belirtmektedir (Adıgüzel, 2002: 158).

Drama, tiyatro sanatının çoğu uygulamaları ve fikirleri hakkında bilgi vermesine rağmen onun gerçek değeri öğretim aracı olması olarak belirtilmektedir. Dramanın hedefleri sanattan çok pedagoji, gelişim ve öğrenme teorilerine dayanmaktadır. Dramanın bir çok hedefi vardır, ancak bu hedeflerin temel odağı katılımcıların uyarılması ve eğlenmesinden öte büyümesi ve gelişmesidir (Combs, 1988: 9).

Modern eğitimin ve yaratıcı dramanın çoğu hedeflerinin ortak olduğu belirtilmektedir. Bunlar içinde sosyal gelişme sağlama ve başkalarıyla işbirliği içinde çalışma yeteneğini geliştirme, gelişmiş iletişim becerilerine sahip olma, benliği tanıma ve başkalarının kültürel geçmişini ve değerlerini anlama ve takdir etme olduğu işaret edilmektedir (McCaslin, 2000: 6).

Geleneksel olarak yaratıcı dramanın çocuk ve gençlerle ilgili olduğu düşünülse de, süreç her yaş için uygun olabilmektedir. Yaratıcı drama süreci dinamiktir. Lider gruba fikirlerini, kavramlarını, duygularını, dramatik canlandırma aracılığıyla ifade etmeleri ve iletişime geçirmeleri için rehberlik etmektedir. Yaratıcı dramada grup, keşfedilen içeriğe uygun olarak diyalogu ve hareketi doğaçlamakta, dramanın öğelerini kullanarak deneyime anlam ve biçim vermektedir. Yaratıcı dramanın temel hedefi, kişiliği geliştirebilmek ve katılımcının öğrenmesini kolaylaştırabilmek olup sahne için aktör yetiştirmek değildir. Yaratıcı drama, drama sanatını öğretmek, diğer alanlardaki öğrenimleri geliştirmek ve motivasyonu artırmak için kullanılabilir. Yaratıcı dramaya katılım, dil ve iletişim yeteneklerini, problem çözme becerilerini ve yaratıcılığı geliştirebilmekle birlikte, olumlu benlik kavramını, sosyal farkındalığı, empatiyi artırabilmeye, değer ve tutumları aydınlatabilmeye ve tiyatro sanatını anlamaya potansiyel sağlayabilmektedir.

Yaratıcı drama etkinlikleri sayesinde çocuklar, kendilerini özgürce ifade edebilmekte, maskelerinden kurtulup özgüvenlerini ortaya çıkarabilmektedirler (Çalışkan, 2005).

Farklı Yaklaşımlarda Dramanın Gelişimi

Yaratıcı dramanın tarihi yüz yıl öncesine, İngiltere’de bir köy öğretmenin tarih öğretiminde kullanmasına dayandığı belirtilmektedir (San, 2002: 184).

Yaratıcı dramanın Amerika Birleşik Devletleri’nde başlangıcı Ward’ın çalışmalarına dayandırılır (Ward, 1930; Ward, 1957’den akt. Taylor, 2000). Dewey (1921) ve Mearns (1958)’tan etkilenen Ward, yaratıcı dramanın, insanı bütünsel olarak geliştirdiğini belirtir. Bu düşünceyle drama, çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönden sağlıklı olmaları için faydalıdır (Dewey, 1921 ve Mearns 1958’den akt. Taylor, 2000: 99). Ward (1957)’a göre dramanın hedefleri şu şekilde sıralanabilir:

- a) Çocuklara kendilerini ifade edebilmeleri için bir alan sağlama;
- b) Çocukların kontrollü olarak duygusal boşalımı için uygun ortam hazırlama;
- c) Çocuklara olumlu tutum geliştirebilmeleri için imkan sağlama;
- ç) Çocukların işbirliği kurma becerilerini geliştirebilmelerine imkan sağlama;
- d) Çocuklara başkalarını taktir etme becerisini geliştirmelerinde yardım sağlama (Ward, 1957: 4’den akt. Taylor, 2000: 99).

Drama çocuklarla oyun (oynama) kurma olarak belirtilmektedir. Drama, tüm doğaçlama biçimlerini içine almaktadır. Dramatik oyun, öykü dramatizasyonu, pandomimde hazırlıksız çalışma, gölge ve kukla oyunları ve diğer tüm hazırlıksız dramalar bunun içinde yer alır. İnfomal drama, oyuncular tarafından yaratılan aktivitelerdir (Ward, 1930’dan akt. Taylor, 2000).

Ward*, çocuklara yönelik belli aşamaları içeren uygulamaların olduğu doğrusal yaklaşımla bir ders planı önermiştir. Bu süreç duyusal dikkat alıştırmalarından başlayarak, pandomim, diyaloglar, karakter oluşturma, doğaçlama ve öykü oynamaya kadar uzanır.

Ward (1930)’ın çocuklarla yaptığı yaratıcı drama oturumları öykülerin dramatizasyonunu içermektedir. Grup, bir öykü her bir bölümünü nasıl oynayacağını

* Bu bilgi Wright (1985) tarafından verilmiş ve Taylor (2000)’dan alınarak bu çalışmada aktarılmıştır. Wright (1985)’tan aktarıldığı biçimde Ward’ın kaynağında tarih yoktur.

önceden planlayabilir. Oyundan sonra performanslarını değerlendirebilir. Oyununun kuruluşu, düzenli, makul, inandırıcı olmalı, üstün körü olmamalıdır. Ward, yaratıcı dramanın yaşadığı çağda toplumca önemli olarak atfedilen iletişim, konsantrasyon, işbirliği, tolerans, duyarlılık ve güvenle ilgili becerilerin gelişimiyle ilgilenmiştir. Ward'ın, temel ders planında ana prensipleri, hedefler, ısınma hareketleri, kullanılan materyaller, alternatif materyaller, süreç ve rahatlama hareketleri olarak gösterilmiştir. Liderin hedefi her bir katılımcıda beklenen hedefe ulaşmaktır (Taylor, 2000: 99-100).

Ward'la aynı dönemlerde İngiltere'de Slade (1954), "çocuk draması" kavramını tanıtmıştır. Slade, becerileri veya belirli bir aktivitenin oluşum sırasını vurgulamak yerine çocuğun yaratmak için doğal uyarıcılarına odaklanmıştır.

Slade (1954), dramayı bir yaratma bir beceri olarak tanımlamaktadır. Ona göre drama, sabrın, anlayışın, umudun, özgürlüğün, gözlem ve alçak gönüllülüğün serpilip geliştiği yerdir. Dramanın doğduğu yer oyundur ve ileri görüşlü aileler ve donanımlı öğretmenler ona kaynak sağlamaktadır. Slade'e göre çocuk draması, kendi içinde bir sanattır. Oyun oynamak için çocuğun doğal uyarıcıları öğretmen tarafından beslenmeli sonra ona işbirliği kurma, sevme gibi roller verilmelidir. Ward'ın modelinin aksine, liderler teoride öğrencilerin dramasını yönlendirmeli ve eleştirmemelidirler. Sınıfta kaynaşım (absorbe) ve içtenlik geliştirilmelidir. Kaynaşım yapılanların tamamıyla sindirilmesidir. İçtenlik ise dürüstlüğün bütünsel biçimi olması yanında deneyim ve gerçekliği oynamada bir dürüstlük bir bütünsel tarzıdır (Slade, 1954'ten akt. Taylor, 2000: 100).

Başka bir bakış açısında ise yaratıcı drama çocuklar için sanat olarak tanımlanmaktadır (Siks, 1983). Drama, çocuğun kendini çalışırken ve oynarken ifade etmesine yol gösteren, içinde yaratma isteğinin olduğu bir grup deneyimidir. Metin, senaryo, ışık, kostüm ve diğer teknik olanaklar kullanılmaz. Bir izleyici kitlesi de yoktur. Dramada temel gereksinim olarak bir grup çocuğa, eğitilmiş bir lidere ve yeteri kadar alana ihtiyaç duyulmaktadır. Siks, ilkökul öğretmenleri için yazdığı kitapta, yaratıcı drama teorisinin ayrıntıları, dramanın temelleri, öğretim için

materyaller ve yaratıcı dramanın diğere yönlerine değinmiştir. Siks, yaratıcı dramayı hem sanat hem de yöntem ve teknik olarak sunmaktadır (Siks,1983).

1960'ların ilerlemecilik (progressivism) eğitim hareketlerinden etkilenen Way (1967), dramada kişinin kişiselliğı kavramını ortaya koymaktadır. Way, kişisel ve sosyal yaşam becerilerine önem vermesi konusunda Ward'la ortak fikirler paylaşmaktadır.

Way'a göre drama "yaşamın uygulaması" şeklinde basitçe tanımlanabilir. Aynı tanımın, eğitimin tanımı için de uygun düştüğü görülmektedir. Bu yüzden dramanın sunduğı olanaklar her çocuğa sağlanmalı ve öğretmenlerin de ilgi duyduğı alan olmalıdır. Ancak bu durum, tiyatrunun gelenekçi yapısıyla sınırlanmamalıdır. Dramanın geniş bir uygulama alanının olması, bireylerin farklı becerilerini sergilemeye müsait olması, sürecin ve performansın farklı bir şekilde değerlendirilmesinden dolayı tiyatrodan farklı bir yapı gösterir. Dramada amaç insanı geliştirmektir (Way, 1967: 2).

Way (1967)'a göre önemli olan kişinin gelişimidir. "Tam gelişmiş insan" olarak belirttiğı bu insanın temel niteliklerinden biri, dramada kötü ya da ilgi çekmeyen performans sergilememesidir. Duyarlılık, güven, anlayış ve işbirliğı tam gelişmiş insanın özellikleridir. Way, bir dramanın iyi, eğlendirici, mükemmel (brilliant) gibi özelliklere nasıl sahip olabileceğı konusunda Bolton (1985) tarafından eleştirilmiştir (Bolton, 1985'ten akt. Taylor, 2000: 100).

Ward'ın aksine Dorothy Heathcote, drama tutkusunun sınırlandırılmayacağı düşüncesindedir. Ona göre drama öykülerin yeniden anlatılması değildir. Drama insanların karşı karşıya geldikleri durumlardır. Bu durumlar insanları değiştirir, çünkü insanlar bu durumlarda kendisine karşı çıkan olgularla baş eder. Heathcote, özellikle öğretmen ve öğrencilerce önemli konuları, olayları ve ilişkileri keşfetmek için dramanın sanat biçiminin nasıl geliştirilebileceğıyle ilgilenmiştir. Dramayı, keşfetme ya da öğrenme aracı olarak görmesi, onun başlıca hedefidir. Bu da onu diğere yazarlardan ayıran belirgin özelliğidir. Ward'ın tutku anlayışı, öyküleri ve

öykülerden kaynaklanan çatışmaları tekrar tekrar oynanmasına odaklanmaktadır. Heathcote'un tutku anlayışı ise, katılımcıların hayal dünyasında karşılaştıkları ikilemleri vurgulamaktadır. Temel olarak bunun anlamı, kendini başkasının yerine koymak ve kişisel deneyimlerini kullanarak onun bakış açısını anlamak ve bu sayede başlangıçtan çok daha fazlasını keşfetmektir. Ancak bu şekilde empatik anlayışı geliştirmek her zaman şansa bağlı olmayabilir. Eğer dramadaki hedef keşfetmek ise aktiviteler ve stratejiler bu durumun olması için bilinçli olarak artırılır. Heathcote, dramatik aktivitenin spontan olmasından kaynaklanan değerini inkar etmemektedir. Ancak o, dramada daha çok katılanın kendini başkasının yerine koymasıyla ilgilenmiştir. Bu durum da onun önceki yazarlardan farklı olarak pedagojik gelişime verdiği önemi göstermek olduğu düşünülebilir (Taylor, 2000).

Drama uygulamaları, öğrencilerin hali hazır bilgilerini kullanarak yeni bilgiler edinebilmelerine zemin oluşturur. Bolton (1985), okulda öğrenmenin amaçlarının gerçekleri oluşturmak olduğunu, dramanın öğrencilere bilgilerini yeni perspektiflerde çerçevlendirmelerine yardım ettiğini belirtmektedir. Dramatik uygulamalar, konunun kişi ve toplumla olan ilişkisinin açıklandığı bir yol olduğu söylenebilir. Evrensel, soyut, sosyal, ahlaki ve etik konular, somut drama deneyimleriyle kişiselleştirilebilmektedir. Bu durumda drama eğitiminin amaçları şunlardır:

- a) Öğrencilere kendilerini ve yaşadıkları çevreyi anlamalarına yardım etmek;
- b) Öğrencilere çevrelerine nasıl ve ne zaman uyum sağlayıp sağlamayacaklarını öğrenmelerine yardım etmek;
- c) Öğrencilere tatmin olma duygusu kazanmalarına yardım etmek (Bolton, 1973'dan akt. McCaslin, 2000: 262).

McCaslin (1984), yaratıcı drama olarak tanımladığı yaklaşımını, televizyon ve video oyunları çağının pasif çocuklarının yaşayarak, deneyerek daha aktif olabilmeleri, yaşama katılabilmeleri için önermiştir (McCaslin, 1984'den akt. Önder, 2002: 36).

Yaratıcı drama ve oyun yapma aynı anlamda kullanılabilir. Çünkü bunlar katılımcılar tarafından yaratılan informal dramayı tanımlamaktadır. Oyun yapma terimi, maksat ve anlam açısından drama oyununu aşmaktadır. Doğaçtan dramada ise bir öyküyü, başından, ortasından ya da sonundan alarak kullanabiliriz. Diğer taraftan fikir ve duyguları dramatik canlandırmayla keşfetmek, geliştirmek ve ifade etmek de doğaçtan drama olabilmektedir. Üzerinde çalışılan konu yeni bir durum veya iyi bilinen bir öykü olsun, diyaloglar katılımcılar tarafından oluşturulur. Konuşulacak sözler yazılmaz ve ezberlenmez. Her oynayıpta öykü daha teferruatlı ve iyi organize olabilmektedir. Fakat yine de hazırlıksızdır ve hiçbir zaman bir seyirci kitesine oynanmaz. Liderin hedefi oyuncuların optimal büyümesi ve gelişmesidir (McCaslin, 2000: 8).

Türkiye’de Yaratıcı Drama: Ülkemizde yaratıcı dramanın gelişiminin daha çok kişisel çabalarla yürütülmeye çalışıldığı görülmektedir. Muammer Targaç’ın okulda tiyatro çalışmaları yapan bir öğretmen olarak Cumhuriyet Dönemi Türk eğitim tarihinde ilk isimlerden biri olduğu belirtilmektedir (Balıkçı, 2001: 120; Bozdoğan, 2003: 33).

Baltacıoğlu, Cumhuriyet Dönemi Türk tiyatrosu içinde yerini almış bir bilim insanı ve sanatçı olduğu bilinmektedir. Özellikle onun “Çocuk tiyatroları yapın, çocukları kazanın, çocukları kazanın istikbali de kazanmış olursunuz.” (Baltacıoğlu, 1940’tan aktaran Ongular, 1982:74) sözleri Türk eğitim tarihinde drama uygulamalarına verilen önemi göstermektedir.

Çoruh (1950)’un, “Okullarda Dramatizasyon” adlı çalışması, birlikte yaratmanın ve dramatize etmenin önemini anlatması ve dramatizasyona ders programlarında yer verilmesini vurgulamakla birlikte dramanın ülkemizdeki gelişimi açısından önemli bir kaynaktır. 1951 yılında Milli Eğitim Bakanlığı okul programlarında dramatizasyona yer vermiştir. 1966 yılında ilköğretim genel müdürlüğüne yayınlanan bir kitapta dramatizasyon önemli derecede yer almıştır. 1980’li yıllar Türkiye’de yaratıcı dramanın hızlı yükselişinde dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Tiyatro sanatçısı Tamer Levent ile bilim insanı, sanatçı İnci San

yaratıcı drama adına ortak çalışmalar yapmaya başladıkları belirtilmektedir (Adıgüzel, 2002).

Ankara Üniversitesi, yaratıcı dramada lisansüstü eğitim vermektedir. Bunun yanında Çağdaş Drama Derneği ve Oluşum Drama Enstitüsü merkezi Ankara'da olmak üzere Türkiye'deki diğer illerde yaratıcı dramayı tanıtmakta ve drama liderleri yetiştirmektedir. Ayrıca İstanbul'da müzik drama orff eğitimi ağırlıklı olmak üzere çeşitli özel kurslar düzenlenmektedir. Eğitim fakültelerinde ise ilköğretim bölümünde drama, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği programları içinde yer almaktadır.

Özel okullarda ağırlıklı olmak üzere drama, seçmeli ders kapsamında okullarımızda okutulmaktadır. Matematik, fen, sosyal bilgiler, bilgisayar gibi alanların da içinde olduğu alanlarda drama da, öğrenciler tarafından üzerinde bilimsel proje hazırlanan bir çalışma alanı haline gelmektedir (Ekin Koleji, 2003).

Yaratıcı dramanın batıda özellikle de İngiltere ve Amerika Birleşik Devletlerindeki gelişimi ile ülkemizde yaygınlaşması bu şekilde aktarıldıktan sonra, genel özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

Dramanın Genel Özellikleri

Genel olarak bir yaratıcı drama programında yer almak kişide, dil ve iletişim yeteneklerini, problem çözme becerilerini, yaratıcılığı geliştirdiği; olumlu benlik kavramını, sosyal farkındalığı, empatiyi, değer ve tutumları belirginleştirdiği ve tüm bunların yanı sıra tiyatro sanatı anlayışını artırdığı belirtilmektedir (AATE'den aktaran, Heinig, 1988: 5).

Öğrenme ve sosyalleşme sürecine etkisi dışında, drama kimine göre benlik saygısını geliştirir, kimine göre grup üyesi olmanın getirdiği gizil gücü vurgular, kimilerine göre de iletişim ve problem çözme yetilerini geliştirir (San, 2002: 66). İşbirliği kurma ve sosyal farkındalığı artırma, dramanın sağladığı değerler içinde yer almaktadır (McCaslin, 2000: 16).

Yaratıcı dramanın, Avrupa ülkelerinin bir çoğunda (Hollanda, Almanya ... v.b.) ilköğretim okul programlarında yoğun bir şekilde yer aldığı bilinmektedir. Çocuklar farklı durumlarda ve farklı yerlerdeki insanların rollerini oynayarak yaşam ve öğrenim deneyimlerini genişletebilmektedirler. Yaratıcı dramayla, gerilimler ortaya çıkabilmekte, duygusal ve sosyal ayarlamaların gelişmesi sağlanabilmektedir. Çocuklar, yalnızlık, küçümsenme, hor görülme gibi duyguları tanıyarak, insan davranışları hakkında yeni içgörü kazanabilmekte ve başkalarının ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı olabilmektedirler.

Robbins (1988), İngiliz edebiyatı öğretmenlerinin dramayı kendi müfredatlarında göstermelerine karşılık, rol oynama, simülasyon gibi drama tekniklerinin sosyal bilgiler, tarih, yabancı dil öğretimi, rehberlik psikolojik danışmanlık hatta fen öğretiminde daha yaygın kullanıldığını belirtmektedir.

Yaratıcı dramada yazılı bir metin olmadığı için katılımcılar, kendi duygu ve düşünce birikimlerini ifade edebilmeleri için yönlendirilirler. Çocuklar canlandırdıkları karakterin bakış açısı ve işbirlikli eylem planıyla demokratik yaşama uyum sağlamak için beceri geliştirebilirler. Katılımcılar, kabul etmeyi ve öğrenmenin önemli bir yönü olan her bir oyundan sonra takip etmesi gereken informal değerlendirme sürecinde eleştiride bulunmayı öğrenebilirler. Yaratıcı dramanın en büyük önemi, deneyimin kendisi olan onu yapma süreci altında yatmaktadır (Huck ve diğerleri, 1993: 790).

Önder (2002) dramayla ilişkili olarak, “Eğitici Drama” kavramını kullanmaktadır. İç göç, rekabet, çekirdek aile, çalışan anne, boşanma, televizyon gibi bazı olumsuz etmenlerin artmasından dolayı eğitici drama uygulamalarının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Önder, 2002: 39-42).

Pek çok durumda, etkili bir sosyal çatışma duygusal iletişimi oluşturmaktadır (Saarni, 2001). Drama katılımcılara sosyal çatışma ortamı yaratarak onların duygusal iletişimine girmelerine katkıda bulunmaktadır.

İletişimde kişilerarası mesafede dört alan tanımlanmaktadır. Bu alanlar; mahrem alan, kişisel alan, sosyal alan, genel alandır (Yalçınkaya, 2006: 131). Drama öğrencilerdeki kişilerarası mesafeler arasında düzenlenmesi ve tüm alanları içermesi açısından etkili bir iletişim olanağı sunar.

Çocuklarda olumlu değer oluşturmanın zor olduğu bilinmektedir. Drama, çocukların birbirleriyle etkileşimini artırarak onların ahlak gelişimine önemli katkıda bulunmaktadır (Wallin, 1980: 630).

Genel olarak drama, bir çeşit oyunlar sistemi olarak belirmektedir. Çocuklar, drama etkinliklerini genellikle oyun olarak algıladıkları için aynı oyunda olduğu gibi dikkat ve enerjilerini yapılan etkinlik üzerine toplamaktadırlar (Önder, 2002: 47). Bu yüzden dramada oyun kavramının etkisi büyüktür.

Genel olarak araştırmacılar yaratıcı dramanın merkezinde oyunun bulunduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda oyun kavramı ve süreci daha ayrıntılı olarak verilmeye çalışılmıştır.

Oyun: Ayakta durabilen varlık (homo-erectus)dan düşünen varlığa (homo-sapience) kadar modern insanın tanımlanma sürecinde insana ilişkin çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Çalışan, elini kullanan varlık (homo-faber) tanımında insanın gelişiminde emeğin rolü vurgulanmaktadır (Nutku, 1998). Huizinga (1995), insanı betimlemede başka bir kıstas olan “homo-ludens”i tanımlamaktadır. Huizinga, “oyun çeşitli kültürlerin doğuşuna kaynaklık etmiştir.” diyerek yer yüzünde insana ait her şeyin başlangıcının oyun olduğunu savunmaktadır (Huizinga, 1995). Bu durumda modern insan oynayan, düşünen ve emekçi bir varlıktır (Nutku, 1998: 15).

Oyunu yaşama sevincinin dışı vurması şeklinde tanımlanmaktadır (Nutku, 1998: 16). Oyun, çeşitli yazarlarca boşalma, enerji fazlasını atma, çocukların büyürken acıyı hissetmeleri için bir güç, taklit içgüdüsünün doyunluğunu sağlama olarak belirtilmiştir. Oyun, küçük canlı varlıkların (insan ve hayvan) ileriki yaşama hazırlıklarıdır (And, 1974’ dan akt. Nutku, 1998: 16).

Oyunun, insanın yaşamının her alanında kullandığı ve karşısına çıkan eylemler bütünü olduğu belirtilmektedir. Ekonomiden, siyasete, askerlikten psikolojiye kadar hemen hemen tüm disiplinlerde oyun yaygın olarak kullanılmaktadır (Avedon ve Sutton Smith, 1971).

Jersild (1979), oyunun önemini şu şekilde belirtmektedir: “Kuralları önceden saptanmış olsun olmasın, oyunlar toplumsallaşma sürecinde önemli olan etmenlerdir. Ayrıca, çocuğun seçtiği oyunlar ve bu oyunlarda aldığı rol, onun kişiliğini açığa vurmakta geniş ölçüde ipuçları sağlamaktadır.”

Çocuklar 3 veya 4. yaştan itibaren oyunları kullanarak kendilerini ifade etmeye başlarlar. Düşüncelerini uygulayabilmeleri için çocuklara fırsat tanınmalı, onların spontanlıklarını ve meraklarını artırmak için programlarda esnek olunmalı ve onlara keşfettiklerini yansıtabilmeleri için bolca zaman verilmelidir (Miller ve Chuch, 2002). Oyun, çocuğun işidir ve hayat için bilgi ve becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca çocuğun başarısızlık korkusu olmadan, tereddüt etmeksizin ya da çekingenlik göstermeden spontanlığını artırmaktadır (Aaron ve Winawer, 1965: 131).

Okullarda, öğretim aracı olarak, sınıf yönetiminde oyun etkisi oldukça geniş yer kaplamaktadır. Engelli çocukların problemlerinin tanınmasında, rehabilitasyonunda oyun, bir araç ve yöntem hatta çözüm yolu olarak görülmektedir.

Oyun, öğrencilerin motivasyon problemlerine ve öğretmenlerin sınıf yönetimi problemlerine çözüm getirmektedir. İyi oyun, öğrenenin öğrenmesine yardım etmektedir (Avedon ve Sutton-Smith, 1971: 315).

Genel olarak oyunlar, sınıf içinde farklı yeteneğe sahip öğrencilerin iletişim becerileri kazanmaları, birlikte çalışma, istenilen tutum ve davranışlar sergilemeleri, doğru alıştırmaları öğrenmeleri için uygun sınıf ortamını yaratmaya yardımcı olmaktadır (Avedon ve Sutton-Smith, 1971: 320).

Oyun oynamanın, öğrenmenin yaygın ve çok eski bir biçimi olduğu söylenmektedir (Coleman, 1967: 69). Oyun ve öğrenmeyle ilgili iki hipotez vardır: İlkinde, insanlar öğretilenleri öğrenmez, daha çok hareketlerinin sonuçlarını tecrübe ederek öğrenirler. Oyun, gençlerin yetişkinler gibi gerçek sonuçlarla yüzleşmesini gerçek eylemlerden önce tecrübe etmelerini sağlar. Diğer hipotez ise, okulun modern toplumun karmaşıklığını öğretememesidir. Bu yüzden öğrencilerin çoğu problem ve karar vermeler karşısında hemen hemen hiç deneyimleri olmamaktadır. Oyunlar, öğrencilerin modern toplumun gerçekleriyle bir yere kadar yüzleşmelerini sağlamaktadır.

Oyunla öğrenmenin bir çok olumlu tarafı vardır. Oyun, öğrenciyi aktif kılarak dikkatini odaklamasını güçlendirir. Oyunlar, öğrencilerin eylemlerinin kazanma ya da kaybetme gibi sonuçlarını görerek öğretmenlerin hakim veya jüri rollerini ortadan kaldırır. Bu sayede öğretmenin rolü, yardımcı, rehber gibi daha tabii bir hale dönüşür. Akademik simülasyon oyunları, oynayanın kendi geleceğine etki edebilme duygusunu geliştirir. Oyunda bir kimsenin eyleminin sonuçlarını görmesi tahmin edilebilir ve kontrol edilebilir çevre duygusunu geliştirmesini sağlar. Oyunun bir başka değerli tarafı, farklı becerilere hitap etmesidir. Öğretmenin sınıftaki derslerinde bazı öğrenciler zorluktan dolayı anlayamamakta bazılarında ise ders basit gelmekte ve bu da onları sıkabilmektedir. Oyun, farklı derecelerdeki becerileri kapsamaktadır (Coleman, 1967).

Oyunun çocuğun geçmiş ve şimdiki uğraşlarıyla başa çıkabilmede ve ayrıca kendisini sorumluluklarını gerçekleştirmeye hazırlamada etkili bir araç olduğu belirtilmektedir. Oyunun, çocukların zihinsel ve motor yeteneklerinin yanında aynı zamanda zeka gelişimindeki önemli fonksiyonudur (Bettelheim, 1987).

Bir oyun grubuna dahil olmak çocuğun sosyal ortama uyum sağlayabildiğini göstermektedir. Grup içinde çocuk kendi görüşlerini, yaşam felsefesini diğer çocuklarla karşılaştırır ve bu sayede kendini düzeltme şansı elde eder (Özdoğan, 2004: 120). Çocuğun kendini keşfetmesini sağlayan oyun onun benlik kavramını da etkileyebilecektir. Çocuk kendi hakkında bilmediği özellikleri arkadaşlarıyla birlikte

oyarken fark edebilir. Bir gruba ait olma, paylaşım, rekabet gibi sosyal konular oyun ortamında çocuklar tarafından kazanılmaktadır (Sevinç, 2004: 149-150).

Oyun, genelde esnekliği ve açıklığı körükleyebilmektedir. Çocuk, oyun sayesinde olayın içine doğru yönelebilmektedir. Çocuk, dışardan gelecek bir ödül veya takdirden çok oyunun içinde yer almakla ilgilenmektedir. Oyun üretken ve tatmin edici olabilmektedir. Çocuklar oyun oynamaktan çok fazla zevk almaktadırlar. Oyun, çocukların güven içinde risk almalarını sağlayarak öğrenmeye karşı ufuklarını geliştirmeye katkıda bulunabilmektedir.

Kuramsal çerçevede oyunun genel özelliklerini ve önemini bu şekilde vermeye çalıştıktan sonra, dramada daha özel bir teknik olan rol oynamaya ilişkin görüşler aşağıda verilmeye çalışılmıştır.

Rol Oynama: Drama oyunu kavramı, drama etkinliklerini yap boz, lego, elim sende gibi oyunlardan ayırt etmek için kullanılan bir terimdir. Drama bir çok eğitim etkinliğinde bir araç olarak ya da bir teknik olarak kullanıldığı gibi kendi başına özel bir konu olarak da öğretilip uygulanmaktadır. Yaratıcı dramada temel araç, oyun yaratmadır (Önder, 2002: 29). Bir teknik olarak kullanılan rol oynama tekniğinin drama içinde oldukça geniş bir yeri olduğu düşünülmektedir. Spolin, çocuğun kendini rahat bir şekilde ifade edebilmesi için, içinden geldiği gibi rol oynamasının önemini vurgulamaktadır (Spolin, 1963'ten akt. Önder, 2002: 35).

Dramada rol oynama, gerçek yaşantıların gösterimi için etkili bir yöntem olabilmektedir. Rol oynama, öğrencilerin yeni davranış ve becerileri uygulayabilmeleri için onlara güvenli bir ortam sağlayabilmektedir. Rol oynama sayesinde, üzerinde çalışılan konu hakkında ilgi uyandırmanın yanında, farklı görüş açılarına yönelik empati kurabilmeleri için öğrencilere yardım edilebilmektedir. Etkinliklerde öğrencilerin aldığı roller onların duyuşsal, psikomotor ve zihinsel alanlarını ortaya koymalarına yardım edilebilmekte ve bu sayede öğrenilen konularda bütünsellik sağlanabilmektedir. Rol oynamanın, öğrencilerin tek bir doğruyu bulmak için kaygı duymayacakları bir aktivite olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin,

etkinlikler içinde denemelerine ve hatta hata yapmalarına izin verilir; bu sayede risk almaları için onlara cesaret kazandırılmaktadır. Rol oynama içinde düşük yetenekteki öğrencilere bile başarılı hayat durumlarının nasıl olduğunu görebilmeleri için deneme fırsatı tanınabilir. Ayrıca rol oynama aktiviteleriyle öğrencilerin yaratıcılıklarının ortaya çıkması sağlanabilir.

Rol oynama, iki veya daha fazla öğrencinin belirlenmiş bir sahneyi o anda uydurup canlandırdıkları kısa süreli süreçlerdir. Bu roller örneğin, yeni bir öğrenciyi tanıtmak şeklinde bilindik olabildiği gibi daha farklı olarak bir bilim adamının, bir bakanın canlandırıldığı roller olabilmektedir. Rol oynamalar geçmiş, günümüz ve gelecek üzerine tasarlanabilmektedir (Partin, 1999: 138).

Rol oynamanın, sosyodramadan alınan bir metot olduğu belirtilmektedir. Edebiyatta, sosyal bilgilerde anlaşılması zor durumları hatta fen ve matematikte bazı konuları öğrencilerin anlaması için kullanılmaktadır. Rol oynama sayesinde öğrencilerin öğrenilen konu hakkında daha ilgili olmasına, sadece konuyu öğrenmeleri değil aynı zamanda eylem içinde yer almalarına, problemleri bulup yeni ve yaratıcı alternatif çözümler bulmalarına yardım edilmektedir. Rol oynama, çocuklara girişimci olmayı, iletişimde bulunmayı, problem çözmeyi, bilinçli olmayı, takım içinde işbirliği kurmayı ve tüm bunların ötesinde (tamamı olmasa da öğrenilen çoğu konular, birkaç yıl içinde ya modası geçecek ya da alakasız kalacak) 21. yüzyılın zorluklarıyla baş etmeyi öğretecektir (Blatner, 2002b).

Rol oynamayla ilgili üç probleme dikkat çekilmektedir. Bunlardan ilki ısınmadır. Rol oynamada istenmeyen deneyimlerin yaşanması, hiç yapılmayan ya da yetersiz biçimde ve sürede yapılan ısınmadan kaynaklanmaktadır. Öğretmen rol oynamada bulunan her bir oyuncuyla tek tek ısınmalıdır. Rol oynamada gözlenen diğer bir problem ise öğretmenin grubun genelinin problemiyle ilgilenmek yerine rol oynamada zorluk çeken tek bir öğrencinin gerçek hayattaki kişisel problemiyle ilgilenmesidir. Rol oynamada üçüncü problem de insanlara kişilerarası beceri öğretiminin teknik beceri öğretiminden daha kolay olduğu fikridir. Ancak kişilerarası becerileri öğretmenin daha zor olduğu düşünülmektedir. Tüm bu belirtilenlerden

dolayı rol oynamayı kullanacak öğretmenlerin eğitilmesi gerekmektedir (Blatner, 2002b).

Rol oynamada, plan yapmadan öğrencilere sadece rolleri dağıtmak, etkinliğin başarısızlıkla sonuçlanmasına sebep olabilmektedir. Partin, rol oynamayı etkin kılmak için şunların göz önünde tutulması gerektiğini belirtmektedir:

! Öğretim hedeflerinin desteklenmesi için rol oynamalar planlanmalıdır. Fonksiyonlarına bağlı olarak rol oynamalar bir dersin başında, ortasında ve sonunda olabilir. Ancak her ne zaman kullanılırsa kullanılsın rol oynama eğitime yönelik olmalıdır.

! Genel olarak rol oynamanın amacı öğrencilere açık bir şekilde verilmelidir. Utanma, sıkılma ve çekingenliğe yol açabileceğinden dolayı rol almalar konusunda öğrenciler zorlanmamalıdır.

! Rol oynamada direnci kırmak için “rol oynama” sözünü kullanmak yerine “Farz etki sen bir... sin” şeklinde ifadeler kullanılmalıdır.

! Tüm grubun katılmadığı durumlarda gönüllülerle çalışmak daha iyidir. Ayrıca küçük gruplarla çalışmak daha az direnç yaratacaktır. (Üçlü grupların iyi çalıştığı gözlenmiştir).

! Rol oynamaları için öğrencilere uygun bir ortam hazırlanmalıdır. Küçük grup çalışmalarından sonra kazanılan deneyimler öğrencilerin tüm sınıfa dönük çalışmalarında daha rahat olmalarını sağlar.

! Oyunculara oynayacakları roller bir iki cümleyle açıklanmalıdır. Katılmayanlara da önceden hazırlanmış yapılandırılmış gözlem formları dağıtılarak gözlem yapmaları sağlanmalıdır. Herkesin rahatlıkla gözlemesi için sınıf (oda) tekrar düzenlenmelidir. Şayet birden fazla rol oynama varsa öğrencilerin birbirlerine müdahale etmelerini önlemek ve arkadaşlarını takip etmeleri için onları yaymak gerekmektedir.

! Çocuklara, nasıl oynayacakları konusunda özgürlük tanınırsa katılım daha da artar.

! Rol oynamalar basitleştirilmelidir. Oyunlar ne kadar genişletilirse kaygı düzeyi o kadar artar.

! Rol oyuncularına basit aksesuarlar vermek (şapka, atkı, gözlük... gibi) onların role girmedeki motivasyonlarını artırır. Çocukların ellerinde bir şeyler tutmaları bile kaygıyı azaltmaktadır.

! Öğretmenin başlarda rol alması öğrencilerin rol almasını kolaylaştıracaktır.

! Öğrencilerin kendi isimlerinden çok hayali isimler kullanmaları sağlanmalıdır.

! Rol oynamaya müdahale için sıklıkla uygulanan taktiklerden biri iki öğrencinin rollerini değiştirmek veya yeni bir öğrenciyi role katmaktır.

! Bir grup rol oynamayı bitirir bitirmez, ikinci gruba aynı rol oynamayı çarpıtarak tekrarlatın.

! İzleyenlerin katılımını sağlamak için onlardan rol oyuncularına yönergeler vermeleri istenir.

! Gestalt terapistlerinin kullandığı “boş sandalye” tekniğini çatışmaların aydınlatılması için uygulayın. (Bir durumun iki yönüne bakmak iyi bir yoldur. Ancak bu teknik içerik güvenilir olduğunda ve öğrencinin derin duygularını uyandırmadığında kullanılmalıdır.)

! Sıklıkla kullanılan rol oynama “basın konferansıdır”. Bir veya birkaç öğrenci ünlü tarihi bir karakter, bilim adamı, kaşif ve yazar gibi rolde farz edilerek kalan sınıfın görüşmeci olmasıdır.

! Rol oyununu videoya kaydedin. Sınıfta izlenirken önemli durumları durdurup üzerinde konuşun.

! Rol oynamanın uzayıp gitmesine izin vermeyin. Önemli noktada bırakarak üzerinde konuşun.

! Rol oynamalarındaki performanslarından dolayı öğrencileri eleştirmeyin.

! Rol oynama üzerinde değerlendirme yapmak için mutlaka zaman harcayın (Partin, 1999: 139-140).

Wassermann (2000), ilkokulda öğretmenlerin çocukların teorilerle uygulamalar arasında bağ kurmalarına oyun aracılığıyla yardım edebileceklerini belirtmektedir. Wassermann'a göre oyunun çocuğun sosyal, psikolojik ve zihinsel gelişiminde oldukça önemli yeri vardır. Kişisel olarak güç sahibi olmak insanlar için oldukça önemli bir ihtiyaç olduğu bilinmektedir. Sınıf ortamında oyunla aktif öğrenme uygulamalarında, kişisel değer duygusu uyandıran sevinip mutlu olma duygusu, çocuğa kişisel güç sağlamaktadır. Ayrıca oyunun, çocuğun kendisine ve seçimine saygı duymamızı sağlayan bir çerçeve olduğu düşünülmektedir.

Wassermann, çocuklara oyun-brifing-tekrar oyun programıyla "yapabilme" ruhunun aşılanaabileceğini savunmaktadır. Oyun- brifing-tekrar oyun programıyla matematik, fen, dil, sosyal bilgiler, müzik gibi alanlarda çocukların gelişimi sağlanabilmektedir. Ayrıca bu programla çocuklara ahlak gelişimi de verilebilmektedir. Sınıfta oyun oynayarak etik konuların konuşulup tartışılması, çocuklarda kişilik gelişimi ve sosyal gelişim fırsatı verilebilmektedir. Bu şekilde sınıf içinde oyun oynama süreci, öğrencilerin öğrendiklerini kontrol edebilmelerini ve kendilerine saygı duyulan öğrenme ortamından hoşlanmalarını sağlamaktadır. Bu sayede motive olmamış, sürekli ödev yapan öğrenci düşüncesi yok olmaktadır.

Van Ments, rol oynamada dikkat edilmesi gereken süreçlerin ana noktalarını şu şekilde belirtmektedir:

- 1- Oyuncuları rolden çıkarın.
- 2- Ne olduğunu açıklayın (gerçekleri belirtin).
- 3- Hataları ve yanlış anlamaları düzeltin.
- 4- Kaygı ve tansiyonu azaltın.
- 5- Rol oynama sırasında oluşan varsayımları, duyguları ve değişimleri ortaya koyun.
- 6- Oyunculara kendilerini gözleme becerisi geliştirmeleri için fırsat verin.
- 7- Gözlem becerileri geliştirin.
- 8- Rol oynamanın sonuçlarıyla asıl hedefleri ilişkilendirin.
- 9- Süreci analiz edin.
- 10- Gözlenen davranışlardan sonuç çıkarın.
- 11- Öğrenmeyi pekiştirin veya doğrulayın.
- 12- Üzerinde düşünmek için yeni noktalar çıkarın.
- 13- Eğer uygun olursa davranışı düzelmek için sonuç yolları çıkarın.
- 14- Başka durumlara genelleyin.
- 15- Önceki öğrenmelerle bağlantı kurun.
- 16- Gelecekteki öğrenme için plan sağlayın.
- 17- Rol oynamalar bazı öğrenciler için yeni olacağından sabırlı olun.
- 18- Rol oynamada istenilen sonuçlara ulaşırsanız durumları gelecekte de kullanmayı planlayın (Van Mentz, 1989).

İçinde oyun ve rol oynamanın da yer aldığı yaratıcı drama oturumları bir birini takip eden bir takım aşamalardan oluşturulur. Genellikle drama çalışmaları sürecinde birbirinden üslup açısından farklılaşan dört tip uygulama yer almaktadır. Bu uygulamalar; ısınma çalışmaları, oynama, doğaçlama çalışmaları ve oluşumlar şeklinde belirtilmiştir (San, 2002: 76).

Okvuran (2002)'a göre ise klasik bir yaratıcı drama programının ısınma, rol oynama pondomim, doğaçlama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır.

Ancak başka bir çalışmada yaratıcı dramanın kullanıldığı bir dersin işlenişinde ısınma ve rahatlama çalışmaları, oyunlar, doğaçlamalar, oluşumlar ve değerlendirme kısımlarının olduğu belirtilmektedir (Üstündağ, 2002: 9-12)*.

Gerek psikodramada olsun gerekse yaratıcı dramada olsun drama etkinlikleri bir liderin gözetimi çerçevesinde sürdürülmektedir. Lider, katılımcıların kendilerini ifade etmelerini, eğitimsel ve psikolojik gelişmelerini sağlamaları açısından eğitim, sanat, pedagoji gibi disiplinlerde belirli bir eğitimi aşmış olmalıdır.

Drama Uygulayıcısı Olarak Öğretmen: Churukian (1992), etkili öğretmenlerde bulunması gereken dört alanı belirtmektedir. Bunlardan ilki öğretmenlerin kendileri, öğrencileri, arkadaşları, ailesi ve öğreteceği konu hakkında olumlu düşüncelere sahip olması; öğretmeyi ve gerçek insan ilişkilerini teşvik edici davranışları sergilemeleridir. Diğer bir alan öğretmenlerin öğretecekleri konu hakkında iyi bir şekilde bilgilendirilmiş olmaları olup yorum yapabilme becerisine sahip olmalarıdır. Bu sayede öğretmenler, öğretecekleri konu ile öğrencilerin ilgi ve deneyimleri arasında bağlantı kurabilmektedirler. Etkili öğretmenlerin sahip olmaları gereken bir diğer husus da, öğrenme ve insan davranışları hakkında teorik bilgiye sahip olması; öğrenmeyi temel alan insanı ve insan ilişkilerini içeren, insani bir

* Oluşum Drama Enstitüsü (ODE) ve Çağdaş Drama Derneği (ÇDD) İzmir'de yaratıcı drama lideri yetiştirme eğitimlerinde San (2002) ve Okvuran (2002)'den farklı olarak, bir yaratıcı drama oturumunun ısınma, asıl oyun ve değerlendirme (ODE, Kasım 2004-Şubat 2005 4. aşama drama çalışmaları, Buca Eğitim Fakültesi); ısınma, oyun ve değerlendirme (ÇDD, 2005 3. aşama drama çalışmaları, Etkin İnsan Derneği) aşamalarından oluştuğu belirtilmektedir. Ayrıca Üstündağ (2004)'ın, yaratıcı dramanın aşamalarını giriş etkinlikleri, gelişme etkinlikleri ve sonuç etkinlikleri şeklinde üç bölüme ayırdığı görülmektedir (Genişletilmiş ve Gözden Geçirilmiş 6. Baskı Ekim 2004).

yapıya sahip olmalarıdır. Öğretmenler insan davranışları oluşturabilmeleri için öğrencilere model olma niteliğini taşımaktadır. Son olarak; etkili öğretmenler, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran teknik ve öğretim becerilerine sahiptirler (Churukian, 1995: 31-32).

Öğretmenin konu alanı uzmanı olması ve öğretim bilgisine sahip olması dışında “hoşgörü, sabır, açık fikirlilik, kendini ifade edebilme yeteneği, iyi bir dinleyici olma, problem çözme gücü... gibi” özellikleri de onun iyi bir öğretmen olmasında önemli rol oynamaktadır (Fidan ve Erden, 1997: 65).

Öğretmenler, öğrencilere uyum sorunlarını çözme ve insan ilişkilerini güçlendirme gibi konularda rehberlik etmektedirler (MEB, 2002: 28).

Daha özel olarak sınıf ortamında drama dersini verebilecek bir öğretmenin, öğrencilerin güven duygusunu artırabilme, grupları yönlendirme, iyi bir gözlemci olma ve öğrencilere kendilerini rahatlıkla ifade ettirme gibi bilgi ve becerilere sahip olması gerekir (MEB, 1998: 1080).

Drama lideri drama sürecinin temel öğelerindedir. Lider katılımcılara rehberlik eden kişidir (Adıgüzel, 2002: 167). Lider, drama ve oyun tekniklerini iyi bilen ve tiyatro tekniklerinden yararlanabilen aynı zamanda yaratıcı nitelikler taşıyan biri olmalıdır (San, 1990’dan akt. Adıgüzel, 2002). Bunların yanında drama liderinin eğitim, psikoloji, gelişim psikolojisi, tiyatro, müzik, plastik sanatlar, oyun, tiyatro pedagojisi gibi alanlarda da donanımlı olması gerekmektedir. Ayrıca lider birlikte olduğu grubun gelişimsel özelliklerini bilmelidir (Adıgüzel, 2002: 167).

Lider, grupla birlikte çalışmaya başlamadan önce hedeflerini, yöntemlerini, içeriğini ve değerlendirmesini planlamış, çalışma ortamını ve kullanacağı malzemeyi önceden hazırlamış olmalıdır (Adıgüzel, 2002: 168). Ancak lider, dersleri grubun yeteneğine göre planlamalıdır. Grubun karakterini, yaşını, ihtiyaçlarını ve ilgilerini göz önünde tutmalıdır. Çocuklara kapasitelerinin üstünde sorumluluk vermek, onları hayal kırıklığına uğratacağı gibi yeteneklerini hafife olmak da onların düşünmelerini

bastırarak sıkıntıya sürükler. Aynı zamanda lider kendi kişiliğini, öğrenme stilini ve kendine olan güvenini göz önünde tutmalıdır. Lider, grubun gelişmesinin yanında kendi gelişimini sürekli değerlendirmelidir ki, bu sayede daha çok duyarlılık ve esneklikle gruba rehberlik edebilir (Heinig, 1988: 23-24).

Drama liderinin demokratik, insana saygılı olması, güven verici olması, iyi bir dinleyici olması, grubun işleyişini ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak adil bir şekilde müdahale etmesi ve empatik olması etik kurallar olarak belirtilmektedir (Okvuran, 1999).

Uzman görüşlerinden de anlaşılacağı üzere etkili bir öğretmenle etkili bir drama liderleri hemen hemen benzer özellikleri taşıyan kimselerdir. İçtenlik, dürüstlük, empati kurabilme, sabırlı olma ve sorumluluk sahibi olma gibi özellikler hem öğretmenler hem de drama yaptırarak kimselerde bulunması gereken ortak özellikler arasında olduğu söylenebilir.

Dramada iki önemli unsur olarak bilinen iletişim becerilerinin ve müziğe karşı duyarlılığın, dramayı uygulatacak olan öğretmenlere verilebileceği düşünülmektedir. Özellikle öğretmen adayları üzerine yapılan araştırmalarda, örneğin iletişim becerileri (Güven ve Yalçınkaya, 2001), müziği öğrenme stratejileri (Kocabaş, 2003) öğretmen adaylarına verilmesi gereken beceriler arasındadır.

Drama üzerine verilen kuramsal çerçeveden sonra aşağıda rehberlik, grup rehberliği ve ilköğretimde rehberlik üzerine uzman görüşlerine yer verilmiştir.

Rehberlik

Kepçeoğlu (1994), rehberlik kavramındaki yeni yaklaşımlara dikkat çekmektedir. Rehberlik alanındaki temel konular için başlangıçta hazırlanan İngilizce ders kitaplarında sadece “Rehberlik” (Guidance) adının yaygın olarak kullanılmış olduğuna, ancak buna karşın son yıllarda rehberlik ile birlikte, “Danışma”

(Counseling) adının daha çok kullanılmakta olduğunu belirtmektedir (Kepçeoğlu, 1994: 3).

Başka bir açıdan ise rehberlik, kişinin en verimli şekilde gelişmesi ve tatminkar uyumlar sağlaması için gerekli olan seçimleri (tercihleri), yorumları, planları yapabilmesi; kararlarını vermesine yarayacak bilgi ve becerileri kazanması; ulaştığı bu seçim ve kararları uygulaması için kişiye yapılan sistematik ve profesyonel (uzmansal) yardım olarak tanımlanmaktadır (Tan, 1992: 18).

Shetzer ve Stone (1981), rehberliği bireye kendini ve kendi dünyasını anlaması için yapılan yardım etme süreci olarak tanımlamaktadır. Bireyin kendisini ve dünyasını anlamasıyla daha etkin, üretken ve mutlu olacağı; bu şekilde işlevsel insan tipine daha çok yaklaşacağı da yazarlar tarafından belirtilmektedir. Rehberlik, hem kavram hem de program olarak gençlere ve gençlerin geleceğine odaklanmıştır. İşte bu yüzden eğitimde rehberliğin temel hedefi öğrencinin kişisel gelişimini kolaylaştırmaktır.

1960'lardan önce ilköğretim rehberliğinin (elementary school guidance) uzmanlaşmış bir servis olarak sadece problemlili öğrenciler için olduğu düşünülmekteydi. Daha sonraki yıllarda ilköğretim rehberliği sadece problemlili çocuklarla sınırlandırılmamış; rehberlik servisi tekniklerinin tüm çocuklar için faydalı olabileceği belirtilmiştir. Bu durumda okul rehberliği gelişim psikolojisinden faydalanır ve temellerini tüm insanların geçtiği gelişim basamaklarından alır. İlköğretimdeki rehberlik servislerinin çocuklara öğrenmede yardımcı olduğu bilinmektedir. Aslında servis her çocuğa kendini anlamada, ihtiyaçlarıyla ve çevresiyle ilişki kurmada bir yardım süreci niteliğindedir. İlköğretim rehberliği sadece öğrencilere iyi bir eğitim vermek şeklinde görülmemektedir (Beck, 1969: 177).

Kuzgun (1989)'a göre, "Çağdaş rehberlik, öğrencilerin kişilik gelişimine yardım hizmetidir. Özürlü öğrencilerin teşhis edilmesi ve bunların özel eğitim kurumlarına yönlendirilmesi de rehberliğin fonksiyonlarından. Ancak tüm

öğrencilerin sağlıklı bir ruhsal gelişim göstermeleri eğitimin ve rehberliğin temel fonksiyonudur.” şeklinde rehberlik anlayışı belirginleştirilmiştir. Başka bir açıklamada Kuzgun, rehberlik için “bireye kendini anlaması, çevresindeki olanakları tanınması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştiren bir kişi olarak gelişebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım sürecidir” şeklinde tanım yapmıştır (1997: 5). Ayrıca bu tanımlama diğer uzmanların tanımlarıyla da örtüşmektedir (Özgüven, 1999: 43; Yeşilyaprak, 2002: 6).

Rehberlikle ilgili tanımlar incelendiğinde bazı ortak noktaların vurgulandığı görülmektedir. Tanımların vurguladığı ortak sözcüklerin süreç, yardım, birey, kendini anlama, kendini gerçekleştirme, destek, uyum olduğu görülmektedir (Girgin, 2004: 6).

Rehberlik hizmetleriyle ulaşılması beklenen amaç bireyin;

- a) Kendini tanınması;
- b) Kendini anlaması ve kabul etmesi;
- c) Bulunduğu ortamı ve çevreyi tanınması;
- ç) Ben ne yapabilirim? ve Ne yapmalıyım? gibi soruları cevaplayabilmesi;
- d) Kendini gerçekleştirebilmesidir. Kendini gerçekleştirme rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin nihai amacı olduğu belirtilmektedir. “Kişide varolan tüm gizilgüçlerin, yeteneklerin, kapasitelerin ortaya konulması, uygulama alanına sokulması, kullanılması ve geliştirilmesi” kişinin kendini gerçekleştirebilmesi için yapabildikleridir (Yeşilyaprak ve diğerleri, 1998: 8).

Bütün bu tanımlardan ve amaçlardan da anlaşılacağı üzere rehberlik, okullarda tüm öğrencilerin gelişimini sağlamaları, yerinde seçimler yapabilmeleri ve sorunlarına kendi başlarına çözüm bulabilmeleri için uzmanlarca verilen yardım ilişkisidir şeklinde özetlenebilir. Öğrencilerin buldukları konuma göre ilköğretimde, orta öğretimde ve yüksek öğretimde okul rehberlik hizmetleri yapılandırılmaktadır (Thompson, 2002). Okul rehberlik programları, “bireysel ve grup rehberlikleri” olarak iki grupta düzenlenebilmektedir (Shetzer ve Stone, 1981). Bu çalışma ilköğretimde grup rehberliğine dayalı olduğundan ilköğretimde rehberlik

ve grup rehberliği kavramlarının özelliklerinin açıklanmasının yararlı olacağı düşünölmektedir.

İlköğretimde Rehberlik

İlköğretim çağında bulunan öğrenciler, bu öğrencilerin velileri ve öğretmenleri rehberlik hizmetlerini bir ihtiyaç olarak görmekteirler (Erkan, 1997). İlköğretim okulu danışmanları, öğrencilerin büyüme ve başarıma sürecinde kritik konularda başarılı olmalarına yardım eden ve gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için eğitim almış uzman kimselerdir. İlköğretim okulu danışmanları, davranış bilimleri ve insan ilişkileri üzerine eğitim görmüş çocuklarda büyüme ve gelişim uzmanlarıdır. Bu kişiler, ilköğretim okulu programı, öğrenme süreci, okul hizmetlerinin ve çevre kaynaklarının organizasyonu üzerine bilgi sahibidirler.

İlköğretim okulu danışmanlık hizmetlerinin hedefleri sınırlı olmamak üzere şu şekilde belirtilebilir:

- Çocuklara kendilerini ve diğerlerini anlamada yardımcı olma,
- Çocukların problemlerinin artmasını engellemeye yardımcı olma,
- Özel gereksinime ihtiyacı olan çocukları belirleyerek onların okul kaynaklarından yararlanmalarını sağlama,
- Kriz ortamında müdahale ve yönetim sağlama,
- Aile, öğretmen ve okul programları arasında işbirliği ve koordinasyon sağlama,
- Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerine göre uygun bir şekilde programları bireyleştirme,
- Mesleki rehberlik sağlama,
- Çocuk güvenliği, ilaç bağımlılığı, çocukları kötüye kullanma gibi özel programları koordine etme,
- Çocukların, sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerini geliştirmede yardım etme (Thompson, 2002:11-12).

İlköğretim öğrencilerinin farklı ihtiyaçları, farklı bilişsel ve duyuşsal özelliklerinden dolayı bu grup altında bulunan öğrencilere verilecek rehberlik hizmetlerinin de onlara uygun bir şekilde özelleştirilmesinin gerekli olduğu görölmektedir.

Grup Rehberliği ve Grup Süreçleri

En kısa anlatımıyla grup rehberliği, okullarda öğrencilere verilen rehberlik faaliyetlerinin bireysel olarak değil de gruplar halinde yapılması şeklinde açıklanabilir.

Tan, eğitimde ekonomik olma ilkesini ve yetersiz danışman bulunmasını göz önünde bulundurarak “okullarda yetişmiş danışmanlar bulunmadığına göre, bireysel rehberlik faaliyetlerinden ziyade rehberlik amacını güden grup faaliyetleri, rehberlik programlarının ağırlık merkezini oluşturabilir” şeklinde grup rehberliğini önermiştir (Tan, 1992: 314). Bu öneri günümüzde okullarda artan öğrenci sayısına karşılık rehber ve psikolojik danışmanların sayısının aynı oranda artmamasından dolayı daha da önem kazanmaktadır.

Kuzgun, grupla psikolojik danışma ile grup rehberliğinin farklılığına dikkat çekmektedir. Ona göre grup rehberliği şu özellikleri içermelidir:

1. Grup rehberliği bireylere gruplar halinde verilir.
2. Kişilerin kendilerine ilişkin konularda (test sonuçları, bedensel, cinsel ya da duygusal gelişimlerine ilişkin ya da meslekler hakkında) bilgi verilir.
3. Zihinsel konular bireylerin dışında yürütülür.
4. Grup rehberliği çalışmalarda öğrencilerin bazıları öğrenme sürecinin dışında kalabilir ve bu öğretmen tarafından da yürütülebilen bir faaliyettir (Kuzgun, 1997a: 147).

Farklı yaklaşımlara göre grup rehberliğinin hedefleri genel olarak şöyle sıralanabilir:

- 1) Eğitimsel, mesleki ve sosyokişiliksel hayat yönlerinde kişinin kendi isteği doğrultusunda öğrenme imkanları sağlamak:
 - a) Yeni okul ortamına oryantasyon ve okul imkanlarını en iyi şekilde kullanmaya yardım etmek.
 - b) Kişilerarası problemlerinde ve grup deneyimleri seçiminde kişiye ve sosyal ortama uygun yollarla grup çalışmaları yapmak.
 - c) Büyüme problemleri, yetişkinliğe uyma ve yaşamda tutarlı düşünme amaçlı grup çalışmaları yapmak.
- 2) Tutum, ilgi, yetenek, kişilik ve sosyopsikolojik uygunluk için kendini yetiştirmeye yönelik grup çalışmaları yapmak:
 - a) Öğrenmede etkili metotlar için uygulama ve çalışma grubu hazırlamak.

- b) Mesleki hayat ve mesleki problemlere uyma ve kişisel gelişim hakkında grup çalışması yapmak.
 - c) Uzun vadeli eğitimsel planlar yapmaya yönelik grup yardımı sağlamak.
 - d) Grup işleviyle terapi fırsat sağlamak.
 - e) İnsanların ortak problemine bakış açısı sağlamak.
 - f) Duygusal işlevinin farkına varmak, kişilik dinamiklerinin dışa çıkışını artırmak ve yaratıcı enerjinin yeniden yönetimi sayesinde ortak insani problemlere yönelik grup çalışması yapmak.
- 3) Kişisel yaklaşım yerine rehberlik hedeflerine daha ekonomik ve etkili ulaşmak (Bennett, 1963: 8-9).

Rehberlik hizmetlerinin genel amacının kişilik eğitimi olarak belirlenmesi, bu hizmetlerin bütün öğrencilere ulaştırılmasını gerektirir. Grup rehberliğinin bu hizmetlerin yapılabilmesi için en ideal yol olduğu düşünülmektedir. Bunun sebebi ise grup faaliyetlerinin ekonomik ve kolay olmasıdır. Kuzgun yine grup rehberliğinin kullanılma sebeplerini ve hedeflerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Kişilik eğitimi programının genel hedefleri:

- 1) Hangi alanda, ne ölçüde yetenekli olduğu konusunda doğru ve ayrıntılı bilgi sahibi olma.
- 2) İlgi duyduğu alanları belirleyebilme.
- 3) Gerçek ve sürekli ilgiyi özentiden ayırt edebilme.
- 4) Plan yapabilme ve bunu uygulayabilme.
- 5) Mesleğini ve ona götürececek adımları belirleyebilme.
- 6) Zevki erteleyebilme, gelecekteki sürekli doyumları elde edebilmek için şimdiki zevklerinden vazgeçebilme” (Kuzgun, 1997b: 10-11).

Grup rehberliği üzerine diğer yazarların görüşleri ortak noktalarda birleşmesiyle birlikte katılımcı sayısı ve zaman üzerine yoğunlaşmaktadır.

Grup rehberliği, okulda öğrencileri sorun olmaktan kurtaran önemli bir çalışma alanıdır. Çocukların iyi yetişebilmelerini sağlamak için grup rehberliğine gerek duyulmaktadır. Kişisel problemlerin çoğu grup rehberliğinin tam olarak yapılamamasından oluşabilir. Bu tarz rehberlikte rehber, öğrenciye konu hakkında somut bilgiler verir. Ayrıca grup rehberliğinin şu faydaları da vardır:

1. Zaman, çalışan ve giderler bakımından ekonomik olması.
2. Grup içinde öğrenciye yerini tayin etmede yardımcı olması.

3. Öğrencilere kişisel sorunlarını doğrudan, derinliğine inmeden, rahatlıkla ortaya koyabilme fırsatı tanınması.
4. Grup içi ortak problemlere ortak çözüm yolu bulabilmesi (Binbaşıoğlu, 1983: 77).

Temel olarak insanların bir araya gelmesi şeklinde tanımlanan grup kavramının ikili düzenlemeleri vardır. Yaygın olarak bilinenler şunlardır:

- a) Birincil ve ikincil gruplar,
- b) Organize olmuş ve organize olmamış gruplar,
- c) Formal ve informal gruplar.

İşlevsel gruplar sadece insanların bir araya gelmesi (toplanması) anlamında değildir. Bu gruptaki kişiler psikolojik olarak birbirlerinin etkileşimlerinden ve ilişkilerinden haberdardır. Grubun yapısı kişilerarası etkileşimden anlaşılır. Organizeli gruplarda kişisel bağımsızlık fazladır. İnfomal gruplarda ise bağımsızlığın yanında esnekliğin ve bireyselliğin daha fazla olduğu görülür. Bireyler bu gruplara çeşitli kişilik ihtiyaçlarını karşılamak için katılırlar fakat temelde amaç kendini gerçekleştirmenin temel anlamını bulmaktır. Her birey gruba kendi standart veya sosyal normlarını getirir. Şayet bu normlar grupla çatışırsa en uygun şartlarda grup standartlarına uyması sağlanır (Warters, 1960: 24).

Grup rehberliğinde önemli olan bireylerdir. Her bireyin gereksinimleri, ilgileri ve davranışları göz önünde bulundurulur. Bireye belli bir grup içinde yardım edilir. Buna göre grup rehberliği, bireysel rehberliği destekleyen ve kolaylaştıran bir çalışma olmasından dolayı önemlidir (Özmen, 1975: 5).

Öğrenci sayısı fazla olan okullarda her 500 öğrenci için bir grup rehberi görevlendirilir. Bu rehber öğretmenin görevleri ise şunlardır:

1. Sınıf öğretmeni ile işbirliği yaparak öğrenciyi tanımak ve gerekli bilgileri toplamak için fiş, gözlem kartları, anket vb doldurmak kendi grubuna uygulamak ve sonuçları dosyalarda saklamak.

2. Başka okullardan gelen öğrencilere ait kişisel dosyalardaki bilgileri değerlendirmek.
3. Okulun rehberlik programının hazırlanmasına ve uygulanmasına yardımcı olmak.
4. Problemlili öğrencilerle konuşmak, sonucu danışman rehber ve diğer ilgililere bildirmek.
5. Okul, iş ve meslek seçimlerinde öğrencilere yardım etmek (Taneri, 1986: 26-27) .

Grup rehberliğinin (group guidance) temel amacı katılımcılarında davranışı ve karar vermeyi kolaylaştırmak için bilgi sağlamaktır. Grup rehberliği yaklaşımının temelinde koruyuculuk olduğu söylenebilir. Grubun üyeleri daha çok bilgi kazanma, yeni problemlere yönlendirilmiş olma, planlama ve öğrenci etkinliklerini yerine getirme, mesleki ve eğitimsel kararlar için bilgi toplamayla ilgilidir. Grup rehberliği, öğrencilerin problemlerinin gelişmesini önlemek ve onlara eğitimsel-mesleki bilgi vermeyi amaçlayan yaklaşık 20 ila 35 sayıdaki üyenin sınıf içindeki organizasyonudur şeklinde açıklanabilir (Gazda, 1978: 6).

Grup danışmanlığında incelenen konular grup rehberliğinin de konusu olabilir. Fakat grup rehberliğinde grubu yönlendirmede ve etkinliklerde sorumluluk grup liderindedir. Grup danışmanlığında, ilgi ayrı ayrı her bir üyeye yoğunlaştırılırken grup rehberliğinde ise ilgi ağırlıklı olarak tartışılan konuya ve üyelerin davranışlarını değiştirmeye yöneliktir.

Grup danışmanlığının ana özellikleri Gazda tarafından şu şekilde oluşturulmuştur:

- 1) Bilinçli düşünmeye ve davranışlara odaklanılır.
- 2) Açıklık, gerçeğe yönlendirmede bilinçlenme, karşılıklı güven, tanıma, anlama ve kabullenme gibi terapi fonksiyonlarını içerir.
- 3) Grup ilgisini toplamada zorluk çekmeyen normal üyelerle oluşturulur (Gazda, 1978: 7).

Bununla birlikte Gazda, grup rehberliği ve grup danışmanlığı arasındaki farkları maddeler halinde şu şekilde açıklamaktadır:

- 1) Grup rehberliği tüm okul öğrencilerine haftalık zaman çizelgesine göre düzenli şekilde verilmesi tavsiye edilmiştir, fakat grup danışmanlığı sürekli ya da geçici problemler yaşayanlara önerilmiştir.
- 2) Grup rehberliği bilgi sağlayarak ve zihinsel fonksiyonlara odaklanarak tutum ve davranışlarda dolaylı değişikliği sağlamaya çalışır. Ancak grup danışmanlığı tutum ve davranışlarda duygusal içeriğe yoğunlaşarak doğrudan, az bir değişiklik yaratmaya çalışır.
- 3) Grup rehberliği sınıf büyüklüğünde gruplar için uygulanabilirken grup danışmanlığı ise küçük ve yakın gruplar için uygulanabilir (Gazda, 1978: 9).

Uzmanların yapmış oldukları tanımlamalar sonucunda grup rehberliğinin, okullarda yapılan kişisel rehberlik faaliyetlerinin gruplar halinde yapılması şeklinde yapılandırıldığı anlaşılmaktadır. Kişinin zihin ve davranış özelliklerini hedefleyen grup çalışmaları; ergenlik gibi genel problemleri, çalışma becerileri ve meslek seçimi gibi öğrencilerin ihtiyaç duydukları akademik konuları kapsamaktadır. Öğrencinin grup içinde yeterince açılmaması gibi sakıncalı tarafları olmasına rağmen kısa zamanda daha çok bireye ulaşması, eğitimde zaman ve personel tasarrufu sağlaması gibi özelliklerinden dolayı grup rehberliğinin faydalı özellikleri de bulunmaktadır. 20-30 kişilik bir sınıf ortamında grup faaliyetleri rahatlıkla yürütülebilir.

Kuzgun (1997), amacı psikolojik yardım olan birçok grup türlerine işaret ederek en yaygın olanlarının, T grupları (Training groups), etkileşim grupları, belli bir işe dönük gruplar, bedeni fark etmeyi amaçlayan gruplar olduğuna dikkat çekmektedir. Aşağıda yaygın olarak kullanılan grup yaklaşımlarının özellikleri verilmiştir.

Farklı Yaklaşımlarda Grup Süreçleri: Grup rehberliğinin grup danışmanlığını da kapsayan bir alan olduğu düşünülmektedir. Bu temel noktaya dayanarak grup danışmanlığının konusu olmuş teorileri incelemek, grup rehberliğine farklı açılardan bakmayı sağlayabilir.

Vander Kolk (1985), grup danışmanlığını psikoterapide uzmanların geliştirdikleri yöntemlerin tarihi gelişimlerini, yapılarını ve özel terimlerini belirterek

açıklamıştır. Danışmanlık psikolojisinin grup ortamında kullanılan önemli yöntemleri aşağıda verilmiştir.

Sigmund Freud, yaklaşımında psikanalitik görüşe göre grupta tıpkı ailede olduğu gibi babanın liderliğindeki sürü içgüdüğü egemendir; grup lideri anne-baba ve diğer üyeler onun çocuklarıdır. Bu anlayışa göre grupta her üye kendi başına bir bireydir ve diğer üyelerle ayrı bir birey olarak etkileşmektedir (Tangör, 1997: 147).

Psikodinamik teorilerinde grup danışmanlığı ve terapisi 1920'ler ve 1930'larda ortaya çıkmıştır. Adler (1925), Dreikurs (1957), Wolf ve Schwartz (1962) tarafından yapılan ilk çalışmalar, bu teorik başlangıçlardan sonraki ilaveler ve değişmelere temel teşkil etmiştir (Adler, 1925; Dreikurs, 1957; Wolf ve Schwartz, 1962'den akt. Vander Kolk, 1985: 27). Bu insanlar grupla çalışmanın yaygın olmadığı zamanlarda öncü olmuşlardır. Sonraki çalışmalar ise Yalom (1970)'un çalışmaları, diğer teorisyenlerin ve uzmanların bulguları üzerine inşa edilmiştir (Yalom, 1970'den akt. Vander Kolk, 1985: 47). Psikodinamik merkezli grup liderlerinin psikanalize bağlılıklarını daha fazla sürdürmedikleri gözlenmektedir. Geleneksel yapıdan farklı olarak değiştirilmiş temel analitik kavramlar, grup ortamının ihtiyaçlarına uyarlanmıştır. Psikodinamik teorilerinde grup işlevi ve liderin rolü belirli psikodinamik okul düşüncesine göre farklılık göstermektedir. Adler taraftarları, sosyal güçlere ve üstünlük elde etmek için grup üyelerinin çabalarına (striving for superiority) ilgi göstermiştir. Grup lideri grubun işleyişini anlamakla sınırlı bir katılımcıdır. Klasik analistciler, ilişkiler arası transfere (transference) yönelir ve erken aile çatışmalarına (conflict) çözüm ararlar. Grup liderinin rolü, üye davranışını yorumlamaktır. Çağdaş eklektik teorisyenler, psikodinamik teorilerde üyeleri iyileştirici etkide bulunan geniş çapta grup dinamikleriyle ilgilenirler ve bu teoride grup lideri üyelere doğrudan yardım eder (Vander Kolk, 1985: 54).

Berne, grup danışmanlığında zihinsel bir yaklaşım tasarlamıştır (Berne, 1961'den akt. Vander Kolk, 1985: 55). Bu yaklaşımda bilinç altına, şimdiki davranışa ve üyelerin hayatlarını yüklenme sorumluluklarına odaklanılarak psikoanalitik kavram değiştirilmiş ve zenginleştirilmiştir. Bir çok grup üyesi bu

yaklaşımı birkaç oturumda öğrenebilir. Bunun yanında grup lideri, uygulayıcı olarak katılanları insanlar arası ilişkilerin analizi [(transactional analysis) (TA)] yaklaşımında eğitebilir. TA, diğer teorilerden iki önemli açıdan ayrılmaktadır. Yaklaşım, davranış kavramlarını zihinsel anlamıyla vurgulamakta ve Berne farklı insanların oluşturduğu herhangi bir grup danışmanlığında uzlaşma olabileceğini ileri sürmektedir (Vander Kolk, 1985: 68). Ayrıca Berne, aksiyonlar arası analiz sürecinde oyunun insan ilişkilerinde önemli bir parçası olduğunu belirtmektedir (Berne, 1971).

Ağırlıklı olarak Perls'in çalışmalarına dayanan Gestalt yaklaşımı, bir tür varoluşçu yaklaşım biçimidir (Corey, 2000: 304; Vander Kolk, 1985:69). Ancak bu yaklaşım Lewin'in alan teorisinden oldukça etkilenmiştir. Bu yaklaşımda temel varsayım "Eğer insanlar olgunluğa ulaşmayı bekliyorlar ise hayatta kendi yollarını bulmaları ve kişisel sorumluluklarını kabul etmeleri gerekir" düşüncesine dayanmaktadır (Corey, 1982: 98). Gestalt terapisinde psikanalitik yaklaşımının pek çok kavramı reddedilerek teoride yeni kavramlar terminolojiye sokulmuştur. Kişinin algısı (perception) veya gestalt, şimdi ve burada, kişinin bütüncül yapısı ve kendi kararını vermek için duyduğu ihtiyaç Gestalt teorisinin önemli temel kavramlarıdır. Gestalt'da oluşturulan grup çalışmaları insancıldır. Bu grup çalışmalarında hedef kişinin daha çok kendi fark etmesi ve ulaşmasını sağlamak olduğu için varoluşçudur. Gestalt terapistleri, insanların büyüme ve hayattan sorumluluk alabilme yeteneğine sahip olduklarına inanmaktadır. Grup ortamında üyeler, üye lider etkileşimini gözleyerek kendilerini fark edebilirler. Liderin görevi grubu gözlemek, dinlemek, geribildirimde bulunmak ve süreci yönetmektir. Ayrıca lider, grup içindeki üyelerin sözsüz davranışlarına, ses tonlarına ve sözleri arkasındaki gizli anlamlara çok özen göstermektedir. Gestalt yaklaşımının temel alınmasıyla kurulan gruplarda, değişim için gerçek sorumluluğun her zaman grup üyesine ait olduğu belirtilmektedir (Vander Kolk, 1985: 87).

İnsancıl varoluşçu çerçeveye odaklanan başka bir terapi yaklaşımı da Rogers (1951) tarafından geliştirilen danışan merkezli terapi yaklaşımıdır (Rogers, 1951'den akt. Corey, 1982: 81). Rogers (1970) tarafından kullanılan iletişim grubu, daha az

yapılandırılmış gruplara örnektir. Bu iletişim grupları bazen duyarlılık grupları (sensitivity groups) olarak da adlandırılmaktadır (Rogers, 1970'ten akt. Vander Kolk, 1985). Rogers'ın yaklaşımı, "insanların kendi başlarına büyümeye ve gelişmeye doğal eğilimleri olduğu" varsayımına dayanmaktadır. Grup danışmanlığı, üyelerine ihtiyaçlarını açıklamada kendilerini emniyette hissettikleri ve hayatlarını son derece rahat geliştirdikleri bir ortam sağlamaktadır. Grup sürecinde üyelerin belirgin bazı davranışlarına odaklanmak yerine onların hayattan zevk almaları, yaşamları süresince anlamlı ilişkiler kurabilme yetenekleri ve kendilerini algılama biçimleri gibi belirli davranışlara daha fazla dikkat edilmektedir. Böylece üyenin kendine olan güveni artabilmekte, başkalarıyla çatışması azalabilmekte ve bu şekilde üye enerjisini daha verimli kullanabilmektedir. Lider, grup üyeleri için empati (empathy), saygı (respect) ve başkalarına karşı olumlu tavır (positive regard for others) gibi tekniklerle yardımcı ortam sağlayarak bir örnek oluşturmaktadır. Bu terapi iklimi katılımcısına kendini keşfedebilme (self-exploration), geçmiş ve şimdiki duyguları açığa vurabilme ve kendini kabullenebilme (self acceptance) anlayışı sağlamaktadır. Grup atmosferi, kabullenmenin ve duyarlılığın olduğu bir ortamdır. Üyeler kapasitelerini geliştirerek birbirlerine yardım etmekte ve böylece onlarda kişilik değişimi sağlanmaktadır. Lider, grupta kolaylaştırıcı ve katılımcı durumunda olmakla birlikte; grubu kontrolde, planlamada ve etkinlikleri yönlendirmede tarafsızdır (Vander Kolk, 1985: 99).

Ellis, Gerçekçi-Duygusal-Terapi [(Rational-Emotive-Therapy) RET]'nin kurucusudur (Ellis, 1979'dan akt. Vander Kolk, 1985). RET adının daha sonra Ellis (1994) tarafından REBT (Gerçekçi-Duygusal-Davranışsal-Terapi) yaklaşımı olarak değiştirildiği belirtilmektedir (Ellis, 1994'ten akt. Corey, 2000). RET, "insanın hem mantıklı ve doğru hem de mantıksız ve çarpık düşüncelerin her ikisine de sahip olma potansiyelleriyle birlikte doğduğu" varsayımına dayanmaktadır (Corey, 1982: 171). Amerikan Psikoloji Derneği'ne göre, Gerçekçi-Duygusal-Terapi ve danışmanlık yaklaşımına göre insanların sahip olduğu pek çok uyum problemleri onların mantıksız (illogical) ve çarpık (crooked) düşüncelerinden kaynaklanmaktadır. Bir takım faraziyelerden kaynaklanan gerçek dışı inançlar (irrational beliefs), değerler, düşünceler ve beklentiler kişinin gerçek dünyayla ve çevresiyle gerçekçi bir ilişkiyi

nasıl kurabileceği düşüncesiyle çatır. Aynı zamanda kişi mantıklı düşünebilme kapasitesine sahiptir. Grup süreci sayesinde kişi kendini zor duruma sokan davranışları gereksiz veya yararsız sayarak atabilir ve bunların yerine faydalı, yapmaya değer gerçekçi düşünceleri benimseyebilir. Çalışmalarda odaklaşma çevreye değil grup üyelerinin değişimi üzerinedir. Bu yaklaşımda mantıksız inançlarla mücadele, kendi kendine konuşmayı değerlendirme, ev ödevleri, mizah, şartsız kabul, mantıklı betimleme, utangaçlığa karşı hareket, davranış oyunu ve çoğu Ellis tarafından hazırlanmış psikoeğitimsel bilgiler gibi teknikler kullanılmaktadır (APA, 1999).

Davranışçı terapi yaklaşımında Bandura (1965), Meichenbaum (1977), Mahoney (1974), Beck, (1981), Wolpe, (1969), Lazarus, (1968), Kazdin, (1978) gibi araştırmacıların çalışmaları görülmektedir (Bandura, 1965; Meichenbaum, 1977; Mahoney, 1974; Beck, 1981; Wolpe, 1969; Lazarus, 1968'den akt. Vander Kolk, 1985; Kazdin, 1978'den akt. Corey, 1982). Davranışçı grup danışmanlığında (behavioral group counseling) davranışı anlamak ve değiştirmek için öğrenme prensipleri kullanılmaktadır (Corey, 1982: 5). Bu yaklaşımda gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlarla ilgilenilmektedir. Davranışı değiştirmek için bilimsel ve sistematik yaklaşımlar kullanılmaktadır. Pekiştireç (reinforcement), sönme (extinction), karşı şartlanma (counter-condition) gibi bir takım işlevsel, tanımlanmış kavramlar danışanı ve çevreyle ilgili değişkenleri tanımlamaktadır. Sistematik duyarsızlaştırma (systematic desensitization), model alma (modeling), hoşlanmama şartlanması (aversive conditioning), kendini kontrol etme (self-control) ve sistematik sosyal beceri eğitimi (systematic social skills training) bu yaklaşımda kullanılabilen grup metotlarıdır. Grup oturumlarından önce liderin her üyenin problemini tanıması, davranış hedefleri oluşturması ve genellikle danışanla sözleşme yapması gözden kaçırılmaması gereken önemli uyarılardır. Davranışçı yaklaşımı temel alarak oluşturulan gruplardaki amaç, danışanın istenileni nasıl tanımladığına göre dikkate değer davranış değişikliğini oluşturmaktır. Liderin dikkatlice planlar yapabilmesi için sistematik ve belirli davranışlar gereklidir. Grup lideri, davranışların kişinin isteğiyle değişmesi için grubun yapılandırıldığını kesinleştirmelidir. Lider, üyelerle amaçları müzakere eder, ancak oturumlarda kullanılacak metotları lider belirler. Lider bir

uygulayıcı olmasından dolayı üyelerdeki problemi azaltacak en uygun tekniği kullanmak durumundadır. Davranışçı yaklaşımda kullanılan pek çok tekniğin, etkili olduğu araştırmalarla desteklendiği belirtilmektedir. Belirli bir duruma yönelik olarak hangi tekniğin en iyi şekilde sonuç vereceği konusunda karar vermede lider esnek davranabilmektedir (Vander Kolk, 1985: 128-129).

Gerçeklik Terapisi “Reality Therapy” Glasser (1965) tarafından kurulduğu belirtilmektedir (Glasser, 1965’den akt. Corey, 1982). Geleneksel terapi yaklaşımlarına bir tepki olarak geliştirilen Gerçeklik Terapisinde “şimdi”ye odaklanarak kısa süreli terapi süreci verilmektedir. Bu terapi yaklaşımında, danışanın güçlü yönlerine odaklanılarak gerçekçi davranışların öğrenilebileceği bu sayede başarıya ulaşılacağı varsayımıyla hareket edilmektedir (Corey, 1982). İnsan ihtiyaçları ve amaçlı davranış, varoluşsal/fenomolojik yönlendirme, toplam davranış, seçim teorisinin temeli gerçeklik terapisinin anahtar kavramları olduğu belirtilmektedir (Corey, 2000). Gerçeklik Terapisinde liderin görevlerinden bazıları; katılımcıların hali hazır davranışlarını tartışabilmelerini sağlama, katılımcıların kendi içsel değerlendirmelerini yapmalarına yardımcı olma, katılımcıların isteklerinin gerçekten elde edilip edilemeyeceği konusunda değerlendirme yapmak sayılabilir (Corey, 2000: 424).

Teorisyenlerin danışma sırasında tepkilerinin değerlendirildiği bir çalışmada Rogers (danışan merkezli), Perls (Gestalt) ve Ellis (gerçekçi duygusal terapi) karşılaştırılmıştır. Rogers’ın danışma sırasında genelde az cesaretlendirmeler, tekrar ifadeleri, yorumlar, yansıtma ve bilgi kullandığı belirtilmektedir. Perls’in ise daha çok doğrudan rehberlik, bilgi, yorumlama, açık sorular, az cesaretlendirmeler, kapalı sorular, onay-güven vermeler ve sözsüz yansıtma kullandığı belirlenmiştir. Son olarak Ellis’in ise diğerlerine göre çok aktif, genelde bilgi kullanmalar, doğrudan rehberlik, az cesaretlendirmeler, yorumlar, kapalı sorular ve tekrar ifadeleri kullandığı görülmüştür (Hill ve diğerleri, 1979: 128-129). Bu durumda farklı yaklaşımlara göre yapılandırılmış terapi gruplarında liderlerin farklı davranışlar sergileyebilecekleri söylenebilir.

Ancak farklı yaklaşımlarda terapi süreçleri farklılıklar gösterse de bazı ortak yönlerin olduğu belirtilmektedir. Carich ve Spilman (2004), psikoterapi'nin karmaşık bir süreç olabileceğini belirtmektedirler. Psikoterapide her görüş belirli bir yazarın benimsediği belirli tekniklerdeki bakışı içerir. Bilişsel, bilişsel-davranışçı ve davranışçıdan hipnotize'ye kadar alan yazınına geçmiş yüzlerce terapi tekniği bulunmaktadır. Carich ve Spilman (2004) kendi çalışmalarında, psikoterapi ile ilgili yöntemler içinde belirli bir alana ait olduğu bilinmeyen müdahalelerin 12 genel ilkesini ortaya koymuştur. Hiçbir alanın özeli olmadığı (generic) ifadesi her bir ilkenin hemen hemen herhangi bir teknik veya terapi durumunda kullanılabilmesi anlamındadır. İlkeler tekniklere uygulanabilir. Bu 12 ilke güven, uyum, katılım, şefkat, işbirliği, esneklik, ilkedan yararlanma, ilkenin güvenli olması, değişim üretme, ilkenin mecazi oluşu, hedefe yönelik oluşu ve çok seviyeli iletişim ilkesine dayanmaktadır. Bu ilkeler en bilinen teorilere uygun olarak uygulayıcılara pratik bir çerçeve ve rehberlik sağlamaktadır (Carich ve Spilman 2004).

Grupla yapılan müdahale programlarında, ortamın ışık, ses, genişlik (katılımcıların sayısına göre) gibi fiziksel özelliklerine dikkat edilmesi gerekmektedir (Voltan Acar, 2001).

Yukarıda açıklanan farklı yaklaşımlara göre grup süreçleri genel olarak yetişkinlere yönelik yapılandırıldığı bilinmektedir. Uzmanlar yaş açısından daha olgun kişiler için genel danışmanlık modellerinin uygun olduğunu belirtmektedirler (Patterson ve Welfel, 1994: 145). Ancak orta çocukluk dönemi öğrencilerinin yetişkinlerin dünyasını anlamaya başladıkları ve bu dünyaya geçişte hazırlık aşamasında oldukları düşünülebilir.

Genel olarak gruplarla birlikte yürütülen müdahale programlarında liderin gruba yaklaşımı, oturumlarda ele alınan konular, katılımcılar arası ilişkiler bu bölümde ele alınan grup yaklaşımlarından etkilenilerek eklektik bir bakışla oluşturulmaktadır. Genel olarak içtenlik, katılımcı merkezli, rol oynama becerileri, grup içi bağlılık bu eklektik bakışın genel özellikleri arasında yer almaktadır.

Psikanalitik, TA, RET, Gestalt, danışan merkezli, davranışçı gibi belli başlı yöntemlere göre grup yaklaşımından sonra aşağıda farklı grup süreçlerinin oluşumuna ilişkin görüşler verilmiştir.

Eğitim Grupları: En genel anlamda bakıldığında grup, çoğul olmayı belirtmektedir. Bir kalabalığın grup olabilmesi için ortak amaçları, normları ve kendilerini grup olarak hissetmeleri gibi koşullara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu koşullarla birlikte en gerekli koşul etkileşimdir. Buna göre grup “etkileşim halinde olan birden fazla insan” anlamını taşımaktadır (Kağıtçıbaşı, 1988: 200).

Grup, birbirleriyle etkileşim durumunda belli bir amaç ya da amaçlar için bir araya gelmiş olan insan kümelerine verilen addır. Bu bağlamda grup kavramının iki genel özelliği şu şekildedir:

- 1- Grup üyeleri birbirleri ile iletişim içinde olmalıdır. Bu iletişimin düzeyi, grup üyelerinin birbirlerinin varlığından haberdar olmaları durumuyla, birbirlerinden etkilenme ölçülerine kadar farklılaşır.
- 2- Grup üyeleri, belli bir amaç ya da amaçlar doğrultusunda bir araya gelmiş olmalıdır. Kısaca grubun bir amacı olmalıdır (Usal ve Kuşluyan, 1998: 224-6).

Aitlik duygusu ve bir grubun parçası olma gençler için önemli bir durumdur (Dinkmeyer ve diğerleri, 1987). Bir grubun parçası olma duygusu öğrencilerin kendilerini okulda iyi hissetmelerine ve öğrenmeye karşı isteklerini artırmaya fayda vermektedir (Gerler, 1986).

Psikoeğitim Grupları: Psikoeğitim grupları, insanların bazı becerileri kazanmaları, belirli konuları anlamaları ve hayatın zorlu geçiş dönemlerinde onlara yardım etmeleri için oluşturulmaktadır. Bu grupların yoğunlaştıkları konular, liderin ve katılımcıların ilgisine göre belirlenmekle birlikte genelde ortak hedef hayatın bazı problemlerinden haberdar olmak ve bunlarla baş edebilmek için bazı becerileri kazanmaktır. Amaç eğitimsel ve psikolojik rahatsızlıklardan korunmaktır. Tipik bir oturum haftada iki saattir ve gruplar göreceli olarak kısa sürelidir. Toplam süre 4 ile 5 hafta olmakla birlikte bir döneme kadar uzatılabilir ve en fazla on altı hafta olabilir.

Grubun başlangıcında katılanlara çalışılacak alanlarda beceri seviyelerine dönük bir anket uygulanır. Yapılandırılmış uygulamalar ve ev ödevleri yeni becerinin öğrenimi için verilen tekniklerdir. Grubun son aşamasında katılanların hangi seviyeye geldiklerini görmek için aynı anket tekrar uygulanır.

Psikoeğitim grupları çoğunlukla öğrenme teorisi modeline ve davranış süreçlerine dayanmaktadır. Sosyal beceri eğitimi, atılganlık eğitimi, stres yönetimi grupları psikoeğitim grupları içinde yer almaktadır. Bu gruplarda benlik saygısı ve insan ilişkileri konuları ortak temalardır (Corey, 2000: 11-12).

Sosyal Beceri Eğitimi Grupları: Sınırlı bir tanımı ve anlayışı olmamakla birlikte genel olarak sosyal beceri, kişilerin başkalarıyla ilişkilerinde başkalarının davranışlarının anlamlarını kavrayarak uygun tepkiler verebilmesini içermektedir. Dilde sosyal beceri şeklinde tekil yerleşmiş ise de çoğul yapı göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin verebileceği sosyal beceri eğitimi, gündelik etkinlikler ve özel beceri eğitimi olmak üzere iki grup altında incelenebilir (Bacanlı, 2003: 174-176).

Geniş bir kategoriye sahip olan sosyal beceri eğitimi kişinin farklı sosyal durumlarda başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim içinde olma yeteneği olduğu söylenebilir. Gruplarla sosyal beceriler eğitimi davranış değiştirme tekniklerinin uygulanmasını içermektedir. Yeni sosyal becerilerin geliştirilmesinde grup çalışmalarının kişisel danışmanlığa göre avantajları vardır (Rose, 1986).

Sosyal beceriler eğitimi sürecine başlamadan önce lider, üyelere grubun genel amaçlarını ve karşılaşılabilecek temel durumları anlatmaktadır. Üyelere farklı örnekler verilir ve onlardan akıllarına takılan soruları sormaları istenir. Lider, üyelere “daha önce böyle bir deneyimlerinin olup olmadığını sorar” ve çalışmalarının faydalarından bahseder. Şayet grup üyelerinin rol oynama üzerine deneyimleri yoksa lider bazı basit örnekler gösterir. Sonra gruba durumlar verilir ve öncelikle deneyimli veya istekli üyelere rolleri oynamaları istenir. Üyeler, bir kez rol oynama becerisini öğrendiklerinde sosyal becerilere ilişkin durumları oynamalarına geçebilirler. Grup, problem durumlarının gelişimine ilişkin eğitildikten sonra

onlardan karşılaştıkları sosyal ortamlara ilişkin bir günlük tutmaları istenir. Bir durum değerlendirilirken üyelere kendi hedeflerini de değerlendirmeleri istenir. Hedefler üzerine ortak noktalara ulaşıldıktan sonra diğer üyelere rol oynayan bir grup üyesinin kendi hedeflerine ulaşması için öneride bulunması istenir. Tüm öneriler belirtildikten sonra grup, bu önerileri uygulayacak kişinin kişiliğine uygunluğunu, önerinin etkinliğini, sonuçlarını, tehlikelerini değerlendirilmesine yardım eder. Grubun tüm önerilerine karşı bunların uygulanması kişinin kararına bağlıdır (Rose, 1986).

Lider veya bazı grup üyeleri istenen sözlü veya sözsüz davranışları genel olarak gösterir. Sonra bu davranışları uygulayacak kişiden rol oynaması istenir. Eğer bu uygulayacak kişi bazı zorluklarla karşılaşır lider veya grup üyeleri ona yardım eder. Şayet böyle bir yardımda bulunulursa bu durum sonraki provada değerlendirilir. Her bir prova sonunda kişiye güçlü ve zayıf yönleri bakımından grupça dönüt verilir. Üyeler çalışılan rolleri grup dışında uygulamaları için ödevlendirilir. Ödevler tamamlandıktan sonra karşılaşılan yeni durumlara ilişkin problemler günlüğe aktarılır. Model alma, prova ve ödev gibi davranış süreçleri zihin sürecini tekrar yapılandırmak için kullanılır (Rose, 1986).

Sosyal beceri oldukça geniş kapsamlıdır. Bu yüzden ilköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesinde alay etme, zor durumlarla başa çıkabilme, küsleri barıştırma, sıkıntılı bir arkadaşla ilgilenme gibi konular ele alınabilir (Akkök, 1996). Ele aldığı konular açısından akran danışması, akran dayanışması, akran arabuluculuğu gibi eğitim grupları sosyal beceri eğitim grupları arasında sayılabilir.

Çocukların gelişim problemleriyle karşılaşmalarının doğal olduğu düşünülmektedir. Bu problemlerin bazıları gelişim dönemlerden kaynaklanabileceği gibi bazılarının nedenleri de çocuğun geçmişte yaşadığı trajik olaylardır. Okulda öğrencilerin karşılaştıkları problemler şu şekilde sıralanabilmektedir:

- öğretmenle zayıf ilişkiler,
- akran tarafından reddedilme,
- aile çatışmaları,

- boşanma veya ölümden dolayı oluşan kayıp,
- akademik konularda başarısızlık,
- zayıf benlik saygısı ve kendine güven eksikliği,
- istenmeyen davranışlar sergileme üzerine akranlarca yapılan baskı,
- arkadaş edinmede ve sergilemede güçlükler,
- sınav kaygısından dolayı performans düşüklüğü,
- kendini özellikle de sorunlarını açamama.

→Akran dayanışması eğitiminin, öğrencilerin yukarıda belirtilen bazı problemleri etkin bir şekilde çözebileceği belirtilmiştir (Myric ve diğerleri, 1995).

Atılganlık Eğitimi Grupları: Atılganlık eğitiminin, insanlara farklı sosyal ortamlarda nasıl atılgan olacaklarını ve popüleritelerini artırmayı öğretmeyi hedeflemiş davranışsal bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Atılgan olma eğitiminin temelindeki varsayım, insanların kendi duygularını, düşüncelerini, inançlarını ve tutumlarını ifade etme hakkının olması (fakat zorunluluk değildir) olduğu düşünülmektedir. Atılgan olma eğitiminin hedefi grup üyelerinin davranış repertuarlarının artırmak ve bu şekilde atılgan olma ya da olmama konusunda seçim yapabilmelerini nasıl ifade edeceklerini öğretebilmektir. Atılgan kişiler her ne pahasına olursa olsun kendi hakları konusunda katı ve başkalarının duygu, düşüncelerine karşı kaba olmama eğilimindedirler.

Atılganlık eğitim gruplarının amaçları şu şekilde açıklanabilir: Atılganlık eğitimi, başkalarına ne istediğini söyleyemeyen; uygun olmayan isteklere karşı koyamayan; sevgi, minnet, takdir duygularının yanında kızgınlık, sinirlenme anlaşamazlık duygularını ifade etmede güçlük çeken; kendi duygu ve düşünce hakkının olmadığını hisseden insanlara yardımcı olabilmektir. Alberti ve Emmonos (1998), insanların kendilerini ifade edebilmede üç zorlu engelden bahsetmektedir: (1) İnsanlar atılgan olmaya veya kendi düşünce ve duygularını ifade etmeye haklarının olmadığına inanabilirler. (2) İnsanlar atılgan olmaktan çok kaygılı ve korku dolu olabilirler. (3) İnsanlar bazen ne düşündüklerini ve ne hissettiklerini başkalarına etkili ifade etmede beceri eksikliğine sahip olabilirler. Atılganlık eğitimi,

katılımcılarına geniş ölçüde insanlar arası durumlarla etkili baş etmeleri için beceri ve tutum kazanmalarını sağlayabilmektedir. Bu eğitimin sonunda ulaşılmaya istenen belirli hedefler şunları içermektedir:

- Atılganlık hakkıyla ilgili olarak bireyi reddeden veya rasyonel olmayan inançları tanımlamak ve değiştirmek.
- Kendini ifade hakkı ve başkalarının haklarına saygı konusunda değer oluşturmaya ilişkin bir tutum geliştirmek.
- Atılgan, saldırgan ve atılgan olmayan davranışları nasıl tanımlayıp ayırt edebileceğini öğrenmek.
- Kişinin benlik saygısını artırarak girişimci olma gücüne ulaşmak.
- Sosyal ortamlarda yeni öğrenilen atılganlık becerilerini uygulayabilmek (Alberti ve Emmons 1998).

Corey (2000), bir atılganlık eğitim grubunun genel olarak yapılandırılışını şu şekilde özetlemektedir: Atılganlık eğitim grubunun ilk oturumunda katılımcılara eğitimin özelliği hakkında giriş niteliğinde bir tanıtım yapılır. Katılımcılar birbirilerini tanımak için bir uygulamaya katılırlar ve genel bir davranış provası gözlemlerler. Düşüncelerin davranışları nasıl etkilediği konusunda bir sunuş dinlerler. Bir ev ödevi alırlar ve sonrada gevşeme uygulamalarına katılırlar. Grup lideri genel bir durum tanıtır sonra atılgan olmayan, saldırgan ve atılgan davranış biçimlerine ilişkin rol oynar. Katılımcılar, gösteriyi seyrederken onlara her davranış biçiminde belirli parçaları ve eğitimcinin etkinliğini aydınlatmaları için sorular sorulur. Bu ilk oturum sırasında yeniden zihinsel yapılanma süreci ve kişinin düşüncesindeki bir değişme hangi sıklıkla atılgan hareket etme tutumunda değişikliğe yol açar konusunda kısa bir ders verilir. Katılımcılardan belirgin ve detaylı ödevler hazırlamaları istenir. Atılganlık eğitimlerinde ev ödevlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca oturumlar arasında karşılaştıkları kişisel kaygılarını da not almaları istenir. İlk oturumun sonunda gevşeme uygulamaları yapılır.

Devam eden oturumlarda genel süreç bu şekilde sürdürülmektedir. Ancak daha çok davranış provasına ve yeni kazanılan becerileri uygulamalara odaklanılır. Oturumlar şu aşamaları takip eder:

- Her bir katılımcıya verilen ödevler kontrol edilir.
- Her bir oturumda zihinsel bir konu veya teknikle ilişkili sunum yapılır.
- Belirli durumlarda becerilerin uygulanması için denemeler yapılır.
- Kaygı ve stresle baş etmek için egzersizler kullanılır.
- Oturumlar arasında ödevler verilir (Corey, 2000: 375-377).

Atılgnlık eğitimi hem zihinsel hem de davranışsal alanda kullanılmaktadır. Bu eğitimde yardım alan kişiye, başkalarının hakkını etkilemeden kendi haklarına sahip çıkmayı öğreterek onun inanç sisteminde değişim yapma amaçlanmaktadır (Okun, 1997).

Atılgnlık eğitiminin son on yıldır artarak yaygınlaşmasının yanında yanlış kullanımları da vardır. Özellikle eğitimsiz uygulayıcılarla, gayri meşru araçlarla ve uygun olmayan koşullarda bu eğitimin verilmemesine dikkat etmek gerekir (Corey, 2000).

Sosyal Farkındalık Eğitim Grupları: Sosyal farkındalık, çocukların çevresiyle iletişim içinde olması, yakın ilişkilerde bulunması şeklinde açıklanabilir.

Aşağıdaki soruların cevabına “evet” diyecek bir çocuğun böyle bir eğitime ihtiyaç duyacağı düşünülmektedir:

- Utangaç mısın?
- İnsanların seni hiç aldırmadığını düşünür müsün?
- Başkalarınca sevilmediğini veya hayran olunmadığını hisseder misin?
- Çok az tanıdığın insanlarla konuşmaktan nefret eder misin?
- Öğretmeninden yardım istemek ya da soru sormak senin için zor mu?
- Arkadaş çevrenden çıkarılmaktan çok korkar mısın?
- Kendini savunmakta güçlük çeker misin?
- Bazı çocukların sana göre daha şanslı olduğunu sık sık düşünür müsün?
- İnsanların sana söylediği ağır sözlere cevap veremez misin?
- Kendini sık sık kötü hisseder misin?
- Kendine güvenin az mı?
- Birisiyle konuşurken gözlerine bakmak yerine yere mi bakarsın?
- Utandığında omzunu çökerterek kamburlaşır mısın?
- Diğer çocuklara kabadayılık yapıyor musun?
- Sinirlenince bir yerlere vuruyor musun?
- Öfke nöbetleri geçirir misin?
- Birileri sana kabadayılık ediyor mu?
- Bazı durumlarda nasıl davranacağını bilemediğin oluyor mu?
- Arkadaşlarıyla şakalaşabiliyor musun?
- İki kişi konuşurken onların konuşmasını bölüyor musun?

- Yalnız ya da reddedilmiş hissediyor musun? (Csóti, 2001:15).

İletişim becerileri, tarafların birbirlerini yanlış anlamadan iletişimde bulunmasıdır. Bir çocuğun iyi iletişim kurması için doğru mesajı vermeye ihtiyacı vardır. Bu sayede çocuk başkalarınınca açık ve anlaşılabilir olabilmektedir. Bu da açık ve anlaşılır konuşmayı, vücut dilini anlamayı, uygun yolla duygularını göstermeyi ve kendini açıklayabilmeyi içermektedir. Ayrıca çocuğun karşısındaki insanın mesajını doğru olarak anlaması için de yardıma ihtiyacı vardır. Csóti (2001)'ye göre bir çocuktaki iletişim ve sosyal becerilerin eksikliğinin temelinde aile vardır.

Çocuklarda Benlik Saygısını Geliştirmek İçin Oluşturulan Gruplar: Bu eğitim gruplarının başlangıcında hedef çocuğun içindekileri keşfettirmektir. Bu şekilde çocuk, nelere sahip olduğunu daha iyi kavrayacaktır. Kişisel gelişimin devamı için bir çocuk kendi bakış açısından, dünya görüşünden ve sahip olduklarından çevresini görme, tanımlama ihtiyacı duyabilmektedir. Benlik saygısını artırma gruplarının kurulmasındaki amaç, çocuğun kendini ve dünyayı daha iyi anlamasına ve ihtiyaç duyduğu becerileri kazanmasına yardım edebilmektir. Çocuklar, nasıl bir insan olduklarını anlama, güçlü ve zayıf olduğu yönlerini fark etme ihtiyacı duyabilmektedirler. Kendini samimi bir şekilde tanıyan bir çocuk, ilişkilerinde kendini etkili bir şekilde ortaya koyabilmektedir (Csóti, 2001:43).

Coppock (1993), öğretmenler tarafından davranış problemlerine, sosyal beceri eksikliğine, zayıf akademik performansa sahip olduğu düşünülen öğrencilerin rehber ve psikolojik danışmanla görüşmeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu öğrencilere, hedefi arkadaşlık becerilerini kazanmak olan grup oluşumuna katılmaları söylenmelidir. Gruba katılmada çekingen kalan öğrencilere birkaç oturuma katılıp grupta neler yapıldığını görmeleri tavsiye edilebilir.

Grup süreci içinde uyulması gereken kurallar açıkça belirtilmelidir. Gerekirse bu kurallar her oturumun başında öğrencilere tekrar tekrar hatırlatılmalıdır. Genel bir grup oturumu şu aşamaları içerir: Giriş, kuralların oluşturulması, gruba ad koyma, katılımcıların kişisel hedeflerinin belirlenmesinin istenmesi, oyun oynanması (en sevdiğin hayvan, oyun, çizgi film, yemek ... v.b. gibi), gevşeme hareketleri,

öğrencilerin kendilerine yeni adlar ve sıfatlar vererek tanıtılmaları, arkadaşlık oyunu, bir öykünün yarısının okunması ve kalanının öğrencilere tamamlanması, her katılımcının bir sorununu grupta paylaşması, sıcak sandalye veya iltifat oyununun oynanması, kişisel hedeflerin yazıldığı kağıtların tekrar gözden geçirilmesi, kendi ve başkaları hakkında yeni öğrendiklerini grupta paylaşma, grupta yapılanlarda öğrencilerin sevdikleri ve sevmediklerini paylaşmaları (Coppock, 1993).

Çember Saati Yaklaşımıyla Oluşturulan Gruplar (The Circle-Time Approach): Çember saati, okulda bulunan herkes için benlik saygısını ve olumlu davranışı artırmada denenmiş ve faydaları görülmüş bir çerçeve sağlamaktadır. Tipik bir çember saati, haftada bir kez bir saatliğine genel problemlerin ele alınarak çözülmeye çalışıldığı bir toplantıdır (Mosley, 1993: 6-9).

Gerek yapılandırılmış gerekse yapılandırılmamış olsun gruplar, insan hayatının vazgeçilmez unsurlarıdır. Sınıflar ve çocuk bakım merkezleri arkadaşlığın ve sosyalleşmenin cesaretlendirildiği, uyum içinde mutlu bir şekilde yaşanan grup ortamlarıdır (Fields ve Boesser, 2002: 54). Çocuklara sosyal yeteneği geliştirmek için başarılı bir şekilde oyuna girme stratejilerinin, yakın arkadaşlar edinme becerilerinin, çocuklar arasındaki anlaşmazlıkları kullanarak birbirlerinin bakış açılarıyla görebilmenin ve çatışmaların çözülmesi için müzakere becerilerinin öğretilmesi gerekmektedir (Fields ve Boesser, 2002: 57).

Yukarıda rehberlik süreci içinde grup ve psikoeğitim grupları gibi temel konulara ilişkin genel yaklaşımlar verilmeye çalışılmıştır. Aşağıda ilköğretim V. sınıf öğrencilerinin özellikleri üzerinde durulmuştur.

İlköğretim V. Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri

1997 yılında ülkemizde temel eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla eğitim, 7-14 yaş grubu çocukları için zorunlu hale getirildiği bilinmektedir. Doğumdan ölüme kadar her anı ayrı bir yaşantı, ayrı bir deneyim ve dolayısıyla ayrı bir araştırma alanı

olan insanın yirmi dört saatini geçirdiği evinden ayrılıp yaşlılarıyla birlikte olduğu bu dönem, araştırmacıların ilgisini çektiği söylenebilir. Zorunlu eğitimin süresinin daha da artırılmasının düşünüldüğü bu zamanda ilköğretim V. sınıfın, çocukluktan gençliğe, somut düşünceden soyut düşünceye, birinci kademedan ikinci kademeye geçişte öğrenciler için bir köprü vazifesi olma önemini daha da artıracığı düşünülmektedir. V. sınıf, ilköğretimin küçük sınıflarında verilebilecek eksik eğitimin, eğitimcilerce yapılabilecek hataların düzeltilmesi için önemli bir basamak olarak kullanılabilir. Bu dönemin anahtar figürü 10-13 yaş grubu çocuklarıdır.

İlköğretimin ilk yıllarında çocukların fiziksel gelişimlerinde önceki yıllara göre gözle görülür yavaşlama vardır. Ancak 9-10 yaşlarında kız ve erkek çocuklarının vücut kimyasal yapılarında farklılaşmalar görülmektedir (Kılıççı, 1992: 53). Kızlarda IV. ve V. sınıflarda ani bir boy artışının yanında kıllanma, memelerin büyümesi gibi ikincil cinsiyet özelliklerinin belirmeye başladığı gözlenmektedir (Eylen, 2000: 38). Kızlarda boy artışının 13 yaş civarında yavaşladığı bilinmektedir.

Doğuştan itibaren kızlardan daha iri gibi görülen erkek çocuklar, ilköğretimin ilk yıllarında akranları olan kızlardan daha küçük bir görünümde dirler (Kılıççı, 1992: 53). Erkeklerin yumurtalarının ve penislerinin gelişimi 12-13 yaşlarında başlar ve yetişkinlikteki büyüklüğe 15-16 yaşlarında erişir (Cüceloğlu, 1993: 345). Bunun yanında erkekler kızlara oranla tüm ilköğretim yılları boyunca daha hareketli, bedensel gücüne güvenli, iddialı ve zorlamalı fiziksel aktivite içinde yer alırlar.

Piaget (1973) genel olarak zihinsel gelişimi, birbirini sırayla takip eden dört dönemde ele almıştır (Piaget, 1973'den akt. Thomas, 1983: 303). Kaynaklarda bu dönemlerle ilgili verilen yaş sınırları coğrafi, etnik ve bireysel farklılıklardan dolayı kesin değildir (Thomas, 1983: 313; Piaget, 1992: 49; Gander ve Gardiner, 2001: 343; Küçükkaragöz, 2003: 84). Bu durumda, ilköğretim V. sınıfta öğrencilerin bazıları soyut işlemler döneminde yer alırken bazıları da hala somut işlemler döneminde yer almaktadır.

Yukarıda ilköğretim V. sınıf çocuklarının fiziksel ve zihinsel özelliklerinden genel olarak bahsedilmiştir. Ancak çocuklarla ilgili sosyal ve duygusal özellikler bu bölümde yer alan arkadaşlık ilişkileri, atılganlık ve benlik saygısı konularında ele alınacaktır.

Çocukların düşüncelerini anlamamıza ve ihtiyaçlarını bilmemize rağmen, var olduğunu düşündüğümüz daha farklı sorunları olabilmektedir. Bu sorunlar çocuklar tarafından derslerde veya kişisel ve grup danışmalarında ifade edilebilmektedir. Çocukları baskı altına alacak ve üzebilecek pek çok durum olabilir. Çocuklar için tehlikeli olabilecek durumları okullar, bir şekilde ortadan kaldırmalı veya azaltmalıdır. Çocukların ihtiyaçlarının ve problemlerinin tam olarak anlaşılması onların karşılanarak çözülmesini sağlar. Bu yüzden ilköğretim okullarında çocuğun fiziksel büyüme ve gelişmesiyle, aile hayatıyla, kişisel ve duygusal gelişimiyle, ilişkileri ve arkadaşlıklarıyla, öğrenme problemleriyle ve zeka gelişimleriyle yakından ilgilenilmesi gereği belirtilmektedir. Dersler öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alınarak kişisel ve sosyal eğitime yönelik planlanabilir (Charlton ve David, 1993).

İlköğretim çağı çocuklarının belli başlı kişisel ihtiyaçları şu şekilde sıralanabilir:

- sağlıklı yaşam için alışkanlık ve tutumlar;
- güvenlik ve şefkat;
- kişi olarak saygı görme ve kendini hem birey hem de bir grubun üyesi olarak görme;
- dinleme ve konuşma becerilerine sahip olma bu sayede duygularını ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilme ve
- farklı yaş gruplarından tüm yetişkinlerle iletişime girebilme (Charlton ve David, 1993: 155-156).

Çocukların ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılayabilmek için onları duygu, düşünce ve davranış açısından anlamak gerekmektedir. Corey (1982), danışmanların

danışanların duygularına, düşüncelerine ve yaptıklarına dikkat etmeleri gerektiğini söylemektedir (Corey, 2002: 6).

Düşünme, hissetme ve ilişki kurma alanlarında çocuk ve ergenler için gelişim ödevlerini Thompson (2002), özellikle akran ilişkileri açısından şu şekilde özetlemektedir* :

Düşünme:

- Sosyal görüş açısı belirleme, kişilerarası problem çözme, bilgi üretme ve önemli bilişsel yetenekler normal bir çocuğun sergilediği davranışlardır. Bu bilişsel yetenekler çocukların başarılı akran ilişkileri kurmasını kolaylaştırır.

Hissetme:

- Akranlardan alınacak onay ihtiyacı, çocuklarda güçlü bir etkiye sahiptir. Çocuklar akran grubuna kabul ve ret için normlar geliştirir ve bu şekilde akranlarının kabul edecekleri şekilde giyinmeyi, konuşmayı, şaka yapmayı öğrenirler. Akran kabulü ve uyumundaki etkinin artışı reddedilme ve yalnızlık riskini de beraberinde getirir. Çocukların çoğu yalnızlık, sosyal tatminsizlik ve arkadaşlık edinmede güçlük yaşar. Kişinin olduğu gibi görünmesi, başkalarına karşı ilgili gözükmesi ve kibirlenmeden kendine-güvenini göstermesi, popüleriteye yol açan özelliklerdir. Bu yıllar, çocukların en iyi arkadaşlık kurdukları zamanlardır. Aynı cinsiyetten erken arkadaşlık ilişkileri, yetişkinlikteki ilişkileri belirler. Çocuklar en iyi arkadaş, sosyal arkadaş, aktivite ortağı, kazanım, yabancı gibi ilişki türlerini ayırt etmeyi öğrenirler.
- Orta çocukluk dönemi, çocukları kendini değerlendirmeye odaklandırır. Çocuklar, performanslarının kalitesi hakkında başkalarından dönüt beklerler.
- 11 yaşlarında çocuklar, benlik değerlendirmesine katkıda bulunan belirli alanlardaki çekişmeleri ayırt edebilirler. Bu alanlar bilişsel, fiziksel ve sosyal çatışmalardır.
- Çocuklar benlik-değerlendirmesini hem benlik-güveni hem de benlik-şüphesi çerçevelerinden elde ederler.
- Benlik-yeterliliği kişinin kendine güven duygusudur. Bu duygu başarılı deneyimlerle artarken tekrar eden başarısızlıklarla azalır. Düşük benlik-yeterliliği olan çocukların zorluklar karşısında yılma eğilimi vardır .
- Düşük benlik saygısı olan çocuklar, çatışmalı bir ortamda kaybetmeden dolayı yoğun kaygı yaşarlar.

* 6 ile 12 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri üzerine farklı araştırmacılarca yapılmış çalışmaların özetlendiği Thompson (2002)'deki Tablo 3.3'ten alınan bilgiler verilmiştir. Ayrıntılı bilgi için Bkz. Thompson (2002)'deki Tablo 3.3, 88-91.

İlişki kurma:

- Çocuklar, yakın arkadaşlıklarını birlikte bir şeyler yaptıkları, ortak ilgi alanlarının olduğu, birlikte olmaktan hoşlandığı, birbirlerine yardım ettikleri kimseler olarak tanımlarlar. Arkadaşlık sosyal ve gelişimsel avantajlar sağlar.
- Akranlar kişinin kendine bakışında aydınlatıcı rol oynar.
- Yetişkinler özellikle de öğretmenler, çocukların davranışlarını etkilemede sahip oldukları bir kısım güçlerini yitirirler. Çocuklar öğretmeni takip etmektense akranlarıyla ilgilenme eğilimindedirler. Akran kabulünün çocuğun hayatında önemli bir rolü vardır.
- Okulun yapısı arkadaşlık oluşumunu etkiler. Yakın arkadaşlıklar okul programı dışında gelişen aktivitelerden güç alır. Yakın arkadaşlıklar çekicilik, zeka ve sosyal statüden etkilenir.
- Başkalarına karşı saldırgan davranışlar sergileyen çocuklar, büyük olasılıkla arkadaşlarınca reddedilirken çekingen davranışlarda bulunanlar da görmezlikten gelinecektir.
- Akran ilişkileri çocukların sosyal ve bilişsel gelişimine, sosyalleşmelerine katkıda bulunur. Çocuklar tutum, değer ve becerilerini doğrudan akranı model almayla öğrenirler. Akran ilişkileri çocukların ahlak gelişimine belirgin katkılar sağlayacaktır. Akran ilişkileriyle çocuklar paylaşma, yardım, ilgi gibi pro-sosyal davranışları öğrenirler. Empati, bilişsel ve sosyal gelişimin önemli parçasıdır. Çocuklar akran gruplarıyla tepkilerini kontrol etmeyi, iletişim becerilerini, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi, ilişki becerilerini öğrenirler. Akranlarla olumlu ilişkiler kurmak, okula devam etmede artışa dolayısıyla akademik başarıya sebep olur (Thompson 2002: 88-91).

Arkadaşlık İlişkileri

Akran, bir başka deyişle yaşıt, kişinin kendi yaş ve konumundaki kişilerdir. Çocuklukta akran grupları birbirleriyle etkileşim içinde olan, ortak amaç ve değerleri paylaşan, davranışları karşılıklı anlaşmalarla belirli kurallara bağlanmış gruplardır. Orta çocukluğun ilk yarısındaki (9-10 yaşlar) ilişkiler, informal olmasına karşın ikinci yarısında (10-12 yaşlar) daha bir formal yapı gösterir. İzci grupları, spor takımları gibi gruplar çocukların fiziksel gelişimlerinin yanında demokratik ilişkiler kurmasında da önemli yerleri vardır. Arkadaşlık grupları, çocukların toplumsallaşmalarını, beceri ve yeteneklerine ilişkin geri bildirim almalarını, diğer çocuklarla değer ve tutumlarını tartıştıkları forum oluşturmalarını sağlamaktadır (Gander ve Gardiner, 2001: 398-402).

Sosyalleşme kültürden kültüre farklılık gösterdiği gibi sosyalleşmenin başlaması bir çocuktan diğerine de farklılık göstermektedir. Çoğu toplumlarda çocukların birbirleriyle sosyalleşmesi ve koordineli bir şekilde sürdürülen sosyal etkileşimler 3 ile 6 yaşlar arasında iyice belirginleşmektedir. Orta çocukluk döneminde hem nicel hem de nitel değişimler meydana geldiği bilinmektedir. 6 ile 12 yaşlar arasında akran bağlamında sosyalleşme çocukların hayatlarında merkezi bir konu olmaktadır (Hartup, 1984: 240).

Akran sistemi bağlam ve parçaların oluşturduğu bir matrisle gösterilebilir (Hinde, 1976). Bu matrisin düşey düzlemini hiyerarşik sıralamalı olan çeşitli sosyal bağlamlar oluşturmaktadır. Bu bağlamların en temelinde etkileşimlerin olduğu söylenilmektedir (Örneğin, iki ya da daha fazla insanın anlamlı karşılaşmaları gibi). İlişkiler birbirlerini tanıyan kişilerarası etkileşimlerdir. Kendine özgü düzeninde ilişkiler, zaman içinde süre gelmekte ve beklentileri etkilediği belirtilmektedir. Grupların ikili ilişkilerden ziyade çoklu ilişkiler süreci olduğu söylenebilir. Makro yapılar yüksek seviyede sosyal bağlamlardır. Bu yapılar, kurumlar veya toplumlar olarak belirttiğimiz oluşumları içermektedir. Bu yapılar kendini oluşturan etkileşimler, ilişkiler ve gruplar üzerinde dinamik, karşılıklı ilişkilerden oluştuğu söylenebilir

Akran bağlamları belirli zaman ve yerde oluşan belirli obje ve olayları içermektedir. Durumla ilgili üç yapı belirlenebilir: Sahne, problem ve aktörler. Sahneler sosyal olayların gerçekleştiği çevreden oluşmaktadır. Problemleri bu sahnede yer alan kişileri, aktive eden güçlerin oluşturduğu söylenebilir. Aktörler ise kişilerdir. Bu kişinin özellikle etkileşimdeki hedef olan çocuklar olduğu belirtilebilir.

Bu matrisi kullanarak akran sisteminin yapısı, içeriği, etkileri ve boyutları tarif edilebilmektedir. Bu matris, akran sisteminin bir modeli veya teorisi olmayıp sadece basit bir göstergesi olduğu düşünülmektedir (Hartup, 1984).

Bağlam	Parçalar		
	Sahne	Problem	Aktörler
Etkileşimler			
İlişkiler			
Gruplar			
Makro yapılar			

Şekil 1
Akran Sistemi*

İlkokulun ilk yıllarından itibaren arkadaş beğenisi önem kazanmaya başlamakta, 9-10 yaşlarından itibaren bu beğeni güçlü bir ihtiyaca dönüşmektedir (Kılççı, 1992: 61). Yedi yaşından sonra arkadaşlığın çocuk üzerindeki etkisinin iyice belirginleşmeye başladığı görülebilmektedir. Ergenlikte arkadaşlığa verilen önemin daha da arttığı gözlenmektedir (Kulaksızoğlu, 1999: 87). Bir çocuk ailesi dışında en belirgin ilişkilerini arkadaşlarıyla gerçekleştirdiği söylenilebilir.

Arkadaşlık ve ruh sağlığı arasında bir bağın olduğu düşünülebilir. Duygusal olarak sağlıklı olmak için insanların sevmeye, sevmeye, kendince ve başkalarınca değerli görülme ihtiyacı olabilmektedir. İnsanlar üzüntü ve mutluluklarını paylaştıkları başka insanlara ihtiyaç duyabilmektedirler. İyi arkadaşlara sahip olmak, insanın dışlanmış olmasına engel olduğu için hayatla ilişkili olmasını sağlayabilmektedir.

Kızların ve erkeklerin arkadaşlık stilleri arasında farklılıkların olduğu belirtilmektedir. Erkekler daha çok bir şeyleri birlikte yapmaya ihtiyaç duyarlarken, kızlar ise bir şeyleri konuşmak için birbirlerine ihtiyaç duyarlar. Kızların bir ya da iki yakın arkadaş edinme eğilimde oldukları görülürken; erkeklerin grup arkadaşlığı kurma eğiliminde oldukları görülmektedir (USA Today, 1993).

Arkadaşlık ilişkisi, çocuğun evinde karşılanamayan en önemli gereksinimlerinden biri olduğu düşünülebilir. Arkadaş edinmek ve ilişkiyi sürdürmek belli bir olgunluk gerektirmektedir. Hiç arkadaşı olmayan bir kimsenin önemli ruhsal sorunları olduğu söylenebilir. Çocukluğun en ağır psikolojik sorunu olan içe

* Hartup, 1984 Development During Middle Childhood The Years From Six to Twelve (Ed. Collins, W.A.) s.241.

kapanıklıkta en göze çarpan durum, akranlarla ilişki kuramamak ve arkadaşlık edememektir. Arkadaşlık çocuğa toplumsallaşma, işbirliği kurma, kendine objektif olarak bakma imkanı verir (Yörükoğlu, 2000: 89-92).

Arkadaşlık, bir akranla karşılıklı, sosyal ve etkileşime dayalı derin bir ilişkidir. Arkadaşlık güven, dostluk, saygı ve duygu desteği vermektedir. Bir arkadaş grubuna sahip olmak herkes için oldukça önemli bir konu olduğu söylenebilir. Çocukların arkadaşları, birlikte oynadıkları, gezdikleri, konuştukları, problemlerini paylaştıkları evin dışındaki kişilerdir. Bir çocuk ailesi dışında en belirgin ilişkilerini arkadaşlarıyla gerçekleştirir. Arkadaşlığın önemiyle ilgili olarak uzmanlar, “Özellikle ilkokul yıllarında arkadaşları olmayan ya da benimsenmeyen bir çocuğun, önemli başarılar elde etse bile bir eksiklik tatminsizlik duygusu taşır” görüşünü belirtmektedir (Shapiro, 2004: 173).

Yukarıda açıklanan durumlarla ilgili olarak arkadaşlık; bir çocuğun iletişim, güven, işbirliği gibi toplumlaşma süreçlerini ve onun sağlıklı bir kimse olup olmamasını doğrudan etkileyen önemli bir yapı olduğu düşünülebilir.

Arkadaşlık gelişimiyle ve kişilerarası farkındalıkla ilgili teoriler, bu birlikteliklerin süreç ilişkileri olduğunu ve hem Piaget'in fiziksel, zihinsel gelişim basamaklarıyla hem de Erikson'un psikososyal gelişimiyle bağlantılı olduğunu belirtmektedirler (Selman ve diğerleri, 1977).

Arkadaşlık çocuğun hayatında farklı seviyede ve boyutlarda önemli olduğu söylenebilir. Bu yüzden arkadaşlık, çocuğun şimdiki yaşamında ve geleceğinde merkezi bir konu olmaktadır. Arkadaşlık; çocuğun günlük etkileşiminden, görüşmelerinden, değişen ihtiyaçlarından, eksikliklerinden, tecrübe ve yeteneklerinden meydana gelen dinamik bir süreçtir (Burk, 1996). Bir çocuğun arkadaş ediniminde güçlük çekmesi, onun ileriki gelişimini etkileyecek temel problemlerdendir. Araştırmalar, çocukluğunda akran ilişkilerinde zorluk çekenlerin ileriki yaşamlarında ruhsal sıkıntılar, kişilik bozuklukları, uyuşturucu ve alkol kullanımı gibi sağlık problemleriyle daha sık karşılaştıklarını ortaya koymuştur.

Arkadaş kazanmada zorluk çeken çocuklar yetişkin olduklarında da sosyal etkileşimlerinde ve uzun süreli ilişkiler oluşturmada problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. (Goleman, 2003).

Havinghurst'a göre çocukların arkadaş edinmeleri ve arkadaşlık grupları oluşturmaları onlardan beklenen bir gelişim ödevidir (Havinghurst, 1972). Piaget, çocuğun sosyal çevresiyle etkileşiminin zihinsel gelişimine ve çevresindeki sosyal dünyayı keşfetmesine etki eden temel olgu olduğunu açıklamaktadır. Arkadaşlık çocuğun oldukça geniş ölçüde beceri, değer ve nitelik öğrenmesini sağlayarak onun farklı sosyal ortamlarda ayakta kalmasına yardımcı olmaktadır (Burk, 1996: 282).

Bir çocuğa sosyal beceriler eğitimi verilerek onun sıkı arkadaşlıklar kurması ve bunları sürdürmesi sağlanabilir. Herhangi bir sebepten bir çocuk okula gidemezse bile arkadaşlarından sosyal destek alarak ona verilen değer sayesinde benlik saygısını geliştirebilir (Csóti, 2001: 68).

Rubin, çocukların arkadaş edinme sürecini aşamalı olarak dört evrede toplamıştır. Bu evreler; ben-merkezci (3-7 yaş arası), ihtiyaç giderme (4-9 yaş arası), karşılık verme (6-12 yaş arası) ve son olarak da yakınlık evresi (9-12 yaş arası)'dir (Rubin, 1980'den akt. Shapiro, 2004).

Yakınlık evresinde bulunan çocuklar gerçek yakın arkadaşlıkları başlatmaya hazırdırlar. Çocuklar gözle görülür davranışlara odaklanmak yerine daha çok dış görünüşün ardındaki kişiyle ve onun mutluluğuyla ilgilidirler. Uzmanlar, ergenlik öncesinde ve başlangıcında yakın arkadaşlıklar kuramayan çocukların gençliklerinde hatta yetişkin yaşamlarında gerçek yakınlığı belki de hiç öğrenemeyeceklerini varsayarak, bu evreyi yakın arkadaşlıkların temeli olarak görmektedir (Shapiro, 2004).

Ergenlikte arkadaşlık ilişkilerinde özel odaklanmaların olduğu görülmektedir. Bu dönemde güven ve paylaşımın arttığı görülmektedir. Arkadaşlık çocuğun okul hayatına geçişini kolaylaştırmada doğrudan rol oynar (Peters, 2003).

Arkadaşlık ve bağlılık okul ortamında grup sürçlerini etkileyen önemli psikolojik yapılardır. Yakınlaşmanın olmadığı durumlarda yalnızlık, değersizlik ve kaygı duyguları insanların potansiyellerini tam olarak kullanmasını engelleyebilmektedir. Bir grubun önemli özelliklerinden biri de birbirlerine düşkünlük, teklik ve birliktelik durumunu yaratan bağlılık olduğu düşünülmektedir. Bağlı grup üyeleri birbirlerine güvenirler, destek olurlar ve birlikte daha rahat hissederler (Schmuck ve Schmuck, 2001: 114).

İnsanlar güvenli ve rahat hissetmek için yakın arkadaşlara ihtiyaç duyarlar. Sevilmek, saygı duyulmak en azından kişisel ilişkiler kurmak insanların önemli ihtiyaçları arasındadır. Arkadaşlığın tabiatı ve özellikleri büyümeyle değişmesine rağmen tüm yaş gruplarındaki çocuklar için önemlidir. Çocuklar arkadaşlık kurabilmek için sosyal becerilere ihtiyaç duyarlar ve kurulan bu arkadaşlıklarla ileri sosyal beceriler geliştirebilirler.

Başarılı arkadaşlık kurmak için çocuklar şunlara ihtiyaç duyarlar:

- Birbirlerinin duygularına tepki verme.
- Diğlerinin düşüncesini anlama.
- Etik konularda duyarlı olma [(paylaşma ya da kopya çekme gibi) (Cutting ve diğleri, 2002)].

Sosyal tavırlar çocuğun diğ insanlara ve sosyal yaşama karşı tutum ve davranışları olduğu düşünülebilir. Arkadaş grupları çocukların sosyal tavırlarını etkilemektedir (Yavuzer, 1998). Bu sayede akranlarla yakın, olumlu ilişkiler kurma becerisi yetişkinlere karşı da sergilenebilmektedir.

Arkadaşlıkla ve diğ sosyal etkileşimlerle elde edilebilecek kazanımları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Bireysellik anlayışını ve değer oluşturmayı sağlar.
- Kendisiyle ilgili ve sosyal ortamlarda başkalarıyla ilgili bilgiyi yapılandırır.
- Başkalarıyla kendini olumlu bir şekilde karşılaştırır ve bu da değişimi ve olumlu gelişim sağlar.

→ Aile dışında diğer insanlarla örneğin ikiler halinde farklı yaş, kültür ve cinsiyetteki akranlarıyla etkileşimde bulunur.

Öğretmenler ve aile dışında diğer yetişkinlerle ilgili olarak çocuklar;

→ Başka bir insanın nasıl tepkide bulunabileceğini tahmin ederler.

→ Başkalarıyla etkileşimde bulunurlar ve buna uygun olarak tepki geliştirirler.

→ Kişilerarası ilişki kurma becerilerini geliştirirler.

→ İyi bir arkadaş olmak için gerekli olan becerileri geliştirirler.

→ Kendi içindeki duyguları açarak bir başkasıyla birliktelik ortamı oluştururlar.

→ Paylaşmayı öğrenirler.

→ Liderlik becerileri geliştirirler.

→ İşbirliği kurar ve müsabakacı bir şekilde davranırlar.

→ Risk alırlar.

→ İletişim becerileri geliştirirler.

→ Müzakereci (negotiator) ve nazik (tact) davranış geliştirirler.

→ Çatışmaları çözme becerileri geliştirirler.

→ Grup etkileşimi için ortak bir anlayış geliştirirler (<http://ehlt.flinders.edu.au>, 1998).

Yukarıda belirtildiği gibi arkadaşlığın yapıcı etkilerinin yanı sıra bazı istenmeyen etkileri de olabilmektedir. Çocuklar dalga geçme, reddetme, aşağılama, zorbalık, kıskançlık, gücendirme gibi istenmeyen ve sosyal olmayan davranışları hızlı bir şekilde öğrenebilmektedirler.

Arkadaşlık ilişkilerini etkileyebilecek bazı faktörler vardır. Arkadaşlık ilişkilerinde cinsiyetler arası farklar olabilmektedir. Erkek çocukların arkadaşlıkları daha doğrusal olarak görülür (Nilan, 1991). Kızların arkadaşlığı ise bir iç çemberde tek lider etrafında odaklıdır. Bir kız grubuna sonradan katılanlar önemsiz rol üstlenirler (Brown ve George, 2000). Bu arkadaşlıklar karşılıklı duygusal destek sağlamasına rağmen, dinamiklerin her değişiminde bir dışlamaya yol açabilmektedir. Bu durum sıkıntılı verici ve ilişkilerde zayıflatıcı olabilir.

Anne baba arasındaki çatışma, ev içi şiddet, sağlık sorunları gibi aile içi ekonomik ve sosyal sorunlar; çocuğun arkadaşlık ilişkilerine olumsuz etki bırakabilmektedir. Zihinsel ve fiziksel engelleri olan, öğrenme güçlüğü yaşayan ve düşük benlik saygısına sahip çocuklar etkili akran ilişkileri kurmada zorluk çekmektedirler (<http://ehlt.flinders.edu.au>, 1998).

Öğretmenler çocukların önemli sosyal becerileri geliştirmelerinde büyük rol oynayabilirler. Bu sosyal beceriler çocukların sağlıklı gelişimlerine yardım eden akran ilişkilerini artırabilmektedir. Bu tür ilişkilerde ortaya çıkabilecek olumsuz ya da yıkıcı yönler aynı zamanda öğretmenin uygun rehberliğinde önlenabilmektedir.

Sosyal çevreyi göz ardı ederek zihinsel gelişmeye odaklanma her iki alandaki gelişmeyi olumsuz etkileyebilmektedir. Öğretmenler çocukların ilişkilerini gözleyerek ve bunları takdir ederek onlara sosyal dünyanın üyeleri olmalarından dolayı saygı göstermelidirler (Burk, 1996).

“İnsanlar beni sevecek mi?”, “Yakın ilgi alanlarımda olduğum birilerini bulabilecek miyim?” gibi düşünceler ve eski arkadaşlıklarını bırakıp yeni arkadaşlıklar kurma çabaları, okul hayatına yeni başlayanlar için oldukça stres oluşturan durumlardandır (Greenberg, 2002: 304).

Çocuklar kendilerini rahat ve güvende hissettikleri iyi bir çevrede arkadaşlık becerileri geliştirmeyi öğrenebilmektedirler. Öğretmenler okulda çalışma grupları oluşturmakla, işbirlikli öğretimle, model oluşturmayla, becerileri doğrudan açıkça öğretmeyle ve etkili öğrenme yöntemleriyle çocukların davranışlarına rehberlik edebilirler ve onlara temel arkadaşlık becerilerini kazanmalarına yardım edebilirler.

Ebeveynler de çocuklarının arkadaş edinmelerine katkıda bulunabilirler. Bu durumda anne babanın çocuklarının arkadaş edinmelerindeki rolleri onlara rehberlik ederek arkadaşlığın ne kadar önemli olduğunu anlatmaları, arkadaşlarıyla problem yaşayan çocuklarını taraf tutmadan dinlemeleri gerekmektedir (Saphiro, 2004: 178-179).

Gerek ailede gerekse okulda çocukların arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesi onlara bazı durumların sağlanmasıyla gerçekleşebilmektedir. Arkadaşlık ilişkilerini geliştirme yaklaşımları şunları içermektedir:

- temel becerileri öğretme,
- sosyal bilgi üretimi öğretme,
- uygun davranışları modellendirme,
- sosyal durumlar hakkında düşünme yollarını veya zihinsel stratejileri geliştirme,
- duruma uygun davranış sergileme,
- davranışın olumsuz yıkıcı yönlerini geliştiren ve sürdüren akran grubu yapılarını değiştirme (Erwin, 1993: 224-225).

Akranları arasında ilgi gören ve arkadaşlığı onay görmüş çocukların, bazı ortak özellikleri olduğu bilinmektedir. Bu ortak noktalar genel olarak çevreye ilişkin koşulların yanında çocuğa ilişkin fiziksel ve psikolojik özellikleri içerebilmektedir.

Sosyal psikolojide kişilerarası bir süreç olan çekiciliğin öğrenme ve denge kuramlarıyla da açıklanabildiği belirtilmektedir. Bu iki kuram doğrultusunda yapılan çalışmalar; çekicilik süreçlerinin benzerlikle, bedensel güzellikle, aşinalıkla ve mekan içinde yakınlıkla doğrudan orantılı olduğunu göstermektedir (Cüceloğlu, 1993: 526-532). Özellikle sınıf ortamında mekan içinde yakınlık arkadaşlık ilişkilerinde oldukça etkili olabilmektedir.

Çocuklar üzerine yürütülen çalışmalar, sosyometri testlerinde en çok sevilen yıldız çocukların en uyumlu çocuklar olduğunu göstermektedir. “En beğenilen çocuklar canlı, dışa dönük, atılgan, bağımsız, neşeli ve iyi huylu olan çocuklardır” (Gelsin, 1962’den akt. Yörükoğlu, 2000: 91).

Sınıf içi sosyometrik örüntüyü, dolayısıyla arkadaşlık ilişkilerini etkileyen temel öğelerin başında akademik başarı geldiği söylenebilir. Yapılan çalışmalarda derslerde sınıf içi aktivitelere katılan, öğretmenin sorduğu soruya cevap veren, ev ödevi yapan ve akademik olarak başarılı çocuklar sosyometri testlerinde olumlu

ifadelere aday göstermede en sık seçilen çocuklardır (Asher, 1983; Coie ve diğerleri, 1990).

Uyumlu olma, saldırgan davranışlarda bulunmama, çatışma çözme becerilerine sahip olma gibi özellikler de sosyometri testlerinde en fazla olumlu tepki alan öğrencilerin özelliklerindedir (Dodge ve Coie, 1987).

Atletik ve sanatsal yeteneklerin de çocukların akran kabulünde belirleyici etkileri vardır (Gander ve Gardiner, 2001: 401). Örneğin, erkek çocuklar arasında özellikle futbolu iyi oynamak istenilen ve aranan özelliklerden olduğu söylenebilir.

Graham ve diğerleri (2000), sosyal bilişsel süreçlerin, ilişki şemalarının ve çocukların ilişkilerinde sosyal statülerin ölçülmesinin önemini belirtirken bu tür ölçümlerin oldukça karmaşık ve güç olduğunu vurgulamışlardır.

Schmuck ve Schmuck (2001), beğenilmeyle ilgili olarak kişisel ve sosyal değişkenlerden bahsetmektedirler. Fiziksel özellikler, sosyal davranış, zeka, ruh sağlığı, cinsiyet ve etnik köken beğenilmeyle ilgili kişisel değişkenler içinde yer almaktadır. Kavga, küstahça davranma, sinirlendirme, işbirliği, ilgili olma sosyal açıdan incelenen davranışların içinde sayılmaktadır.

Öğrenme gücü olan ya da üstün zeka gibi uç noktalarda zeka düzeyine sahip olan çocukların, normal akranlarıncaya en çok reddedilen çocuklar olduğu söylenebilir. Çocukların, fiziksel özellikleri ve sosyal davranışları onların sınıf içi ilişkilerini ve arkadaşlık ilişkilerini etkileyebilmektedir.

Bir grubun sosyal yapısıyla ilişkili, iki tür sosyometrik yapı bulunmaktadır: (1) merkezi yapılandırılmış gruplar, kişilerarası kabul ve reddin dar kalıplar içinde olduğu gruplardır; (2) yayılmış yapılı gruplar, olumlu ve olumsuz seçimlerin geniş bir dağılım halinde olduğu gruplardır. Merkezi yapılandırılmış gruplarda, çoğu öğrenci sınıfta en çok sevilen öğrenci olarak aynı birkaç öğrenciyi seçerken yine birkaç öğrenci en az sevilen olarak belirtilmektedir. Yayılmış yapılı gruplarda ise

hemen hemen her üyenin sosyometrik seçimlerde bir şekilde puan aldığı ayrı alt grupların olmamasıyla arkadaşlık seçimlerinin daha eşit dağılıma sahip olduğu gruplardır. Merkezi yapılı gruplarda öğrenciler yüksek ve düşük arkadaşlık statülerini hesaplamada oldukça kesin yargılar ve ifadeler bu gruplarda oluşur. Özellikle düşük statülü veya reddedilen öğrenciler kendi durumlarının farkındadırlar. Merkezi yapılandırılmış gruplarda yaygın yapılı gruplara göre düşük zekadaki öğrencilerin çokça eleştirildiği ve çok az desteklendiği duygusal atmosfer vardır. Bu sınıflarda herkes tarafından akademik üstün olarak görünen küçük bir öğrenci grubu bulunmaktadır (Schmuck ve Schmuck, 2001: 123).

Sosyometri tekniği, çocukların birbirlerine cazip gelme özelliklerini incelemek için kullanılmaktadır. Genellikle sosyometrik görüşmeler; kişilik testleri, zeka testleri, öğretmenler, öğrenciler veya gözlemciler tarafından işaretlenen davranış derecelendirme ölçekleriyle birlikte kullanılarak aralarındaki korelasyona bakılır. Bu ölçümlerden üç durum belirlenmektedir: (1) Sosyal cazibe sosyokültürel şartlarla ilişkilidir. Sosyal sınıfın cazibeyle ilişkisi olumlu yöndedir (Grossman ve Wrighter, 1948). Çalışmalar sosyoekonomik farklılıkların sosyometik statüleri de beraberinde getirdiğini ortaya koymuştur. Örneğin, orta sınıf okullarda çocuklar arasında popülarite olumlu sözel yaklaşımla ilişkiliyken çalışan sınıf okullarında popülarite sözel olmayan yaklaşımla ilişkilidir. (2) Çocuğun özellikleri sosyal cazibeyle ilişkilidir. Sevilme fiziksel olarak cazip, sosyal olarak geçimli, başkalarına destek olma, okul ve sportif aktivitelerde başarılı olmayla bağlantılıdır. Buna karşın reddedilme ise çekici olmama, olgun olmama, dolaylı bir şekilde saldırgan olmayla ilişkilidir. Ancak reddedilen çocuklar reddedilmeyen akranlarına göre belirli bir şekilde saldırgan olmayabilirler (Hartup, 1983). (3) Çocukların şöhretleri bu farkları yansıtmaktadır. Sosyometrik yıldızların ve ortalamadaki çocukların arkadaşlarıyla uyumlu davranışları vardır (Newcomb ve Rogosch, 1982 akt. Hartup, 1984). Bu çocuklar arkadaşlarınca işbirlikli, destekçi ve çekici olarak görülmektedir (Coie ve diğerleri, 1982). Reddedilmiş çocuklar şöhretleri yüzünden sınırlandırılırlar ve bu çocukların arkadaşlarınca olumsuz beklentileri vardır. Bu yüzden yıkıcı ve dolaylı olarak saldırgan algılanırlar.

Bu sonuçlar altındaki sebep muhtemelen çift yönlüdür. En çok sevilen çocuklar etkili sosyal becerilere ve olumlu sosyal davranış repertuarına sahiptirler. Bu yüzden şartlar, yüksek olasılıkla diğer çocukların destekleyici davranmalarını sağlayacaktır. Bu destek döngüsel olarak etkili davranışları ve sosyal repertuarı sürdürecektir. Benzer şekilde olumsuz atıflar; olumsuz sosyal repertuarı, arkadaşlarınca olumsuz dönütü ve döngüsel olarak sürekli olumsuz davranışları oluşturacaktır (Coie ve Kupersmidt, 1983; Dodge ve Frame, 1982).

Yukarıda belirtilen koşulların, yan etkilerinin belirlenerek ortaya konulduğu görülmektedir. Örneğin, popüler ve reddedilmiş çocuklar farklı sosyal ağların üyeleridir. Reddedilmiş çocuklar popüler çocuklarla karşılaştırıldığında oyun alanında küçük gruplarda oynar ve sıklıkla daha küçük ve popüler olmayan çocuklarla etkileşim halindedirler. Popüler çocukların sosyal ağları muhtemelen karşılıklı arkadaşlık ve klik özelliğindedir (Ladd, 1983). Bu farklı ağlar popüler ve reddedilmiş çocuklar arasında kendiliğinden süren bölünme oluşturmaktadır. Böylece sosyal cazibe, sosyal becerileri ve sosyal şöhretleri içine almaktadır. Çocuğun kendi sosyal dünyasıyla ve arkadaşlarıyla sosyalleştiği söylenebilir.

Yapılan bazı araştırmaların benlik saygısı ve popülerite arasında küçük bir ilişki olduğunu göstermektedir (Horowitz, 1962; Sears ve Sherman, 1964 akt. Hartup, 1984: 246). Fakat diğer araştırmalardaki ilişkinin aynı yönde olmadığı belirtilmektedir. Reese (1961), ortalamanın biraz üstü benlik saygısı olan çocukların düşük ve çok yüksek benlik saygısı olan çocuklara göre akranlarınca daha iyi kabul edildiğini ortaya koymuştur. Yüksek benlik saygısı olan altıncı sınıf öğrencileri düşük benlik saygılı arkadaşlarına göre daha fazla sevilme ifadeleri almışlardır. Bunlara ilave olarak çok fazla uyma davranışı gösteren kişilerde düşük benlik saygısı yaşandığı belirtilmektedir (Freedman ve diğerleri, 1974).

Hortaçsu (1997), çocuklukta insan ilişkilerini incelediği çalışmasında özellikle yurt dışında yapılan çalışmaların bir özeti olarak şu noktaları belirlemiştir:

- Çocukların yaşları değiştikçe arkadaşlık algıları da değişmektedir.

- Çocukların arkadaşlık davranışlarında cinsiyet ve arkadaşlık derecesi farklılık gösterir.
- Çocukların kendi aralarındaki çatışmalarında kullandıkları taktikler onların zihinsel gelişimleriyle ilişkilidir.
- Çocukların sevimleri ve reddedilmeleri onların yetişkin olduklarında suç eğilimlerini ya da uyumlarını belirler (Hortaçsu, 1997: 90).

Ebeveynler, çocukla ilgilenenler ve öğretmenler, çocuklara okulda arkadaş edinebilecekleri olanaklar yaratmaları gerekebilmektedir. Ayrıca bu anlayışın bir okul politikası haline gelmesinin faydalı olabileceği düşünülebilir. Özellikle sınıf ortamında çalışma ve oyun grupları planlanırken arkadaşlığın duygusal destek verdiği göz önünde tutulmalıdır.

Öğrencilerin sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeye yönelik bazı etkinlikler gerçekleştirilebilmektedir.

Schmuck ve Schmuck (2001) Johari Farkındalık Modelini, okulda sınıf içi süreçleri etkilemesi için önermektedirler. Bu modelde bir kişinin kendisi tarafından bilinen ve bilinmeyen yönleriyle (davranış, duygu, motivasyon) ile o kişinin başkalarının bilinen ve bilinmeyen yönlerini temsil eden 2x2 dört bölge bir pencerenin olduğu belirtilmektedir.

	Kendimizce Bilinen	Kendimizce Bilinmeyen
Başkalarının Bilinen	1. Açık Paylaşım ve açıklık bölgesi	2. Kör Kör bölge
Başkalarının Bilinmeyen	3. Gizli Kaçınılan bilgi bölgesi	4. Bilinmeyen Bilinçaltı aktivite bölgesi

Şekil 2 Kişilerarası İlişkilerde Johari Farkındalık Modeli*

Belirtilen dört bölgeyle ilgili olarak kimlerin bilgi sahibi olduğu temeline dayanır. Birinci bölge hem kendimizin hem de diğerlerinin farkında olduğu davranış, duygu ve motivasyondur. İkinci bölge diğerlerinin bildiği kendimizin bilmediği, üçte kendimizce bilinen fakat diğerlerince bilinmeyenleri gösterir. Dördüncü bölge hem kendimizin

* Luft (1969)'dan akt. Schmuck ve Schmuck, 2001: 131.

hem diğerlerinin bilmedikleridir. Araştırmacılara göre birinci bölgenin artışı verimli iş ilişkilerinin ve bağlılığın gelişmesini sağlayacaktır. Bu teori grup üyelerinin açıkça iletişimde olması kör noktaları azaltacak ve saklı bölgeleri açığa çıkaracak böylece kişiler duygusal olarak yakınlaşacaktır. Bununla birlikte öğrencilerde iletişimin artması daha açıklık ve birlikteliği artıracaktır. Zihindekileri açığa çıkaracak ve dönüt vermekten daha az korkacaktır ve bir birleriyle dürüstçe konuşacaklardır. Grup içinde birinci bölgenin artması grubun psikolojik olarak bağlı olmasıdır. İnanıyoruz ki öğrenciler önünde gizlenenler açıkça paylaşırsa sınıf daha çok bağlı olacaktır (Schmuck ve Schmuck, 2001: 132).

Bu çalışmada irdelenen bir diğer konu da arkadaşlık ilişkileriyle etkileşim içinde olan atılganlıktır. Aşağıda davranışın üç boyutu saldırganlık, çekingenlik ve atılganlık konuları ele alınmıştır.

Atılganlık

Bir kişinin içinde bulunduğu çevre ve kendisi o kişinin engellenmesine yol açan kaynaklar olarak gösterilmektedir. Birey kaynaklı engellenmenin nedeni, kişide güven yoksunluğu ve isteklerini tam olarak ortaya koyamamasıdır. İsteklerini ortaya koyamayan kişi hedefine ulaşamaz ve bu yüzden saldırgan, çekingen, mutsuz ve umutsuz olmaktadır (Cüceloğlu, 1993: 309).

Adler (1994), saldırgan tiplerin kişilik özellikleri olarak; kendini beğenmişlik hırs, kıskançlık, cimrilik ve kini belirtir. Buna karşılık saldırgan olmayan tipler ise soyutlanmışlık, korku, ürkeklik, uyum yeteneğindeki azalmanın belirtisi olan dizginlenmiş içgüdülere sahiptirler.

Egan (1976), kişilerarası iletişimin başarılı uygulamaları için üç boyuttan bahsetmektedir. İlk boyut, sosyal zekanın temel faktörlerinden biri olan kişilerarası veya sosyal durumda ne istediğimizi anlama becerisi olan farkındalık veya ayırt etmedir. İkincisi, kişilerarası durumlarda kullanılan teknikleri içeren teknoloji boyutudur. Üçüncü boyut ise atılganlıktır.

İngilizce “assertiveness” sözcüğünün dilimizdeki alan yazınında “atılganlık” olarak kullanıldığı görülmektedir (Arı, 1989; Çulha ve Dereli, 1987; Voltan, 1980). Ancak yine aynı sözcüğün güvengenlik (Voltan Acar, 1989’dan akt. Korkut, 2004),

kendini etkili olarak ortaya koyma (Davaslıgil ve diğlerler, 1998'den akt. Korkut, 2004), etkili davranma (Korkut, 2004), güvenli davranış (Baltaş ve Baltaş, 1986), güvenli girişken (Cüceloğlu, 1993) anlamlarında kullanıldığı görölmektedir.

1970'den günümüze başta Amerika Birleşik Devletlerinde olmak üzere atılgan davranabilmeği öğrenmek insanların ilgisini çeken bir konu olduğu belirtilmektedir (Alberti ve Emmons, 1998). Alberti ve Emmons (1998) bir davranışın saldırgan, atılgan ve atılgan olmayan (çekingen) şeklinde üç farklı biçimde olabileceğini belirtmektedirler. Bu davranış biçimleri içinde atılgan davranış şu şekilde tanımlanmıştır:

“Atılgan davranış biçimi insan ilişkilerinde eşitliği ve gereksiz endişelerden arınmış bir şekilde, kendi çıkarlarımız doğrultusunda hareket edebilmemizi, kendimizi savunabilmemizi, duygularımızı dürüstçe ve rahatlıkla ifade edebilmemizi ve başkalarının haklarını çığnemenen, kendi haklarımızı kullanabilmemizi mümkün kılar.”
(Alberti ve Emmons, 1998: 6)

Saldırgan davranışlar sergileyen kişiler karşısındaki insanların (alıcının) kendisini önemsiz ve incinmiş hissetmelerine yol açabilmektedirler. Karşısındaki kişi kendisine hak tanımadığı için alıcı, kendisini kırılmış ve aşağılanmış hisseder; savunma yapma gereği duyar (Alberti ve Emmons, 1998: 44).

Saldırganlıkta hedef, ne pahasına olursa olsun kazanmak için kendi yolumuzda ilerlemek olduğu söylenebilir. Bu yüzden genellikle saldırganlık hem fiziksel hem de psikolojik olarak yıkıcı olabilmektedir. Saldırgan insanlar başkalarının ilgi, hak, istek ve ihtiyaçlarıyla kesinlikle ilgilenmemektedirler. Saldırganlıkla ilgili olarak şu temel noktaların göz önünde bulundurulması belirtilmektedir:

- Saldırganlık genellikle saldırganlığa yol açar (şiddet şiddeti doğurur).
- Saldırgan insanlar, başkalarınca istenilmeyen, uzak durulan ve popüler olmayan insanlardır.
- İnsanlar, saldırgan insanlarla ilişki kurmak istemez ve onlar ihtiyaç duyduklarında yardım etmekten korkar ve çekinirler.

- Saldırganlık, saldırgan davranışta bulunan insanın çok kısa bir süreliğine iyi hissetmesini sağlar, ancak zamanla kişi kendini kötü hisseder (Sorensen, 2005).

Saldırganlığı etkileyen bazı faktörler olduğu bilinmektedir. Cinsiyet, ortam özellikleri, medya saldırganlığı etkileyen faktörler olarak belirtilmektedir. Özellikle medyadaki şiddet içerikli programlar saldırganlığı tetiklemektedir (Gürşimşek, 1988).

İnsan davranışlarının bir başka boyutu da çekingen davranışlar sergilemektir. Çekingen davranışlarda bulunan insanlar genellikle, kendilerini inkar eden, tutuk, kırılmış, endişeli, başkalarının onlar adına seçim yapmasına izin veren ve istediği hedefe ulaşamayan kimselerdir (Alberti ve Emmons, 1998: 45).

Çekingen insanlar, gerçek düşüncelerini söyleyemedikleri gibi, ortak bir fikir oluşmasına da katkıda bulunamazlar ve kendilerini değersiz hissedebilirler. Bu yüzden çekingen davranışların genel olarak sonuçları şu şekilde sıralanabilir:

- Gerçekten ne istediğini veya neye ihtiyaç duyduğunu karşılayamama.
- Başkalarından daha az saygı görme.
- Kısa süreli de olsa stresin azalması (Sorensen, 2005).

Saldırgan ve çekingen davranışların aksine atılganlıktaki temel hedefin, tüm insanlar için en iyi çözümü bulmak olduğu söylenebilir. Atılgan kişiler, herkesin eşit hak ve sorumluluklarının olduğunu göz önünde bulundurur. Bu yüzden atılgan davranış biçiminin “kazan kazan” çözümüne dayanmaktadır. Atılgan davranış biçiminin olası temel sonuçları şu şekilde sıralanabilir:

- Atılgan davranış biçimini sergileyen bir kimsenin ihtiyaçlarını karşılama olasılığı yüksektir.
- Atılgan davranış biçimi kontrollü olmamızı sağlar.
- Atılgan davranış biçimi kendimize olan güvenimizin artmasını yardım eder.
- Atılgan davranış biçimini sergileyen insanlarda stresin azaldığı görülmektedir (Back ve diğerleri, 1982).

Greenberg (2002), bu üç davranış biçiminin ana noktalarını şu şekilde belirtmektedir. Atılgan davranışta kişi, kendini rahatlıkla ifade edebilmekte ve ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. Bunları yaparken başkalarını incitmez ve kendini iyi hisseder. Atılgan olmayan (çekingen) davranış biçiminde ise kişi başkalarını tatmin etmek adına isteklerini inkar edebilir. Başkalarının ihtiyaçlarını karşılamak için kendi ihtiyaçlarını feda edebilir. Saldırgan davranışta kişi, başkalarını harcamak pahasına istediği gibi hareket ederek üstünlük kurma peşindedir (Greenberg, 2002: 95).

Atılganlık, ne pahasına olursa olsun kazanmak demek olmamakla birlikte aksine ihtiyaçların ve hakların adil bir şekilde oluşturulmasıdır (Rogers, 2002: 55). Atılgan olmak istediğimizde karşımızdaki kişinin gözlerine bakmalı fakat çok yakından işaret parmağımızı sallayarak onu göstermemeliyiz. Ellerimiz açık bir şekilde durarak; anlaşılır, sakin, ciddi bir ses tonu kullanmalıyız (Rogers, 2002: 134).

Emmer ve diğerleri (2003), öğretimde iletişim becerileri konusu içinde etkili bir iletişim için üç beceriye gereksinim olduğunu ifade ederler. Bu beceriler; yapıcı atılganlık, empatik tepki ve problem çözmedir. Yapıcı atılganlık, ilgilenilen konunun açıkça ifade edilmesini, hatalı davranışların düzeltilmesi için ısrar edilmesini ve zorlamaya ve boyun eğdirilmeye karşı direnç göstermeyi içermektedir. Bu durumda yapıcı atılganlığın üç ögesinin olduğu görülmektedir. Bunlar; problemin veya durumun açık bir şekilde ifade edilmesi, belirgin bir vücut dilinin olması (göz teması fakat karşıdakini tehdit edici bir şekilde değil, vücudun dik olması ve yüz ifadesinin konuyla uyumu) ve uygun davranış veya problemin çözülmesi için direnç gösterme (Emmer ve diğerleri, 2003: 147-148).

Kişilerarası iletişimde şayet cesaret eksikse, yüksek seviyede farkındalık ve mükemmel teknik bilgi anlamsız olabilmektedir. Açıkça farkında olmadan ve teknik yetersizlikle atılgan olmak kişiyi felakete götürebilir. Kişilerarası ilişkide olgunlaşmamış atılganlığın değerli bir olgu olmadığı düşünülmektedir. Buna rağmen pek çok kişide iyi görüş açısının olmasına ve tekniklerin tam anlaşılmasına rağmen

grup hayatında bunları kullanmada bazı insanlar başarısız olabilmektedirler. Bu yüzden atılganlık makul riskler alma yeteneğidir (Egan, 1976: 36-37).

Yetişkinlerde olduğu gibi çocukların da davranış biçimleri atılgan, saldırgan ve çekingen olabilmektedir (Deluty, 2004). Çocuklardaki bu davranış biçimleri şu şekilde özetlenebilir:

Atılgan çocuk kendini açıkça ve doğrudan ifade ederken başkalarının haklarına ve duygularına saygı göstermektedir. Örneğin, kendisiyle alay edilen bir çocuğun alay eden diğer çocuğa atılganca tepkisi “Lütfen benimle alay etmeye bir son ver. Eğer ben de senle alay edersem bu hiç hoşuna gitmez!” olabilir (Deluty, 2004: 32).

Saldırgan ve çekingen çocukların bazılarında atılgan hareket edebilme düşüncesi asla zihinlerinde oluşmamaktadır. Saldırgan çocuklar da kendi düşünce ve duygularını ifade edebilirler. Fakat bunu zorlayıcı ve diğer insanların zararına rağmen yapmaktadırlar. Örneğin, kendisiyle alay edilen saldırgan bir çocuğun olası davranışları yumruk atmak, çimdiklemek, ısırarak, çığlık atmak ve tükürmek gibi “kavga” tepkileri olabilmektedir (Deluty, 2004: 33).

Çekingen çocuklar ise diğer insanların duygularını, güçlerini veya otoritelerini dikkate alırlar fakat kendi haklarını ve duygularını inkar ederler (veya) savunmazlar. Örneğin, kendisiyle alay edilen çekingen bir çocuğun olası davranışları uzaklaşmak, ağlamak, saklanmak ve surat asmak gibi “kaçma” tepkileri olabilmektedir (Deluty, 2004:33).

Arkadaşlık ilişkileri ve atılganlıktan sonra bu çalışmada ele alınan üçüncü bir değişken ise benlik saygısıdır. Aşağıda benlik saygısının oluşumu ve onu etkileyen faktörler üzerinde durulmuştur.

Benlik Saygısı

“Self-esteem”, batıda özellikle de ABD’de yaygın olarak kullanılan ve önemli bir yere sahip olan kavram olduğu bilinmektedir. Bu kavram için Fransa’da daha çok “özseverlik” sözcüğü kullanılmaktadır (André ve Lelord, 2002: 13). Ülkemizde yabancı dillerden yapılan çevirilerde ve araştırmalarda “kendine saygı”, “özsaygı” (Pişkin, 2003: 95), “benlik saygısı” (Kılıççı, 1992: 35; Kulaksızoğlu, 1999: 115) terimleri İngilizce’deki self-esteem terimine karşılık olarak kullanıldığı görülmektedir.

Bir çocuğun kendisiyle/benliğiyle (self) ilgili en sık kullanılan iki kavram, benlik kavramı (self-concept) ve benlik saygısı (self-esteem) terimleri olduğu bilinmektedir. Benlik kavramı, bireyin kendini algılamasına ve değerlendirmesine ilişkin görüşleri olarak tanımlanırken, benlik saygısı (özsaygı) ise bireyin benliğini beğenme derecesi olarak tanımlanmış ve benlik saygısının benliğin duygusal yanı olduğu belirtilmiştir (Kulaksızoğlu, 1999: 113-115).

Benlik kavramı Rogers (1977)’ın geliştirdiği “Fenolojik Benlik Kuramında” önemli yer tutmaktadır (Rogers, 1977’tan akt. Cüceloğlu, 1993). Benlik kavramı kişinin kendisine ilişkin düşüncelerini, algılarını, kanaatlerini kısaca kendisini nasıl gördüğüdür. Özoğlu (1976), benlik kavramının, algılanan benlik, başkalarının gözündeki benlik ve ideal benlik olarak üç ayrı biçimde düşünülebileceğini belirtmektedir.

Benlik saygısı hem günlük dilde hem de psikolojide geniş ölçüde kullanılan bir kavramdır (Adler ve Stewart, 2004). Benlik saygısı, bir kimsenin kendisini bir şekilde ödüllendirmesi, takdir etmesi, onaylaması ve kendisine değer verme duygusu şeklinde tanımlanmaktadır (Blascovich ve Tomaka, 1991’den akt Adler ve Stewart, 2004). Psikolojide en fazla onay görmüş ve referans olarak alınmış benlik saygısı tanımı “kendimize yönelik beğendiğimiz veya beğenmediğimiz tutumlar (Rosenberg, 1965: 15)” şeklinde yapılan tanım olduğu söylenebilir. Benlik saygısı genelde benlik kavramının değerlendirilen unsuru olarak göz önünde tutulur. Benlik saygısı,

benliğin zihinsel ve davranışsal yönlerinin yanında değerlendirici veya etkileyici yönlerinin de yer aldığı geniş bir temsilcisidir. Daha belirgin alanlarda bu yapıyla ilgili olarak benlik değeri, daha global bir terimi izah ederken, kendine güven ya da vücut saygısı gibi terimler benlik saygısının daha dar kavramları için kullanılmaktadır.

Benlik kavramı, bir çocuğun diğer insanlarla olan ilişkisinde kendisini düşünme durumu şeklinde bilinmesine karşılık (Cole ve Cole, 2001: 375), benlik saygısı, çocuğun kendi değerine ilişkin olumlu ve olumsuz değerlendirmeleridir (Berndt, 1997: 522).

Piers (1984), bu iki yapıyı birleştirirken benlik kavramını, kişinin kendi davranış ve niteliklerinin hem tanımladığı hem de değerlendirdiği nispeten sabit benlik tutumları şeklinde açıklamıştır (Piers, 1984: 1).

Buna bir alternatif olarak, Harter (1983), benlik sisteminin birbirleriyle bütünleşmiş üç parçadan ibaret olduğunu savunmaktadır. Bunlar; benlik kavramı, benlik saygısı ve benlik kontrolüdür.

Harter (1983)'e göre benlik kavramı, bir çocuğun kendine ilişkin çok yönlü tanımlarıdır. Bu tanımlar saç rengi gibi fiziksel özellikleri içerirken, uğraşları (piyano, gitar çalmak, yüzmek, ata binmek gibi), sevdiği ya da sevmediklerini ("Okula gitmekten hoşlanırım") kapsamaktadır. Çocuğun kendine ilişkin tanımlarının niceliği, çevresinde gördükleri farklı rollerle ilişkilidir. Bu yüzden bir çocuğun kendisini algılayışı sadece tek benlik kavramından çok, birden fazla benlik kavramının bütünleşmesidir (Gergen, 1971; Wells ve Maxwell: 1976 akt: Wagner: 2003: 96). Benlik kavramlarının sayısı ve özelliği bir çocuktan diğerine farklılıklar göstermektedir. Üçüncü sınıfa giden bir çocuğun göze çarpan benlik kavramları cinsiyeti, öğrenciliği, bir enstrüman çalabilmesi olabilir. Fakat bir sınıf arkadaşı onun, birilerinin torunu, sınıfın komiği olmasıyla daha çok ilgilenir (Wagner, 2003).

Terapistler daha çok çocukların benlik saygılarıyla bir başka deyişle; benlik kavramlarını değerlendirmeleriyle ilgilenmişlerdir. Harter (1982), benlik saygısını davranış, popülerite ve fiziksel görünüş gibi farklı alanlarda çocukların kendilerini değerlendirdikleri tek yapılı geleneksel görüşe karşı çıkmıştır.

Harter (1982) araştırmasında, 8 ve daha büyük yaşlardaki çocukların nispeten kişisel alanlarda, bilişsel ve fiziksel yetenekler dahil olmak üzere bunlar çocukların “genel benlik değeri” ya da bir kişi olarak çocuğun kendini nasıl sevdiğinden farklı olarak, kendilerini değerlendirdiklerini bulmuştur (Harter, 1982: 88).

“Saygı”, insan ihtiyaçları hiyerarşisi kuramına göre, kendini gerçekleştirme ihtiyacına ulaşmak için fizyolojik, güvenlik ve ait olma ihtiyaçlarından sonra gelen bir ihtiyaç olduğu belirtilmektedir. Saygı ihtiyacının karşılanmasından sonra kendini gerçekleştirme “self-actualization” ihtiyacına ulaşılmaktadır (Maslow 1970: 80).

Ergün (2002), Reece ve Walker (1997)’den uyarılma yaparak Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisinden “kendine saygı” ihtiyacının karşılanabilmesi için sınıf ortamına öğretmenlerin öğrencileri için yapması gerekenleri şu şekilde sıralamaktadır:

- 1- Öğrencilere değer verici şekilde davranmak.
- 2- Öğrencilerin fikirlerini hoş karşılamak.
- 3- Uygun olduğunda öğrenciyi yüceltmek ve övmek.
- 4- Öğrencinin bağımsızlığını cesaretlendirmek (Ergün, 2002: 109).

Yukarıda yapılan tüm açıklamalara karşı, benlik yaklaşım kuramlarının açık, seçik ve kesin olmadığı aynı zamanda deneysel olarak da araştırmanın zor olduğu belirtilmektedir (Cüceloğlu, 1993: 427).

Bandura (1997), benlik saygısı ve algılanmış benlik yeterliliği (perceived self-efficacy) kavramlarının sanki aynı olguyu temsil ediyorlarmış gibi birbirlerinin yerine kullanılmasına dikkati çekmektedir. Gerçekte bu iki kavram tamamıyla bir birinden farklıdır. Algılanmış benlik yeterliliği, kişisel kapasitenin yargılanmasıyla

ilgili olmasına karşılık benlik saygısı benlik değerinin yargılanmasıyla ilgili olmaktadır. Bu yüzden kişinin kapasiteleri hakkındaki inancıyla, kendisini sevip sevmemesi arasında kesin bir ilişki yoktur (Bandura, 1997: 11).

Benlik kavramını ve benlik saygısını değerlendirmek için uzmanların çocuğun farklı rollerde kendini değerlendirmesini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Wagner: 2003: 96).

Benlik saygısı, sosyal ve duygusal iyi durum halinin kurulması ve sürdürülmesi için temel faktör olabilmektedir. Sağlıklı benlik saygısı seviyesine sahip olan bir çocuk yetersiz, eksik benlik değerine katlanan başka bir çocuğa göre potansiyelini tam olarak gerçekleştirme ve başarılı ilişkiler oluşturmaya daha fazla eğilimli olduğu söylenebilir.

Benlik saygısının yeteneklilik, sevimlilik, cana yakın olma gibi duygularla ilgili olduğu düşünülebilir. Benlik saygısı düşük olan bazı çocuklar kendi yeteneklerine çok az değer verirler ve sıklıkla başarılarını inkar edebilirler. Bu çocuklar hedef belirlemede ve problem çözmede güçlük çekebilmektedirler. Deneme veya çaba göstermedikleri için akademik ve sosyal yeteneklerini iyi sergileyemeyebilmektedirler. Eğer bir çocuk, düşük benlik saygısına sahipse, ona çok iyi olduğunu söyleyen yüz kişi yerine o, daha iyi olması gerektiğini söyleyen bir kişinin sözlerine daha fazla dikkat edecektir (Plummer, 2001: 16).

Genel olarak yüksek benlik saygısını sağlayan sosyal ve duygusal açıdan sağlıklı olma durumunun yedi temel ögesi olduğu belirtilmektedir. Bunlar; benlik bilgisi, kendi ve diğerleri hakkında bilgi, benlik kabulü, kendine olan güven, kendini ifade etme, kendinden emin olma ve benlik farkındalığıdır (Plummer, 2001: 18-20).

Ancak benlik saygısı sadece sevilmele (lovable) ilgili değil, aynı zamanda kişinin yeterli (competence) hissetmesiyle ilgilidir (Storr, 1997: 126). Benlik saygısının kaynağını sevilme ve güçlü olma duygularının oluşturduğu düşünülebilir. Benlik saygısını artırmaya dönük gerçekleştirilen tüm etkinlikler genellikle iki

önemli ihtiyacı tatmin etmeye yöneliktir: Sevildiğimizi (bize değer verildiğini, sempatik, popüler bulduklarını istememiz) ve güçlü (çalışkan, yetenekli, zeki) olduğumuzu hissetmek (André ve Lelord, 2002: 27).

Duygusal ve davranışsal güçlük çeken tüm çocukların ortak noktaları, düşük benlik saygılarının olmasıdır (Lund, 1987; Margerison, 1996 akt. Colwell ve O'Connor: 2003). Onların kırılğan benlik değerlerini korumak için baş etme stratejilerini anlamaya dönük çalışmalar yapılabilir. Benlik saygısı ve sonra okula uyum sağlama, çocuk bakımıyla ilgili kimse ile çocuk arasında küçük yaşlardaki ilişkinin kalitesiyle belirlenmektedir (Bowlby, 1965 Akt. Colwell ve O'Connor: 2003; Coopersmith: 1967).

Benlik saygısı ve okul başarısı arasındaki ilişki bir çok araştırmanın konusu olmuştur (Coopersmith: 1967; Lawrence: 1988). Yüksek benlik saygısına sahip çocukların sınıf içi davranış özelliklerinden biri ödevlerine ve sınıf içi diğer aktivitelere güvenli bir şekilde yaklaşmaları ve bu sayede daha yaratıcı, daha bağımsız ve başarılı olmaları gösterilebilir. Buna karşılık düşük benlik saygısına sahip çocuklar, sınıf içerisinde aktif olarak katılımcı olmaktan ziyade, pasif dinleyici biçiminde kendilerine daha az güvenen, tedirgin, popüler olmayan nitelikleri taşıyacaklardır (Lawrence: 1988; McCall ve diğerleri: 1992 akt. Colwell ve O'Connor: 2003: 120). Okuldaki başarısızlık, onların güçsüz benlik değeri algılarına eklenecek ve hızla gerilemelerini sağlayacaktır.

Benlik saygısının çocuklar, öğretmenler ve okulla ilgili herkes için çok önemli olduğu söylenebilir. Olumlu hissetme öğrenmede en iyi koşuldur ve yüksek benlik saygısı olumlu hissetmenin temelidir (Wetton ve Cansel, 1994:4).Bu yüzden okul ortamında öğretmenlerin, öğrencilerin benlik saygılarını artırmaları için bazı stratejiler geliştirilmiştir (Colwell ve O'Conner, 2003: 120).

Davranışı kontrol etmekten (ifadelerin yönlendirildiği, öğrencilerin terslendiği şeklinde nitelendirilebilir) çok, özerkliği destekleyen (çocuğu seçime ve işbirlikli öğrenmeye cesaretlendiren) sınıfların, benlik saygısını artırdıkları

söylenbilir (Deci ve Ryan, 1987; Hoge ve diğeri, 1990 akt. Colwell ve O'Connor: 2003).

Düşük benlik saygısına sahip çocuklar için başarının yanında kişisel ilişkilerde yakınlık ve destek önemli olabilmektedir. Dramanın, çocuklara sosyal destek sağlaması açısından benlik saygılarını geliştirebilecekleri ortamları sunabileceği düşünülebilir. Özellikle düşük benlik saygısına sahip çocuklar ödev, etkinlik ve uğraşlar ortaya koyarak kendilerince kazandıkları başarıya ihtiyaç duyabilmektedirler. Bu yüzden çocuklar hangi davranışlarından dolayı ödüllendirildiklerini bilmeye ihtiyaç duyarlar (Charlton, 1992). Kör ödül, (örneğin "iyi olmuş" demek) çocuğun kendini iyi hissetmesi için genellikle yeterli olmayabilmektedir. Bununla birlikte çocuğu aşırı eleştirmek de düşük benlik saygısına yol açmaktadır (Felson ve Zielinski, 1989).

Sözsüz iletişimin de çocukların benlik saygısının artırılmasında önemi vardır (Lawrence, 1988). Olumlu sözsüz iletişim (Örneğin, göz teması, gülümseme, yumuşak ses tonu kullanma ve dokunuş gibi.) kabulü ve sıcaklığı gösterebilmektedir. Bunların aksine, olumsuz sözsüz iletişim (Örneğin, bağırma, kaş çatma, öfkeli duruş gibi) çocuğun iyi hissetmesini sağlamadığı gibi onun benlik saygısına olumsuz etkisi vardır (Greanhalgh, 1997 akt. Colwell ve O'Connor: 2003).

Düşük benlik saygısı zayıflatıcı ve zararları hesap edilemeyecek kadar fazladır (Cigman, 2004: 105). Öğrencilerin benlik saygılarını artırmak okulların önemli görevleri arasındadır (Mosley, 1993: 4). Okullarda öğrencilere değer verilen, istedik davranışlarda bulunmaları için gerekli uygulamaların verilerek cesaretlendirildikleri, öğretimin olumlu olduğu, zarar görmüş benlik saygısının onarıldığı ortamlara ihtiyaç vardır (DfEE, 1997: 81). Benlik saygısı nasıl terapinin konu alanı içindeyse eğitimin de temel uğraş alanı olabilir.

Kendimize ilişkin düşüncelerimiz davranışlarımızı etkileyebilmektedir. Kişinin kendini değerlendirme seviyesi olarak belirtilen benlik saygısı, stres yönetiminin alanları olan atılganlık ve sosyal destekle yakından ilişkili

olabilmektedir. Güçlü ve zayıf yönlerimiz konusunda arkadaşlarımızdan alacağımız dürüst dönütler ve düşünce, duygu, davranış, üzüntü ve tutkularımız hakkında açık olmamız, benlik saygımızın yükselmesine destek olacaktır (Greenberg, 2002: 127).

Çocukların kendilerine ilişkin düşünceleri gün ve gün değişmektedir. Bu yüzen çocukları sorunları hakkında dinlemek onların benlik saygılarını artırmada olumlu fayda sağlamaktadır (Nuttall, 1999).

Sonuç olarak çocukların da kendileri hakkında hissettikleri onların nasıl davranacağını etkileyebilmektedir. Sınıf ortamında öğrencilerin benlik saygılarını artırmaya dönük etkinliklerin gerçekleştirilmesi onları daha mutlu, daha üretken arkadaşlarıyla ve yetişkinlerle olan ilişkilerinde daha yapıcı kılabildiği söylenebilir.

B-İlgili Çalışmalar

İkinci bölümün bu kısmında önce yurt dışında yapılmış olan çalışmalar incelenmiş daha sonra ülkemizde yapılan çalışmalara yer verilmiştir. İncelenen araştırmalarda öncelikli olarak deney desenli olan çalışmalarla konuyla doğrudan ilişkili olan bazı betimsel araştırmalar sunulmuştur. Bu çalışmalar, eskiden yeniye olmak üzere tarih sıralamasıyla verilmiştir.

Yurt Dışında Benlik Saygısı Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Benlik saygısı, araştırmacıların ilgisini çeken ve üzerinde yoğun araştırmalar yapılmış bir konu olduğu söylenebilir. Bu kısımda çocukların benlik saygısını etkileyen durumlar ve benlik saygısını artırma yöntemleri incelenmiştir. Burada bu çalışmalardan benlik saygısının akran ve okul arasındaki ilişkileri konu edinenlere daha ağırlık verilmiştir.

Yapılan bazı çalışmalarda çocuklarda benlik saygısının artırılması oldukça önemli olmasına karşılık deneysel çalışmalarda düşük benlik saygısı seviyesinin artırılmadığı görülmektedir (Gorton, 1985; Halbert, 1985; Linerode, 1985).

Linerode (1985), yaptığı araştırmada öğrencilerden iki grup oluşturmuştur. Öğrenci gruplarından biri yetenekli sınıf programına, diğeri ise normal öğretim programına dahil olmuştur. Öğrenciler arasında benlik kavramı açısından fark bulunamamıştır.

Halbert (1985), deney desenli çalışmasında öntest ve sontest karşılaştırmasına göre gerçeklik terapisine ve kontrol teorisine dayanan grup müdahalesinin öğrencilerin benlik kavramlarına ve kontrol odaklarına anlamlı bir etki etmediğini bulmuştur.

Başka bir araştırmada, sosyal olarak dışlanmış ergenlik dönemi öncesi çocuklarda sosyal beceriler öğretiminin etkililiği araştırılmıştır (Gorton, 1985). Deney grubuna 10 oturumluk haftada iki kez okul ortamında verilen sosyal beceri eğitimi, çocukların akran ilişkilerinde olumlu yönde etki göstermiş, ancak benlik saygısının artmasında herhangi bir değişikliye yol açmamıştır.

Yukarıda verilen bazı çalışmaların aksine çocuklarda benlik saygısının özellikle küçük müdahale gruplarıyla artırılabilceğine ilişkin çalışmalar alan yazınında bulunmuştur (Block, 1994; Cowden, 1992; Gilbert ve Orlic, 1996; Yocky, 1987).

Küçük grupta uygulanan kısa süreli sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin benlik kavramı seviyelerinde değişikliye yol açması konuyla ilgili yapılan bir başka araştırmanın sonucudur (Yocky, 1987).

Cowden (1992), danışan merkezli grup oyun terapisinin çocukların benlik kavramları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki yaratmadığını, ancak yapılan gözlemlerde çocukların daha yüksek benlik kavramı davranışları sergilediklerini

belirmektedir. Verilen eğitimler sonunda nicel ölçme araçlarıyla benlik saygısında değişimin olmaması ancak gözlemler sonunda bazı farkların belirlenmesi konuyla ilgili bir kısım çalışmanın ortak noktasıdır.

7, 8 gibi az sayıda öğrenciyle oluşturulan grup müdahalelerinin olumlu benlik düşüncesini artırmada etkili olup olmadığına ilişkin araştırmalar alan yazınında yer almaktadır. İlköğretim 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin benlik kavramı seviyelerini geliştirmek amacıyla küçük grup oturumlarında kullanılan gerçeklik terapisinin etkisi araştırılmıştır (Block, 1994). Gerçeklik terapisi, küçük grup ortamında kullanıldığında onun ilköğretim çağı çocuklarının benlik kavramı seviyelerinin artırılmasında etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Kişinin kendisine ilişkin olumlu düşünceler beslemesi, benlik saygısını doğrudan etkileyebilmektedir. Gilbert ve Orlic (1996), yaptıkları çalışmada stresle mücadele, gevşeme, olumlu düşünme becerilerinin öğrencilere verildiği “yaşam becerileri programını” ilköğretim ikinci sınıfa devam eden 24 öğrenciye uygulamışlardır. Haftada 15 ile 20 dakikalık dört oturumun yapıldığı 9 hafta süren bu program sonunda öğrencilerin kendilerini rahatlatmayı, stresle mücadele etmeyi ve kendilerine ilişkin olumlu imgeler bulmayı öğrendikleri araştırmacılarca belirtilmiştir.

Benlik kavramı yaklaşımıyla davranış değişikliği oluşturmak sağlıklı sınıf ikliminin gelişmesine katkıda bulunulabilir. Radd ve Harsh (1996), öğrencilerin kendilerine ilişkin olumlu benlik kavramı oluşturmaları sayesinde ikili ve grup çalışmalarında sınıf ortamında istenmeyen bazı davranışlarda azalma olduğunu belirtmişlerdir.

Denis ve Orlick (1996), 4. sınıf öğrencilerinin kendilerine dönük olumlu algıları üzerine yaptıkları çalışmada, olumlu benlik algısı programına katılan çocukların, iyi, dikkate değer yönlerini farkına vararak kendilerine ilişkin düşüncelerde gelişme olduğunu ve yapılan uygulamaları beğendiklerini ortaya koymuşlardır.

Rotenberg ve diğeri (1997), araştırmaları sonunda bazı çocukların akranları arasında kronik yalnız olarak damgalandıklarını belirtmektedir. Bir çocuk ne kadar kronik yalnızsa o çocuk, o kadar akranlarınca reddedilmektedir. Araştırmacılara göre genelde yalnız olarak damgalanmış kimselerin benlik saygısı düşük değıldir. Çünkü onlar kendi aralarında bir iç grup oluşturabilmektedirler. Ancak yalnız olarak damgalanmış çocuklar sıklıkla düşük benlik saygısı sergilerler. Çünkü onlar akranlarınca sınırlı bir şekilde kabul görürler ve bu da onlarda düşük benlik saygısına yol açar.

Öğrencilerin akademik başarıları ve benliklerine dönük düşünceleri arasında ilişki olduğu bilinmektedir. Brewer (1989), yapmış olduğu çalışma sonunda başarısız öğrencilerin düşük benlik kavramı sergilediklerini belirtmektedir. Başarısız kız ve erkek öğrencilerde benlik kavramı açısından anlamlı farka rastlanmamıştır. Ayrıca öğrencilerin yetenek seviyeleri ve benlik kavramları açısından da anlamlı bir fark yoktur.

Brooks (1998), bir çocuğun hayatındaki bir alanda yer alan başarısının diğeri alanlarda da başarılı olması için temel olarak hizmet edeceğini belirtmektedir. Bu yüzden, benlik saygısını artıracak müdahalede ilk önce çocukların yetenek alanları (islands of competence) olarak tanımladığı alanları belirlemelidir. Bu şekilde çocuklarda önceden zor buldukları görevlerle karşılaşmada motive sağlayacak dalgalanma etkisi yaratılabilmektedir.

Ayrıca çocukların yararı için şu stratejiler göz önünde tutulmalıdır:

- 1- Katılanları cesaretlendirmek için sorumluluğu öğretmek.
- 2- Karar verme, problem çözme becerilerini ve kendi disiplinlerini geliştirmeyi öğretmek.
- 3- Cesaretlendirmek ve olumlu dönüt vermek.
- 4- Hatalarla baş etmeleri için yardım etmek (Brooks, 1998).

Bu çalışmaların bir kısmında benlik saygısını artırmadaki müdahale yöntemlerinin sonuçsuz kaldığı görülmektedir. Ancak yapılan bu araştırmalarda ortak noktaların çocuklarda benlik saygısının arkadaşlık ilişkilerini etkilediğı, buna

karşılık çocukların güçlü ve zayıf taraflarını olumlu bir şekilde algılamının onların benlik saygısını geliştirebildiği söylenebilir.

Yurt Dışında Atılganlık Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Yurt dışında yapılan çalışmalarda atılganlık hem çocuklar için, hem ergenler için hem de yetişkinler için bir beceri eğitimi olarak ele alınmış olduğu görülmektedir. Özellikle psiko eğitim gruplarıyla atılganlık eğitiminin insanlara verilebilmektedir. Bu araştırmaların bir kısmı aşağıda özetlenmiştir.

Çocuklarda atılganlık üzerine yapılan çalışmalarda genel olarak ad takma, küfür, akran zorbalığı konularının ele alındığı görülmektedir (Clarke ve Kiselce, 1997; Droge ve Stipek, 1993; Embyr ve Darrell, 1996; Horstman, 1986; Perry ve diğerleri, 1988).

Olumlu ve olumsuz etkileşimlerde akranların atılgan ve atılgan olmayan yargılarını çocukların keşfetmesini amaçlayan çalışmada Horstman (1986), çocukların olumlu durumlarda atılgan davranışları ayırt edebildiklerini belirtmiştir.

Çocukların istemedikleri davranışlara akranlarınca maruz kalması onları oldukça etkilemektedir. Yapılan araştırmalar zorbalık, ad takma gibi durumlara çocukların atılganca karşılık vermesine dikkat çeker. İlköğretim okullarında ad takma sık sık karşılaşılan bir sorundur. Embyr ve Darrell (1996), bir çocuğa ne kadar çok ad takılıyorsa o çocuğun akranları hakkındaki düşüncesinin o derecede olumsuz olacağını belirtmektedir. Araştırmacılar ayrıca ad takma olaylarının sınıf yükseldikçe azaldığını vurgulamaktadırlar.

Küçük çocuklar (7-8 yaşlar) ad takmayla baş edemeyebilirler. Bu yüzden uygun baş etme stratejilerinin öğretildiği müdahale yöntemlerinden faydalanabilirler. Bu durum Havinghurst (1972)'un, orta çocukluk döneminde kritik bir beceri olan "arkadaşlarla ve sevmedikleriyle geçinme" gelişim ödevini destekleyebilir. Olumsuz

davranış örneklerinin sabit kalmaması için erken müdahale gereğinin önemi araştırmacılarca vurgulanmıştır. Çocuklara erken yaşlarda verilen tutum ve davranışlar onlar büyüdükçe daha da kalıcı olmaktadır (Droge ve Stipek, 1993). Akran zorbalığına maruz kalan çocuklar davranış problemlerini gösterme açısından risk altındadırlar (Perry ve diğerleri, 1988). İlköğretim okullarında arkadaşlık ilişkileri ve özellikle ad takma, küçük düşürme gibi konularda geliştirilebilecek stratejiler etkili değişimlere yol açabilir. Okul programlarındaki bu tür müdahaleler benlik saygısı, kişisel gelişim gibi öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılamalarında faydalı olabilmektedir.

Clarke ve Kiselce (1997), kabadayılığın herkesi rahatsız eden sosyal bir problem olduğunu ve bu yüzden okulda çalışan tüm yetişkinlerin okulların çocuklar için güvenli yerler olması konusunda çalışmalarını gerektiğini belirtmektedirler.

Genel olarak okul temelli müdahale programlarının öğrencilerin atılganlığını artırdığını göstermektedir. Okullarda sosyal hizmetlerin ilköğretim öğrencilerine yönelik müdahalelerinde problem davranışlara ilişkin bir değişme görülmezken; atılgan sosyal becerilerde, ödeve yönelimde ve akran sosyal becerileri gibi alanlarda artış olmuştur (Concepcion, 1997).

O'Donnell (2002), çalışmasında 8. sınıf kız öğrencileriyle günlük yaz kampı programında 6 oturumluk zihinsel davranış eğitimi vermiştir. Eğitim sonunda öğrencilerin saldırganlıklarında azalma, pro-sosyal davranışlarında ve atılgan tepkilerinde artış gözlemlendiği araştırmacı tarafından gösterilmiştir.

Nichols (2002), ergenlerde sosyal yeteneği; sosyal beceriler, sosyal performans ve sosyal uyum açısından incelemiştir. Araştırmacı ergenlerdeki yeteneğin, ölçülen yeteneğin parçası, etkileşimin bağlamı ve faydalanılan metot dahil olmak üzere çeşitli faktörlere bağlı olduğunu belirtmektedir. Buna ilave olarak, sosyal becerilerin hem uyum hem de performansa bağlı olmasına karşın performans ölçümlerinin çoğu etkileşim becerileriyle ilişkilidir.

Bu çalışmalarda çocuklara çekingen ve saldırgan davranmadan atılgan davranış biçiminin bir beceri olarak grup eğitimleriyle öğretilmediği görülmektedir. Özelliklerde okullarda kronik bir sorun haline gelmiş olan ad takma olaylarının atılganlık eğitimiyle önlenebileceği bu araştırmalarda ortaya konan bir sonuç olduğu görülmektedir.

Yurt Dışında Arkadaşlık İlişkileri Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Çocukların yaşıt ilişkileri konusunda yapılan çalışmalar oldukça geçmiş yıllara dayanmaktadır. Çocuklardaki sosyalleşmeyi ele alan bu araştırmalar gerek süreç gerekse betimsel araştırmalar olarak araştırmacıların yoğun zaman ayırdıkları ve uğraştıkları temel konulardan olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda genel olarak arkadaşlığın kurulması, cinsiyete göre akran ilişkilerinin niteliği, aynı ve farklı cinsiyetlerde kurulan arkadaşlık gibi konular ele alınmıştır. Oldukça geniş kapsamlı olan bu araştırmaların bazıları şu şekildedir.

Çocuklarda akran ilişkileri ve sosyal süreçler üzerine yapılan araştırmaların irdedelediği çalışmada, bu araştırmaların üç kuşak altında toplandığını belirtmektedir (Ladd, 1999). 1970'e kadar yapılan çalışmalar birinci kuşakta yer almaktadır. Özellikle George H. Mead, Sigmund Freud, Erik Erickson, Jean Piaget gibi temel araştırmacıların sosyal grupların kişisel gelişimde önemli etkisi olduğunu belirtmeleri, birinci kuşak araştırmacıların çalışmalarına kaynaklık ettiği belirtilmektedir (Renshaw, 1981'dan akt. Ladd, 1999). Bu kuşakta yapılan çalışmalar arkadaşlık ilişkilerinin ve oyunun önemi üzerinde odaklanılmaktadır (Ladd, 1999: 334).

Bir çocuğun başka bir çocukla etkileşimiyle, çocuğun bir yetişkinle etkileşiminin bir çok yönden farklı olduğu söylenebilir. Barker ve Wright (1955), çalışmalarında çocukların yetişkinlere karşı yardım isteyen ve çekimser hareketlerde bulduklarını; buna karşın yetişkinlerin ise baskın ve koruyucu kollayıcı olduklarını gözlemlemişlerdir. Bu iki yönlü ilişkiyi ortaya koyan çocuğun yetişkinine bağımlılığını ve yetişkinin çocuğu kontrol ihtiyacını göstermektedir. Yetişkinlerle olan bu

durumun aksine bir çocuğun bir başka arkadaşına karşı sosyal ilişkileri atılganlık ve saldırganlık çerçevesinde sürer (Barker ve Wright, 1955).

1970 ve 1980’li yıllarda yapılan çalışmalar ikinci kuşak çalışmaları altında toplanmıştır. Bu çalışmalarda odaklanılan genel yapı saldırganlık, sosyal beceri gibi davranışların arkadaşlık oluşumlarındaki etkisi olduğu üzerinedir (Ladd ve Mize 1983’ten akt. Ladd, 1999: 335).

Medrich ve arkadaşları (1982) Oakland California’da 764 altıncı sınıf öğrencisiyle yaptıkları görüşmelerde “Arkadaşlarıyla birlikteyken ne yapmayı seversin?” sorusunu sorarak araştırmaya katılan çocuklardan arkadaşlarıyla zaman harcarlarken etkinliklerine ilişkin sıralama yapmalarını istemişlerdir. Çocuklar tek başlarına kalmak ya da sakin sessiz zaman geçirmek yerine arkadaşlarıyla birlikte özellikle güç gerektiren fiziksel aktivitelerde bulunmayı istediklerini belirtmişlerdir. Erkeklerin %45’i kızların ise %26’sı takım sporlarını yapmayı söylemişlerdir. Genel oyunlar, bir yerlere gitme, sosyal ilişkiler gibi güç gerektirmeyen etkileşimler kızların listesinde daha fazla yer almıştır. Bu aktivitelerin eve yakın fakat evin dışında, park veya oyun alanı gibi özel yerlerde ve tek cinsiyetle olması belirtilmiştir.

Çocukların birbirleriyle olan etkileşimlerinde en fazla çalışılan konular saldırganlık (aggression) ve yardım severlik [pro-sosyal (prosocial)] davranışlarıdır. Tarz ve içerik değişmesine rağmen, orta çocuklukta saldırganlık azalmaktadır. Fiziksel saldırganlık erkeklerde kızlara göre daha sık görülmektedir. Kavga azalırken küfür gibi sözel ifadelerde artış olmaktadır. Okul çocuklarında yaşları daha küçük çocuklarda görülen bir şeyi elden zorla almak gibi saldırganlıklar daha az gözlenmektedir. Orta çocuklukta benlik saygısına yapılan aşağılama, küçük düşürme davranışları göze çarpar bir şekilde artmaktadır (Hartup, 1974). 6 ile 12 yaşlar arasında saldırgan bir çocuk kendi niyetini saldırgan olmayan çocuklara atfetmeye daha eğilimlidir. Buna ek olarak; bu saldırgan çocukların arkadaşları düşmanca niyetleri saldırgan çocuklara bağlarken kendileri de bu saldırıların hedefi olmaktadır (Dodge, 1980; Dodge ve Frame, 1982). Böylece okul çağı erkekleri, sosyal bilişsel önyargıyla diğerleriyle olumsuz tecrübeler yaşamaları (başkalarınınca

düşmanca algılanma istekliği) şeklinde toplumda kötü bir şöhrete sahip olmaktadırlar.

Bazı çalışmalarda paylaşma ve alturizimin farklı biçimlerinin orta çocukluk döneminde arttığı ortaya koyulurken, farklı çalışmalarda da büyüme sürecinin karmaşık bir yapı arz ettiği ortaya konmuştur (Radke-Yarrow ve diğerleri, 1983). Örneğin, bir araştırmada okul öncesi, 2 ve 4. sınıfta yaş ve paylaşımın miktarı arasında ilişki bulunamamış fakat daha büyük öğrencilerde paylaşım oldukça karmaşık yapı ve sebepler için olduğu görülmüştür (Bar-Tal ve diğerleri, 1980). Bazı bulgular alturizimde yaş farklılıklarının olduğunu göstermektedir. Okul öncesi çocuklar zor bir ödevde başka bir çocuğa doğrudan müdahale ederlerken; üçüncü sınıf öğrencilerinin yardımı, duruma göre farklılık göstermektedir. Daha büyük çocuklar yardım etmeden önce yardım teklifinde bulunurlar. Böylece hem yardım severliğin hem de aynı zamanda saldırgan etkileşimlerin orta çocukluk döneminin genel özelliklerinden olduğu söylenebilir.

Cornsweet (1984), yaptığı çalışmada çocukların akran ilişkileri ile psikolojik uyumları arasında ilişki olduğunu bulmuştur. Daha çok uyum sergileyen çocukların daha çok yaşıt etkileşimi olmaktadır.

Orta çocukluk döneminde kurulan arkadaşlıkların sonlandırılmasının özellikleri bazı çalışmaların konularındandır. Çocukluk döneminde bir arkadaşlık ilişkisinin sonlandırılması iki temel sebebe dayanır: (1) En az bir tarafın sonlandırması (bu gönüllü bir harekettir), (2) ayrılma, taraflardan birinin coğrafi olarak yer değiştirmesi (bu gönülsüz bir harekettir). Hem gönüllü hem de gönülsüz olsun bir arkadaşlığın sonlandırılması, çocukların hayatında önemli rol oynamaktadır (Tortu, 1984).

Eason (1985), arkadaşlık üzerine yapılan çalışmaların gelişimsel ve davranışsal olarak iki kategoride toplandığını belirtmektedir. Araştırmacı çalışmasında çocukların arkadaşlık statülerinin, arkadaşlık kavramları seviyesi ile uygun ve uygun olmayan sosyal davranışların katkısını incelemiştir. Yapılan

ölçümler sonunda arkadaşı olan çocuklar, arkadaşlık seviyesi ölçeğinde ve uygun sosyal beceriler değerlendirmesinde yüksek puan almışlardır.

Okul öncesi dönem çocukları üzerine yürütülen çalışmanın sonucunda oyun stili ile arkadaşlık seçimleri arasında anlamlı farka rastlandığını belirtilmektedir (Horn-Wingerd 1985).

Zerbatany (1985), farklı arkadaşlık seviyelerindeki küçük çocuklar ve çatışma durumları üzerine yaptığı araştırmada sosyometrik statü, motivasyon ve problem çözme davranışları arasında karmaşık bir yapı olduğu sonucuna varmıştır.

Cummings (1986), sosyal becerileri içeren bir gelişim müdahalesini, çocukluk dönemi sosyal izolasyonu için kullanmıştır. Akranlarca belirlenen sosyal etki, ebeveynce belirlenen davranış problemlerinde kontrol grubuna göre sosyal becerilerin verildiği grupta iyileşme göstermiştir.

“Çocuklar okulda nasıl arkadaşlık kurar” (çocukluk dönemi sosyalleşme) başlıklı araştırmada, arkadaşlık ediniminin kişi içi ve kişilerarası süreçlere bağlandığı belirtilir. Arkadaşlık gelişiminde benlik gelişiminin arkadaşlık hakkında bilgi kazanımını ve pro-sosyal davranış gelişimi karşılıklı olarak rol oynamaktadır (Rizzo, 1986).

Birinci ve ikinci kuşak çalışmalarından sonra, 1990’lardan sonra yapılan araştırmaların üçüncü kuşak kapsamında incelendiği belirtilmektedir (Ladd, 1990). Bu çalışmalar da kendi aralarında gelenekçi ve yenilikçi olmak üzere iki kısımda toplanmıştır. Gelenekçi yaklaşımda yapılan çalışmaların akran ilişkilerinin oluşturulmasında ve sürdürülmesinde çocukların davranışlarının etkileri, çocukların sosyal becerisi ve sosyal beceri eksikliklerinin nedenleri, akran ilişkilerinin türü ve özellikleri, akran ilişkilerinin çocukların gelişimi ve uyumlarına katkısı konuları üzerinde toplandığı görülmektedir (Dodge ve diğerleri, 1990; Coie ve diğerleri, 1995; Dodge, 1986; Wentzel ve Asher, 1995).

Deegan (1990), farklı kültürlerden 5. sınıf çocuklarının arkadaşlık ilişkilerini, dinamizm, tür, ırk, etnik köken, cinsiyet ve sosyoekonomik statü değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmanın sonucu olarak belirtilen değişkenlerin çocukların arkadaşlık ağlarını oluşturmada belirleyici olduğu bulunmuştur.

Arkadaşlıkların benzer özellikleri taşıyan akranlardan kurulduğu görülmektedir. Murphy (1990), çocukların arkadaşlık kurmalarında, kendi beğenilerine ilişkin konuşmanın etkisi üzerine iki basamaklı çalışma yapmıştır. Bu araştırmanın ilk basamağında beğenme ve iletişim üzerine ölçek oluşturulmuştur. İkinci basamağında ise sosyal beceri programı deney aşamasında kullanılmıştır.

Parker (1991), orta çocuklukta arkadaşlık ve arkadaşlığın niteliğini grup kabulü ve yalnızlık bağlamlarıyla incelemiştir. Düşük kabullü çocukların, güvenilir olma, aldırış etme, yakın ilişkiler kurma, çatışma konularında eksiklikleri vardır. Kızlar arkadaşlık kalitesine ilişkin pek çok boyutta erkelere oranla daha yüksek düzeydedir. Çalışmanın tümü göz önünde alındığında grup kabulüyle arkadaşlığı ayırt etmek gerekir ve çocukların arkadaşları genel bir şekilde nicelik açısından değil nitelik açısından değerlendirilmesi gereği vurgulandığı görülmektedir. Başka bir araştırmaya göre karşılıklı ilişkilerin arkadaşlık seçimlerinde sosyal ve kişisel özellikler, benlik kavramı, arkadaşlıktan beklentiler açısından benzerlik vardır (Edwards, 1992).

Yenilikçi yaklaşımlar gelişim ve uyumun potansiyel sonuçları olarak çocuk davranışları ve akran ilişkileri, çocukların akran mücadeleleri ve ilişkilerinin duygusal ve fizyolojik bağı, çocukların akran ilişkilerinde cinsiyetin rolü, akran ilişkilerinde kültürel ve etnik benzerlik ve farklılıklar üzerinde toplanmıştır (Coie ve diğerleri, 1992; Fox ve diğerleri, 1995; Hartup ve diğerleri 1993).

Phillipsen (1994), çocukların hem arkadaşlık algılarının hem de onların arkadaşlarıyla gerçek etkileşimlerinin birlikte incelenmesinin önemini vurgulamaktadır. Bir çocukta ne kadar güçlü arkadaşlık algısı varsa etkileşimlerinin de o denli nitelikli olduğu savunulmaktadır.

Saper (1995), nedensel ve olumsuz olmak üzere iki durum altında stresin 5. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerine olan etkisini incelediği çalışmayı; geleneksel, geleneksel olmayan, tam ve azaltılmış şeklinde dört model altında analiz etmiştir. Analizlerin sonuçları, stresin ve depresyonun arkadaşlığa olumsuz etkisi olduğu yönündedir.

Sun (1995), Çinli çocukların sosyal ağları üzerine yaptığı çalışmada arkadaşlığın, özellikle de karşılıklı arkadaşlığın akran grupları içinde kökleştiğini belirtmektedir. Araştırmacı Çinli çocukların arkadaşlık ilişkilerinin Amerikalı akranlarınıninkiyle oldukça benzer olduğunu söylemektedir. Ancak Amerikalı çocuklardan farklı olarak Çinli çocukların sosyal statü ve yakınlaşmalarda akademik performansın baskın bir yeri vardır. Bir çocuk akademik açıdan ne kadar başarılıysa akran ilişkilerinin de o kadar güçlü olduğu söylenebilir.

Yaşlara göre karşı cinsten arkadaşlıkta nitelik değişiklikleri gözlenmektedir. Karşı cinsten arkadaşlık ilişkileri araştırmacıların ilgilendikleri konular arasındadır. Küçük çocukların karşı cinsten arkadaş edinmeleri alaya alınabilecekleri korkusuyla gelişmemektedir (Maccoby ve Jacklin, 1987). Yapılan bir araştırmada üç yaşındaki çocukların arkadaşlarının yarısının karşı cinsten olduğu, beş yaşındakilerde bu oran yüzde yirmilere düştüğü, yedi yaşındakilerde ise en iyi arkadaşının karşı cinsten olmadığı bulgulanmıştır (Gottman, 1986).

Arkadaşlık eğitimlerinin niteliği üzerine yapılan araştırmalar bu türden eğitimlerin çocukların sosyalleşmelerine katkı sağlamaktadır. Arkadaşlık ilişkilerinde reddedilmiş çocuklar üzerine yapılan çalışmalarda, popüler olmayan çocuklara arkadaşlık eğitimi verilerek beceri kazanmalarına yardım edilmiştir (Asher ve Williams, 1987). Bu eğitimde popüler çocuklarca bilinen sosyal beceriler program kapsamında yer alan çocuklara verilmeye çalışılmıştır. Benzer bir programda da dışlanan çocuklara duyguları doğru biçimde tanıma ve tepki verme üzerine odaklanıldığı görülmektedir (Nowicki ve Duke, 1994).

Çocukların arkadaş edinim sürecinde önemli durum akranlar arası benzerlik algısıdır. Genel bir kural olarak çocukların arkadaşlarını kişilik olarak kendilerine benzer olanlardan seçmektedir. Cinsiyet ve etnik köken çocukların en iyi arkadaşlarını seçmelerinde iki kriter olarak görülmektedir (Kupersmidt ve diğerleri, 1995a). Bu iki faktör içinde en belirgin olanı cinsiyettir. Çocuklar genellikle aynı cinsiyetten arkadaşlıklarını belirlerken; kız ve erkeklerin arkadaşlık kurmalarında farklı sebepler vardır. Ayrıca çocukların arkadaş ilişkilerinde benzer ailesel özelliklerin etkisi olduğu savunulmaktadır (Kupersmidt ve diğerleri, 1995b).

Çocuklarda cinsiyetler arası arkadaşlığın niteliği üzerine oldukça fazla araştırma yapıldığı görülmektedir. Jelalian (1991), ergenlik dönemi öncesi çocukların aynı cinsiyetten arkadaşlıklarında cinsiyetler arası fark olduğunu belirtmektedir. Araştırmacı kızların arkadaşlıklarında erkeklerinkine oranla daha yakın ve duygusal desteğin daha fazla olduğunu belirtmektedir.

Rose ve Asher (1999) 4 ve 5. sınıflarda yaptıkları çalışmada kızların duygusal yakınlığa daha fazla değer verdiklerini görmüşlerdir. Araştırmacılar çocukların arkadaşlarıyla hayali çatışma durumlarında kızların pro-sosyal hedefler ve stratejiler belirlediklerini, erkeklerin ise daha düşmanca ve intikam peşinde olduklarını belirlemişlerdir. Aşırı öç alma tepkisi gösteren çocukların en iyi arkadaşına sahip olma olasılıklarının düşük olduğunu ayrıca arkadaş edindiklerinde de daha çok çatışma yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Zarbatany ve diğerleri (1996), 5 ve 6. sınıf öğrencilerinden oluşturdukları çalışmalarında, öğrencileri aynı cinsiyetten olanlar bir arada olmak üzere üçlü gruplamışlardır. Her grupta iki öğrenci bir birlerini önceden tanıyıp arkadaş olma şartıyla ev sahibi olarak belirlenmiştir. Diğer öğrenci ise iki öğrenciyi tanısin tanımasın grupta konuk rolünü üstlenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin ayrı ayrı oluşturduğu gruplar yarışmalı bir oyuna tabi tutulmuşlardır. Araştırmacılar, oyun esnasında kızların konuk öğrenciyi oyuna davet ettiklerini buna karşılık erkeklerin ise oyunu kazanmaya odaklanıp üçüncü öğrenciyle pek de ilgilenmediklerini gözlemişlerdir. Araştırmada ayrıca çocukların arkadaşlıkta ortak bir geçmiş önem

verdikleri saptanmıştır. Bu durumun sebebi ise her iki cinsiyette de konuk olarak belirlenen üçüncü öğrenci şayet tanınıyor ise daha çok ilgi gösterilmiştir.

Ergenlik öncesi dönemde arkadaş ilişkileri çocukların zihnini en fazla meşgul eden konulardandır. Romano (1997), yaptığı araştırmada 4 ve 5. sınıfta okuyan kız ve erkek öğrencileri kızdıran durumların başında akran ilişkilerinin geldiğini belirtmektedir.

Yine aynı yaş grubu üzerine yapılan bir araştırmada Lansford ve Parker (1999), 3, 4 ve 5. sınıftan aynı cinsiyetten üçlüler halinde öğrencileri grup tartışması yaparken, bulmaca çözerken, işbirlikli bir aktivitede bulunurken ve beslenme saatlerinde gözlemişlerdir. Erkeklerin daha saldırgan davranışlar sergilediklerini, kızların ise birbirleriyle özel bilgilerini paylaştıklarını görmüşlerdir. Araştırmacılar bu farklara rağmen kızların ve erkeklerin iletişim kurma, işbirliği yapma gibi pek çok yönden birbirlerine benzediklerini savunmaktadırlar.

Bagwell ve Coie (2004), yaptıkları araştırmada saldırgan olmayan erkek çocukların saldırgan akranlarına göre ilişkilerinde daha fazla olumlu birliktelik kurduklarını ve etkileşim sergilediklerini bulmuşlardır. Saldırgan erkek çocuklar ve arkadaşları saldırgan olmayan erkek çocuklar ve arkadaşlarına göre kuralları ihlal etme konusunda birbirlerini daha fazla ayarttıkları görülmüştür. Ayrıca saldırgan erkek çocuklar arasındaki gözlenen çatışma, saldırgan olmayan erkek çocuklar ve arkadaşları arasındaki çatışmadan daha yoğundur. Bu araştırma sonunda saldırgan ve saldırgan olmayan erkek çocuklar için arkadaşlığın farklı gelişim bağlamları sağladığı söylenebilir.

Yalnızlık çeken kaygılı 5. sınıf kız öğrencileri üzerine yapılan araştırmada, bu kızların hem tanıdıkları hem de tanımadıkları oyun arkadaşlarıyla etkileşim kurmada zorluk çektikleri görülmüştür. Ancak bu öğrencilerin davranışları akranlarınca daha az kötü müdahaleye maruz kaldıkları tanınmadık oyun gruplarında (çocukların bir birlerini önceden tanımadıkları deney oyun grubu) iyileşme olmuştur (Gazelle ve diğerleri, 2005).

Yapılan bazı çalışmalarda psikoeğitim gruplarının çocukların arkadaşlık ilişkilerini etkilediği görülmüştür. Bu çalışmalar arkadaşlık ilişkilerini irdelemenin yanında çocukların atılgan davranışlarını ve benlik saygılarını da incelemektedir. Ayrıca bu çalışmaların oyun temeli bağlamında yürütüldüğü gözlenmektedir.

Oyunun, çocuklarla yapılan psikoeğitim gruplarında etkin bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda oyunun çocukların arkadaş ilişkilerine ve psikolojilerine olumlu yönde etki ettiği belirtilmektedir (Campell, 1993; Coppock, 1993; Kottman, 1990; Landreth, 1993; Schumann, 2004).

Kottman, ortaokul öğrencilerine yapılan danışmanlıktaki başarılı teknikleri irdelemiştir. Ortaokul öğrencilerinin danışma sürecine katılmada isteksiz olabileceğini belirten araştırmacı, okul danışmanlarının çocukları danışma sürecine aktif olarak katılmasını sağlayan teknikleri kullanmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu yaştaki çocuklarla oyun oynama, öykü ve benzetmeler, son olarak da benzetim ve rol oynama gibi üç tekniğin olumlu sonuçlar verdiği bu çalışmada ortaya konmuştur (Kottman, 1990). Yapılan çalışmalarda oyunun, okul rehberlik faaliyetlerinde bir temel olarak kullanıldığı görülmektedir. Pek çok okul danışmanı, çocuklarla grup içinde çalıştıkları için oyunlar kolaylıkla grup ortamına uyarlanabilir. Oyunun çocuklarla yapılan danışmalarda kullanılmasının pek çok olumlu tarafı vardır. Oyunların, çocukların kendi problemlerine güvenli bir yaklaşım sağladığı söylenebilir.

Yapılan araştırmalarda, oyunun çocuklarda terapi süreçlerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Özellikle de Jung (1966), Adler (1930) gibi teorisyenlerin yöntemlerinin temel alınmasıyla oluşturulan hem bireysel hem de grup yöntemlerinin; benlik kavramında, kişilerarası etkileşim becerilerinde ve olumsuz tutumların olumluya dönüşmesinde yararlı olduğunu ortaya konmuştur (Jung, 1966'dan akt. Allan ve Brown, 1993; Adler, 1930'dan akt. Kottman ve Johnson, 1993; Kottman, 1999).

Oyunun, rehberlik ve psikolojik danışma alanında kullanılmaktadır. Oyun, danışanın (öğrencinin) okul, öğretmen, arkadaşları hakkındaki fikirlerini keşfetmeye yönelik faydalı bir araç olabileceği belirtilmiştir (Jones, 1997).

Coppock (1993), öğretmenleri tarafından davranış problemleri, sosyal beceri eksikliği, zayıf akademik performansı olduğu belirtilen öğrencilere, bir grup oluşumunda danışmanlarca müdahale edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Arkadaşlık ve benlik saygısını geliştirmek için oluşturulan grup çalışmalarında öğrencileri birbirlerine yaklaştıracak ve kendilerini iyi hissetmelerini sağlayacak tanıma, tanıtma, rahatlama gibi süreçlerin farklı oyun ve etkinliklerle gerçekleştirilebileceği yapılan araştırmada ortaya konulmuştur (Coppock, 1993).

İlköğretim okulu rehber ve psikolojik danışmanları, oyunu çocukların gelişim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için terapi amacıyla kullanabilirler. Oyun, okul rehberlik programlarında hem kişisel, hem küçük gruplar içinde, hem de sınıfın tamamında kullanılabilir. Okul danışmanları, oyunu; çocukların kendilerini fark etmelerini sağlamaları, birbirlerinin olumlu yönlerini takdir etmeleri ve yeni davranışları denemeleri açısından daha yapılandırılmış bir şekilde kullanabilirler (Campbell, 1993). Çocuklarla yapılan danışmalarda oyunu kullanmanın pek çok avantajlı tarafı vardır. Oyunlar çocukların problemlerini ele almak için güvenli, tehdit edici olmayan iletişim süreci sağlar. Oyun oynama, çocukların minyatür yetişkinler gibi davranmalarını zorlayacak konuşma durumundan kaçınılmasıdır. Oyunlar çocukların dünyasındaki doğal etkinliklerdir. Oyunların eğlendirici olması yüzden oturumlarda değerli dönüt sağladığı görülmektedir. Bunun sonucu olarak oyun danışmanlık ilişkisinin etkisini artırdığı belirtilir (Campbell, 1993).

Çocuk merkezli oyun terapisinden ilköğretim okullarında etkin bir şekilde yararlanılmaktadır. Oyun çocuğun değişimi için zorlayıcı, baskıcı bir unsur yaratmamaktadır. Çocuk merkezli oyun terapisi farklı gelişim problemleriyle karşılaşan çocukların değişmesi ve gelişmesi için kullanılan etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Bu terapi öğrenme güçlüğü olan, boşanmış ailelerden gelen, kendini kontrol etmede güçlük çeken, bağımlı, sosyal olarak uygun davranış göstermeyen,

çekingen ve fiziksel güçlülere sahip çocukların tedavisinde oldukça olumlu sonuçlar verdiği için tavsiye edilebilir (Landreth, 1993).

France ve Lawrence (1993), daha çok yetişkinler için hazırlanmış keşfetme, tepki verme, çember oturumu, rol oynama gibi oyun süreçlerinin içinde olduğu ve temelde kelime ve resimleri anlatıma dayalı “OH” kartları oyununun küçük ve büyük gruplarda kişinin kendini keşfetmesinde etkin yaklaşım olduğunu belirtirler.

Zihinsel davranışçı oyunlar ve alıştırmaları üzerine yaptığı çalışmada Fredberg (1996), oyunların saldırganlık, çekingenlik, dikkat eksikliği gibi çeşitli problemlere sahip çocuklara yaratıcı müdahaleler olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaratıcı müdahalelerin davranış sürecine uyarlanması sayesinde çocuklar insanlarla iyi geçinme becerilerini öğrenmenin yanında, kendilerinin başkalarına etkisini ve başkalarının kendilerine olan etkisini değerlendirme fırsatı kazanırlar.

Salgado (2003), yapmış olduğu araştırmada danışanın konuştuğu dile hakim olamayan danışmanların oyun terapisinden etkili bir şekilde yararlanabilecekleri sonucuna ulaşmıştır.

Schumann (2004), çocuk merkezli oyun terapisi ve program temelli küçük grup rehberliğinin ilköğretim okullarında saldırgan olarak belirlenen çocukların davranışlarına etkisi üzerine bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonunda saldırgan çocukların istenmeyen davranışlarının azaltılmasında okul temelli çocuk merkezli oyun terapisinin fark edilebilir bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Çocuklara verilen psikolojik yardım sürecinde oyun kullanımının bazı dezavantajları da olabilmektedir. Oyunların yapmacık kullanımları danışma süreci için yapaylık duygusunu uyandırabilmektedir. Buna ilave olarak, çocuğun psikolojik güçlükleriyle asla ilişkisi olmayan katı (esnek olmayan) oyun oynama, çocukların problemini göz ardı edebilir. Bu tür durumlar sıklıkla danışan ile çocuğun zor ve ağır konulardan kaçındıkları danışıklı dövüş zemin hazırlar (Persons, 1989). Şaşırtıcı ve bir çok kuralları olan oyunlar, verimsiz olabilirler. Çocuklarla danışma süreci için,

karmaşık kuralları olmayan, basit oyunlar tercih edilmelidir. Son olarak, yaşı büyük olan çocuklar için oyunlar basit algılanabilir. Bu yüzden danışmanlar, oyunun gelişime uygunluğunu göz önünde bulundurmalarıdır.

Bu araştırmalarda, çocukların arkadaşlık ilişkilerinin yaşlara göre farklılaştığı, arkadaşlığın niteliğinin cinsiyetlere göre farklılık gösterdiği, çocukların davranış biçimlerinin arkadaşlıklarını etkilediği, nitelikli arkadaşlıkların oluşturulmasında oyunun oldukça etkili olduğu sonuçlarının bulunduğu söylenebilir.

Yurt Dışında Sosyal Beceri Eğitimi ve Grup Rehberliği Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Bu kısımda grup rehberliği amaçlı oturumlar halinde düzenlenen ve tema olarak sosyal beceri, akran ilişkilerini, atılganlık becerisini ve benlik saygısını ele alan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

Bierman (1986), popüler olmayan çocuklara sosyal beceri eğitimi içinde konuşma becerisi eğitimi vermiştir. Araştırmacı, bu araştırmanın sonuçlarına ilişkin olarak, sosyal beceri eğitimi alan çocukların konuşma becerilerinde artış olduğunu ve daha fazla akran desteği aldıklarını görmüştür.

Bigbee (1989) eğitimcilerin, öğrencilerin benlik kavramlarına uzun zamandan beri önem verdiklerini belirtmektedir. Araştırmacı, yapmış olduğu alan yazının incelemesinde okullarda konuyla ilgili özel eğitimli kimselerin, öğrencilerin benlik kavramına etkisini desteklediğini söylemektedir. Son olarak araştırmacı, ilköğretim okullarında danışmanların zamanlarının çoğunu düşük benlik kavramına sahip çocuklarla geçirdiklerini belirtmiştir. Bigbee (1989), kendi araştırmasında 5 ve 6. sınıfa devam eden 70 öğrenciyi üç gruba ayırarak oluşturduğu deney ve kontrol gruplu çalışmasında, deney gruplarının birine yapılandırılmış grup rehberliği, diğerine yapılandırılmamış danışma deneyimi vermiş; kontrol grubuna ise hiçbir

müdahalede bulunmamıştır. Bu araştırmanın sonunda her iki müdahalenin de benlik saygısını artırmada etkili olmadığı görülmüştür.

Akran eğitimi almış öğrencilerden oluşan üç gruptan biri akran grup yaklaşması, diğeri grup rehberliği programı almış ve üçüncü grup ise hiçbir müdahaleye dahil olmamıştır. Sekiz hafta süren eğitim sonunda global benlik değerinde ve öğretmen derecelendirme ölçeğinde belirli fark bulunamamıştır. Ancak akran grup yardımlaşmasının öğrencilerin benlik yeterliliklerinde sınırlı etkiye sahip olduğu görülmüştür (Jefferson-Payne 1992).

Bratney ve Bratney (1996), yaptıkları çalışmada aşağılama, bozgunculuk yapma, saygısız davranma ve işbirliği kuramama gibi davranışlara sahip ilköğretim çağı çocuklarında bu davranışların tamamen yok edilmesi ya da en aza indirilmesinde grup danışmanlığının anlamlı etkisi olduğunu geniş zamanlı proje araştırmasında ortaya çıkarmışlardır.

Yapılan bazı çalışmalarda okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık faaliyetlerinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması savunulmaktadır. Bu çalışmada özellikle de yaratıcı yaklaşımların kullanılmasının tavsiye edildiği görülmektedir. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların bir kısmı aşağıda verilmiştir.

D'Andrea ve Daniels (1995), öğrencilerin birbirleriyle iyi geçinmeleri üzerine oluşturulan çok kültürlü gelişim rehberliği projesinin etkinliğini değerlendirme çalışmalarında farklı kültürden gelen öğrencilere yönelik uygulanan rehberlik etkinliklerinin yeterli şekilde değerlendirilmediğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar kendi çalışmalarında çok kültürlü gelişim rehberliği yaklaşımının verildiği on rehberlik oturumundan sonra hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin görüşlerine göre öğrencilerde olumlu davranışlarda, işbirliği, atılganlık ve benlik kontrolünde gelişim sağlandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Fiziksel egzersizlerin ve rehberliğin beşinci sınıf çocuklarında zindelik, benlik saygısı ve davranışlar üzerine etkisi konulu çalışmada, müdahalelerin öntest ve sontest arasında belirgin fark yaratmadığı görülmüştür (Fletcher, 1996).

Okul danışmanlarınca ritüel kullanımı, okulda olumlu bir atmosferin oluşturulmasında katkıda bulundurmaktadır (Mullis ve Fincher, 1996). Bu şekilde okul ortamındaki uygulamalar, okulda bir arada bulunan insanları birbirlerine yakınlaştırmaktadır.

Grup danışmanlığının, alkolik ailelerin çocuklarının benlik kavramlarını geliştirmede etkili olduğu ortaya konmuştur (Riddle ve Bergin, 1997). Benzer sosyal ve psikolojik özelliklere sahip olan çocuklarla oluşturulan problem odaklı grup çalışmalarının etkili olduğu söylenebilir.

Mickey (1998), yaptığı çalışmada öğrencilerin bireysel ve sosyal danışmanlık ihtiyaçları için okul danışmanlığında sistematik değişimlerin yapılması gerektiğini savunmaktadır. Okul danışmanlarının genelde akademik ve kariyer danışmanlıklarıyla ilgilendiklerini ve bunu sadece sözel görüşmelerle yaptıklarını belirten araştırmacı, çocukların otantik danışmadan daha fazla yarar sağladıklarını belirtmiştir. Bu yüzden Mickey (1998)'e göre bir çok öğrenci geleneksel konuşma terapilerinden fayda sağlayamamaktadır. Okul çocukları kimlik, akran baskısı, iletişim becerileri sorunlarıyla mücadele etmektedirler. Danışmanlıkta yaratıcı yaklaşımlar çocukların ruh sağlıklarını korumada faydalı olmaktadır. Çocuğa daha fazla odaklanıldığı için benlik saygısı artmakta ve çocuk kendi duygularına yakınlaştığı için onun benlik farkındalığı da yükselmektedir.

Yaratıcı yaklaşımlar sayesinde bilişsel sağ beyin fonksiyonları uyarılmakta ve sosyal beceriler artırılmaktadır. Yaratıcı teori ve tekniker çocuklara ifade özgürlüğü sağlamakta, karar vermede yaşadıkları güçlükleri yenmelerine destek olmakta, benlik farkındalığına ve uygun davranış sergileme becerilerine destek olmaktadır. Okul danışmanlıklarında uyarlanabilecek yaratıcı uygulamalar; ruh sağlığı için izlenimci sanatlar, nöro lengüistik programlama, psikosentez, gestalt, eylem yöntemleri, drama

terapi, psikodrama, sinerji ve diğer yöntemlerin birleşmesiyle orijinal eklektik yöntemlerdir (Mickey, 1998).

Başka bir çalışmada ilk ve orta okullarda yüksek risk altındaki gençler için yapılan kişisel danışmanlık ve sosyal beceri grup danışmanlığı karşılaştırılmıştır (Welch, 2000). Araştırmanın sonunda utanma, kaygı davranışları ve öğrenme güçlükleri kişisel danışmayla azaldığı, saldırgan davranışlarda azalma ve hayal kırıklıklarına katlanmada iyileşmenin ise grup danışmanlığıyla arttığı görülmüştür. Bunlara ilave olarak, 4 ve 8. sınıfa devam edenler ile erkek öğrenciler grup danışmansından yarar sağlamalarına karşın kızlar, İngilizce’de zorluk çekenler ve anasınıfından 3. sınıfa kadar olan öğrenciler kişisel danışmanlıktan daha etkin sonuçlar almışlardır.

Skye (2001), sanat temelli rehberlik müdahalelerinin empati, denetim odağı ve şiddeti engelleme üzerine etkisini araştırmıştır. Değişkenler üzerine yapılan analizlerde müdahale ve etkileşimden kaynaklanan belirgin bir fark görülememiştir. Ancak araştırmacı sanat temelli rehberliğin empatik farkındalığın artmasına, alternatif seçenekler geliştirmeye, hayal kurmaya ve ilgi göstermeye etki edebilecek potansiyele sahip olduğunu savunmuştur.

Yapılan bazı araştırmalar okul rehberlik faaliyetleri içinde sosyal beceri eğitiminin niteliğini ve etkinliğini incelemiştir. Bu araştırmalardan bazıları aşağıda incelenmiştir.

Mize ve Ladd (1990), sosyal beceriler eğitiminin sosyometri testine göre düşük statülü çocuklarda davranış ve akran kabulündeki değişmelerini incelemişlerdir. Deney grubundaki çocuklara akranı yönlendirme, akranı soru sorma, akranı yorumda bulunma ve akranı destekleme şeklinde dört beceride eğitim vermişlerdir. Sonuç olarak çocuklarda beceri kullanımının arttığı görülmüştür.

Nelson ve Dykeman (1996), yaptıkları deney desenli çalışmada grup danışmanlığının, öğrencilerin davranışsal uyum problemlerini azaltmada etki sağladığını belirtmişlerdir.

Colson (1997), yatılı ortamda barınan erkek ergenlerin güçlü ve zayıf sosyal becerileri, çocuk bakımı uzmanlarınca değerlendirilmiş ve bu becerilerde çocukların bakım sebepleri, yaşları, gelmiş oldukları kültürel çevre açısından farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kramer ve Radey (1997), yaptıkları araştırmada sosyal beceriler eğitiminin küçük çocukların sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğunu görmüşlerdir.

Kavale ve arkadaşları (1997), yaptıkları geniş tabanlı tarama çalışmasında genel olarak düşünülenin aksine, sosyal beceri eğitiminin çocuklar üzerinde çok az etkisi olduğu sonucuna varmışlardır.

Okul danışmanı tarafından geniş grup rehberliğinde verilen sosyal beceri programının altıncı sınıf öğrencilerinin davranışlarına etkisinin incelendiği çalışmada müdahale ve kontrol grupları arasında belirgin fark bulunamamıştır (Moore, 2004).

Sosyal becerilerin gelişmesine ilişkin yapılan bu araştırmalarda bazı ortak noktaların olduğu söylenebilir. Bu ortak noktaların başında, eğitimlerde daha az beceri verilmeye çalışılmış olmasıdır. Ayrıca eğitimlerde ağırlıklı teknik olarak rol oynamanın kullanıldığı görülmektedir. Çocuklarda sosyal becerilerin gelişmesine yönelik çalışmalarda Gresham ve Elliott (1990) tarafından geliştirilen ve farklı yaş grupları için de formu olan ölçme aracının kullanıldığı görülmektedir (Carpenter, 2002; Hintz, 2002; Walker, 2003).

Ayrıca yakın zamanda gerçekleştirilen çalışmalarda sosyal beceri eğitiminin özellikle dikkat eksikliği ve hiperaktivite sendromuna (ADHD) sahip çocuklar olmak üzere, saldırgan ve bazı farklılık gruplarına giren (görme, işitme, zihinsel engelliler) bu farklı grubun dışında okul öncesi gibi yaşı daha küçük olan çocuklar

için odaklandığı görülmektedir (Armstrong, 2004; Bat-Chava ve diğerleri, 2005; Fusell ve diğerleri, 2005; Hintz, 2002; Miller, 2005).

Yurt Dışında Drama ve Sosyal Beceri İlişkisi Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Dramanın öğrencilerin sosyalleşmesine etkisi üzerine olan çalışmalar, aşağıda verilmiştir. Bu araştırmalar genel olarak çalışılan yaş grupları, araştırmaların teması ve yöntem açısından incelenmiştir.

1960'lara kadar eğitim alanındaki araştırmaların yetersizliği drama alanında yapılan çalışmaların da yetersiz olmasına neden olmuştur. Drama üzerine araştırma yapacak nitelikli araştırmacıların az olması, dramanın faydalarını ortaya koyabilecek araştırmalara karşı direnç ve maddi imkansızlıklar yetersiz araştırmaların nedenleri olarak gösterilebilir (Freeman, 2000).

Alan yazınında sınırlı sayıda da olsa dramanın, benlik kavramı, benlik saygısı, arkadaşlık ilişkileri, atılganlık becerileri, iletişim becerileri gibi sosyal beceriler üzerine etkisini araştıran çalışmalar vardır (Carlton, 1963; Freeman, 2000; Gourgey ve diğerleri, 1985; Hedahl, 1980; Noble ve diğerleri, 1977; Smilansky, 1968; Dodwell, 2002).

Carlton'un 1963 yılında yaptığı çalışmada yaratıcı dramanın benlik kavramında olumlu değişmelere katkıda bulunduğu görülmüştür.

Smilansky (1968), sosyodramatik oyunlarla sistematik eğitim uygulamalarının yaratıcılığı artırdığını, dikkati yoğunlaştırmaya yardım ettiğini, daha soyut düşüncelerin dile yansıdığını, başkalarına karşı esnekliği ve empatiği artırdığını, modellerin taklidinde iyileşme olduğunu ve benlik farkındalığında ve benlik kontrolünde artma olduğunu kısaca katılanların sosyalleşme süreçleriyle ilgili tüm olumlu tutumlarında iyileşme olduğunu belirtmektedir.

Noble ve diğerkleri (1977), yaptıkları deneysel çalışma sonunda video destekli yaratıcı dramanın çocukların benlik kavramlarını geliştirmelerinde etkili olduğunu dile getirmektedir.

Hedahl (1980) yaratıcı dramanın benlik kavramı üzerine etkisini incelediği çalışmasında, yaratıcı dramanın benlik saygısını geliştirmede olumlu katkısı olduğunu belirtmektedir. Gourgey ve diğerkleri (1985)'in yaptığı çalışmada da doğaçlamaya dayalı drama programının başkalarına kendini açmaya, güven ve kabule olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir.

Goodwin (1984), zihinsel engelli genç ve yetişkinlere sosyal becerileri öğretmek için yöntem olarak kullanılan yaratıcı dramanın etkisini araştırmıştır. Video görüntülerinin değerlendirilmesi hedef davranışlarda değişme olmadığını göstermesine rağmen, oturumlarda yer alan yardımcı elemanlar genel olarak davranışlarda iyileşme olduğunu belirtmişlerdir.

“Yaratıcı dramanın ve sosyal beceriler eğitiminin tutum ve benlik saygısına etkisi” adlı çalışmasında Buege (1991), araştırmasını 4. sınıfa devam eden normal ve duygusal açıdan sorunlu çocuklar üzerine yürütmüştür. Normal çocukların, duygusal engellilere karşı tutumlarında olumlu değişmeye ve duygusal engellilerin benlik saygısındaki artışa bakıldığı bu çalışmanın sonuçları her iki değişken içinde olumlu yönde olduğu belirtilmiştir.

Drama sürecinin nasıl oluşturulacağı ve dramada genel kazanımların neler olabileceğine ilişkin bazı değerlendirme çalışmaları da alan yazınında yer almaktadır (Danielson, 1992; Renald ve Sockol, 1987).

Renald ve Sockol (1987), sağlıklı bir benlik saygısının ait olma, güç, tek olma, rol modelleri ve süreç parçalarından oluştuğunu belirtmiştir. Dramayla benlik saygısını artırma üzerine yapılan derslerin odak, giriş, hazırlık, ısınma ve rahatlamalar, yönerge ve uygulamalar, tartışma ve özet süreçlerinden oluştuğunu vurgulamışlardır.

Danielson (1992), “10. sınıf öğrencilerinin sosyalleşmesinde drama temelli öğretimin değerlendirilmesi” adlı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: (1) Drama temelli öğretim sosyal becerilerin öğretilmesinde etkilidir, (2) drama temelli öğretim programı öğrencilerde sosyal becerilere karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olmuştur, (3) tiyatro oyunlarının kullanılması grup etkileşimleri için tehditkar olmayan ortam yaratmıştır, (4) temel drama uygulamalarının etkili işlediği görülmüştür, (5) drama temelli sınıf çalışmalarında öğrencilerin aşamaları başından sonuna kadar sırasıyla izlemeleri gerekmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama kullanmalarına ilişkin algıları üzerine yapılan çalışmada dramatik oyun, doğaçlama, pandomim, kukla, okuyucu tiyatrosu, öykü dramatisasyonu ve öykü anlatımı şeklinde yedi yaratıcı drama biçiminin ve yaratıcı drama tekniklerinin ilköğretim okulu öğretmenlerince kullanım düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın sonunda özellikle yaratıcı drama eğitimi almış öğretmenlerin yaratıcı dramanın etkili bir yöntem olduğuna ilişkin görüşlerinin daha ağır olduğu, yaratıcı dramanın sınıflarda kullanımının arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Kaaland-Wells, 1993).

De La Cruz (1995), yaratıcı dramanın, öğrenme gücünü çeken çocukların sosyal ve dil becerilerinde etkili olduğunu yaptığı çalışmanın sonucu olarak belirtmiştir.

Tiyatroya katılımın öğrencilerde liderlik becerilerini nasıl geliştirdiğine ilişkin yapılan çalışma üç temel sonucu ortaya koymuştur. İlk olarak, tiyatro sayesinde öğrenciler, karmaşık ödevlerde eklektik bir grupta birlikte çalışmayı öğrendikleri belirtilmektedir. İkinci olarak, öğrenciler kendilerini ve diğerlerini değerlendirmeyi ve sürekli olarak yanlışlardan öğrenerek geliştikleri belirtilmektedir. Son olarak, öğrenciler vizyonun grup çalışmalarına rehberlik için etkili bir yöntem olduğunu öğrendikleri belirtilmektedir (Seidel, 1996).

Richards (1996), yapmış olduğu araştırmada kendi kişisel deneyimlerini diğer araştırmacı, drama teorisyenleri, aile, öğretmen ve kendi öğrencileriyle

ilişkilendirmiştir. Araştırmacı altı aydan fazla bir zaman dilimi içinde kendi sınıfında drama ile ilgili çalışmaları, ders planı ve video kayıtlarını dokümanlaştırmıştır. Tüm araştırma sonunda yaratıcı dramının, ilköğretim eğitimcilerinin kendi sınıflarında pedagojik yönden oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yassa (1997), nitel yöntemlerden görüşme ve katılımcı olmayan gözlemi kullanarak gerçekleştirdiği araştırmasında, yaratıcı dramının öğrencilerde sosyal etkileşimi artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Walsh-Bowers ve Basso (1999), 7. sınıfa devam eden 24 öğrenciyle gerçekleştirdikleri çalışmada haftada bir kez olmak üzere her biri 50 dakika süren 15 oturumluk bir drama programı düzenlemiştir. Araştırmacılar çalışmalarının akran ilişkilerinde kazanımlara yol açtığını belirtmişlerdir. İşbirliği, dinleme, anlaşmazlıkları çözme, başkalarının duygularını anlama gibi kişilerarası becerilerde drama kolaylaştırıcı rol oynamıştır.

Yassa (1999), yaşları 16 ile 19 arasında değişen küçük bir grup öğrenciyle yaptığı nitel araştırmada yaratıcı dramının sosyal etkileşimi ve kendine güveni arttırdığını ortaya koymaktadır.

Balfour (2000), drama temelli bilişsel davranışçı programların şiddet içerikli suçlara karışmış kişilerin rehabilitasyonunda etkili olduğunu belirtmektedir.

“Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine yaratıcı drama aktivitelerinin etkileri” adlı çalışmasında Freeman (2000), uygulamaların benlik kavramı, davranış ve sosyal becerilere belirgin bir etki yaratmadığını vurgulamaktadır. Araştırmacı, ölçme araçlarının ön ve son uygulamalarında anlamlı fark olmamasına karşın benlik kavramı ve sosyal becerilerde olumlu artış, problem davranışlarda da azalmanın olduğu istendik kazanımlara ulaşıldığını belirtmektedir (Freeman, 2000; Freeman ve diğerleri, 2003).

Dodwell (2002), öğrenme güçlüğüne sahip iki grubu bir araya getirdiği çalışmada dramanın grup içi ve gruplar arası işbirliği oluşturmalarında nitel ve nicel değerlendirmeler açısından etkili olduğunu ortaya koymuştur.

“Tüm çocukların benlik saygısına ihtiyacı vardır: Yaratıcı drama kendini ifade etme aracılığıyla kendinden enim olmayı inşa eder” adlı çalışmada, yaratıcı drama üzerine yapılan çalışmalar analiz etmiştir. Sonuç olarak, tiyatronun etkisiyle yaratıcı drama teknikleri kullanımının; çocuklara yaratıcılıklarını sergileme, benlik saygılarını geliştirme, işbirliği ve sorumluluğu öğrenme imkanı sağladığını ortaya çıkarılmıştır (Rowland, 2002).

Drama tekniklerinden forum tiyatrosu, yaşları 11 ile 15 arasında değişen 60 kişilik bir öğrenci grubuna göçmenlik ve göçmen sorunları konusunda tiyatro sanatçılarıyla verilmiştir (Day, 2002). Çalıştay sonunda öğrenciler hayali ya da gerçek göçmenleri düşünerek kendilerini onların yerlerine koyabildiklerini belirtmişlerdir. Day (2002), forum tiyatrosunun kullanılarak öğrencilerin ahlak düzeylerinin yükseltilebileceğini belirtmektedir.

Tromski ve Dostton (2003), bilişsel deneyimsel benlik teorisinin dayanağında interaktif dramanın çok kültürlülük ve farklılık konularının öğretilmesinde bir aracı olduğunu belirtmektedirler.

Çocuklarla sosyal konular üzerine yapılan dramanın, sosyal farkındalığa etkisi üzerine yapılan çalışmada dramanın beşinci sınıf öğrencilerinde sosyal konular üzerine farkındalığı ve empatiyi artırdığı, çocukları sosyal konular üzerine yönlendirdiği sonuncuna ulaşılmıştır (Pardun-Jahannsen, 2004).

Guli (2004), sosyal algı eksikliği olan çocuklara yaratıcı drama temelli müdahalelerin etkilerini araştırmıştır. Ebeveyn ve çocuk katılımlı görüşmelerde müdahaleye katılımın %75 oranında sosyal yeteneğe olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite sorunu yaşanan çocuklarda müdahalenin daha az başarılı olduğu görülmüştür.

Genel olarak sayı bakımından sınırlı da olsa dramanın öğrencilerin sosyal ilişkilerine olumlu yönde katkıda bulunduğu yukarıda bahsedilen araştırmaların ortak sonucu olduğu söylenebilir.

Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Ülkemizde oyun, rol oynama gibi drama temelli grup uygulamalarının öğrencilerde arkadaşlık, atılganlık ve benlik saygısına etkilerinin incelendiği bazı çalışmalar vardır. Bu kısımda ülkemizde yapılan çalışmalar ele alınmıştır. Ancak bu çalışmaların sayısı az olduğu için ayrı ayrı başlıklar yerine tek başlık altında incelenmiştir.

Ülkemizde eğitim psikolojisi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, eğitim programları ve öğretimi alanlarında öğrenciyi etkileyen iç ve dış değişkenlerin incelendiği çalışmalarda son yirmi beş yılda yoğunluk yaşandığı görülmektedir. Araştırmalarla eğitim bilimlerine verilen önem daha çağdaş sınıf ortamlarının oluşturulmasında etkili olacağı düşünülebilir.

Öğrencilerin cinsiyet, yaş, aile yaşadığı yer gibi değişkenlerin yalnızlık, atılganlık, benlik saygısı gibi psikolojik süreçlere etkisini inceleyen çalışmaların yanında; drama, sosyal beceri, atılganlık eğitimi gibi grup desteği kapsamındaki faaliyetlerin öğrencilerde oluşturduğu psikolojik değişimleri inceleyen çalışmalar da vardır.

Bu bölümde ülkemizde yapılan araştırmalar incelenirken öncelikle ilköğretim beşinci sınıf (10-12 yaş grubu) öğrencileriyle yapılan psikolojik süreç kapsamındaki araştırmalara odaklanılmıştır. Daha sonra arkadaşlık, atılganlık, benlik saygısı üzerine yapılan çalışmalar irdelenmeye çalışılmıştır. Literatürde bu çalışmalar özellikle arkadaşlık, grup ilişkileri gibi sosyal süreçlerle ilgili olan araştırmalar sosyal beceriler kapsamında yer almıştır. Son olarak, drama konusunda ülkemizde yapılan araştırmalar kısaca özetlenmeye çalışılmıştır.

Atılganlık düzeyi ve benlik kavramı arasındaki ilişkinin irdelendiği bir çalışmada, atılganlık ile benlik kavramı arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca atılganlık, başatlık, depresyon, açıklık ve sosyal güç arasında da negatif yönde bir ilişki görülmüştür. Kontrollü olma ile atılganlık arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken cinsiyet değişkeniyle atılganlık arasında da farka rastlanılmamıştır (Şahiner, 1994). Ancak bu çalışmanın hazırlık sınıfı seviyesindeki üniversite öğrencileriyle yapıldığı belirtilmektedir.

Duru (1995), ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı ile ana baba tutumları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, ana baba tutumlarıyla çocuğun benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Demokratik tutumlara sahip olan ana babaların çocukları otoriter olanlara göre daha yüksek benlik saygısına sahiptirler.

Çalık (1996), psikolojik sorunları olan 9-14 yaş grubundaki çocukların yaratıcılık düzeylerini cinsiyet, anne baba eğitim seviyesi, doğum sırası ve psikolojik tanı grupları değişkenleri açısından incelemiş ve yaratıcılıkla ilgili en belirleyici faktörün ebeveyn eğitim durumu olduğunu belirtmiştir.

“İlköğretim okulu öğrencilerinin (12-14 yaş) benlik tasarımı, atılganlık ve kendini açma düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki” adlı çalışmasında Gökalan (2000), öğrencilerin benlik tasarımı, kendini açma ve atılganlık değişkenlerinin cinsiyet, ailenin sosyoekonomik düzey ve akademik başarı arasında ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Yine ilköğretim okulu öğrencileri üzerine yapılan başka bir çalışmada sınıf büyüklüğünün ve kardeş sayısının, denetim odağı ve atılganlık düzeyine bazı açılardan etkili olduğu bulunmuştur (Erbaş, 2000).

Akan (2001), “... toplam benlik saygısı ile davranış ve uyum sorunlarının toplamı arasında negatif bir ilişki...” olduğuna araştırmasının sonunda ulaşmıştır. Akan’a göre davranış ve uyum sorunlarının toplamı artıkça toplam benlik saygısı azalmaktadır.

Öğrencilerin sosyal ilişkilerini etkileyen ad takma olaylarının sorun olduğu bilinmektedir. Yurtal (2004), diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de ad takmanın ortak bir problem olduğunu söylemektedir. 319 çocuk üzerinde uygulanan anketler sonunda ad takmanın erkekler arasında kızlara göre daha yaygın olduğu, ad takmanın arkadaşlığı olumsuz etkilediğini bu durumunda okulda şiddete yol açtığı bulunmuştur. Araştırmacı, okul danışmanlarının ad takan ve kendisine ad takılan öğrencilerden haberdar olmasını ve bu durumla baş edebilmeleri için eğitim programlarını organize etmelerini tavsiye etmiştir.

Ülkemizde yapılan ve yukarıda belirtilen bazı çalışmalarda atılganlık, benlik saygısı, aile sosyoekonomik seviyesi arasında ilişki olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca ad takam gibi istenmeyen davranışların öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini etkilediği yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur. Aşağıda sosyal beceriler üzerine yürütülen deneysel çalışmaların bir kısmı incelenmiştir.

Altınoglu Dikmeer (1997), yapmış olduğu araştırma kapsamında 12 ergenin oluşturduğu deney grubuna toplam 12 haftalık sosyal beceri eğitimi programı uygulamıştır. Yapmış olduğu analizler sonunda sosyal beceri eğitiminin, deney grubundaki ergenlerin sosyal içedönüklük düzeylerinde anlamlı bir azalma sağlandığını bulmuştur.

Sarı (1997), ilkokul 4 ve 5. sınıflar üzerine yürüttüğü deneysel çalışmasında 20’şer kişilik iki deney grubunu on iki haftalık grup rehberliğine tabii tutmuştur. Yapılan bu çalışma sonunda deney grubunda bulunan öğrencilerin benlik kavramı düzeylerinin arttığı ve Problem Tarama Listesi ölçme aracıyla ortaya konan problemlerde azalma olduğu görülmüştür. Araştırmacı tarafından azaldığı belirtilen problemlerden bir tanesi de arkadaşlık ve başkaları ile ilişki kurmadır.

Sezer (2001), özsaygı düzeyini geliştirme programını ilköğretim okulu 6 ve 7. sınıf öğrencilerinden oluşturduğu bir deney grubuna uygulamış ancak programın etkinliğine dair bir sonuç alamamıştır. Benzer bir çalışmayı Reçber (2002), yetiştirme yurdunda yaşayan 14 ile 18 yaş arası ergenler üzerine yapmıştır. Bu

çalışmada özsaygı geliştirme programına katılan deney grubunun lehine programa katılmayan kontrol grubunun kazanımları arasında anlamlı farka rastlanılmamıştır.

Bilgiç (2000) “Arkadaşlık becerisi eğitiminin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeylerine etkisi” adlı çalışmasında, 15’er kişilik iki deney grubuna 5 hafta süreli arkadaşlık becerisi eğitiminin sonuçlarını incelemiştir. Arkadaşlık becerisi eğitimi sonunda deney grubundaki öğrencilerin yalnızlıklarında anlamlı düzeyde bir azalma olduğu bu çalışmanın sonunda ortaya çıkmıştır.

Yukarıda belirtilen araştırmaların aksine, yapılan bazı deneysel çalışmalarda müdahale programlarının anlamlı etki yaratmadığı görülmektedir (Sümer Hatipoğlu, 1999; Güloğlu, 1999). Aşağıda bu çalışmaların nasıl yapılandırıldığı ve sonuçlarının anlamlı etki yaratmamasının nedenlerine ilişkin görüşler bulunmaktadır.

Sümer Hatipoğlu (1999), ilköğretim 6 ve 7. sınıflarında iki aşamalı ve sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri boyutlarına ve sosyometrik statülerine etkilerini bulmayı hedefleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın ilk aşaması sonunda 382 öğrencinin kendilerinden, ailelerinden ve öğretmenlerinden alınan görüşler doğrultusunda akademik, duygusallık, atılganlık ve çatışma yönetimi boyutlarında Sosyal Beceriler Derecelendirme Sistemini hem öğrenci formu, hem öğretmen formu ve hem de ebeveyn formu şeklinde oluşturmuştur. Araştırmanın ikinci aşamasında sosyal beceri güçlüğü çeken ve popüler olmayan 6 kız 15 erkek toplam 21 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Deney, plasebo kontrol ve kontrol şeklinde 7’şer öğrencilik üç grup oluşturmuştur. Her biri 45 dakikalık haftada iki kez toplam 10 oturumluk “Sosyal Beceri Eğitimi Programı” deney grubuna uygulanmıştır.

Yapılan bu çalışmada beklenenin aksine araştırmacı tarafından geliştirilen “Sosyal Beceri Eğitimi Programı”, beceri güçlüğü olan katılımcıların ne sosyal beceriler öğrenmelerinde ne de sosyometrik statülerinin gelişmesinde etkili bir müdahale yöntemi olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmacı müdahale programının

etkili bir hale getirilebilmesi için öğretilen sosyal becerilerin azaltılmasını, eğitim süresinin uzatılmasını önermektedir (Sümer Hatipoğlu, 1999: 94-95).

Güloğlu (1999), “Benlik saygısı geliştirme programının ilköğretim okulu öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine etkisi” adlı çalışmasını ilköğretim beşinci sınıf öğrencileriyle yürütmüştür. Deney düzleminde yapılan bu araştırmanın örneklemini 30 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubuna 15 öğrenci Coopersmith Benlik saygısı envanterinden 41(medyan)’den daha az puan alma kriteriyle seçilmiştir. 60 ile 75 dakika arasında süren haftada bir kez toplam sekiz oturumda deney grubuyla toplanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ilk, orta ve son ölçümler arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Araştırmacı “Benlik Saygısı Artırma Programının” düşük benlik saygısındakilerin benlik saygılarını iyileştirmede etkili bir müdahale yöntemi olmadığını belirtmiş ve bunun bir sebebi olarak da yabancı dilden çevrilmek suretiyle uygulanan program ile ülkemizin kültürel farklılıklarına işaret etmiştir (Güloğlu, 1999: 49).

Sert (2003), atılganlık eğitiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin atılganlık ve benlik saygısı seviyelerine olan etkisini incelemiştir. Bir ilköğretim okulundan tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 12 öğrenciye (deney grubu) sekiz hafta süren sekiz oturumluk bir eğitim programında hayır deme, eleştiriye açık olma, başkalarının haklarına saygı, atılgan ve saldırgan davranışlar arası farklar gibi konuları rol oynama, grup oyunu, akranlar ve lider tarafından verilen dönüt, tartışma ve ev ödevi gibi tekniklerle araştırmacı tarafından verilmeye çalışılmıştır. Araştırmada Topukçu (1982), tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. 45 maddeden oluşan bu ölçme aracı ağırlıklı olarak daha çok çekingen ve atılgan davranış biçimlerini ölçtüğü bilinmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, atılganlık eğitiminden sonra kontrol grubunun atılganlık puanlarında olumlu bir değişme olurken, benlik saygısı

puanlarında bir değişme olmamıştır. Araştırmacı benlik saygısını artırmaya dönük eğitimlerde şunlara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir:

1. Uygulanan benlik saygısı eğitimi için sürenin yeteri kadar uzun olmasına dikkat edilmelidir.
2. Benlik saygısı eğitimi programı daha dikkatli hazırlanmalıdır.
3. Çocuklara öğretilecek becerilerin onlar tarafından uygulanabilirliği konusunda çevre şartları göz önünde tutulmalıdır.
4. Her durumda atılganlığın en uygun tepki olmadığını fark edilmesi çocukların benlik saygısını etkilemektedir.
5. Çocuğun gelişim dönemi özellikleri dikkate alınmalıdır.
6. Benlik saygısı eğitimine aile de katılmalıdır (Sert, 2003: 106-108).

Korkut (2004) atılganlığı, “Etkili Davranma Becerileri (Assertiveness)” altında incelemiştir. Araştırmacı, çocuklara ve gençlere genel etkili davranma ve akran baskılarına direnebilme becerilerini öğretme gereğini savunmaktadır (Korkut, 2004:135).

Yukarıda belirtilen araştırmalara göre sosyal becerilerin öğrencilere öğretilebileceği söylenebilir. Çalışmalarda öğrencilere verilecek bir beceri eğitiminde çalışılan öğrenci grubunun psikolojik özellikleri, verilen programa yeterince zaman ayrılması ve programın ülkemizin kültürel özelliklerine uygun olması gibi çeşitli değişkenlere dikkat edilmesi belirtilmektedir. Atılganlık, arkadaşlık ilişkileri ve benlik saygısı gibi konular ağırlıklı olarak öğrencilerin duyuşsal özellikleriyle ilgili olduğu düşünülebilir. Duyuşsal özellikler üzerine verilen eğitimler bilişsel ve psikomotor üzerine verilen eğitimlere göre daha fazla zaman gerektirebilir. Çünkü öğrencinin duyuşsal davranışları öğrenmesinin, onun zihin özelliklerinin yanında kişiliğiyle, aile özellikleriyle ve yaşadığı çevreyle yakından ilgili olduğu düşünölmektedir.

Ülkemizde dramanın okulöncesi eğitimi, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi, Türkçe öğretimi, yabancı dil öğretimi, fen bilgisi öğretimi gibi alanlarda kullanılabileceğine ilişkin görüşler araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Ömeroğlu,

1990; Öztürk, 1997; Selvi ve Öztürk, 2000; Üstündağ, 1997; Üstündağ, 1998). Dramanın öğrencilerin sosyal ilişkilerine verdiği etkiyi inceleyen araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Dramanın sosyal becerilere etkisine ilişkin araştırmaların bir kısmı aşağıda incelenmiştir.

Okvuran (1993), yaratıcı dramanın üniversite öğrencilerinin empatik beceri ve eğilimine olan etkisini inceldiği araştırmada deney grubu için 14 haftalık yaratıcı drama çalışması vermiştir. Ancak bu araştırmada anlamlı bir sonuca ulaşılmamıştır.

İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama eğitimiyle sosyalleşmesi üzerine yapılan çalışmada, deney grubuna uygulanan 10 haftalık yaratıcı drama eğitiminin öğrencilerin sosyalleşme düzeylerini artırdığı görülmüştür (Akın, 1993).

“İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkisi” adlı çalışmasında Kocayörük (2000), üst ve alt sosyoekonomik düzeyden gelen ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Ölçeğinden düşük puan alan 16 denekle deney grubu oluşturmuştur.

Deney grubuna ders saatlerinden sonra araştırma yapılan okulun drama odasında her bir 1,5 saatlik haftada beş gün iki haftada toplam 10 oturumluk Drama Eğitimi Programı uygulanmıştır. Bu oturumlarda yaratıcı drama ve aşamaları olan ısınma, oynama, doğaçlama paylaşım izlenmiştir (Kocayörük, 2000: 43).

Dramanın öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu, bu araştırmanın sonucunda olarak ortaya konmuştur. Araştırmacı bu araştırmanın bulgularını konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalarla tutarlılık gösterdiğini belirtmektedir (Kocayörük, 2000: 62).

Yapılan çalışmalar drama yoluyla verilen eğitimin öğrenciler üzerine olumlu etkisi olduğu yönündedir. Ancak bu çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Önceki bölümde, bu çalışmanın değişkenleriyle ilgili alan yazının incelenmiştir. Bu bölümde ise çalışmanın deseni, değişkenleri, kullanılan ölçme araçları, bilgi toplama süreci, verilerin analizi, eğitim süreci ve drama temelli grup rehberliği eğitimi programının özellikleri verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim V. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerine, atılganlık ve benlik saygısı düzeylerine etkisini araştırmak için gerçekleştirilen bu çalışma deneysel bir araştırma olarak düzenlenmiştir.

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak arkadaşlık ilişkilerini ölçmek için sosyometri tekniği kullanılmıştır. Atılganlık düzeyini ölçmek için Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği, Deluty (1979)'nin "The Children Action Tendency" ölçme aracı Türkçe'ye uyarlanarak kullanılmıştır. Son olarak, benlik saygısı düzeyini ölçmek için Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır.

Deneysel olarak düzenlenmiş bu çalışmada, her biri "Drama Temelli Grup Rehberliği Programı"nın etkinliğini araştırmak için deney, kontrol ve plasebo grupları oluşturulmuştur.

Drama temelli grup rehberliği programı için atılganlık, arkadaşlık ve benlik saygısı temalarıyla ilgili 16 oturum hazırlanmıştır. Ayrıca deney grubunun özelliklerinden dolayı bir tanesi oturumlardan önce diğeri ise oturumlardan sonra olmak üzere iki oturum ilave edilmiştir.

Değişkenler

Grup: Deney, plasebo ve hiçbir müdahalenin olmadığı kontrol grupları (1, 2, 3).

Arkadaşlık ilişkileri puanı: Öğrencilerin sınıf sosyometri testlerinden aldıkları puanlar.

Atılganlık puanı: Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeğinden elde edilen puanlar.

Benlik saygısı puanı: Coopersmith Benlik Saygısı Envanterinden elde edilen puanlar.

Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi

Bu çalışmada arkadaşlık ilişkilerini ölçmek için sınıf sosyometri testi, Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği ve Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği olmak üzere üç ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme araçlarının uzunluğu ve öğrencilerin küçük yaşta olmasından dolayı ölçme araçları her grup için iki gün içinde farklı zamanlarda uygulanmıştır.

Arkadaşlık İlişkilerinin Ölçülmesi

Drama temelli grup rehberliği programının öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine etkisini ölçmek için sosyometri testi kullanılmıştır. Ayrıca sosyometri testinde alınan cevaplara destek sağlamak amacıyla kimdir bu testi kullanılmıştır.

Sosyometri Testi

Sosyometrik yöntem, grupların oldukça karmaşık ilişkiler ağını belirlemek, anlamak ve şekle dönüştürmek için kullanılır. Bu yöntemle amaçlanan grup üyelerinin birbirleriyle olan yakınlık, uzaklık, beğenme, beğenmeme durumlarını (Moreno'nun ifadesiyle tele* şemasını çizmek) göstermektir (Krech ve Crutchfield, 1948: 433).

* Tele Moreno tarafından ortaya konulmuş bir terimdir. İki insanın karşılıklı olarak iç dünyalarında neler hissettiklerini yaşamaları anlamına gelir. Moreno'ya göre empati tek yönlü tele ise iki yönlüdür (Moreno, 1963 ve Kellerman, 1979'dan aktaran Dökmen, 2003: 37).

Sosyometri tekniği, çocukların birbirlerine cazip gelme özelliklerini incelemek için kullanılmaktadır. Genellikle sosyometrik görüşmeler kişilik testleri, zeka testleri ve öğretmenler, öğrenciler veya gözlemciler tarafından işaretlenen davranış derecelendirme ölçekleriyle birlikte kullanılarak aralarındaki korelasyona bakılmaktadır (Hartup, 1984: 245).

Çocuklarda akran ilişkileri üzerine çalışan Asher (1990), sosyometrik ölçümlerin reddedilmiş çocukların belirlenmesinde güvenilir metotlar olduğunu belirtmektedir. En yaygın şekilde kullanılan teknik ise olumlu ve olumsuz sorulara aday gösterilerek elde edilen puanların (peer nomination) toplanmasını içermektedir. Sosyometri testinde çocuklara “Sınıfta bulunan en çok sevdiğin üç arkadaşının adını yazın” ve “Sınıfta bulunan en az sevdiğin üç arkadaşının adını yazın” veya bu soruların farklı bir biçimde ifade edilişı olan “Sınıfta bulunan en iyi üç arkadaşınızın adını yazın” ve “Sınıftaki öğrencilerden arkadaş olarak görmediğiniz üç öğrencinin adını yazın” biçiminde sorular öğrencilere sorulur (Asher, 1990: 6).

Öğretmenler için sınıf iklimini geliştirmeye yönelik eylem fikirleri sunan yazarlar, sosyometri testinde “Kendini arkadaşça yakın hissetmediğın üç öğrenciyi yazın” ifadesi yerine “Bu sınıfta en az tanıdığın üç öğrencinin adını yazın” veya “Bu sınıfta hangi üç öğrenciyi daha iyi tanımak istersin?” ifadelerinin kullanılmasını tavsiye etmektedirler (Schmuck ve Schmuck, 2001: 139).

Dökmen ise sosyometri testi sırasında insanlara kimi sevdikleri değil, belirli bir eylemi kiminle birlikte gerçekleştirmek istediklerinin sorulmasını önermektedir (Dökmen, 2003: 34).

Sosyometri testinin uygulanmasında şayet gerek duyuluyorsa ki bir sınıfta aynı adı taşıyan birden fazla öğrencinin olması ve öğrencilerin birbirlerinin soyadlarını bilmemesi göz önünde tutularak her öğrenci için bir de öğrencilerin isimlerinin bulunduğu sınıf öğrenci listesi dağıtılır. Bu çalışmada sınıf sosyometri

testi için içinde sınıf öğrenci isim listesinin de bulunduğu öğrencilere beş farklı soru yöneltilmiştir (Bkz. Ek 1: Sosyometri Testi).

Kimdir Bu? Testi: Bu çalışmada uygulanan kimdir bu? testi öğrencilere uygulanan sosyometri testini desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Kimdir Bu? tekniği, öğrencinin bulunduğu grup üyelerini ve kendisi tarafından nasıl görüldüğünü anlamak için kullanılmaktadır. Katılanlara kendisi ya da gruptaki üyelere verilen değişik özellikleri açıklayan listeler verilir ve kim olduğu sorulur. Alınan cevaplar bir cetvelde değerlendirilir. Beraber olduğu insanlarla olan ilişkileriyle “Kimdir bu?” tekniğini aşağıdaki örnek sorular gibi sorularla anlamak mümkündür:

1. Sınıfta en çok o konuşur. Herkesin sözünü keser. Kimdir bu?
2. Arkadaşlarına karşı daima saygılıdır. Kimdir bu?
3. Sırada sessizce oturur. Kimseyle ilgilenmez. Kimdir bu? (Kantarcioglu, 1998: 175).

Tanıma ölçeği (The Recognition Scale), Sosyal Mesafe (Social Distance) derecelendirme sistemi gibi Kimdir bu? testi de bir tür sosyometri tekniğidir (Sherman, 2000).

Bu çalışmada Kimdir bu? testinde öğrencilere içinde sınıf öğrenci isim listesinin de olduğu on adet soru yöneltilmiştir (Bkz. Ek 2: Kimdir Bu Testi).

Sosyometri testiyle kimdir bu? testindeki ifadeler arasında da yüksek ilişki gözlenmiştir. Sosyometri ve kimdir bu sorularına ilişkin korelasyon tablosu ekte verilmiştir (Bkz. Ek 3: Sosyometri ve Kimdir Bu Testleri Arasındaki Korelasyon Tablosu).

Arkadaşlık İlişkilerini Ölçmek İçin Kullanılan Sosyometri Ölçme Aracının Puanlanması ve Analizi: Bu çalışmada sosyometri testiyle elde edilen

veriler iki farklı biçimde kodlanmıştır. İlk kodlama Aydın (1985) tarafından Türkçe'ye uyarlandığı şekliyle yapılmıştır. Öğrencilerden en az ve en çok grubu için ayrı ayrı üç sınıf arkadaşının adının tercih sırasıyla yazılması istenmiştir. Puanlamada her bireyin en çok arkadaş olmak istediği üç arkadaşına sırasıyla +3, +2, +1 puan en az arkadaş olmak istediği üç arkadaşına ise sırasıyla -3, -2, -1 puan verilmiştir. Sınıftaki her öğrenci için arkadaşları tarafından verilen puanların toplanmasıyla sosyometri test puanları elde edilmiştir (Aydın, 1985' den akt. Öner, 1994). Sosyometri testinde bu şekilde ölçme ve değerlendirme işleminin yapılabileceği başka çalışmalarda da belirtilmektedir (Dökmen, 2003: 70).

Ayrıca bu değerlendirme işlemine Dökmen (2003) tarafından belirtilen, bir eylemi birlikte yapmaya ilişkin durumlarda (birlikte çalışma, birlikte oturma, birlikte oynama) benzer şekilde hesaplanmıştır.

İlkokul V. sınıflar için güvenilirlik katsayısı .88 olan bu değerlendirmede en çok artı (+) puan alan öğrenciler en çok arkadaşlık edilmek istenen “popüler”, en çok eksi (-) puan alan öğrenciler ise en az arkadaşlık edilmek istenen “tanınmayan” ya da “sevilmeyen” öğrenci olarak belirlenir (Öner, 1994: 231).

Bu şekilde hesaplanarak elde edilen puanlara ilişkin puan dökümleri ve grafikler eklerde verilmiştir (Bkz. Ek 4: Sosyometri Testi Puan Döküm Tablosu ve Ek 5: Sosyometri Testiyle Elde Edilen Puanların Grafikleri). Daha sonra sosyometri testi için öğrencilere sorulan beş soru $[(\text{ÇA}+\text{OY}+\text{OT}+\text{AR})-\text{AD}=\text{SAİP}]^*$ şeklinde her öğrenci için sadece öntest sosyometri testi arkadaşlık ilişkileri puanı (öğrenci sosyometrik statü puanı) elde edilmiştir. Elde edilen bu puanlar kovaryans analizinde kullanılmıştır.

Yukarıda verilen sosyometri testi değerlendirme yönteminde test istatistiklerinde puan ortalamalarının kullanılması açısından bazı yetersizlikler görülebilmektedir. Bu durumda örneğin, 30 kişilik bir sınıf için $(29 \times 3=87 + 29 \times 2=58 + 29 \times 1=29)= 174$ puan öntest, sontest ve izleme testlerinde tüm öğrenciler

* Sosyometri testinde ÇA: birlikte çalışma, OY: birlikte oynama, OT: birlikte oturma, AR: arkadaşım, AD: arkadaşım değil, SAİP: sosyometri testinde arkadaşlık ilişkileri puanı

tarafından bir şekilde paylaşıldığı görülebilecektir. Bu yüzden sosyometri testinin test istatistiği açısından değerlendirilebilmesi için farklı bir kodlama yöntemi geliştirilmiştir.

Sosyometri testinde arkadaşlık ilişkileri puanının (sosyometrik statü puanı) hesaplanmasından sonra ikinci olarak öğrencilerde öntest ve sontest arasındaki “Arkadaş Seçiminde Değişim Puanı (ASDP^{*})” için yeni bir kodlama yapılmıştır. Bu kodlamada öntest ile sonteste göre öğrencilerdeki arkadaş seçimindeki değişim; 1=değişmemiş (öntestte ve sontestte aynı seçimler yapılmış), 2=az değişmiş (öntestte göre sontestte bir öğrenci değişmiş), 3=değişmiş (öntestte göre sontestte iki öğrenci değişmiş), 4=hepsi değişmiş (öntestte göre sontestte üç seçim de değişmiş) şeklinde değerler verilerek hesaplanmıştır.^{**} Bu kodlama ve değerlendirme şeklinin nitel araştırmalarda yapılan nitel verilerin kodlanması ve değerlendirilmesinde görülmektedir (Patton, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2000). ASDP’nin hesaplanması SAİP gibi sosyometri testinde öğrencilere sorulan her soru için ayrı ayrı yapılmıştır. $[(\text{ÇAD}+\text{OYD}+\text{OTD}+\text{ARD})-\text{ADD}=\text{ASDP}]^{\text{***}}$. ADD hesaplanırken sosyometri öntest ile sontest arasında hiç bir değişim göstermeyen öğrenciye 4, tüm seçimlerinde değişim gösteren öğrenciye 1 verilerek değerlendirme yapılmıştır. Sosyometri sontest ve izleme testi arasında öğrenci seçim farkları da aynı şekilde hesaplanmıştır. ASDP’na göre seçimleri arasında hiç değişiklik olmayan bir öğrenci 0, tüm seçimlerinde değişiklik gösteren öğrenci ise 15 puan alabilmektedir (Bkz. Ek 6 Arkadaşlık Seçiminde Değişim Puanları).

* ASDP: Öğrencilerin sosyometri öntest ve sontest arasındaki arkadaş seçiminde değişim puanı.

** Sosyometri arkadaşlık ilişkileri puanı (SAİP) bir öğrencinin sosyometrik statüsünü göstermektedir. Sosyometrik statü sosyometride öğrencinin sınıftaki diğer öğrencilerce seçiminden alınan puandır. Ancak arkadaş seçiminde değişim sosyometri testinde bir öğrencinin kendi yaptığı seçimleri göstermektedir.

*** ÇAD: birlikte çalışmada değişim (birlikte çalışma sorusuyla ilgili olarak sosyometri öntest ve sontest seçimler arasındaki değişim)

OYD: birlikte oynamada değişim (birlikte oynama sorusuyla ilgili olarak sosyometri öntest ve sontest seçimler arasındaki değişim)

OTD: birlikte oturmada değişim (birlikte oturma sorusuyla ilgili olarak sosyometri öntest ve sontest seçimler arasındaki değişim)

ARD: arkadaşımda değişim (arkadaşım sorusuyla ilgili olarak sosyometri öntest ve sontest seçimler arasındaki değişim)

ADD: arkadaşım değil (arkadaşım değil sorusuyla ilgili olarak sosyometri öntest ve sontest seçimler arasındaki değişim)

Sosyometri testinin analizi için ANCOVA kullanılmıştır. Kovaryans analizi (ANCOVA) gruplar arası belirli bir değişkenin etkisinin ölçülmesi sırasında bu durumu etkileyecek bir başka değişken ya da değişkenlerin etkisini kontrol etmek amacıyla yapılmaktadır (Gall ve diğerler, 2003: 308). Öntest-sontest kontrol gruplu bir desende deney öncesi ölçümler ortak değişken olarak analize dahil edilir (Büyüköztürk, 2002: 106).

Bu çalışmada sosyometri testinde, öntest SAİP kovaryans analizi için ortak değişken olarak analize dahil edilmiştir. Ayrıca drama temelli grup rehberliği programının arkadaşlık ilişkilerine etkilerinin kalıcılığını kontrol etmek için deney, plasebo ve kontrol gruplarının arkadaş seçiminde son-değişim [sosyometri sontest ve izleme testine göre öğrencilerin arkadaş seçiminde farklı seçimler yapma durumu (ASDP)] analizi için ANOVA kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002:76-77).

Kimdir bu testi puanları öğrencilerin yaptıkları seçimin karşılığı gelen öğrenciye 1 puan verilerek hesaplanmıştır. Kimdir bu testiyle elde edilen puanlara ait tablolar ekte gösterilmiştir. Bu tablolarda n=deney, plasebo ve kontrol grubundaki öğrenci sayısı, \bar{X} =puanların ortalaması, SS=puanların standart sapması, toplam=soruya cevap veren öğrenci sayısı, ranj=en düşük puanla en yüksek puan arasındaki fark verilmiştir (Bkz. Ek 7: Kimdir Bu Testiyle Oluşturulan Tablolar).

Atılganlığın Ölçülmesi (Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği)

Deluty (1979) tarafından hazırlanan Children's Action Tendency Scale (CATS), Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği olarak araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu ölçme aracında çocukların atılgan, saldırgan ve çekingen davranışları değerlendirilmektedir. Hayal kırıklığı, provokasyon ve anlaşmazlığın bulunduğu 13 çatışma durumuna bir çocuğun nasıl tepkide bulunduğu araştırılmaktadır. Her 13 durumu, ikili karşılaştırmalı biçimde sunulmuş üç alternatif tepki takip etmektedir (bir saldırgan, bir atılgan ve bir çekingen). 6 ile 12 yaş grubu için hazırlanmış ölçeğin grup veya kişisel olarak 15 dakikada uygulanmaktadır. Çocuğun karşılaştığı durumda hiçbir etki altında kalmaksızın kendi tepkisini ölçmeye yarayan bu testin saldırganlık, atılganlık ve çekingenlik alt boyutları ve puanları

vardır. Toplam 39 maddeden oluşan ölçek seçime zorlayıcı (forced choice) türündedir. Ölçekten ayrı ayrı saldırganlık, çekingenlik ve atılganlık puanları alınabilmektedir. Bu durumda en az alınabilecek atılganlık puanı 0 iken en fazla alınabilecek atılganlık puanı 26'dır.

Ölçeğin teknik değerlendirilmesi hakkında şunlar söylenebilir: Bu ölçek, New York Buffalo ve Maryland Baltimore içinde ve çevresinde bulunan okullarda düşük ve orta sosyoekonomik seviyelerdeki 2 ile 6. sınıf arasında farklı kültürden gelen 647 çocuğa uygulanmıştır.

Güvenirlilik konusunda yapılan çalışmalara ilişkin olarak psikometrik bilgi, alt ölçeklerle sağlanmıştır. Test tekrar test genişlik değeri 0.44 ile 0.70'dir. Ölçeğin iç tutarlılık genişliği 0.63 ile 0.77 arasındadır. Bu ölçeğin kriter ve yapı geçerliliği hesaplanmış ve kabul edilebilir bulunmuştur (VINST, 2002).

Ayrıca ölçeğin yarı test (split-half) geçerliği kullanılarak elde edilen iç tutarlılık katsayıları saldırganlık boyutu için 0.77, atılganlık boyutu için 0.63 ve çekingenlik boyutu için 0.72'dir. Dört ay arayla yapılan test tekrar test geçerliliği saldırganlık boyutu için 0.48, atılganlık boyutu için 0.60 ve çekingenlik boyutu için 0.57'dir. Ölçeğin geçerliliği öğrenci hakkında akran derecelendirmesi ve öğrencinin kendisiyle ilgili görüşlerin korelasyonuyla yapılmıştır. Saldırganlık boyutu puanları akran fiziksel saldırganlık puanlarıyla, $r = .68$, $p < .001$, atılganlık puanları pozitif yönde akran atılganlık puanıyla, $r = .34$, $p < .05$ ve çekingenlik puanları akran çekingenlik puanlarıyla pozitif yönde $r = .51$, $p < .001$ ilişkilidir (Deluty, 1979).

“Bu katsayılar oldukça orta düzeyde olmasına rağmen ölçek hakkında akılda tutulması gereken onun bir kişilik testi olmadığı, fakat bir çocuğun çeşitli çatışma durumlarında ne yapabileceğinin ölçülmesidir. Ölçekte geniş ölçüde sunulan durumlar ve farklı biçimlerdeki saldırgan, atılgan ve çekingen alternatifler (ve belki de iç geçerlilik açısından uygun) bu ölçeğin alt ölçeklerinin yüksek bir homojenliğe sahip olmaması şaşırtıcı değildir” (Deluty, 1979: 1068).

Orijinal adıyla Children's Action Tendency Scale (CATS), başta Robert H. Deluty olmak üzere farklı araştırmacıların çalışmalarında kullanılmış, ayrıca farklı kültürlere uyarlanmıştır. Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeğinin teknik açıdan değerlendirilmesi başta Deluty olmak üzere bazı araştırmacılar tarafından sürdürülmüştür (Back ve diğerleri, 1985; Briggs, 1996; Broad ve diğerleri, 1986; Deluty, 1979; 1981, 1983; 1984; 1985; Groot, ve Prins, 1989; Scanlon, ve Ollendick, 1986).

Bu ölçme aracı farklı kültürlere mensup çocuklar dahil olmak üzere eğitim psikolojisi, klinik psikoloji gibi alanların araştırmalarında kullanılmaktadır (Alderfer ve diğerleri, 2002; Bucklew, 1987; Dyer, 1994; Johnson, 1988; Kirkpatrick, 1984; McLaughlin, 1995; Seldeen, 1985; Shaw, 1987; Vinnick, 1992).

Ölçeğin Uyarlanması: Ölçek araştırmacıya ulaştıktan sonra biri İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı doktora öğrencisi, biri İngilizce öğretmeni olup Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi ve araştırmacının kendisi tarafından ayrı ayrı önce Türkçe'ye çevrilmiştir. Türkçe'ye çevrilmiş metinlerdeki farklılıklar ortak noktalarda uyum sağlanmıştır. Türkçe'ye çevrilmiş ölçekler her biri karışık olarak tekrar aynı uzmanların ikisi tarafından İngilizce'ye çevrilmiştir. Orijinal metin ve tekrar çevrilmiş İngilizce ölçekler karşılaştırılmış, aradaki farklar uzmanların belirli noktalarda uyuşmasıyla tekrar Türkçe'ye çevrilmiştir. Türkçe'ye çevrilmiş ölçek için uzmanlardan (üniversitede görev yapan 5 öğretim üyesi, 4 araştırma görevlisi ve ilköğretim birinci kademedeki görevli 7 öğretmen) görüş alınarak ilk uygulama aşamasına hazır hale getirilmiştir. İlköğretim V. sınıfta İngilizce bilen 27 öğrenciye ölçeğin önce orijinal İngilizce olanı aradan 3 hafta sonrada Türkçe olanı uygulanmıştır. Uygulamalar sırasında öğrencilerden takıldıkları ve anlamadıkları noktaları sormaları veya ölçek üzerinde yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden gelen fikirler doğrultusunda ölçekteki yanlış veya eksik anlaşılabilen ifadeler başka biçimlerde yazılarak ölçek kullanılacak hale getirilmiştir.

Türkçe Ölçeğin Değerlendirilmesi: Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için Buca (2), Gaziemir (1), Konak (1), Hatay (1) bulunan ilköğretim okullarından V. sınıfa devam eden toplam 195 öğrenciyle çalışılmıştır*.

Ölçeğin iç güvenilirliği 168 öğrenci ile yapılmış ve $\alpha = .82$ bulunmuştur. Test-yarı test güvenilirliğine bakılmış ve split-half guttman .77 çıkmıştır.

Test-tekrar test güvenilirliği için 3 hafta sonra 76 öğrenciye test tekrarı verilmiştir.

Test-tekrar test güvenilirliği (r_{76})=atılgnlık puanları için .85, çekingenlik puanları için .75, saldırganlık puanları için .89) çıkmıştır ($p < .001$).

Ölçüt bağımlı geçerlik (benzer ölçekler geçerliği) için Topukçu'nun (1982) 45 maddeden oluşan "Atılgnlık Ölçeği" kullanılmıştır. Atılgnlık boyutunda (r_{76})= .47) bulunurken çekingenlik boyutu için (r_{76})=.78 çıkmıştır ($p < .001$). Ölçek katsayısının düşük olmasının sebebi Topukçu (1982)'nun ölçme aracının "atılgnlık ve çekingenlik davranışlarının tipik olarak hangi durumlarda ortaya çıktığının araştırılmasından; öğrencilerin çekingen davrandıkları durumların irdelenmesinden" kaynaklandığı söylenebilir (Öner, 1997: 292). Ancak Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği atılgn ve çekingen davranışların yanında saldırgan davranışları da sorgulamaktadır.

"Eğer birisi (___) rahatsız ederse, (___) o kişiye nasıl karşılık verir?"

- a) Ona bağırır.
- b) Ona kendisini rahatsız etmemesini söyler.
- c) Aldırış etmez bir şey yapmaz.

Bu soruda yer alan (___) boşluğu sınıftaki öğrencileri düşünerek cevaplayınız." sorusu sınıf öğrenci listesiyle hem sınıf öğretmenlerine hem de öğrencilere

* Çalışmada kullanılan "Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği"nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları test tekrar test güvenilirliği için uygulamalar Buca Ufuk İlköğretim Okulunda yapılmıştır. Çalışma için İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır (Bkz. Ek 8: Çalışma İzini).

dağıtılmıştır. Sınıftaki öğrenciler düşünülerek her öğrencinin yanında bulunan boşluğa a, b veya c seçeneklerinden bir tanesinin belirtilmesi istenmiştir. Bu şekilde her öğrenciden ve sınıf öğretmeninden öğrencilere ilişkin saldırganlık, atılganlık ve çekingenlik puanları oluşturulmuştur. Bu sayede akran ve öğrenciler tarafından değerlendirmeler ve Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Akran tarafından yapılan değerlendirmede saldırganlık boyutu .86, atılganlık boyutu .76 ve çekingenlik boyutu .84 olarak çıkmıştır. Öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmede saldırganlık boyutu .77, atılganlık boyutu .69 ve çekingenlik boyutu .79 olarak bulunmuştur.

Akran ve öğretmenlerce davranış değerlendirmeleri de dikkate alındığında ölçeğin katsayılarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu katsayıların orijinalinden yüksek olması Amerika'daki örneklemin II. sınıftan VI. sınıfa kadar seçilmesine ve test tekrarının 4 ay arayla yapılmasına bağlanabilir.

Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeğinin Puanlanması ve Analizi:

Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği Deluty (1979) tarafından yapıldığı şekliyle hesaplanmıştır. Öğrencilerin on üç duruma ilişkin yapıları tercihlere göre atılganlık puanları hesaplanmıştır. Ölçekte 0 ile 26 arası atılganlık puanı alınabilmektedir.

Çocuklarda davranış eğilimi ölçeğinden alınan atılganlık puanları her öğrenci için hesaplanmıştır. Ölçeğin uygulanmasıyla elde edilen, öntest atılganlık puanı kovaryans analizi için ortak değişken olarak analize dahil edilmiştir. Ayrıca drama temelli grup rehberliği programının atılganlığı artırmadaki etkisinin kalıcı olup olmadığını test etmek için ANOVA yapılmıştır.

Bu ölçeğe ilişkin bir durum ve ifadeler şu şekildedir:

1- Arkadaşlarınla birlikte oynuyorsun. Çok dikkatli oynamana rağmen hatalar yapıyorsun. Yaptığın hatalar yüzünden arkadaşların seninle alay ederek dalga geçiyorlar. Bu durumda ne yaparsın?

a- Oyunu bırakır eve giderim.

b- Benimle en çok alay eden çocuğu döverim.

a- Onlara susmalarını söylerim. Çünkü, ben de onlarla alay edersem, hiç hoşlarına gitmez.

b- Oyunu bırakır eve giderim.

a- Benimle en çok alay eden çocuğu döverim.

b- Onlara susmalarını söylerim. Çünkü, ben de onlarla alay edersem, hiç hoşlarına gitmez (Bkz. Ek 9: Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği).

Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği atılganlık puanları ekte gösterilmiştir (Bkz. Ek 10: Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği Atılganlık Puanları).

Benlik Saygısının Ölçülmesi (Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği)

Bu çalışmada Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği (Coopersmith Özsaygı Envanteri) çocukların benlik saygısı seviyelerinin hesaplanması için kullanılmıştır.

Coopersmith, 1967 yılında kendi araştırmaları ışığında bir kimsenin genel, arkadaş, aile ve kişisel ilgiler gibi belirli bağlamlarda tutumlarını değerlendirmek için Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği (Coopersmith Self-Esteem Inventory) geliştirmiştir. Orijinalinde çocuklar için kullanım amacıyla tasarlanan bu envanter, ifadelerini önceden Carl Rogers tarafından kullanılan ölçekten almaktadır (Blascovich ve Tomaka, 1991'den akt. Adler ve Judith, 2004). Bu envanterin iki formu vardır: 8 ile 15 yaş grubu için okul formunda "bana uygun" ya da "bana uygun değil" şeklinde 58; 16 yaşından büyükler için olan yetişkin formunda ise 25 ifade vardır (Coopersmith, 1987'den akt. Chapman ve Mullis, 2002) .

Güçray, ölçeğin çevri çalışmasında bu ölçekle ilgili Türkiye'de ilk çalışmayı yapan Onur'un (1981) çevri formundaki ifadeleri karşılaştırmış ve uzmanların 50. maddede anlaşma sağlayamamalarından dolayı bu maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir (Onur, 1981 akt. Güçray, 1993: 37).

Orijinalinde 58, Türkçe uyarlamasında 57 maddeden oluşan bu envanter, 8 ile 10 yaş arasındaki çocukların benlik saygılarını kendilerince değerlendirmeleriyle ölçülür. Ölçek bir çocuğun kendine, akranlarına, ebeveynlerine, okula ve kişilerarası ilişkilerine karşı tutumları ölçmeyi amaçlamaktadır. Çocuk envanterde verilen durumları “bana uygun” ve “bana uygun değil” şeklinde değerlendirir. Bu envanterden en fazla 57 benlik saygısı puanı alınabilir.

Yapılan araştırmalarda envanterin 0.83 güvenirlik 0.72 geçerlik ölçümlerine sahip olduğu ortaya konmuştur (Güçray, 1993; Onur, 1980’den akt. Güloğlu; 1999: 33; Güloğlu ve Aydın, 2001).

Bu çalışmada “Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği”, Güloğlu’nun (1999), Güçray (1989) tarafından yaptığı uyarlamadan aldığı yönerge doğrultusunda uygulanmıştır.

Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğinin Puanlanması: Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği SPSS 11.0’da “Bana Uygun” için 2 ve “Bana Uygun Değil için 1 değerleriyle kodlanmış ve olumsuz ifadeler değiştirilerek yeniden kodlanmıştır. Bu durumda tüm sorulara verilen cevapların toplanmasıyla alınabilecek puan değeri 57 ile 104 arasında değişmektedir. Yüksek puan değeri yüksek benlik saygısını göstermektedir.

Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği şu şekilde ifadeler yer almaktadır:

- 1- Hayal kurmakla çok vakit geçiririm.
- 2- Kendime oldukça güvenirim.
- 3- Sık sık bir başkasının yerinde olmak isterim.
- 4- Cana yakın bir çocuğum (Bkz. Ek 11: Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği).

Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğinden elde edilen puanlar ekte gösterilmiştir (Bkz. Ek 12: Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanlar).

Uygulamaların Yapıldığı Grupların Seçimine İlişkin Çalışmalar

Bu çalışmanın uygulamalarının yürütülmesinde bilimsel araştırmalarda ekonomik olma ilkesi göz önünde tutulmuştur (Goode ve Hatt, 1973: 50; Armağan, 1983: 93). Uygulamalarda bir aksaklıkla karşılaşmamak için çalışmalarda en uygun okulun aranmasına karar verilmiştir (Uşaklı, 2000: 40). Bu yüzden Buca Kuruçeşme’de bulunan beş ilköğretim okulu gezilmiş ve idarecileriyle görüşülmüştür. Sonuç olarak ulaşımı kolay, oturumların yürütülmesi için uygun bir yer (drama odası) ve sınıflarında çalışmak için işbirliği kurmaya istekli V. sınıf öğretmenlerinin (en az 3 sınıf) olduğu Ege İhracatçıları Birliği İlköğretim okulunda toplam 89 öğrenci bu çalışmaya katılmıştır. 31 öğrenci deney grubunu, 30 öğrenci plasebo grubunu, 28 öğrenci hiçbir müdahalenin olmadığı kontrol grubunu oluşturmuştur.

Tablo 1
Grupların Cinsiyete Göre Dağılımları

gruplar	kız		erkek		toplam	
	n	%	n	%	n	%
deney	11	12.4	20	22.5	31	34.8
plasebo	18	20.2	12	13.5	30	33.7
kontrol	14	15.7	14	15.7	28	31.5
toplam	43	48.3	46	51.7	89	100.0

Tablo 1’de araştırmayı oluşturan deney (11 kız, 20 erkek), kontrol (14 kız, 14 erkek) ve plasebo (18 kız, 12 erkek) gruplarındaki öğrenci sayıları ve bu öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Toplamda kız ve erkek öğrenci sayılarının bir dengede olduğu görülmektedir (43 kız, 46 erkek).

Çalışmaya katılan öğrencilerin tamamının orta ve düşük sosyoekonomik seviyede bulunan ailelerden oluştuğu okul idaresince belirtilmiştir. Ayrıca deney grubu okul idaresinin önerdiği şube olarak belirlenmiştir.

Eğitim Süreci

Bu çalışmada deney ve plasebo grupları için iki farklı eğitim süreci kullanılmıştır. Aşağıda bu süreçlerin genel özellikleri verilmiştir.

Drama Temelli Grup Rehberliği Programı

Atılganlık, arkadaşlık ve benlik saygısı temalarını içeren toplam 16 oturumluk bir program, bu çalışmanın kapsamı içinde deney grubunda bulunan öğrenciler için önceden hazırlanmıştır. Bunun dışında biri oturumlar öncesi, diğer oturumlar sonrası olmak üzere öğrencilerle bir araya gelinmiştir. Oturumlar haftada iki kere teneffüslerin de bir kısmı kullanılarak yaklaşık iki ders saati süresince devam etmiştir* (Programın ayrıntıları için Bkz. Ek 13: Drama Temelli Grup Rehberliği Programı). Drama çalışmalarında su içme, tuvalet gibi ihtiyaçlarla dışarı çıkmak isteyen öğrencilere kısa süreli izin verilmiştir.

Drama temelli grup rehberliği programında ele alınan her temayla ilgili ilk iki oturum, sınıfın (deney grubu) kız erkek öğrenci oranı dengeli olmak koşuluyla ikiye bölünerek, aynı oturum gününde araştırmacı tarafından yapılmıştır. Dramada öğrenci sayısının 20'yi açması durumunda grubun ikiye bölünmesinin uygun olacağı belirtilmektedir (Önder, 2002: 155). Grubun yarısı drama programına katılırken diğer yarısı sınıf öğretmeniyle birlikte okuma etkinliklerinde bulunarak sınıfta beklemiştir. Her temayla ilgili ilk iki oturumun grup bölünerek yapılması öğrencilerin atılganlık, arkadaşlık ve benlik saygısının önemini daha iyi kavramaları ve bu süreçleri geliştirebilmek için yapılan etkinliklere alışarak katılmalarını sağlamıştır (Bkz. Ek 14: Oturumların Planı).

Oturumların Genel İçeriği: İlk derste bilgilendirme, son derste genel değerlendirme yapılmıştır. İlk oturum drama ve grup süreçlerine ilişkin olarak yapılandırılmıştır. Bu oturumdan sonraki dört oturumda atılganlık teması ele

* Drama temelli grup rehberliği programının oturumları ilköğretim V. sınıf seçmeli drama dersi saatlerinde yapılmıştır. Haftada 2 saat olan bu ders iki farklı güne bölünmüştür. Sınıf öğretmeninin kendi programında esnek davranmasından dolayı drama dersinden sonra yapılan ders de kullanılmıştır.

alınmıştır. Bundan sonraki beş oturumda arkadaşlık teması incelenmiş ve son dersten önceki altı oturumda benlik saygısı teması ele alınmıştır. Bu temalar sosyal beceriler olarak birbirleriyle ilintilidir, ancak bu ayırım oturumların araştırmacı tarafından düzenli takip edilmesi için yapılmıştır. Oturumlar ısınma, oyun, bilgilendirme, tekrar oyun, değerlendirme ve ödevlendirme aşamaları üzerine yapılandırılmıştır. Hazırlanan eğitim programı özellikle çalışılan grubun yaşına uygun ilgili kaynaklardan da yararlanılarak hazırlanmıştır [(Beydaba, 1990; Csóti, 2001; Erkan, 2002; Fulford ve diğerleri, 2001; Önder, 2002; Simmons ve Hogue, 1985; Teachit, 2000; Wassermann, 2000) (Ayrıntılı program için Bkz. Ek: 13)].

Drama Temelli Grup Rehberliği Programı (16+2 Oturum):

İlk Ders: Drama dersi için öğrencilerle ilk kez kendi sınıflarında bir araya gelinen bu oturumda araştırmacı kendini ve yaptığı çalışmayı tanıtmıştır. Öğrencilere drama derslerinde kullanılmak üzere bazı kırtasiye malzemeler dağıtılmıştır.

I. Oturum: Bu oturumda öğrencilere drama ile ilgili kavramlar açıklanmıştır. Drama oturumlarında kullanılacak malzemeler öğrencilere tanıtılmıştır. Bu oturum ilgili kaynaklar (Fulford ve diğerleri, 2001; Önder, 2002) ışığında drama ile ilgili genel bilgiler ve dramanın faydaları üzerine yapılandırılmıştır. Öğrencilere etkinlikler için grup oluşturmanın önemi ve grupları nasıl oluşturacaklarıyla ilgili açıklamalar yapılarak uygulamalarda bulunulmuştur (Teachit, 2000). Bu oturum öğrencilerin kendi sınıfında gerçekleşmiştir.

II. Oturum: Bu oturumda atılganlık teması üzerinde uygulamalar yapılmıştır. Konuyla ilgili olarak farklı çatışma durumları öğrenciler tarafından canlandırılmıştır.

III. Oturum: Bu oturumda atılganlık teması üzerinde uygulamalar yapılmıştır. Okulda öğrencilerin karşılaşılabilecekleri dalga geçme, ad takma, kabadayılık gibi durumlar üzerinde odaklanılarak öğrencilerden gelen dönütlere göre uygulamalar yapılmıştır.

IV. Oturum: Bu oturumda atılganlık teması üzerinde uygulamalar yapılmıştır. Öğrencilerin arkadaşları arasında karşılaştıkları çatışma durumlarının çözümleri ve haklarını savunabilmelerine ilişkin durumlar canlandırılmıştır.

V. Oturum: Bu oturumda atılganlık teması üzerinde uygulamalar yapılmıştır. Öğrencilere duygu, düşünce ve davranışlarında kararlılık ve gerektiği zaman hayır diyebilme becerisi üzerine doğaçlamalar yapmışlardır.

VI. Oturum: Bu oturumda arkadaşlık teması üzerinde uygulamalar yapılmıştır. Yeni ortamlarda insanlarla tanışma becerisi üzerine etkinlikler düzenlenmiştir. Arkadaşlık üzerine düşünüp yazıya aktarma etkinliği düzenlenmiştir (Schmuck ve Schmuck, 2001).

VII. Oturum: Bu oturumda arkadaşlık teması üzerinde uygulamalar yapılmıştır. Arkadaşlığın önemi, arkadaşlığa değer verme ve boş zamanları arkadaşlarla etkili değerlendirme becerileri üzerine çalışılmıştır.

VIII. Oturum: Bu oturumda arkadaşlık teması üzerinde uygulamalar yapılmıştır. Yeni arkadaşlıklar edinebilme becerileri ve sınıfta bulunanları daha yakından tanımaya dönük etkinlikler yapılmıştır. Arkadaşlık üzerine yazılan şiir ve şarkı sözleri ekte bulunmaktadır (Bkz. Ek 15: Arkadaşım Benim Şiiri ve Dostluğun Şarkısı).

IX. Oturum: Bu oturumda arkadaşlık teması üzerinde uygulamalar yapılmıştır. Diğer canlılarda arkadaşlık ve toplumsal dayanışma üzerine etkinlikler yapılmıştır. Oturumdaki bir etkinlik Beydaba (1990) masallarından uyarlanmıştır (Bkz. Ek 16: Şahin, Fare, Güvercin).

X. Oturum: Bu oturumda arkadaşlık teması üzerinde uygulamalar yapılmıştır. Sınıf içi bir etkinliği gerçekleştirmek için işbirliği kurma becerileri üzerine çalışılmıştır. Oturumdaki etkinlik Wassermann (2000)'dan uyarlanmıştır (Bkz. Ek 17: O Bizim Kulübümüze Giremez).

XI. Oturum: Bu oturumda benlik saygısı teması üzerinde uygulamalar yapılmıştır. Öğrencilerin birbirlerinin ortak özelliklerini tanımalarına dönük etkinlikler yapılmıştır.

XII. Oturum: Bu oturumda benlik saygısı teması üzerinde uygulamalar yapılmıştır. Öğrencilere kendileri ile ilgili olumlu ve olumsuz yönlerini arkadaşlarına açabilme ve eleştirilere açık olma durumları üzerine etkinlikler yaptırılmıştır Bu oturumda kullanılan etkinlik Simmons ve Hogue (1985)'dan uyarlanmıştır.

XIII. Oturum: Bu oturumda benlik saygısı teması üzerinde uygulamalar yapılmıştır. Öğrenciler geçmişte yaşadıkları bir anıyı canlandırarak katılımcılarla paylaşmışlardır.

XIV. Oturum: Bu oturumda benlik saygısı teması üzerine uygulamalar yapılmıştır. Öğrenciler olumlu ve olumsuz özelliklerini grupla paylaşarak kendilerine ilişkin bazı yaşantıları canlandırmışlardır.

XV. Oturum: Bu oturumda benlik saygısı teması üzerinde uygulamalar yapılmıştır. Bu oturumdaki etkinlik Türköz (2002)'den uyarlanmıştır.

XVI. Oturum: Bu oturumda benlik saygısı teması üzerinde uygulamalar yapılmıştır. Öğrencilere kendilerine ait özelliklerle yetinebilme becerileri üzerine etkinlikler düzenlenmiştir.

Son ders: Drama temelli grup rehberliği programı için öğrencilerle son kez bir araya gelinerek tüm oturumların genel değerlendirilmesi yapılmıştır. Öğrenciler tüm program boyunca kendilerinde ve arkadaşlarında gördüğü gelişmeleri paylaşmışlardır. Drama temelli grup rehberliğinin programına ilişkin süreç raporu, fotoğraflar ve öğrenci ürünleri ekte verilmiştir. (Bkz. Ek: 18: Süreç Raporu; Bkz. Ek 19: Etkinliklerden Örnekler, Bkz. Ek 20: Öğrenci Faaliyetlerinden Örnekler).

Oturumlarda Takip Edilen Aşamalar: Sosyal beceriler kapsamında verilen eğitimlerin 1) öğretme (öğretim), 2) gösterme (model olma ya da model göstermek, 3) pratik yapma (rol oynama), 4) pekiştirme (geri bildirim verme) 5) uygulama (ev ödevi) aşamalarıyla gerçekleştirildiği belirtilmektedir (McWhirter, McWhirter ve Gat, 1996; McWhirter ve ark, 1998 akt. Korkut, 2004: 82). Ancak Washerman (2000)'ın ise oyun, briefing verme ve tekrar oyun çerçevesinde sınıf içi etkinlikleri yürüttüğü görülmektedir. Bu çalışmada ise drama temelli grup rehberliği programı oturumları ısınma, oyun, bilgilendirme, tekrar oyun, değerlendirme ve ödevlendirme aşamalarıyla yapılandırılmıştır.

Isınma: Isınma aşamasında, öğrencilerin oturuma girmeden önce yaşadıklarının (teneffüste, derste, evde v.b. ... gibi) etkisinden uzaklaşarak tüm dikkatini oturuma vermesi için etkinlikler yaptırılmıştır. Ayrıca ısınma aşaması öğrencilerin oturumda ele alınan temaya ön hazırlık yapmaları ve grupla birlikte çalışmayı kolaylaştırmak için gerçekleştirilmiştir.

Oyun: Oyun aşaması, öğrencilerin oturumda ele alınan tema hakkında bilgilerini, düşünce ve davranış açısından ortaya koyabilmeleri için gerçekleştirilmiştir.

Bilgilendirme: Bilgilendirme aşaması, öğrencilere oturumda ele alınan temayla ilgili önemli durumları açıklamak ve bilgilendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Tekrar Oyun: Tekrar oyun aşaması, öğrencilerin oturumlarda ele alınan temayla ilgili olarak öğrendiklerinin ışığında verilen rolleri, çatışma durumlarını tekrar oynaması için gerçekleştirilmiştir.

Ödevlendirme: Ödevlendirme aşamasında, öğrencilere oturumlarda ele alınan temayla ilgili öğrendikleriyle birlikte oturumda ele alınan durumların kalıcılığını sağlamak ve diğer oturumlara hazırlık sağlamak amacıyla evde hazırlamaları için ödevler verilmiştir.

Plasebo Grubu

Bu grupla haftada bir kez olmak üzere kısa süreli buluşulmuştur. Bu toplanmalarda sınıfın genel sorunları üzerine öğrencilerle konuşulmuştur. Bu sorunlar grup rehberliği kapsamında sınıf içi ilişkiler, arkadaşlık, birlikte çalışma gibi temel konuları kapsamıştır. Plasebo grubuyla yapılan bu toplanmalar içinde rol oynama, doğaçlama gibi drama etkinliklerinin olmadığı temel bilgilendirme toplantıları şeklinde yapılandırılmıştır.

Plasebo Grubuyla Gerçekleştirilen Oturumlar (Haftada Bir Kez):

I. Hafta: Bu oturumda öğrencilerle kısa bir tanışmadan sonra derslerde ilgi duydukları konular üzerine konuşulmuştur.

II. Hafta: Bu oturumda öğrencilerle ders çalışma becerileri üzerine konuşulmuştur.

III. Hafta: Bu oturumda geçen hafta başlatılan ders çalışma becerileri üzerine sohbete devam edilmiştir.

IV. Hafta: Bu oturumda öğrencilerle sınavlara hazırlanma becerileri üzerine konuşulmuştur.

V. Hafta: Bu oturumda öğrencilerle sınav kaygısı konusunda konuşulmuştur.

VI. Hafta: Bu oturumda öğrencilerle ilköğretim ikinci kademedeki (6, 7 ve 8. sınıflardaki dersler üzerine bilgi verilmiştir).

VII. Hafta: Bu oturumda meslekler üzerine konuşulmuştur.

VIII. Hafta: Bu oturumda öğrenciler meslek seçimi üzerine bilgilendirilmiştir.

Kontrol Grubu

Bu grupla hiçbir eğitim yapılmamıştır. Bu grup sadece önteste, sonteste ve izleme testine alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölüm, araştırmanın yürütüldüğü deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki toplam 89 öğrenciye ait öntest, sontest ve izleme testlerinde aldıkları puanlara ilişkin bulgu ve yorumları kapsamaktadır.

Drama Temelli Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Arkadaşlık İlişkilerine Etkisine İlişkin Bulgular

“Drama temelli grup rehberliği programına katılan ilköğretim V. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri bu gruba katılmayanlara göre gelişecektir” şeklinde ifade edilen denencenin test edilmesi için deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki öğrencilere sosyometri, öntest, sontest ve izleme testinde verilmiştir. Sosyometri önteste göre öğrenci sosyometrik statü puanları oluşturulmuştur (öntest sosyometrik statü). Sosyometri öntest ile sontest arasındaki arkadaş seçimindeki farklılaşmaya göre “ön-değişim” ve sontest ile izleme testi arasında arkadaş seçimindeki farklılaşmaya göre “son-değişim” puanları elde edilmiştir. Tablo 2’de sosyometri testi (arkadaş seçiminde değişim) puanlarının ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 2
Sosyometri Testi (Arkadaş Seçiminde Değişim) Puanlarının
Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	Ön-Değişim*			Son-Değişim**		
	n	\bar{X}	SS	n	\bar{X}	SS
Deney	31	6.871	1.978	31	6.580	2.141
Plasebo	30	4.633	1.691	30	5.333	1.787
Kontrol	28	4.928	1.864	28	4.750	1.350

* Öntest ile Sontest arası farklılaşma

** Sontest ile İzleme testi arası farklılaşma

Tablo 2'den de anlaşılacağı üzere deney, plasebo ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyometri öntest, sontest ve izleme testleri arasındaki farklılaşmadan elde edilen arkadaş seçiminde değişim puanlarının ortalamaları farklıdır. 31 öğrencinin yer aldığı deney grubunda arkadaş seçiminde ön-değişim ortalaması 6.871 iken bu 6.580'e gerilemiştir. 30 öğrencinin oluşturduğu plasebo grubunda ise ön-değişim puan ortalaması deney grubuna göre düşükken ($\bar{X}=4.63$) son-değişimde ($\bar{X}=5.33$) yükselmiş, ancak deney grubunun puan ortalaması seviyesine gelememiştir. 28 öğrencinin oluşturduğu kontrol grubunda ise ön-değişim puan ortalaması 4.928'dir. Kontrol grubunun son-değişimde puan ortalamasının düştüğü görülmektedir ($\bar{X}=4.75$). Deney, plasebo ve kontrol grupları arasındaki puan ortalamaları arasındaki farklılık drama temelli grup rehberliğinden kaynaklanabilmesinin yanında gruplara göre öğrencilerin farklı sosyometrik statüye sahip olabilmelerinden de kaynaklanabileceği düşünülebilir. Bu yüzden sosyometri öntest ile hesaplanan öğrencilerin öntest sosyometrik statü puanlarının sosyometri öntest ile sontest arasındaki farka göre hesaplanmış ön-değişim puanı üzerine etkisi kontrol edilerek kovaryans analizi (ANCOVA) gerçekleştirilmiştir.

Drama temelli grup rehberliği programı öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine etkisini test etmek amacıyla yapılan kovaryans analizine ilişkin tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 3
Arkadaşlık İlişkilerinde Ön-Değişim Puanlarının
Gruba Göre Betimsel İstatistikleri

Grup	n	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	31	6.871	6.865
Plasebo	30	4.633	4.644
Kontrol	28	4.928	4.924

Tablo 3'te gruplarda bulunan öğrencilerin sosyometri öntest ile sontestte yaptıkları seçimlere göre oluşturulan arkadaşlık ilişkilerinde değişim puanlarının ortalamalarının, sosyometrik statü öntest puanlarının etkisi kontrol edilerek düzeltilmiş ortalamalar bulunmaktadır. Sosyometri testinde öntest ile sontest arasındaki farklılaşmayla oluşturulan arkadaşlık ilişkilerinde ön-değişim puanlarının ortalamalarının, öntest sosyometrik statü puanlarının etkisi kontrol edilerek oluşturulan düzeltilmiş ön-değişim puanlarının ortalamaları arasında farkın düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4
Sosyometri Öntest (Sosyometrik Statü) Puanlarına Göre Arkadaşlık İlişkileri
Değişim Puanlarının (Ön-Değişim) Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Öntest arkadaşlık	.449	1	.449	.130	.719
Grup	88.710	2	44.355	12.830	.000
Hata	293.859	85	3.457		
Toplam	3082.000	89			

Tablo 4'den deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öntest sosyometrik statü puanlarının ortalamasına göre düzeltilmiş sosyometri ile elde edilen arkadaşlık ilişkileri değişim puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [$F(2-85)=12.83$, $p<.01$]. Başka bir anlatımla, öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde değişim buldukları grup ile ilişkilidir.

Buna bağılı olarak grupların düzeltilmiş arkadaşlık ilişkileri değişim puanları LSD testi sonuçlarına göre deney grubunda bulunan öğrencilerin ($\bar{X}=6.86$); plasebo grubunda ($\bar{X}=4.64$), kontrol grubunda ($\bar{X}=4.92$)'dir. Drama temelli grup rehberliği programı öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini değiştirmiştir denilebilir.

Drama temelli grup rehberliği programının öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini değiştirmede etkisinin kalıcılığını analiz etmek için sosyometri arkadaş seçimi son-değişim puanlarının deney, plasebo ve kontrol gruplarına göre ANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5
Sosyometri Arkadaş Seçimi Son-Değişim Puanlarının
Gruba Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı* Fark
Gruplararası	52.153	2	26.076	8.025	.001	P-D, K-D
Gruplarıçi	279.465	86	3.250			
Toplam	331.618	88				

*D: Deney, P: Plasebo, K: Kontrol

Tablo 5'e göre drama temelli grup rehberliği programının öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini değiştirmede kalıcı etkiye sahip olduğu söylenebilir [$F(2-86)=8.02, p<.05$]. Drama temelli grup rehberliği programı öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini anlamlı bir şekilde değiştirmektedir. Arkadaş seçiminde değişimin hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, deney grubunun ($\bar{X}=6.58$), plasebo ($\bar{X}=5.33$) ve kontrol grubuna ($\bar{X}=4.75$) göre arkadaş seçimlerinin daha sık değiştirdiğini göstermektedir.

Ayrıca, sosyometri testi puanlarına göre oluşturulan öğrencilerin sosyometrik statülerine ilişkin tablolar ekte gösterilmiştir (Bkz. Ek 4 ve Ek 5).

**Drama Temelli Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin
Atılganlık Düzeylerine Etkisine İlişkin Bulgular**

“Drama temelli grup rehberliği programına katılan ilköğretim V. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyleri bu gruba katılmayanlara göre daha yüksek olacaktır” şeklinde ifade edilen denencenin test edilmesi için deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki öğrencilere öntest, sontest ve izleme testinde “Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği” verilmiştir. Ölçme aracı öğrencilerin davranışlarında saldırgan, atılgan ve çekingen eğilimleri ölçebilmektedir. Ayrıca atılganlık puanı ile saldırganlık ve çekingenlik puanları arasında ters orantı vardır. Başka bir deyişle atılganlık puanının yüksek oluşu saldırganlık ve çekingenlik puanlarının düşük olmasına bağlıdır.

Tablo 6’da Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği atılganlık alt boyutu deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin puan ortalamaları ve standart sapma değerleri bulunmaktadır.

Tablo 6
Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği Atılganlık Alt Boyutu
Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	<u>öntest</u>			<u>sontest</u>			<u>izleme testi</u>		
	n	\bar{X}	SS	n	\bar{X}	SS	n	\bar{X}	SS
Deney	31	15.774	4.318	31	22.935	2.279	31	21.387	4.409
Plasebo	30	19.466	2.825	30	17.933	3.580	30	18.533	4.040
Kontrol	28	18.107	3.784	28	17.214	5.300	28	19.178	3.878

Tablo 6’da Davranış Eğilimi Ölçeği atılganlık alt boyutunda gruplardaki öğrenci sayısı, puan ortalamaları ve standart sapma değerleri görülmektedir. Öntest en düşük puan ortalaması ($\bar{X} = 15.77$) deney grubu öğrencilerine aittir. Drama temelli grup rehberliği programı sonunda yapılan sontestte ise en yüksek puan ortalaması ($\bar{X} = 22.93$) deney grubunda görülmektedir. Yapılan izleme testinde atılganlık alt

boyutunda deney grubu en yüksek puan ortalamasını ($\bar{X} = 21.38$) korumuştur. Ancak deney öncesi grup ortalamalarının farklı olması drama temelli grup rehberliği programının atılganlığı artırmaya dönük etkililiğini test etmek için kovaryans analizi yapmaya gerek duyulmuştur. Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği öntest atılganlık boyutu öntest puanlarına ilişkin fark istatistiği eklerde gösterilmiştir. (Bkz. Ek 21 Davranış Eğilimi Ölçeği Atılganlık Alt Boyutu Öntest, Puanlarının ANOVA Sonuçları).

Tablo 7
Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği
Atılganlık Puanlarının Gruba Göre Betimsel İstatistikleri

Öğrencinin Grubu	n	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	31	22.9355	23.698
Plasebo	30	17.9333	17.273
Kontrol	28	17.2143	17.078

Tablo 7’de Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeğiyle oluşturulan sontest atılganlık puanları ortalamaları ve atılganlık öntest puanları kontrol edilerek atılganlık sontest düzeltilmiş puanları ortalamaları verilmiştir.

Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği atılganlık alt boyutu sontest puan ortalamaları gruplara göre; deney grubunda 22.93, plasebo grubunda 17.93 ve kontrol grubunda 17.21 olarak hesaplanmıştır. Bu puanlara bakarak bir farkın olduğu ve deney grubunda bulunan öğrencilerin sontestte atılganlıklarının bir miktar yüksek olduğu düşünülebilir. Ancak grupların atılganlık öntest puanları kontrol edildiğinde sontest puanlarında değişmeler olduğu görülmektedir. Atılganlık sontest düzeltilmiş ortalama puanları deney grubunda 23.69, plasebo grubunda 17.27 ve kontrol grubunda 17.07 olmuştur.

Düzeltilmiş atılganlık sontest ortalama puanlarına göre yine deney grubu ($\bar{X} = 23.69$) en yüksek sonra plasebo ($\bar{X} = 17.27$) ve en düşük ortalama puanla

kontrol grubu ($\bar{X} = 17.07$) sıralanmaktadır. Grupların düzeltilmiş atılgnlık sontest ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8
Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği Atılgnlık Öntest Puanlarına Göre
Düzeltilmiş Atılgnlık Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi p
Öntest Atılgnlık	174.912	1	174.912	13.376	.000
Grup	746.410	2	373.205	28.539	.000
Hata	1111.540	85	13.077		
Toplam	35539.000	89			

Tablo 8’de atılgnlık öntest puanlarına göre düzeltilmiş atılgnlık sontest puanlarının ANCOVA sonuçları gösterilmiştir. ANCOVA sonuçlarına göre, deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği” atılgnlık alt boyutu önteste göre düzeltilmiş sontest puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F(2-85)=28.53$, $p<.01$]. Başka bir anlatımla, öğrencilerin atılgnlık düzeyleri buldukları grup ile ilişkilidir. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş atılgnlık sontest puanları arasından yapılan LSD testi sonuçlarına göre, deney grubundakilerin atılgnlık düzeyleri ($\bar{X} =23.69$), plasebo ($\bar{X} =17.27$) ve kontrol grubundakilere ($\bar{X} =17.07$) göre daha yüksektir.

Drama temelli grup rehberliği programının öğrencilerin atılgnlık düzeylerini yükseltmede etkisinin kalıcılığını analiz etmek için sontest ve izleme testi atılgnlık puanlarının deney, plasebo ve kontrol gruplarına göre ANOVA sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9
Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği Atılganlık Alt Boyutu
Sontest-İzleme Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekerarası	2397.562	88			
Grup(Deney-Plasebo-Kontrol)	629.102	2	314.551	15.297	.000
Hata	1768.460	86	20.563		
Denekleriçi	1079.083	89			
Ölçüm (Sontest-İzleme testi)	5.094	1	5.094	.447	.506
Grup*Ölçüm	93.068	2	46.534	4.080	.020
Hata	980.921	86	11.406		
Toplam	3476.645	177			

Tablo 9’da Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği atılganlık alt boyutu sontest ve izleme testi puanlarının ANOVA sonuçları verilmiştir. Deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin atılganlık düzeylerinde deney bitiminden üç hafta sonrasına anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir [F(22, 86)=4.08, p<.05]. Bu bulguya dayanarak drama temelli grup rehberliği programı öğrencilerin atılganlık düzeylerini yükseltmede kalıcı etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Öntestte deney ($\bar{X}=15.774$), plasebo ($\bar{X}=19.466$) ve kontrol ($\bar{X}=18.107$) grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının farklı olması ve bu farkın istatistiksel analizinde anlamlı etkiye yol açmasından dolayı öntest puan ortalamasının sontest puan ortalamasına olan etkisini kontrol edilerek kovaryans analizi yapılmıştır. Drama temelli grup rehberliği programının hemen sonunda öğrencilere uygulanan sontest deney ($\bar{X}=22.935$), plasebo ($\bar{X}=17.933$) ve kontrol ($\bar{X}=17.214$) gruplarının puan ortalamalarının farklı olması ve bu farkın istatistiksel analizle anlamlı olması drama temelli grup rehberliği programının öğrencilerin atılganlık düzeylerini yükselttiği söylenebilir. Ayrıca verilen drama temelli grup rehberliği programının öğrencilerin atılganlıklarını yükseltmelerinde kalıcı etkiye sahip olup olmadığını test etmek amacıyla izleme testinde deney ($\bar{X}=21.387$), plasebo ($\bar{X}=18.533$) ve kontrol ($\bar{X}=19.178$) gruplarının puan ortalamalarının farklı olduğu ve bu farkında anlamlı olduğu görülmektedir.

Drama Temelli Grup Rehberliği Programının Öğrencilerin Benlik Saygısına Etkisine İlişkin Bulgular

“Drama temelli grup rehberliği programına katılan ilköğretim V. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri bu gruba katılmayanlara göre daha yüksek olacaktır” şeklinde ifade edilen denencenin test edilmesi için deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki öğrencilere öntest, sontest ve izleme testinde “Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği” verilmişti. Ölçme aracında öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini ölçmeye yönelik 57 madde bulunmaktadır. Ölçekten her maddenin yanında bulunan “Bana Uygun” “Bana Uygun Değil” seçeneklerden birinin işaretlenmesiyle en düşük 57 en yüksek 114 benlik saygısı puanı alınabilmektedir.

Tablo 10’da Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğiyle elde edilen deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin öntest, sontest ve izleme testinde benlik saygısı puanlarının ortalamaları ve standart sapma değerleri bulunmaktadır.

Tablo 10
Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Puanlarının
Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	<u>ön test</u>			<u>son test</u>			<u>izleme testi</u>		
	n	\bar{X}	SS	n	\bar{X}	SS	n	\bar{X}	SS
deney	31	94.322	5.381	31	94.387	8.950	31	94.225	7.838
plasebo	30	94.833	6.231	30	94.366	7.102	30	93.966	8.743
kontrol	28	94.535	5.095	28	93.785	5.223	28	93.714	6.889

Tablo 10’da Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğinde gruptaki öğrenci sayısı, puan ortalamaları ve standart sapma değerleri görülmektedir. Öntestte deney grubu (\bar{X} =94.32), plasebo grubu (\bar{X} =94.83) ve kontrol grubu (\bar{X} =94.53)’na göre düşük benlik saygısı puan ortalamasına sahiptir. Drama temelli grup rehberliği programı sonunda yapılan sontestte ise en yüksek puan ortalaması deney (\bar{X} =94.38) grubunda görülmektedir. Yapılan izleme testinde deney grubu en yüksek puan ortalamasını (\bar{X} =94.22) korumuştur. Bu puan ortalamalar arasında farkın az olduğu

görülmektedir. Ancak deney öncesi grup ortalamalarının farklı olması drama temelli grup rehberliği programının benlik saygısını artırmaya dönük etkililiğini test etmek için kovaryans analizine ihtiyaç duyurmuştur. Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği öntest puanlarına ilişkin fark istatistiği eklerde gösterilmiştir. (Bkz. Ek 22 Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Öntest, Puanlarının ANOVA Sonuçları).

Tablo 11
Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği
Gruba Göre Betimsel İstatistikleri

Öğrencinin Grubu	n	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	31	94.387	94.572
Plasebo	30	94.366	93.806
Kontrol	28	93.785	94.157

Tablo 11’de Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğiyle oluşturulan sontest benlik saygısı puanları ortalamaları ve öntest benlik saygısı puanları kontrol edilerek benlik sontest saygısı düzeltilmiş puanları ortalamaları verilmiştir.

Benlik saygısı sontest puan ortalamaları gruplara göre; deney grubunda 94.38, plasebo grubunda 94.36 ve kontrol grubunda 93.78 olarak hesaplanmıştır. Bu puanlara bakarak bir farkın olduğu ve deney grubunda bulunan öğrencilerin sontestte benlik saygısı düzeylerinin bir miktar yüksek olduğu düşünülebilir. Ancak grupların benlik saygısı öntest puanları kontrol edildiğinde sontest puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. Benlik saygısı sontest düzeltilmiş ortalama puanları deney grubunda 94.57, plasebo grubunda 93.80 ve kontrol grubunda 94.15 olmuştur.

Düzeltilmiş benlik saygısı sontest ortalama puanlarına göre yine deney grubu ($\bar{X}=94.57$) en yüksek sonra kontrol ($\bar{X}=93.80$) ve en düşük ortalama puanla plasebo grubu ($\bar{X}=94.15$) sıralanmaktadır. Grupların düzeltilmiş benlik saygısı sontest ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12
Benlik Saygısı Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Benlik
Saygısı Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)
Benlik saygısı öntest	1608.503	1	1608.503	45.627	.000
Grup	8.588	2	4.294	.122	.885
Hata	2996.507	85	35.253		
Toplam	794213.000	89			

Tablo 12’de benlik saygısı öntest puanlarına göre düzeltilmiş benlik saygısı sontest puanlarının ANCOVA sonuçları gösterilmiştir. ANCOVA sonuçlarına göre, deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği” önteste göre düzeltilmiş sontest puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(2-85)=4.29$, $p>.01$]. Başka bir anlatımla, öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri buldukları grup ile ilişkili değildir.

Drama temelli grup rehberliğinin öğrencilerin benlik saygılarını artırmasına ilişkin sontest ve izleme testi puanlarının analizi Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13
Coopersmith Benlik-Saygısı Ölçeği
Sontest-İzleme Testi Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekerarası	796.236	88			
Grup(Deney-Plasebo-Kontrol)	9.725	2	4.863	.052	.949
Hata	7986.511	86	92.866		
Denekleriçi	1961.448	89			
Ölçüm (Sontest-İzleme testi)	1.976	1	1.976	.087	.769
Grup*Ölçüm	.847	2	.423	.019	.982
Hata	1958.625	86	22.775		
Toplam	857.684	177			

Tablo 13'te Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği sontest ve izleme testi puanlarının ANOVA sonuçları verilmiştir. Deney, plasebo ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinde deney bitiminden üç hafta sonrasına anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir [F(2, 86)=.019, p>.05]. Bu bulguya dayanarak drama temelli grup rehberliği programı öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini yükseltmede kalıcı etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Öntestte deney (\bar{X} =94.32), plasebo (\bar{X} =94.83) ve kontrol (\bar{X} =94.53) grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının farklı olması ve bu farkın istatistiksel analizinde anlamlı etkiye yol açabileceğinden dolayı öntest puan ortalamasının sontest puan ortalamasına olan etkisini kontrol edilerek kovaryans analizi yapılmıştır. Drama temelli grup rehberliği programının hemen sonunda öğrencilere uygulanan sontest deney (\bar{X} =94.38), plasebo (\bar{X} =94.36) ve kontrol (\bar{X} =93.78) gruplarının puan ortalamaları farklıdır. Ancak bu farkın düşük düzeyde olması drama temelli grup rehberliği programının öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini yükseltmede anlamlı etkisinin olmadığı söylenebilir. Drama temelli grup rehberliği programının öğrencilerin benlik saygılarını yükseltmelerinde bir etkiye sahip olup olmadığını test etmek amacıyla izleme testinde deney (\bar{X} =94.22), plasebo (\bar{X} =93.96) ve kontrol (\bar{X} =93.71) gruplarının puan ortalamalarının farklı olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma

Drama temelli grup rehberliğinin etkilerinin incelendiği bu çalışmanın, kullanılan teknik, araştırma yöntemi ve incelenen konular bakımından sosyal beceriler üzerine yapılan diğer çalışmalarla benzer ve farklı yönleri olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın özellikle sosyal beceriler üzerine yürütülen deneysel araştırmalarla, üzerinde çalışılan temalar açısından bazı benzer taraflarının olduğu söylenebilir. Ancak bu çalışmanın diğer çalışmalardan farklı özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1- Bu çalışmada drama temelli grup rehberliği programının arkadaşlık ilişkilerini değiştirmesine, atılganlık ve benlik saygısı düzeyini yükseltmesine ilişkin etkileri farklı ölçme araçlarıyla ölçülerek analiz edilmeye çalışılmıştır. “Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (Social Skills Rating System)” gibi ölçme araçlarının kullanıldığı çalışmalarda atılganlıktan çatışma çözümüne, oyun oynamadan ders çalışmaya kadar farklı beceriler bir arada ölçülmeye çalışıldığı görülmektedir (Gresham ve Elliott, 1990; Sümer Hatipoğlu, 1999: 50). Bu çalışmaların bazılarının beklenen sonuçların aksine, verilen eğitimlerin katılımcılarda sosyal becerilerin artırmasına yönelik herhangi bir etki yaratmadığı söylenebilir (Freeman, 2000; Hatipoğlu Sümer, 1999; Kavale ve diğerleri 1997).

2- Bu çalışmada sosyometri testinde ikiden fazla soru sorularak arkadaşlık ilişkileri ölçülmeye çalışılmıştır. Ayrıca sosyometri testinde sorulan sorulara destek sağlamak için kimdir bu testi uygulanmıştır. Arkadaşlık ilişkilerinin ölçülmesi için sosyometri testinin kullanıldığı araştırmalara rastlamak mümkündür (Asher, 1990; Dökmen,

2003; Ladd, 1999). Arkadaşlık ilişkilerinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılan sosyometri testi puanlarının hesaplanmasına ve analizine ilişkin tartışmaların devam ettiği görülmektedir (Dökmen, 2003). Sosyometri testi kullanarak bir şubeden veya birkaç şubeden ya da birkaç okulun farklı sınıflarının farklı şubelerinden seçilen öğrencilerle oluşturulan gruba verilen müdahalelere dayalı çalışmalarda bazı durumların göz ardı edilebildiği görülebilmektedir. Öncelikle sosyometri testinde “En sevdiğin üç arkadaşını yazar mısın?” ve “En sevmediğin üç arkadaşını yazar mısın?” şeklindeki ifadelerle çocuklar tepki göstermektedir. (Örneğin, “Bu sınıfta sevmediğim yoktur.” “Biz hepimiz arkadaşız.” gibi.) Bunun yanında bazı araştırmacılar, aday göstermenin üç öğrenciyle sınırlandırılmasını da eleştirmektedir (Maassena ve diğerleri, 2005). Ayrıca sosyometri testini değerlendirmek için parametrik ya da parametrik olmayan test istatistiklerini kullanmak da yetersiz kalabilmekte, beklenenin aksine verilen müdahalenin sonuçları başarısız çıkabilmektedir (Dökmen, 2003; Sümer Hatipoğlu 1999). Sosyometri testinin değerlendirilmesi için uygun yollardan biri, elle veya bilgisayar programı aracılığıyla (SociometryPro. gibi) oluşturulan sosyogramlardır. Ancak bu çalışmada nitel veriler nicele çevrilerek hem analiz edilmiş, hem de grafik ve frekans tablolarıyla değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, deneysel çalışmaların test istatistiklerinde görebileceğimiz düşük olan puanların sınıfta yükselmesi veya düşmesi şeklinde durumlar görülmemektedir. Ancak bu çalışmada sosyometri testiyle elde edilen puanlar iki farklı kodlamayla analiz edilmiştir.

3- Atılganlığı ölçmek için kullanılan ölçme aracının çocuklarda davranış örüntülerinin geneli göz önüne alınarak hazırlanmış olması, bu çalışmayı benzer çalışmalardan ayıran başka bir özelliktir. Alberti ve Emmonos (1998), insan davranışlarının atılgan, çekingen ve saldırgan olarak üç kategoride toplanıp değerlendirilebileceğini belirtmektedirler. Benzer şekilde çocukların davranışları da atılgan, çekingen ve saldırgan olmak üzere üç biçimde ele alınabilmektedir (Deluty, 2004). Sert (2003)’in çalışmasında da olduğu gibi ülkemizde atılganlığın artırılması ve ölçülmesi ile ilgili yapılan kısıtlı sayıda çalışmada, çocuklardaki davranış örüntülerinin, atılganlık ve çekingenlik olarak ölçüldüğü görülmektedir. Sert (2003), tarafından yapılan araştırmanın atılganlık değişkeninin belirlenmesi için Topukçu

(1982) tarafından geliştirilen ölçme aracının kullanıldığı görülmektedir. 45 maddelik bu ölçme aracı incelendiğinde çocuklarda çekingen ve atılgan davranış biçimlerini belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmada drama temelli grup rehberliği programının saldırgan, atılgan ve çekingen olmak üzere çocuklarda davranış örüntülerinin üç biçimini de etkileyebileceği göz önünde tutularak “Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır.

4- Bu çalışmayı benzer çalışmalardan ayıran başka bir özellik ise çalışmada kullanılan deney yöntemi açısından farklı olmasıdır. Bu çalışmanın deney, plasebo ve kontrol grupları, araştırmanın yürütüldüğü ilköğretim okulunun beşinci sınıfına ait üç şubeden oluşturulmuştur. Diğer çalışmalarda deney desenli çalışmalarda olduğu gibi tesadüfi örneklem yoluyla deney ve kontrol gruplarının oluşturulduğu görülmektedir (Sert, 2003; Sümer Hatipoğlu, 1999; Kocayörük, 2000). Ancak sınıflar, etkileşimli gruplar gibi farklı öğrencilerin bir araya geldiği birlikteliklerdir (Schmuck ve Schmuck, 2001). Sonuç olarak, sınıf sosyometri testi, kimdir bu testi, öğretmen ve ebeveyn değerlendirme ölçme araçlarıyla yapılan değerlendirmeler sonunda bir sınıfta bulunan öğrencileri yıldız öğrenciler (Harput, 1984), reddedilen öğrenciler (Asher ve diğerleri, 1990) ve ihmal edilmiş (Rubin ve Asendopf, 1993) öğrenciler şeklinde kategorilere ayırarak farklı müdahale programları oluşturmanın yeterli olmadığı görülmektedir. Bunun yerine sınıfı, etkileşimli ve işlevsel bir grup olarak ele alıp öğrencilere belirli sosyal becerilerin kazandırılmasının daha etkili olabileceği düşünülmektedir (Schmuck ve Schmuck, 2001). Bu durumda sınıftaki öğrencilerin grup danışmanlığında olduğu gibi, (Vander Kolk, 1985) farklı rollere sahip olduğu göz önünde tutulabilir. Bu sayede mikro yapısıyla sınıfın öğrencileri, makro yapılı (ilköğretim okulunun geneli, üniversite, iş hayatı ... gibi) gruplarıyla ve dolayısıyla ileride karşılaşabileceği farklı insan tipleriyle (Adler, 1994) birlikte yaşayabilmeyi öğrenebilecektir (Ellis, 1975). Ayrıca sosyal ve kişisel özelliklerde, benlik kavramında ve arkadaşlıktan beklentilerdeki benzerlikler çocukların arkadaş seçimlerini etkilemektedir (Edwards, 1992). Drama temelli grup rehberliği programı öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini etkilemiştir.

5- Bu çalışma, drama temelli grup rehberliği programı oturumlarının yapılandırılışı açısından diğer çalışmalardan farklı özelliğindedir. Korkut (2004), atılğanlığı “Etkili Davranma Becerileri (Assertiveness)” altında incelemiştir. Araştırmacı, çocuklara ve gençlere genel etkili davranma ve akran baskılarına direnebilme becerilerini öğretme gereğini savunmaktadır (Korkut, 2004: 135). Bunun için beş adımlı beceri geliştirme modeli önerilmektedir: 1) öğretme (öğretim), 2) gösterme (model olma ya da model göstermek, 3) pratik yapma (rol oynama), 4) pekiştirme (geri bildirim verme) 5) uygulama (ev ödevi) (McWhirter, McWhirter ve Gat, 1996; McWhirter ve ark, 1998 akt. Korkut, 2004: 82).

Bunun yanında başka bir çalışmada ise deneysel olarak geçerliliği sağlanmış altı basamaklı sosyal beceri eğitimi önerilmektedir. Bu basamaklar (a) katılım için öğrencilerin belirlenmesi (b) belirli beceri eksikliğinin belirlenmesi ve müdahale programının hazırlanması (c) müdahale gruplarının organizasyonu (d) müdahale liderinin hazırlanması (f) öğrencilerdeki gelişmenin kontrol edilmesi şeklinde sıralanmaktadır (Lane ve diğerleri 2005).

Ayrıca, Renald ve Sockol (1987), dramayla benlik saygısını artırma üzerine yapılan derslerin odak, giriş, hazırlık, ısınma ve rahatlamalar, yönerge ve uygulamalar, tartışma ve özet süreçlerinden oluştuğunu vurgulamışlardır.

Bu çalışmada oturumlara, Washerman (2000)’ın kullandığı oyun, brifing verme ve tekrar oyun çerçevesine ısınma ve değerlendirme aşamaları da konarak oturumlar, uygulanmaya çalışılmıştır. Ancak, Korkut (2004)’un bu çalışmaların oturumlarında McWhirter ve diğerleri (1996, 1998)’nin çalışmalarından aktardığı yaşam becerisi oturumlarının beş adım (öğretme, gösterme, pratik, pekiştirme, uygulama) modeli tam olarak alınmamıştır. Sadece pratik, pekiştirme ve ev ödevi adımları izlenmiştir. Korkut’un diğer araştırmacılardan aktardığı şekliyle belirtilen modelin uygulamalarının daha çok farklılığı* olan çocuklarda (exceptional children) uygun olduğu düşünülmektedir. Nitekim, McWhirter ve diğerleri (1996) tarafından yapılan çalışmaların, risk altındaki çocuklar üzerine yürütüldüğü görülmektedir

* Farklı Özelliği Olan Çocuklar: Aynı addaki ODTÜ’deki dersler ve çalışmalarda kullanılan Exceptional Children terimlerinin karşılığı (Akkök, 1997; Akkök, 2000)

(McWhirter, McWhirter ve Gat, 1996; McWhirter ve diğeri, 1998 akt. Korkut, 2004: 82). Ayrıca belirtilen basamakları izlemek, sosyal beceri eğitiminin özellikle dikkat eksikliği ve hiperaktivite sendromuna (ADHD) sahip çocuklar olmak üzere, saldırgan ve bazı farklılık gruplarına giren (görme, işitme, zihinsel engelliler) (Bat-Chava ve diğeri, 2005; Fusell ve diğeri, 2005; Hintz, 2002; Miller, 2005) bu farklı grubun dışında okul öncesi gibi yaşı daha küçük olan çocuklar (Armstrong, 2004) için odaklandığı görülmektedir. Bu çalışma, benzer çalışmalardan farklı olarak hiçbir ayırım yapmaksızın bir sınıfta bulunan tüm öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu durumla ilgili gözlemlerin yer aldığı ek incelenebilir (Bkz. Ek 15)

6- Bu çalışma diğer çalışmalardan, benlik saygısını etkilemede ideal benlik saygısı düzeyini belirlemeye ilişkin bulguları açısından farklıdır. Benlik kavramı benlik saygısı gibi öğrencilerin kendilerine ilişkin düşünceleri değiştirmeye dönük çalışmalarda benlik üzerine olumlu düşüncelerin hem artırılacağı hem de artırılmayacağına dönük sonuçlar alınmıştır. Benlik saygısı üzerine yapılan çalışmaların düşük benlik saygısını artırmaya yönelik olduğu görülmektedir (Block, 1994; Güloğlu, 1999; Sarı, 1997). Bu çalışmanın da amaçlarından biri öğrencilerin benlik saygısını yükseltmektir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerde düşük benlik saygısının yükseltilebileceğine ilişkin sonuçların alındığı görülmektedir (Block, 1994; Gilbert ve Orlic, 1996; Halbert, 1985; Linerode, 1985; Sarı, 1997; Sezer, 2001; Yocky, 1987). Buna karşılık bazı çalışmalarda ise benlik saygısı düşük olan öğrencilerin uygulanan programlarla benlik saygısının yükseltilemediği görülmüştür (Cowden, 1994; Gorton, 1985; Güloğlu, 1999; Sert, 2003). Her iki grupta da bazı çalışmalar benlik kavramı üzerine yürütülmüştür (Cowden, 1994; Halbert, 1985; Linerode, 1985; Sarı, 1997). Benlik saygısını artırmaya dönük çalışmaların çoğunluğunda benlik saygısı düzeyinin artırılmadığı görülmektedir. Ancak bu çalışmada drama temelli grup rehberliği programı sadece düşük benlik saygısı olan öğrencilere uygulanmamış sınıfın tamamı bu programa katılmıştır. Ayrıca son zamanlarda yapılan çalışmalarda düşük benlik saygısının problem yaratmasından çok yüksek benlik saygısı ya da abartılı benlik imgesinin çocuklarda ve ergenlerde risk faktörü oluşturabileceği belirtilmektedir (Cigman, 2004; Henry, 2005).

7- Bu çalışmada öğrencilere verilen programın çoğunlukla kendi gündelik hayatta karşılaşılabilecekleri durumlara göre yapılandırılmış olmasından dolayı benzer çalışmalardan farklı özellikler taşıdığı görülmektedir. Psiko-egitimsel müdahalelerde yapılan eğitimin kültürel boyutunun da benzer araştırmaların önerilerinden dolayı göz önünde bulundurulmuştur (Güloğlu, 1999). Bu yüzden, bu çalışmada drama temelli grup rehberliği programı bir konunun, durumun veya yarım kalmış öykülerin ve masalların tamamen öğrenciler tarafından hazırlık yapmaksızın rol oynanması ve sonunda tartışılmasına dayanmaktadır (Heinig, 1988; McCaslin, 2000; Wassermann, 2000) (Bkz. Ek 13). Tamamen katılımcılar tarafından canlandırılan durumların sonuçlarının yine katılımcılar tarafından gözlenmesi, olumlu değişmelerin içselleştirilmesinde ya da davranış değişiminde olumlu sonuçlar yaratmaktadır. Dramanın insan gelişimine doğrudan katkıda bulunduğu belirtilmektedir (Way, 1967).

8- Grup rehberliğinde dramadan yararlanılması açısından psiko-egitimsel müdahale yöntemlerinden farklı özellikler taşır. Grup rehberliğinin öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirmede, atılganlık düzeylerinin artmasında ve benlik saygılarının yükselmesinde etkili olduğuna ilişkin araştırmalar bulunmaktadır.

Bratney ve Bratney (1996) yaptıkları çalışmada, aşağılama, bozgunculuk yapma, saygısız davranma ve işbirliği kuramama gibi davranışlara sahip ilköğretim çağı çocuklarında bu davranışların tamamen yok edilmesinde ya da en aza indirilmesinde grup danışmanlığının anlamlı etkisi olduğunu geniş zamanlı proje araştırmasında ortaya çıkarmışlardır.

Ayrıca, oyunun okul rehberlik faaliyetlerinde oldukça olumlu etkiye sahip olduğu yine araştırmacılarca belirtilmektedir (Campell, 1993; Fredberg, 1996; Jones, 1997; Kottman, 1990).

Bazı araştırmacılar ise okul rehberlik faaliyetlerinde özellikle grup oluşumlarında sanat temelli, yaratıcı farklı yaklaşımların daha da etkili olabileceği görüşündedirler (Fletcher, 1996; Mickey, 1998; Mullis ve Fincher, 1996; Skye,

2001). Bu bakımdan bu çalışma sonuçlarının da, bu araştırmaların bulguları ile desteklendiği söylenebilir.

Özellikle, Mickey (1998) çalışmasında, öğrencilerin kişisel ve sosyal konularla ilgili danışmanlık ihtiyaçları için okul danışmanlığında sistematik değişimlerin yapılması gereğini savunmaktadır. Okul danışmanlarının genelde akademik ve kariyer konularıyla ilgili danışmanlık vermekte ve bunu da sadece sözel görüşmelerle yapmaktadırlar. Mickey (1998)'e göre, çocuklar otantik danışmadan daha fazla yarar sağlamaktadırlar. Bu yüzden öğrenciler, geleneksel konuşma terapilerinden fayda sağlayamamaktadır. Danışmanlıkta yaratıcı yaklaşımlar çocukların ruh sağlıklarını korumada faydalı olmaktadır. Bu danışmanlık süreçlerinde çocuğa daha fazla odaklanıldığı için onun benlik saygısı artmakta ve çocuk kendi duygularını tanıyabildiği için benlik farkındalığı da yükselmektedir. Drama danışmanlıkta kullanılabilen yeni yaklaşımlar arasındadır.

Ülkemizde yapılan bazı çalışmalarda farklı grup müdahalelerinin öğrencilerin içedönüklük, atılganlık, arkadaşlık ilişkileri gibi bazı sosyal becerilerini olumlu yönde etkileyen çalışmaların sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Altunoğlu Dikmeer, 1997; Bilgiç, 2000; Reçber, 2002; Sarı, 1997). Ayrıca dramanın bir tür grup müdahalesi yöntemi olarak kullanılarak ve olumlu sonuçlar alınan çalışmalar da görülmektedir (Akın, 1993; Kocayörük, 2000).

Yöntem olarak yaratıcı drama kullanılması açısından drama temelli grup rehberliğinin etkilerinin incelendiği bu çalışmayla paralellik gösteren bir diğer çalışmada Freeman (2000), drama aktivitelerinin üçüncü ve dördüncü sınıf çocuklarına etkisini araştırmıştır. Drama, sosyal beceriler ve benlik kavramı üzerine yürütülen çalışmasında Freeman (2000), anlamlı bir etkiye ulaşmamıştır. Araştırmacı bunun nedenini, zaman, drama uygulayıcılarının aktiviteler konusunda tavsiye almalarına rağmen ulaşılmak istenen hedefler konusunda habersiz olmaları, sosyal beceri ve benlik kavramının pek çok alana sahip olmasına, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin bir şekilde drama dışı aktivitelerden yarar sağlamalarına bağlamaktadır.

Drama temelli grup rehberliğinin öğrencilerde arkadaşlık, atılganlık ve benlik saygısı üzerine etkisi üzerine hazırlanan bu çalışma önceden yapılmış araştırma sonuçlarıyla birlikte değerlendirilerek yapılan tartışma sonunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Sonuç

Bu çalışmada bağımsız değişken drama temelli grup rehberliği programının ilköğretim V. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri, atılganlık seviyeleri ve benlik-saygıları olmak üzere üç bağımlı değişkene olan etkisi araştırılmıştır. Araştırma denencelerini çözümlenmek amacıyla deney deseni hazırlanmıştır. Her biri ilköğretim V. sınıftan bir şube olmak üzere deney, plasebo ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeye, atılganlık ve benlik saygısını artırmaya yönelik önceden hazırlanan toplam 16 oturumluk drama temelli eğitim programına biri oturumların başında diğeri sonunda olmak üzere iki oturum daha ilave edilmiştir. Programın uygulanması haftada iki kez iki ayı aşan süre içinde olmuştur. Ayrıca plasebo grubuyla her hafta toplam sekiz kez kısa süreli toplanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları öğrencilere oturumlar öncesi (öntest), oturumlar sonrası (sontest) ve oturumlar bittikten (izleme testi) altı hafta sonra olmak üzere toplam üç kez uygulanmıştır.

Çalışmanın önemi doğrultusunda oluşturulan denenceleri test etmek için ANCOVA ve ANOVA istatistiksel veri analizleri yapılmıştır. Sonuç olarak, drama temelli grup rehberliğinin öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine ve atılganlıklarına etki ederken benlik saygısına ilişkin bir etkisinin olmadığı bulgulanmıştır. Bu bulgular şu şekilde sıralanabilir:

1- “Drama temelli grup rehberliği programına katılan ilköğretim V. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri bu gruba katılmayanlara göre gelişecektir.” şeklinde oluşturulan denencenin ölçülebilmesi için sosyometri testi uygulanmıştır. Ayrıca sosyometri testinde verilen cevapların desteklenmesine ilişkin kimdir bu testi

uygulanmıştır. Sosyometri testi sonunda her öğrenciye ait öntest, sontest ve izleme testinde öğrenci sosyometrik statü puanları elde edilmiştir. Ayrıca, sosyometri öntest ve sosyometri son testte öğrencinin seçimlerine bağlı olarak öğrenci arkadaş seçim puanları oluşturulmuştur.

Yapılan istatistiksel veri analizleri sonunda araştırma kapsamında uygulanan drama temelli grup rehberliği programının birinci bağımlı değişkeni olarak ele alınan öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine etki ettiği görülmüştür.

Oturumlar öncesi tüm gruplarda sınıf sosyometri testinde sınıflarda arkadaşlık ilişkilerinin merkezi yapılı olduğu görülmektedir. Schmuck ve Schmuck'a göre merkezi yapılandırılmış gruplar, kişilerarası kabul ve reddin dar kalıplarının olduğu gruplardır. Merkezi yapılı gruplarda öğrenciler yüksek ve düşük arkadaşlık statülerini hesaplamada oldukça kesin yargılar, ifadeler bildirir ve özellikle düşük statülü veya reddedilen öğrenciler kendi durumlarının farkındadırlar (Schmuck ve Schmuck, 2001: 123).

Sosyometri testinde, merkezi yapılandırılmış sınıflarda tüm öğrencilerce aktivitelerin birlikte yapılmasından hoşlanılan, arkadaş olarak aday gösterilen bir ya da iki öğrencinin seçildiği görülmektedir (Schmuck ve Schmuck, 2001). Öğrenciler Asher'in ve Aydın'nın kullandığı "En sevmediğin ...", "En az sevdiğin ..." (Asher, 1990: 6; Öner, 1994: 230-231) gibi duygu içeren ifadelere olumsuz tepki göstererek cevap yazmakta zorlansalar da "Birlikte çalışma ...", "Birlikte oynama ..." ve "Birlikte oturma ..." gibi bir aktivitenin paylaşıldığı ifadelere rahatlıkla cevap vermişlerdir.* Bu sayede öğrencilerin arkadaşlık örüntüleri anlaşılmıştır. Oturumlar sonrası deney grubu öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerinde değişimler olduğu görülmektedir. Deney grubu olarak seçilen sınıftaki sosyometrik örüntü, merkezi yapıdan yayılmış yapıya geçmiştir (Bkz: Şekil 2-Şekil 6). Bu durum Schmuck ve Schmuck'un çalışmasında da belirtilmektedir. Yayılmış yapılı gruplarda, öğrenciler

* Bu araştırma için kontrol grubu olması düşünülen bir sınıfta öğrenciler sosyometri testinde "Bu sınıfta en az sevdiğiniz üç öğrencinin adını yazınız" ifadesine sınıf öğretmenlerinin de tepkisiyle cevap vermeyi reddetmişler bu yüzden de bu sınıfta yapılan uygulamalar iptal edilerek kontrol grubu olarak başka bir sınıf seçilmiştir.

arası olumlu ve olumsuz benimsenmeler geniş bir dağılım halinde oluşur. Yayılmış yapılı gruplarda, hemen hemen her üyenin sosyometrik seçimlerde bir şekilde puan aldığı ayrı alt grupların olmadığı arkadaşlık seçimlerinin daha eşit dağılıma sahip olduğu gruplardır. Yayılmış yapılı sınıflarda sosyometri testinde bir aktivitenin birlikte yapılması veya arkadaş olarak aday göstermelerde birden daha fazla öğrenci seçilmektedir. Kısaca sınıfta bir iki yıldız öğrenci yerine daha çok öğrencinin sosyometrik statü açısından seçildiği gözlenir (Schmuck ve Schmuck, 2001). Drama temelli grup rehberliği programının etkilerinin araştırıldığı bu çalışmada, plasebo ve kontrol gruplarında tüm ölçümlerde ne arkadaş olarak seçilmiş ne de bir aktivitede birlikte olmak için gösterilmiş öğrencilerin olduğu görülmektedir (Bkz. Ek 4 ve Ek 5).

Araştırmada elde edilen bu bulguların ülkemizde ve yurt dışında yapılan bazı çalışmalarla tutarlılık gösterdiği görülmektedir (Asher ve Williams, 1987; Bilgiç, 2000). Özellikle reddedilmiş, istenmeyen ve saldırgan özellikler taşıyan çocuklar için çeşitli metotların kombinasyonu ile verilecek müdahaleler oldukça etkili olmaktadır (Coie ve Krehbiel Koepl, 1990: 333). Sonuç olarak, bu bulgular ve literatür bilgileri, drama (etkinlikleri) yoluyla sistemli bir şekilde verilen arkadaşlık eğitiminin öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesinde olumlu etki ve katkıları olduğu söylenebilir.

Sosyometri testi, öğrencilerin sınıf içinden öğrencileri önem sırasına göre seçmeleri ve bu sıralamanın puanlaması şeklinde değerlendirilmiştir (Aydın, 1985'den akt. Öner, 1997). Sosyometri testiyle oluşturulan grafikler ile kimdir bu testiyle oluşturulan tablolar yorumlarıyla birlikte ekte sunulmuştur (Bkz. Ek 5 ve Ek 6). Ancak sosyometrinin, Aydın (1985) tarafından önerildiği gibi hesaplanarak elde edilen puanların istatistiksel analizinde bazı güçlükler yaşanabilmektedir. Özellikle ölçme aracı olarak sosyometri testinin kullanıldığı deneysel çalışmalarda sosyometrik statü puanının yanında arkadaş seçiminde değişim puanlarının da hesaplanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

2- “Drama temelli grup rehberliği programına katılan ilköğretim V. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyleri bu gruba katılmayanlara göre daha yüksek olacaktır.” şeklinde ifade edilen denencenin test edilmesi için deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki öğrencilere öntest, sontest ve izleme testinde “Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği (ÇDEÖ)” verilmiştir.

Araştırmacı tarafından Türkçe’ye uyarlanan Deluty (1979)’nin “Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği”, çocukların çatışmalı bir durum karşısında atılgan, saldırgan ve çekingen olmak üzere üç tepkiden birini tercih etmeye dayanan bir ölçme aracıdır.

Yapılan veri analizleri sonunda drama temelli grup rehberliği programının öğrencilerin atılganlık düzeylerini artırmaktadır. Ayrıca drama temelli grup rehberliği programının öğrencilerin atılganlık düzeylerini artırmada kalıcı etkiye sahip olduğu görölmektedir (Bkz. Tablo 8 ve Tablo 9).

Genel olarak bir yaratıcı drama programında yer almak kişide, dil ve iletişim yeteneklerini, problem çözme becerilerini, yaratıcılığı geliştirdiği; olumlu benlik-kavramını, sosyal farkındalığı, empatiyi, değer ve tutumları belirginleştirdiği ve tüm bunların yanı sıra tiyatro sanatı anlayışını artırdığı belirtilmektedir (AATE’den aktaran, Heinig, 1988: 5).

Öğrenme ve sosyalleşme sürecine etkisi dışında, drama kimine göre benlik saygısını geliştirir, kimine göre grup üyesi olmanın getirdiği gizil gücü vurgular, kimilerine göre de iletişim ve problem çözme yetilerini geliştirir (San, 2002: 66). İşbirliği kurma ve sosyal farkındalığı arttırma, dramanın sağladığı değerler içinde yer almaktadır (McCaslin, 2000: 16).

Drama etkinliklerinin öğrencilerin farklı davranış biçimlerini denemeleri için tehditkar olmayan güvenli bir ortam sağlamaktadır. Bu durum Danielson (1992)’un araştırması ile paralellik göstermektedir. Danielson (1992)’un “10. sınıf öğrencilerinin sosyalleşmesinde drama temelli öğretimin değerlendirilmesi” adlı

çalışmasında ulaştığı sonuçların bir kısmı şu şekildedir: (1) Drama temelli öğretim sosyal becerilerin öğretilmesinde etkilidir, (2) drama temelli öğretim programı öğrencilerde sosyal becerilere karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olmuştur, (3) tiyatro oyunlarının kullanılması grup etkileşimleri için tehditkar olmayan çevre yaratmıştır.

Yaratıcı dramayla, gerilimler ortaya çıkabilir, duygusal ve sosyal becerilerin gelişmesi sağlanabilir. Çocuklar yalnız kalmış, küçümsenmiş, hor görülmuş kişilik özelliklerini tanıyarak insan davranışları hakkında yeni içgörü kazanır ve başkalarının ihtiyaçlarına daha duyarlı olur.

Yapılan çalışmalar, çocukların atılgan davranış biçimini atılgan olmayan davranış biçimlerinden ayırabileceklerini göstermektedir (Horstman, 1986). Atılganlık davranış biçimini gösterme sıklığı, eğitim yoluyla artırılabilir bir davranış biçimidir (Alberti ve Emmons, 1998). Gerek ülkemizde gerek yurt dışında yapılan çalışmalarda psiko-sosyal etkileşim eğitimi sayesinde atılganlığın çocuklarda, gençlerde ve yetişkinlerde arttığı görülmektedir (Concepcion, 1997; O'Donnell, 2002; Sert, 2003).

Concepcion (1997) yaptığı araştırmada, okullarda sosyal hizmetlerin ilköğretim öğrencilerine yönelik müdahalelerinde problem davranışlara ilişkin bir değişme görülmezken atılgan, sosyal becerilerde, ödeve yönelimde ve akran sosyal becerileri gibi alanlarda artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

O'Donnell (2002), çalışmasında 8. sınıf kız öğrencileriyle günlük yaz kampı programında 6 oturumluk zihinsel davranış eğitimi vermiştir. Eğitim sonunda öğrencilerin saldırganlıklarında azalma, pro-sosyal davranışlarında ve atılgan tepkilerinde artış gözlemlendiği araştırmacı tarafından gösterilmiştir. Sert (2003), yaptığı çalışma sonunda çocuklara verilen müdahalenin onların atılgan davranışlar sergilemesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak, drama öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri saldırgan, çekingen ve atılgan davranış biçimlerini deneyebilecekleri bir ortam hazırlamaktadır. Drama sayesinde atılgan davranış biçimleri, saldırgan ve çekingen davranış biçimlerinden ayırt edilebilmektedir. Öğrenciler karşılaştıkları kişilerarası çatışma durumlarında atılgan davranmayı tercih edeceklerdir.

3- “Drama temelli grup rehberliği programına katılan ilköğretim V. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri bu gruba katılmayanlara göre daha yüksek olacaktır.” şeklinde ifade edilen denencenin test edilmesi için deney, plasebo ve kontrol gruplarındaki öğrencilere öntest, sontest ve izleme testinde “Coopersmith Özsaygı Envanteri” verilmiştir.

Güloğlu'nun (1999) Güçray (1989) tarafından yapılan uyarlamadan aldığı yönerge doğrultusunda uygulanan bu ölçekte, toplam 57 soru bulunmaktadır. En yüksek 104 benlik saygısı puanı alınabilecek bu ölçekte en düşük benlik saygısı puanı 57 olarak hesaplanabilmektedir.* Bu çalışmanın veri analizleri sonunda drama temelli grup rehberliği programının öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini artırmadığı belirlenmiştir.

Drama temelli grup rehberliği programının, bir kimsenin kendini ne kadar değerli gördüğü, kendine yönelik tutumları şeklinde tanımlanan (Grenbeerg, 2002; Rosenberg, 1965) benlik saygısını değiştirmeye dönük, herhangi bir etkisinin olmamasına ilişkin benzer sonuçlar, yapılan bazı araştırmalarda da ortaya konmuştur.

Benlik saygısı ilköğretim sınıflarında uygun ortam ve eğitim etkinlikleriyle geliştirilebilen ve önem gösterilmesi gereken bir yapıdır (Cigman, 2004; Colwell ve O'Conner, 2003; Mosley, 1993). Ancak bu çalışmada, drama temelli grup rehberliğinin benlik saygısının artmasında anlamlı düzeyde etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, ülkemizde ve yurt dışında yapılan bazı çalışmalarda da

* Coopersmith Özsaygı Envanterinde sorulara SPSS 11.0'da “Bana Uygun” için 1 ve “Bana Uygun Değil” için 2 değerlerinin kodlanması ve olumsuz ifadelerin değiştirilerek yeniden kodlanılarak tüm soruların toplanmasıyla oluşturulan puan değerleri 104 ile 57 arasında olabilmektedir.

görülmektedir (Bigbee, 1989; Gorton, 1985; Güloğlu, 1999; Halbert, 1985; Sert, 2003).

Bigbee (1989) yapmış olduğu çalışmada, beşinci ve altıncı sınıfa devam eden 70 öğrenciyi üç gruba ayırarak deney ve kontrol grupları oluşturmuştur. Deney gruplarının birine yapılandırılmış grup rehberliği, diğerine yapılandırılmamış danışma deneyimi vermiş; kontrol grubuna ise hiçbir müdahalede bulunmamıştır. Bu araştırmanın sonunda her iki müdahalenin de benlik saygısını artırmada etkili olmadığını ortaya koymaktadır.

Başka bir çalışmada, sosyal olarak dışlanmış ergenlik dönemi öncesi çocuklarda sosyal beceriler eğitiminin etkililiği araştırılmıştır (Gorton, 1985). Deney grubuna 10 oturumluk haftada iki kez okul ortamında verilen sosyal beceri eğitimi, çocukların akran ilişkilerinde olumlu yönde etki göstermiş, ancak benlik saygısının artmasında herhangi bir değişikliğe yol açmamıştır.

Deney düzleminde, Güloğlu (1999) tarafından yapılan çalışmanın örneklemini 30 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubuna 15 öğrenci Coopersmith Benlik Saygısı envanterinden 41'den daha az puan alma kriteriyle seçilmiştir. Ortalama 60 ile 75 dakika arasında süren haftada bir kez toplam sekiz oturumda toplanılmıştır. Güloğlu (1999), çocuklara verilen eğitimin benlik saygısını artırmada yeterli olamayacağı sonucuna ulaşmıştır.

Sert (2003), atılganlık eğitiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin atılganlık ve benlik saygısı seviyelerine olan etkisini incelemiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, atılganlık eğitiminden sonra kontrol grubunun atılganlık puanlarında olumlu bir değişme olurken, benlik saygısı puanlarında bir değişme olmamıştır.

Özellikle, yurt dışında benlik saygısını artırmaya yönelik bazı çalışmaların istenilen sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Block, 1994; Buege, 1991; Cowden, 1992; Denis ve Orlick, 1996; Radd ve Harsh, 1996). Ancak bu çalışmalardaki ortak

nokta, gruptaki öğrenci sayısının bu araştırmadaki grupları oluşturan öğrenci sayısından daha az olması ve yapılan müdahalenin eğitimden çok terapi ağırlıklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu durumda, araştırmada benlik saygısında belirgin artış görülememesinin sebeplerinin, yapılan drama temelli grup rehberliği programının benlik saygısının değişebilmesi bakımından, sayı ve süre açısından yeterli olmamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Benlik saygısının artmasına yönelik yapılan eğitimin sonuçları, eğitimin hemen sonunda ve altı hafta sonunda alınmaya çalışılmıştır. Benlik saygısının artırılmasına yönelik öğrencilere öğretilenlerin denenmesi, sonuçlarının görülmesi ve bu durumun öğrencide oluşturacağı olumlu ruh halinin belirlenmesi için sahip olunan uygulama süresinin kısa olduğu düşünülmektedir.

Son zamanlarda yapılan çalışmalar öğrencilerin saldırgan davranışları, duyguları anlamada ve ifade etmede yaşadığı zorluklar ve bir çok neden yüzünden arkadaşlık ilişkilerinde zorluk yaşadıklarını, bu yüzden arkadaşlık geliştirmenin önemli olduğunu belirtmektedir (Hartup, 2005; Miller ve diğerleri, 2005; Stiles, 2005).

Drama temelli grup rehberliğinde arkadaş ilişkilerini etkilemek için yapılan etkinliklerde “Johari Farkındalık Modeline” göre birinci bölgeyi artırmak hedeflenmiştir. Bu modelin birinci bölgesine göre, öğrenciler arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde kendi duygu ve düşüncelerini birbirleriyle paylaşmaya dönük oyun, rol oynama ve farklı iletişim etkinliklerinde bulundurulmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde yakınlık evresinde (9 ile 12 yaş arası) duyguların, sorunların ve çatışmaların coşkulu bir şekilde paylaşıldığı görülmektedir. Bu dönemde öğrencilerin yaşantılarındaki en önemli ilişkiler arasında hatırlayacakları derin duygusal bağlar oluşturulmaktadır. Bazı durumda bu arkadaşlıklar gerçekten ömür boyu sürmektedir (Shapiro, 2004: 176). Drama uygulamaları öğrencilerin birbirleriyle karşılıklı güven ve anlayış içinde

çatışmalarını çözebildikleri, dayanışma sağlayabildikleri ortamın sağlanmasına yardımcı olmaktadır.

Drama temelli grup rehberliği programı ile çocukların pekiştirecekleri arkadaşlık ve diğer sosyal etkileşimleriyle elde edebilecekleri kazanımları şu şekilde sıralayabiliriz:

→ Kendi ve başkaları hakkında bilgiyi yapılandırır.

→ Başkalarıyla kendini olumlu bir şekilde karşılaştırır ve bu da değişimi ve olumlu gelişim sağlar.

Öğretmenler ve aile dışında diğer yetişkinlerle ilgili olarak çocuklar;

→ Başka bir insanın nasıl tepkide bulunabileceğini tahmin ederler.

→ Başkalarıyla etkileşimde bulunurlar ve buna uygun olarak tepki geliştirirler.

→ Kişilerarası ilişki kurma becerilerini geliştirirler.

→ İyi bir arkadaş olmak için gerekli olan becerileri geliştirirler.

→ Kendi içindeki duyguları açarak bir başkasıyla güç ortamı oluştururlar.

→ Paylaşmayı öğrenirler.

→ İşbirliği kurar ve müsabakacı bir şekilde davranırlar.

→ İletişim becerileri geliştirirler.

→ Müzakereci (negotiator) ve ince / kibar (tact) davranış geliştirirler.

→ Çatışmaları çözme becerileri geliştirirler.

→ Grup etkileşimi için ortak bir anlayış geliştirirler

(<http://ehlt.flinders.edu.au>, 1998).

Atılganlıktaki temel hedef, tüm insanlar için en iyi çözümü bulmak olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada sonunda öğrencilerin atılganlığını artırmak için bazı beceriler öğretilmiştir. Oyuna girmek için ricada bulunma, hakkını kavga ve kaçma tepkilerini göstermeden atılganca savunma, gerektiği yerde hayır deme, ihtiyacı olduğunda yardım isteme, ihtiyacı olana yardımda bulunma becerileri çalışma kapsamında öğrencilere verilmeye çalışılmış becerilerdir.

Öğrencilerin benlik saygılarını artırmak tüm okulların en önemli görevleri arasında olduğu belirtilmektedir (Mosley, 1993: 4; DfEE, 1997: 81). Ebeveynler ve öğretmenler öğrencilerdeki düşük benlik saygısının onlara verebileceği zararları göz önünde tutulmalıdır (Cigman, 2004: 105).

Öğrencilerin benlik saygılarını artırmak için olumlu ve olumsuz yönlerini tanıma, kendilerini olduğu gibi kabul etme düşünce biçiminin geliştirilmesine yardım edilmiştir. Bunun için arkadaşlarından övgü alabilme ve arkadaşlarına övgüde bulunabilme, yaptığı davranışların sorumluluğunu alma davranışlarının geliştirilmesine çalışılmıştır.

Arkadaşlık, atılganlık ve benlik saygısı öğrencilerin doğrudan veya dolaylı olarak sosyal ilişkilerinin gözlenebilir ürünleridir. Ancak bu çalışmada, doğrudan ortaya konulmasa da alt ve orta sosyoekonomik seviyede bulunan ailelerin ilköğretim V. sınıfa devam eden çocuklarının arkadaşlık ilişkilerinin, atılganlıklarının ve benlik saygılarının birbirlerini etkilediği söylenebilir. Drama temelli grup rehberliğinin ise bu üç sürece dinamizm kazandırdığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma bulguları ve alan yazınının incelemeleri bir bütün olarak ele alındığında drama temelli grup rehberliği programının özellikle ilköğretim öğrencileri için içinde ısınma, oyun, rol oynama ve doğaçlamayı barındıran; eylem içinde çocuğa kendini ifade edebilmesi için fırsatlar sağlayan bir eğitim programı olduğu belirtilebilir. Bu çalışmanın başlamasından sonra Milli Eğitim Bakanlığınca düzenlenen ilköğretim ders programına zorunlu dersler kapsamına rehberlik/sosyal etkinlikler dersi konulmuştur. Aynı zamanda drama ilköğretim ders programında seçmeli dersler arasında yer almaktadır. Bu çalışmada uygulanan drama temelli grup rehberliği programı hem seçmeli dersler arasında yer alan drama hem de zorunlu dersler arasında yer alan rehberlik/sosyal etkinlikler derslerinin etkili bir şekilde işlenmesinde faydalanılacaktır.

Drama etkinliklerine öğrencilerin istekle katıldığı ve etkinlikler sonunda da çok mutlu olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmanın uygulamalarına katılan deney

grubundaki öğrencilere ilişkin gözlemler ve bazı görüntüler eklerde verilmiştir (Bkz. Ek 19 ve Ek 20).

Bu çalışma öncesi alan yazının da ulaşılabilen yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların çoğunluğunun çocukların daha çok genel özelliklerini betimlediği görülmektedir. Bu çalışmanın diğerlerinden farklı olarak çocukların birbirleriyle olan ilişkilerini ve kendilerine ilişkin kişisel özelliklerini fark etmelerini sağlayarak önemli düzeyde değiştirdiği söylenebilir.

Öneriler

Drama temelli grup rehberliği programının etkilerinin incelendiği bu çalışmanın sonuçları ışığında dramanın ilköğretim okullarında daha yaygın kullanılabilmesi için aşağıdaki durumlar önerilebilir:

1- İlköğretim okullarında özellikle üst sınıflarda bazı öğrencilerin;

- a) arkadaşlık ilişkileri bakımından düşük sosyometrik statüye sahip olabilecekleri;
- b) sosyal ilişkilerinde çatışma durumlarında saldırgan ve çekingen davranışlarda bulunma eğilimleri olabileceği;
- c) benlik saygılarını yükseltmek ya da ideal düzeye getirmek için beceri yönünden eksik olabilecekleri eğitimciler tarafından göz önünde bulundurulmalıdır.

2- Dramanın hem bir teknik hem de başlı başına bir yöntem olarak oldukça etkili olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

3- Grup rehberliği oturumlarıyla daha çok öğrenciye ulaşılabileceği, başta rehber ve psikolojik danışmanlar olmak üzere diğer öğretmenler tarafından da göz önünde tutulmalıdır.

4- Dramadan grup rehberliği programları içinde etkili bir şekilde yararlanılabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

5- Öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri çatışma durumları, onların özel sorunları izin verdikleri seviyede rol oynama durumları olarak kullanılabilir. Ayrıca grup rehberliği oturumları sonunda, öğrencilerin özel sorunlarını dinlemek için ayrılacak zaman, o öğrencinin diğer oturumlara aktif katılımını sağlayabilir.

6- Drama temelli grup rehberliği programı oturumları öncesinde yapılan çalışmanın amacının, öneminin katılımcılara anlatılmasının öğrencilerin motivasyonlarını artırması açısından önemli olduğu bilinmelidir.

7- Drama temelli grup rehberliği programında oturumlar öncesinde drama, ısınma, rol oynama gibi kavramların öğrencilere açıklanması programın etkisine destek olabilir.

8- Drama temelli grup rehberliği programında oturumların ısınma, oyun, bilgilendirme, tekrar oyun, değerlendirme ve ödevlendirme aşamalarını takip etmesi hedeflere ulaşmada verimi artırabilir.

Drama temelli grup rehberliği konulu yapılacak diğer araştırmalar için aşağıda verilen durumlar önerilebilir:

1- Bu çalışma ilköğretim V. sınıfta okuyan öğrenciler üzerine yürütülmüştür. Benzer çalışmaların okul öncesinden üniversite seviyesine kadar tüm öğretim kademelerinde yapılmasına ihtiyaç vardır.

2- Bu çalışma ağırlıklı olarak düşük sosyoekonomik seviyedeki ailelere mensup çocuklar üzerine yapılmıştır. Bu yüzden benzer çalışmaların farklı sosyoekonomik seviyedeki ailelerin çocukları üzerinde yürütülmesinde ihtiyaç vardır.

3- Bu çalışma hiçbir ayırım yapmaksızın sınıf ortamı üzerinde yürütülmüştür. Yapılacak diğer çalışmalarda sadece reddedilen, saldırgan, benlik saygısı düşük gibi problem odaklı gruplarla yapılmasının verilen eğitimin eksik ve üstün yönlerini görme açısından faydalı olabilir.

4- Özellikle ilköğretimde küçük sınıflarda verilecek drama eğitiminin etkinliğinin drama eğitimi almış sınıf öğretmeni, rehber psikolojik danışman ya da sınıf öğretmeni tarafından yürütülmesinin etkilerini araştırarak araştırmalara ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

- Aaron, D. & Winawer, B. P. (1965). **Child's Play**. New York: Harper & Row Publishers.
- Adıgüzel, H. Ö. (2002). Eğitimde Yeni Yöntem ve Disiplin: Yaratıcı Drama. **Yaratıcı Drama 1985-1995 Yazılar**. H. Ö. Adıgüzel, (Ed). Ankara: Naturel.
- Adler, A. (1994). **İnsan Tabiatını Tanıma** (4. Baskı). (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- AHD, 3.6a., (1994). **The American Heritage Dictionary of the English Language** (3rd Ed.). California: Soft Key International Inc.
- Akan, A. (2001). 7-12 Yaş Çocuklarında Görülen Uyum ve Davranış Bozuklukları ve Benlik Saygısı İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Akın, M. (1993). Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki (SED) İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyalleşme Düzeylerine Yaratıcı Dramanın Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Akkök, F. (1996). **İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Akkök, F. (1997). **Bayan Perşembeler**. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Akkök, F. (2000). Special Education Research: A Turkish Perspective. **Exceptionality**, (8) 4, 273-279.
- Alberti, R. & Emmons, M. (1998). **Atılganlık Hakkınızı Kullanın**. Çev. Katlan, S. (7. Baskı). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Alderfer, M. A., Wiebe, D. J. & Hartmann, D. P. (2002). Predictors of the Peer Acceptance of Children With Diabetes: Social Behavior and Disease Severity. **Journal of Clinical Psychology in Medical Settings**, 9 (2), 121-130.
- Allan, J. & Brown, K. (1993). Jungian Play Therapy in Elementary Schools. **Elementary School Guidance & Counseling**, 28 (1), 30-42.
- Altınay, D. (2003). **Psikodrama Grup Psikoterapisi El Kitabı** (Genişletilmiş 2. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Altınöglü-Dikmeer, D. İ. (1997). Sosyal Beceri Eğitiminin İçedönük Ergenlerin İçedönüklük Düzeylerine Etkisi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- André, C. & Lelord, F. (2002). **Kendine Saygı**. Çev.Yerguz, İ. (2. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Arı, R. (1989). Üniversite Öğrencilerinin Baskın Ben Durumları ile Bazı Özlük Niteliklerinin, Ben Durumlarına, Atılganlık ve Uyum Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Armağan, İ. (1983). **Yönetbilim-1 Bilimsel Yöntem**. İzmir: D.E.Ü. G.S.F. Yayınları, No: 16/a.
- Asher, S. R. (1983). Social Competence and Peer Status: Recent Advances and Future Directions. **Child Development**, 54, 1437-1434.
- Asher, S. R. & Williams, G. A. (1987). Helping children without friends in home and school contexts. In Children's Social Development: Information for teachers and parents 1-26. (ERIC Document Reproduction Service No. ED283625).
- Avedon, E. M. ve Sutton-Smith, B. (1971). **The Study of Games**. New York: Wiley.
- Bacanlı, H. (2003). Sosyal Beceri Eğitimi. **İlköğretimde Rehberlik**. Y. Kuzgun, (Ed). (4. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Back, K., Back, K.& Bates, J. (1982). **Assertiveness at Work - a Practical Guide to Handling Awkward Situations**. London: McGraw-Hill.
- Bagwell, C. L.& Coie, J. D. (2004). The Best Friendships of Aggressive Boys: Relationship Quality, Conflict Management, and Rule-Breaking Behavior. **Journal of Experimental Child Psychology**, 88 (1), 5-24.
- Balfour, M. (2000). Drama, Masculinity and Violence. **Research in Drama Education**, 5 (1), 9-22.
- Balıkçı, T. (2001). Sanat Eğitimine Drama ve Yaratıcılığın Önemi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1986). **Stres ve Başaçıkma Yolları**. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bandura, A. (1997), **Self-Efficacy The Exercise of Control**. New York: W. H. Freeman and Company.
- Barker, R. G. & Wright, H. F. (1955). **Midwest and Its Children**. New York: Harper & Row.

- Bar-Tal, D., Raviv, A. & Leiser, T. (1980). The Development of Altruistic Behavior: Empirical Evidence. **Developmental Psychology**, 16, 516-524.
- Başaran, İ. E. (1996). **Eğitime Giriş** (4. Baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Beck, C. E. (1969). **Guidelines for Guidance** (5th Ed.). Iowa: WM. C Brown Company Puplichers.
- Beck, S., Collins, L., Overholser, J. & Terry, K. (1985). A Cross-Sectional Assessment of the Relationship of Social Competence Measures to Peer Friendship and Likeability in Elementary-Age Children. **Genetic, Social, and General Psychology Monographs**, 111 (1), 43-63.
- Bennett, M. E.(1963). **Guidance and Counseling in Groups**. (2nd Ed.). New York: McGraw & Hill Book Company Inc.
- Berndt, T. J. (1997). **Child Development**. (2nd Ed.). Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Berne, E. (1971). **Games People Play The Psychology of Human Relationship** (40th Ed.). USA: Castle Boks.
- Bettelheim, B. (1987). The Importance of Play. **Atlantic**, March, 35-46.
- Beydaba, (1990). Çaylak, Fare, Güvercin, Ahu. (Masalından Uyarlama), **Kelile ve Dimne**, (Çev. Alpay, S.), Bedir Yayınları: İstanbul.
- Bierman, K. L. (1986). Process of Change during Social Skills Training with Preadolescents and its Relation to Treatment Outcome. **Child Development**, 57 (1), 230-240.
- Bigbee, K. A. (1989). A Group Guidance Approach to Alter Self-Concept in Elementary Children. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Arkansas, UMI No: 8925710.
- Bilgiç, N. (2000). Arkadaşlık Becerisi Eğitiminin İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Binbaşoğlu, C. (1983). **Rehberlik** (4. Baskı). Ankara: Binbaşoğlu Yayınevi.
- Blascovich, J. & Tomaka, J. (1991). Measures of Self-Esteem. **Measures of Personality and Social Psychological Attitudes**, Edt: Robinson, J. P., Shaver, P. R. & Wrightsman, L. S., Volume I, San Diego, CA: Academic Press.

- Blatner, A. (2002a). **Psikodramanın Temelleri (Foundations of Psychodrama)**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Block, M. A. (1994). A Study to Investigate the Use of Reality Therapy in Small Group Counseling Sessions to Enhance the Self-Concept Levels of Elementary Students. Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University. UMI No: 9520590.
- Bolton, G. (1985). Changes in Thinking About Drama in Education. **Theory into Practice**, XXIV, 3, 151-157.
- Borman, K. & Schneider, B. (Edt.) (1998). The Adolescent Years: Social Influences and Educational Challenges. **Yearbook of the National Society for the Study of Education**, 97, (1).
- Bozdoğan, Z. (2003). **Okulda Rehberlik Etkinlikleri ve Yaratıcı Drama**. Nobel: Ankara.
- Brantley, L. S. & Brantley, P. S. (1996). Transforming Acting-Out Behavior: A Group Counseling Program for Inner-City Elementary School Pupils. **Elementary School Guidance & Counseling**, 31 (2), 96-106.
- Brewer, J. H. (1989). Self-Concept and Locus-of-Control in Underachieving Male and Female Middle School Students. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Cincinnati. UMI No: 9003192.
- Briggs, H., Tovar, D. & Corcoran, K. (1996). The Children's Action Tendency Scale: is it Reliable and Valid with Latino Youngsters? **Research on Social Work Practice**, 6 (2), 229-235.
- Broad, J., Burke, J., Byford, S. R. & Sims, P. (1986). Clinical Application of the Children's Action Tendency Scale. **Psychological Reports**, 59, 71-74.
- Brooks, R. B. (1998). To Foster Children's Self-Esteem and Resilience, Search for Islands of Competence. **Brown University Child & Adolescent Behavior Letter**. Jun., 14, 6.
- Brown, N. ve George, R. (2000). "Are you in or are you out?" An Exploration of Girl Friendship Groups in the Primary Phase of Schooling. **Inclusive Education**, 4 (4) 289-300.
- Bucklew, J. E. (1987). Convergent and Discriminant Validity for Self-Report and Behavioral Rating Measures of Depression and Aggression Symptoms for Children in Residential Treatment. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Missouri - Kansas City, UMI No: 8800637.

- Buege-Schmitt, C. J. (1991). The Effect of Creative Dramatics and Social Skills Training on Attitude and Self-Concept. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Wisconsin – Milwaukee, UMI No: 9126315.
- Burk, D. I. (1996). Understanding Friendship and Social Interaction. **Childhood Education; Infancy Through Early Adolescence**, 75 (5) Annual Theme 282-285.
- Campbell, C. A. (1993). Play, the Fabric of Elementary School Counseling Programs. **Elementary School Guidance & Counseling**, 28 (1), 10-17.
- Chapman, P. L. & Mullis, A. K. (2002). Readdressing Gender Bias in the Coopersmith Self-Esteem Inventory-Short Form. **The Journal of Genetic Psychology**, 163 (4), 403-409.
- Carich M. S. & Spilman, K. (2004). Basic Principles of Intervention. **The Family Journal**, (12) 4, 405-410.
- Carlton, L. (1963). A Report on Self-Directive Dramatization in the Regular Elementary School Classroom and Relationships Discovered With Progress in Reading Achievement and Self-Concept Changes. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Houston.
- Charlton T. & David K. (1993). **Managing Misbehaviour in Schools** (2nd Ed.). New York: Routledge.
- Charlton, T. (1992) Giving Access to the National Curriculum by Working on the Self, In K. Jones & T. Charlton (Eds.) **Learning Difficulties in Primary Classrooms: Delivering the Whole Curriculum**. London: Routledge.
- Carpenter, E. M. (2002). Curriculum-Based Approach for Social-Cognitive Skills Training: An Intervention Targeting Aggression in Head Start Preschoolers. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Maine, UMI No: 3057868.
- Churukian, A. G. (1992), **Amerika Birleşik Devletlerinde Öğretmen Eğitimi**. Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı, 21-26 Eylül 1992 İzmir. Ankara: Milli Eğitim Basımevi: Yayın No:3.
- Cigman, R. (2004). Situated Self-Esteem. **Journal of Philosophy of Education**, 38 (1), 91-105.
- Clarke, E. A. & Kiselica, M. S. (1997). A Systemic Counseling Approach To The Problem of Bullying. **Elementary School Guidance & Counseling**, 31 (4), 310-346.
- Coie, J. D. ve Kupersmidt, J. B. (1983). A Behavioral Analysis of Emerging Social Status in Boys' Groups. **Child Development**, 54, 1400-1416.

- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and Types of Social Status: A Cross-Age Perspective. **Developmental Psychology**, 18, 557-570.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer Group Behaviour and Social Status. **Peer Rejection in Childhood**, (Edt: Asher, S. R. ve Coie, J. D.), New York: Cambridge University Press.
- Coie, J. D. & Krehbiel Koepl, G. (1990). Adapting Intervention to the Problems of Aggressive and Distruptive Rejected Children. **Peer Rejection in Childhood**, (Edt: Asher, S. R. ve Coie, J. D.), New York: Cambridge University Press.
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R. & Hyman, C. (1992). Predicting Early Adolescent Disorder from Childhood Aggression and Peer Rejection. **Journal of Consalting Clinical Psychology**, 60, 783-792.
- Coie, J. D., Terry, R., Lennox, K., Lochman, J., & Hyman, K. (1995). Childhood Peer Rejection and Aggression as Predictors of Stable Patterns of Adolescent Disorder. **Development and Psychopathology**, 7, 697-713.
- Cole, M. & Cole S.R. (2001). **The Development of Children** (4th Ed.). New York: Worth Publisher.
- Coleman, J. S. (1967). Learning Through Games. **National Education Association Journal**, January, 69-70.
- Colson, A. T. (1997). Social Skills Strengths and Deficits of Adolescent Males in Residential Care. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, California State University, Long Beach. UMI No: 1385529.
- Colwell, J., & O'Connor, T. (2003). Understanding Nurturing Practices - a Comparison of the use of Strategies Likely to Enhance Self-Esteem in Nurture Groups and Normal Classrooms. **British Journal of Special Education**, 30, 3. 119 - 124.
- Combs, C. E. (1988). Theatre and drama in education: A laboratory for actual, virtual or vicarious experience. **Youth Theatre Journal**, 2 (3), 9-10.
- Concepcion, S. (1997). Elementary Children's School Problem Behaviors and Strengths: Effectiveness of School Social Work Intervention. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, California State University, Long Beach. UMI No: 1385530.
- Coopersmith, S. (1967). **The Antecedents of Self-Esteem**. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Coppock, M. W. (1993). Small Group Plan for Improving Friendships and Self-Esteem. **Elementary School Guidance & Counseling**, 28 (2), 152-5.

- Corey, G. (1982). **Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy** (2nd Ed.). California: Brooks & Cole Publishing Company.
- Corey, G. (2000). **Theory and Practice of Group Counseling** (5th Ed.). California: Brooks/Cole Thomson Learning.
- Cornsweet, C. (1984). Children's Peer Relationships and Psychological Adjustment. Unpublished Doctoral Dissertation, Vanderbilt University UMI No: 8503885.
- Cowden, S. T. (1992). The Effects of Client-Centered Group Play Therapy on Self Concept. Unpublished Master Dissertation, The University of West Florida, UMI No: NA.
- Craig, G. C. & Baucum, D. (2002). **Human Development** (9th Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Csóti, M. (2001). **Social Awareness Skills for Children**. London, GBR: Jessica Kingsley Publishers.
- Cummings, L. (1986). Developmental Treatment of Childhood Social Isolation (Social Skills). Unpublished Doctoral Dissertation, University of Minnesota, UMI No: 8622579.
- Cutting, A. Dunn, J. ve Fisher, N. (2002). Old Friends, New Friends: Predictors of Children's Perspective on Their Friends at School. **Child Development**, 73 (2) 625-635.
- Cüceloğlu, D. (1993). **İnsan ve Davranışı** (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Cüceloğlu, D. (2002). **İletişim Donanımları** (10. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çalık, S. (1996). Psikolojik Sorunları Olan 9-14 Yaş Grubundaki Çocukların Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Çalışkan, A. (6 Mart 2005). Ruhsal ve Bedensel Rahatlığın Yeni Adresi "Drama Kulüpleri". **Yeni Asır. Pazar Sarmaşık**. s.1.
- Çalışlar, A. (1995). **Tiyatro Ansiklopedisi**. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Çoruh, S. (1950). **Okullarda Dramatizasyon**. İstanbul: Öğretmen Dergisi Yayınları (Işık Matbaası).
- Çulha, M. ve Dereli, A. A. (1978). Atılganlık Eğitimi Programı. **Psikoloji Dergisi**, 21 (6), 124-127.

- Dahlgren, S. D. (1999). Narrative Means to Adlerian Ends: An Illustrated comparison of Narrative Therapy and Adlerian Play Therapy. **Journal of Individual Psychology**, 55 (3), 298-316.
- D'andrea, M. & Daniels, J. (1995). Helping Students Learn To Get Along: Assessing the Effectiveness of a Multicultural Developmental Guidance Project. **Elementary School Guidance & Counseling**, 30 (2), 143-155.
- Danielson, T.R. (1992). Evaluating the ability of drama based instruction to influence the socialization of tenth grade English students labeled as "low ability". Abstract Form: ERIC database Item:367000.
- Day, L. (2002). "Putting Yourself in Other People's Shoes": The Use of Forum Theatre to Explore Refugee and Homeless Issues in Schools. **Journal of Moral Education**, 31 (1), 21-34.
- De La Cruz, R. E. (1995). The Effects of Creative Drama on the Social and Oral Language Skills of Children with Learning Disabilities. Unpublished Doctoral Dissertation, Illinois State University, UMI No: 9604368.
- Deegan, J. G. (1990). Children's Friendships in a Fifth-Grade Culturally Diverse Class. University of Georgia, Unpublished Doctoral Dissertation, UMI No: 9100657.
- Defoe, D. (1985). **Robinson Crusoe**. New York: Penguin Classics.
- Deluty, R. H. (1979). Children's Action Tendency Scale: A self-report measure of aggressiveness, assertiveness, and submissiveness in children. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 47 (6), 1061-1071.
- Deluty, R. H. (1981). Adaptiveness of Aggressive, Assertive, and Submissive Behavior for Children. **Journal of Clinical Child Psychology**, 10, 155-158.
- Deluty, R. H. (1983). Children's Evaluations of Aggressive, Assertive, and Submissive Responses. **Journal of Clinical Child Psychology**, 12 (2), 124-129.
- Deluty, R. H. (1984). Behavioral validation of the Children's Action Tendency Scale. **Journal of Behavioral Assessment**, 6 (2), 115-130.
- Deluty, R. H. (1985). Cognitive Mediation of Aggressive, Assertive, and Submissive Behavior in Children. **International Journal of Behavioral Development**, 8, 355-369.
- Deluty, R. H. (2004). **Observed and Imagined: Poems and Essays**. Baltimore: Gateway Press.

- Denis, M. & Orlick, T. (1996). Positive Perspectives: Intervention with Fourth-Grade Children. **Elementary School Guidance & Counseling**, 31 (1), 52-64.
- DfEE (Department for Education and Employment) (1997). **Excellence for All Children: Meeting Special Educational Needs**. London: HMSO.
- Dinkmeyer, D. C., Dinkmeyer, D., Jr., & Sperry, L. (1987). **Adlerian Counseling and Psychotherapy** (2nd Ed.). Columbus, Oh: Merrill.
- Dodge, K. A. (1980). Social Cognition and Children's Aggressive Behavior. **Child Development**, 51, 162-170.
- Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1987). Social Information Processing Factors in Reactive and Proactive Aggression in Children's Peer Groups. **Journal of Personality and Social Psychology**. 53, 1146-1158.
- Dodge, K. A. & Frame, C. L. (1982). Social Cognitive Biases and Deficits in Aggressive Boys. **Child Development**, 51, 167-170.
- Dodge, K. A. & Frame, C. L. (1982). Social Cognitive Biases and Deficits in Aggressive Boys. **Child Development**, 53, 620-635.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S. & Price, J. M. (1990). Peer Status and Aggression in Boys' Group: Developmental and Contextual Analyses. **Child Development**, 61, 1289-1309.
- Dodge, K.A. (1986). **A Social Information Processing Model of Social Competence in Children**. Pp. 77-125 in M. Perlmutter, Ed., Minnesota Symposium in Child Psychology. Vol. 18. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Dodwell, C. (2002). Building Relationships Through Drama: The Action Track Project (1). **Research in Drama Education**, 7 (1), 43-18.
- Doğan, S. (2003). **Mutlu Aile Mutlu Çocuk**. İstanbul: Selis Kitaplar.
- Dökmen, Ü. (2002). **İletişim Çatışmaları ve Empati** (20. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2003). **Sosyometri ve Psikodrama** (4. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Droege, K. L. & Stipek, D. J. (1993). Children's Use of Dispositions to Predict Classmates' Behavior. **Developmental Psychology**, 29, 646-654.
- Duru, A. (1995). İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Dyer, L. C. (1994). Assessing depression in American Indian children. Unpublished Doctoral Dissertation, The University Of Wisconsin – Madison, UMI No: 9432966.
- Eason, L. J. (1985). An Investigation of Children's Friendships: The Relationship Between Cognitive Social Development and Demonstration Of Prosocial Behaviors (Conceptions) Unpublished Doctoral Dissertation, University of Georgia UMI No: 8524335.
- Edwards, D. L. (1992). The Effects Of Demographic And Social Characteristics On The Reciprocity of Elementary School Children's Friendships (Demographic Characteristics, Children's Friendships). Unpublished Doctoral Dissertation, Temple University UMI No: 9227455.
- Egan, G. (1976). **Interpersonal Living: A Skills/Contract Approach to Human-Relations Training in Groups**. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Ekin Koleji, (2003). Ekin Koleji 4. Araştırma-Proje ve Bilim Şenliği Projeler-Araştırmalar-Sunumlar 2003-2004 Öğretim Yılı. İzmir: Ekin Koleji.
- Embry, S. L. & Luzzo, D. A. (1996). The Relationship between Name-Calling and Peer Beliefs among Elementary School Children: Implications for School Counselors. **Elementary School Guidance & Counseling**, 31 (2), 122-131.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Worsham, M. E. (2003). **Classroom Management for Secondary Teachers**, (6th ed), Boston: Allyn and Bacon.
- Erbaş, A. G. (2000). İlkokul Çocuklarında, Sınıf Büyüklüğü ve Kardeş Sayısının, Atılganlık Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Ergün, M. (2002). Sınıfta Motivasyon. **Sınıf Yönetimi**, (Edt: Karip, E.), (2. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erkan, S. (1997). İköğretim Öğrencilerinin Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. **Eğitim Yönetimi**, 3 (3), 333-406.
- Erkan, S. (2002). **Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri**. (5. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erwin, P. (1993). **Friendship and Peer Relations in Children**, Chichester. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Eylen, B. (2000). Ergenlik Dönemindeki Bedensel Değişiklikler. **Cinsel Sağlık Bilgileri Eğitimi Öğretmen El Kitabı**. İçinde, Düz: Fincanoğlu, N. ve Bulut, A., İstanbul: İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı.

- Felson, R. B. & Zielinski, M. A. (1989) Children's self-esteem and parental support. **Journal of Marriage and the Family**, 51, 727-735.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1997), **Eğitime Giriş**, Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fields, M. V. & Boesser, C. (2002). **Constructive Guidance and Discipline**, Merrill/Prentice Hall.
- Fletcher, C. E. (1996). The Effects of Aerobic Activity and Classroom Guidance on Fitness, Self-Esteem, and Behavior of Fifth-Grade Children. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Kansas, UMI No: 9637310.
- Fox, N. A., Rubin, K. H., Calkins, S. D., Marshall, T. R., Coplan, R. J. et all. (1995). Frontal Activation Asymmetry and Social Competenc at Four Years of Age. **Child Development**, 66, 1770-1784.
- France, M. H. & Lawrence, J. (1993). Oh Cards: A Process for Interpersonal Exploration. **Guidance & Counseling**, 8 (4), 40-56.
- Freedman, J. L., Carlsmith, J. M. & Sears, D. O. (1974). **Social Psychology**. (2nd Ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Freeman, G. D. (2000). Effects of Creative Drama Activities on Third and Fourth Grade Children. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Mississippi, UMI No: 9988743.
- Freeman, G. D., Sullivan, K. & Fulton, C. R. Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills, and Problem Behavior. **Journal of Educational Research**, 96 (3), 131-139.
- Friedberg, R. D. (1996). Cognitive-Behavioral Games and Workbooks: Tips for School Counselors. **Elementary School Guidance & Counseling**, 31 (1), 11-41.
- Fulford, J., Hutchings, M., Ross, A. & Schmitz, H. (2001). **İlköğretimde Drama**. Çev. Küçükahmet, L., Borçbakan, H. ve Karamanoğlu, S. S. Ankara: Nobel.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2001). **Çocuk ve Ergen Gelişimi**, Yay.Onur, B, (4. Baskı), Ankara: İmge Kitapevi.
- Gazda, G. (1978). **Group Counseling: A Developmentel Approach** (2nd Ed.). Boston: Allayn and Bacon, Inc.
- Gazelle, H., Kupersmidt, J. B., Putallaz, M., Yan L., Grimes, C. L., Coie, J. D. (2005). Anxious Solitude Across Contexts: Girls' Interactions with Familiar and Unfamiliar Peers. **Child Development**, 76 (1), 227 - 246.

- Gerler, E. R., Jr. (1986). Skills for Adolescence: A New Program for Young Teenagers. **Phi Delta Kappan**, 67, 436-439.
- Gilbert, J. N. & Orlick, T. (1996). Evaluation of a Life Skills Program with Grade Two Children. **Elementary School Guidance & Counseling**, 31 (2), 139-152.
- Girgin, G. (2004). Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik. **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Kaya, A. (Ed). Ankara: Anı.
- Goffman, E. (1972). **The Presentation of Self in Everyday Life** (Re Ed.). London: Penguin Books.
- Goleman, D. (2003). **Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?** Çev.Yüksel, B. S. (24. Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Good, T. L. & Brophy J. E. (1984). **Looking in Classrooms**. (3rd Ed.). New York: Harper & Row Publishers.
- Goode, J. W. ve Hatt, K. P. (1973). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Metodları**. (R. Keleş, Çev.). Ankara: T.O.D.A.İ.E. Yayınları No: 137.
- Goodwin, D. A. (1984). An Investigation of the Efficacy of Creative Drama as a Method for Teaching Social Skills to Mentally Retarded Youth and Adults (Theatre). Unpublished Doctoral Dissertation, Bowling Green State University, UMI No: 8508374.
- Gorton, M. V. (1985). The Efficacy of Teaching Social Skills To Socially Isolated Preadolescents (Elementary School Children, Withdrawn Children). Unpublished Doctoral Dissertation, California School of Professional Psychology – Fresno. UMI No: 8622832.
- Gottman, J. (1986). The world of coordinated play: Same- and cross-sex friendship in young children. In J. M. Gottman & J. G. Parker (Eds.). **Conversations of Friends: Speculations of Affective Development** (139-191). New York: Cambridge University Press.
- Gourgey, A. F., Bosseau, J. & Delgado, J. The Impact of an Improvisational Dramatics Program on Student Attitudes and Achievement. **Children's Theatre Review**. 34, (3) 9-14.
- Gökalan, Z. B. (2000). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin (12-14 Yaş) Benlik Tasarımı, Atılganlık Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Graham, J. A., Gangluff, A., Kollock, K. ve Pizza, J. (2000). Relational Schemes in Children's Friendship Dyads as a Function of Peer Group Status. ERIC No: ED449207.

- Greenberg, J. S. (2002). **Comprehensive Stress Management** (7th Ed.). New York: McGraw-Hill Companies.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N.(1990). **Social Skills Rating System Manual**. Circle Pines MN: American Guidance Service.
- Griffin, E. (2000). **A First Look at Communication Theory**. USA: McGraw-Hill.
- Groot, M. & Prins, P. (1989). Children's social behavior: Reliability and Concurrent Validity of Two Self-Report Measures. **Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment**, 11 (3), 195-207.
- Grossman, B. ve Wrighter, J. (1948). The Relationship Between Selection-Rejection and Intelligence, Social Status, and Personality Among Sixth-Grade Children. **Sociometry**, 11, 346-355.
- Guli, L. A. (2004). The Effects of Creative Drama-Based Intervention for Children with Deficits in Social Perception. Unpublished Doctoral Dissertation, the University of Texas at Austin. UMI No: 3151245.
- Güçray, S. (1993). SEI. Özsaygı Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliği. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1 (9), 31-42.
- Güloğlu, B. (1999). The Effect of a Self-Esteem Enrichment Program on the Self-Esteem Level of Elementary School Students. Unpublished Master Dissertation, Middle East Technical University.
- Güloğlu, B. ve Aydın G. (2001). Coopersmith Özsaygı Envanteri'nin Faktör Yapısı. **Eğitim ve Bilim/Education and Science**, 26 (122), 66-77.
- Gün, N. (2002). **NLP Zininzi Kullanma Kılavuzu** (16. Baskı). İstanbul: Kuraldışı.
- Gürşimşek, I. (1988). Düşmanlık ve Saldırganlık. **Sosyal Psikolojiye Giriş**, (Edt: Bilgin, N.), İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 48.
- Güven, A. ve Yalçınkaya, M. (2001). Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşleri. **Ege Eğitim Dergisi**, 1 (1), 13-23.
- Halbert, G. T. (1995). The Effects of a Group Treatment Strategy on the Self-Concept and Locus of Control of Middle-Years Native Students. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, The University Of Regina (Kanada). UMI No: MM08456.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. **Child Development**, 53, 87-97.

- Harter, S. (1983). Developmental Perspectives on the Self-System. In P. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th Ed., 275-385). New York: Wiley.
- Hartup, W. W. (1974). Aggression in Childhood: Developmental Perspectives. *American Psychologist*, 29, 226-341.
- Hartup, W. W. (1983). Peer Relations. *Handbook of Child Psychology*, (Edt: Mussen, P. H.), Vol. 4, E. M. Hetherington (Vol Edt.), **Socialization, Personality and Social Development**, New York: John Wiley & Sons.
- Hartup, W. W. (1984). **Development During Middle Childhood The Years Six to Twelve**, Washington. D.C.: National Academy Pres.
- Hartup, W. W., French, D. C., Laursen, B. Johnston, M. K. & Ogawa, J. R. (1993). Conflict and Friendship Relations in Middle Childhood: Behavior in Closed-Field Situation. *Child Development*, 64, 445-454.
- Havighurst, R. J. (1953). **Human Development and Education**, New York: Longmans, Gren.
- Havighurst, R. J. (1972). **Developmental Tasks and Education**. New York: David McKay Company.
- Hedahl, G. O. (1980). The Effects of Creative Drama and Filmmaking on Self-Concept. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Minnesota, UMI No: NA.
- Heinig, R. B. (1988). **Creative Drama for the Classroom Teacher**. New Jersey:Prentice Hall, Inc.
- Henry, E. K. (2005). Self-Concept and Deviant Processing of Social Cues: The Influence of Children's Self-Concept on their Mental Access of Aggressive Responses, Hostile Attributional Biases, and Aggressive Behavior. Unpublished Doctoral Dissertation, Adelphi University, UMI No: 3177063.
- Hill, C., E., Thames, T. B. & Radin, D. K. (1979). Comparison of Rogers ,Perls, Ellis on the Counselor Verbal Response Category System. *Journal of Counseling Psychology*, 26 (3), 198-203.
- Hinde, R. A. (1976). On Describing Relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 1-19.
- Horm-Wingerd, Diane M. (1985). The Influence of Play Style on the Friendship Choices of Preschool Children. Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University UMI No: 8521320.

- Horstman, A. M. (1986). Social Validation of Children's Assertive and Unassertive Behavior in Peer Interactions (Social Skills). Unpublished Doctoral Dissertation, University of Montana. UMI No: 8703329.
- Hortaçsu, N. (1997). **İnsan İlişkileri** (2. Baskı). Ankara: İmge Kitapevi.
- Huck, C. S., Hepler, S. & Hickman, J. (1993). **Children's Literature in the Elementary Schools**. (5th ed). USA: Brown & Benchmark Publishers.
- Huizinga, J. (1995). **Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme Homo Ludens**. (C. Seresia, ve Kılıçbay, A. Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Jefferson-Payne, M. A. (1991). The Effects of Peer Group Facilitation on the Self-Efficacy of Middle School Students. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Virginia. UMI No: 9221073.
- Jelalian, E. (1991). Gender Differences In Preadolescent Same-Sex Friendships (Friendship). Unpublished Doctoral Dissertation, Miami University UMI No: 9200972.
- Jersild, A. T. (1979). **Çocuk Psikolojisi**. Çev. Günçe, G. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 79.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995). Teaching Students to Be eacemakers: Results of Five Years of Research, Peace and Conflict. **Journal of Peace Psychology**, 1(4), 417-438.
- Johnson, K. K. (1988). The Impact of Conflict Management Training on Behavior And Self-Esteem of Middle School Students. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Houston, UMI No: NA.
- Jones, R. A. (1997). The School Behavior Game: Making 'Human Sense' Of the Repertory Grid in Research with Children. **British Journal of Guidance & Counselling**, 25 (3), 399-408.
- Kaland-Wells, C. E. (1993). Classroom Teachers' Perception and Use of Creative Drama. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Washington, UMI No: 9418311.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). **İnsan ve İnsanlar** (Gözden Geçirilmiş Baskı). İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.
- Kantarcıoğlu, S. (1998). **Orta Dereceli Okul Öğretmenleri İçin Rehberlik**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kavale, K. A., Mathur, S. R., Forness, S. R., Rutherford, R. B., & Quinn, M. M. (1997). Effectiveness of social skillstraining for students with behavior disorders: A meta-analysis. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.),

Advances in Learning and Behavioral Disabilities, 11 1-16. Greenwich, CT: JAI Press.

Kepçeoğlu, M. (1994). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. (8. Basım), Ankara: Gül Yayınevi.

Kılıç, M. (2003). Öğrenmenin Doğası. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Ed: Yeşilyaprak, B., (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kılıççı, Y. (1992). **Okulda Ruh Sağlığı** (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık San.Tic. Ltd.

Kirkpatrick, M. J. (1984). A Study of Assertive, Aggressive and Submissive Behavior in a Clinical Population of Children and Adolescents: Correlates with Adjustment and Cognitive Set Implications for Assertiveness Training (Cognitive Expectancy, Self-Concept, Anxiety). Unpublished Doctoral Dissertation, Temple University, UMI No: 8509368.

Kocabaş, A. (2003). **Erken Çocukluk Dönemi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Müziği Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanlarının Karşılaştırılması**. OMEP Kuşadası-Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı 5-11 Ekim, Bildiri Kitabı, 3. Cilt, 30-45.

Kocayörük, A. (2000). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.

Koenig, L. (1995). **Smart Discipline for the Classroom. Respect and Cooperation Restored** (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Crowin Pres.

Kottman, T. (1990). Counseling Middle School Students: Techniques that Work. **Elementary School Guidance & Counseling**, 25 (2), 138-145.

Kottman, T. (1999). Integrating the Crucial Cs into Adlerian Play Therapy. **Journal of Individual Psychology**, 55 (3), 288-298.

Kottman, T. & Johnson, V. (1993). Adlerian Play Therapy: A Tool for School Counselors. **Elementary School Guidance & Counseling**, 28 (1), 42-52.

Kramer, L. & Radey, C. (1997). Improving Sibling Relations Among Young Children: A Social Skills Training Model. **Family Relations**, 46 (3), 237-246.

Krech, D. & Crutchfield, S. R. (1948). **Sosyal Psikoloji Teori ve Sorunlar**, Çev. E. Güçbilmez ve O. Onaran, Türk Siyasi İlimler Derneği Yayınları Siyasi İlimler Serisi, 12.

Kulaksızoğlu, A. (1999). **Ergenlik Psikolojisi**. İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Kupersmidt, J. B., DeRosier, M. E. & Patterson, C. J. (1995a). Similarity as the Basis for Friendship: The Role of Sociometric Status, Aggressive and Withdrawn Behavior, Academic Achievement, and Demographic Characteristics. **Journal of Social and Personal Relationships**, 12 439-452.
- Kupersmidt, J. B., Griesler, P. C., DeRosier, M. E., Patterson, C. J. ve Davis, P. W. (1995b). Childhood Aggression and Peer Relations in the Context of Family and Neighborhood Factors. **Child Development**, 66 , 360-375.
- Kuzgun, Y. (1989). Türk Eğitim Sisteminde Rehberlik ve Psikolojik Danışma. **Eğitim**, 6,-:5-10, Ekim-Kasım-Aralık.
- Kuzgun, Y. (1997a). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Kuzgun, Y. (1997b). **Grup Rehberliği El Kitabı**. Ankara: M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Küçükkaragöz, H. (2003). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. B. Yeşilyaprak, (Ed.). (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ladd, G. W. (1999). Peer Relationships and Social Competence during Early and Middle Childhood. **Annual Review of Psychology**. 50, 333-359.
- Ladd, G.W. (1983). Social Networks of Popular, Average, and Rejected Children in School Settings. **Merrill-Palmer Quarterly**, 29, 283-308.
- Lansford, J. E. & Parker, J. G. (1999). Children's Interactions in Triads: Behavioral Profiles and Effects of Gender and Patterns of Friendships Among Members. **Developmental Psychology**, 35, 80-93.
- Lawrence, D. (1988) **Enhancing Self-Esteem in the Classroom**. London: Paul Chapman.
- Linerode, P. M. (1985). Self-Concepts Among Fourth Through Eighth Grade Children Served By Gifted and Regular Classroom Programs, Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Akron. UMI No: 8505216.
- M.E.B., (1998), İlköğretim Okulları Seçmeli Drama Dersi 1-2-3 Öğretim Programı. **Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi**. Eylül 2492, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- M.E.B., (2002), **Öğretmen Yeterlilikleri**. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- M.E.M., (2004). 2004-2005 Eğitim Öğretim Yılı İlköğretim Okulları Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Çerçeve Programı, Buca İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü.

- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1987). Gender Segregation in Childhood. In H. W. Reese (Ed.), **Advances in Child Development and Behavior**. (Vol. 20, pp. 239-287). Orlando, FL: Academic Press.
- Maslow, A. (1970). **Motivation and Personality**. (2nd Ed.). New York: Harper and Row.
- McCaslin, N. (2000). **Creative Drama in the Classroom and Beyond**. (7th Ed.). New York: Longman, Inc.
- McLaughlin, M. M. (1995). Cardiovascular reactivity and its association with type A behavior, negative affectivity, aggression and submission in fifth-grade children. Unpublished Doctoral Dissertation, Syracuse University, UMI No: 9625866.
- Medrich, E. A., Rosen, J., Rubun, V. & Buckley, S. (1982). **The Serious Business of Growing Up**. Berkeley: University of California Press.
- Mickey, R. G. (1998). A Theoretical Approach to Creative Expression for School Counseling. Unpublished Doctoral Dissertation, The Union Institute, UMI No: 9915408.
- Miller, S. A. & Church, E. B. (2002). Learning to Express Themselves. **Early Childhood Today**, 16 (6), 29-31.
- Mize, J. & Ladd, G. (1990). Toward the Development of Successful Social Skills Trainin for Preschool Children. **Developmental Psychology**, 26 (3), 388-397.
- Moore, K. W. (2004). Using Large Group Guidance to Teach Social Skills to Sixth-Grade Students. Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University. UMI No: 3148197.
- Mosley, J. (1993). **Turn Your School Round: A Circle-Time Approach to the Development of Self-Esteem and Positive Behavior in the Primary Staffroom, Classroom and Playground**. LDA.
- Mullis, F. & Fincher, S. F. (1996). Using Rituals to Define the School Community. **Elementary School Guidance & Counseling**, 30 (4), 243-152.
- Murphy, K. (1990). The Impact of Communicating Liking on the Formation of Children's Friendships. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Ottawa (Canada) UMI No: NN60014.
- Myrick, R. D., Highland, W. H. & Sabella, R. A. (1995). Peer Helpers and Perceived Effectiveness. **Elementary School Guidance & Counseling**, 29 (4), 278-290.

- Nelson, J. R. & Dykeman, C. (1996). The Effects of a Group Counseling Intervention on Students with Behavioral Adjustment Problems. **Elementary School Guidance & Counseling**, 31 (1), 21-34.
- Nichols, T. R. (2002). Adolescent Social Competence: An Examination of Social Skills, Social Performance, and Social Adjustment with Urban Minority Youth. Unpublished Doctoral Dissertation, Columbia University. UMI No: 3048204.
- Nilan, P. (1991). Exclusion, Inclusion and Moral Ordering in Two Girl's Friendship Groups. **Gender and Education**, 7 259-281.
- Noble, G., Egan, P., & McDowell, S. (1977). Changing the Self-Concepts of Seven-Year-Old Deprived Urban Children by Creative Drama or Video Feedback. **Social Behavior and Personality**, 5 (1), 55-64.
- Nowicki, S., Jr., & Duke, M. P. (1994). Individual differences in the nonverbal communication of affect: The diagnostic analysis of nonverbal accuracy scale. **Journal of Nonverbal Behavior**, 19 9-35.
- Nutku, Ö. (1998a). **Oyun, Çocuk, Tiyatro**. Ankara: Özgür Yayınları.
- Nutku, Ö. (1998b). **Gösterim Terimleri Sözlüğü**. İstanbul: İnkılap.
- O'Donnell, A. S. (2002). Implementation and Evaluation of a Treatment Program for Relational Aggression and Victimization with Preadolescent Girls. Unpublished Doctoral Dissertation, Alliant International University, San Diego. UMI No: 3057543.
- Oktay, A. (1992). **Çocuk ve Okul**. Ankara: TC Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları No:35.
- Okun, B. (1997). **Effective Helping: Interviewing and Counseling Techniques**. California: Brooks/Cole, Pacific Grove.
- Okvuran, A. (1993). Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Okvuran, A. (1999). **Drama Etiği**. Türkiye 1. Drama Liderleri Buluşması, (Y. Haz: Aslan, N.), Ankara: Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları, 86-87.
- Ongular, S. (1982). İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Tiyatro Görüşleri, Yayınlanmamış Lisans Tezi, GSF Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ömeroğlu, E. (1990). Anaokuluna Giden 5-6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişiminde Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.

- Önder, A. (2002). **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri** (4. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Öner, N. (1997). **Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler** 83. Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Özdoğan, B. (2004). **Çocuk ve Oyun Çocuğa Oyunla Yardım**. Ankara: Anı.
- Özgüven, İ. E. (1999). **Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özmen, G. (1975). **Sınıf Öğretmenine Rehberlik** (2. Basım). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Özoğlu, S. Ç. (1976). Psikolojik Danışmada Benlik Kavramı. **A. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8, 1-4.
- Öztürk, A. (1997). Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenen Tiyatro Dersinin Öğretmen Adaylarının Sözel İletişim Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Pardun-Johannsen, K. C. (2004). Social Issue Drama and its Impact on the Social Consciousness of Preadolescent School Children. Unpublished Doctoral Dissertation, University Of St. Thomas (Minnesota), UMI No: 3130194.
- Parker, J. G. (1991). Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links with Group Acceptance and Loneliness. Unpublished Doctoral Dissertation, University Of Illinois At Urbana-Champaign UMI No: 9136695.
- Partin, R. L. (1999). **Classroom Teacher's Survival Guide**. New York: Merrill Prentice Hall.
- Patterson, L. E. & Welfel, E. R. (1994). **The Counseling Process** (4th Ed.). Pacific Grove, Calif.: Brooks/Cole.
- Patton, M. Q. (1990). **Qualitative Evaluation and Research** (2nd Ed.). USA: Sage Publications.
- Perry, D. G., Kusel, S. J. ve Perry, L. C. (1988). Victims of Peer Aggression. **Developmental Psychology**, 24, 807-814.
- Persons, J. B. (1989). **Cognitive Therapy in Practice: A Case Formulation Approach**. New York: Norton.
- Peters, S. (2003). "I Didin't Expect That I Would Get Tons of Friends ... More Each Day": Chidrens's Experiences of Friendship During the Transition to School. **Early Years**, 23 (1), 45-53.

- Phillipsen, L. C. (1994). Children's Friendships: Associations with Age, Gender, and Group Acceptance. Unpublished Doctoral Dissertation, University of California, Los Angeles UMI No: 9431197.
- Piaget, J. (1992). **Epistemoloji ve Psikoloji**. (S. Selvi, Çev.). İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Piers, E. V. (1984). **The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale** (Rev. Ed.). Los Angeles: Western Psychological Services.
- Pinciotti, P. (1993). Creative Drama and Young Children: The Dramatic Learning Connection. **Arts Education Policy Review**, 10632913, Jul/Aug 94 (6).
- Pişkin, M. (2003). **İlköğretimde Rehberlik** Y. Kuzgun, (Ed.). (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Plummer, D. (2001). **Helping Children to Build Self-esteem: A Photocopiable Activities Book**. London: Kingsley, J. Publishers.
- Radd, T. R. ve Harsh, A. F. (1996). Creating A Healthy Classroom Climate While Facilitating Behavior Change: A Self-Concept Approach. **Elementary School Guidance & Counseling**, 31 (2), P153-159.
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C ve Chapman, M. (1983). Children's Prosocial Dispositions and Behavior. Handbook of Child Psychology, (Edt: Mussen, P. H.), Vol. 4, **Socialization, Personality and Social Development**, (Vol. Edt: Hetherington, E. M.), New York: John Wiley & Sons.
- Reese, H. W. (1961). Relationship Between Self-Acceptance and Sociometric Choice. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 62, 472-474.
- Renard, S. & Sockol, K. (1987). Creative Drama: Enhancing Self-Concepts and Learning. ERIC No: ED345164.
- Richards, L. A. (1996). 'Pictures in Our Minds': A Narrative Study of the Incorporation of Creative Dramatics as Pedagogy in Elementary Classroom Content Areas. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh, UMI No: 9637875.
- Riddle, J.& Bergin, J. J. (1997). Effects of Group Counseling on The Self-Concept of Children of Alcoholics. **Elementary School Guidance & Counseling**, 31 (3), 192-204.
- Rizzo, T. A. (1986). How Children Make Friends in School (Childhood Socialization). Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University, UMI No: 8628020.

- Robbins, B. (1988). Creative Dramatics in the Language Arts Classroom. ERIC Identifier: ED297402.
- Rogers, W. A. (2002). **Classroom Behaviour**, London: Paul Chapman Publishing.
- Romano, John L. (1997). Stress And Coping: A Qualitative Study Of 4th And 5th Graders. **Elementary School Guidance & Counseling**, 31 (4), 273-283.
- Rose, A., & Asher, S. (1999). Children's Goals and Strategies in Response to Conflicts Within a Friendship. **Developmental Psychology**, 35 (1), 69-79.
- Rose, S. D. (1986). Group Methods, **Helping People Change: A Textbook of Methods** (Kanfer, F. H. ve Goldstein, A. P.), (3rd Ed.). 437-469, New York: Perganon Press.
- Rosenberg, M. (1965). **Society and the Adolescent Self-Image**. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rotenberg, K. J., Bartley, J. L. & Toivonen, D. M. (1997). Children's Stigmatization of Chronic Loneliness in Peers, **Journal of Social Behavior & Personality**. 12 (2), 577-584.
- Rowland, G. E. (2002). Every Child Needs Self-Esteem: Creative Drama Builds Self-Confidence Through Self-Expression. Unpublished Doctoral Dissertation, The Union Institute, UMI No: 3040782.
- Rubin, K. H. & Asendopf, J. B. (1993). Social Withdraw I. **Inhibition and Shyness In Childhood**, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Saarni, C. (2001). Cognition, Context, and Goals: Significant Components in Social-Emotional Effectiveness. **Social Development**, 10 (1), 125-129.
- Salgado, R. A. Jr. (2003). Counseling Children who Speak a Language in which the Counselor is not Fluent: Play Therapy and Counselor Perceived Self-Efficacy. Unpublished Doctoral Dissertation, University of New Orleans. UMI No: 3092901.
- San, İ. (2002). Yaratıcı Drama Eğitsel-Boyutları. **Yaratıcı Drama 1985-1995 Yazılar**, Edit. Adıgüzel, H. Ö. Ankara: Naturel.
- Saper, Z. L. (1995). Children's Friendships And The Stress-Buffering Hypothesis (Depression, Social Support). Unpublished Doctoral Dissertation, State University of New York at Binghamton UMI No: 9529763.
- Sarı, E. (1997). Grup Rehberliğinin İkokul II. Devre Öğrencilerinin Problemlerine ve Benlik Kavramlarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.

- Scanlon, E. M. & Ollendick, T. H. (1986). Children's Assertive Behavior: The Reliability and Validity of Three Self-Report Measure. **Child & Family Behavior Therapy**, 73 (3), 9-21.
- Schmuck, A. R. & Schmuck, A. P. (2001). **Group Processes in the Classroom**, (8th Ed.). New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Schumann, B. R. (2004). Effects of Child-Centered Play Therapy and Curriculum-Based Small-Group Guidance on the Behaviors of Children Referred for Aggression in an Elementary School Setting (Texas). Unpublished Doctoral Dissertation, University of North Texas. UMI No: 3157495.
- Seidel, K. E. (1996). Leaders' Theatre: A Case Study of How High School Students Develop Leadership Skills Through Participation in Theatre. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Cincinnati, UMI No: 9622305.
- Seldeen, D. J. (1985). The Impact of the Separation-Divorce Process on Latency Age Boys (Attachment, Loss). Unpublished Doctoral Dissertation, California School of Professional Psychology - Los Angeles, UMI No: 8528771.
- Selman, R. L., Jacquette, D. Ve Lavin, D. R. (1977), Interpersonal Awareness in Children: Toward an Integration of Developmental and Clinical Child Psychiatry. **American Journal of Orthopsychiatry**, 47 (2) April.
- Selvi, K. ve Öztürk, A. (2000). Yaratıcı Drama Yöntemiyle Fen Öğretimi. **Eğitim ve Bilim**, 25 (116), 42-46.
- Sert, A. G. (2003). The Effect of an Assertiveness Training on the Assertiveness and Self Esteem level of 5th Grade Children. Unpublished Master Dissertation, Middle East Technical University.
- Sevinç, M. (2004). **Erken Çocukluk Gelişimi ve Oyun**. İstanbul: Morpa.
- Sezer, S. (2001). Özsaygı Düzeyini Geliştirme Programının İlköğretim Okulu 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Shapiro, E. L. (2004). **Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek** (8. Baskı). Çev. Kartal, Ü. İstanbul: Varlık/Özel.
- Shaw, T. K. (1987). The Effect of Processing Videotaped Role Playing on the Acquisition of Selecte Social Skills by Third and Forth Grade Students. Unpublished Doctoral Dissertation, Kansas State University, UMI NO: 8806260.
- Sherif, M. & Sherif, W. C. (1972). **Reference Groups**. Chicago: Henry Regnery Company.

- Shertzer, B. ve Stone, S. C. (1981). **Fundamentals of Guidance** (4th Ed.). Boston : Houghton Mifflin.
- Siks, G. B. (1983). **Drama with Children**. New York: Harper and Row Publishers.
- Simmons, B. J. & Hogue, J. (Edts) (1985). **Idea Sparkers Classroom Activities**. Wheaton: Association for Childhood Education International.
- Simons, J. (1997). Drama Pedagogy and the art of Double Meaning. **Research in Drama Education**, 2 (2), p193-196.
- Skye, D. L. (2001). Arts-Based Guidance Intervention for Enhancement of Empathy, Locus of Control, And Prevention of Violence. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Florida. UMI No: 3039814.
- Smilansky, S. (1968). **The Effects of Socio-Dramatic Play on Disadvantaged Preschool Children**. New York : Wiley.
- Storr, A. (1997), **Solitude**, London: HarperCollins.
- Sun, Shu-L. (1995). The Development of Social Networks among Chinese Children in Taiwan. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of North Carolina at Chapel Hill UMI No: 9605176.
- Sümer-Hatipoğlu, Z. (1999). The Effect of Social Skills Training on Perceived Dimensions of Social Skills and Sociometric Status of Primary School Students. Unpublished Doctoral Dissertation, Middle East Technical University.
- Şahiner, B. (1994). The Relationship Between Assertiveness and Self-Concept. Unpublished Master Dissertation, Middle East Technical University.
- Tan, H. (1992). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. İstanbul: MEB Yayınları No: 163.
- Taner, H., And, M. Ve Nutku, Ö. (1966). **Tiyatro Terimleri Sözlüğü**. Ankara: TDK Yayınları, 251.
- Taneri, G. (1986). **Ortadereceli Okullarda Rehberlik ve Uygulaması**. İstanbul: ER-DİZ Yayıncılık.
- Tangör, A. (1997). **Psikoterapiler Elkitabı**. İzmir: Ege Psikiyatri Sürekli Yayınları.
- Taylor, P. (2000). **Drama Classromm Action, Reflection, Transformation**. London: Falmer Press.
- Thomas, R. M. (1983). **Comparing Theories of Child Development**. California:Wadsworth Publishing Company, Inc.

- Thompson, R. (2002). **School Counseling: Best Practices for Working in the Schools**. New York :Brunner-Routledge.
- Topukçu, H. (1982). Atılganlık Eğitiminin İlkokul Çocuklarının Atılganlık Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Tortu, S. (1984). Children's Reactions to the Ending of Friendship. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh, UMI No: 8511094.
- Tromski, D. ve Doston, G. (2003). Interactive Drama: A Method for Experiential Multicultural Training. **Journal of Multicultural Counseling & Development**, 31 (1), 52-63.
- Türköz, Y. (2002). **Büyü Dükkanı Psikodrama Öyküleri**. (4. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- USA Today Magazine, (1993). **USA Today Magazine**, 122 (2578), 9-10.
- Usal, A. ve Kuşluvan Z. (1998). **Davranış Bilimleri (Sosyal Psikoloji)**. İzmir: Fakülteler Kitabevi.
- Uşaklı, H. (2000). Grup Rehberliğinin Sınav Kaygısına Etkisi Üzerine Öğrenci Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Üstündağ, T. (1997). Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Erişime ve Derse Yönelik Öğrenci Tutumlarının Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Üstündağ, T. (1998). Yabancı Dil Öğretim Uygulamalarında Bir Yöntem Olarak Yaratıcı Dramanın Yeri. **TÖMER Dil Dergisi**, 66, 27-33.
- Van Mentz, M. (1989). **The Effective Use of Role-Play**. East Brunswick, NJ: Nichols.
- Vander Kolk, C. J. (1985). **Introduction to Group Counseling and Psychotherapy**. Columbus: Bell & Howell Company.
- Varış, F. (1976). **Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler**. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Vinnick, L. A. (1992). Social Skill in Third and Sixth-Grade Children: A Moderator of Stressful Life Events and Behavior Problems? Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Commonwealth University, UMI No: 9224657.
- Voltan, N. (1980). Grupla Atılganlık Eğitiminin Bireyin Atılganlık Düzeyine Etkisi. Unpublished Doctoral Dissertation, Hacettepe Üniversitesi.

- Voltan Acar, N. (2001). **Grupla Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Wagner, W. G. (2003). **Counseling, Psychology, and Children: A Multidimensional Approach to Intervention**. Columbus, OH: Merrill - Prentice Hall.
- Walker, G. A. (2003). Conflict Resolution Skills and Antisocial/Aggressive Behavior in a Rural Middle School Population. Unpublished Doctoral Dissertation, Spalding University, UMI No: 3078809
- Wallin, G. J. (1980). Fostering Moral Development Through Creative Dramatics. **The Personnel and Guidance Journal**, 9, 630.
- Walsh, R. T., Richardson, M. A. & Cardey, R. M. (1991), Structured Fantasy Approaches to Children's Group Therapy. **Social Work with Groups**, 14, 57-73.
- Walsh-Bowers, R. & Basso, R. (1999). Improving Early Adolescents' Peer Relations Through Classroom Creative Drama: An Integrated Approach. **Social Work in Education**, 21 (1), p23-33.
- Warters, J. (1960). **Group Guidance Principles and Practices**, New York: McGraw & Hill Book Company Nnc.
- Wassermann, S. (2000). **Serious Players in the Primary Classroom**. (2nd ed), New York: Teachers Collage Press.
- Way, B. (1967). **Development Through Drama**. London: Longman.
- Welch, D. M. (2000). A Comparison of Individual Counseling and Social Skills Groups Counseling Interventions for High-Risk Youth in Inner-City Elementary and Middle School Settings. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, California State University, Long Beach. UMI No: 1400824.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The Academic Lives of Neglected, Rejected, Popular, and Controversial Children. **Child Development**, 66, 754-763.
- Wetton, N. & Cansel, P. (1994). **Feeling Good: Raising Self-Esteem in the Primary School Classroom**. London: Forbes Publications Ltd.
- Yalçinkaya, M. (2006). Sınıf-İçi İletişim. **Sınıf Yönetimi**. M. Yalçinkaya ve Günbayı, İ. (Ed.). İstanbul: Lisans.
- Yassa, N. A. (1997). A Study of the Effect of Drama Education on Social Interaction in High School Students. Unpublished Master Dissertation, Lakehead University (Canada), UMI No: NA.

- Yassa, N. A. (1999). High School Involvement in Creative Drama. **Research in Drama Education**, 4 (1), 37-49.
- Yavuzer, H. (1998). **Çocuk Psikolojisi** (15. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yeşilyaprak, B. (2002). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri** (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. (2. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yocky, C. W. (1987). Coaching Children in Social Skills for Gains in Self-Concept. Unpublished Doctoral Dissertation, Western Conservative Baptist Seminary, UMI No: NA.
- Yörükoğlu, A. (1983). **Değişen Toplumda Aile ve Çocuk**. Ankara: Kurtuluş Ofset Basımevi.
- Yörükoğlu, A. (2000). **Çocuk Ruh Sağlığı** (24. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yurtal, F. (2004). Name-Calling and Peer Beliefs among Primary School Children in Turkey. **Pastoral Care**, June, NAPCE, 39-41.
- Zarbatany, L. F. (1985). The Effects of Motivation on Problem Solving Behavior of Popular, Average, and Rejected Children (Social Skills, Competence, Popularity). Unpublished Doctoral Dissertation, The University Of Utah, UMI No: 8527946.
- Zarbatany, L., Van Brunschot, M., Meadows, K. & Pepper, S. (1996). Effects of Friendship and Gender on Peer Group Entry. **Child Development**, 67, 2287-2300.

İnternet Kaynakçası

- A.P.A., (1999). American Psychology Association, grups.
<http://www.php.iupui.edu/~flip/gruops2.html> (1999, Mart 02).
- Blatner, A. (2002b). Role Playing in Education.
<http://www.blatner.com/adam/pdntbk/rlplayedu.htm> (2005, Nisan 06).
- Doğan, S. (2002). Çocuk ve Televizyon.
<http://www.basariyolu.com/tr/yazarlar.asp?kod=onceki&id=87> (2004, Mayıs 05).
- ehlt.flinders.edu.au., (1998). Implications of Friendships and Peer Relationships on Teaching.
http://www.http://ehlt.flinders.edu.au/education/DLT/CAD_98/friends/fship.htm (2004, Mart 10).

Nuttall, (1999). Self-Esteem And Children.

<http://www.nccc.org/Guidance/self.esteem.html>. (2004, Ocak 05).

Okvuran, A. (2002). Yaratıcı Drama Nedir?

http://www.egitim.com/egitimciler/0753/0753.1/d_0753.1.yaraticidrama.p01.asp?BI D=01 (2004, Mart 02).

Sherman, L. W. (2000). Sociometry in the Classroom: How to do it.

http://www.users.muohio.edu/shermalw/sociometryfiles/SOCIO_variation.htmlx (2004, Mart 03).

Sorensen S. (2005). Understanding Assertiveness. by Stuart Sorensen - RMN

<http://www.mhsanctuary.com/articles/assert.htm> (2005, Şubat 24).

Teachit, (2000). Drama Warm up and Cool Down Games.

<http://www.teachit.co.uk>. (2003, Mayıs 10).

Üre, Ö. (2003). Bilgisayara Bağımlılık Sosyalleşmeyi Engelliyor.

http://www.mimoza.marmara.edu.tr/~cahit/Yayin/bildiri/inet-tr03/sosyallesmeyi_engelliyor.htm (2004, Mayıs 05).

VINST.,(2002).Violence Institute of New Jersey. Searchable Inventory of Instruments Assessing Violent Behavior and Related Constructs in Children and Adolescents-Children's Action Tendency Scale.

<http://vinst.umdj.edu/VAID/TestReport.asp?Code=CATS> (2004, Mart, 22).

EKLER

Ek 1: Sosyometri Testi

Ek 2: Kimdir Bu Testi

Ek 3: Sosyometri ve Kimdir Bu Testleri Arasındaki Korelasyon Tablosu

Ek 4: Sosyometri Testi Puan Döküm Tablosu

Ek 5: Sosyometri Testiyle Elde Edilen Puanların Grafikleri

Ek 6: Arkadaşlık Seçiminde Değişim Puanları

Ek 7: Kimdir Bu Testiyle Oluşturulan Tablolar

Ek 8: Çalışma İzni

Ek 9: Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği

Ek 10: Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği Atılganlık Puanları

Ek 11: Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği

Ek 12: Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanlar

Ek 13: Drama Temelli Grup Rehberliği Programı

Ek 14: Oturumların Planı

Ek 15: Arkadaşım Benim Şiiri ve Dostluğun Şarkısı

Ek 16: Şahin, Fare, Güvercin

Ek 17: O Bizim Kulübümüze Giremez

Ek 18: Süreç Raporu

Ek 19: Etkinliklerden Örnekler

Ek 20: Öğrenci Faaliyetlerinden Örnekler

Ek 21: Davranış Eğilimi Ölçeği Atılganlık Alt Boyutu Öntest Puanlarının ANOVA Sonuçları

Ek 22: Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği Öntest Puanlarının ANOVA Sonuçları

Ek 1: Sosyometri Testi

Adınız:

Soyadınız:

SINIF LİSTESİ

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____
31. _____
32. _____

Sevgili Öğrenci,

Sol tarafta sınıfınızda bulunan öğrencilerin adları ve soyadları bulunmaktadır. Aşağıda size sorulan soruları hiçbir arkadaşınız görmeyecek bir şekilde cevaplayınız.

Bu kağıda yazdıklarınızı sınıf öğretmeniniz de dahil olmak üzere benden başka kimse görüp okumayacak.

Katıldığınız için teşekkür ederim.

Hakan UŞAKLI

Sınıfınızda birlikte ders çalışmaktan en çok hoşlandığınız üç öğrencinin adını soyadını yazınız:

- 1-
- 2-
- 3-

Sınıfınızda birlikte oyun oynamaktan en çok hoşlandığınız üç öğrencinin adını soyadını yazınız:

- 1-
- 2-
- 3-

Sınıfınızda birlikte oturmaktan en çok hoşlandığınız üç öğrencinin adını soyadını yazınız:

- 1-
- 2-
- 3-

Sınıfınızda arkadaşınız olmasını en çok istediğiniz üç öğrencinin adını soyadını yazınız:

- 1-
- 2-
- 3-

Sınıfınızda arkadaşınız olmasını en az istediğiniz üç öğrencinin adını soyadını yazınız:

- 1-
- 2-
- 3-

Ek 2: Kimdir Bu Testi

Adınız:

Soyadınız:

SINIF LİSTESİ

- Sevgili Öğrenci,
Sol tarafta sınıfınızda bulunan öğrencilerin ad ve soyadları bulunmaktadır. Aşağıda size sorulan soruları hiçbir arkadaşınız görmeyecek bir şekilde cevaplayınız. Bu kağıda yazdıklarınızı sınıf öğretmeniniz de dahil olmak üzere benden başka kimse görüp okumayacak. Katıldığınız için teşekkür ederim.
- Hakan UŞAKLI
- Dikkat! Her soru için sadece bir öğrencinin adı ve soyadı yazılacak.**
Öğretmen soru sorunca cevap vermek için sürekli parmak kaldırır. Kimdir bu?
.....
- Sırada sessizce oturur, kimseyle ilgilenmez. Kimdir bu?
.....
- Arkadaşlarıyla sürekli kavga eder. Kimdir bu?
.....
- Arkadaşlarına karşı daima saygılıdır. Kimdir bu?
.....
- İnsanların arasını açar. Kimdir bu?
.....
- Herkese yardım etmeyi sever. Kimdir bu?
.....
- Arkadaşlarıyla iyi geçinir onlara kötü davranmaz. Kimdir bu?
.....
- Oyun oynarken sürekli sorun çıkarır. Kimdir bu?
.....
- Teneffüslerde yalnız kalır kimseyle oynamaz. Kimdir bu?
.....
- Küsen arkadaşlarını barıştıırır. Kimdir bu?
.....

Ek 3: Sosyometri ve Kimdir Bu Testleri Arasındaki Korelasyon Tablosu

kst*	ses	kav	say	ara	yar	iyg	soç	yal	arb	ça	oy	ot	ar	de
par	-.021	-.004	.518**	.122	.207	.417**	.115	-.045	.297**	.329**	.062	.081	.156	-.040
ses		-.088	.192	-.021	-.078	.110	-.065	.587**	-.164	-.203	-.241*	-.183	-.226	.148
kav			-.211*	.225*	-.139	-.123	.585**	-.106	.104	-.059	-.067	-.078	-.150	.344**
say				-.033	.471**	.666**	-.150	-.057	.325**	.372**	.219*	.142	.227*	-.261*
ara					.051	.215*	.733**	.120	.315**	-.038	-.102	-.022	-.030	.227
yar						.458**	-.055	-.153	.430**	.537**	.366**	.400**	.470**	-.156
iyg							.057	-.043	.473	.488	.325	.311	.343	-.100
soç								.044	.192	-.026	-.077	-.031	-.082	.336**
yal									-.173	-.337**	-.320**	-.303**	-.298**	.190
arb										.450**	.317**	.388**	.338**	-.021
ça											.770**	.822**	.711**	-.082
oy												.765**	.636**	-.138
ot													.582**	-.081
ar														-.259*

**p<.01, *p<.05

* Kısaltmalar:

Kimdir bu? testinde kullanılanlar: (par: parmak kaldırma, ses: sınıfta sessiz kalma, kav: kavgacı, say: saygılı, ara: ara bozucu, yar: yardım sever, iyg: iyi geçinme, soç: sorun çıkarma, yal: teneffüslerde yalnız kalma, arb: ara bulucu)

Sosyometride kullanılanlar: (ça: birlikte çalışma, oy: birlikte oynama, ot: birlikte oturma, ar: arkadaşım, de: arkadaşım değil)

Ek 4: Sosyometri Testi Puan Döküm Tablosu

	ç1	ç2	ç3	oy1	oy2	oy3	ot1	ot2	ot3	ar1	ar2	ar3	ard1	ard2	ard3
1	8	3	7	8	8	10	9	1	10	15	5	11	0	8	7
2	1	2	5	2	1	3	2	0	2	0	1	2	6	6	5
3	5	1	2	4	6	9	7	2	1	2	9	3	1	0	1
4	6	4	2	2	5	6	6	3	5	4	1	0	2	3	2
5	8	6	10	7	3	6	6	4	11	6	8	7	1	2	8
6	0	7	3	4	6	2	0	6	0	2	6	4	4	8	6
7	15	12	14	12	9	14	14	9	21	4	11	12	3	1	1
8	10	12	17	8	10	24	12	8	16	11	10	16	6	3	0
9	11	11	3	10	7	8	8	9	7	16	9	5	0	1	0
10	4	4	14	5	9	12	3	9	13	8	3	9	9	0	2
11	1	3	0	0	2	2	3	9	1	0	2	5	11	4	16
12	5	7	6	6	6	4	4	11	3	5	9	3	5	5	4
13	4	8	6	8	3	10	1	8	8	14	2	6	0	0	5
14	4	9	12	7	9	6	6	11	5	4	5	2	2	1	1
15	11	5	8	20	12	5	10	6	9	8	2	9	6	9	4
16	8	5	9	7	5	4	5	5	7	5	3	7	0	1	1
17	3	4	0	7	5	6	4	6	0	3	4	0	2	0	6
18	3	4	3	3	4	5	3	8	2	4	4	6	11	2	2
19	4	4	4	2	3	1	2	6	2	2	6	2	30	16	22
20	12	5	11	12	8	12	10	12	11	4	9	9	23	17	22
21	10	5	8	13	5	6	15	10	15	16	12	5	5	4	0
22	3	2	3	0	4	2	0	4	0	0	2	3	1	3	0
23	2	3	0	2	5	4	0	0	0	0	1	0	5	0	10
24	4	9	0	7	6	3	3	10	0	0	13	6	5	6	3
25	6	3	2	3	5	8	6	0	2	6	1	0	3	1	3
26	2	2	5	2	1	4	7	4	3	2	4	5	0	0	3
27	8	8	7	4	7	5	11	5	8	2	6	6	0	1	0
28	8	11	4	8	11	11	8	2	6	12	8	4	6	8	2
29	10	8	8	12	11	3	11	11	4	6	11	5	16	14	12
30	0	3	2	1	4	0	1	4	0	6	0	4	4	0	0
31	10	8	10	6	5	6	13	2	13	5	15	28	7	9	5
32	10	10	13	12	13	14	11	9	13	10	14	8	1	0	4
33	1	0	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	18	26	17
34	6	9	18	8	7	15	5	8	12	10	6	11	3	0	0
35	2	2	3	4	3	0	3	1	1	5	0	0	3	13	13
36	9	8	5	11	11	16	10	7	6	15	13	10	0	0	0
37	8	13	11	5	14	13	10	7	5	3	7	8	4	0	0
38	5	4	7	3	11	2	2	4	4	0	0	0	8	3	2
39	5	0	7	6	6	9	5	5	5	1	0	1	6	0	1
40	7	1	11	5	1	11	6	4	9	7	8	15	4	1	1
41	7	19	9	6	11	9	14	7	10	5	8	9	13	0	14
42	5	9	6	8	9	9	8	8	9	6	8	7	0	2	5
43	6	3	3	3	9	6	6	10	1	0	3	4	3	4	1
44	2	2	3	0	0	2	0	0	2	0	1	3	7	6	1
45	6	13	10	5	5	5	5	9	10	10	6	6	10	1	2
46	9	0	0	15	0	0	6	1	0	9	3	2	3	0	2
47	4	8	13	10	6	11	1	6	8	1	1	5	3	0	0

48	14	6	7	15	11	7	18	12	6	8	13	0	1	0	3
49	5	9	3	3	4	6	3	7	5	7	5	3	0	0	0
50	6	3	5	2	3	5	3	2	6	0	3	4	5	3	6
51	6	7	5	8	8	7	3	6	6	8	7	6	1	2	0
52	4	4	2	4	3	1	3	5	1	4	0	0	3	0	2
53	1	5	3	3	3	1	1	3	6	3	7	1	3	2	5
54	6	2	1	7	4	2	3	3	0	0	0	0	19	27	13
55	19	16	15	13	12	18	24	22	20	15	16	15	13	10	16
56	2	2	4	5	4	2	2	0	2	4	6	5	2	0	3
57	2	5	4	3	0	0	2	10	3	5	5	2	1	0	0
58	7	5	6	7	5	0	12	7	4	4	1	0	3	1	2
59	0	0	0	0	3	1	0	0	3	1	0	0	8	12	9
60	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	7	11	7
61	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	13	20	18
62	4	3	4	4	2	3	4	1	3	4	3	5	0	0	3
63	7	6	5	4	4	3	3	2	2	3	5	8	5	5	2
64	6	10	14	13	14	15	14	10	11	4	4	6	0	0	0
65	4	9	11	7	6	5	0	2	3	5	4	4	0	0	5
66	11	10	4	9	5	4	6	5	3	10	8	9	0	0	0
67	22	17	23	23	21	25	27	24	18	21	28	29	0	0	0
68	6	5	6	11	9	8	6	5	10	9	9	7	3	3	6
69	2	0	0	1	1	4	1	3	3	1	1	5	3	3	3
70	2	6	4	2	4	2	0	0	1	0	0	3	4	5	3
71	12	10	5	7	13	13	4	5	4	10	6	5	0	0	0
72	2	2	4	4	4	6	4	4	4	4	2	2	1	5	6
73	4	4	4	2	3	4	6	8	7	3	6	5	2	2	0
74	7	7	12	14	11	10	11	5	12	3	3	4	0	0	0
75	13	15	11	16	15	17	14	12	14	11	15	11	0	0	3
76	20	18	11	6	5	4	7	11	10	17	16	14	0	2	2
77	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	5
78	0	3	6	0	3	6	0	0	1	6	4	1	0	0	5
79	7	4	2	4	5	5	6	6	3	8	5	3	1	3	2
80	9	9	5	7	6	3	7	10	6	18	13	11	0	3	3
81	3	1	0	0	0	1	0	3	4	3	0	0	10	11	7
82	3	3	3	4	4	4	6	8	7	3	3	0	2	0	1
83	10	10	6	8	11	9	9	8	8	8	10	8	2	2	1
84	2	2	4	1	4	4	2	2	2	0	1	0	1	4	4
85	0	0	0	0	0	0	2	5	7	0	1	2	5	5	6
86	5	5	0	5	5	2	3	2	2	3	3	0	4	6	5
87	1	0	1	0	2	3	2	2	0	1	1	10	0	3	5
88	3	3	3	6	6	6	6	6	6	3	3	3	0	0	3
89	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14	12	8

Kısaltmalar:

Ç1: öntest birlikte çalışma, Ç2: sontest birlikte çalışma, Ç3: izleme testi birlikte çalışma

OY1: öntest birlikte oynama, OY2: sontest birlikte oynama, OY3: izleme testi birlikte oynama

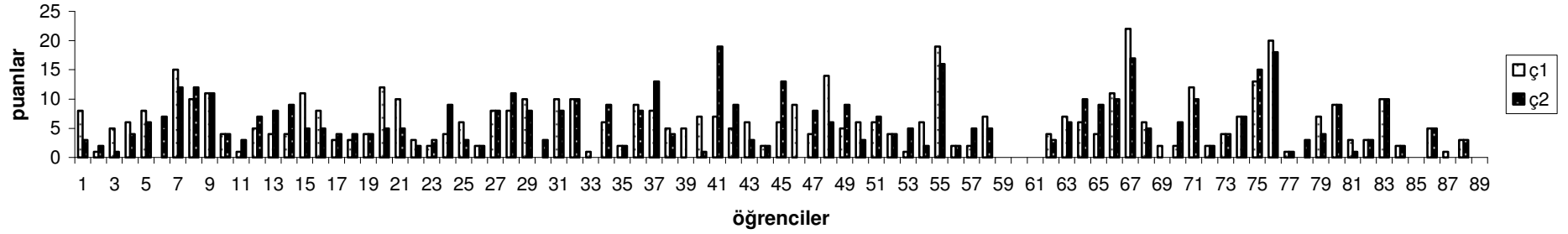
OT1: öntest birlikte oturma, OT2: sontest birlikte oturma, OT3: izleme testi birlikte oturma

AR1: öntest arkadaşım, AR2: sontest arkadaşım, AR3: izleme testi arkadaşım

DE1: öntest arkadaşım değil, DE2: sontest arkadaşım değil, DE3: izleme testi arkadaşım değil

Not: İlk 31 öğrenci deney grubunun öğrencileridir. 32 ile 61 (dahil) arasındaki 30 öğrenci plasebo grubundaki öğrencilerdir. 62'den sonra gelen 28 öğrenci kontrol grubunu oluşturmaktadır.

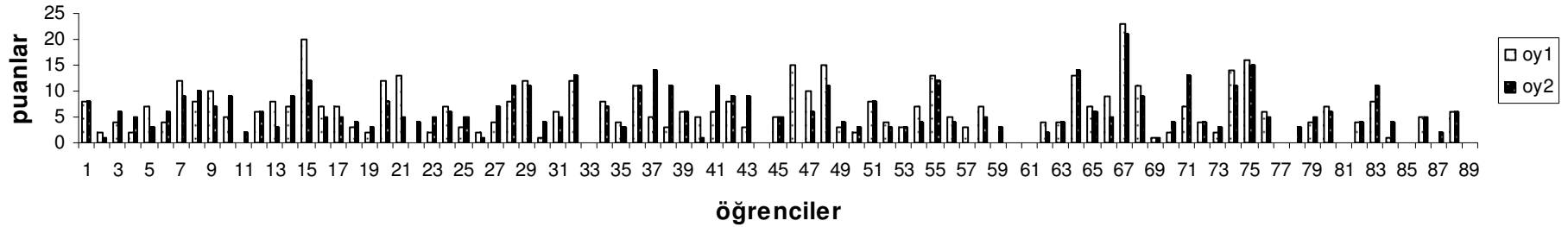
Ek 5: Sosyometri Testiyle Elde Edilen Puanların Grafikleri



Şekil 1

Sosyometri Testi (Birlikte Çalışma) Öntest Sontest Grafiği

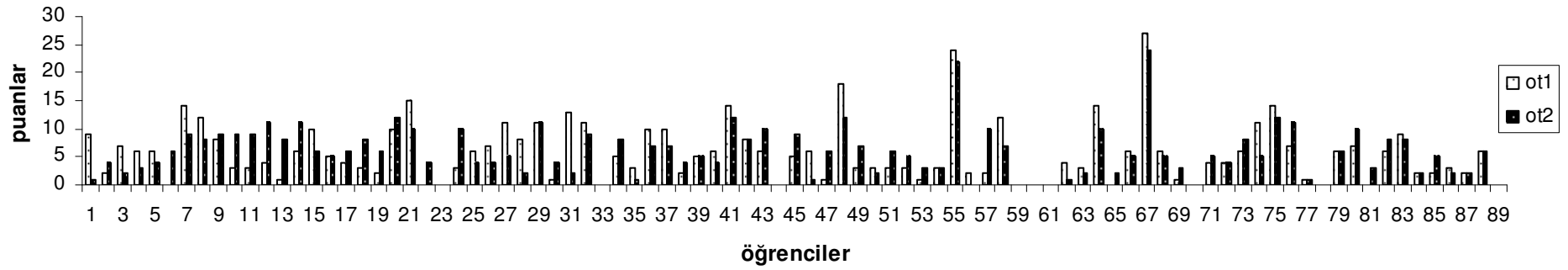
Kısaltmalar: ç1 (öntest birlikte çalışma), ç2 (sontest birlikte çalışma)



Şekil 2

Sosyometri Testi (Birlikte Oynama) Öntest Sontest Grafiği

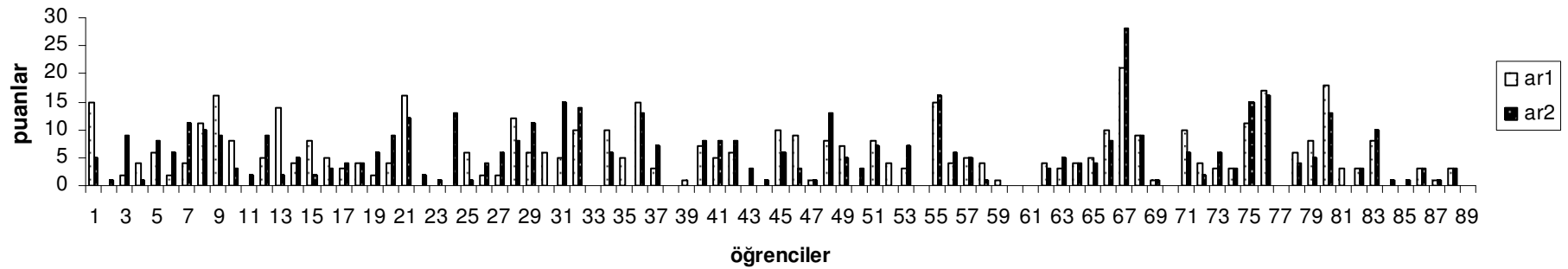
Kısaltmalar: oy1 (öntest birlikte oynama), oy2 (sontest birlikte oynama)



Şekil 3

Sosyometri Testi (Birlikte Oturma) Öntest Sontest Grafiği

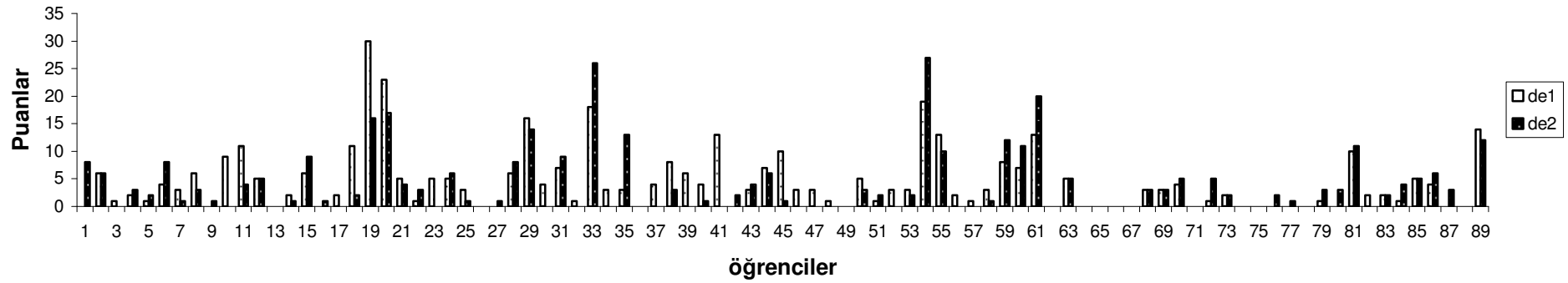
Kısaltmalar: ot1 (öntest birlikte oturma), ot2 (sontest birlikte oturma)



Şekil 4

Sosyometri Testi (Arkadaşım) Öntest Sontest Grafiği

Kısaltmalar: ar1 (öntest arkadaşım), ar2 (sontest arkadaşım)



Şekil 5

Sosyometri Testi (Arkadaşım Değil) Öntest Sontest Grafiği

Kısaltmalar: de1 (öntest arkadaşım değil), de2 (sontest arkadaşım değil)

Not: İlk 31 öğrenci deney grubunun öğrencileridir. 32 ile 61 (dahil) arasındaki 30 öğrenci plasebo grubundaki öğrencilerdir. 62'den sonra gelen 28 öğrenci kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Ek 6 Arkadaşlık Seçiminde Değişim Puanları

öğrenci	ön değişim	son değişim	öğrenci	ön değişim	son değişim
1	9	6	46	6	6
2	5	7	47	5	6
3	4	5	48	4	4
4	7	9	49	6	9
5	3	6	50	3	4
6	6	5	51	4	6
7	5	4	52	6	6
8	7	5	53	6	6
9	8	9	54	5	5
10	7	5	55	6	5
11	9	10	56	1	7
12	8	6	57	3	1
13	6	4	58	6	8
14	10	5	59	6	6
15	9	11	60	3	3
16	7	6	61	3	5
17	9	5	62	7	5
18	6	6	63	3	3
19	6	5	64	6	6
20	4	9	65	3	3
21	7	8	66	3	5
22	9	9	67	3	4
23	8	7	68	6	7
24	5	6	69	5	5
25	11	9	70	6	5
26	5	8	71	5	5
27	8	3	72	6	6
28	4	9	73	6	6
29	8	9	74	9	7
30	8	5	75	7	6
31	5	3	76	8	6
32	3	6	77	6	6
33	5	4	78	5	4
34	2	3	79	3	3
35	6	6	80	3	3
36	4	3	81	6	4
37	6	6	82	3	3
38	5	6	83	6	6
39	6	6	84	7	6
40	7	7	85	3	3
41	5	5	86	3	3
42	3	3	87	2	3
43	6	8	88	5	5
44	7	5	89	3	3
45	1	7			

Not: İlk 31 öğrenci deney grubunun öğrencileridir. 32 ile 61 (dahil) arasındaki 30 öğrenci plasebo grubundaki öğrencilerdir. 62'den sonra gelen 28 öğrenci kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Ek: 7: Kimdir Bu Testi Puanlarıyla Oluşturulan Tablolar

Tablo 1

Derslerde Sorulan Soruya Cevap Vermek İçin Parmak Kaldırma

	kst*	n	\bar{X}	SS	toplam	ranj
deney	par1	31	.97	1.779	30	10
	par2	31	.87	3.394	27	19
	par3	31	.97	3.601	30	20
kontrol	par1	28	1.00	4.154	28	22
	par2	28	.96	3.656	27	19
	par3	28	.96	3.180	27	16
plasebo	par1	30	.97	2.671	29	13
	par2	30	.90	1.936	27	9
	par3	30	.90	1.882	27	7

Tablo 2

Sessizce Oturup Kimseyle İlgilenmeme

	kst**	n	\bar{X}	SS	toplam	ranj
deney	ses1	31	.97	1.663	30	8
	ses2	31	.74	1.237	23	5
	ses3	31	.84	1.530	26	6
kontrol	ses1	28	.96	2.874	27	12
	ses2	28	.96	3.168	27	16
	ses3	28	1.00	3.682	28	19
plasebo	ses1	30	.97	2.189	29	10
	ses2	30	.93	2.477	28	12
	ses3	30	.97	2.834	29	13

n: Gruptaki Öğrenci Sayısı

\bar{X} : Puan Ortalamaları

SS: Standart Sapma

toplam: Soruya cevap veren öğrenci sayısı

ranj: en yüksek ve en düşük puanlar arası fark

* Kısaltmalar:

par1 (öntest parmak kaldırma), par2 (sontest parmak kaldırma), par3 (izleme testi parmak kaldırma)

** Kısaltmalar: ses1 (öntest sessizce oturup kimseyle ilgilenmeme), ses2 (sontest sessizce oturup kimseyle ilgilenmeme), ses3 (izleme testi sessizce oturup kimseyle ilgilenmeme)

Tablo 3
Arkadaşlarıyla Sürekli Kavga Etme

kst*		n	\bar{X}	SS	toplam	ranj
deney	kav1	31	1.00	2.463	31	13
	kav2	31	.81	1.537	25	6
	kav3	31	.90	2.427	28	9
kontrol	kav1	28	.93	2.159	26	7
	kav2	28	.96	2.560	27	10
	kav3	28	.82	2.109	23	9
plasebo	kav1	30	.83	1.984	25	9
	kav2	30	1.00	2.573	30	10
	kav3	30	.97	2.173	29	8

Tablo 4
Arkadaşlarına Karşı Saygılı Olma

	kst**	n	\bar{X}	SS	toplam	ranj
deney	say1	31	.97	1.169	30	5
	say2	31	.97	1.888	30	9
	say3	31	.97	1.622	30	7
kontrol	say1	28	.93	1.676	26	6
	say2	28	.93	1.654	26	7
	say3	28	.82	1.867	23	8
plasebo	say1	30	.27	1.094	27	3
	say2	30	.28	1.112	28	3
	say3	30	.24	1.064	24	3

Tablo 5
Arkadaşlarının Arasını Açma

	kst***	n	\bar{X}	SS	toplam	ranj
deney	ara1	31	1.00	1.342	31	6
	ara2	31	.84	1.214	26	5
	ara3	31	.97	1.224	31	6
kontrol	ara1	28	.75	2.675	21	14
	ara2	28	.61	2.097	17	11
	ara3	28	.46	1.347	13	7
plasebo	ara1	30	.77	1.223	23	5
	ara2	30	.70	.915	21	3
	ara3	30	.70	1.343	12	6

* Kısaltmalar: kav1 (öntest kavga etme), kav2 (sontest kavga etme), kav3 (izleme testi kavga etme)

** Kısaltmalar: say1 (öntest saygılı), say2 (sontest saygılı), say3 (izleme testi saygılı)

*** Kısaltmalar: ara1 (öntest ara açar), ara2 (sontest ara açar), ara3 (izleme testi ara açar)

Tablo 6
Yardım Etmeyi Sevme

	kst*	n	\bar{X}	SS	toplam	ranj
deney	yar1	31	1.00	1.291	31	4
	yar2	31	1.00	1.571	31	8
	yar3	31	1.00	1.633	31	8
kontrol	yar1	28	.89	1.892	25	8
	yar2	28	.82	1.416	23	5
	yar3	28	.82	1.278	23	5
plasebo	yar1	30	.93	1.337	28	4
	yar2	30	.87	1.074	26	4
	yar3	30	.93	1.202	28	4

Tablo 7
Arkadaşlarıyla İyi Geçinme

	kst**	n	\bar{X}	SS	toplam	ranj
deney	iyg1	31	1.00	1.366	31	6
	iyg2	31	.90	1.012	28	4
	iyg3	31	.94	1.124	29	4
kontrol	iyg1	28	.93	1.303	26	5
	iyg2	28	1.00	1.277	28	5
	iyg3	28	.96	1.138	27	5
plasebo	iyg1	30	.90	1.213	27	4
	iyg2	30	.93	1.311	28	5
	iyg3	30	.80	.961	24	3

Tablo 8
Oyun Oynarken Sorun Çıkarma

	kst***	n	\bar{X}	SS	toplam	ranj
deney	soç1	31	1.00	1.506	31	7
	soç2	31	.94	1.237	29	4
	soç3	31	.94	1.548	29	6
kontrol	soç1	28	.93	3.288	28	17
	soç2	28	.93	3.114	28	16
	soç3	28	.96	2.975	28	15
plasebo	soç1	30	.83	1.802	25	8
	soç2	30	.97	1.629	29	8
	soç3	30	.90	1.845	27	8

* Kısaltmalar: yar1 (öntest yardım sever), yar2 (sontest yardım sever), yar3 (izleme testi yardım sever)

** Kısaltmalar: iyg1 (öntest iyi geçinme), iyg2 (sontest iyi geçinme), iyg 3 (izleme testi iyi geçinme)

*** Kısaltmalar: soç1 (öntest sorun çıkarma), soç2 (sontest sorun çıkarma), soç3 (izleme testi sorun çıkarma)

Tablo 9
Teneffüslerde Yalnız Kalma

	kst*	n	\bar{X}	SS	toplam	ranj
deney	yal1	31	1.00	1.966	31	10
	yal2	31	.87	1.708	27	8
	yal3	31	.97	2.302	30	12
kontrol	yal1	28	.79	2.166	22	10
	yal2	28	.64	1.948	18	9
	yal3	28	.50	1.528	14	7
plasebo	yal1	30	.77	1.251	23	5
	yal2	30	.83	1.913	25	8
	yal3	30	.83	1.599	25	5

Tablo 10
Arkadaşlarını Barıştırma

	kst**	n	\bar{X}	SS	toplam	ranj
deney	arb1	31	1.00	1.265	31	5
	arb2	31	.90	1.446	28	6
	arb3	31	.97	1.835	30	10
kontrol	arb1	28	.79	1.134	22	4
	arb2	28	.82	1.362	23	5
	arb3	28	.93	1.359	26	5
plasebo	arb1	30	.80	1.064	24	4
	arb2	30	.87	.973	26	4
	arb3	30	.80	2.058	24	11

n: Gruptaki Öğrenci Sayısı

\bar{X} : Puan Ortalamaları

SS: Standart Sapma

toplam: Soruya cevap veren öğrenci sayısı

ranj: en yüksek ve en düşük puanlar arası fark

* Kısaltmalar: yal1 (öntest yalnız kalma), yal2 (sontest yalnız kalma), yal3 (izleme testi yalnız kalma)

** Kısaltmalar: arb1 (öntest küsenleri barıştırmır), arb2 (sontest küsenleri barıştırmır), arb3 (izleme testi küsenleri barıştırmır)

Ek 8: Çalışma İzni

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.35.00.03.1/
KONU: Ölçek çalışması

24672

8 TEMMUZ 2004

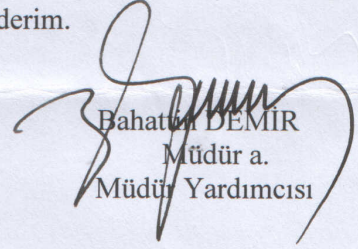
VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

İLGİ: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 01.07.2004 tarih ve 1785 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi yazısında, Hakan UŞAKLI'nın Drama Temelli Grup Rehberliğinin İlköğretim V.Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkileri, Atılganlık Düzeyleri ve Benlik Saygısına Etkisi konulu doktora tezi çalışmasıyla ilgili olarak Buca İlçesi Ege İhracatçılar Birliği İlköğretim Okulu ve Ufuk İlköğretim Okulu'nda ölçek çalışması yapmak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu çalışmanın adı geçen okullarda yapılması araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.


Bahattin DEMİR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR

.../07/2004

M. Fahri AYKIRI
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek: 1-Yazı (1 sayfa)
2-Öğrenci Bilgi Formu (1 sayfa)
3-Davranış Eğilimi Ölçeği (2 sayfa)
4-Benlik Saygısı Ölçeği (1 sayfa)
5-Drama Programı (4sayfa)

Ek 9: Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği

Adınız Soyadınız:.....

Sınıfınız:..... Cinsiyetiniz: K E

Açıklama:

Sevgili Öğrenci,

Aşağıda A'dan M'ye kadar toplam 13 durum var. Bu durumların altında durumlar karşısında verilebilecek üç farklı davranış biçimi var. Bu davranış biçimleri ikişerli eş olarak üçer tane a b ikilileri şeklinde verilmiş. Her durumu dikkatlice okuduktan sonra her bir a b ikilisinden mutlaka bir tanesini yuvarlağa alarak (O) seçmen gerekiyor. Her bir durum için toplam üç seçim, tüm seçenekler için toplam 39 seçim yapmış olacaksın. Verilen seçeneklerden hiç biri de sana uygun olmayabilir. Ancak bir seçeneği mutlaka seçmelisin.

Seçimlerin doğrusu veya yanlışı yoktur. Burada yaptığın seçimleri sınıf öğretmenin de dahil olmak üzere kimse görmeyecek.

Katıldığınız için teşekkür ederim...

Hakan UŞAKLI
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Araştırma Görevlisi

A- Arkadaşlarınla birlikte oyun oynuyorsun. Çok dikkatli oynamana rağmen hatalar yapıyorsun. Yaptığın hatalar yüzünden arkadaşların seninle alay ederek dalga geçiyorlar. Bu durumda ne yaparsın?

1) a- Oyunu bırakır eve giderim.

b- Benimle en çok alay eden çocuğu döverim.

2) a- Onlara susmalarını söylerim. Çünkü, ben de onlarla alay edersem, hiç hoşlarına gitmez.

b- Oyunu bırakır eve giderim.

3) a- Benimle en çok alay eden çocuğu döverim.

b- Onlara susmalarını söylerim. Çünkü, ben de onlarla alay edersem, hiç hoşlarına gitmez.

B- Arkadaşınla birlikte evde oynuyorsunuz. Arkadaşın ortalığı çok dağıttı. Bu yüzden annen çok kızdı, seni cezalandıracağını söyledi. Bu durumda ne yaparsın?

4) a- Ortalığı düzeltirim.

b- Ortalığı düzeltmek için arkadaşımından yardım isterim.

5) a-Ertesi gün annemle konuşmam, onu da dinlemem.

b- Ortalığı düzeltirim.

6) a- Ortalığı düzeltmek için arkadaşımından yardım isterim.

b-Ertesi gün annemle konuşmam, onu da dinlemem.

C- Bir sabah dersten önce arkadaşların yanına gelip, o gün yapılması gereken ödevi senden isterler. Eğer yaptığın ödevi vermezsen senin çok bencil, gıcık birisi olduğunu herkese söyleyeceğiz derler. Bu durumda ne yaparsın?

7) a- Ödevimi onlara veririm.

b- Onlara ödevlerini kendi başlarına yapmalarını söylerim.

8) a- "Herkese onların nasıl birer kopyacı olduklarını anlatacağımı" söylerim.

b- Ödevlerimi onlara veririm.

9) a- Onlara ödevlerini kendi başlarına yapmalarını söylerim.

b- "Herkese onların nasıl birer kopyacı olduklarını anlatacağımı" söylerim.

D- Çeşmeden su içmek için sırada bekliyorsun. Senin yaşlarında ve boyunda bir çocuk yanına yaklaşır ve seni, sıranın dışına iterler. Bu durumda ne yaparsın?

- 10) a- Çocuğu sıranın arkasına iterim.
b- Çocuğa "Bana böyle yapmaya hakkın yok" derim.
- 11) a- Sıranın en arkasına giderim.
b- Çocuğu sıranın arkasına iterim.
- 12) a- Çocuğa "Bana böyle yapmaya hakkın yok" derim.
b- Sıranın en arkasına giderim.

E- En sevdiğin kitabı bir arkadaşına ödünç verdin. Bir kaç gün sonra arkadaşın sana kitabını geri getirdi. Fakat kitabın bazı sayfaları yırtılmış, dış kapağı kirlenmiş ve bükülmüştür. Bu durumda ne yaparsın?

- 13) a- Arkadaşıma "Kitap nasıl bu hale geldi?" diye sorarım.
b- Aldırış etmem.
- 14) a- Çocuğu azarlarım.
b- Arkadaşıma "Kitap nasıl bu hale geldi?" diye sorarım.
- 15) a- Aldırış etmem.
b- Çocuğu azarlarım.

F- Okuldan eve geliyorsun. Senden küçük bir çocuk kafana kar topu atıyor. Bu durumda ne yaparsın?

16) a- Çocuğu döverim.
b- Aldırış etmem.

17) a- Çocuğa, "Birinin başına bir şeyler atmanın ne kadar tehlikeli" olduğunu söylerim.
b- Çocuğu döverim.

18) a- Aldırış etmem.
b- Çocuğa, "Birinin başına bir şeyler atmanın ne kadar tehlikeli" olduğunu söylerim.

G- Dışarıda çocukların oyun oynadıklarını gördün. Yanlarına gidip "Ben de sizinle oynayabilir miyim?" diye sordun. Çocuklar sana onlarla oynayamayacağını çünkü iyi oynayamadığını söylediler. Bu durumda ne yaparsın?

19) a- Üzgün bir şekilde oradan ayrılırım.
b- Oyunlarını bozarım.

20) a- Oyuna katılmam için bir şans vermelerini isterim.
b- Üzgün bir şekilde oradan ayrılırım.

21) a- Oyunlarını bozarım.
b- Oyuna katılmam için bir şans vermelerini isterim.

H- Televizyonda güzel bir program seyrediyorsun. Programın tam ortasında annen yanına gelerek yatma zamanının geldiğini ve televizyonu kapamayı söyler. Bu durumda ne yaparsın?

22) a- Anneme "Yatmak istemiyorum" diye bağırırım.

b- Eğer bu akşam geç yatmama izin verirlerse, yarın akşam erken yatacağıma söz veririm.

23) a- Ağlamaya başlarım.

b- Anneme "Yatmak istemiyorum" diye bağırırım.

24) a- Eğer bu akşam geç yatmama izin verirlerse, yarın akşam erken yatacağıma söz veririm.

b- Ağlamaya başlarım.

I- Kantinde bir şeyler yiyorsun. Arkadaşının elinde çok güzel çikolatalar var. Arkadaşına, "Çikolatalarından bir tane alabilir miyim" diye soruyorsun. Arkadaşın hayır diyor. Bu durumda ne yaparsın?

25) a- Elindekilerle onun çikolatalarından birini değiştirmeyi teklif ederim.

b- Çocuğa cimri ve bencilsin derim.

26) a- Çikolatadan vazgeçer kendi elimdekileri yerim.

b- Elindekilerle onun çikolatalarından birini değiştirmeyi teklif ederim.

27) a- Çocuğa cimri ve bencilsin derim.

b- Çikolatadan vazgeçer kendi elimdekileri yerim.

J- Sınıfınızdaki bir çocuk övünerek senden daha zeki olduğunu söyler. Fakat sen kendini ondan daha çok zeki olduğunu düşünüyorsun. Bu durumda ne yaparsın?

28) a- Çocuğa çenesini kapamasını söylerim.

b- Çocuğa "Hadi birbirimize soru soralım da kim zekiymiş ortaya çıksın" diye teklif ederim.

29) a- Çocuğa hiç aldırış etmem yürür giderim.

b- Çocuğa çenesini kapamasını söylerim.

30) a- Çocuğa "Hadi birbirimize soru soralım da kim zekiymiş ortaya çıksın" diye teklif ederim.

b- Çocuğa hiç aldırış etmem yürür giderim.

K-Bir arkadaşınla oyun oynarken yarış yapıyorsunuz. Yarışı kazanana çok güzel bir ödül var. Sen çok çalıştın ama yarışı bir puanla kaybettin. Bu durumda ne yaparsın?

31) a- Çocuğa hile yaptığını söylerim.

b- Başka bir yarışta kazanmak için çalışırım.

32) a- Eve gider ağlarım.

b- Çocuğa hile yaptığını söylerim.

33) a- Başka bir yarışta kazanmak için çalışırım.

b- Eve gider ağlarım.

L- Evde büyüklerinden biri seni rahatsız edici bir şeyler yapar. Sen çok kıvarsın ama onlar buna hiç aldırış etmezler. Bu durumda ne yaparsın?

34) a- Aldırış etmemeye çalışırım.

b- Ona beni rahatsız ettiğini söylerim.

35) a- Ben de onun rahatsız olduğu bir şey yaparım.

b- Aldırış etmemeye çalışırım.

36) a- Ona beni rahatsız ettiğini söylerim.

b- Ben de onun rahatsız olduğu bir şey yaparım.

M-Arkadaşınla evde oynuyorsunuz. Ama çok gürültü çıkarıyorsunuz. Gürültü yaptığınız için evde büyüklerin kızıyor ve sana bağırmağa başlıyorlar. Bu durumda ne yaparsın?

37)a- Onlara "Üzgünüm ama oyunu gürültü çıkarmadan oynayamıyoruz" derim.

b- Onların bağırmasına aldırmam, gürültü yapmaya devam ederim.

38) a- Yapacak başka bir şey bulurum.

b- Onlara "Üzgünüm ama oyunu gürültü çıkarmadan oynayamıyoruz" derim.

39) a- Onların bağırmasına aldırmam, gürültü yapmaya devam ederim.

b- Yapacak başka bir şey bulurum.

Ek 10: Çocuklarda Davranış Eğilimi Ölçeği Atılgnlık Puanları

öğrenci	öntest atılgnlık	sontest atılgnlık	izleme testi atılgnlık	öğrenci	öntest atılgnlık	sontest atılgnlık	izleme testi atılgnlık
1	19	26	14	46	12	12	10
2	17	24	22	47	24	21	24
3	17	23	26	48	18	12	21
4	4	22	10	49	20	22	10
5	21	26	26	50	20	15	17
6	17	23	24	51	21	14	18
7	15	24	23	52	18	18	20
8	19	22	20	53	23	23	17
9	21	23	24	54	13	13	20
10	15	24	23	55	20	16	20
11	10	22	16	56	15	22	19
12	17	19	25	57	19	20	20
13	18	24	25	58	21	23	19
14	15	22	24	59	21	22	20
15	17	26	23	60	21	18	13
16	17	20	21	61	19	15	21
17	18	23	26	62	15	12	12
18	17	24	24	63	16	21	21
19	11	25	14	64	12	18	18
20	6	15	17	65	14	20	20
21	18	21	19	66	20	24	24
22	18	25	26	67	22	7	23
23	19	25	23	68	17	22	22
24	11	21	19	69	15	20	20
25	14	22	18	70	21	15	20
26	16	24	20	71	12	7	22
27	16	25	24	72	18	17	17
28	19	24	13	73	19	20	20
29	7	21	26	74	22	25	25
30	19	23	26	75	20	21	21
31	21	23	22	76	18	18	18
32	17	12	12	77	17	15	15
33	21	18	20	78	14	17	17
34	21	19	23	79	21	23	23
35	23	15	19	80	23	25	25
36	19	22	21	81	20	7	19
37	21	21	23	82	17	20	20
38	20	18	21	83	21	21	21
39	20	21	22	84	23	16	16
40	18	15	22	85	23	15	16
41	18	20	17	86	16	14	14
42	22	21	10	87	23	19	19
43	21	16	21	88	9	8	8
44	20	20	20	89	15	14	14
45	22	15	23				

Not: İlk 31 öğrenci deney grubunun öğrencileridir. 32 ile 61 (dahil) arasındaki 30 öğrenci plasebo grubundaki öğrencilerdir. 62'den sonra gelen 28 öğrenci kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Ek 11: Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği

Adınız Soyadınız:.....

Sınıfınız:..... Cinsiyetiniz: K E

Açıklama:

Sevgili Öğrenci,

Aşağıda bazı cümleler göreceksin. Bu cümlelerin bazılarını kendine uygun bulacak, bazılarını ise bulmayacaksın.

Kendine uygun bulduğun cümleleri yanındaki "Bana Uygun" kutucuğuna (X) işareti koyarak belirtebilirsin. Kendine uygun bulmadığın cümleleri ise yandaki "Bana Uygun Değil" kutucuğuna (X) işareti koyarak belirtebilirsin.

Verdiğin cevapların doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir. Önemli olan verdiğin cevabın senin gerçek duygu ve düşüncelerine uygun olmasıdır.

Katıldığınız için teşekkür ederim...

Hakan UŞAKLI
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Araştırma Görevlisi

22	Fikrimden çabuk vazgeçerim.			22
23	Genellikle kendi başımın çaresine bakabilirim.			23
24	Genellikle mutluyum.	BANA	BANA	24
25	Kendimden küçük çocuklarla oynamayı tercih ederim.	UYGUN	UYGUN	25
26	Annem babam benden çok şey beklerler.		DEĞİL	26
27	Havale burnu ile çok vakit geçiririm.			27
28	Kendime elde kaldırımlardan hoşlanırım.			28
29	Rekabetçi bir baskının yerinde olmak isterim.			29
30	Kendimden büyükleri ortaya koymam.			30
31	Annem babamla çok vakit geçiririm.			31
32	Hiçbir şeyi kendimden başkalarına uyarlar.			32
33	Evlendiğimden beri çok zor gelir.			33
34	Keşke biraz daha küçük olsaydım.			34
35	Okulda öğrendiklerimden başka çok şey öğrendim.			35
36	Kararı verirken fazla zorluk çekmem.			36
37	Riz olan kişi (aynı mekân) ile karşılaşmamı isterim!			37
12	Evdaki kolayca izlenen programları hoşlanmıyorum.			12
13	Her zaman doğru olan şeyden hoşlanmıyorum.			13
38	Okulda öğrendiklerimden gurur duyarım.			38
39	Başkalarının öğrendiklerini bana söylemesini isterim.			39
40	Geçmişte evi terk etmediğimi düşünürüm.			40
41	Her bir zanaatçıya zanaatçılığından gurur duyarım.			41
42	Okulda öğrendiklerimden sık sık başkalarına anlatırım.			42
43	Çocuklar arasında arkadaşlar arasında sevilirim.			43
44	Başkalarının öğrendiklerini bana söylemesini isterim.			44
45	Başkalarının öğrendiklerini bana söylemesini isterim.			45
46	Okulda öğrendiklerimden gurur duyarım.			46

47	Annem babam beni anlarlar.			47
48	Her zaman doğruyu söylerim.			48
49	Öğretmenim bana yeterince başarılı olmadığımı hissettirir.			49
50	Başarısızım.			50
51	Azarlandığım zaman çabuk üzülürüm.			51
52	Çoğu kimse benden daha çok sevilir.			52
53	Çoğu zaman annemle babamın benden çok şey beklediklerini hissederim.			53
54	Başkalarıyla kolaylıkla konuşabilirim.			54
55	Okulda sık sık cesaretimi kırılır.			55
56	Genellikle olup bitenlere aldırım.			56
57	Bana güvenilmez.			57

Ek 12: Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeğinden Alınan Puanlar

öğrenci	öntest	sontest	izleme testi	öğrenci	öntest	sontest	izleme testi
1	85	83	83	46	89	89	83
2	93	98	98	47	95	99	97
3	99	102	98	48	96	90	89
4	100	90	90	49	106	104	83
5	99	109	106	50	98	86	85
6	92	89	86	51	89	93	100
7	101	104	103	52	106	100	107
8	101	105	100	53	94	101	100
9	89	83	85	54	82	84	80
10	88	79	80	55	97	98	91
11	102	107	105	56	95	90	83
12	94	99	96	57	101	105	105
13	84	86	91	58	99	97	103
14	86	103	91	59	96	89	88
15	90	86	88	60	90	97	98
16	95	89	85	61	99	94	98
17	88	92	102	62	95	89	89
18	89	90	97	63	96	96	96
19	99	105	92	64	96	92	92
20	94	78	85	65	96	101	99
21	96	92	88	66	99	100	100
22	97	83	79	67	98	92	89
23	100	105	99	68	97	89	89
24	96	99	103	69	96	92	88
25	95	88	95	70	100	105	103
26	98	98	97	71	104	100	106
27	94	92	100	72	92	88	84
28	99	107	94	73	93	99	99
29	97	95	105	74	97	103	103
30	85	90	105	75	95	96	96
31	99	100	95	76	92	89	89
32	99	105	99	77	91	89	89
33	93	105	96	78	89	93	93
34	94	95	91	79	94	95	95
35	102	86	75	80	95	95	95
36	104	101	103	81	98	95	98
37	102	103	105	82	98	94	94
38	91	101	94	83	93	93	93
39	86	87	101	84	81	82	75
40	94	86	109	85	102	92	105
41	87	87	89	86	86	94	90
42	97	97	83	87	85	85	85
43	86	83	96	88	90	94	92
44	95	91	97	89	97	96	96
45	85	86	93				

Ek 13: Drama Temelli Grup Rehberliği Programı

DRAMA TEMELLİ GRUP REHBERLİĞİ PROGRAMI

İLK DERS

Tema: Tanışma ve araştırmanın tanıtımı

Süreç:

- Sınıf öğretmenin araştırmacıyı öğrencilere tanıştırması,
- Araştırmacının öğrencilere üniversitede çalışmaları hakkında kısa bilgi vermesi,
- Araştırmacı öğrencilere bilimsel bir çalışmanın hangi basamaklardan oluştuğunu anlatarak deneysel çalışmalar üzerine bilgi vermesi,
- Araştırmacı öğrencilere yaptığı çalışmayı anlatarak bu çalışmanın kendisi ve gelecekte öğrenciler için ne kadar önemli olduğundan bahsetmesi,
- Öğrencilere yapılacak oturumlar hakkında kısa bilgi verilmesi,
- Oturumlarda organizasyonu sağlaması ve araştırmacıya yardımcı olması amacıyla oturum sorumlularının seçilmesi,
- . Her oturum için iki öğrenci sorumlu seçilmiştir. Drama odasının oturum öncesi havalandırılması, sandalye ve masaların düzenlenmesi, tahtanın temizliğinin sorumluluğu oturum sorumlularına verilmiştir.
- . Öğrencilerden ileriki oturumlarda kullanılmak üzere evlerinden kullanmadıkları şapka, şemsiye, çanta gibi malzemeleri getirmeleri istenir.

I. OTURUM

Tema: Drama ve grup süreçleri

Kazanımlar:

1. Eğitimde drama ile ilgili kavramları tanıma
2. Drama süreçlerini tanıma
3. Dramanın faydalarını söyleyebilme
4. Dramada yararlanılabilecek malzeme, araç-gereçlere örnekler verebilme
5. Grup süreçlerinin önemini kavrama
6. İstenildiğinde küçük etkinlik grupları oluşturabilme
7. Oyunlara karşı ilgiyi artırabilme

Materyaller: Drama dersi için kullanılan defter, kurşun kalem, yazı tahtası, sandalyeler.

Süreç:

- Oturumun başında araştırmanın amaçlarının öğrencilere hatırlatılması,
- Öğrencilere dramanın tanımının yapılması ve drama süreçlerinden bahsedilmesi,
- Dramanın faydalarının maddeler halinde öğrencilere not aldırılması,
- Drama faaliyetlerinde kullanılabilecek malzemelerin not aldırılması,
- Grup çalışmalarının önemini anlatılması,
- Kısa süre içinde grupların nasıl oluşturulacağına ilişkin örneklerin verilmesi.
- 👁️ Değerlendirme: Gruptan çember şeklinde sıralanmış sandalyelere oturmaları istenir. Bu ilk oturumda neler yapıldığı lider tarafından kısaca özetlenmiştir. Öğrencilerden ilk oturuma ilişkin neler hissettiklerine dair görüşleri alınmıştır.
- 👁️ Ödevlendirme: Öğrencilerden tenffüslerde ve okul dışında arkadaşlarıyla hangi oyunları oynadıklarını, bu oyunların kaç kişilik gruplardan oluştuğunu ve istedikleri bir oyunun nasıl oynandığını (kuralları gibi) kısaca anlatan bir ödev hazırlamaları istenir.

II. OTURUM

Tema: Atılganlık

Kazanımlar:

1. Hangi davranış biçimlerinin saldırganca olduğunu söyleyebilme
2. Çekingen tepkilere örnek verebilme
3. Okul ortamında gerektiğinde atılgan davranış sergileyebilme

Süreç:

- 👁️ Isınma: Gruptan oda içinde sessizce dolaşmaları istenir. Sonra bu dolaşma yavaştan başlamak üzere hızı artırılarak çeşitli seviyelerde yaptırılır (Öğrencilere diğer farklı aktivite ve oturumlarda da bu şekilde farklı hızlarda yürüyecekleri söylenir.).
- Duyguları ifade etme etkinliğinin yaptırılması: Gruptan çember şeklinde bir araya gelmeleri istenir. Sırasıyla herkes adını söylerken gruptaki diğer öğrenciler o öğrencinin adını sakın, öfkeli, korkmuş şeklinde farklı duygularıyla abartılı olarak tekrar eder. Sırayla her öğrencinin adını söylemesine fırsat verilir.
- 👁️ Oyun: Atılgan, saldırgan, çekingen davranış biçimleriyle ilgili durumların rol oynanması: Öğrenciler A ve B olarak ayrılırlar. Gruba aşağıdaki çatışma durumları verilir:

👉 (A, okul kantininde çalışan görevlidir. B ise kantinden alışveriş yapan öğrencidir. B'nin aldığı simit bayat çıkmış bu yüzden ağlıyor. A B'nin neden ağladığını öğrenmek istiyor.)

👉 (A anne, B çocuk. Anne çocuğuyla birlikte misafirlığe gitmek istiyor ancak çocuk gitmek istemiyor.)

👉 (A ve B iki arkadaş. A, bisiklete binmek istiyor B ise A ile futbol oynamak istiyor.)

Lider verilen durumların öğrencilerce canlandırılmasını ister.

🗨️ Bilgilendirme: Lider, öğrencilere atılgan, saldırgan ve çekingen davranış biçimlerini örneklerle açıklar.

👉 Tekrar oyun: Gruptan 3'lü küçük gruplara ayrılması istenir. Bunun için lider, gruptakileri 1'den 5'e kadar sayar ve ortak numaradakilere bir araya gelmelerini ister (1'ler bir grup, 2'ler başka grup gibi.) Gruba şu durumlar verilir:

👉 (A, renkli renkli balonlarını satmaya çalışan baloncu. B, balon almak isteyen bir çocuk. C, yanında yeterli parası olmayan bir anne.)

👉 (A, teneffüste defteri yırtılmış bir öğrenci, B, arkadaşının defterini yanlışlıkla yırtan bir öğrenci, C, defteri kimin yırttığını gören öğrenci.)

👉 (A, B ve C oynamak için bir araya gelmiş arkadaşlar. Ancak üçü de farklı oyun oynamak istiyorlar.)

Lider verilen durumların öğrencilerce canlandırılmasını ister.

👁️ Değerlendirme: Gruptan çember şeklinde sıralanmış sandalyelere oturmaları istenir. Lider gruba "Bu oturumda neler yaptık?", "Sizler aldığınız rollerde neler hissettiniz?" sorularını sorarak sırasıyla öğrencilerden görüşlerini alır. Lider öğrencilere saldırgan, çekingen ve atılgan davranışlar arasındaki farkları açıklar.

📄 Ödevlendirme: Önceki oturumda verilen ödevlerin toplanması.

Öğrencilere ödev verilmesi: Okulda kendimizde ve arkadaşlarımızda gördüğümüz saldırgan ve çekingen davranışlar nelerdir? Bu davranışlar yerine neler yapabiliriz ve arkadaşlarımız neler yapabilirler? Öğrencilerden her davranış için kendilerinden ve arkadaşlarından 5'er örnek yazmaları istenir.

III. OTURUM

Tema: Atılganlık

Kazanımlar:

1. Dalga geçilmesi, ad takılması gibi durumların kötü sonuçlarının farkında olma
2. Dalga geçilmesi, ad takılması gibi durumlara karşı kararlı davranış biçimlerini bilme
3. Kabadayı öğrencilere karşı ortak hareket edebilme

Materyaller: Renkli tebeşir, karton, boya kalemleri.

Süreç:

👉 Isınma çalışmaları: Lider gruptan oda içinde dağınık olarak gezinmelerini ister. Bu gezinme farklı hızlarda sürdürülür. Lider odanın ortasındaki bir yeri tebeşirle işaretler. Dağınık bir şekilde yürüyen öğrencilerden işaretli yerin üzerinden geçmeleri istenir. Bu yürüme sırasında hızlarını artırmaları söylenir.

👉 Oyun çalışmaları: Grup çember şeklinde toplanır. Lider A ve B şeklinde öğrencileri gruplandırır. A'lar bir araştırmacı, B'ler öğretmen olurlar. Araştırmacının amacı, okulda öğrenciler arası yaşanan istenmeyen olaylar üzerine bir araştırma yapmak. Bu yüzden araştırmacı öğretmenlerle röportaj yapıyor. B'ler okulda çalışan öğretmeni araştırmacıya yardımcı olmak için görüşme yapıyor.

- Kısa bir süre sonra lider A'ların B, B'lerin de A olmasını ister.

- Öğretmenlerle yapılan görüşmelere göre araştırmacıların tespit ettikleri öğrenci sorunları söylenir.

🗨️ Bilgilendirme: Lider öğrencilere saldırgan davranışlarda bulunmanın zararları üzerine kısa bilgi verir.

👉 Tekrar oyun: Öğrencilerin gruplanması: Lider gruptan çember şeklinde toplanmalarını ister ve grubu üç küçük gruba ayırır. (Bunun için çemberdeki öğrencilere sırayla elma, kiraz, muz gibi meyve isimleri verilir. Elmaların, kirazların ve muzların bir yerde toplanmaları istenir. Gruplardan masada yerlerini almaları istenir ve onlara büyük resim kağıtları dağıtılır.

Saldırgan davranışların belirlenmesine ilişkin etkinliklerin yaptırılması:

👉 Birinci gruptan okulda gördükleri kabadayı öğrencilerin yaptıkları davranışları sloganlar halinde yazmaları istenir. (Örneğin: "Saldırgan çocuklar küfür ederler" gibi.)

👉 İkinci gruptan okulda özellikle teneffüslerde gördükleri saldırgan davranışları basit resimlerle anlatmaları istenir. (Bu gruba ayrıca boya kalemleri ve kesilmiş renkli kartonlar da verilmiştir.)

👉 Üçüncü gruptan da dalga geçme, ad takmalara karşı neler yapabiliriz, tavsiyelerimiz şeklinde bir yazı yazmaları istenir. Bu etkinlikte her grubun 10 dakika olmak üzere etkinliklerde bulunması gerekmektedir. Lider daha sonra tahtaya "Bizler vitamin deposu çocuklarız. Bizi kimse hastalandırıp üzemez çünkü..." şeklinde yazar ve öğrencilerin birlikte yazdıklarını tahtaya asarak sırayla okutur ve anlatır.

👁️ Değerlendirme: Oturum sonunda öğrencilerden neler hissettiklerini sırasıyla anlatmaları istenir.

📄 Ödevlendirme: Önceki oturumda verilen ödevlerin toplanması.

Lider öğrencilere evde hazırlamaları için yaşadıkları mahallede son bir haftadır gördükleri çatışma, kavga, şiddette dönük olaylarını not etmelerini ister.

IV. OTURUM

Tema: Atılganlık

Kazanımlar:

1. Haklarını savunabilme
2. Karşılaştıkları anlaşmazlık durumlarını çözebilme
3. İletişimde dinlemenin önemini kavrama

Süreç:

👉 **Isınma çalışmaları:** Lider gruptan oda içinde dağınık olarak gezinmelerini ister. Bu gezinti farklı hızlarda sürdürülür. Lider öğrencilerden önce göz teması kurmaları sonra başarıyla birbirlerini selamlamalarını, sonra merhaba, günaydın gibi sözlerle selamlamalarını ve en sonunda da hem başarıyla selamlayıp merhaba demelerini aynı zamanda da el sıkışmalarını ister. Gruptan çember şeklinde toplanmaları istenir. Grupla elektrik akımı oyunu oynanır. (Lider önce sağ eliyle tuttuğu öğrencinin elini hafifçe sıkar ve bırakır ondan da yanındakinin elini sıkıp bırakmasını ister, bu dalgalanma devam eder. Lider aynı zamanda akım çemberi tamamlamadan diğer eliyle yandaki öğrenciye yeni bir akım verir. Bu şekilde art arda akımlar verilir.)

🎲 **Oyun:** Lider öğrencilerden “Atılgnlık deyince aklıma ... geldi” şeklinde birer cümle kurmalarını ister. (Atılgnlık deyince aklıma alay etmemek geldi. Atılgnlık deyince aklıma ağlamamak geldi. gibi).

🗣️ **Bilgilendirme:** Lider öğrencilere “neden atılgn olmalıyız?” konusuyla ilgili kısa bir konuşma yapar.

👉 **Tekrar oyun:** Lider grubu üçlü küçük gruplara ayırır. Aşağıdaki durumların gruptan canlandırılması istenir.

👉 (3 arkadaş oyun oynamaktadır. Oyun sırasında biri diğerini düşürür. Düşen öğrenci çok acı çekmektedir. Oyun parkına çocukların aileleri de toplanır ve aralarında tartışma başlar. Üçüncü öğrencinin onları ayırması gerekmektedir.)

👉 (Öğrenciler kantinden bir şeyler almak için sıraya geçmişlerdir. Daha sonra kantine gelen bir öğrenci sıraya girmeden almak istediğini söyler. Kantinci de sonradan gelen öğrenciyle ilgilenmeye başlar. Diğer öğrenciler bu öğrenciye tepki gösterir.)

👉 (Öğretmen matematik dersi için ödev vermiştir. Üç arkadaş ödevde birlikte hazırlanmışlardır. Ancak içlerinden biri hasta kardeşine bakmak için evde kalmak zorunda kalmıştır. Ertesi gün öğretmen sınıfa gelemeyen ve ödevini getirmeyen öğrenciyle ödevi hakkında konuşmaktadır.)

👉 **Değerlendirme:** Lider öğrencilere bu oturumda “Neler oldu?”, “Hangi rollere girdiniz?” ve “Neler hissettiniz?” sorularını yöneltilir.

👉 **Ödevlendirme:** Önceki oturumda verilen ödevlerin toplanması ve bu ödev hazırlanırken öğrencilerin hissettikleri hakkında konuşma.

Lider öğrencilerden evlerinde geçmişte bir haksızlığa uğradığınızda neler yaptığınızı anlatan bir yazı yazmalarını ister.

V. OTURUM

Tema: Atılgnlık

Kazanımlar:

1. İsteklerinde kararlı olduğunu sergileyebilme
2. Gerektiği zamanlarda hayır diye bilme becerisini kazanma

👉 **Isınma:** Lider gruptan oda içinde sessizce gezinmelerini ister. Bu gezinme farklı hızlarda sürdürülür.

. Lider öğrencilere turlü oyununu anlatır ve onlarla birlikte bu oyunu oynar.

🎲 **Oyun:** Lider grubu A ve B şeklinde ikililere ayırır. A'lar B'lere çok önemli bir konuyu anlatmak istemekteler ancak B'ler onları dinlememektedir. Bir süre sonra roller değiştirilir.

🗣️ **Bilgilendirme:** Lider öğrencilere dinlemenin önemi hakkında kısa bir konuşma yapar.

👉 **Tekrar oyun:** Lider öğrencilerden aşağıda anlatılan durumları dikkatlice dinleyerek canlandırmalarını ister.

👉 (Ertesi gün önemli bir sınavınız var ve bu yüzden evde ders çalışmaktasınız. Çok sevdiğiniz ve kıramayacağınız bir arkadaşınız kapıyı çalıyor ve sizden dışarı çıkıp onunla birlikte oynamanızı teklif ediyor.)

👉 (Anne ve babanızla birlikte büyükannenizi ziyarete gittiniz. Büyükannenize size çok sevdiği çikolatalı pasta yapmış. Pastadan bir dilim yediniz. Büyükanneniz biraz daha yemenizi için size ısrar ediyor, sizde yemek istiyorsunuz ancak fazla tatlı yemek midenizi bozuyor. En son fazla yediğiniz tatlı yüzünden doktora gitmek zorunda kalmıştınız.)

👉 (Anne ve babanızla birlikte sana ayakkabı almaya gittiniz. Sen daha spor bir ayakkabı almak istemene rağmen büyüklerin yaklaşmakta olan kışı da düşünerek sana kışlık ayakkabı almak istiyorlar.)

👉 **Değerlendirme:** Lider öğrencilere “Ne oldu?”, “Neler hissettiniz?” sorularını sorar.

Lider gruba bazı durumlarda “hayır” diyebilmenin öneminden bahseder.

👉 **Ödevlendirme:** Önceki oturumda verilen ödevlerin toplanması. İstekli olan öğrencilerle hazırladıkları bu ödev hakkında hissettiklerini arkadaşlarına anlatması için söz verilmesi.

Lider gruba bir hafta boyu ders çalışmaları gerekirken başka bir şeyler yapmaları için kendilerine yapılan önerileri bir yere not etmelerini ve bu durumda ne yaptıklarını yazmalarını ister. (Arkadaşlarının oyun teklifi, evdekilerin misafiriye veya alış verişe gitme teklifi... gibi).

VI. OTURUM

Tema: Arkadaşlık

Kazanımlar:

1. Arkadaşlıkların nasıl kurulabildiğini fark etme

2. Yeni karşılaştığı insanlara kendini tanıtabilme
3. Yeni karşılaştığı insanlarla farklı konularda sohbet başlatabilme

Materyaller: Yazı tahtası, geniş ebatlı resim kağıdı.

Süreç:

👇 **Isınma:** Lider gruptan kafaları önde oda içinde sessizce dolaşmalarını ister. Bu dolaşma çeşitli hızlarda sürdürülür. Lider gruptan ortamı ve ortamda bulunan insanları hiç tanıymıyormuş gibi yürümelerini ister.

👋 **Yürümekte olan öğrencilerden karşılaştıkları herkesle selamlaşıp kendilerini tanıtmalarını ister.**

👋 **Gruptan çember şeklinde toplanmaları istenir. Her öğrenci sırasıyla önce kendi adını söyleyecek ve adının ilk harfiyle başlayan ve sevdiği bir uğraşı kısaca gösterecek, grupta diğer kalanlarda bu etkinliği tekrarlayacaktır. (Örnek olması açısından lider kendi adını söyleyerek başlar “Benim adım Hakan, halat çekmekten hoşlanırım”.)**

🗨️ **Oyun:** Lider grubu A ve B şeklinde ikililere ayırır. Lider aşağıdaki durumların öğrencilerce canlandırılmasını ister:

👋 (A’lar şehirler arası bir otobüsle yolculuk etmektedir. B’ler yanınıza daha önce hiç görmediğiniz sizin yaşlarınızda birisi.)

👋 (A’lar yeni kayıt yaptırdığınız okulda ilk gününüz. B’ler hiç tanımadığınız sıra arkadaşınız.)

👋 (A’lar tatilde bir yaz kampına giden bir çocuk. B’ler A’ların oda arkadaşı.)

🗨️ **Bilgilendirme:** Lider yeni ortamlarda etkili bir şekilde kendini tanıtmamanın öneminden bahseder.

👋 **Tekrar oyun:** Daha sonra lider odada uygun bir yere büyük bir kağıt asar ve kağıdın başına “ARKADAŞLIĞIN KİTABI” diye yazar. Öğrencilere “Sizce arkadaşlık denince aklınıza ne geliyor? Aklınıza gelen ilk kelime veya cümleyi bu kağıda yazabilirsiniz. Bu kağıt önümüzdeki dört oturuma kadar asılı olacak ve siz yazmak istediklerinizi yazın. Bakalım bizim arkadaşlığın kitabı nasıl olacak.” şeklinde konuşur.

👁️ **Değerlendirme:** Lider öğrencilere girdikleri rollerle ilgili ne hissettiklerini sorar.

👋 **Ödevlendirme:** Önceki oturumda verilen ödevlerin toplanması.

Lider öğrencilerden istedikleri bir arkadaşlarıyla nasıl tanıştıklarını anlatan kısa bir yazı yazmalarını ister.

VII. OTURUM

Tema: Arkadaşlık

Kazanımlar:

1. Arkadaşlığın önemini kavrama
2. Arkadaşlığa değer verme
3. Arkadaşlarla birlikte zamanı etkili değerlendirme becerisi kazanma

Materyaller: Önceden hazırlanmış farklı biçimde kartondan yapılmış paralar.

Süreç:

👇 **Isınma:** Lider gruptan oda içinde sessizce dolaşmalarını ister. Lider grubu A ve B şeklinde ikililere ayırarak “eşini bul” oyununu oynatır.

👋 (Bu oyunda ikili eş olan grup üyeleri müzikle odanın değişik yerlerinde yalnız dans ederler. Aniden durdurulan müzikten sonra eşlerini bulmaları istenir. En son eşini bulan ikili oyun dışı kalır.)

🗨️ **Oyun:** Lider önceden hazırladığı “para materyalini” grupta bulunan öğrencilere sırayla çektirir. (Bu materyal 5, 10, 25 ve 50 milyon değerinde hazırlanan kağıt paraların farklı renklerde hazırlanıp şekilli olarak kesilmesiyle hazırlanmıştır. Amaç öğrencilerin tamamen tesadüfi bir şekilde grup oluşturmalarıdır.)

👋 **Lider öğrencilere bir grup arkadaşsınız şayet cebinizde toplam bu kadar paranız olsaydı ne yapardınız oyunlaştırmın düşünmek için tam 5 dakikanız var yönergesini verir. Bir grup canlandırma yaparken yanında farklı miktarda para olan bir ya da daha fazla öğrenci gruba dahil edilir.**

🗨️ **Bilgilendirme:** Lider, öğrencilere arkadaşlarıyla birlikte boş zamanlarını nasıl değerlendirebileceklerine ilişkin kısa bir konuşma yapar.

👋 **Tekrar oyun:** Öğrencilerden küçük gruplar oluşturmaları istenir.

👋 **Her öğrenciden kendi grubuna hafta sonu arkadaşlarıyla birlikte yaptıklarını anlatmaları istenir. Her grup anlatılanlardan en komik olanını canlandırması istenir.**

👁️ **Değerlendirme:** Lider öğrencilere “Ne oldu?”, “Neler hissettiniz?” şeklinde sorular yöneltir. Daha sonra lider bir araya gelen bir grup arkadaşın paralı veya parasız neler yapabileceği üzerine konuşma başlatır.

👋 **Ödevlendirme:** Önceki oturumda verilen ödevlerin toplanması. Lider toplanan ödevlerle ilgili olarak arkadaşıyla tanışmaları komik bir olaya dayanan bir öğrencinin yaşadıklarını gruptan istekli öğrencilerle rol oynaması için fırsat tanır.

Lider öğrencilerden arkadaşlarıyla birlikte oynadıkları bir oyunu kurallarıyla birlikte yazılı olarak anlatmalarını ister.

VIII. OTURUM

Tema: Arkadaşlık

Kazanımlar:

1. Yeni arkadaşlar edinebilme becerisini kazanma
2. Sınıf ortamında az tanıdığımız arkadaşları yakından tanıma olanakları yaratma
3. Arkadaşlığa değer verme

Materyaller: Geniş ebatlı resim kağıdı, boya kalemleri.

Süreç:

↳ Isınma: Lider gruptan drama odası içinde sessiz ve dağınık olarak dolaşmalarını ister. Lider grubu üçlü küçük gruplara ayırır.

- Grubun kiracı-ev sahibi oyunu oynaması için yönerge verilir. (İki öğrenci bir birlerinin ellerini havada tutar. Bu iki öğrenci ev sahibidir. Bu öğrencilerin ortasında bir öğrenci yer alır bu öğrenci de kiracıdır. Tüm grup içinde açıkta kalan bir ya da daha fazla öğrenci de ebe konumunda olurlar. Lider kiracılar deyince tüm kiracı öğrenciler yerlerini değiştirmek zorundadır. Ebe öğrenciler yerlerinden ayrılan öğrencilerin yerine geçmeye çalışırlar. Komut kiracılar olarak da söylenebilir.

👤 Oyun: Öğrenciler 1 ve 2 olarak sayılarak eşleştirilirler. 1'ler karnı çok acıkmış bir öğrenci ama parası yok. 2'ler ise evlerinden getirdiklerini yemeğe hazırlanan bir öğrenci. 2'ler yiyeceklerini 1'lerle paylaşmak istiyorlar ama 1'ler çok utangaç davranıyorlar.

👤 Bilgilendirme: Öğrencilere kısaca arkadaşlıkta paylaşımından bahsedilir.

- Tüm grup dört gruba ayrılarak istasyon tekniğine geçiler. Gruplara geniş ebatlı kağıt, kalem ve boya kalemleri dağıtılır.

👤 Tekrar oyun:

👤 Birinci gruptan kendi sınıflarını tenefüsteyken düşünüp ne yaptıklarıyla ilgili resim yapmaları istenir.

👤 İkinci gruptan arkadaşlıkla ilgili atasözü, özlü söz ya da kendilerince yaratılmış sözleri yazmaları istenir.

👤 Üçüncü gruptan ise arkadaşlıkla ilgili şiir yazmaları istenir.

👤 Dördüncü gruptan ise “arkadaşlıkta bazı durumlarda hayır diyebilme” ile ilgili bir öykü yazmaları istenir.

Gruplar tarafından hazırlananlar sunulur,

Yazılan şiir tüm grupla şarkı sözüne dönüştürülmeye çalışılır.

👤 Değerlendirme: Lider gruptaki öğrencilerden bu oturumda neler hissettiklerine dair görüşlerini alır.

👤 Ödevlendirme: Önceki oturumda verilen ödevlerin toplanması. Lider öğrencilerden

Lider her öğrenciden sınıf arkadaşlarının isimlerinin nasıl konulduğuna dair kısa (bir paragraflık) hikayesini yazmalarını ister.

IX. OTURUM

Tema: Arkadaşlık

Kazanımlar:

1. Diğer canlılarda arkadaşlığın önemini kavrama
2. Diğer canlılarda işbirliğinin önemini kavrama
3. Toplumsal dayanışmanın önemini açıklayabilme

Materyaller: Önceden uyarlanarak hazırlanmış masallar.

Süreç:

↳ Isınma: Lider tüm grupta bulunan öğrencilerin oda içinde sessizce dolaşmalarını ister. Süreç değişik hızlarda sürdürülür.

- Gruptan çember şeklinde toplanmaları istenir. Lider önceden üzerinde hayvan resimleri bulunan kartları grup üyelerine sırasıyla verir. Her öğrenci kendine düşen karttaki hayvanın taklidini yaparak nelerden hoşlandığını söyler. (Örnek olması açısından lider başlangıç yapmıştır. “Ben bir balınayım okyanuslarda dolaşmaktan hoşlanırım”.)

👤 Oyun: Lider öğrencilere Beydaba masallarından “Güvercin, Fare ve Şahin”i okur. Daha sonra dört gruba ayırır,

👤 Birinci gruptan Güvercinlerin nasıl arkadaş olduklarını,

👤 İkinci gruptan Güvercinler arasında bir liderin nasıl seçildiğini,

👤 Üçüncü gruptan Güvercinlerin Fare ile nasıl arkadaş olabildiklerini,

👤 Dördüncü gruptan Şahinin Güvercin ve Farelerin dostluğunu kazanabilmek için neler yapabileceklerini canlandırılmaları istenir.

👤 Bilgilendirme: Lider insanlarda ve diğer canlılarda dost olma birliktelik konularına bazı bilimsel örnekler vererek açıklar (Timsahlar ve kuşlar, Köpek balıkları ve küçük balıklarında görülen birlikte fayda verme durumları).

👤 Tekrar oyun: Araştırmacı tarafından çevirisi yapılan “O Bizim Kulübümüze Giremez” isimli hayvan masalının okunması.

- Masalın canlandırılabilmesi için gerekli malzemelerin lider ve öğrenciler tarafından çıkarılması.

👤 Değerlendirme: Lider grupta bulunan öğrencilerden bu oturumda neler hissettiklerine ilişkin görüşlerini alır.

👤 Ödevlendirme: Önceki oturumda verilen ödevlerin toplanması.

Lider öğrencilerden evde kullanılmayan kumaş, tül, perde gibi malzemeleri diğer oturuma getirmelerini ister.

Lider diğer canlılardaki dayanışmaya dikkat çeker, bunun için sarmaşık-ağaç, kuş-timsah örneklerini verir.

X. OTURUM

Tema: Arkadaşlık

Kazanımlar:

1. Sınıf içinde bir etkinlik düzenlemek için birlikte işbirliği kurma becerisi kazanma
2. Bir masalın veya hikayenin canlandırılması için malzeme sağlama ve yapma
3. Dekor, kostüm hazırlama becerileri kazanma

Materyaller: A4 kağıtları.

Süreç:

👉 **Isınma:** Lider grupta bulunan öğrencilerden oda içinde sessizce dolaşmalarını ister. Bu dolaşma değişik hızlarda sürdürülür.

- Çember şeklinde toplanan gruba basit tekerlemeler tekrar ettirir.

👉 **Oyun:** Canlandırılacak masal tekrar okunur.

- Masalda bulunan karakterlere ait rollerin dağılımı yapılır.

- Kostümlerin giyilmesiyle masal canlandırılır.

👉 **Bilgilendirme:** Lider drama oyunlarında kostüm ve diğer malzemelerden yararlanmanın önemini anlatır. Spor oyunları takımı, tiyatro ekibi, gibi toplu etkinliklerde birlikte çalışmanın öneminden bahsedilir.

👉 **Tekrar oyun:** Grup dörde ayrılır,

👉 Birinci gruptan arkadaşlıkların nasıl kurulduğuyula ilgili kısa bir yazı yazmaları istenir,

👉 İkinci gruptan arkadaşlığın önemine ilişkin bir toplantı düzenlemeleri istenir,

👉 Üçüncü gruptan arkadaşlar arası çıkan anlaşmazlıklar nasıl çözümlendiği ile ilgili sınıf içi bir araştırma yapmaları istenir,

👉 Dördüncü gruptan neden bazı insanların yalnız kalırları ile ilgili slogan yazmaları (Bazı insanlar çok yalnız çünkü kimseyle konuşmuyorlar. Kavga eden çocuklarla arkadaş olmak çok zor. ... gibi) istenir.

👉 **Değerlendirme:** Lider öğrencilere bu oturumda almış oldukları rolleri ve yaptıklarını ayrıca neler hissettiklerini sorar.

👉 **Ödevlendirme:** Evde hazırlamaları için bu oturumda kullanılan malzemelerin listesini ve bunların nasıl hazırlandıklarını yazmalarını ister.

XI. OTURUM

Tema: Benlik saygısı

Kazanımlar:

1. Karşılaşılan yeni insanlara kendisiyle ilgili özelliklerden bahsedebilme
2. Geçmişte yaşanan güzel olayları anlatıp canlandırmaktan mutluluk duyma

Materyaller: A4 kağıtları ve yapıştırıcı.

Süreç:

👉 **Isınma:** Lider grupta bulunan öğrencilerden oda içinde sessizce dolaşmalarını ister. Bu dolaşma farklı hızlarda sürdürülür.

👉 **Oyun:** Lider grupta bulunan öğrencilere, “Şimdi hepiniz bir partiye katıldınız. Ancak kimse bir birini tanımıyor. Odada dolaşırken en az üç kişiyle tanışacaksınız. Bunu için o kişilerin adlarını, nereli olduklarını, sevdiği rengi ve varsa uğurlu sayısını öğreneceksiniz” şeklinde yönerge verir.

👉 **Bilgilendirme:** Lider sınıf içi arkadaşlıkların daha da geliştirilebilmesi için ortak yönlerin belirlenmesinin öneminden kısaca bahseder.

👉 **Tekrar oyun:** Lider ikiye bölünmüş A4 boyutundaki kağıtları öğrencilere dağıtır. Kağıdın ortasına soy isimlerini yazmalarını, Sol üst köşeye yazın nereye gittiklerini, alta dedelerinin ve büyükbabalarının nerede yaşadığını, sağ üste gelecek yaz tatilinde nereye gitmeyi planladıklarını, onun altına en çok nereyi görmek istediklerini, sol alta en sevdiği çizgi filmi ve çizgi film karakterini, sağ alta en sevdiği oyunu ve spor etkinliğini yazmalarını ister. Daha sonra bir birleriyle ortak yönleri olan öğrencilerin bir araya gelerek, ortak yönleri hakkında konuşmaları daha sonra da tüm gruba bilgi vermelerini ister. (Örneğin, “Benim dedem İstanbul’da yaşıyor, arkadaşımın akrabaları da orada yaşıyor. Biz her yaz İstanbul’a gideriz” gibi konuşmalar yapılabilir.)

- Daha sonra lider tüm grubu yaz tatilinde benzerlikleri olan öğrencilerin bir araya geldiği üç gruba ayırır. Her gruptan yaz tatilinde başlarına gelen ilginç bir olayı canlandırmalarını ister.

👉 **Değerlendirme:** Lider öğrencilere bir arkadaşıyla ortak özelliklere sahip olmak konusunda neler hissettiklerini sorar.

👉 **Ödevlendirme:** Önceki oturumda verilen ödevlerin toplanması.

Öğrencilere kendileriyle ilgili (neleri sevip sevmedikleri, ilerde ne olmak istedikleri hakkında) bir kompozisyon yazmalarını ister.

XII. OTURUM

Tema: Benlik saygısı

Kazanımlar:

1. Kendisine ait olumlu yönleri anlatabilme
2. Kendisine ait olumsuz yönleri anlatabilme
3. Eleştirilere açık olma becerisi kazanma

Süreç:

↳ Isınma: Lider tüm gruptan oda içinde sessizce dolaşmalarını ister.

- Lider öğrencilere köşe oyununu anlatır ve bu oyunun oynanması için zaman verir. (Köşe oyununda ikili ya da üçlü eş olmuş öğrenciler odanın köşelerini tutarlar ortada ebe olan öğrenciler vardır. Amaç köşelerde bulunan öğrencilerin yerlerini değiştirirken ebe olanların onların yerini kapmasıdır.)

🎮 Oyun: Lider öğrencilerden birini seçerek “Bu öğrenci gruptaki ... arkadaşınızın bisikleti olsa nasıl bir bisiklet olurdu” diyerek yönerge verir. Gruptaki öğrenciler sırayla konuşurlar. (“Ona iyi bakardı”, “Sürekli temizlerdi”, “Bozulmuş parçalarını değiştirirdi”) Daha sonra lider bisiklet rolüne girmiş öğrenciye, “Şayet sen ... nın bisikleti olsaydın ona ne söylerdin?” şeklinde soru sorardı. Bu etkinlik öğrencilerin sevdikleri oyuncakları, aileden birileri, öğretmenleri şeklinde sürdürülür.

📢 Bilgilendirme: Öğrencilere insanların kendilerini olumlu ve olumsuz yönleriyle tanımının ve bu şekilde kendini kabullenmenin öneminden bahsedilir.

🔄 Tekrar oyun: Tüm grup ikiye ayrılır. Her gruptan birer öğrenci seçilir gruplardaki diğer öğrenciler seçilen öğrencinin eşyalarını canlandırır. (Gruplardan seçilen birer öğrenci gönüllüler arasından belirlenir.)

👁️ Değerlendirme: Lider gruptaki öğrencilerden sırasıyla bu oturumda neler hissettiklerine ilişkin görüşlerini alarak oturumu kapatır.

📝 Ödevlendirme: Önceki oturumda verilen ödevlerin toplanması. İsteyen öğrencilerden bazılarının ödevlerinin okutulması.

Öğrencilerden onları çok mutlu eden 3 olayı kısaca yazmaları istenir. (Olayları yazarken nerede, ne zaman olduğu ve olay esnasında kimlerin olduğu da yazılması istenir.)

XIII. OTURUM

Tema: Benlik saygısı

Kazanımlar:

1. Geçmişte yaşanan anıları paylaşabilme
2. Geçmişte yaşanan bir anıyı canlandırabilme
3. Arkadaşlara kendini daha yakın açabilme

Materyaller: Küçük boyutta resim kağıtları.

Süreç:

↳ Isınma: Lider gruptan oda içinde sessizce dolaşmalarını ister. Bu dolaşma farklı hızlarda sürdürülür.

- Çember şeklinde sıralanmış sandalyelerde “Komşunu seviyor musun?” oyununun oynanması. (Bu oyunda öğrenciler çember şeklinde sıralanmış sandalyelere otururlar. Bir öğrenci ebe olarak seçilmiştir ve ayakta durması gerekmektedir. Ebe olan öğrenci her hangi bir öğrenciye “Komşunu seviyor musun?” diye sorar. Şayet öğrencinin yanıtı evet ise yanında oturan öğrencilerin yanında oturan öğrenciler yer değiştirmek zorundadır. Şayet cevap hayır ise cevap veren öğrencinin yanında oturan öğrenciler yerlerini değiştirmek zorundadır. Bu sırada ebe olan öğrenci de boşalan yerlerden kendine yer bulmak zorundadır. Açıkta kalan öğrenci ebe olur.)

🎮 Oyun: Lider öğrencilere küçük boyutta resim kağıtları dağıtır. Her öğrenciden geçmişte yaşadığı ve çok mutlu olduğu bir zamanı basit çizgilerle çizmelerini ister. Tamamlanan resimler çember şeklinde sıralanmış sandalyelerin üzerine bırakılır. Tüm öğrenciler birbirlerinin resimlerine bakar. Daha sonra öğrenciler resimlerinde yaşadıkları anıları kısaca anlatırlar.

📢 Bilgilendirme: Lider öğrencilere insanların geçmişte yaşadıkları mutluluk verici ya da hüznendirici olayları arkadaşlarıyla paylaşmasının önemi üzerine kısa bir konuşma yapar.

🔄 Tekrar oyun: Bizim sınıfın gazetesi etkinliğine geçilir.

Grup dört küçük gruba ayrılır.

👁️ Birinci gruptan dönemin başından beri sınıf içinde olan güzel olayları gazete haberleri gibi ama kısa kısa yazmaları istenir,

👁️ İkinci gruptan dönemin başından sınıf içinde yaşanan bazı üzücü olayları yazmaları istenir.

👁️ Üçüncü gruptan sınıfta ve okulda yakın zamanda gerçekleşmiş olaylar hakkında yazı yazmaları istenir.

👁️ Dördüncü gruptan sınıf arkadaşlarıyla ilgili kısa bir magazin haberi yapmaları istenir (Doğum günü tarihleri, uğurlu sayıları, taraftarı oldukları takım).

👁️ Değerlendirme: Lider gruptaki öğrencilere geçmişte yaşadıkları günleri hatırladıklarında neler hissettiklerini sorar.

📝 Ödevlendirme: Önceki oturumda verilen ödevlerin toplanması.

Öğrencilerden, onlar bebekken annelerinin ya da nine, anneannelerinin onlara söylediği ninniye ve büyüklerinin onlarla ilgilenirken onlara söylediği sevgi sözcüklerini yazmaları istenir (Babaanne: Benim tatlı kuzum, Anne: Minnoşum ... gibi). (Bu ödev hazırlanırken evde bulunanlardan yardım alınabileceği öğrencilere söylenir).

XIV. OTURUM

Kazanımlar:

1. Başkalarıyla olumlu yönlerini paylaşabilme
2. Başkalarıyla olumsuz yönlerini paylaşabilme
3. Arkadaşlarını daha yakından tanıma fırsatı yakalama

Materyaller: A4 kağıtları.

Süreç:

↳ Isınma: Lider gruptan oda içinde sessizce dolaşmalarını ister. Bu dolaşma farklı hızlarda sürdürülür.

- Lider gruba “Yuvanı Bul” oyunu anlatır ve grubun bu oyunu oynaması için zaman verir. (Yuvanı Bul oyununda iki ebe vardır. Bu ebelerden biri kaçarken diğeri onu yakalamak zorundadır. İki olarak eş olmuş diğ grup üyeleri bir birleriyle kol kola bağlanmış diğ ellerini ise bellerine koymuşlardır. Eşler oda içinde dolaşırken kaçmakta olan ebenin kollarına girmesine imkan tanır. Diğ tarafta bulunan eş bu sefer kaçan ebe olur. Kovalayan ebe kaçan ebeye dokunursa roller değışir.

🎲 Oyun: Oyundan sonra “Artıların Gücü” etkinliğine geçilir. Bunun için lider grupta bulunan öğrencilere A4 kağıtlarından dağıtır. Öğrencilerden kağıdın sol tarafına olumlu yönlerim, sağ tarafına olumsuz başlıklarını yazarak alt kısımlarını doldurmaları istenir.

- Öğrenciler yazdıkları kağıtlar elden ele dolaşarak isteyenler arkadaşlarının olumlu ya da olumsuz yönlerine eklemeye bulunabilirler.

- Lider tarafından üçlü gruplara ayrılan öğrenciler olumlu ve olumsuz yönlerini canlandırır.

🗣 Bilgilendirme: Lider öğrencilere eleştiriye açık olmanın önemi üzerine kısa bir konuşma yapar.

🔄 Tekrar oyun: Yarışma etkinliğinin gerçekleştirilmesi,

Lider öğrencilerin yarışmacılar, jüri ve halk şeklinde üç gruba kendi istekleriyle ayrılmasını ister.

- Sınıfın en güzel şarkı söyleyen öğrencisi seçilir.

👁 Değerlendirme: Lider öğrencilere grupta olumlu ve olumsuz yönlerini paylaştıklarında neler hissettiklerini sorar.

📝 Ödevlendirme: Önceki oturumda verilen ödevlerin toplanması. Bu ödevi hazırlarken büyükleriyle aralarında geçenler öğrencilere sorulur.

Lider öğrencilerden evlerinde hazırlamaları için olumlu yönlerini artırmak, olumsuz yönlerini azaltmak için neler yapabileceklerine ilişkin kompozisyon yazmalarını ister.

XV. OTURUM

Tema: Benlik saygısı

Kazanımlar:

1. Sahip olmak istediklerimizi rahatlıkla ifade edebilme
2. Sahip olduklarımızla yetine bilme becerisi kazanma
3. Kendimizi eşi olmayan değerli bir varlık olarak görebilme becerisini kazanma

Materyaller: Çiçek yaprakları şeklinde kesilmiş renkli kağıtlar, boya kalemleri, yazı tahtası.

Süreç:

↳ Isınma: Lider gruptan oda içinde sessizce dolaşmalarını ister. Bu dolaşma farklı hızlarda sürdürülür.

- Tuval boyama etkinliği. (Bu etkinlikte lider öğrencilerden önlerinde bulunan hayali büyükçe bir resim kağıdını vücutlarının farklı yerlerini kullanarak boyamalarını ister. Boyama için el parmak uçlarıyla başlanır.

- Lider gruba “Meyve Sepeti” oyunu için zaman verir. (Meyve Sepeti oyununda çember şeklinde toplanmış grup üyelerine sırasıyla elma, portakal, şeftali gibi meyve isimleri verilir. Lider elmalar deyince tüm elma olan öğrenciler yer değıştirecektir. Lider şeftali ve portakal da diyebilir. Şayet lider meyve sepeti derse grupta bulunan bütün öğrenciler yer değıştirmek zorundadır.

🎲 Oyun: Keşke etkinliğinin oynanması,

- Lider öğrencilere “ Keşke ... olsaydım. dım.” Boş bırakılan yerleri nasıl doldururdunuz yönergesi verileri (Örneğin, keşke kuş olsaydım. İstedğim her yere uçardım. gibi).

🗣 Bilgilendirme: Lider insanların ellerinde bulunan özelliklerin ne kadar önemli olduğunu bu yüzden herkesin dünyada eşi olmayan önemli varlıklar olduğuna ilişkin kısa bir konuşma yaparak oturumu bitirir.

🔄 Tekrar oyun: “Büyü Dükkanı” etkinliği: Lider, psiko-dramada bir teknik olan büyü dükkanını genel hatlarıyla öğrencilere anlatır. (Büyü dükkanı tekniğinde, büyü olduğu inanan bir dükkandan isteyen herkes çok istediği bir durumu, nesneyi alabilir ancak bunun için kendisinde bulunan iyi bir özelliği dükkan sahibine vermesi gerekir. Büyü dükkanında müşteri ve dükkancı arasında çetin pazarlıklar yapılır.) Büyü dükkanında önce lider dükkan sahibidir. Bunun için öğrencilerin önceden hazırladıkları kendilerinin olumlu ve olumsuz yönlerini anlatan kağıtları kullanır.

👁 Değerlendirme: Lider öğrencilere bu oturumda neler hissettiklerini sorar.

📝 Ödevlendirme: Öğrencilerden, katıldıkları bir doğum günü partisi, kutlama, eğlence gibi bir ziyareti anlatan bir mektubu başka bir arkadaşına, akrabaya yazmalarını ister.

XVI. OTURUM

Tema: Benlik-saygısı

Kazanımlar:

1. Arkadaşlara ilişkin olumlu özellikleri söyleyebilme becerisini geliştirme
2. Katıldığımız bir partide diğ insanlara yaklaşılabilmek
3. Grup içinde güzel vakit geçirebilme

Materyaller: Doğum günü pastası şeklinde hazırlanmış A4 kağıdı, mum şeklinde kesilmiş kağıtlar, boya kalemleri.

Süreç:

↳ Isınma çalışmaları: Lider gruptan oda içinde sessizce dolaşmalarını ister. Bu dolaşma farklı hızlarda sürdürülür. Lider gruptan kaygan, çamurlu, sıcak kum gibi farklı zeminlerde olduklarını düşünerek yürümelerini ister.

- Lider gruba “Ender mender tri bom” oyunu oynamaları için zaman verir. (Bu oyunda ebe olarak seçilen bir öğrenci yüzü duvara dönük olarak ender mender tri bom derken ellerinin avuçlarıyla da duvara vurur. Bu sırada bir başka öğrencide farklı jest ve mimikler yaparak donar. Gruptakilerin amacı arkadaşlarının yaptığı hareketin aynısını yapmak ve ebe yüzünü dönünce hareketsiz kalmaktır. Farklı hareket yapan ya da ebeye, hareket ederken yakalanan öğrenci oyun dışı kalır.

🎨 Oyun: Lider tarafından öğrencilere çiçek yaprakları şeklinde kesilmiş renkli kağıt parçaları dağıtılır,

- Tahtaya büyük bir çiçek resmi çizilir,

- Çiçeğin ortasına sınıfın adı yazılır,

- Öğrencilerden dağıtılan renkli kağıtlara “Ben ..(Adı Soyadı) ... ‘de olmaktan mutluyum çünkü yakın arkadaşlarım var” gibi yazılar yazıp tahtaya çizilmiş çiçek yapraklarının üzerine yapıştırılmaları istenir.

🗣️ Bilgilendirme: Lider öğrencilere sınıf içi arkadaşlıkların ve arkadaşlar arasında iyi ve zor zamanlarda destek olmanın önemi üzerine kısa bir konuşma yapar.

🔄 Tekrar oyun: Grubu beş küçük gruba ayrılır,

- Her öğrenciye “Mutlu Yıllar” yazılı kağıttan pasta ve mumlar dağıtılır,

- Kağıt mumlara her öğrenci grubunda bulunan arkadaşı için onun iyi bir özelliğini yazması istenir (“Sen çok yardım sever bir arkadaşısın” gibi).

- Lider her gruptan hayali olarak içlerinden bir arkadaşları için sürpriz bir doğum günü partisi yapmalarını söyler. Lider öğrencilere kağıt mumlara yazılı olanları karşılıklı olarak bu partide söyleyebileceklerini hatırlatır.

👁️ Değerlendirme: Lider gruptaki öğrencilere arkadaşları tarafından övgü dolu sözler işitmelerinden sonra nasıl hissettiklerini sorar.

📝 Ödevlendirme: Önceki oturumda verilen ödevlerin toplanması. Lider istekli öğrencilerden mektuplarını okumaları için fırsat verir.

SON DERS

Tema: Genel

Kazanımlar:

1. Yapılan oturumlara ilişkin kazanımlarını söyleyebilme
2. Kendine ilişkin öz eleştiride bulunabilme
3. Arkadaşlarında gördüğü gelişmeleri söyleyebilme

Materyaller: Bilgisayar.

Süreç:

- Liderin drama temelli grup rehberliği programı kapsamında öğrencilerin sınıflarında ve sunu odasında yapılanları genel olarak özetlemesi,

- Lider tarafından yapılan kamera çekimleri ve fotoğraflar öğrencilerle birlikte izlenmesi,

- Öğrencilere ilk oturumdan son oturuma kendilerinde ve arkadaşlarında olan değişimleri söylemeleri için söz verilmesi,

. Öğrenciler kendilerine ilişkin değişimleri örnekler vererek anlatmışlardır.

Değerlendirme: Lider öğrencilerle ders olarak son derslerini yaptığını söyler (öğrenciler oturum yerine ders demeyi tercih etmişlerdir). Bu dersten sonra bir daha ders yapılmayacağını ancak öğrencileri ziyarete geleceğini söyler. Araştırmacı öğrencilerin istedikleri her zaman fakültede veya evinde kendisini ziyarete gelebileceklerini belirtir.

Lider değerlendirme yaparak üzerine notlar aldığı her öğrenciye ait tüm ödevleri tekrar öğrencilere dağıtır.

Ek 14: Oturumların Planı

OTURUMLARIN PLANI

Oturumun Adı ¹	Tarih ²	Yer	Katılımcılar ³	Sorumlu ⁴	Süre ⁵	Tema ⁶
İlk Ders	Ekim 2004	Sınıf	Sınıfın Tamamı	Sınıf Öğretmeni + Araştırmacı	Ders Saati	Tanışma + Tanıtım
1. Oturum	Ekim 2004	Sunu Odası	Sınıfın Tamamı	Araştırmacı	Ders Saati	Drama
2. Oturum	Ekim 2004	Sunu Odası	Sınıfın Yarısı	Araştırmacı + Rehber Öğretmen	Ders Saati	Atılgnalık
3. Oturum	Ekim 2004	Sunu Odası	Sınıfın Yarısı	Araştırmacı + Rehber Öğretmen	Ders Saati	Atılgnalık
4. Oturum	Ekim 2004	Sunu Odası	Sınıfın Tamamı	Araştırmacı + YLS Öğrencisi	Ders Saati	Atılgnalık
5. Oturum	Ekim 2004	Sunu Odası	Sınıfın Tamamı	Araştırmacı + YLS Öğrencisi	Ders Saati	Atılgnalık
6. Oturum	Kasım 2004	Sunu Odası	Sınıfın Tamamı	Araştırmacı + Rehber Öğretmen	Ders Saati	Atılgnalık
7. Oturum	Kasım 2004	Sunu Odası	Sınıfın Yarısı	Araştırmacı + Rehber Öğretmen	Ders Saati	Arkadaşlık
8. Oturum	Kasım 2004	Sunu Odası	Sınıfın Yarısı	Araştırmacı + YLS Öğrencisi	Ders Saati	Arkadaşlık
9. Oturum	Kasım 2004	Sunu Odası	Sınıfın Tamamı	Araştırmacı	Ders Saati	Arkadaşlık
10. Oturum	Kasım 2004	Sınıf	Sınıfın Tamamı	Araştırmacı	Ders Saati	Arkadaşlık
11. Oturum	Aralık 2004	Sunu Odası	Sınıfın Tamamı	Araştırmacı	Ders Saati	Arkadaşlık
12. Oturum	Aralık 2004	Sunu Odası	Sınıfın Yarısı	Araştırmacı	Ders Saati	Benlik Saygısı
13. Oturum	Aralık 2004	Sunu Odası	Sınıfın Yarısı	Araştırmacı	Ders Saati	Benlik Saygısı
14. Oturum	Aralık 2004	Sunu Odası	Sınıfın Tamamı	Araştırmacı	Ders Saati	Benlik Saygısı
15. Oturum	Aralık 2004	Sunu Odası	Sınıfın Tamamı	Araştırmacı	Ders Saati	Benlik Saygısı
16. Oturum	Aralık 2004	Sunu Odası	Sınıfın Tamamı	Araştırmacı	Ders Saati	Benlik Saygısı
Son Ders	Ocak 2004	Sınıf	Sınıfın Tamamı	Araştırmacı	Ders Saati	Değerlendirme + Veda

¹ Önceden 16 oturum olarak planlanan “Drama Temelli Grup Rehberliği Programı” deney grubunun özelliklerinden dolayı 2 oturum daha ilave edilmesine ihtiyaç duyulmuştur.

² Pazartesi ve Perşembe günleri yapılması planlanan oturumlar bayram tatilleri ve diğer nedenlerden dolayı başka günlerde yapılmıştır.

³ Deney grubu öğrencilerinin özelliklerinden dolayı belirtilen oturumlarda sınıf tesadüfi yöntemle ikiye bölünmüştür. Bir gruba yapılan oturumun hemen ardından diğer gruba aynı oturum yapılmıştır.

⁴ İlk oturumlarda hem dramayı tanımak hem de araştırmacıya yardımcı olmak amacıyla okul rehber ve psikolojik danışmanı bazı oturumlara katılmıştır. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne “Haydi Kızlar Okula! Kız Çocuklarının Okullulaşmasına Destek Kampanyası”nda görevlendirildiği için diğer oturumlara katılamamıştır. Belirtilen oturumlara katılan yüksek lisans öğrencisi dramayı bilmektedir.

⁵ Drama temelli grup rehberliği programı, dramanın hem teknik hem de yöntem olarak kullanılmasıyla tasarlandığı için oturumlarda süre sınırlaması olmamıştır. Bu oturumlar haftada 2 saat seçmeli drama dersi kapsamında verilmiştir. Ancak kalıcılık açısından oturumlar haftada iki kez düzenlendiği için bir saatlik drama dersinin arkasındaki derslerin saatleri sınıf öğretmeninin inisiyatifi dahilinde kullanılmıştır.

⁶ Drama temelli grup rehberliği programında oturumlar atılgnalık, arkadaşlık ve benlik saygısı üzerine olarak ayrıışa da tüm programlar pro-sosyal beceriler çerçevesinde tasarlanmıştır. Buradaki ayırım oturumların araştırmacı tarafından programlaştırılması amacıyla yapılmıştır. Her oturumun kendi içinde bütünlüğünün olmasının yanında diğer oturumlarla da ilişkisi vardır.

Ek 15: Arkadaşım Benim Şiiri ve Dostluğun Şarkısı**ARKADAŞIM BENİM**

Bir arkadaşım oynamak için beni çağırınca,
Tam çalışırken ben masanın başında,
“Hava çok güzel hadi gel oynayalım,
Sıkılırsak ikimiz diğerlerini çağıralım.”
Ne desem de onu üzmeden “hayrı” desem,
Masama dönüp biraz daha çalışabilsem.
Arkadaşım seni ben çok seviyorum...
Seninle oynamaktan inan çok zevk alıyorum.
Ama sen de biliyorsun yarın okul var,
Ve benim bitmemiş ödevlerim var!
Söz veriyorum sana; bitiri bitirmez ödevimi,
Geleceğim kapınıza “hadi gel arkadaşlarımızı çağıralım,
Birlikte el ele koşup oynayalım...”
Şimdi ne dersin?
Şu kısa öykü kitabımı versem,
Evinizde okuyup bitirir misin?

DOSTLUĞUN ŞARKISI

Herkes bana yabancı,
Sınıftaki ilk günde.
Sanki yüzler çok asık.
Ben yalnız kaldığımda...

Yeni sınıf yeni dostlar,
Tüm yüzler çok yeni.
Ne güzelmiş arkadaşlık,
Yalnızlığın tek çaresi...

Ne güzel bir şeymiş;
Arkadaşlık kardeşlik,
Kimseyle kavga etmeden,
Top oynamak ip atlamak...

Yeni sınıf yeni dostlar,
Tüm yüzler çok yeni.
Ne güzelmiş arkadaşlık,
Yalnızlığın tek çaresi...

Not: Bu çalışmanın VIII. oturumunda Dostluğun Şarkısı, Füsun Önal (1972)'in seslendirdiği "Senden Başka" isimli Őarkının söylenişi gibi söylenmiştir.

Ek 16: Şahin, Fare, Güvercin

ŞAHİN, FARE, GÜVERCİN

Çevresi ağaçlık, yarleri yeşillik, içinde akar sular olan, şirin bir yerde kuşlardan, böceklerden nice hayvanlar varmış.

Yüksek bir ağacın üzerine, bir şahin konmuş, çevreyi seyrediyormuş. Bir adamın telaşla kendi konmuş bulunduğu ağacın altına geldiğini görmüş.

Adamın, avcı olması ihtimali şahini epeyce korkutmuş da ne yapacağını görmek için adamı gözetmeye başlamış. Aslında gelen adam bir avcı imiş. Ağacın altında mükemmel bir tuzak kurarak, üzerine de yemler serperek bir tarafa çekilip saklanmış.

Biraz sonra da yedi sekiz kadar güvercin gelmiş. İçlerinde Şirin adlı güvercin bunların lideri olup, hepsinden akıllıymış. Güvercinler aç olduklarından yemleri görürü görmez hemen saldırmaya başladıklarında, Şirin bunlara:

“- Körü körüne saldırmayalım. Bunlar büyük ihtimalle tuzak yemleridir! diye arkadaşlarına öğüt vermeye başlamış. Fakat, aç hayvanlar, dinlemeyip yemlere atılmışlar. atılmalarıyla birlikte, hepsi tuzağa düşmüş. Şirin de bu tuzağa düştüğünden, arkadaşlarına:

“- Ben size acele etmeyiniz demedim mi? İşte korktuğum şey başımıza geldi demiş. Hepsini birden bir üzüntü sarmış. Diğer taraftan avcı saklandığı yerden çıkıp sevine sevine geliyormuş. Bunu görünce, kuşlar boş yere çırpınmaya başlamışlar. Şirin bunlara:

“- Bir defa olsun sözümü dinleyiniz. Hepimiz kanat birliği yaparak uçmaya çalışalım. Bir ihtimal tuzağı kaldırıp götürebiliriz.” Deyince güvercinler hep beraber kanat çırpmalarıyla tuzağı yerinden kaldırmışlar. ne kadar olsa tuzak ağır olduğundan, kuşlar onu güçlükle kaldırıyorlarmış. Bunun üzerine avcı, onara yetişmek için koşmaya başlamış. Avcının koşması ve yaklaşması, kuşları gayrete getirmiş, daha hızlı kanat çırpmaya başlamışlar.

Ağaç üzerindeki şahin bu durumu görünce hayret ederek bu işin sonunu anlamak için onların arkalarından uçmaya başlamış.

Kuşlar o kadar çok uçmuşlar ki avcı onların izini kaybetmiş böylece avcı arkalarından baka kalarak üzüntü içinde kalmış.

Güvercinler ayaklarında bağlı olan tuzağı nasıl çözeceğiz diye tartışmaya başlamışlar. Sonunda Şirin:

“- Üzülmeysin burada bir fare arkadaşım var o bize mutlaka yardımcı olur.” Hepsi birden tuzağı sürükleyerek farenin kapısına gitmişler. Şirin adı Zeytin olan fareye seslenince hemen dışarıya çıkmış. Zeytin dostunun bu halini görünce:

“- Ey Şirin sendeki akıl seni böyle tuzağa düşürmemeliydi sen nasıl oldu da aldandın diye sormuş. Şirin:

“- Oldu artık arkadaşlarla dikkatsiz davranıp tuzağa düştük lütfen sen bize ipi keskin dişlerinle keserek yardım eder misin? “ demiş. Fare bu isteklerini kabul etmiş.

Fare kurtarma işine önce Şirinden başlamak istemiş ama Şirin “Hayır lütfen önce arkadaşlarımı çöz sonra da beni çözersin” demiş.

Bir ağacın dalında tüm bunları gören Şahin çok şaşırılmış bir fare ile güvercinin arkadaşlığına pek anlam verememiş ama bu dostluk hoşuna gitmiş ve kendi kendine: “Böyle bir kötü durum yarın bir gün benim de başıma gelebilir. Bu yüzden iyi bir dosttan göreceğim iyilik her zaman lazım olabilir ayrıca gökyüzünde tek başıma uçmaktan sıkıldım varıp gideyim de şu fareyle ben de arkadaş olayım” diye içinden geçirmiş.

Beydaba, (1990). Çaylak, Fare, Güvercin, Ahu. (Masalından Uyarlama), Kelile ve Dinme, (Çev. Alpay, S.), İstanbul.

Ek 17: O Bizim Kulübümüze Giremez

O BİZİM KULÜBÜMÜZE GİREMEZ

"Hayır, hayır, yüz kere hayır" diye tavuk sesinin en yüksek tonuyla cıyaklayarak bağırdı Petrus. Herkesin onu duyduğundan emin olmak istiyordu. Ciddi olduğunun arkadaşlarınca bilinmesini istiyordu. Fikrini asla değiştirmeyecekti. "Fakat neden Petrus? Neden Li Li Ağaç Ev Kulübümüze giremez?" diye sordu maymun Alice.

"Neden? Neden olduğunu sana söyleyeceğim." Petrus heyecanla söyledi ve cıyakladı. Tavuklar heyecanlandıkları zaman doğru cümle kuramazlar. "Kesinlikle gelemez! Onu istemiyorum. O kulübümüze bozar. Bu kulüp sadece bizim senin, benim ve Tooker'ın diye maymun Alice ve muhteşem köpek Tooker'ı göstererek konuştu Petrus. "Burada yeni kimseyi istemiyoruz. özellikle de kurbağaları. Ayrıca tüm kurbağalar sadece vıraklar. Bir melodi bile mırıldanamazlar. Petrus kuyruk tüylerini kabarttı, göğsünden bir nefes aldı, homurtuyla oturdu.

Alice üzüntülüydü. Arkadaşlarının tartışmasını dinleyen Tooker'a bakmak için döndü. Tooker arkadaşlarının duygularını anlayabilirdi. Tavuk Petrus'un neden kurbağa Li Li'yi kulüplerinde istemediğini anlayabilirdi. Maymun Alice'in neden üzgün olduğunu bilebilirdi. Ayrıca, şayet arkadaşları Li Li'nin kulüplerine girmesine izin vermezse nasıl hissedebileceklerini anlardı. İşte bu onun mükemmel tarafıydı.

Tooker gözlerini kapadı ve kafasını kaşdı. Bu Ağaç Ev Kulübü üyeleri için büyük problemdi. Fakat bu hikayenin bir başı var. Başından başlamak zorundayız.

Mükemmel köpek Tooker, tavuk Petrus ve maymun Alice uzun zamandır arkadaşlıklar. Hepsi Ağaç Ev Kulübü logolu aynı tişörtü giyerlerdi. Üçlü bir uyum içinde Cumartesi öğle sonraları komik şarkılar söylerlerdi. Hepsinde torba içinde zıplamaca oyununu çok severdi. Her yıl üç arkadaş Trout Gölü Parkında düzenlenen fener festivaline yaptıkları fenerlerle katılır yürürlerdi.

Tooker, arkadaşları Alice ve Petrus'u bazen yaramazlık yapmalarına rağmen çok severdi.

Mesela bir gün bu üç kafadar öyle yemeyi için peynirli gözleme yapmaya karar verirler. Petrus hamur dolu kabı kendi başına karıştırmak için çok ısrar eder. Tooker ve Alice onun her şeyi karıştırırken yeri ve duvarları nasıl kirlettiğini seyretmişlerdi. Petrus yaptıklarını görünce kafasını göğüs tüyelerine gömerek oturmuş yaptığı dağınıklığı görmezlikten gelmişti. Sonrada " A aa ben ne yapmışım böyle" demişti.

Bir keresinde de Alice muz yüklü bir kamyonun peşine düşmüş evine ancak üç gün sonra gelebilmişti. Bu duruma öfkelenen Petrus "Neredeydin? Seni çok merak ettik, üzüldük. Birkaç muz için öldün sandık!"

Tooker arkadaşlarına karşı sabırlıydı. Böyle de olmak zorundaydı. Çünkü arkadaşlarının güvenlikleri konusunda kendini sorumlu tutuyordu. Tooker yapılması gereken doğruları arkadaşlarına hatırlatırdı.

Asıl zorluk Alice'in meşe ormanında yeşillikler içinde terk edilmiş ağaç evi bulmasıyla başladı. Orayı gösterdiğinde arkadaşları çok heyecanlanmışlardı. "Burası bizim özel yerimiz olabilir." diye söyledi Alice arkadaşlarına. Kendi kulübümüzü kurarız. Ağaç Ev Kulübü diye de isim verebiliriz. Kimsecikler de bizi burada bulamaz, bize özel bir yer olur."

Petrus da çok heyecanlanmıştı. "Burada gizli toplantılarımızı yaparız" dedi. Ön kapıya zil mi, tokmak mı koyarız, çatıyı hangi renk boyayla boyamalıyız, gizli parolamız ne olmalı gibi önemli konulara karar verebiliriz.

Tooker, Ağaç Ev Kulübüne bağlı olmanın arkadaşları için eğlenceli olacağını düşündü. Aslında köpeklerin ağaca tırmanması ve inmesi çok zor olmasına rağmen, onun sihirli pelerini bunu kolaylıkla yapmasını sağlıyordu.

Bir bahar sabahı üç arkadaş gizli yerlerine giderlerken yolda bir kurbağaya rastlarlar. Kurbağa, "Nereye gidiyorsunuz?" diye sorar. "Benim adım Li Li bu yakınlar yeni taşındım ve burada henüz hiç arkadaşım yok". Petrus kaba bir şekilde "Hiçbir yere gitmiyoruz" dedi. "Ayrıca gitsek bile neden sana söyleyelim ki!" "Şayet özel bir yere gitmiyorsanız, sizinle gelebilir miyim?" diye sordu Li Li. Ancak bunları söylerken bile Li Li Petrusun sözleriyle bir parça hayal kırıklığına uğramıştı.

Alice, Li Li'nin üzgün yüzüne baktı ve sonra Petrus'a baktı. Ne diyeceğini bilemiyordu. Petrus'un tarafında mı olmalıydı? Emin değildi. Bu yüzden Li Li'ye baktı ve "Belki bir başka zaman gelersin" diyebildi. "Belki yarın veya gelecek hafta" diye ekledi. Li Li'nin şimdi kötü hissettiğini görebiliyordu. Fakat verdiği bu cevabın da Petrus'u hiç de mutlu etmediği açıktı.

Tooker, arkadaşlarının Li Li'yi arkalarında bırakarak yürüdüklerini seyretti. Kulakları aşağıya düşmüş kendi kendine "Bu konuyu Ağaç Ev Kulübüne gidince görüşmeliyiz" diye hırladı.

Üç arkadaş kulübe gelince tartışma başladı. "Kulübümüzde hiçbir kurbağayı istemiyorum."

"Fakat Petrus" dedi Alice "Li Li çok şirin. Bir arkadaş olarak bizim için eğlenceli olabilir."

"Kurbağalara hır" diye haykırdı Petrus cıyaklayarak. Gözleri irileşti. "Ayrıca üçümüz yeterliyiz. Bu ağaç evi kalabalıklaştırıp yere düşmesini mi istiyorsunuz? Sonra da elveda ağaç ev elveda kulüp."

Alice Petrus'a ve sonra Tooker'a baktı. Kafası karışmıştı. Belki Petrus haklıydı. Ama Li Li'ye ne olacaktı? Tooker'a tekrar baktı. "Ne düşünüyorsun Tooker? Ne yapmalıyız?"

Kaynak: Wassermann, S. (2000). (Wassermann, S. & Wigmore, J., 1999 dan alıntı) Serious Players in the Primary Classroom, (2nd ed), New York: Teachers Collage Pres, 179-182.

Ek: 18 Süreç Raporu

SÜREÇ RAPORU

Drama temelli grup rehberliğinin öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri, atılganlıkları ve benlik saygısına etkilerinin incelendiği bu çalışmada uygulamalar öncesi, uygulamalar sırasında ve uygulamaların hemen sonunda gözlenen bazı durumlara ilişkin özet değerlendirmeler aşağıda verilmiştir.

Birlikte çalışılacak şubenin belirlenmesi (deney grubu): Okul idaresiyle yapılan ön görüşmeler sonunda okul müdürünün uygun gördüğü bir şubede çalışmalar başlatılmıştır. Ancak uygulamaların başlamasından kısa bir süre sonra bazı öğretmenler şu uyarıyı yapmışlardır: “Bu okulda bazı şubelerin belirlenmesinde öğrenci ayrımı yapılmıştır. Özellikle velilerin ve öğretmenlerin isteğini göz önüne alan okul idaresi bazı sınıflarda ailelerin sosyoekonomik durumlarına, öğrencilerin akademik başarılarına ve davranışlarını dikkate alarak şube ayrımı yapmışlardır. Bu durumdan anlaşılacağı üzere okul idaresi A’dan E’ye ya da E’den A’ya olmak şeklinde bazı sınıflarda şubeleri tesadüfî belirlememişlerdir. Ancak bu çalışmada yer alan grupları oluşturan şubelerdeki öğrenciler çok da yakın olmasa da benzer özellikler taşımaktadır.

Dersler ve Oturumlara İlişkin Gözlemler

İlk derse ilişkin gözlemler: Drama denince öğrencilerin akıllarına ilk gelen tiyatro olmuş ve bu da onları oldukça mutlu etmiştir. Okul idaresi ve sınıf öğretmenin açıklamalarının yanında kıyafetlerinden ve konuşmalarında orta ve düşük sosyoekonomik ailelerden geldikleri anlaşılan bu öğrencilerin kendileriyle böylesi bir çalışma yapılacak olması onları çok heyecanlandırmış ve mutlu oldukları gözlenmiştir. İlk derste öğrenciler aralarında etkisinde kaldıkları film ve TV programlarının (Pop Star, Ünlüler Çiftliği gibi) taklidini yapmaya başlamak istemişler, araştırmacıya önceden gitmiş oldukları tiyatroları anlatmışlardır. Böylesi hevesli bir öğrenci grubuyla birlikte çalışılacak olması araştırmacıyı da olumlu yönde etkilemiştir.

Birinci oturuma ilişkin gözlemler: İlk oturum okul idaresince sunu odası olarak kullanılan ve içinde TV, video cd çalar, radyo kaset çalar, iki büyük toplantı masası, 32 sandalye (16 sandalye toplantı masasının çevresinde diğer 16 sandalye çember şeklinde sıralanmış olarak bulunan ve araştırmacı tarafından kapısına drama odası yazısı asılmış olan odada yapılmıştır. Oda temiz, havadar ve yeteri kadar aydınlıktır.

İlk oturumda da öğrenciler büyük neşe ve istek içinde oldukları gözlenmiştir. Ancak bazı öğrenciler neden iki gruba ayrıldıklarını sorgulamışlar ve bazıları da diğer gruba geçmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin okulda ilk kez kendi sınıfları dışında farklı bir ortamda ders yapmaları onları şaşırtmıştır. Bu oturum bir tür yeni ortama uyum süreci sağlamıştır.

İkinci oturuma ilişkin gözlemler: Bu oturumda öğrencilerin drama odasına alıştıkları gözlemlenmiştir. Önceki dersin bitiminde hemen drama odasına gelmeleri ve oturum sonunda zil çaldıktan sonra odayı terk etmeyip değerlendirme aşamasına sonuna kadar katılmaları öğrencilerin çalışmalarına karşı oldukça ilgili olduklarını göstermiştir.

Küçük grupların oluşturulmasında farklı cinsiyetteki öğrencilerin bir araya gelmek istememeleri gözlenmiştir.

Üçüncü oturuma ilişkin gözlemler: Öğrenciler ilk kez küçük gruplar halinde birlikte bir etkinlik içinde bulunmuşlardır. İstasyon tekniğinde özellikle resim yapılan kısım tüm öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Öğrencilerin bu kısımda daha fazla zaman geçirmek istedikleri gözlenmiştir.

Dördüncü oturuma ilişkin gözlemler: Dördüncü oturumda da öğrencilerin kızlı erkekli karışık gruplar oluşturmada isteksiz olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler her oturum için bir ders saatinin yetersizliğinden şikayet etmişlerdir. Rol almalarında aktif ve pasif öğrenciler daha da belirginleşmişlerdir.

Beşinci oturuma ilişkin gözlemler: İlk oturumlarda karşılaşılan belirsizlik durumlarının bu oturumda daha da azaldığı gözlenmiştir. Öğrenciler kendilerinden istenenleri hemen yerine getirmeye başlamışlardır.

Altıncı oturuma ilişkin gözlemler: Öğrencilerin etkinliklerden çok zevk aldığı bu yüzden de süre özellikle bazı öğrencilerin sürekli rol almak istedikleri görülmüştür. Öğrencilerin arkadaşlık üzerine söyleyecekleri çok sözleri olduğu gözlenmiştir.

Yedinci oturuma ilişkin gözlemler: “Para oyunu” oldukça olumlu bir gelişmeye yol açmıştır. Tamamen tesadüfen bir araya gelmiş kızlı erkekli karışık cinsiyetteki öğrenci gruplarından her hangi bir itiraz işitilmemiştir. Bu oyundan öğrencilerin çok zevk aldığı gözlenmiştir.

Sekizinci oturuma ilişkin gözlemler: Bu oturumda özellikle kiracı-ev sahibi oyununda bir birleriyle daha az ilişkide olan öğrencilerin daha fazla iletişime geçtikleri görülmüştür. İstasyon tekniğinde ortak kompozisyonlar yapan öğrenciler dikkat çekmiştir.

Dokuzuncu oturuma ilişkin gözlemler: Özellikle kartlarda bulunan hayvan resimleri çalışmasında öğrencilerin yaratıcılıklarının daha çok ön plana çıktığı gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin hemen hemen hepsinde “Ben bunu yapmak istemiyorum!” gibi tepki alınmamıştır.

Onuncu oturuma ilişkin gözlemler: Tüm sınıfın bir araya geldiği bu oturumda öğrenciler çok mutlu olmuşlardır. Sahneyi, kostümleri ve seyircilerin bulunduğu alanı hazırlayan öğrenciler kolaylıkla bir birleriyle işbirliği kurmuşlardır.

On birinci oturuma ilişkin gözlemler: Kağıt-kalem etkinliğinde ortak yönleri olan öğrenciler bir birleriyle daha fazla etkileşim içine girmişlerdir. Öğrencilerin arkadaşlarıyla ortak noktaları olması onları hem şaşırtmış hem de eğlendirmiştir.

On ikinci oturuma ilişkin gözlemler: Bu oturumda öğrencilerin bir birlerine ilişkin görüşler söylemede zorluk çekmedikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin birbirlerine ait eşyaları tasarlamada oldukça üretken oldukları hatta bu fikirleri bulmada zorluk çekmedikleri görülmüştür.

On üçüncü oturuma ilişkin gözlemler: Öğrencilerin geçmişlerine yönelik anılarını resimle ifade ederlerken sessiz kaldıkları gözlenmiştir. Özellikle liderin “Çizdiğiniz resimlerin çok güzel olmasına gerek yok. Sadece anlatmak istediklerinizi basit çizgilerle resmedin...” demesi öğrencileri rahatlatmıştır.

On dördüncü oturuma ilişkin gözlemler: Öğrencilerin grup içinde olumlu ve olumsuz yönlerini rahatlıkla ifade edebildikleri gözlenmiştir. Bunun sebebi olarak grup içi bağlılığın ve uyumun artmış olabileceği olduğu düşünülmektedir.

On beşinci oturuma ilişkin gözlemler: Büyü Dükkanı tekniği öğrencilerin derin düşünmeye yönelen bir etkinlik olmuştur. Zengin olmak, araba sahibi olmak için dükkana gelen öğrencilerden sağlıkları, çocuklukları istenince sahip olduklarının ne kadar önemli olduğunu anlamışlardır. Bu etkinlik sonunda öğrencilerin daha da mutlu olduğu gözlenmiştir.

On altıncı oturuma ilişkin gözlemler: Hayali doğum günü tüm öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Lider tarafından öğrencilere dağıtılan ikramlar onları çok şaşırtmıştır. Bir öğrenci pastasına arkadaşları tarafından kağıt mum yapıştırmadığını söylemiş, bunun üzerine grupta bulunan tüm öğrenciler mumlarını yapıştırmış hatta bazı öğrenciler birden fazla mum yapıştırmıştır. Bu etkinlikten sonra tüm öğrencilerin mutlu olduğu gözlenmiştir.

Son derse ilişkin gözlemler: Son derste yapılan video ve fotoğraf çekimlerinin seyredilerek yorumların yapılması çok keyifli geçmiştir. Ancak yapılan vedalaşmalar öğrencileri ve araştırmacıyı oldukça duygulandırmıştır.

Tüm oturumlar kısaca özetlenecek olursa, çalışmanın başında tüm öğrenciler ellerine çok sevdikleri bir oyuncak almış gibiydiler. İki ayın sonunda onlara verilen bu oyuncaklar tekrar geri alınmıştı ancak öğrenciler bunları geri vermekte kararlıydılar. Çünkü bir birleriyle olan ilişkilerinde ve kendilerine olan güvenlerinde olumlu yönde bir değişimin olduğu yüzlerinden okunabilmekteydi.

Teknik gözlemler: Drama uygulamalarında kullanılan yer (sunu/drama odası)in tozsuz temiz bir zemine sahip olması daha iyi olabilir. Uygulamalar sırasında sınırlı da olsa fotoğraf ve kamera çekimleri öğrencilerin dikkatini dağıtmaktadır. Havanın kapalı olduğu oturumlarda odanın aydınlanması yetersiz kalmıştır. Bazı oturumlara okulun rehber öğretmeni katılmıştır. Başta bazı oturumlara da drama konusunda bilgili yüksek lisans öğrencisi katılmıştır. Ancak oturumlara uygulamaları bilen yardımcı bir liderin katılması da daha faydalı olabilir.

Deney grubunda bulunan öğrencilere ilişkin genel değerlendirmeler:

EAÇ: Genel olarak gruba uyumlu. Tüm oturumlara ve uygulamalara istekle katıldı.

KAÇ: İlk oturumlarda gösterdiği çekingen ve isteksiz davranışları zamanla bıraktı.

KBÇ: Özellikle karşı cinsiyetteki arkadaşlarıyla küçük gruplar oluşturmada güçlük çıkardı. Ancak zamanla bu güçlüklerin üstesinden geldi.

EÇBB: Genel olarak gruba uyumlu. Tüm oturumlara ve uygulamalara istekle katıldı.

KDB: İlk oturumlarda gösterdiği çekingen ve isteksiz davranışlar zamanla bıraktı.

KDT: Genel olarak gruba uyumlu. Tüm oturumlara ve uygulamalara istekle katıldı.

EDK: Genel olarak gruba uyumlu. Tüm oturumlara ve uygulamalara istekle katıldı.

EDÖ: Çekingen davranışlar sergileyen bir öğrenci. Sınıf öğretmenince tam tanınmamış. Aileden kaynaklı bazı sorunlar yaşıyor.

KED: Özellikle karşı cinsiyetteki arkadaşlarıyla küçük gruplar oluşturmada güçlük çıkardı.

KEGG: Özellikle karşı cinsiyetteki arkadaşlarıyla küçük gruplar oluşturmada güçlük çıkardı.

EEÖ: İlk oturumlarda oldukça sorun yaşandı. Küçük grup oluşturmada ve karşı cinsiyetten arkadaşlarla grup oluşturmada güçlük yaşandı. Ancak oturumlardan sonra arkadaş ilişkilerinde ve atılganlık düzeyine ilişkin en çok olumlu sonuç sergileyen öğrencilerden biri.

EES: İlk oturumlarda uyumsuz davranışları zamanla bıraktı.

EEÖ: Oldukça içkapanık çekingen davranışlar sergiledi. Ancak zamanla küçük gruplarla çalışmalara uyum sağladı.

KGT: İçe kapanıklığın vermiş olduğu saldırgan ve uyumsuz davranışlar sergiledi. Ancak bu durumu zamanla iyice azaldı. Ancak oturumlardan sonra arkadaş ilişkilerinde ve atılganlık düzeyine ilişkin en çok olumlu sonuç sergileyen öğrencilerden biri.

EHY: İlk oturumlarda saldırgan, uyumsuz ve karşı cinsiyetten arkadaşlarla grup oluşturmaya karşı direnç gösterdi. Ancak zamanla bu durumunu düzeltti.

EHB: Genel olarak gruba uyumlu. Tüm oturumlara ve uygulamalara istekle katıldı.

EHÇ: Genel olarak gruba uyumlu. Tüm oturumlara ve uygulamalara istekle katıldı.

KHS: İlk oturumlarda gösterdiği çekingen ve isteksiz davranışlar zamanla bıraktı. Ancak yine de karşı cinsiyetten arkadaşlarıyla gurup oluşturmada isteksiz.

EİA: Çekingen davranışları ve öz-bakım yetersizliklerinden dolayı arkadaşlarıncı istenmeyen bir öğrenci. Ancak belirli bir zaman sonunda küçük gruplara kabulde zorluk yaşamadı.

EKO: Saldırgan ve umursamaz bir öğrenci. Grupça en çok istenmeyen öğrencilerin arasında. Ancak küçük gruplarla çalışmaya zamanla alıştı.

KMU: Oldukça uyumlu bir öğrenci. Tüm oturumlara ve çalışmalara istekle katılım gösterdi. Arkadaşları arasında etkili bir koordinasyon sağladı.

EMA: Aileden kaynaklı sorunlara sahip. Oturumlara devamda da bu yüzden sorun yaşadı.

EHMA: Oturumların başında saldırganlık ve isteksiz katılım gösterdi. Ancak zamanla grup çalışmalarına uyum sağladı. Rol almada çok aktifti.

EMT: Genel olarak gruba uyumlu. Tüm oturumlara ve uygulamalara istekle katıldı.

EOD: Oturumların başında isteksizlik ve çekingen davranışlar sergiledi. Zamanla bunların üstesinden geldi.

EÖG: Çekingen davranışlar sergileyen bir öğrenci. Özellikle karşı cinsiyetteki arkadaşlarıyla küçük gruplar oluşturmada güçlük çıkardı. Ancak zamanla bu güçlüklerin üstesinden geldi.

KSA: İlk oturumlarda çekingen davranışlar sergiledi. Ancak zamanla bu çekingenliğin hemen hemen tamamen yendi.

EST: Çekingen bir öğrenci. Özellikle karşı cinsiyetteki arkadaşlarıyla küçük gruplar oluşturmada güçlük çıkardı. Ancak zamanla bu güçlüklerin üstesinden geldi.

ETK: Grup içinde bir diğer saldırgan öğrenci. Arkadaşlarıncı en fazla olumsuz tepki alan öğrencilerden biri. Ancak bu saldırgan yapısı temel akademik becerilerde yaşadığı güçlük olduğu düşünülüyor.

EYÖ: Aileden kaynaklı sorunlar yaşıyor. Çekingen davranışlar sergiliyor. Ancak zamanla küçük grup çalışmalarına uyum sağladı.

EUS: Oturumlarda en fazla güçlük yaşatan öğrencilerden biri. Yaşadığı sorunlar yüzünden okula ve dolayısıyla oturumlara katılmada güçlük çekti.

Ek 19: Etkinliklerden Örnekler

Isınma aşamasından
(Öğrenciler hayali farklı
zeminlerde yürürken)

Ev sahibi kiracı oyunu
oynuyorken



İstasyon çalışmasından



Bir grup çalışmasından sonra öğrenciler yaptıklarını arkadaşlarına anlatırken

Sonunu bilmedikleri bir masalı öğrenciler kendileri canlandırıyorlarken



Sınıfın doğum günü partisine tüm öğrenciler hazırlanırken

- Saldırgan çocuklar sevilmez
- Atılgen çocuklar sevilir
- Atılgen çocuklar saldırgan olmaz.
- Saldırgan çocuklar mutsuzdur
- Çekingen çocuklar mutsuzdur.
- Bütün çocuklar Atılğandır.
- Atılgen çocuklar haklarını korur.
- Kızlar çok çekingendir
- Erkekler çok atılğandır
- Hiç bir zaman saldırgan olmayalım.
- Çocuklar mutlu yaşamak
- Hiç bir zaman çocuklar
- Çekingen çocuklar haklarını aramaz
- Saldırgan çocuklar sevilmez-
- Bütün çocuklar Atılğandır.

Çocuklar atılgen olmalı.

Çocuklar Saldırgan olmamalı:

Okulda Saldırgan Çocuk Sayısı arttı:

Çekingen çocuklar çok ağlıyor.

Saldırgan çocuklar çok mutsuz durlar!

Okulda bazı çocuklar saldırgan çocukları hiç sevmiyorlar.

Çocuklar çekingen olmamalı:

Okulda çocuklar kavga etmemeli.

Çocuklar Öğretmenlerini üzmemeli.

Saldırgan olmamalı

Çocukları dövmemeliyiz.

Sınıfta saygılı olmalıyız.

Arkadaşça olan davranışlar

Selamlaşmak
 Yardım etmek
 Onlarla birlikte oynamalıyız
 Onlarla eşyalarımızı paylaşmalıyız
 Onlara Saygı Saygı göstermeliyiz
 Onları korumalıyız Sematikiz
 Onlarla iyi geçinmeliyiz.

Arkadaşça olmayan davranışlar

küfür etmek, onları dövmek, iyi geçinmemek,
 zor durumda olunca yardım etmemek, Zor günlerinde
 onlara destek vermemek Derslerimizi vermemek
 ve onları sevmemek.

Doğru

Arkadaşça olan davranışlar:
 Zor zamanında yardım etmek.
 Selamlaşmak, parası olmayana
 borç para vermek, kalbini kırma-
 mak, ona iyi davranmalıyız, on-
 lara destek olmalıyız.

Ersin

Arkadaşça olmayan davranışlar:
 Küfür etmek, dövmek, oyunda oynatmamak, kalbini
 kırmak, parası olmayınca, borç para vermemek, zor zar
 manında yardım etmemek.

Sinema

OKAYI DURMUŞ

Doğum yeri = Bingöl

Görmek istediği yer = Ankara

T.V: Kırgı fm pokemon

Temel Reis

Garfir

Top oynadım, kitap alıp okudum e

ya... ..

Sivas'a gittim.

Ankara'ya gittim. doğumun düğününe istan-

bula gittim.

TEŞEKKÜR EDERİM

Bingöl'e gitmek istiyorum.

Spor
Mac

Tayfun KELEŞ

İzmir

İstanbul

Çocuklar ne olacak

Çeşmeye denize gittik.

İstanbul'a gittim.

Samsun'a gitmek istiyorum.

Muhammet

TOSUN

iyi taraflarımı
basket oynarım
top oynarım
bisikletsözerim
bilgisayar oynarım
emrah
Güzel severim
gevreklik yapar

kötü taraflarım
uğurcanı döven
ingilizceyi sevmem

Zerrin TOPLAYICI

iyi taraflarım
iyi taraflarım (yanlarım)

gazilerimi güzel yazarım,
yeğenlerime güzel bakarım
yardım etmeyi güzel yaparım
yüzmeyi iyi yaparım saçlarım
güzel örerim İngilizcem
iyidir
iyi keşerim
çok iyi arkadaşlık yapar yazı
492mayı salıskanım ödevlerimi yapmayı

kötü taraflarım
(yanlarım)

Kararımı değiştirmekten
sattım öğretmen bana görev
verdiğim de arkadaşlarımdan
Simarınbı söyleme ister ben de
söylemek istemem ve arkadaşlarım
şikayet etmeyi istemem

Ek 21:
Davranış Eğilimi Ölçeği Atılganlık Alt Boyutu
Öntest Puanlarının ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	Gruplararası	212.997	2	106.499	7.778	.001*
Atılganlık	Gruplarıçi	1177.565	86	13.693		
	Toplam	1390.562	88			

*p<.01

Ek 22:
Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği
Öntest Puanlarının ANOVA Sonuçları

		Kareler	sd	Kareler	F	p
		Toplamı		Ortalaması		
öntest	Gruplararası	4.005	2	2.002	.064	.938
benlik	Gruplarıçi	2695.905	86	31.348		
saygısı	Toplam	2699.910	88			