

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**KAYNAŞTIRMA UYGULAMASI YAPILAN OKUL ÖNCESİ
SINIFLARINDA DRAMA EĞİTİM PROGRAMININ
ÇOCUKLARIN ETKİLEŞİMİ VE SOSYAL BİLGİ İŞLEME
SÜRECİNE ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Fatma Betül ŞENOL

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
DOKTORA TEZİ**

ANKARA

2017

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**KAYNAŞTIRMA UYGULAMASI YAPILAN OKUL ÖNCESİ
SINIFLARINDA DRAMA EĞİTİM PROGRAMININ
ÇOCUKLARIN ETKİLEŞİMİ VE SOSYAL BİLGİ İŞLEME
SÜRECİNE ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Fatma Betül ŞENOL

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı

DOKTORA TEZİ

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. E. Nilgün METİN

ANKARA

2017

KAYNAŞTIRMA UYGULAMASI YAPILAN OKUL ÖNCESİ SINIFLARINDA DRAMA EĞİTİM
PROGRAMININ ÇOCUKLARIN ETKİLEŞİMİ VE SOSYAL BİLGİ İŞLEME SÜRECİNE
ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Fatma Betül ŞENOL

Bu çalışma 24.11.2017 tarihinde jürimiz tarafından "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı" nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:

Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL
Ankara Üniversitesi

Tez Danışmanı:

Prof. Dr. E. Nilgün METİN
Hacettepe Üniversitesi

Üye:

Prof. Dr. N. Pınar BAYHAN
Hacettepe Üniversitesi

Üye:

Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Üye:

Öğr. Gör. Dr. Semra ŞAHİN
Hacettepe Üniversitesi

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuştur.

Tarih 04 Aralık 2017

Prof. Dr. Diclehan Orhan
Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

o Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir 4 cm kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

• Tezimin/Raporumun 24/11/2022 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.

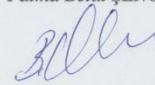
(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir)

o Tezimin/Raporumun.....tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

o Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi

24 /11/2017

Fatma Betül ŞENOL



ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof. Dr. E. Nilgün METİN danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığımı beyan ederim.

Fatma Betül ŞENOL



TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim boyunca desteğini, ilgisini, yardımını esirgemeyen, tüm süreçlerde yol gösteren benim için örnek bir akademisyen olan değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. Nilgün METİN'e tüm kalbimle teşekkür ederim. Tez sürecim boyunca enerjilerine, naifliğine ve bilgi birikimlerine hayranlık duyduğum çok değerli hocalarım Sayın Pınar BAYHAN, Sayın Dr. Semra ŞAHİN ve Sayın Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL'a tez çalışmama yaptıkları katkı için minnettarım. Yol gösterici yorumlarıyla değerli fikirlerini paylaşarak beni cesaretlendiren, ayrıntılı değerlendirmeleriyle tezimi zenginleştiren Sayın Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR'a emeklerinden dolayı teşekkür ederim.

Tez çalışmam sürecinde çeşitli nedenlerle yol göstericiliklerine ihtiyaç duyduğum değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Figen TURAN'a, Sayın Prof. Dr. İsmihan ARTAN'a, Sayın Doç.Dr. Elif DAĞLIOĞLU'na, Sayın Doç. Dr. Arzu YÜKSELEN'e, Sayın Dr. Yair ZIV'e, Sayın Dr. Anme Tokie'ye, Sayın Dr. Emiko TANAKA'ya, Sayın Okutman Ümit Ünsal KAYA'ya, Sayın Bilim uzmanı Canan KİŞİAL'a ve bu yorucu süreç boyunca bana her zaman neşe, ilham ve enerji veren, akademik ve manevi desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşlarım Sayın Dr. Aslı YÜKSEL'e ve Sayın Dr. Tuğçe AKYOL'a teşekkürlerimi sunarım.

Drama liderliği eğitimim boyunca ve tez çalışma sürecimde desteğini, bilgisini esirgemeyen değerli hocam Sayın Naci ASLAN'a; araştırmanın istatistiklerini yapmama yardım eden Sayın Ahmet GÜL'e teşekkür ederim.

Doktora sürecimde deneyimlerini ve bilgilerini esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Özgün UYANIK'a ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Nezahat Hamiden KARACA'ya teşekkür ederim. Çalışmam boyunca sabırla sürekli yanımda olan ve desteğini esirgemeyen canım, en değerlim kızım Begüm ŞENOL'a, biricik eşim Dr. Yiğit ŞENOL'a; beni bugüne sonsuz sevgi ile destekleyen, yardım eden canım annem Nuriye ULU'ya, babam Ali Ulvi ULU'ya, abim Ahmet Hilmi ULU'ya ve Şenol ailesine tüm kalbimle sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

Şenol, F.B., Kaynaştırma Uygulaması Yapılan Okul Öncesi Sınıflarında Drama Eğitim Programının Çocukların Etkileşimi ve Sosyal Bilgi İşleme Sürecine Etkililiğinin İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı Doktora Tezi, Ankara, 2017. Bu araştırma, kaynaştırma uygulaması yapılan anasınıflarında çocukların sosyal etkileşim, sosyal bilgi işleme ve işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarını gösterme düzeylerinin belirlenmesi, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun drama eğitim programının geliştirilmesi, çocukların sosyal etkileşimlerinde, sosyal bilgi işleme süreçlerinde, işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarını göstermelerinde drama eğitim programının etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma ön test-sontest-kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına anasınıfına devam eden ve biri hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan 18 çocuk dahil edilmiştir. Deney grubundaki çocuklara sekiz hafta süreyle haftada iki kez Drama Eğitim Programı uygulanmıştır. Programın etkilerini görebilmek için veri toplama araçları ile ön test, son test ve son testten bir ay sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırmada “Genel Bilgi Formu”, çocukların sosyal etkileşimlerini değerlendirmek amacıyla Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği; sosyal bilgi işleme süreçlerini değerlendirmek amacıyla Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi, Türkçe'ye uyarlanarak kullanılmıştır. Bu araçların yanısıra İşbirliği-Yardımlaşma-Paylaşma Davranışları Gözlem Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde Mann-Whitney U Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve t testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal etkileşim, sosyal bilgi işleme, işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: kaynaştırma, drama, sosyal bilgi işleme, etkileşim, özel gereksinimli çocuklar

ABSTRACT

Şenol, F.B., The Effectiveness of Drama Teaching Program on Interaction and Social Information Processes at Preschool Classrooms Applying Inclusive Education, Hacettepe University Institute of Health Sciences Child Development and Education Doctor of Philosophy Thesis, Ankara, 2017. This study aimed to determine the levels of social interactions, social information processing and cooperation-helping-sharing behaviors of students at preschools in which inclusive education is applied, to develop a drama education program considering the needs and interests of children and to determine the functionality of the drama training program on children's social interactions, social information processes and cooperation-helping-sharing behaviors. The pre and post tests were applied in experimental design with the control group. In total, 18 children were included in both groups. One of the students in both groups were special needs. The students in the experimental group received an eight week Drama Education Program twice a week. With the aim to determine the effects of the program, a pre-test, post-tests and a permanence test, which was applied one month after the application, were used as the data collection instruments. In the study, the General Information Form, Children's Interaction Rating Scale of Children to measure children's social interactions, and the Social Information Processing Interview–Preschool Version to measure social information assessment processes were adapted into Turkish and used. In addition to these instruments, a Cooperation-Helping-Sharing Behaviors Observation Form was used to measure the effects of the program on students' behaviors. Mann-Whitney U Test, Wilcoxon Signed Rank Test and t-test were applied in the data analysis process. The study results showed that there was a statistically meaningful difference in children's cooperation-helping-sharing behaviors, social interactions and social information processing between the control and experimental groups.

Key Words: inclusive, drama, social information processing, interaction, children with special needs

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR	xii
ŞEKİLLER	xiii
TABLolar	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Araştırmanın Önemi	5
1.3. Temel Problem	5
1.4. Alt Problemler	5
1.5. Sayıtlar	7
1.6. Sınırlılıklar	7
2. GENEL BİLGİLER	8
2.1. Gelişim	8
2.1.1. 36-72 Aylık Çocukların Gelişimsel Özellikleri	9
2.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar	12
2.2.1. Zihinsel Yetersizliğin Tanımı	12
2.2.2. Zihinsel Yetersizliğin Sınıflandırılması	13
2.2.3. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Gelişimsel Özellikleri	15
2.3. Kaynaştırma	19
2.3.1. Kaynaştırmanın Amacı	21
2.3.2. Kaynaştırmanın İlkeleri	21
2.3.3. Kaynaştırmanın Yararları	23
2.3.4. Kaynaştırma Tipleri	25
2.3.5. Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma	26
2.3.6. Kaynaştırmada Öğretimsel Uyarlamalar	28

2.3.7. Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri	30
2.3.8. Kaynaştırma Sınıflarında Sosyal Kabul ve Etkileşim	32
2.4. Sosyal Bilgi İşleme Modeli	34
2.4.1. Sosyal Bilgi İşleme Modeli'nin Kuramsal Temelleri	34
2.4.2. Sosyal Bilgi İşleme Modeli ve Basamakları	37
2.4.3. Sosyal Bilgi İşleme Modeli'nin Değerlendirilmesi	41
2.5. Drama	44
2.5.1. Dramanın Uygulama Aşamaları	45
2.5.2. Dramada Kullanılan Teknikler	49
2.5.3. Okul Öncesi Dönemde Drama Etkinliklerinin Planlanması	55
2.5.4. Dramanın 36-72 Aylık Çocukların Gelişimine Etkisi	57
3. GEREÇ VE YÖNTEM	60
3.1. Araştırmanın Deseni	60
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	61
3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması	62
3.2.2. Örneklemi Oluşturan Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler	63
3.3. Veri Toplama Araçları	65
3.3.1. Genel Bilgi Formu	65
3.3.2. Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği-ÇEDÖ	65
3.3.3. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi	66
3.3.4. ÇEDÖ'nün ve SBİST'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması:	68
3.3.5. İşbirliği - Yardımlaşma - Paylaşma Davranışları Gözlem Formu:	85
3.4. Hacettepe Üniversitesi Drama Eğitim Programı (HÜDEP)	86
3.4.1. HÜDEP'in Hazırlanması	86
3.5. Verilerin Toplanması	93
3.5.1. Ön Testlerin Uygulanması	94
3.5.2. Drama Eğitim Programının Uygulanması	94
3.5.3. Son testlerin uygulanması	95
3.5.4. Kalıcılık testlerinin uygulanması	96
3.5.5. Testlerin ve HÜDEP'in uygulanışı sırasında yaşanan güçlükler	96
3.6. Verilerin Değerlendirilmesi	97
3.6. Verilerin Analizi	97

4. BULGULAR	104
4.1. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi'nden Elde Edilen Sonuçlar	104
4.2. Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nden Elde Edilen Sonuçlar	109
4.3. İşbirliği-Yardımlaşma-Paylaşma Gözlem Formu'ndan Elde Edilen Sonuçlar	116
5. TARTIŞMA	124
5.1. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi'nden Elde Edilen Sonuçların Tartışılması	124
5.2. Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nden Elde Edilen Sonuçların Tartışılması	132
5.3. İşbirliği-Yardımlaşma-Paylaşma Gözlem Formu'ndan Elde Edilen Sonuçların Tartışılması	137
6. SONUÇLAR	144
7. ÖNERİLER	147
8. KAYNAKLAR	150
9. EKLER	174
Ek-1: Tez Çalışması ile İlgili Etik Kurul İzni	
Ek-2: Tez Çalışması ile İlgili Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni	
Ek-3: Genel Bilgi Formu	
Ek-4: Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nin bir bölümü	
Ek-5: Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi	
Ek-6: İşbirliği-Yardımlaşma-Paylaşma Davranışları Gözlem Formu	
Ek-7: HÜDEP Örneği	
Ek-8: Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği ve Sosyal Bilgi İşleme Testi'nin geçerlik güvenirlik aşamalarını gösteren işlem-zaman çizelgesi (Nisan 2016-Aralık 2016)	
Ek-9: HÜDEP'in uygulama aşamalarını gösterir işlem-zaman çizelgesi	
10. ÖZGEÇMİŞ	186

SİMGELER VE KISALTMALAR

ÇEDÖ	Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği
HÜDEP	Hacettepe Üniversitesi Drama Eğitim Programı
İYPGF	İşbirliği-Yardımlaşma-Paylaşma Gözlem Formu
KGİ	Kapsam Geçerlik İndeksi
KGO	Kapsam Geçerlik Oranı
max.	En Büyük
med	Ortanca
min.	En Küçük
r	Korelasyon Katsayısı
SBİST	Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi
ss	Standart Sapma
\bar{X}	Aritmetik Ortalama

ŞEKİLLER

Şekil	Sayfa
2.1. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Modeli	39
3.1. ÇEDÖ ve SBİST'nin Geçerlik Güvenirlik Aşamaları	69

TABLOLAR

Tablo		Sayfa
3.1.	Deney ve kontrol grubundaki çocuklara ilişkin demografik özelliklerin dağılımları.	63
3.2.	Deney ve kontrol grubundaki çocukların ailelerine ilişkin demografik özelliklerin dağılımları.	64
3.3.	SBİST'nin puanlaması/kodlanması.	67
3.4.	ÇEDÖ'nün geçerlilik ve güvenirlik çalışmasına dahil edilen çocukların demografik özelliklerine göre dağılımları.	75
3.5.	ÇEDÖ'nün geçerlik ve güvenirlik çalışmasına dahil edilen çocukların ailelerine ilişkin demografik özelliklerin dağılımları.	75
3.6.	SBİST'nin geçerlilik ve güvenirlik çalışmasına dahil edilen çocukların demografik özelliklerine göre dağılımları.	76
3.7.	SBİST'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına dahil edilen çocukların ailelerine ilişkin demografik özelliklerin dağılımları.	77
3.8.	ÇEDÖ'nün Kr-20 ve Cronbach Alfa Güvenirlik analizi sonuçları.	79
3.9.	ÇEDÖ'nün ICC güvenirliği analizi.	79
3.10.	ÇEDÖ'nün eş gözlemci güvenirliği analizi.	80
3.11.	ÇEDÖ'nün değerlendirme ölçütlerine ait madde-toplam korelasyon.	80
3.11. (Devam)	ÇEDÖ'nün değerlendirme ölçütlerine ait madde-toplam korelasyon.	81
3.12.	SBİST'nin Kr-20 ve Cronbach Alfa Güvenirlik analizi sonuçları.	82
3.13.	SBİST'nin değerlendirmeciler arasındaki puan güvenirliği güvenirlik analizleri sonuçları.	82
3.14.	SBİST'nin değerlendirme ölçütlerine ait madde-toplam korelasyonu.	83
3.14. (Devam)	SBİST'nin değerlendirme ölçütlerine ait madde-toplam korelasyonu.	84
3.15.	Deney ve kontrol grubundaki çocukların SBİST kapsamında alt boyutları ve toplam puanlarının ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına uygulanan	98

	shapiro-wilk testi sonuçları.	
3.16.	Deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ kapsamında alt boyutları ve toplam puanlarının ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına uygulanan shapiro-wilk testi sonuçları.	99
3.16. (Devam)	Deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ kapsamında alt boyutları ve toplam puanlarının ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına uygulanan shapiro-wilk testi sonuçları.	100
3.17.	Deney ve Kontrol grubundaki çocukların İYPGF kendiliğinden gerçekleşen davranışlar bölümü kapsamında alt boyutları ve toplam puanlarının ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına uygulanan shapiro-wilk testi sonuçları.	101
3.18.	Deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF öğretmen yönlendirmesiyle gerçekleşen davranışlar bölümü kapsamında alt boyutları ve toplam puanlarının ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına uygulanan shapiro-wilk testi sonuçları.	102
3.18. (Devam)	Deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF öğretmen yönlendirmesiyle gerçekleşen davranışlar bölümü kapsamında alt boyutları ve toplam puanlarının ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına uygulanan shapiro-wilk testi sonuçları.	103
4.1.	Deney ve kontrol grubundaki çocukların SBİST ön test, son test ve deney grubundaki çocukların kalıcılık testi puanlarına göre bağımsız gruplarda t testi sonuçları.	104
4.2.	Deney ve kontrol grubundaki çocukların SBİST'nin alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarına göre mann-whitney u ve bağımsız gruplarda t testi sonuçları.	105
4.3.	Deney grubundaki çocukların SBİST'nin alt boyutları ve toplam ön test-son test-kalıcılık testi puanlarına göre wilcoxon işaretli sıralar ve bağımlı gruplarda t testi sonuçları.	106
4.4.	Kontrol grubundaki çocukların SBİST'nin alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarına göre wilcoxon işaretli sıralar ve bağımlı gruplarda t testi sonuçları.	107
4.5.	Deney ve kontrol grubundaki çocukların SBİST alt boyutları ve toplam ön test son test puan farkları için mann whitney u testi sonuçları.	108

4.6.	Deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ ön test ve son test puanlarına göre bağımsız gruplarda t testi sonuçları.	109
4.7.	Deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ davranış değerlendirme bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarına göre mann-whitney u ve bağımsız gruplarda t testi sonuçları.	110
4.8.	Deney grubundaki çocukların ÇEDÖ davranış değerlendirme bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test-kalıcılık testi puanlarına göre wilcoxon işaretli sıralar ve bağımlı gruplarda t testi sonuçları.	111
4.9.	Kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ davranış değerlendirme bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarına göre wilcoxon işaretli sıralar ve bağımlı gruplarda t testi sonuçları.	112
4.10.	Deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ davranış değerlendirme bölümünün alt boyutları ve toplam ön test son test puan farkları için bağımsız t testi sonuçları.	113
4.11.	Deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ izlenim değerlendirme bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarına göre mann-whitney u testi sonuçları.	113
4.12.	Deney grubundaki çocukların ÇEDÖ izlenim değerlendirme bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test-kalıcılık testi puanlarına göre wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.	114
4.13.	Kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ izlenim değerlendirme bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarına göre wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.	115
4.14.	Deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ izlenim değerlendirme bölümünün alt boyutları ve toplam ön test son test puan farkları için mannwhitney u ve bağımsız gruplarda t testi sonuçları.	116
4.15.	Deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF kendiliğinden gerçekleşen davranışlar bölümü alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarına göre mann-whitney u testi sonuçları.	116
4.15. (Devam)	Deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF kendiliğinden gerçekleşen davranışlar bölümü alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarına göre	117

	mann-whitney u testi sonuçları.	
4.16.	Deney grubundaki çocukların İYPGF kendiliğinden gerçekleşen davranışlar bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test-kalıcılık testi puanlarına göre wilcoxon işaretli sıralar ve bağımlı gruplarda t testi sonuçları.	117
4.16. (Devam)	Deney grubundaki çocukların İYPGF kendiliğinden gerçekleşen davranışlar bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test-kalıcılık testi puanlarına göre wilcoxon işaretli sıralar ve bağımlı gruplarda t testi sonuçları.	118
4.17.	Kontrol grubundaki çocukların İYPGF kendiliğinden gerçekleşen davranışlar bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarına göre wilcoxon işaretli sıralar ve bağımlı gruplarda t testi sonuçlar.	118
4.17. (Devam)	Kontrol grubundaki çocukların İYPGF kendiliğinden gerçekleşen davranışlar bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarına göre wilcoxon işaretli sıralar ve bağımlı gruplarda t testi sonuçlar.	119
4.18.	Deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF kendiliğinden gerçekleşen davranışlar bölümlerinin alt boyutları ve toplam ön test son test puan farkları için mann whitney u ve bağımsız gruplarda t testi sonuçları.	119
4.19.	Deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF öğretmen yönlendirmesiyle gerçekleşen davranışlar bölümü alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarına göre mann-whitney u ve bağımsız gruplarda t testi sonuçları.	120
4.20.	Deney grubundaki çocukların İYPGF öğretmen yönlendirmesiyle gerçekleşen davranışlar bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test-kalıcılık testi puanlarına göre wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.	121
4.21.	Kontrol grubundaki çocukların İYPGF öğretmen yönlendirmesiyle gerçekleşen davranışlar bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarına göre wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlar.	122
4.22.	Deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF öğretmen yönlendirmesiyle gerçekleşen davranışlar bölümlerinin alt boyutları ve toplam ön test son test puan farkları için mann whitney u testi sonuçları.	122

1. GİRİŞ

İnsanlar, doğdukları andan itibaren yaşamları boyunca sürekli bir gelişim içindedirler. Çevresindeki kişilere muhtaç olduklarından, başkaları ile sosyal etkileşimde bulunmaları, gelişimlerinin kendine özgü bir kişilik kazanmasını sağlar (46). Sosyal ve duygusal gelişimin temelini, tıpkı diğer gelişim alanlarında olduğu gibi insanların doğuştan getirdiği genetik yapıları oluştursa da onlara sunulan çevresel koşullar içinde biçimlenmektedir (90). Bireylere erken dönemden itibaren sosyal duygusal gelişimin olumlu şekillenmesi için iyi düzeyde seçilmiş ve kontrollü bir yapıya sahip olan eğitim kurumlarının sunulması gerekmektedir. Böyle bir çevrede sunulmuş olan eğitime, gelişimdeki özel alıcı dönemler olarak adlandırılan kritik dönemleri desteklemek için mümkün olduğunca erken dönemden itibaren başlamak gerekmektedir (62).

Kritik dönemlerde bireylere uygun zamanda yeterli destek verildiğinde gelişimin normal seviyede gözlemlenmesi söz konusudur. Bireylerin gelişiminde en kritik dönemin okul öncesi dönem olduğu belirtilmektedir. Okul öncesi dönemde kazanılan davranışlar yaşam boyunca kalıcı olduğu ve daha kolay benimsendiği için çocuklara nitelikli bir okul öncesi eğitim hizmeti verilmesi gerekmektedir (10, 51, 196, 239, 259).

Çocukların gelişimleri incelendiğinde her çocuğun kendine özel olduğunu ve gelişimde bireysel farklılıkların olduğu dikkat çekmektedir (316). Bazı çocuklar bir ya da bir kaç gelişim alanında çeşitli yetersizlikleri bulunduğu için özel gereksinimli çocuk olarak adlandırılmaktadır. Özel gereksinimli çocuklar için yapılan uygulamanın temelinde eğitimlerine erken yaşta başlamak vardır. Özel gereksinimli çocuklara erken dönemlerden itibaren özel eğitim verilerek ve kaynaştırma uygulamalarına devam etmeleri sağlanarak var olan potansiyellerinin en üst seviyeye çıkması amaçlanmaktadır (1, 77).

Özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber genel eğitim sınıflarında eğitim görmesi kaynaştırma olarak adlandırılmaktadır (305). Rafferty ve Griffin (294) yaptıkları bir araştırmada özel gereksinimli çocukların okul öncesi dönemden başlayarak kaynaştırma uygulamalarına dahil edilmesi çocukların

gerçek dünyada etkin bir şekilde hareket edebilmelerini, normal gelişim gösteren çocukları gözlemleyerek öğrenebilmelerini, toplumun özel gereksinimli çocuğu kabulünü sağladığını tespit etmiştir. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarının temel amacı özel gereksinimli çocukların topluma uyum sağlayacak beceriler edinmesini sağlamaktır (239). Topluma uyum sağlamanın temelini sosyal davranışlar oluşturmaktadır. Sosyal davranışların kazanımı çocuğun yaşadığı sosyal çevreye uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır (213). Yapılan çalışmalarda sosyal davranışların gelişiminin ilk üç yılda yüksek gelişim gösterdiği; bu dönemdeki sosyal davranışların kazanımının ebeveynlerle ve çocuğa bakım veren kişiyle bağlantılı olduğu belirtilmektedir (245). Vaughn ve ark. (363)'ın belirttiğine göre Guralnick ve Neville okul öncesi dönemde çocukların sosyal davranışlarının gelişiminin akran etkileşimlerinin yüksek düzeyde olması ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Sosyal etkileşim, erken çocukluk döneminin temelidir; çocuklar için sosyal bir destektir; pek çok olumlu davranışın ve bilişsel becerilerin pekişmesini sağlamaktadır (213, 311). Kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli çocuklara sağladığı en önemli fırsatların başında, sosyal etkileşim için kazanç sağlaması gelmektedir (313). Kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli çocukların yanı sıra normal gelişim gösteren çocuklara da özel gereksinimli çocukların farklılıklarını kabul etme, empati kurabilme ve farklı özelliklere sahip çocuklarla etkileşim kurabilme açılarından katkı sağlamaktadır (19).

Sosyal etkileşimde rol oynayan ve sosyal etkileşimin niteliğini arttıran önemli faktörlerden biri Sosyal Bilgi İşleme Süreci'dir. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Modeli, Dodge (112) tarafından ortaya atılmış olup, çocukların sosyal çevrelerini yorumlayarak tepki vermelerini sağlayan bir modeldir. Bu model basamaklardan oluşmakta olup, her bir basamakta yeterli performansı gösterip diğer basamağa geçen çocuğun sosyal becerileri geliştirilmiş, sosyal yeterliği yükselmiş olmaktadır. Sosyal Bilgi İşleme Süreci ile beraber çocukların akran kabul düzeyleri yükselerek sosyal etkileşimleri artmaktadır. Ayrıca bu modele bakılarak çocukların sosyal etkileşimlerinin niteliği hakkında bilgi almak mümkün olduğu için bu model oldukça önem taşımaktadır (97, 112, 133).

Sınıf içerisinde çocukların sosyal etkileşimleri arttıkça arkadaşlık ilişkilerinde de doğrudan artış gözlemlenmektedir. Ancak kaynaştırma uygulamalarının olduğu

anasınıflarında sosyal etkileşimin kendiliğinden gerçekleşmesi kolay olmamaktadır. Bu nedenle çocukların etkileşim kurabilmeleri için sosyal fırsatların oluşturulması gerekmektedir. Bu sosyal fırsatların oluşmasında kahvaltı rutini gibi günlük rutinler kullanılabilir gibi işbirliğine dayalı, karmaşık ve kapsamlı etkinlikler de kullanılabilir. Kısaca, sosyal etkileşimi güçlendirmeyi amaçlayan öğretim, öğrenme merkezlerinde çalışılırken, çeşitli etkinliklerde ve günlük rutinlerde uygulanabilir. Öğretmen, günlük eğitim akışında sosyal etkileşimi güçlendirirken yardım etme ve uzakta durma arasında hassas bir çizgiyi korumalıdır. Yani çocukların etkileşimlerini kesintiye uğratmadan ya da kontrolü tam olarak ele geçirmeden desteklemelidir (388, 311). Olumlu sosyal etkileşimlerin desteklenmesi için plandaki etkinlikler sadece etkileşimi geliştirecek şekilde değil, aynı zamanda sosyal etkileşimde rol oynayan becerileri geliştirecek şekilde hazırlanmalıdır. Bu becerilerden bazıları, diğerlerinin farkında olma, paylaşma, diğerlerine yardım etme, sosyal etkileşimi sürdürmek için çaba harcama veya ısrar etme, akranlarıyla oyun planlama, devam eden oyuna dâhil olma, iltifat etme, uzlaşma, çatışma çözme gibi sıralanabilir (311).

Sınıf içerisinde çocuklar arasındaki sosyal etkileşim kalıcı farklı eğitim yöntemleri kullanılarak sağlanabilir. Çocuklar için en kalıcı izler bırakan, istenilen davranışların kazanımının büyük bir çoğunluğunun sağlandığı eğitim yöntemleri, öğrenmenin merkezine çocukların bulunduğu yöntemlerdir. Bu yöntemlerde öğrenme süreci boyunca çocuk aktiftir. Bahsedilen yöntemlerden en etkili olanı dramadır. Drama, bir grup çalışması içindeki bireylerin; doğaçlama, rol oynama gibi tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak bir yaşantı, olay, fikir, eğitim ünitesi, soyut kavram ya da davranışı eski bilişsel örüntülerin yardımıyla yeniden yapılandırması yoluyla gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği süreçlerdir (308). Drama yöntemi, öğrenme sürecinde çocuğu etkin kılar, yaparak yaşayarak öğrenmesine, gerçek durumlarını deneyimlemesine, kendini gerçekleştirmesine ve yaratıcı bir birey olmasına katkıda bulunan bir yöntemdir (180). Drama, çocukların, zihinsel, fiziksel ve duygusal katılımlarını sağlayarak dramatik durumda bulunma ve canlandırma olanağı sağlar. Bu canlandırma, kendi potansiyelini fark etme, kendini ifade etme, yaratıcılık gelişimi, kendini başkalarının

yerine koyarak düşünebilme gibi becerilerin gelişimine önemli bir katkı sağlamasının yanı sıra, belki de en önemlisi içinde yer alan bireyleri mutlu etmesidir (304).

Tüm bu faydaların yanı sıra dramanın esas önemli noktası topluluk halinde gerçekleşmesindedir (164). Kara ve Çam (186)'ın aktardığına göre Johnson ve O'Neill dramanın oyuna dayanan bir grup çalışması olup çocukların bireysel farklılıklarını toplumsallaştırarak birleştirmelerini; kendi duygu, düşünce, deneyim ve bakış açılarını arkadaşları ile karşılaştırıp, farklı oldukları ve benzeştikleri yönleri görmelerini sağlar.

1.1. Araştırmanın Amacı

İnsanların yaşadıkları topluma uyum sağlamalarında önemli bir yeri olan sosyal etkileşimin temelleri okul öncesi yıllarda atılmaktadır. Okul öncesi yıllarda kurulan nitelikli sosyal etkileşim çocukların sosyal kabulünü, akademik başarısını, sosyal davranışlarını şekillendirip onların toplumlaşmasını sağlamaktadır. Bu olumlu etkiler normal gelişim gösteren çocuklar kadar özel gereksinimli çocuklar üzerinde de görülmektedir. Ancak son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında; kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı anasınıflarında normal gelişen çocuklarla özel gereksinimli çocuklar arasında sosyal etkileşimin yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir (19, 98, 226, 349, 367).

Tüm bunlar dikkate alındığında sosyal etkileşim becerilerinin gelişiminde kritik bir öneme sahip olan okul öncesi dönemde ve kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı anasınıflarındaki çocuklar arasındaki sosyal etkileşimin drama eğitim programı ile desteklenmesi gerekmektedir.

Bu düşünceden hareketle çalışmanın amaçlarını,

- Drama eğitim programını geliştirmek,
- Drama eğitim programının etkililiğini ortaya koymak,
- Kaynaştırma uygulaması yapılan anasınıflarında çocukların sosyal bilgi işleme, sosyal etkileşim ve işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarını gösterme düzeylerini belirlemek,
- Çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerinde, sosyal etkileşimlerinde ve işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışları üzerinde drama eğitim programının etkisini belirlemek oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Bireylerin sosyal yaşama uyumunda başkalarıyla kurulan etkileşimin niteliği ve sıklığı önemlidir. Bu önemli etkileşimin temelleri erken çocukluk döneminden itibaren atılmaya başlar. Çocukların akranlarıyla kurdukları nitelikli etkileşim, onların sosyal kabulünü ve pek çok olumlu sosyal davranışı etkilemektedir.

Çocukların sosyal kabul düzeyine ve etkileşimlerine etki eden sosyal bilgi süreci modeli ise; çocukların buldukları sosyal ortamlarda sosyal bilgileri nasıl işlediklerini, sosyal bilgiler doğrultusunda verdikleri tepkiyi anlamayı sağlamaktadır. Sosyal etkileşimin ve sosyal etkileşimden etkilenen öğelerin kazanımı normal gelişim gösteren çocuklar kadar özel gereksinimli çocuklar için de önem taşımaktadır. Özel gereksinimli çocukların toplumsallaşması amacıyla uygulanan kaynaştırma eğitimi hem normal gelişim gösteren çocukların hem de özel gereksinimli çocukların sosyal etkileşimlerinin güçlendiği ortamlarda daha etkili olmaktadır.

Çalışmada özel gereksinimli (hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan) çocuğun bulunduğu anasınıflarında uygulanan drama eğitim programının çocukların sosyal etkileşimlerine ve sosyal bilgi süreçlerine etkisinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

1.3. Temel Problem

Hazırlanan Hacettepe Üniversitesi Drama Eğitim Programı (HÜDEP), kaynaştırma uygulaması yapılan anasınıflarındaki çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri, sosyal etkileşimleri ve işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışları üzerinde etkili midir?

1.4. Alt Problemler

1. HÜDEP, Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi'nin alt faktörleri olan;

- Yüz ifadelerini tanıma,
- Sosyal ipuçlarını kodlama,
- Sosyal ipuçlarını yorumlama,

- Tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması,
 - Tepki kararı ve değerlendirme üzerinde etkili midir?
2. HÜDEP, Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nin alt faktörleri olan;
- İşbirliği,
 - Özdenetim,
 - Atılganlık,
 - Uyum ve adaptasyon,
 - Etki,
 - Grup dayanışması üzerinde etkili midir?
3. HÜDEP, çocukların İşbirliği-Paylaşma-Yardımlaşma Gözlem Formu'nun alt faktörleri olan;
- İşbirliği,
 - Yardımlaşma,
 - Paylaşma davranışları üzerinde etkili midir?
4. HÜDEP'in Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi'nin alt faktörleri olan;
- Yüz ifadelerini tanıma,
 - Sosyal ipuçlarını kodlama,
 - Sosyal ipuçlarını yorumlama,
 - Tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması,
 - Tepki kararı ve değerlendirme üzerindeki etkisi izlem sürecinde de devamlılık göstermekte midir?
5. HÜDEP'in Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nin alt faktörleri olan;
- İşbirliği,
 - Özdenetim,
 - Atılganlık,
 - Uyum ve adaptasyon,
 - Etki,

- Grup dayanışması üzerindeki etkisi izlem sürecinde de devamlılık göstermekte midir?

6. HÜDEP'in çocukların İşbirliği-Paylaşma-Yardımlaşma Gözlem Formu'nun alt faktörleri olan;

- İşbirliği,
- Yardımlaşma,
- Paylaşma davranışları üzerindeki izlem sürecinde de devamlılık göstermekte midir?

1.5. Sayıtlar

- Kontrol grubu ve deney grubu içerisinde kontrol altına alınamayan değişkenlerin, bu grupları benzer şekilde etkilediği varsayılmıştır.
- Deney ve kontrol grubundaki çocukların benzer sosyo ekonomik ve kültürel düzeylere sahip oldukları varsayılmıştır.
- Ön-test, son-test ve izlem süreçlerinde tüm çocukların benzer sosyal ve çevresel etkenlere maruz kaldıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- Afyonkarahisar İli Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anasınıflarına devam eden 60-66 ay arası çocuklarla sınırlıdır.
- Kaynaştırma uygulaması yapılan, bir tanesi özel gereksinimli (hafif düzeyde zihinsel engelli), diğerleri normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu iki tane anasınıfı ile sınırlıdır.
- Uygulamanın yapıldığı dönem olan Şubat 2017-Haziran 2017 tarihleri ile sınırlıdır.
- Deney grubu için çalışmanın uygulama süresi sekiz hafta 16 oturum ile sınırlıdır.
- İzlem çalışmasının kontrol grubuna uygulanmamış olması ile sınırlıdır.

2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde sırasıyla; gelişim, zihinsel engelli çocukların gelişimleri, kaynaştırma, sosyal bilgi işleme modeli ve drama konuları ele alınmıştır.

2.1. Gelişim

Gelişim; değişen zaman içerisinde, çevresel, biyolojik veya düşünce etkilerine bağlı olarak bireylerin davranışlarındaki değişimler, bu değişimlerin sürekli hale gelmesi ve birikimsel bir yapıya sahip olması şeklinde tanımlanmaktadır (46). Kısaca gelişim içerisinde değişimi, sürekliliği, birikimi barındırmaktadır. Başka bir ifadeyle gelişim, döllenmeden ölüme kadar geçen süre içerisinde, fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel, dil alanlarındaki değişimler olarak ifade edilmektedir (33). Bu tanım doğrultusunda, çocuklar aynı gelişim süreçlerinden geçseler de biyolojik ve çevresel etkiler sebebiyle gelişim hızlarının ve sürelerinin farklılaştığı belirtilmektedir (212).

Berk (51) gelişimin her evresinin kendisinden sonra gelen evreyi doğrudan etkilediği için bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte gelişim bazı tüm çocuklar için ortak olan temel ilkelere bağlı olarak oluşmaktadır. Bu ilkeler;

- I.** Gelişim, belirli aşamalara bölünmüştür. Aşamalar önceki aşamalardan gelen birikimlere dayalı olarak şekillenerek süreç için de gerçekleşir. Gelişim yaşam boyu sürer.
- II.** Gelişim kalıtım ve çevresel değişkenlerden etkilendiği için gelişimde bireysel farklılıklar söz konusudur.
- III.** Gelişimde bir sıra vardır. Gelişim baştan ayağa, içten dışa, genelden özele, bütünden parçaya doğrudur.
- IV.** Gelişimde tüm alanlarıyla bir denge vardır ve gelişim bir bütündür. Gelişim alanları birbirini etkilemekte ve birbirinden etkilenmektedir.
- V.** Gelişimde kritik dönemler vardır. Gelişim yaşam boyu süren düzenli bir süreç olsa da gelişimin hızı değişiklik göstermektedir.
- VI.** Gelişim devamlılık gösterir. Gelişimde her bir aşama diğeri ile ilişkilidir (46, 149).

Belirtilen temel ilkelere göre değerlendirilen gelişim dört temel alandan oluşmaktadır (353). Bu gelişim alanları fiziksel gelişim, bilişsel gelişim, sosyal duygusal gelişimdir. Fiziksel gelişim, bedeni oluşturan tüm sistemlerini büyümesini ve olgunlaşmasını; bilişsel gelişim, zihinsel aktivitelerin, algılama, bellek, muhakeme ve düşünme ve kavrama süreçlerini gelişmesini; dil gelişimi, kişilerarası iletişimi sağlama süreçleri; sosyal duygusal gelişim, sosyal durumlardaki davranışlar ve çocuğun kendine özgü davranışlarını içermektedir (46, 128, 212, 353).

2.1.1. 36-72 Aylık Çocukların Gelişimsel Özellikleri

Temel gelişim alanları ve gelişim ilkeleri doğrultusunda 36-72 ay arası çocukların temel gelişimsel özellikleri şöyledir:

Fiziksel Gelişim

Çocukların gelişim süreçlerinde hareket oldukça önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi dönem çocukların temel hareket becerilerini kazanması açısından kritik bir dönemdir (378). Bu dönemde çocuklar, temel hareketler döneminde. Temel hareketler dönemindeki beceriler atlama, koşma, sıçrama, tırmanma, yakalama, fırlatma, sekme ve topa ayakla vurma becerileridir ve kaba bir şekilde ortaya çıkar. Temel becerilerin yanı sıra okul öncesi dönemde kazanılan diğer motor beceriler günlük yaşam becerileridir (ayakkabılarını bağlamak, makasla kesmek, düğme iliklemek, fermuar açıp kapatmak, kalem, boya kullanmak gibi) (46,337).

Bu beceriler çocukların ileriki dönemlerdeki kazanımlarına temel teşkil etmektedir. Tüm bu beceriler çocukların kendilerini, çevrelerini, dünyayı tanımalarına, kendilerini ifade etmelerine, bağımsız olarak kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktadır (338). Bu dönemde çocukların koordinasyon, denge, hız, esneklik, dikkat gelişimlerinin desteklenmesi için eğitim programlarında yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (351, 378). Koordinasyon bağımsız beden parçalarının beraber, aynı anda hareket etmelerini sağlamaktadır (260). Bununla birlikte hareket eğitimi çocukların kas koordinasyonu üzerine etkisi ile sağlıklı gelişimlerine katkıda bulunur (389).

Çocukların fiziksel ve motor gelişimlerinin desteklenmesi; küçük ve büyük kas motor becerilerinin desteklenmesine, dikkat, koordinasyon, denge, dayanıklılık,

esneklik, çeviklik becerilerinin kazanımlarına, grup içinde uyumlu çalışmalarına, beden farkındalığının oluşmasına fırsat sağlayacaktır (238, 249, 338).

Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim, insanların doğumundan başlayarak çevreyle etkileşimi sonucunda elde edilen bilgilerin kullanılmasını, saklanmasını, yorumlanmasını, değerlendirilmesini içeren gelişim alanıdır (316). Bilişsel gelişim öğrenme süreci ile ilişkili olup mantıklı düşünmeyi, elde edilen bilgiyi örgütlemeyi, dil gelişimin desteklemeyi sağlamaktadır. Bilişsel gelişim üzerine Jean Piaget, Lev Semyonovich Vygotsky, Jerome Bruner gibi kuramcılar araştırmalar yapmışlardır (126, 212).

Piaget'nin gelişim kuramında 36-72 aylık çocukların gelişimi işlem öncesi döneme denk gelmektedir. İşlem öncesi dönem, Piaget'nin kuramında ikinci döneme denk gelmekte olup, bu dönemde düşünce hala iyi organize edilmemiştir (51). İşlem öncesi dönem çocuğu, üzerinde analiz ve sentez yapmadan sembolleri ortaya koyan somutlaştırma, kıyaslama yaparken nesnenin bir tek boyutunu kullanan merkezileşme, mantıksal işlemlerde geriye dönememeyi kapsayan geriye dönüşebilirlik kavramları ile ilgili zihinsel sınırlılıkları vardır (49, 312). Piaget, işlem öncesi dönemde çocukların diğer gelişim dönemlerinden farklı olarak algı-temelli düşünce (nesnelerin nasıl göründükleri ve ses çıkardıklarına aldandıkları için hatalı algılamaların üstesinden gelmek için kullandıkları düşünce), odaklanma (odaktan uzaklaşmama), tek boyutlu düşünce (çocukların nesnenin niteliklerinden yalnızca birine odaklanma), tersine çevrilemezlik (çocukların düşünce ya da eylemleri gidiş yönünün tersine çevirememeleri), özelden özele akıl yürütme (çocukların anlık bir olayı diğer bir anlık olayla ilişkilendirmeleri), benmerkezcilik (çocuğun kendisinin dışında farklı bakış açılarını anlayamadığı düşünce) gibi özelliklere sahip olduklarını vurgulamaktadır (353).

Jerome Bruner, algı ve düşünce üzerine çalışmıştır. Bruner'in bilişsel gelişim teorisine göre 36-72 aylık çocuklar imgesel aşamaya girmektedir. Bu aşamada çocuk dünyayı somut imajlarla görüp, gördüğü her şeyi gerçek ve doğrudan yollarla algılar (46).

Sosyal Duygusal Gelişim

Sosyal duygusal gelişim, çocuğun çevresiyle olumlu ilişkiler içinde olması, uyum içinde yaşayabilmesi, kendini rahatça ifade edebilmesi ve duygularını kontrol altına alabilmesidir (337). Okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal gelişim birbirini etkilemektedir (252). Denham (103) çocukların duygusal yeterliklerinin sosyal yeterlikleriyle olan ilişkisini incelediği çalışmasında, duygusal gelişimin sosyal gelişime katkı sağladığı ve sosyal duygusal gelişimin birbiri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çocuklar sosyal bir varlık olarak dünyaya gelirler. Sosyalleşme, doğumla birlikte başlayan yaşamın sonuna kadar devam eden, içinde buldukları toplumun norm ve değerlerini benimseyerek ve uygulayarak yaşadıkları toplumun üyesi haline gelme sürecidir (295, 322). Sosyalleşme, sosyal ve duygusal gelişimin temelini oluşturmaktadır (295). Çocukların sosyal duygusal gelişimlerini başarıyla yürütebilmeleri için kazanmaları gereken bazı sosyal beceriler ve yeterlikler bulunmaktadır (286). Toplumsal norm ve değerlerin yanısıra yaşadıkları topluma uyum sağlayabilmeleri için, işbirliği, yardımlaşma, paylaşma, olumlu iletişim, duygularını kontrol etme, uyum içinde çalışma ve yaşama, sorumluluk gibi sosyal becerilere sahip olması önem taşımaktadır (195). Genel anlamda sosyal duygusal beceriler, öz farkındalık, özdenetim, sosyal farkındalık, ilişkisel beceriler ve sorumluluk alabilme olmak üzere beş temel beceri altında toplanmaktadır (286). Okul öncesi dönem çocuğunun sosyal duygusal gelişimi açısından incelendiğinde, bu becerilerin her birinin ayrı bir öneme sahip olduğunu görmekteyiz (377).

Öz farkındalık çocukların kendi güçlü ve zayıf yanlarını fark ederek kendini gerçekçi bir şekilde tanıması, kendi düşüncelerini, duygularını, gücünü tanıyarak bu özelliklerinin yaşamını nasıl etkilediğini fark etmesidir. Özdenetim, çocuğun kendi duygu ve düşüncelerini organize edebilmesi, kontrol edebilmesidir. Sosyal farkındalık, çocukların çevresindeki diğer çocukların ihtiyaçlarını, duygularını anlayıp empati kurması, haklarına saygı duyması, farklı özellikteki insanlara saygı duyup değer vermesidir. İlişkisel beceriler, çocukların diğer insanlarla kurdukları ilişkileri sürdürebilmek için gerekli iletişim becerilerine sahip olması anlamına gelmektedir. Sorumluluk alabilme becerisi ise aldığı kişisel kararların ve davranışların sorumluluğunu üstlenebilme becerisi olarak ifade edilmektedir (377).

Bu sosyal becerilerin kazanılmasında bireysel farklılıklar, çocuğun ailesinin sosyal kültürel yapısının etkili olduğu belirtilmektedir (276). Saarni (303) çocuğun sosyal duygusal gelişiminin hem olgunlaşma hem öğrenme sonucunda oluştuğunu hiçbir şeyin tek başına etkili olmadığını belirtmektedir. Sosyal yeterlik becerisi kapsamında olan akranlarla ilişkiler aile içi etkileşimden etkilendiği vurgulanmaktadır (390). Ayrıca çocukların akranları ile sosyal etkileşimlerinin büyük bir kısmının oyun oynarken ortaya çıktığını ve geliştiği gözlemlenmektedir. Oyun arkadaşlarındaki ve oyunlarındaki çeşitlilik onların sosyal etkileşimlerini güçlendirerek sosyal gelişimlerini desteklemektedir (85). Öğretmenler de hazırladıkları eğitim programlarıyla çocukların sosyal becerilerine katkı sağlayarak sosyal duygusal gelişimlerine katkı sağlamaktadır (390). Akranlar, öğretmenler ve ailelerin yanında kitle iletişim araçları da çocukların sosyalleşmeleri üzerinde etkili olmaktadır. Çocukların kitle iletişim araçlarından aldığı olumlu uyarıcıların olumlu sosyal davranışlarının üzerinde etkili olmaktadır (178, 376, 390).

2.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar

2.2.1. Zihinsel Yetersizliğin Tanımı

Zihinsel yetersizliğin herkes tarafından kabul edilen tanımı mevcut değildir. Konu ile ilgili çalışan pek çok disiplin alanının olmasıyla zihinsel yetersizliğin tanımı değişiklik göstermektedir. Zihinsel yetersizlik, birçok faktörün etkisiyle ortaya çıkan, zihinsel fonksiyonların yavaş çalışmasına neden olan gereksinim alanıdır (241). Amerikan Psikiyatri Birliği, DSM IV'te zihinsel yetersizliği,

“genel zihinsel işlevselliğin ortalamanın önemli derecede altında olması ile birlikte listelenen uyumsal davranış alanlarının en az ikisinde yetersizlik ve bozukluk olmasıdır.”

şeklinde tanımlamaktadır (391). Sucuoğlu (332)'nin belirttiği üzere Amerikan Zihinsel Engellilik Destek Derneği, zihinsel yetersizliği, var olan bilgi ve becerilerdeki belirgin düzeydeki sınırlılık, iki veya daha fazla uyumsal beceri alanlarındaki belirgin yetersizlik olarak açıklamaktadır.

Zihinsel yetersizlik 1990 yılının Eğitilebilir Çocuklar İlkokul Programı'nda *"Doğumdan önce, doğum esnasında ve sonraki gelişim sürecinde oluşan çeşitli nedenlerle zihin, sosyal olgunluk, motor gelişim ve*

fonksiyonlarında sürekli yavaşlama, duraklama ve gerileme sonucu yaşlılarına göre 1/4 ve daha yüksek oranda gerilik ve yetersizliği nedeniyle normal eğitim programlarından yararlanamayan çocuklar” olarak tanımlanmaktadır (393). 2000 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde,

“zihinsel gelişim yetersizliğinden dolayı, çocuğun eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde hafif, orta ve ağır düzeyde etkilenmesi durumu”

2004 yılında yapılan değişikliklerle (93)

“18 yaşından önce ortaya çıkan zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde anlamlı sınırlılıklar görülen yetersizlik durumu”

2006 yılında yayımlanan yönetmelikte

“zihinsel yetersizliği olan birey, zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireydir”

şeklinde tanımlanmaktadır (279).

Zihinsel yetersizliği açıklayan tanımlar incelendiğinde, tanımların ortak özelliklerinin zihinsel fonksiyonlardaki gerilik, uyumsal davranışlarda bozukluk ve gelişim süreci içerisinde görülmesi olduğu görülmektedir. Zihinsel yetersizlik, sadece zihinsel fonksiyonlardaki gerilik olarak ele alınmamalı, gelişimin bir bütün olduğu ve diğer gelişim alanlarının da etkileneceği ve tüm bunlara bağlı olarak da bireyin çevreye uyum davranışlarında sorunlar yaşayacağı akla gelmelidir (241).

2.2.2. Zihinsel Yetersizliğin Sınıflandırılması

Gelişimdeki bireysel farklılıklar sebebiyle zihinsel yetersizliği olan çocukların sınıflandırılarak açıklanmasına gereksinim duyulmaktadır. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında yayınlanan Özel Eğitim

Yönetmeliğinde zihinsel engelli çocuklar zihinsel yetersizliği olan çocuklar olarak tanımlanmış ve bu bireyleri dört grupta sınıflandırarak özellikleri belirtilmiştir (279):

Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler:

Zeka bölümü puanları 50/55-70 arasında olan kişilerdir (23). MEB Özel Eğitim Yönetmeliğinde hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey,

“Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde gereksinim duyan birey”

olarak tanımlanmaktadır (279). Bu çocukların gelişimleri normal gelişim gösteren çocuklardan anlamlı derecede farklılık göstermemektedir. Okula başladıklarında akademik yönden problem yaşarlar, akranlarına göre uzun zamanda ve oldukça zor öğrenirler, öğrendiklerini transfer etmekte zorlanırlar. Yetişkin desteği çok fazla olmadan günlük yaşamlarını ve geçimlerini sürdürürler (23, 241).

Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler:

Zeka bölümü puanları 35-50 arasında olan kişilerdir (23). MEB Özel Eğitim Yönetmeliğinde orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey,

“Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde gereksinim duyan birey”

olarak tanımlanmaktadır (279).

Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler:

Zeka bölümü puanları 20-35 arasında olan kişilerdir (23). MEB Özel Eğitim Yönetmeliğinde ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey,

“Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine gereksinimi olan birey”

olarak tanımlanmaktadır (279).

Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler:

Zeka bölümü puanları 20-35 arasında olan kişilerdir (23). MEB Özel Eğitim Yönetmeliğinde çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey,

“Bireyin zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamaması nedeniyle yaşam boyu bakım ve gözetime gereksinimi olan birey”

olarak tanımlanmaktadır (279).

2.2.3. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Gelişimsel Özellikleri

Zihinsel yetersizliği olan çocukların gereksinimleri normal gelişim gösteren çocuklara benzemektedir. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar motor, sosyal duygusal, dil, zihinsel gelişim alanlarında gelişim standartlarının altındadırlar. Bu durum onların gelişimlerinin sınırlı ve gelişim ritimlerinin yavaş olmasından kaynaklanmaktadır. Gelişim ritimleri yavaş olduğu için gelişim standartlarına ulaşmaları engellerinin derecesinde bağlı olarak farklılık göstermektedir. Gelişim ritimlerindeki yavaşlığın yanı sıra zihinsel engelli çocuklar diğer yetersizlik türlerindeki gibi uyumsuz gelişmeye sahiptirler. Diğer taraftan aynı tipte ve aynı sınıfta yer alan zihinsel yetersizliği olan çocuklar arasında belirgin farklılıklar olduğundan zihinsel yetersizliği olan çocukları kapsayacak gelişim standartlarını oluşturmanın olanaksız olduğu söylenilebilir (241).

Fiziksel ve Motor Gelişim Özellikleri

Genellikle genetik bozukluğu ya da kromozom anomolisi olmayan zihinsel yetersizliği olan çocukların, fiziksel özellikler açısından normal gelişim gösteren çocuklardan farklı özelliklere pek rastlanmamaktadır. Motor gelişim açısından zihinsel yetersizliği olan çocuklar yetersizliklerinin türü ve derecesine çeşitli gecikmeler yaşarlar (241).

Zihinsel yetersizliği olan çocukların başlarını dik tutma, emikleme, oturma, yürüme becerileri kaslarındaki gevşeklikten dolayı düzgün olmayabilmektedir. Bağımsız yürüme becerisini geç kazanmaktadırlar. Bazen yeni doğan döneminde

bazı refleksler alınamayabilmektedir. Bu nedenle tüm bebeklerin doğduğu andan itibaren motor gelişimleri takip edilmelidir (173). Motor gelişimindeki yavaşlık koşma, atlama, zıplama gibi motor becerilerinde de gecikmelere neden olmaktadır. Bu nedenle çocukların motor gelişimlerini destekleyici etkinliklerin mutlaka düzenlenmesi gerekmektedir (173, 241).

Zihinsel yetersizliği olan çocukların ince motor becerilerinde de gecikmeler söz konusudur. Ellerini fonksiyonel olarak çok iyi kullanamazlar. Nesneleri yakalama, tutma, elden ele geçirme gibi becerilerde zorlanmaktadırlar. Düğme ilikleme, kalem tutma, kaşık çatal kullanma gibi becerilerde de gecikmeler yaşarlar (173). Bu duruma algı-motor ve el göz koordinasyonundaki zayıflığın neden olduğu belirtilmektedir (241).

Zihinsel yetersizliği olan çocukların motor gelişimlerinin desteklenmesi için yürümesini destekleyici alanlar oluşturulabilir, doldurma-boşaltma oyunları oynanabilir, itilen ve çekilen arabalar, büyük/küçük toplar, kağıt yırtma, oyun hamuru oynama, 2-5cm lik küpler ile çalışmalar yapılması sağlanılabilir (43).

Sosyal Duygusal Gelişim Özellikleri

Zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal duygusal gelişimleri normal gelişim gösteren akranlarına göre yavaştır (128). Sosyal uyumda sorunlar yaşamaktadırlar. Sosyal becerileri, günlük yaşamda bağımsız bir şekilde yaşamalarını etkilemektedir. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar olumsuz davranışlar gösterebilmekte, arkadaşlık kurma ve sürdürmede, kurallara uymada, iletişim becerilerinde, etkileşim süreçlerinde sorun yaşamaktadırlar (1, 136). Ayrıca zihinsel yetersizliği olan çocuklardaki yeni ortama uyum sağlamadaki güçlük sebebiyle bildikleri ortamların dışına çıkmak istememektedirler. Ailelerin de çocuklarını çevreden izole eden tutumları çocukların uyum güçlüklerini pekiştirmektedir. Tüm bu nedenlerle de çocukların sosyalleşme süreçleri yavaş olmaktadır (241).

Zihinsel yetersizliği olan çocuklar yaşına göre değil, zihin yaşına göre oyun arkadaşı seçmektedirler. Bu çocuklar oyun kurmada, başlatmada, devam ettirmede, oyuna katılmada oyunun kurallarını anlamada zorluk yaşamaktadırlar. Lider olmaktan kaçınırlar, kendi başlarına bir iş yapmak istemezler. Sosyal iletişim ve etkileşimdeki zorluk nedeniyle normal gelişim gösteren akranlarıyla olan ilişkileri

zayıftır. Ayrıca gösterdikleri problem davranışlar sebebiyle akranları tarafından kabul edilmediklerinden sosyal ve sosyometrik statüleri olumsuz yönde etkilenmektedir (332, 334, 347).

Zihinsel yetersizliği olan çocuklar, paylaşma, yardımlaşma, karar verme, özenetimde güçlük yaşamaktadırlar. Çocukların bu davranışlara sahip olmamaları yaşamları boyunca başkalarının desteğine gereksinim duymaları anlamına gelmektedir. Bu durum da onların benlik saygılarını, kendilerine olan güvenlerini ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir (240, 241).

Zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal duygusal gelişim düzeyleri, yetersizliklerinin derecesine göre farklılık göstermektedir. Hafif derecede zihinsel yetersizliği çocuklar bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilirken orta ve ağır derecede yetersizliği olan çocuklar bağımsız olarak yaşamlarını sürdürememektedirler (332).

Zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal duygusal gelişimlerini desteklemek için, çocukla oyunlar oynamalı, kendisinden büyük ve küçük yaştaki çocuklarla bir araya gelip oyun ve iletişim kurulması sağlanmalı, istenmeyen davranış gösterdiğinde kesin tavırlarla karşılık verilmeli, olumlu davranışları ödüllendirilmeli, sosyal etkinliklere katılımı desteklenmeli, sosyal becerilerin kazanımına yönelik çalışmalar yapılmalı ve grup çalışmasına katılımları desteklenmelidir (43).

Dil Gelişim Özellikleri

Dil gelişiminin zihinsel gelişim arasında ilişki bulunmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan çocukların dil gelişimleri yavaş, dil becerileri zayıf olmaktadır. Dil becerileri açısından heterojen yapıya sahiptir (332). Çünkü zihinsel yetersizliği olan çocukların dil gelişimleri engelin şiddetine göre farklılık göstermektedir. Bu çocukların zihinsel yetersizliği arttıkça dil ve konuşma problemleri de daha fazla görülmektedir. Hafif derecede zihinsel yetersizliği olan çocukların dil gelişimleri 6-12 aylık gecikmelerle normal gelişim basamakları izler, çevresindekilerle iletişim kurabilir, kendilerini ifade edebilirler. Bazı sesleri atlama, ekleme, yanlış söyleme gibi konuşma bozuklukları göstermekte, sözlü anlatımlarda zorluk yaşamaktadırlar. Sözcük dağarcıkları yetersizdir. Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar

konuşmaya geç başlarlar, kendilerini basit cümlelerle, daha sınırlı sözcük ve cümle kullanarak ifade ederler. Ağır derece zihinsel yetersizliği olan çocukların dil gelişimleri çok yavaş olmakla birlikte konuşamama durumu; istediklerini ifade etmek için sesler ya da işaretler kullandıkları gözlemlenmektedir (210, 241).

Zihinsel yetersizliği olan çocukların dil gelişimlerini desteklemek için uygun uyarlamalarla ses çalışmaları yapılmalı, bu çalışmalar yapılırken çıkarabildiği seslerden başlanmalı, bilmediği sözcükler üzerinde durulmalı, çocuğun kendisini ifade etmesi için fırsatlar oluşturulmalı, çocuğun konuşması sabırla dinlenerek cesaretlendirilmelidir (43).

Zihinsel Gelişim Özellikleri

Zihinsel yetersizliği olan çocukların zihinsel gelişimlerinde ve fonksiyonlarında gerilik vardır (332). Zihinsel yetersizliği olan çocukların zihinsel gelişim süreçleri normal gelişim gösteren akranlarınıninkine benzemektedir (241). Dikkat, bellek, genelleme gibi temel bilişsel süreçlerde gerilik yaşamaktadırlar. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar odaklanmada, dikkatlerini toplamada güçlük çekmektedirler. Dikkatleri dağınıktır, kısadır, yeni durumlara uyum sağlayamazlar. Dikkatlerindeki eksiklikler nedeniyle yaşadıkları başarısızlıklar motivasyonlarını düşürmekte, kendilerine güvenleri azalmakta bu nedenle ihtiyaçları olmasa da yardım gereksinimi hissetmektedirler (94). Dikkat becerilerindeki eksiklikleriyle beraber kısa süreli ve uzun süreli hafızada sorun yaşamaktadırlar. Kısa süreli hafızaya aldıkları bilgileri uzun süreli hafızaya aktarmada, öğrenmeye yardımcı koşulları fark etmede sorun yaşamaktadırlar (91, 370).

Bu çocukların zihinsel gelişimleri tıpkı normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi erken çocukluk döneminde oldukça hızlı olduğundan, zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimlerine erken dönemlerde başlanmalıdır. Çünkü ileriki yaşlarda yetersizliğin şiddeti arttıkça öğrenme kapasitelerinde azalma gözükmektedir (241). Zihinsel yetersizliği olan çocuklarla zihinsel gelişimlerini desteklemek için basit hafıza oyunları oynanmalı, etkinliklerde dikkatlerini çekecek, katılımlarını arttıracak nesnelere kullanılmalı, yeteri kadar süre tanınmalı, başarılı girişimleri ödüllendirilmeli ve basit yönergeler verilmelidir (43).

2.3. Kaynaştırma

Eğitimde fırsat eşitliği, demokratik eğitim anlayışı gibi kavramlar ele alındığında, tüm çocukların aynı şartlarda eğitim almaya hakkı olduğunu görmekteyiz. Bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecinde göz önüne alınması gereken konulardan birini oluşturmaktadır (8, 242). Tıpkı normal gelişim gösteren çocuklar gibi özel gereksinimli çocukların da bireysel özelliklerine göre eğitim almaları, onlara da eğitimde eşit fırsatların sunulması gerekmektedir.

Kaynaştırma düşüncesi yaygınlaşmadan önce, özel gereksinimli çocukların eğitimleri yalnızca ayrıştırılmış ortamlarda, benzer özel gereksinim türüne sahip çocukların bulunduğu eğitim ortamlarında karşılanmaktaydı (23, 203). Bu eğitim ortamları da özel gereksinimli çocuklara katkı sağlasa da özel gereksinimli çocukların sosyal çevrede ve normal gelişim gösteren akranlarının yanında sosyal ilişkiyi başlatma, sürdürme, sosyal etkileşim becerilerini kullanma, sosyal becerileri sergileme konularında yetersizlikler yaşadıkları, toplum içerisinde ayrıştırıldıkları ve toplumun üyesi olarak kabul edilmedikleri gibi sorunlar söz konusu olmuştur (331). Özel gereksinimli çocukların yaşadığı olumsuz durumlar, eğitimlerinde yeni bir arayışa gidilmesine neden olarak kaynaştırma düşüncesinin gelişimine temel oluşturmuştur (1).

Özel gereksinimli çocukların ayrıştırılmasını, topluma daha kolay uyum sağlamalarını amaçlayan kaynaştırma eğitimi en genel tanımı ile özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile aynı sınıflarda eğitim almaları, şeklinde belirtilmektedir (60, 305).

Kaynaştırmanın dünyadaki gelişimine baktığımızda, özel gereksinimli çocukların doğrudan genel eğitime katılmaları şeklinde uygulandığını görmekteyiz. Bu uygulamada az bir destekle genel eğitim sınıflarındaki akademik beklentiyi yerine getirebilecek olan çocukların genel eğitim sınıflarına yerleştirilerek çok kısa sürelerde destek hizmetlerin sağlandığı belirtilmektedir (137). Günümüzde ise kaynaştırma kavramı özel gereksinimli çocukların sadece yerleştirildiği yer olmaktan çok, gereksinimlerinin karşılandığı ve uygun en az kısıtlayıcı ortamların oluşturulduğu program olarak açıklanmakta ve özel gereksinimli çocukların tam ya da yarı zamanlı olarak gerekli destek hizmetler sağlandığı, en az kısıtlayıcı eğitim ortamının sunulduğu normal gelişim gösteren akranları ile birlikte genel eğitim

sınıflarında eğitim görmesi şeklinde tanımlanmaktadır (40, 263, 264). Anne ve ark. (19), kaynaştırmayı özel gereksinimli çocukların gerektiğinde uzmanlaşmış destek eğitim verilerek normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim alması, onlarla daha olumlu deneyimler edinmesi şeklinde tanımlamaktadır. Kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren çocuklara sunulan zengin deneyimlerden ve öğrenme ortamlarından yararlandıkları belirtilmektedir (19). Yapılan çalışmalar, özel gereksinimli çocukların kaynaştırma programlarına dahil edilmesiyle gelişimlerinin desteklendiği ve başarılarının arttığını göstermektedir (48, 80, 177, 226, 255).

1997 yılında yayımlanan, 573 sayılı özel eğitim hakkındaki kararnamede kaynaştırma, “Özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamı” biçiminde tanımlanmaktadır (184). 31.05.2006 tarihli 26184 sayılı Resmi Gazetede ise kaynaştırma;

“Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır”;

özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde ise,

“Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamaları”

şeklinde tanımlanmaktadır (279).

Bu tanımlar incelendiğinde, kaynaştırmanın özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim almalarını; eğitim sırasında destekleyici özel eğitim hizmetleri verilmesini içerdiği görülmektedir (23, 192, 307).

2.3.1. Kaynaştırmanın Amacı

Kaynaştırma, özel gereksinimli çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların yalnızca fiziksel ortamlarda beraber olmayı değil; aynı zamanda toplumsal, sosyal-duygusal, akademik becerilerde de beraberlik sağlamayı amaçlayan uygulamalardır (23, 28). Kaynaştırmanın en temel amacı, tanımlarında da belirtildiği gibi özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile birlikte aynı eğitim ortamlarından yararlanmalarını, toplumsallaşmalarını ve sosyalleşmelerini sağlamaktır. Yani özel gereksinimli çocukların yaşadıkları toplumdan soyutlanmadan, akranları ile olumlu ilişkiler kurarak, kendilerini toplumun bir parçası olarak görmelerini, topluma aktif katılımlarını ve yaşam kalitelerini arttırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, demokratik eğitim anlayışı çerçevesinde özel gereksinimli çocukların da bireysel özelliklerine göre eğitim almalarını, onlara da eğitimde eşit fırsatların sunulmasını amaçlamaktadır (8, 278, 329).

Kaynaştırmanın genel amacı, özel eğitime ihtiyacı olan çocukları normalleştirmek değil, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda topluma aktif katılımlarını sağlayarak yaşam kalitelerini arttırmaktır (329, 422). Kaynaştırma, özel gereksinimli çocukların ilgi ve yeteneklerini en iyi şekilde kullanmasını, kendi gerçeğini benimsemesini, okul düzenini ve okuldaki uygun davranış biçimlerini tanımalarını sağlamayı, normal gelişim gösteren çocuklarla iletişim kurmalarını sağlamak, olumlu benlik gelişimi, kişilik gelişimi ve sosyal gelişimlerini desteklemeyi; normal gelişim gösteren çocukların farklı özellikteki bireylere saygı ve hoşgörü duymalarını, olumlu tutum geliştirmelerini kolaylaştırmayı, özel gereksinimli çocukları daha iyi tanıyarak kabul etmelerini; anne babaların normal gelişim gösteren çocuklar içinde kendi çocuklarının başarılı yönlerini görmelerini, sınırlı yeteneklerini daha gerçekçi olarak değerlendirmelerine olanak sağlamayı amaçlamaktadır (236, 422).

2.3.2. Kaynaştırmanın İlkeleri

Kaynaştırma yalnızca özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi demek değildir. Aynı zamanda bazı uyarlamaların yapılması, genel ilkelerin yerine getirilmesi ve gerekli ölçütlerin yerine getirilmesi gerekmektedir. Kaynaştırmanın ilkelerinin yerine getirilmesinde ve etkili bir kaynaştırmanın

gerçekleştirilmesinde, okul aile ve topluma büyük sorumluluk düşmektedir. Okul, aile ve toplum arasında sürekli bir iletişim ve işbirliği olması, sorumlulukları paylaşması, eğitimsel ihtiyaçları karşılaması, özel gereksinimli çocukların genel olarak her ortamda kabul görmesini sağlaması gerekmektedir (175, 192, 305, 373, 374).

Etkili kaynaştırmanın gerçekleştirilmesi için uyulması gereken ilkeler aşağıda verilmiştir:

- Özel eğitim gerektiren her bireyin akranları ile birlikte aynı kurumda eğitim görme hakkı vardır.
- Hizmetler bireylerin yetersizliklerine göre değil, bireylerin eğitim gereksinimlerine göre plânlanır.
- Hizmetler okul merkezli olur.
- Karar verme süreci aile-okul-eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi dayanışmasına dayalı olarak gerçekleşir.
- Bütün bireyler öğrenebilir ve öğretilebilir.
- Kaynaştırma, bir program dahilinde verilen bir özel eğitim uygulamasıdır.
- Kaynaştırmaya erken başlamak esastır.
- Kaynaştırmada bireysel farklılıklar esastır.
- Başta okul müdürü olmak üzere tüm okul çalışanları, özel gereksinimli çocuklara karşı kabul edici ve destekleyici tutumlar sergilemelidirler.
- Kaynaştırmada öğretmenin istekli olması gerekmektedir.
- Genel eğitim sınıfları tüm çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmelidir.
- Genel eğitim sınıflarında tüm çocuklar, birlikte öğrenme, oynama, eğitimsel ve sosyal etkinliklere katılma fırsatlarına sahip olmalıdırlar.
- Kaynaştırma sınıfındaki diğer çocuklar özel gereksinimli çocuk hakkında bilgilendirilmelidir.
- Kaynaştırma eğitiminin başarıyla uygulanabilmesi için genel eğitim özel gereksinimli çocuğa ve öğretmene, gereksinimlerine uygun destekleyici özel eğitim hizmetlerinin verilmesi gerekmektedir.

- Sınıftaki tüm çocukların aileleriyle işbirliği sağlanmalıdır (22, 192, 235, 329).

2.3.3. Kaynaştırmanın Yararları

Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasında akla gelen soru özel gereksinimli çocuğa ne gibi yararlar sağlayacağı, normal gelişim gösteren çocukların da bu durumdan nasıl etkileneceği olmaktadır. Kaynaştırma özel gereksinimli çocuğa olduğu kadar normal gelişim gösteren çocuklara, sınıf öğretmenlerine, özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların ailelerine olumlu etkilerde bulunmaktadır.

Özel Gereksinimli Çocuklara Yararları

Özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile bir arada olmaları sosyal ilişkiler için fırsat sağlamakta, sosyal yönden yarar sağlamaktadır. Sosyal yönden gelişimleri özel eğitim okullarına göre daha hızlı olmaktadır. Özel gereksinimli çocukların iletişimlerini, sosyal becerilerini geliştirmektedir. Çocukların sosyal becerilerinin gelişmesi sosyal kabullerinin artmasına olanak sağlamakta ve sınıfa uyumlarını kolaylaştırmaktadır (19, 232, 291, 394).

Normal gelişim gösteren akranları ile daha fazla iletişime girmekte, birlikte yaşamakta ve onlarla uzun süreli arkadaşlıklar kurmayı öğrenmektedirler. Diğer akranlarını gözlemleyerek yeni beceriler öğrenmekte ve toplum içinde yaşamaya hazırlık olacak şekilde gerçek yaşam deneyimleri kazanmaktadır (60, 139, 305, 307).

Genel eğitim sınıflarındaki normal gelişim gösteren çocukların öğrenme hızları yüksek olduğundan özel gereksinimli çocukların da öğrenme hızlarının artacağı ve akademik gelişimlerinin olumlu yönde etkileneceği düşünülmektedir. Özel gereksinimli çocukların akademik açıdan daha hızlı gelişim gösterdiğine ilişkin alanda yapılan araştırmalar bulunmaktadır (31, 143, 224).

Normal Gelişim Gösteren Çocuklara Yararları

Kaynaştırma programları normal gelişim gösteren çocuklara temelde bireysel farklılıkları fark etme, farklılıkları olan bireylere karşı saygı ve hoşgörü gösterme, olumsuz tutumlarını değiştirme gibi özellikler kazanmaları açısından katkı

sağlamaktadır (67, 192). Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklarla birlikte oyun oynaması, farklı görevlerde birlikte rol almaları işbirliği, yardımlaşma, paylaşma becerilerini arttırmaktadır. Kendilerini başkalarının yerine koymayı ve onları anlamayı öğrenmekte, sosyal becerilerinin, problem çözme becerilerinin gelişimi daha olumlu yönde ilerlemektedir. Ayrıca öğretmenin sınıf içerisinde özel gereksinimli çocuk için yaptığı uyarlamaların normal gelişim gösteren çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkileyebileceği belirtilmektedir (305, 307)

Ailelere Yararları

Normal gelişim gösteren çocukların ebeveynleri, çocuklarının sınıflarında özel gereksinimli çocukla birlikte olmalarını eğitimi kesintiye uğratacağı, olumsuz davranışlar öğreneceği gibi gerekçelerle istememektedir. Ancak, normal gelişim gösteren çocukları olumlu yönde etkilediğini, farklı özellikteki çocuklara karşı duyarlılık kazandıklarını gösterdiği belirtilmektedir (121, 317). Özel gereksinimli çocukların sosyal kabulünün kolaylaşması için normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin olumlu görüşlere sahip olmaları ve destekleyici davranışlarda bulunmaları oldukça önem taşımaktadır (192).

Özel gereksinimli çocukların aileleri, normal gelişim gösteren çocukları gözlemleyerek normal gelişim düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Çocuklarının genel eğitim sınıflarına yerleşmesi ile çocuklarının normal gelişim gösteren çocuklar tarafından sosyal kabullerinin arttığını gören aileler kendilerini toplumdan daha az soyutlanmış hissetmektedirler. Kendi çocuklarının yapabildiklerini ve yapamadıklarını fark ederek çocuklarının bireysel farklılıklarına saygı duymayı öğrenmektedirler (1, 225, 317).

Öğretmenlere Yararları

Öğretmenler kaynaştırma programları ile eğitim ortamını ve programı sınıflarındaki çocukların gereksinimlerine göre uyarlama becerileri konusunda deneyim kazanmaktadırlar. Öğretmenlerin sınıflarındaki tüm çocukların gereksinimlerini destekleyebilme konusundaki kendilerine olan güvenlerinde artış gözlemlenmektedir. Bununla birlikte iletişim ve işbirliği kurma becerileri gelişmektedir (1, 305). Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin normal

gelişen çocuklara öğretmenlik yapmak üzere yetiştirildiklerini ve onlara uygun öğretim stratejileri ve planlar hazırlamayı öğrendiklerini belirtilmektedir (61, 163, 166, 231, 257, 285). Ayrıca özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları belirtilmektedir (41, 87, 147, 153, 193). Tüm bu durumlar öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik motivasyonlarını etkilediğinden öğretmenlere gerekli destek hizmet verilerek bilgi ve becerilerini arttırmalarının sağlanması gerektiği söylenilebilir.

2.3.4. Kaynaştırma Tipleri

Özel gereksinimli çocukların bireysel gereksinimleri ihtiyaçları birbirinden farklılık göstermektedir. Bu nedenle kaynaştırma programına dahil edilecek çocukların kaynaştırma süresi çocukların ihtiyaçlarına bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Gereksinimlerine göre kimi çocuklar tam zamanlı kaynaştırmaya yerleştirilebilirken kimileri de yarı zamanlı veya diğer kaynaştırma türlerine dahil edilebilmektedirler (381). Kaynaştırma uygulaması ile eğitim veren sınıflarda sınıf mevcutları; okul öncesi eğitim kurumlarında özel gereksinimli olan iki çocuğun bulunduğu sınıflarda 10, bir çocuğun bulunduğu sınıflarda 20 çocuğu geçmeyecek şekilde, diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki çocuğun bulunduğu sınıflarda 25, bir çocuğun bulunduğu sınıflarda 35 çocuğu geçmeyecek şekilde düzenlenmektedir. Okullarda kaynaştırma yoluyla eğitim alacak öğrencilerin bir sınıfa en fazla iki öğrenci olacak şekilde eşit olarak dağılımı sağlanır (279).

Tam Zamanlı Kaynaştırma:

Özel gereksinimli çocukların, gerekli destek hizmetleri, araç, gereç ve materyallerin sağlanmasıyla akranları ile birlikte aynı sınıf içerisinde tam zamanlı olarak eğitim almalarıdır. Bu uygulama türünde özel gereksinimli çocuk tam zamanlı olarak genel eğitim sınıfında, normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim almaktadırlar. Normal gelişim gösteren çocukların takip ettiği programlar temel alınarak özel gereksinimli çocuğa bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanıp uygulanmaktadır (23, 395).

Yarı Zamanlı Kaynaştırma:

Gerekli destek eğitim hizmetleri sağlanarak ve gerekli düzenlemeler yapılarak uygulanan yarı zamanlı eğitimidir. Özel gereksinimli çocuğun kaydı özel eğitim sınıfındadır. Gerekli önlemler alınarak özel gereksinimli çocuklar bazı etkinliklerde normal gelişim gösteren çocuklarla aynı sınıfta eğitim görürler. Özel gereksinimli çocuklar, yarı zamanlı kaynaştırma türünde kendi gereksinimli doğrultusunda hazırlanan özel eğitim programını takip ederler. Bu program temel alınarak çocukların gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanarak gerekli uyarlamalar yapılmaktadır (23, 242).

Tersine Kaynaştırma

Tersine kaynaştırma uygulamasında normal gelişim gösteren çocuklar kendi tercihleri doğrultusunda, kaynaştırma uygulaması yapılan özel eğitim okullarında açılan sınıflara kayıt yaptırabilmektedirler. Bu sınıfların mevcutları; beş tanesi özel gereksinimli olmak üzere, okul öncesi eğitimde 14, ilköğretim ve ortaöğretimde 20 çocuktan oluşmaktadır (23).

2.3.5. Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma

Ülkemizde insan haklarındaki gelişmeler ve toplumumuzun gelişmişlik düzeyindeki artışla özel gereksinimli çocukların erken çocukluk döneminde eğitim almasında rol oynamıştır (23, 100). Erken çocukluk döneminde çocukların gelişim hızları diğer dönemlere göre çok hızlıdır. Tüm gelişim alanları açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu dönemde kazanılan bilgi ve becerilerin kazanılması ve benimsemesi kolay olmaktadır (49). Ayrıca ileriki yaşlarda ise kazanılması ve benimsemesi zor olmaktadır (239).

Özel gereksinimli çocukların gelişim hızları, kritik dönemleri normal gelişim gösteren çocuklarla aynı şekilde olmaktadır. Ayrıca özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklar gibi demokratik eğitim anlayışı ve eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ışığında okul öncesi eğitimden yararlanma hakları bulunmaktadır. Bu nedenle özel gereksinimli çocukların da normal gelişim gösteren çocuklar gibi eğitimlerine erken dönemlerde başlamak gerekmektedir (242).

Tüm bu gerekçelere dayanarak 1997 yılındaki 573 sayılı Özel Eğitim ile ilgili kararname (184) ve bu KHK hükümlerine göre hazırlanmış olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, yetersizliği olan çocukların okul öncesi eğitime katılmalarını zorunlu hâle getirilmiştir (279).

Okul öncesi dönemde iyi planlanmış bir kaynaştırma programında özel gereksinimli çocuklar, akranlarını daha iyi gözlemlene, onların davranışlarını daha kolay ve hızlı model alıp sosyal etkileşime girme fırsatı bulurlar. Flem ve Keller (141) ve Ryndak ve Alper (302) okul öncesi dönemde kaynaştırmanın özel gereksinimli çocukların sosyal etkileşim ve sosyal becerilerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Garfinkle ve Schwartz (150) okul öncesi dönemdeki kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili yaptıkları çalışmanın sonucunda özel gereksinimli çocukların taklit etme davranışında artış olduğunu belirlemişlerdir.

Özel gereksinimli çocukların okul öncesi dönemden itibaren kaynaştırma programlarına dâhil edilmesiyle artan sosyal etkileşimleri ve normal gelişim gösteren akranlarını model almaları ile toplumca benimsenen davranışları edinmeleri daha kolay olmakta ve sosyal kabulleri artmaktadır (19, 305).

Okul öncesi dönemdeki kaynaştırma uygulamaları sayesinde normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukları birbirlerine yönelik daha olumlu tutum geliştirmekte (257), birbirlerine karşı önyargısız ve hoşgörülü yaklaşabilmekte, bu sayede özel gereksinimli çocukların topluma kazandırılması daha kolay olmaktadır (23).

Kaynaştırma programlarının yukarıda bahsedilen yararlarının sağlanabilmesi için etkili ve başarılı kaynaştırma uygulamaları yapılmalıdır. Çocukların okul öncesi dönemde öğrenme merkezlerinde oyun zamanlarındaki doğal iletişimlerini, oyun ve arkadaş seçimleri iyi değerlendirilerek desteklenmelidir. Özel gereksinimli çocukların fayda sağlaması için normal gelişim gösteren çocuklar için hazırlanan eğitim programlarında özel gereksinimli çocuğun bireysel farklılıklarına uygun uyarlamalara yer verilmelidir. Normal gelişim gösteren çocukların problem davranışlarının olmamasına dikkat edilmelidir. Sınıf öğretmenin diğer personelle çocuk hakkında olan paylaşımlarının verimli olması için işbirliği içerisinde olmaları gerekmektedir (305).

36-72 aylık olan çocuklar için Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda kendini, çevresindeki insanların özelliklerini tanıma, farklı özelliklere sahip insanlara hoşgörü ile yaklaşma ve özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer verilmektedir. Öğretmenler de özel gereksinimli çocukların gereksinim türleri, dereceleri, ihtiyaçları doğrultusunda etkinliklerde uyarlamalara yer vermektedir. Uyarlamalar yapılırken etkinliğin yönteminde, kullanılan materyallerde, öğrenme sürecinde yapılan düzenlemelerin belirtilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin uyarlamaların yanı sıra Bireyselleşmiş Eğitim Programı uygulamaları gerekmektedir. Yapılan bu uyarlamalarla çocukların bütün eğitim sürecine kaynaştırılmaları hedeflenmektedir (237).

2.3.6. Kaynaştırmada Öğretimsel Uyarlamalar

Kaynaştırmanın başarılı bir şekilde yapılabilmesi, sınıftaki tüm etkinliklere çocukların tam katılımının sağlanması için öğretimsel uyarlamaların yapılması gerekmektedir (192, 292). Özel gereksinimli çocuklar, eğitim ortamlarında ancak gereksinimlerine yönelik uyarlamalar yapılırsa yüksek düzeyde fayda sağlayabilirler (50, 201). Öğretimsel uyarlamalar, akranlarına göre farklı ihtiyaçlara sahip olan çocukların sınıf içindeki öğretim süreçlerine katılımlarının sağlanması için gerçekleştirilen sınıfın düzenlenmesinde, çocuk gruplarının oluşturulmasında, öğretim materyalleri ve yöntemlerinde yapılan uyarlamalardır (145, 192).

Sınıftaki çocukların hepsinin gelişimlerinin desteklenmesini, hazırladığı eğitim programından tüm çocukların faydalanmasını isteyen başarılı bir öğretmenin sınıfın fiziksel çevresini, eğitim planını, materyalleri çocuklara uygun şekilde uyarlaması gerekmektedir (145). Uyarlamayı yaparken çocukların gereksinimlerini, tüm gelişim alanlarındaki yeterlikleri, motive olduğu etkinlikleri çok iyi bilmesi gerekmektedir. Tüm bunları belirleyebilmek için çocuğun ailesinden, özel eğitim öğretmeninden, çocukla ilgilenen kişilerden bilgi almalı, çocuğu gözlemleyerek çocuğun gelişimi ile ilgili notlar almalıdır. Çocukla ilgili tüm bilgileri edinen öğretmen, çocuğun yetersiz olduğu konularda eğitim programı hazırlamalı ve gerekli uyarlamaları yapmalıdır (330, 348).

Öğretimsel uyarlamalar yapılırken öncelikle sınıfın düzenlenmesi gerekmektedir. Sınıfın fiziksel çevresinde yapılan düzenlemeler en kolay

düzenlemeler olsa da en çok önem verilmesi gereken düzenleme türü olduğunun unutulmaması gerekmektedir (397). Sınıfın ısısının uygun sıcaklıkta olması gerekmektedir. Gereğinden fazla soğuk veya sıcak olan ortamlar çocukların öğrenmelerini, dikkatlerini ve etkinliklere katılımlarını olumsuz etkilemektedir. Sınıftaki ışık miktarının yeterli olması yani sınıfın aydınlık olması görme duyusunu baskın olarak kullanan özel gereksinimli çocukların (işitme veya görme yetersizliği olan çocuklar gibi) öğrenmeleri için önemli bir faktördür (145, 192). Öğrenmeyi olumsuz etkileyen diğer bir faktör de sınıftaki gürültü düzeyi ve sınıfın büyüklüğüdür. Sınıftaki gürültü düzeyinin yükselmesi çocukların dikkatlerini toplamalarını güçleştirmektedir. Çok dar, küçük bir sınıf ortamı, çocukların hareketlerini kısıtlarken, çok büyük, geniş bir sınıf ortamı sınıf kontrolünü zorlaştırabilmektedir (374). Eğitime tüm çocukların katılımını arttıran diğer bir uyarılma da tüm materyallerin ulaşılabilir olmasıdır. Sınıftaki materyallerin ulaşılabilir ve çocukların gereksinimlerini karşılayabilir nitelikte olmasının, öğrenmeyi kolaylaştırıcı etken olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenler planlama yaparken kullandıkları materyallerin çocukların gereksinimlerine uygun olarak düzenlemeli ve materyalleri ulaşılabilir hale getirmelidir (122). Ulaşılabilirliğin yanısıra sınıftaki materyallerin yerlerinin sıklıkla değiştirilmemesi gerekmektedir. Bir değişiklik yapıldığında, özel gereksinimli çocuğun katılımının etkilenmemesi için önceden haber verilmesi gerekmektedir (145). Özel gereksinimli çocukların oturma yerleri de çocuğun eğitime katılımını etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Öğretmenin özel gereksinimli çocuğun oturma yerini gereksiniminin özelliklerine ve çocuğun bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak belirlemesi gerekmektedir (374).

Kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için yapılması gereken uyarılmalardan bir diğeri de öğretimin içeriğinde yapılan uyarlamalardır (40). Bu uyarlamalar, öğretimin içerik ve süreç kısmını kapsamaktadır (350). İçerik kısmında özel gereksinimli çocuğun gereksinimleri doğrultusunda içerik farklılaştırılabilir (297), basitleştirilebilir veya genişletilebilir (222). Süreç kısmındaki uyarlamalarda; öğretimin nasıl sunduğu, çocuğa ne kadar ve nasıl destek olunacağını öğretim için ayırdığı süreyi çocukların gereksinim düzeylerine göre yapılandırır (222). Örneğin, otizmlili bir çocuğa öğretimin görsel

ağırlık sunulması, destek olmak için ipuçlarından yararlanılması ile ilgili uyarlamalar yapılabilir (158).

2.3.7. Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri

Kaynaştırmanın etkili ve başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için çok sayıda etkenin bir arada olması gerekmektedir (40, 108). Yapılan uygulamalar incelendiğinde, yalnızca kaynaştırmaya başladıktan sonra verilen destek eğitimlerin yeterli olmadığı; kaynaştırmaya başlamadan önce de bir takım uygulamalar yapılması gerektiği sonucuna varılmaktadır (39). Kaynaştırmaya başlamadan önce kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin uygulanması kaynaştırmanın etkili ve başarılı uygulanmasında önemli yer tutmaktadır. Kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında, sınıf öğretmenin, normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli çocukların ve ailelerin hazırlanması yer almaktadır (202).

Öğretmenler, özel gereksinimli çocuklar sınıfa katılmadan önce ve katıldıktan sonra ne yapacağını bilmemektedirler. Bu durum onlarda özel gereksinimli çocuğa karşı olumsuz tutum oluşturmaktadır (84). Öğretmenin özel gereksinimli çocuğa karşı olumsuz tutum içinde olması ve çocuğu kabul etmemesi, normal gelişim gösteren çocukların tutumlarını da olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin aldıkları destek hizmetlerin, gerekli eğitimlerin sonucunda kaynaştırmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (82, 87, 232, 314, 396). Bu çalışmalarda da görüldüğü gibi, öğretmenlerin kaynaştırmaya hazırlık kapsamında en büyük ihtiyaçlarının bilgi eksikliğinin giderilmesi olduğu anlaşılmaktadır.

Kaynaştırma uygulaması öncesinde öğretmenlere kaynaştırma, yetersizlik türleri ve özellikleri hakkında bilgi vermek, düzenli toplantılar düzenlenerek sorunları, deneyimleri ve sorumluluğu paylaşarak öğretmenleri rahatlatmak öğretmenlerin kaynaştırmaya hazırlanması için yapılabilecek uygulamalar arasında yer almaktadır (39, 106, 267).

Tıpkı öğretmenler gibi normal gelişim gösteren çocuklar da sınıflarına özel gereksinimli bir birey katıldığında, genellikle özel gereksinimli çocukların yetersizlikleri hakkında net bilgilere sahip olmamaktadırlar. Bilgi eksikliği, onların özel gereksinimli akranlarına nasıl davranacaklarını ve nasıl iletişim kuracaklarını bilmemelerine bu nedenle onlardan uzak durmayı tercih etmelerine neden olmaktadır

(42, 228). Normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli çocuklara karşı önyargılardan kurtulup olumlu tutum içinde olmalarında kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin sunulması oldukça önemli bir yer taşımaktadır (14, 336, 346). Donaldson (119), normal gelişim gösteren çocuklara kaynaştırmaya hazırlık etkinlik uygulandığında, özel gereksinimli çocukların sosyal kabullerinin yükseleceğini ve özel gereksinimli çocuklara yönelik olumlu tutumlar içinde olunacağını belirtmektedir. Alandaki çalışmalar incelendiğinde, normal gelişim gösteren çocuklara yönelik kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında bilgilendirme, toplantı düzenleme, canlandırma, tartışma yöntemlerinin kullanıldığı görülmekte ve kaynaştırma uygulamalarını olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır (18, 223, 335, 355, 365).

Özel gereksinimli çocuklara kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri uygulandığında, bu çocukların kaynaştırma uygulamalarından daha iyi verim almaktadırlar. Genel eğitim ile özel eğitim ortamları öğretimin içeriği, öğretim ortamının düzeni, kullanılan öğretim yöntemleri bakımından farklılık göstermektedir. Bu nedenle, özel gereksinimli çocuğun sınıfın fiziksel yapısına, akademik ve sosyal içeriğine hazırlanması gerekmektedir (305). Özel gereksinimli çocukların hazırlığı konusunda, sınıf kurallarının somut örneklerle ve görsellerle açıklanması, okulun, sınıfın fiziksel ortamının tanıtılması, sınıftaki diğer çocuklarla tanışması, öğretmen ve diğer okul personeliyle tanışması, normal gelişim gösteren çocuklarla tanışma etkinliklerinin düzenlenmesi gibi çeşitli etkinlikler yapılabilir (39, 374).

Aileler de kaynaştırma programlarının en önemli öğelerinden bir tanesidir. Normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların ailelerine kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri yapılarak, kaynaştırma programlarına destek olmaları sağlamak gerekmektedir (39). İki gruptaki ailelere de kaynaştırmanın çocuklarının sosyal becerilerini arttıracığı, farklılıklara karşı duyarlılık kazandıracığı belirtilerek kaynaştırmaya yönelik olumlu bakış açısı kazanmaları oldukça önem taşımaktadır (121, 225, 317). Kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri kapsamında ailelerle bilgilendirici toplantılar yapmak, çocukların gelişimlerini takip etmelerini sağlamak, ailelerle çeşitli sosyal etkinlikler (piknik gibi) düzenlemek gibi etkinlikler yapılabilir (320).

2.3.8. Kaynaştırma Sınıflarında Sosyal Kabul ve Etkileşim

Özel gereksinimli çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların genel eğitim sınıflarında beraber eğitim görmesi özel gereksinimli çocukların sosyal kabulünü ve etkileşimi üzerinde etkili olmayabilmektedir (23). Tıpkı eğitim programlarında olduğu gibi çocuklar arasındaki sosyal ilişkileri arttırmak için de bir takım desteğin verilmesi gerekmektedir.

Özel gereksinimli çocukların sosyal kabülü arttığında çocuklar arasındaki etkileşim de güçlenir. Bu sayede çocuklar birlikte hareket edebilme, yaşayabilme, yardımlaşma, paylaşma becerilerini kazanırlar (213, 242). Normal gelişim gösteren akranlarıyla iyi ilişkiler içinde olan özel gereksinimli çocukların, akranlarıyla güvenli ilişkiler kurabildikleri, hem kendilerine hem de başkalarına güvenmeyi öğrendikleri, daha fazla iletişime girdikleri, daha uzun arkadaşlıklar kurdukları belirtilmektedir (185, 305).

Kaynaştırma ortamları özel gereksinimli çocukların daha fazla etkileşim kurmasını, sosyal kabullerinin ve sosyometrik statülerinin yüksek olmasını sağlarken; bu konuda yapılan çalışmalar, özel gereksinimli çocukların yüksek düzeyde kabul görmediklerini ve reddedildiklerini (29, 45, 98,130, 179, 189, 215, 243, 296, 321, 327, 335, 342, 365), uzun süreli arkadaşlıklar kuramadıklarını (199) ve daha az arkadaşına sahip olduklarını (207) göstermektedir. Walker (366) uzun süre akranları tarafından kabul edilmeyen çocukların eğitim yaşantılarında başarısızlık yaşadıklarını; dil, bilişsel ve sosyal fonksiyonlarında gecikmeler gözlemlendiğini belirtmektedir (242, 366).

Özel gereksinimli çocukların sosyal kabul ve etkileşim düzeylerinin kaynaştırmanın başarısını etkilediğinden, sosyal etkileşim düzeyleri üzerinde etkili olan faktörleri incelemek gerekmektedir (224). Özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarında sosyal etkileşimlerini çocukların yaş grubu, engel tipi ve fiziksel görünüm, dil gelişim düzeyi, öğretmenlerin tutumu, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara tanıtılması ve kaynaştırmanın planlı ve sistematik bir şekilde yapılması gibi faktörler etkilemektedir (242).

Okul öncesi dönemde çocukların arkadaş seçimlerini daha kolay olduğu, ileriki dönemlerde arkadaş seçimi için farklı özellikleri dikkate aldıkları, engelin görülebilirliğinin etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle özel gereksinimli

çocukların sosyal kabullerinin arttırılmasında okul öncesi dönemin etkili bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönemde, normal gelişim gösteren akranları tarafından kabul gören çocukların ileriki eğitim dönemlerinde arkadaşlık ilişkilerini başlatma ve sürdürmede aktif oldukları görülmektedir (68). Özel gereksinimli çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerinin yetersiz olması iletişimi başlatma ve sürdürmede zorluğa neden olmaktadır. Normal gelişen çocukların yanısıra özel gereksinimli çocukların sosyal kabullerinin ve etkileşimlerinin arttırılmasında öğretmenlerin de büyük rolü olmaktadır (130). Normal gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli akranlarına öğretmenlerinin yaklaştığı gibi yaklaşmakta, onları model almaktadırlar. Bu durum onların etkileşimleri üzerinde etkili olmaktadır (44, 189). Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklar hakkında net bilgilere sahip olmadıkları ve onlarla nasıl iletişim kuracaklarını bilmedikleri için özel gereksinimli çocuklardan uzak durmakta, onlarla etkileşime girmemekte ve onları arkadaş olarak tercih etmemektedirler (42, 228). Normal gelişim gösteren çocuklara özel gereksinimli çocuklar tanıtıldığında özel gereksinimli çocukların sosyal kabullerine yardımcı olacağı belirtilmektedir (14, 336).

Eğitimciler tarafından çocukların etkileşimlerini ve sosyal kabullerini etkileyen bu faktörlerin planlı bir şekilde yapılması, özel gereksinimli çocukların sosyal kabullerini, etkileşimlerini arttırarak aidiyet hissinin gelişmesine yardımcı olur (176). Kaynaştırmanın etkili bir şekilde uygulandığı ortamlarda normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarını oyun arkadaşı olarak seçtikleri (105, 124, 256, 382) ve özel gereksinimli akranlarının yetersizliklerini birer özellik olarak değerlendirip olumlu tutumlar geliştirdikleri belirtilmektedir (256).

Eğitimciler, özel gereksinimli çocukların sosyal kabullerini ve etkileşimlerini arttırma çalışmalarına başlamadan önce bu konularda sınıfı değerlendirmelidir. Sosyal kabulün ve etkileşimin değerlendirilmesinde kullanılan pek çok teknik bulunmaktadır. Bunlardan en çok tercih edilenler gözlem ve sosyometri tekniğidir (333). Gözlem tekniği için öğretmenin özel gereksinimli çocukların diğer çocuklarla ne kadar sık etkileşime girdiğini, hangi çocuklarla ve hangi etkinliklerde etkileşime girdiğini, etkileşimi engelleyen faktörlerin olup olmadığını incelemesi gerekmektedir (305). Sosyometri ise akranlar arasındaki sosyal kabulü, sosyal konumlar arasındaki

ilişkileri ortaya koyan bir tekniktir (243). Sosyometri tekniğinin uygulanması sonucunda çocuklar popüler, dışlanan, ihmal edilen, çelişkili ve ortalama statü olmak üzere 5 gruba ayrılmaktadır (197). Sosyometri tekniği, öğretmenin sosyal kabulü düşük olan çocuğa yönelik programlar hazırlamasına olanak sağlamaktadır. Sosyometri tekniğinde altı yaşından küçük çocukların tercihleri değişkenlik gösterdiğinden ve güvenilir sonuçlar vermediğinden bu çocuklar için dikkatli kullanılması gerekmektedir (333).

Eğitimciler özel gereksinimli çocukların sosyal kabullerini ve etkileşimlerini arttırmak için kaynaştırma uygulamalarını sistemli bir şekilde planlamalı ve yürütmelidir. Planlı bir şekilde uygulanan kaynaştırma programlarındaki çocukların sosyal kabullerininve etkileşimlerinin uzun süre devam ettiği belirtilmektedir (242).

2.4. Sosyal Bilgi İşleme Modeli

2.4.1. Sosyal Bilgi İşleme Modeli'nin Kuramsal Temelleri

Çocukların sosyal yeterliklerinin incelenmesinde, spesifik olarak gösterilen sosyal becerilerle beraber davranış seçimlerinin altında yatan sosyal bilişsel süreçleri de kullanılmaktadır. Aynı sosyal duruma farklı şekillerde tepki verilmesinin yani sosyal bilgi işleme süreçlerindeki bireysel farklılıkların, çeşitli kuramlara dayanarak açıklanabileceği belirtilmektedir (133).

Albert Bandura (34) Sosyal Bilişsel Teori olarak adlandırdığı sosyal öğrenme teorisini ileri sürmüştür. Sosyal Bilişsel Teori, davranışların sosyal ortamlar içerisinde nasıl öğrenildiğini açıklayan kuramlardan bir tanesidir. Davranışların öğrenilmesinde hem içsel hem de dışsal uyarıcıların etkili olduğunu savunmaktadır (36). Bandura bu teorisinde bireylerin belirli bir davranışı başarıyla yerine getirebileceklerine dair duyduğu inancın seviyesini, davranışı göstermek için gösterilen çabaya, güçlüklerle katlanma noktasına dayanabilme derecesini tanımlayan öz yeterlik kavramını ortaya atmıştır (37). Bandura'ya göre özyeterlik inancı, bireylerin karşılaştığı başarı ve başarısızlıklar ile ilgili olan doğrudan deneyimler (accomplished performances); bireylerin çevresindeki insanların yaşadığı başarı veya başarısızlıkların etkisi altında kalmasını belirten dolaylı deneyimler (vicarious experience); çevresindeki insanlarla etkileşim kurmasından ortaya çıkan sözel ikna (verbal persuasion) ve mutluluk, endişe, stres, gibi yoğun duyguları açıklayan

psikolojik durum (physiological state) olarak adlandırılan dört bilgi kaynağı etkili olmaktadır (35, 73). Bandura, öz-yeterlilik inançlarını, sonuç beklentilerinden ayırır. Sonuç beklentileri, bir kişinin, verilen bir davranışın, belirli bir sonuca ulaşmasını tahmin etmesi olarak tanımlanır. Sonuç beklentileri ve öz-yeterlilik inançları birbirinden farklıdır, çünkü bir birey, belirli bir davranışın, yine belirli bir sonuca neden olacağına inanabilir, fakat o kişi, o davranışı başarılı şekilde yerine getirebileceğini düşünmeyebilir (37). Bu konuda Sosyal Bilgi İşleme Modeline göre örnek vermek gerekirse, bir kişi, uzlaşma stratejilerinin, bir çatışmayı çözebileceğine inanabilir, fakat kendisinin iyi bir uzlaşmacı olabileceğine inanmayabilir. Tam tersi olarak, bir kişi, bir davranışı başarıyla yerine getirebileceğine inanabilir fakat bu davranışın, istenilen sonucu getirmesini ummayabilir. Bu nedenle, hem öz yeterlilik algılarının hem de sonuç beklentilerinin, bireylerin davranış seçimlerini etkilediği belirtilmektedir (133).

Crick ve Dodge (88), çocukların erken dönemlerde çevresi ile kurdukları ilişkilerin sosyal bilgi işleme modelinde belirtilen sosyal davranışları etkilediğini vurgulamaktadır. Sosyal bir tepkinin gerçekleştirilmesinde içsel ve zihinsel bir veri tabanı oluşturmaktadır. Bu veri tabanında çocukların yakın, aile ve çevresindeki kişilerle olan gerçek yaşam deneyimleri yer almaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları arasındaki bağlantı ebeveyn çocuk arasındaki ilişkinin kalitesine (bağlanmaya) ve sosyal bilgi işleme modeline dayanmaktadır (385).

Bu bakış açısı bağlanma kuramına benzemektedir. Bağlanma, Bowlby (56) tarafından ortaya atılmış bir kuram olup çocukların anne babaları veya kendilerine bakım veren kişiler arasında kurulan duygusal bağ olduğunu belirtmektedir (281). Çocukların bağlanma figürü yani bağlanmanın gerçekleştiği yakını ile olan ilişkilerine dayanan içsel çalışma şemalarının oluştuğu ve bu şemaların, çocuğun düşünce süreçlerini ve sosyal davranışlarını şekillendirdiğini ifade etmektedir. İçsel çalışma şemalarının sosyal ilişkilerle ilgili bilgilerin edinimini ya da depodaki bu bilgilere ulaşımı sağlayan ve böylece de bu içsel çalışma modeli yapılarını doğrudan bilgi işleme süreçlerine bağlayan yapılandırılmış süreçler olarak tanımlanmaktadır (227).

Sosyal Bilgi İşleme Modeli'nin bağlanma kuramı perspektifinde, erken dönemdeki bağlanma ilişkilerinin gelecekteki sosyal bilgi işleme yapılarındaki davranışlara yön verme mekanizmalarını anlamak için yararlı bir çerçeve sunulduğu ileri sürülmektedir (123). Aslında bağlanma kuramı, sosyal ilişkilerin sosyal bilgi işleme modeline etkisinin yanı sıra ebeveynler ile çocuklar arasındaki güvenli bağlanmanın, çocukların sosyal algılarının ve davranışlarının oluşmasında önemli bir rol oynadığı kabul edilmektedir (88, 112, 114). Bu konuda çok az araştırma yapıldığı görülmektedir. Runions ve Keating (301) ebeveynlerin kontrol edici davranışları ile çocukların sosyal bilgi işleme yapıları ve problem davranışlarıyla olan ilişkilerini inceleyen bir çalışma yapmıştır ve ilişkinin olumlu yönde olduğunu tespit etmiştir. Ziv ve ark. (385) anne-çocuk oyun oturumlarında gözlemlenen ebeveynlik davranışlarının, okul öncesi çocuklarının öğretmenleri tarafından algılanan/rapor edilen sosyal bilgi işleme yapıları ve davranışları ile ilişkili olup olmadığını incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Son olarak, Sosyal Bilgi İşleme Modeli bakış açısından Urie Bronfenbrenner (58) tarafından ortaya atılan ekolojik sistem teorisi incelendiğinde, çocukların davranışlarında çevresel etkileri açıklayabilecek bir çerçeve sunmaktadır. Ekolojik sistem teorisinde belirtilen sistemlerde yer alan akranlar, aile, eğitim kurumları ve diğer toplumsal unsurlar gibi ekolojik ilişkiler çocukların davranışları üzerinde etkili olmaktadır (398).

Bronfenbrenner (58), ekolojik sistem teorsini dört düzeyde tanımlamaktadır. Bu düzeyler; mikrosistem, mesosistem, ekzosistem ve makrosistemdir. Mikrosistem, çocuğun en yakınında bulunan anne, baba, kardeş, arkadaşlar, bakıcıyı içeren ev, okul çevresidir. Bu çevrede olan kişilerle ilişkiler onların davranışlarını etkilemektedir. Mesosistem, çocuğun yaşamındaki ev, okul, çevre arasındaki bağlantılardır. Çocukların bir ortamda edindiği davranışları diğer ortama aktarması olarak adlandırılabilir. Ekzosistem, okul, medya gibi kurumlardan oluşan bir çevredir. Çocukların ilerideki amaçları ve alacağı kararlar üzerinde etkili olmaktadır. Makrosistem, sosyal kültürel çevreyi en genel anlamda kapsamaktadır (46). Ebeveynin, çevrenin, ortamların çocukların davranışlarının önemli bir göstergesi olması yani sosyal bilgi işlemede etkisinin olması, Bronfenbrenner (58)'in ekolojik

sistemler yaklaşımını pekiştirmektedir. Örneğin, eksosistemdeki sosyal, ekonomik ve kültürel durum gibi değişkenler, çocuğun gelişimine yönelik bütünsel bir anlayış getirirken, çocuğun davranışı üzerindeki etkisi, mikrosistemdeki ebeveynin çocuğa yönelik doğrudan yaklaşımları, çocuğa daha yakın değişkenlerce yordamaktadır (385).

2.4.2. Sosyal Bilgi İşleme Modeli ve Basamakları

Sosyal yeterlik üzerine yapılan çalışmalar, sosyal becerilerle birlikte çocukların davranış seçimlerinin altında yatan sosyo-bilişsel süreçlere de değinmektedirler (156, 169). Bu konudaki birçok kuram sosyal bilgi işleme becerilerindeki bireysel farklılıkların, insanların aynı sosyal duruma neden farklı şekillerde tepki verildiğini açıklamaya yardımcı olmaktadır (133).

Örneğin, bir çocuğun, akranı olan iki çocukla dalga geçme durumunu düşünelim. Çocuklardan biri, bunu zararsız bir oyun olarak algılayıp, gülüp geçip, umursamazken; diğeri bunu kötü ve tehdit edici bir davranış olarak algılayıp, arkadaşına saldırgan veya agresif davranışlar gösterebilir (88, 112). Bu konu ile ilgili araştırmalarda sosyal bilgi işleme sürecinde yaşanan eksikliklerin ya da aksaklıkların, uyumsuz, saldırgan veya agresif davranışlara neden olabileceği belirtilmektedir (88, 112, 214, 220).

Bu durumları temel alarak son yıllarda sosyal bilişsel modeller içinde öne çıkan model Dodge (112) tarafından ileri sürülen Sosyal Bilgi İşleme Modeli'dir. Crick ve Dodge (88) bu modeli biraz geliştirmiştir. Bu modele göre, bireyler belirli sosyal durumlara, sahip oldukları bilgi birikimi ve şemalar (bir gruba nasıl katılabileceği ile ilgili senaryolar, yaşadıkları çeşitli durumlarla ilgili senaryolar gibi) ve geçmiş deneyimlerinden oluşan (gruba girerken yaşanan reddedilmeleri ve kabul edilmeleri hatırlama gibi) bir veri tabanı ile karşılaşmaktadır. Bireyler sonrasında bir sürü ipucu alırlar ve davranışları kişilerin bu ipuçlarını nasıl değerlendireceğini belirlemektedir (112). Dodge'ın (112) belirttiği bu değerlendirme ve işlem den geçme süreci şöyledir:

- 1) İçsel ve dışsal ipuçlarının kodlanması,
- 2) Bu ipuçlarının yorumlanması,
- 3) Tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması,

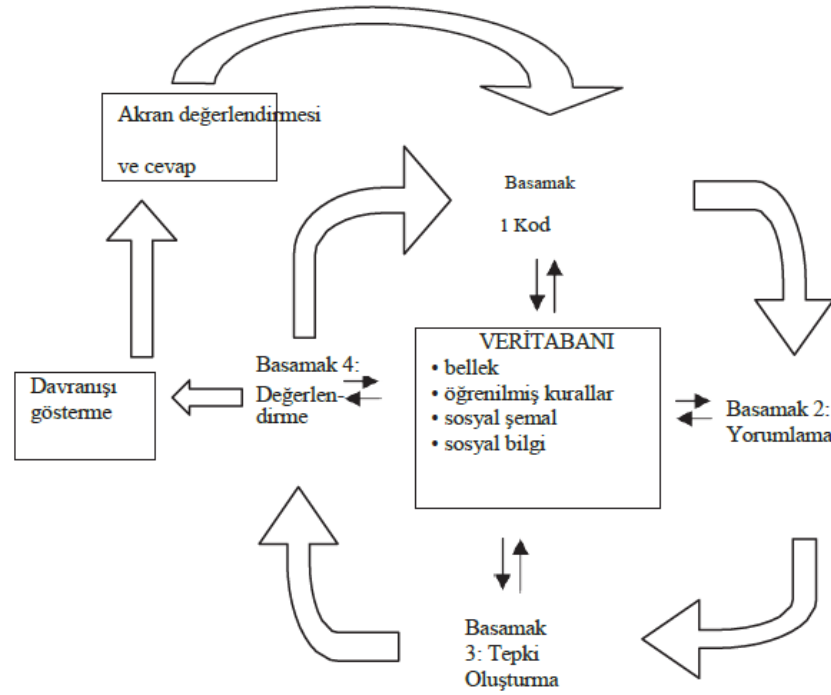
- 4) Tepkiye kararı,
- 5) Tepkiyi davranışa dökme,
- 6) Değerlendirme

Dodge (112); sosyal bilgi işleme modeli altı basamaklı bir işlem süreci olmasına rağmen, sosyal bilgi işleme sürecinin doğası gereği katı ve doğrusal olmadığı, her işlem basamağının bir dizi geri bildirim döngüsü olduğu, döngülerin diğer basamakları etkileyebileceği, basamakların birleştirilerek basamak sayılarında değişiklik yapılabileceğini belirtmektedir. Modelin altı basamağı boyunca, geri bildirim döngüleri sürece katılmaktadır. Örneğin, bir kişinin niyetini düşmanca yorumlama eğiliminde olan kişiler, intikam alma hedeflerine daha fazla öncelik vermeye de eğilimli olabilirler. Aynı zamanda, intikam almaya oldukça odaklı bu kişiler, kişinin niyetlerini, düşmanca algılamaya daha çok yatkındırlar (88). Bu model, bireylerin, dış sosyal ipuçlarına tepki olarak aktif hale gelen ve bireylerin davranışsal tepkilerine bağlı olarak pasif olan, bir dizi zihinsel mekanizmalar aracılığıyla ilerleme sağlayarak hareket ettiklerini varsaymaktadır. Bu modele göre, bireyler, sosyal ipuçlarına davranışsal bir tepkide bulunmadan önce dört adet zihinsel basamaktan geçerler (Şekil 2.1.).

Bunlar:

- 1) Sosyal ipuçlarının kodlanması,
- 2) İpuçlarının yorumlanması,
- 3) Bir davranış tepkisinin oluşturulması,
- 4) Tepkinin değerlendirilmesidir (115).

1. ve 2. Basamaklarda, bireyler yaşadıkları olaydaki bazı ipuçları fark eder, seçici olarak belirli sosyal ipuçlarını seçer, odaklanır ve bu ipuçlarına bağlı olarak, karşılaştıkları durumdaki bireylerin niyetini, nedenini, verdiği tepkiyi yorumlarlar. 3. ve 4. Basamaklarda, bireyler uzun süreli belleklerini kullanarak geçmiş deneyimlerini kullanarak, duruma uygun bir dizi tepki ve çözüm sıralar, bu tepkileri değerlendirir ve ardından içlerinden bir tane eylemi seçerler (88).



Şekil 2.1. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Modeli (88)

Bir birey, başkalarıyla etkileşime girdiğinde, öncelikle sosyal ipuçlarını kodlar ve yorumlar. Bu ilk iki işlem basamağında bireye, önceki deneyimlerine dayanan, içinde bulunduğu durumla ilgili bilgi ve deneyimleri kılavuzluk etmektedir. Kılavuz, bireylerin yaptığı sosyal atıflarda önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum, bir akranın niyetine yönelik yorum yapması gibi örneklendirilebilir. Örneği bir durumla açıklayacak olursak, akranları tarafından mağdur edilmiş bir geçmiş bilgi ve deneyime sahip olan bir çocuk, bir akranı oyuncağını kırdığında bunu kazayla yaşanmış olmaktan ziyade, akranının düşmanca niyeti olarak değerlendirmesi, şeklinde açıklayabiliriz (88, 112).

Üçüncü basamakta bireyler durum için çözüm önerileri sunarlar, olası hedefler belirlerler. Bireyler tarafından en öncelikli hedef/çözüm, davranışsal stratejilerle ilişkili olma eğilimi en yüksek olanıdır. Örneğin, bir intikam alma hedefi, saldırgan/agresif stratejiler ile ilişkilidir. İşlem sürecinin dördüncü basamağında, birey duruma uygun olası davranışsal stratejileri uzun süreli belleğinde arayarak duruma uygun bir tepkiye ulaşma çabasına girer. Yani bu basamak tepkiye ulaşma basamağıdır. Örneğin birey, uzun süreli belleğinde daha önceden öncelikli olarak

saldırgan tepkileri içeriyorsa, saldırgan davranışlara ulaşması muhtemel olacaktır (88, 112).

Beşinci ve altıncı basamakta, birey bir davranışa karar verir. Bu basamakta, birkaç sosyo-bilişsel yapı işin içine girer. Belirli bir tepkiye karar verirken, kişinin bu davranışı başarıyla yerine getireceğinden emin olması gereklidir (yani öz-yeterlilik hissine sahip olmalı). Buna ek olarak, kişi, göstereceği davranışın olumlu sonuçlanmasını tahmin etmesi gereklidir (yani sonuç beklentisi olmalı). Son olarak, kişinin, göstereceği tepkiyi kendi ahlaki kural veya değerlerine uygun görmesi gereklidir (örneğin saldırganlığın meşru olduğuna yönelik inançları olması). Bu pozitif değerlendirmelerin, seçilen davranışa yönelik yapıldığını farz ettiğimizde altıncı işlem basamağı seçilen tepkinin eyleme dökülmesi meydana gelir. Eyleme dökülen davranış değerlendirilir (88, 112).

Belirtilen basamakları tamamlayan farklı sosyal bilgi işleme modeli araştırmaları yapılmasına rağmen (220, 270), Crick ve Dodge'un modeli hala mevcut sosyal bilgi işleme modeli literatüründeki en etkili ve en çok alıntılanan modeldir. Farklı sosyal bilgi işleme modellerinden bazıları şunlardır:

Lerner ve Arsenio (220), Crick ve Dodge (88) un modelinde birkaç değişiklik yapmışlar ve sosyal bilgi işlemede, duygusal süreçlerin ve bilişin bütünleştirilmiş bir modelini ileri sürmüşlerdir. Modelin her basamağında, duygunun önemli bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Bu modelde, sosyal bir durumla karşı karşıya kalan bireyler, bu durumla belirli bir duygusal deneyimlerle ifade etme yoğunluğu farklılaşabilmekte ve kişiye özel bir uyarılma ya da ruh hali düzeyi ile yaklaşmaktadırlar. Bir kişi, başka biriyle etkileşime girdiği zaman, o kişinin duygusal ipuçlarının kodlanması ve yorumlanması önemli bilgi kaynakları olmaktadır. Benzer şekilde, tepki oluşturma, karar verme ve kararı uygulama kadar, hedef seçimi de kişinin ve etkileşime girdiği kişinin yaşadığı duygusal deneyimlerden etkilenebilmektedir. Ladd ve Crick (214) tarafından öne sürülen sosyo-bilişsel işlemler modelinde de benzer bir duygu ögesi süreci mevcuttur. Süreçte diğer modelden farklı olarak benlik algılarını da ön plana almaktadırlar.

Weiner (369)'in kuramına göre, davranışı gösterme nedenlerinin altında yatan üç tane boyut söz konusu olmaktadır. Birinci boyut, *locus* tur (yer): kişinin davranışı gösterme nedeninin, içsel (sosyal beceri eksikliği gibi) ya da dışsal (etkileşime

girilen akranın kötü bir ruh hali içinde olması) olup olmadığına karar vermesi gerekli olduğunu anlatmaktadır. İkinci boyut *stabilliktir*: bu kavram, mevcut bir nedeni sürekli ya da zaman içinde değişen bir olgu olarak tanımlamaktadır. Üçüncü boyut, *kontrol edilebilirliktir*, yani bir nedenin, irade etkisine dayalı olup olmamasıdır.

Selman ve ark. (315) Kişilerarası Uzlaşma Stratejileri modelini geliştirmişlerdir. Bu modele göre, bireyler sosyal problem çözerken uğraştıkları dört adet bilgi işleme süreci bulunmaktadır. Bu basamaklar; sosyal durumun tanımlanması olup eylem karşılıklı mı tek taraflı bir sebebe dayanıp dayanmadığı değerlendirilir, eyleme geçirecek davranışın belirlenerek stratejiler oluşturulur, tavsiye edilen çözüm önerileri için olası sonuçlar oluşturulur, birey bulunduğu çözümün karşısındaki kişi üzerindeki etkisini değerlendirir.

Bütün bu kuramsal modeller, sosyo-bilişsel değişkenlerin farklı türlerinin altını çizmektedir. Bütün bu modeller, belirli sosyo-bilişsel süreçlerin, bireylerin sosyal davranışlarının yordanmasında önemli roller oynadığını varsaymaktadırlar. Bu değişkenler içinde, düşmanca niyetlere yönelik atıflar, sosyal başarı ya da başarısızlık atıfları, sosyal hedefler, strateji bilgisi, öz-yeterlilik algıları, sonuç beklentileri ve saldırganlığın meşru olmasına yönelik inançlar da yer almaktadır. Bu sosyo-bilişsel süreçlerin her biri incelenmiş ve Crick ve Dodge (88) tarafından ortaya atılan modelin en açıklayıcı ve en çok kullanılan model olduğu görülmüştür (133). Bu nedenle bu çalışmada Crick ve Dodge (88) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgi İşleme Modeli üzerine odaklanılmıştır.

2.4.3. Sosyal Bilgi İşleme Modeli'nin Değerlendirilmesi

De Castro ve ark.'nın (269) yaptığı bir metaanaliz çalışmasında sosyal bilgi işleme modelinin değerlendirilmesinde kullanılan çok çeşitli teknikler olduğu belirtilmektedir. Bu teknikler arasında ses, video, öykü, resim sunuları ya da laboratuvar ortamında sunulan örnek olaylar yer almaktadır. Tekniklerin hepsinde katılımcıdan bir kişinin neden olduğu belirsiz olumsuz, kışkırtıcı durumlara yönelik yanıt vermeleri istenmektedir. En çok kullanılan teknik, farazi, kışkırtıcı/tahrik edici sosyal durumlara ait olan bireysel veya grup halinde araştırmacı tarafından katılımcılara okunan öykülerin sunumudur.

Dodge'ın (111) yılında yaptığı çalışmada, ilkokula devam eden erkek çocuklarına sosyal durumları içeren öykü okumuştur. Çocuklara öyküdeki akranının bu durumu isteyerek mi yoksa istemeden mi yapmış olabileceklerine yönelik sorular sorularak yanıtları incelenir. Erdley ve Asher (132) ilkokula devam eden çocuklara okudukları sosyal durumları içeren öykülerin okunması sonucunda çocuklardan kendileri o çocuğun yerinde olsalardı ne düşündükleri konusunda değerlendirmeleri alınır. Hudley ve Graham (169) da diğer araştırmacılar gibi çocuklara okuduğu sosyal durumları içeren öykülerin sonunda akranlarının niyetini yargılayan sorulara yanıt vermelerini isteyip değerlendirme yapmışlardır. Benzer şekilde ergenlerle (319) ve yetişkinlerle (142, 167, 223, 364) yapılan bir çalışmada katılımcılara, net olmayan kışkırtıcı sosyal durumlar sunulmuş ve görüşmecilere durumu yapan kişinin niyeti hakkında sorular sormuştur. Ziv (384) okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerini değerlendirmek için Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi (Social Information Processing Interview-Preschool) geliştirmiştir. Testte beş tane sosyal duruma ilişkin öykü bulunmaktadır. Ölçeğin kız ve erkek çocukları için farklı formları bulunmakta, bu formlar paralel öyküleri ve soruları içermektedir. Çocukların verdikleri yanıtlar sosyal ipuçlarını kodlama, sosyal ipuçlarını yorumlama, tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması, tepki kararı ve değerlendirme basamaklarına göre kodlanmakta ve değerlendirilmektedir.

Bazı araştırmacılar da sosyal bilgi işleme modelini video sunumları kullanarak değerlendirmişlerdir. Bu tür videoların kullanıldığı çalışmalarda katılımcıların, kendilerini yaşanan olumsuz sonuçların mağduru gibi hayal etmeleri istenmektedir. Lemerise ve ark. (221) çocuklara kendileri ile aynı cinsiyette olan çocuklarla ilgili sosyal durumların anlatıldığı video izletilmektedir. Sonrasında eylemi gerçekleştiren çocuğun niyetini belirlemek için görüşmeler yapılmaktadır. Dodge ve ark. (116) da farklı sosyal durumları içeren bir video kaydını, erkek çocuklara izletilmektedir. Çocukların görüntüdeki kişinin bunu neden yaptığı hakkındaki görüşünü sunulan seçeneklerden birini tercih etmeleri istenmektedir. Leff ve ark. (219) çizgi film temelli ölçme ilkokula devam eden kız çocuklara fiziksel ve rasyonel sosyal durumları içeren bireysel olarak çizgi film izletmekte, katılımcılardan sosyal durumdaki olayın kasıtlı veya kasıtsız gerçekleştiğini belirtmeleri istenmektedir. Dodge ve ark. (113) sosyal durumlara ait on farklı öyküyü

içeren video kaydı izletmiştir. Çocuklardan kayıtlardaki oyuncunun niyetini sözel olarak ifade etmeleri istenmiştir. Ziv ve ark. (383) yedi ve sekiz yaşlarındaki çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri hakkında bilgi almak için Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi (Social Information Processing Interview - SIPI) kullanmışlardır. Bu ölçme aracında anne çocuk etkileşimini ve bir gruba katılmak isteyen çocukları içeren üç tane sosyal durumla ilgili video bulunmaktadır. Araştırmacı videoları bireysel izletip, bazı bölümlerde durdurup sorular sormaktadır. Soruları kodlama, yorumlama, tepki/çözüm oluşturma, değerlendirme alt boyutlarında oluşmakta ve bu alt boyutlara göre değerlendirilmektedir.

Yaşça daha küçük çocuklarla yapılan birkaç çalışmada da katılımcılara belirsiz sosyal durumlar ve durumlara ait resimler gösterilmiştir. Çocukların verdikleri yanıtlar kodlanarak değerlendirilmiştir. Price ve Glad (293) bir öykü kartı üzerinde belirsiz sosyal durumları çocuklara göstermiştir. Çocuklardan, ana kahramanın davranışının nedenini açıklamaları istenmiştir. Lavalley ve ark. (216) birinci sınıftaki çocuklara küçük zararlar verildiği durumları gösteren resimler göstermiştir. Çocuklardan, resimdeki kişilerin neden böyle hareket ettikleri hakkındaki görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Hughes ve ark. (170) çocuklara sunulan Sosyo-Bilişsel Değerlendirme Profili adı altında sosyal durumlar hakkındaki düşüncelerini soru sorarak alıp değerlendirmiştir. Crick ve ark. (89) çocuklara sosyal durum resimleri gösterilmiş ve çocuklardan olumsuz davranışa neden olan çocuğu değerlendirmelerini istemiştir. Leff ve ark. (218) sakin olan çocuklara laboratuarda yapılan uygulamaları izletmiş ve likert bir ölçme aracıyla çocuğun davranışını puanlamalarını istemiştir. Hudley ve Graham (169), iki olarak erkek çocuklara bazı görevler vermiş, çiftlerden biri başaramadığında diğerinin davranışını incelemişlerdir.

Sosyal bilgi işleme modelinin değerlendirilmesi ile ilgili yapılan yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde, ilk yıllarda yapılan çalışmalarda kullanılan tekniklerdeki durumların fiziksel zarar vermeye, saldırgan, olumsuz olaylar içerdiği, ancak sonraki yıllarda bir gruba dahil olma, aidiyet hissi odaklı sosyal durumlara yer verildiği görülmektedir (133).

2.5. Drama

Eğitim, bireylerin davranışlarında istendik yönde, kalıcı davranış değiştirme sürecidir. Bu süreçte en etkili ve kalıcı öğrenmenin yaparak yaşayarak öğrenme olduğu belirtilmektedir. Yapararak yaşayarak öğrenme açısından en önemli, etkili yöntemlerden biri dramadır (102). Can Yaşar (69)'ın aktardığına göre Chen dramının geleneksel eğitim anlayışının karşıtı durumunda olduğunu ve çocukların pasif öğrenmelerine izin vermediğini, süreçte onları aktif kıldığını vurgulamaktadır.

Drama sözcüğünün kökeni drandır. Devinim, zaman içerisinde durum değiştirme, birşeyi yapmaya azmetme anlamını taşımaktadır. Drama, içerisinde eylem olan, bir grup insanın birbiriyle etkileşime girerek yaşam durumlarını içeren etkinliktir (5).

Drama, çocuğu merkeze alan bir yöntemdir. San (309) dramayı, “doğlalama, rol oynama, vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde bireylerin bir yasantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerinin yeniden gözden geçirildiği oyunsu süreçlerle anlamlandırılması ve canlandırılmasıdır” şeklinde tanımlamaktadır. Drama yöntemi, öğrenme sürecinde çocuğu etkin kılar; çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesine, gerçek durumlarını deneyimlemesine, kendini gerçekleştirmesine ve yaratıcı bir birey olmasına katkıda bulunan bir yöntemdir (180). Farklı bir açıdan drama, sıkıcı ve çocukların süreçte aktif olmadığı eğitim yönteminin karşısında duran, çocukların empati kurma, yaratıcı olma, hayal gücünü geliştirme, dikkat, adaptasyon, gözlem yapma, kendini tanıyıp ifade edebilme, yardımlaşma, paylaşma becerilerini geliştirmeye yönelik bir yöntemdir (148, 265, 277). Kısaca, drama bireydeki tüm bilişsel, duyuşsal, ve devinişsel davranış alanlarını geliştirmeyi amaçlamaktadır (4, 362).

Drama ocuklarda, sosyal ve duygusal gelişimi desteklemekte ve olumlu davranışları uygulama ile işbirliği içerisinde çalışma fırsatı sunmaktadır (310). Başka bir ifadeyle drama, “ocukların uyarıcılara bedenlerini ve seslerini kullanarak tepki vermeleridir”, şeklinde açıklanmaktadır (326).

Drama, Aslan (27) tarafından

“dramatik bir süreç haline getirilmiş içeriğin katılımcılarla paylaşılması”

şeklinde açıklanmaktadır. Dramada düşünsel olan öğeler eyleme dönüştürülmektedir. Bu bağlamda drama sonuç değil, süreç odaklıdır ve katılımcılar için yapılıdır (27, 234). Bu süreçte çocuklara, lider tarafından bir çatışma durumu (problem durumu, dramatik durum) sunulmaktadır. Çocuklar, bu dramatik durumu çözümlerler. Çözümlerken de doğaçlama ve rol oynama temel olmak üzere diğer tekniklerden yararlanırlar. Dramadaki dramatik durumu çözümlerken yani süreç içerisinde deneyimleyerek öğrenirler (54, 265).

Drama sürecinde katılımcılar dramatik deneyim elde ederler. Dramatik deneyim ile katılımcılar kendilerini ve dünyayı daha iyi algırlarlar (27). Okul öncesi dönem çocuklarının da erken dönemlerden başlayarak dünyayı dramatik oyunlar yoluyla algıladığını düşündüğümüzde, okul öncesi dönemdeki çocukların oyunsu özelliği nedeniyle, dramanın kullanılması gereken yararlı bir yöntem olduğunu görmekteyiz. Drama, okul öncesi dönemde çocukların yaşamla ilgili durumları deneyimlemelerinde önemli bir yere sahiptir (140, 279, 309).

Can Yaşar (72)'ın belirttiğine göre Giffin etkili bir drama çalışması için katılımcıların “gerçekmiş gibi” davranmaları, rol yapmak için üstü kapalı talep olarak katılımcıların sözlü anlaşması, eylem için yapıyı sağlayan forma ya da “senaryoya” bağlı kalma ve beklenmedik bir şekilde gerçek dünyadan oyuna giren herhangi bir olayın ya da öğenin uyarlanması ve içine katılmasını içeren dört kuralın gerekli olduğunu belirtmiştir.

2.5.1. Dramanın Uygulama Aşamaları

Drama çalışmalarında, eğitim programlarının yapısı gibi, grubun yapısı ve özellikleri dikkate alınarak ne, niçin, nasıl, kim gibi sorular drama sürecinin tüm yapısını ve izlenecek aşamaları oluşturmaktadır. Ayrıca aşamalar, sanat türlerindeki serim, düğüm, çözüm bölümlerinden de yararlanır. Süreç olan dramanın planlanmasında altı temel ilke yer almaktadır. Bu ilkeler: öğrenme alanının oluşturulması, içeriğin belirlenmesi, genel çerçevenin oluşturulması, kullanılacak araç gereçlerin ve stratejilerin belirlenmesi şeklindedir (54). Drama çalışmaları belirli bir yapıya ve düzene sahiptir. Dramanın bir başlama noktası, gelişme anı, sonuç ve değerlendirme kısmı bulunmaktadır (21, 273). Aşamaları lider yapacağı çalışmaya göre biçimlendirmektedir (208).

Drama süreci ısınma, esas çalışma (canlandırma/oyun) ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (3, 27, 208).

Isınma çalışmaları:

Bu aşamada grup dinamiği oluşturulur ve bir sonraki aşamaya hazırlık yapılır (5, 12). Isınma, lider rehberliğinde, beden ile zihnin etkileşimine dayananan, duyuların eş zamanlı kullanıldığı uyum sağlama sürecidir (188, 362).

Drama çalışmaları, esas çalışmaya geçiş sağlamak için ısınma çalışmalarıyla başlar. Isınma çalışmalarında dramatik deneyimler kullanılarak bedenen ve zihnen hazır oluş sağlanır (172, 368).

Dramada oldukça önemli bir yeri olan ısınma çalışmalarında, lider öncelikle çalışmada önemli, çarpıcı ve merak uyandıran kısmın hangisi olduğuna karar vermelidir. Isınma çalışmaları için çeşitli sorular sorularak, çeşitli hareketli süreçler yaptırılarak drama çalışmasının çarpıcı kısmı ile ilgili bireysel deneyimlerini paylaşmaları sağlanır. Dramanın sonraki aşamalarında ise çocukların deneyimlerinden yola çıkılabilir (110).

Tüm bunlar dikkate alındığında, ısınma aşamalarında çocukların ilgisini çekmek için görsel olarak; resim, tablo, heykel, bilgisayar sunuları, işitsel olarak; müzik, şiir, öykü okunması; dokunsal olarak; bir nesne, oyuncak, kumaş parçaları vb., devinişsel olarak; müzik eşliğinde yürüme, koşma, zıplama, hayvan taklitleri yapma gibi çocukların bedenini, duyularını ve gözlem becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir (32, 159). Isınma çalışmaları, daha çok bedenin harekete geçtiği, grup dinamiğini, sonraki çalışmaya aktif katılımını sağlayan bir aşamadır (182). Ayrıca ısınma çalışmalarında, müzik, ritim aletleri, renkli ipler, kurdeleler, maskeler, kumaş parçalarının kullanılması çocukların uygulamalarında, çalışmaya aktif katılmalarında önemli rol oynar ve süreci eğlenceli hale getirir (70).

Okvuran (261) ısınma aşamasını şöyle özetlemektedir: Çocukların çalışmaya katılma isteğini artırır, grubun dramaya, oyunlara ve birbirine ısınmasını ayrıca rahatlamasını sağlar.

Esas Çalışma/Canlandırma/Oyun:

Canlandırma aşaması, dramanın en önemli bölümünü oluşturmaktadır. Farklı kaynaklarda, canlandırma, oyun, ana çalışma gibi farklı isimlerde yer almaktadır (72).

Canlandırma aşamasında asıl çalışma yapılır. Drama için planlanan durumlar, rol oynama, doğaçlama gibi teknikler kullanılarak uygulanır (27). Esas çalışma, bir role girip (bir canlının kılığına, kişiliğine girme) oynamak, geçmiş deneyimleri kullanarak durumu yaşatmak anlamına gelmektedir. Esas çalışma aşaması, drama sürecinin biçimlendiği, belirlendiği ve sunulduğu aşamadır. Drama sürecindeki tüm yaşantılar, paylaşımlar, deneyimler bu aşamadaki doğaçlamaya, sonuçlarına ve bireylere katkısına göre yapılır (5).

Esas çalışma aşaması bireysel, küçük grup ya da büyük grup şeklinde yürütülebilir. Bu aşamada doğaçlama, rol oynama, rol değiştirme, sözsüz oyun, dramatizasyon, donuk imge gibi tekniklerden yararlanılarak öğrenme daha kalıcı, aktif ve eğlenceli hale getirilir. Bu aşama temel bölüm olarak adlandırılır ve çocuklar bu aşamada canlandırmalarını yaparlar (368). Canlandırmada doğaçlama ve rol oynama ön planda olup, dramatik tepkiler kendiliğinden, özgürce ortaya çıkar (6).

Canlandırma aşaması, çocukların kendilerini özgür hissettikleri, eğitim ortamını özgürce kullandıkları bir aşamadır. Bu aşamada öğretmen üç temel stratejiyi kullanabilir:

1. Zaman zaman kendisi de katılarak dışarıdan yönlendirir.
2. Kendisi de katılarak içeriden yönlendirir.
3. Kendisi hiç katılmadan dışarıdan yönlendirir (274).

Belirtilen stratejiler içinde okul öncesi dönem çocuklarında yapılan uygulamalar için en uygun olanı öğretmenin sürecin içerisinde aktif rol almasıdır (343). Böylece, çocuklar dikkatlerini daha iyi toplar, dramaya katılımları artar. Öğretmen bu aşamada çocukların kendilerini özgürce ifade etmelerine, çocuklar arasındaki etkileşimi arttırmaya ve tüm çocukların katılımını sağlamaya dikkate etmelidir (53, 268).

Önder'e göre (273) canlandırma aşamasında beş ana unsurun bulunması gerekmektedir: hareket, duyu, dil ve iletişim, düşünce ve duygu. Bu unsurlar

içerisinde en önemli olanı harekettir. Çünkü çocuklar bedenlerini kullandıklarına, hareketli etkinliklerin içerisine girdiklerinde daha iyi öğrenirler.

Bu aşamada dramatik durum yani bir çatışma durumu bulunmaktadır. Katılımcılar bu çatışma durumuna gerekli teknikleri kullanarak bir çözüm bulurlar. Çözümü bulup dramatik anlam oluşturmak için durum, roller ve ilişkileri dramatik gerilim, odak, mekan, zaman, atmosfer, dil, hareket ve sembolleri içeren dramatik kurgunun bileşenleri kullanılır. Ortaya çıkan anlam, bu bileşenlere göre hazırlanır ve değerlendirilir (5, 53, 343).

Değerlendirme:

Drama sürecinde değerlendirme aşaması oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrenilenlerin kazanılıp kazanılmadığı, sürecin özünün, yapısının ve öneminin anlaşılıp anlaşılmadığı, bu durumların gelecek yaşantılarda etkisinin olup olmayacağı ve duygu ve düşüncelerin paylaşımı bu aşamada gerçekleşir. Bu aşamada katılımcılar drama sürecinden ders çıkarmak için lider rehberliğinde sentez yaparlar. Görüşlerini diğer katılımcılarla paylaşırlar. Böylece, duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade edebilirler. Yapılan bu değerlendirmeler sonra yapılacak drama etkinliklerinin planlanmasında ve uygulanmasında kullanılır (5, 208, 248).

Değerlendirme aşaması, çalışmanın bitiminde ısınma aşamasından başlayarak, tüm çalışmanın değerlendirildiği bir aşamadır. Katılımcılar, durumlar karşısında nasıl bir çözüm ürettiği, nasıl hissettiklerini, neler yaşadıklarını anlatırlar (4, 27, 155). Değerlendirme, tartışma, soru cevap şeklinde olabileceği gibi, dramaya özgü teknikler aracılığı ile de yapılabilir. Bu tür farklı değerlendirme çeşitlerinin kullanılması katılımcıların kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlar (12).

Katılımcılar değerlendirme yaparken lider, tüm katılımcıların düşüncelerini ifade etmesine olanak tanımalı, geri dönüt vermeli, katılımcıların duygu, düşünce ya da davranışı hakkında yorum yapmamalıdır (27, 159).

Rahatlama Çalışmaları:

Rahatlama, drama sürecinde bir aşama değildir. Grubun yapısına, gereksinimlerine göre tüm aşamalarda gerçekleştirilebilir. Bu tür çalışmalar başlangıçta uygulandığında katılımcıların dikkatlerinin artıp yoğunlaşmasını,

sonunda dramatik durumdan gerçek yaşama dönmeye bedeni ve zihni hazırlamak için yapılır. Rahatlama çalışmasında hem fiziksel hem de zihinsel rahatlama yaşanmaktadır (5, 208, 399).

Rahatlamanın sağlandığı ortamlarda etkinliğin verimi, katılımcıların ilgisi de artar. Rahatlama çalışmaları kapsamında, sakin müzik eşliğinde verilen yönergelerin zihinde veya bedenle canlandırılması, gözlerin kapalı olduğu çeşitli çağrışım çalışmaları, ısınma aşamasındaki oyunlar yapılabilir. Rahatlama çalışmalarında çocuklar buldukları ortamdan uzaklaşırlar (254).

2.5.2. Dramada Kullanılan Teknikler

Drama çalışmalarında mutlaka yer verilen çeşitli teknikler bulunmaktadır. Bu tekniklerle drama sürecinde yaşantıyı ve katılımcıları daha aktif, daha yaratıcı, daha sıradışı yapmak mümkün olmaktadır. Teknik, Demirel (102)'e göre

“Bir öğretim yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünüdür.”

Yani drama bir öğretim yöntemi, teknikler ise drama yöntemini ortaya koyuş biçimidir (4).

Drama yönteminde kullanılan teknikleri incelediğimizde çok sayıda teknik olduğunu görmekteyiz. Ancak okul öncesi dönemde çocukların gelişim düzeyleri sebebiyle tüm teknikler kullanılamamaktadır (282). Teknikleri kullanırken önemli olan tekniklerin nasıl kullanıldığını bilmek, planlamak, uygulayabilmek ve değerlendirmektir. Kullanılacak tekniği lider çalışmasının amacına ve katılımcıların gelişim düzeylerine uygun olup olmamasına göre seçmelidir (16, 172).

Altınova (16) drama çalışmalarında teknik kullanımının amaçlarını özetle şöyle belirtmektedir: Drama sürecinin ilerleyebilmesi, gelişebilmesi, yeni çözüm yolları üretilebilmesi için yeni bilgiler eklemeyi sağlar, süreci aktif tutar, merak uyandırır, süreçte vurgu yapılacak odak noktayı belirler, süreci odaktan koparmadan liderin istediği gibi yönlendirmesini sağlar, dramatik duruma daha etkili çözüm getirilmesini sağlar, süreci dinamik kılar.

Dramada kullanılan çok fazla teknik vardır ancak bu bölümde tekniklerin bazılarını yer verilecektir. Dramada kullanılan tekniklerin başında doğaçlama ve rol

oynama gelmektedir. Bu iki teknik tüm çalışmalarda olmak zorundadır. Diğer teknikler drama sürecini daha etkili hale gelmesine yardımcı olur (26).

Doğaçlama

Doğaçlama dramının hem esas ögesi hem de tekniğidir. Doğaçlama, bireyin kendi ifade şekliyle verilen durumu, olayı canlandırmasıdır (272). Doğaçlamaların temel kaynağı bireyin kendisidir, kendi yaşantısıdır çünkü çalışmadan önce detaylar konuşulmaz, süreç özgün şekilde gerçekleşir (21).

Doğaçlama, gruptaki bireylerin birbirini tanması ile çocukların sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (287). Doğaçlamaya konu olarak sınıftaki çocukların problemleri seçilebilir, drama süreci bu noktadan hareketle devam edebilir. Doğaçlamada öykülerin, olayların yanısıra nesnelere yola çıkılarak da doğaçlama yapılabilir. Doğaçlamada kullanılan ses efektleri, kostümler, malzemeler hayal gücünün uyarılmasında ve farklı düşüncelerin oluşmasında etkili olur. Çocuklar, farklı materyaller kullanarak çeşitli rollere girebilirler (109, 234).

Karaömerlioğlu'na (191) göre farklı doğaçlama türleri bulunmaktadır. Drama sürecinin yapısına göre bu farklı türlerden yararlanılabilir. Doğaçlama türleri, kişileri konu alan doğaçlamalar, objelerin kullanılmasından yararlanılarak oluşturulan doğaçlamalar, şiir, öykü, masal, filmin sonunu tamamlama, yarım kalmış portreyi, resmi tamamlama, maske kullanarak doğaçlama, tüm grupla doğaçlama şeklindedir.

Doğaçlama, tüm grupla ya da küçük gruplarla yapılabilir. Tüm grupla doğaçlamada gruptaki tüm katılımcılar ve lider çalışmaya katılır. Katılımcılar izlenme kaygısından uzak bir şekilde rahatça doğaçlamalarını yaparlar (266, 323). Küçük grupla doğaçlamada, grup birden fazla olacak şekilde küçük gruplara ayrılır. Gruplar kendilerine sunulan dramatik durum ile ilişkili doğaçlamalar yapar. Küçük grupla doğaçlama yapmak çocukların daha fazla ve çeşitli bakış açıları ile karşılaşmalarına olanak tanır (4, 323).

Rol Oynama

Rol oynama, drama çalışmalarına temel olan tekniklerden biridir (387). Rol oynama bir karakterin kimliğini, kişiliğini üstlenme, onun duygu ve davranışlarını, bireyin kendi düşselliğiyle canlandırmasıdır (5, 187). Rol oynamada

katılımcılar bir karakterin rolüne girerek -miş gibi yaparlar. Bu teknikte katılımcılar geçmiş deneyimlerini de karaktere transfer ederler. Bu şekilde olumlu ve olumsuz duygularına kendilerini ifade etmelerine olanak sağlar (387). Rol oynamada katılımcılar kendi duygularıyla yüzleşir ve olumlu-olumsuz tüm duygularını ortaya koyarlar (157). Rol oynama başkalarının inançlarını anlamaya olanak sağlar (38), eylemlerin oluş sıralarını keşfetmeyi sağlar (325), problem çözme, tartışma, esneklik ve adaptasyon sağlar (288).

Çocuklar canlandırdığı karakterin davranışlarını daha iyi algılar. Bu nedenle belirli karakterlerin davranışlarını, duygu ve düşüncelerini rol oynama tekniği ile daha anlamlı öğrenmeler gerçekleşmesine olanak sağlar (6, 372).

Dramatizasyon

Dramatizasyon, daha çok masal, öykü gibi bir metnin doğrudan canlandırılması, yaşanarak yansıtılması, yaşantıya dönüştürülmesidir (4, 187, 400, 401). Dramatizasyonda katılımcılar, durum ve olayları hareket, konuşma, öğelerinden yararlanarak hayali bir eğitim ortamında canlandırırlar (402). Dramatizasyon, öğrenmeyi kolaylaştırarak çocukların deneyimlerini zenginleştirir, bedensel, zihinsel, sosyal ve kültürel gelişimine katkıda bulunur (109, 375), katılımcıyı sürekli canlı ve etkili kılar (403).

Dramatizasyon çalışmalarında öğretmen, daha etkin, yönlendirici ve belirleyicidir. Dramatizasyonda metni hiç değiştirmeden canlandırma yapılır. Öğretmen metni okur, rolleri dağıtılır ve çocuklardan metindeki gibi canlandırmaları beklenir. Öğretmen araya girerek düzeltmeler yapar (5)

Dramatizasyon metne bağlı ve metne bağlı olmadan gerçekleştirilmektedir. Metne bağlı olan dramatizasyonda bir metin doğrultusunda ve metnin sürecindeki duruma göre canlandırma yapılır. Metinde yazılanın dışına çıkılmaz. Bu türde hazırlık oldukça uzun vakit alır. Canlandırmadaki herşey kalıplara dökülür. Çocukların yaratıcılıklarını kısıtlar (5, 52). Okul öncesi dönemde metne bağlı dramatizasyon için öğretmen çocuklara resimli kartlar, kuklalar yardımıyla rolleri çocukların istekleri doğrultusunda dağıtmalıdır. Böylece yapılan canlandırma ile çocuklar arkadaşları ile birlikte çalışma, iletişim kurma, yardımlaşma gibi sosyal becerileri kazanır (375). Metne bağlı olmayan dramatizasyonda yine bir metin vardır

ancak bu metne doğrudan bağlı olmadan canlandırmalar yapılır. Konuşmalar ezberlenmez, her şey kalıplara dökülmez. Çocukların hayal güçlerini geliştirmelerini sağlar (5, 52).

Dramatizasyon erken çocukluk döneminde drama çalışmalarını zenginleştirir, çocukların sosyal becerilerini, yaratıcılıklarını, arkadaşları ile etkileşimlerini geliştirir, öğretmenlerin çocukları daha iyi tanımalarını sağlar. Dramatizasyon sayesinde çocuklar jest ve mimiklerini uygun şekilde kullanmayı, metindeki temsil edilen duygu ve düşünceleri daha iyi benimsenerek canlandırılmayı öğrenirler (375).

Sözsüz Oyun

Sözsüz oyun, çoğu kaynakta pandomim olarak geçmektedir. Pandomim bir sanattır, tiyatro türüdür. Uygulanması ilgili eğitim kurumlarında ayrı, planlı, belirli bir süreci kapsayan özel bir eğitim gerektirir. Ancak sessiz oynanması nedeniyle sözsüz oyunla benzerlik göstermektedir. Sözsüz oyunda çocuklar ses çıkarmadan, sözcükler olmadan duygu ve düşüncelerini bedenleri ile ifade ederler. Sözsüz oyun için çocukların önceden bildikleri ya da ilk defa duydukları öyküler kullanılabilir. Öykülerin sadece en ilgi çekici kısımları canlandırılabilir, öğretmen ya da çocuklar tarafından öyküde değişiklikler yapılabilir (261, 282).

Sözsüz oyun, drama uygulamalarında kullanılan önemli tekniklerden bir diğeridir. Çocuklar sözsüz oyun çalışmalarına istekle katılırlar ve süreçte eğlenirler. Sözsüz oyunda çocuklar kendilerini çok rahat hissederler ve ifade ederler, çünkü söz olmadan kendilerini, duygu ve düşüncelerini bedenlerini kullanarak jest ve mimikler yoluyla iletmelerinden kaynaklanmaktadır (172). Bu teknik çocuklara bedenlerini tanıma, bedenlerini etkili şekilde kullanma, odaklanma, verilen durumları daha iyi tanıma ve kavrama imkanı sunmaktadır (16, 159). Karaömerlioğlu (191) beden dilini kullanarak kendini ifade edebilen çocukların sözlü anlatımlarda da başarılı olacağını, böylece özgüvenlerinin ve iletişim becerilerinin gelişeceğini ifade etmektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklarla sözsüz oyun tekniği kapsamında karda, kumda, buzda, yağmurlu havada yürüme gibi çocukların aşına oldukları eylemler yapılabilir. Sonrasında pamuk şekerci, ayakkabı satıcısı, bakkal, balıkçı gibi mesleklerdeki ilgi çekici ve eğlenceleri olaylara ait durumları konu alarak çocukların daha çok eğlenmeleri ve keyif sağlanabilir. Bununla birlikte sözsüz oyun tekniği

kullanılırken aşamalı olarak, temel hareketler (koşma, yürüme, zıplama gibi), hayal gücünün, duyguların, duyuların kullanılması olarak kolaydan zora planlanabilir (171, 183).

Rol Koridoru

Bu tekniğin amacı, dramaya yeni bakış açıları ve dramatik durum kazandırmak, çocukların birbirini takip etmesini sağlamaktır. Grup ikişerli, karşılıklı bir koridor olacak şekilde sıralanır. Grup sayısı tek sayı olmalıdır, bu şekilde sıraların birindeki çocuğun karşısında kimse olmaz. Koridorun başındaki iki çocuğa durum ve roller verilir. Öğretmenin yönergesiyle çocuklar canlandırmayı keser ve koridorun sonuna geçer. En arkada bir çocuğun eşi olmadığı için çocukların yeni eşleri olur. Sırada diğer iki çocuk önceki çocukların kaldığı yerden devam eder. Çocukların odaklanamaması durumunda öğretmen role girerek canlandırmayı ilgi çekici hale getirebilir. Bu teknik çocukların en az iki kez canlandırma yapmasıyla sonlanır (5).

Fotoğraf Anı/Karesi

Katılımcılar bir durumu canlandırırken yapılan bir tekniktir. Önceden herhangi planlama yapılmadan liderin yönergesiyle katılımcılar bir anda hareketsiz durumlar, böylece fotoğraf karesi oluşturmuş olurlar. Fotoğraf anında bir tasarlama, planlama yapılmaz. Fotoğraf karesi drama sürecinde herhangi bir anda neler olduğuna vurgu yapmak için kullanılan bir tekniktir. Katılımcılar fotoğraf karesini oluşturduğunda lider fotoğraf çekmiş gibi yapabilir veya gerçekten fotoğraflarını çekebilir (282).

Donuk İmge

Donuk imge tekniğinde katılımcılar bireysel ya da grup halinde bedenleri ile sessiz, sözsüz, hareketsiz görüntüler oluştururlar. Donuk imge çalışmaları heykel oyunu çalışmalarına benzer. Bir durumun daha yakından ve detaylı incelenmesini sağlar. Katılımcıların sürece daha iyi odaklanmalarını sağlamak için öncelikle donuk imge tekniği kullanarak doğaçlamaya geçiş yapıldığında sürece katılım daha iyi düzeyde olabilmektedir (2, 134). Bu teknik üç boyutlu görüntüler oluşturulmasını sağlar, kişinin bedenini denetlemesini, farklı bakış açıları, dramatik durumdaki

anahtar kavramların fark edilmesini sağlar, durumun anlamını daha detaylı algılamaya yardımcı olur, beden dilini kullanmayı geliştirir (323).

Fotoğraf karesi ile donuk imge teknikleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Fotoğraf karesi canlandırma, olay esnasında bir olayın fotoğrafın çekmek gibidir, katılımcılar canlandırmanın bir anında plansız bir şekilde hareketsiz kalırlar. Ancak donuk imge katılımcılar bir durumla ilgili planlı bir şekilde hareketsiz beden formları oluştururlar. Bir çocuğun oyuncasının arkadaşı oynarken kırılması anının düşünülerek, çalışılarak, etkili bir şekilde hareketsizce bedenleri ile göstermeleri donuk imge, bir çocuğun oyuncasının arkadaşı oynarken kırılması durumu en başından (çocuğun oyuncasını arkadaşına vermesi, arkadaşının oynamaya başlaması, oyuncanın kırılması gibi) canlandırırken öğretmenin yönergesi üzerine bedenleri ile hareketsiz kalmaları fotoğraf karesi olarak adlandırılmaktadır.

Öğretmen Rolde/Liderin Rol Alması

Drama çalışmalarında öğretmenin rol alması, öğretmenin süreci istediği gibi yönetmesine, çocukların konsantrasyonlarının artmasına, çatışma anını yönetmesine, dramatik durumun dışına çıkılmasını engellemesine ve süreci monotonluktan kurtarmaya yardımcı olur (2, 4). Öğretmen rolde tekniği, drama süreci ile ilgili bilgi vermek, süreçte tavsiye ve yardım istemek, ikilemlere, çatışma anına vurgu yapmak amacıyla kullanılabilir (25).

Kısaca, öğretmen rolde tekniği dramatik kurguyu biçimlendirmek için en etkili tekniktir. Bu teknikte öğretmen de katılımcılarla birlikte süreçte yer alır. Çocukları süreçte daha aktif hale getirir, çatışma anlarını ve ikilemleri zenginleştirir, vurgunun istediği yöne kaymasını sağlar. Öğretmen role girdiğinin farkına varılması için bir materyal kullanır, ses tonunu, duruşunu değiştirir (şapka, kostüm, bir nesne gibi), rolden çıktığının farkına varılması için de bu materyalleri bırakır, ses tonu, duruşu eski haline döner (282). Bu teknik özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklar için planlanan drama uygulamalarında sıklıkla kullanılmaktadır.

Bu bölümde drama çalışmaları için temel teşkil eden, sıklıkla kullanılan bazı tekniklere yer verilmiştir. Alan yazın incelendiğinde drama çalışmalarında kullanılan, bu bölümde açıklanmayan çok fazla teknik olduğu görülmektedir. Açıklanmayan tekniklerden bazıları şunlardır: anlatı, dedikodu halkası, bilinç

koridoru, duvardaki ekran, iç ses, dış ses, rol içinde yazma, uzman görüşü, sıcak sandalye gibi. Öğretmenin kullanacağı tekniği çalıştığı gruptaki çocukların gelişim düzeylerine seçmesi gerekmektedir.

2.5.3. Okul Öncesi Dönemde Drama Etkinliklerinin Planlanması

Okul öncesi eğitim programında etkinlikler oyun temellidir. Dramanın oyunsu süreci sahip olması, okul öncesi eğitim programlarında kullanılması için önemli yer tutmaktadır (208). Drama çalışmaları okul öncesi eğitim programlarında tek başına bir etkinlik olarak planlanmaktadır. Sistemli, çocukların gelişim düzeylerine uygun planlanan drama etkileri çocuklara yüksek düzeyde katkı sağlar (340).

Öğretmen drama etkinliklerini planlarken kazanım ve göstergeleri, öğrenme ortamını, öğrenme sürecini belirlemelidir. Bu planlama öğretmenin süreçten kopmamasını, etkinlik için ayırdığı süreyi kontrol etmesini sağlar. Öğretmenler drama etkinliklerine bazen hergün, bazen haftada birkaç kere yer vermektedir. Bu noktada önemli olan öğretmenin dengeli bir şekilde programda yer vermesidir (284, 340, 379).

Okul öncesi eğitim programında drama etkinlikleri ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamalarından oluşur (237). Bu aşamalar birbiri ile ilişkili, tutarlı ve birbirini tamamlayıcı olmalıdır. Kazanım ve göstergeler seçilirken çocukların gelişim düzeyleri dikkate alınır, öğrenme süreci hazırlanırken kazanım göstergeleri, okul öncesi eğitimin amaçları ve ilkelerine dikkat edilir. Sonrasında uygun materyal ve öğrenme ortamını belirler. Okul öncesi dönem için araç gereçlerin basitliği, ortamda dikkat dağıtacak unsurların olmaması, büyüklüğünün yeterli olması oldukça önem taşımaktadır (74, 183 208). Drama, gelecek yaşantılara katkı sağlamayı amaçlarsa da geçmiş yaşantılardan ve deneyimlerden yararlandığı için öğretmenin planlama yapmadan önce çalışacağı grubu çok iyi tanıması gerekmektedir (284). Kullanılacak tekniklerin basitten zora doğru seçilmesi, çocukların çok fazla zorlanmaması, gerektiğinde öğretmenin süreci hatırlatan sorular sorması, somut materyaller kullanması önemli olmaktadır (20, 162, 208).

Okul öncesi eğitimde drama etkinlikleri planlanırken öğretmenin okul öncesi eğitim programını bilmesi, amaçlarına ve ilkelerine uygun hareket etmesi, çocukların

gelişimsel özelliklerini bilmesi ve alanla ilgili deneyim sahibi olması gerekmektedir (404). Okul öncesi dönemdeki çocukların dikkat süreleri kısa olduğundan etkinlikte hareketli ve hareketsiz yani çocukların hem aktif hem de pasif olduğu çalışmalara yer vermek önem taşımaktadır. Çocukların cinsiyet, cinsiyete özgü araç gereç ve cinsiyet rolleri ayrımı yapmadan etkinliklere katılmaları sağlanmalıdır (208, 380). Drama çalışmalarında kazanan veya kaybeden, beğenilen ya da beğenilmeyen yoktur. Tüm çocukların süreçteki katkıları değerlidir (273). Drama çalışmalarının en son aşaması değerlendirmedir. Değerlendirme aşamasında çocuk, plan ve öğretmen açısından kazanımsal, duyuşsal, betimleyici, yaşama dönük sorular sorulur. Değerlendirme soru cevap şeklinde yapılabileceği gibi dramadaki tekniklerden yararlanılarak, portfolyo tutarak, gözlem notları tutularak da yapılabilir. Değerlendirme sonraki çalışmalara ışık tutması açısından önem taşımaktadır (5, 208, 248, 341). Değerlendirme aşamasında öğretmen, tüm çocukların düşüncelerini ifade etmesine olanak tanımalı, geri dönüt vermeli, katılımcıların duygu, düşünce ya da davranışı hakkında yorum yapmamalıdır (27, 159). Ayrıca öğretmenin drama etkinliklerini planlayabilmesi için gerekli bilince ve bilgiye sahip olmasının yanı sıra tüm bunları gerçekleştirebileceğine dair inancının da yüksek düzeyde olması önem taşımaktadır (92, 341). Öğretmen uygulama esnasında demokratik bir lider olmalı, çocukların duygu, düşünce ve davranışlarını olumlu yönde pekiştirmelidir (131). Drama çalışmalarının tümünde veya farklı aşamalarında büyük, küçük grup ve bireysel çalışmalara yer verilebilir. Büyük ve küçük grup çalışmaları çocukların kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlar, bireysel çalışmalar ise özellikle özel gereksinimli çocuğun gruba ısınmasını, yapabildiğini göstermesi açısından önem taşımaktadır (120).

Çocukların gerçek ile dramatik kurgu arasında denge kurmalarını sağlayan drama çalışmaları, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyerek çok yönlü gelişmelerini sağlamaktadır. Bu nedenle erken çocukluk döneminden itibaren çocukların drama çalışmalarına katılmaları kendilerini tanımalarını ve keşfetmeleri sağlamakta ve yaratıcılıklarını desteklemektedir (69).

2.5.4. Dramanın 36-72 Aylık Çocukların Gelişimine Etkisi

Drama, çocukların gelişimlerini bütüncül olarak desteklemektedir. Drama etkinliği sürecinde çocukların tüm gelişim alanları olumlu yönde etkilendiğinden çocuklara okul öncesi dönemde drama etkinliklerinin sunulması önem taşımaktadır. Başka bir ifadeyle drama çocukların bilişsel, motor, dil ve sosyal-duygusal alanlarda gelişmelerini desteklemekte, kendilerini özgün yollarla ifade edebilmelerini, öğrenme sürecinde aktif rol almalarını, bedenini iyi tanımalarını, beden farkındalığı kazanmalarını, karşılaşılan problemlere farklı bakış açılarını getirmelerini, çevresinde yaşanan olayları tanımalarını ve yorumlamalarını desteklemektedir. Çocuklara bu denli katkı sağlayan drama etkinlikleri planlanırken gelişim düzeyleri, grubun ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Bu nedenle dramanın çocukların gelişimine olan etkileri bilişsel, motor, dil ve sosyal-duygusal alanlar temel alınarak incelenmiştir (155, 190).

Çocukların dünyayı algılamalarını sağlayan aktif zihinsel faaliyetlere bilişsel gelişim adı verilmektedir. Piaget'e göre iki altı yaş arasına denk gelen işlem öncesi dönemde okul öncesi dönem çocukları duyu motor dönemine göre büyük ilerleme göstermişlerdir (49, 316). Çocukların duyu motor döneminden itibaren başlayan taklit yoluyla ve gözlemleyerek öğrenme davranışlarını desteklemekte, drama çalışmaları esnasında başkalarını taklit ederek doğru olanı kavramakta ve özgüvenleri artmaktadır (272). Geçmiş yaşantıların yeni bir biçime sokulması ve yeniden örgütlenmesi anlamına gelen imgelem kavramını drama yöntemi kullanılarak geçmiş yaşantılardan yararlanılıp yeni deneyimler elde etmek mümkündür (271). Vygotsky, öğrenilenlerin "-miş gibi" oyun yoluyla örgütlendiğini belirtmektedir. "-miş gibi" oyununun imgelemi güçlendirmekte, en iyi şekilde de drama çalışmalarında kullanılmaktadır (253). Drama çalışmaları esnasında verilen yönergeyi (işitsel, görsel, dokunma gibi) algılamaları, geçmiş deneyimlerden ve edindikleri yeni bilgilerden yararlanmaları için uzun ve kısa süreli belleklerini kullanmaları gerekmektedir. Bu durum da zihinsel gelişim açısından çocukların algı ve bellek gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (272). Ayrıca çocuklar drama yolu ile geçmiş deneyimlerini yeni edindikleri bilgi ile kıyaslayarak benzer ve farklı yönlerini ortaya koymaktadır. Böylece drama çalışmaları, çocukların muhakeme becerilerinin gelişmesinde etkili olmaktadır (379). Çocukların etkili ve kalıcı

öğrenmelerinde dikkat ve konsantrasyon oldukça önem taşımaktadır. Çocuklarda dikkatlerini ve konsantrasyonlarını arttırmak için ilgi çekici etkinliklerden biri olan drama çalışmaları kullanılmalıdır (258). Çocuklar, drama etkinliklerinde dramatik durumlarla baş edebilmek için çözüm önerileri üretmeleri ve canlandırmaları ile problem çözme ve eleştirel düşünme egzersizi yapmaktadır (101, 161). Tüm bunlarla birlikte, drama çalışmaları çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını etkilemekte, geliştirmektedir (96, 148, 209).

Çocukların çevresiyle iletişim kurmasını ve kendisini ifade etmesini sağlayan dil, okul öncesi dönemde hızlı bir gelişme göstermektedir (46). Drama çalışmaları çocukların dili aktif olarak kullanmalarına (272), kendilerini özgün biçimlerde ifade etmelerine, sözcük dağarcıklarının ve iletişim becerilerinin zenginleşmesine (15, 171, 298, 352) olanak sağlamaktadır.

Dil gelişimi ile beraber bireylerin kişilik kazanımı ve sosyalleşmelerinin temelleri okul öncesi dönemde atılmaktadır (51). Drama çalışmalarında rol oynama gibi teknikler çocukların olayları başkalarının bakış açısıyla incelemelerini, başkalarını anlamaya çalışmalarını, başkalarına karşı sosyal duyarlığa sahip olmalarını kısaca empati becerilerini geliştirmektedir (86, 275). Drama çalışmaları duyguları, duyguların nasıl ifade ve kontrol edildiğinin algılanmasına, keşfedilmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca drama, çocukların somut dünyalarındaki fark etmedikleri duygularını ve bastırdıkları duygularını açığa çıkartmasına, olumlu olumsuz duyguların sonuçlarını yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (59, 206, 354). Çocuklar drama çalışmalarında kendilerinin entelektüel yönlerini görmekte, kendilerine güven duyguları geliştirmekte, olumlu benlik algılarını ve saygılarını yükseltmektedir (173, 272). Drama çalışmalarında çocuklar arkadaşları ile etkileşime girerek, karşısındakini dinleyerek kendini içinden geldiği gibi, rahatça ifade etme fırsatı bulurlar. Böylece çocuklar kendileri üzerinde daha çok kontrol sahibi olur ve kendilerine güven duyarlar (76, 154, 165). Tüm bu faydaların yanı sıra dramanın esas önemli noktası topluluk halinde gerçekleşmesindedir (164). Drama, oyuna dayanan bir grup çalışmasıdır. Çocukların bireysel farklılıklarını toplumsallaştırarak birleştirmelerini sağlar. Çocuklar, kendi duygu, düşünce, deneyim ve bakış açılarını arkadaşları ile karşılaştırır, farklı oldukları, benzeştikleri konuları görürler (165). Kara ve Çam (186)'ın belirttiğine göre Johnson ve O'Neill

bu yolla çocukların ait olma hissi ile beraber akranları ile birlikte kolay ve uygun ilişkiler kurma ve dramanın sorumluluğunu paylaşma yönünde de önemli beceriler kazanmış olacaklarını belirtmişlerdir. Tüm bunların yanı sıra drama çalışmaları, çocuklara sosyal becerilerin kazandırılmasında da etkilidir. Drama çalışmaları ile çocuklar birbirlerini dinleme, sırasını bekleme, nazik davranma, sabırlı olma, yardımlaşma, paylaşımcı olma gibi davranışları öğrenerek sosyal becerilerini geliştirme fırsatı bulmaktadırlar (76).

Drama çalışmalarıyla çocukların büyük kas motor becerileri artar, küçük kas motor becerileri denetim altına alınır. Motor becerilere yönelik gücü, becerisi, dikkati artar, eşgüdüm, denge, esneklik, çeviklik kazanmasına destek olur (190). Ayrıca çocuklar kendi bedenlerini tanır, bedenleri ile neler yapabileceğinin farkına varır, müzik eşliğinde çeşitli hareketler yapmayı öğrenir (76).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmada, kaynaştırma uygulaması yapılan anasınıfında çocukların sosyal etkileşim, sosyal bilgi işleme ve işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarını gösterme düzeylerinin belirlenmesi, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun drama eğitim programının geliştirilmesi, çocukların sosyal etkileşimlerinde, sosyal bilgi işleme süreçlerinde, işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarını göstermelerinde drama eğitim programının etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Belirlenen amaç doğrultusunda çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ve toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Çalışmada, çocuklara uygulanan drama eğitim programının çocukların sosyal etkileşim, sosyal bilgi işleme süreçleri ve işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışları üzerindeki etkililiğini değerlendirmek için ön test, son test ve kalıcılık testli kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Desende bağımlı değişken olarak çocuklarının “sosyal etkileşim, sosyal bilgi işleme süreçleri ve işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışları”, çocukların sosyal etkileşim, sosyal bilgi işleme süreçleri ve işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışları üzerine etkililiğini değerlendirilen bağımsız değişken “drama eğitim programı”dır.

Çalışmada, karışık (2x3) desen kullanılmıştır (deney ve kontrol grubu X ön test, son test ve kalıcılık testi). Literatürde karışık desenler split-plot faktöriyel desenler adı altında da yer almaktadır. Karışık desenin kullanıldığı çalışmalarda, bağımlı değişkenin üzerinde etkililiği değerlendirilen en az iki tane bağımsız değişken yer almaktadır. Bunlardan birisi tarafsız gruplarda oluşan farklı işlemleri, diğeri ise çalışma grubundaki katılımcıların farklı zamanlarda tekrarlı ölçümlmelerini (ön test-son test-kalıcılık testi) ifade etmektedir. Tekrarlı ölçümler, uygulanan şartların tüm katılımcılara uygulanmasını veya grupların karşılıklı eşleştirilerek uygulanmasını açıklamaktadır (63, 65). Bu çalışmada gruplar arası

değişkeni, “deney grubu ve kontrol grubu”; gruplar içi değişkeni, “ön-son-kalıcılık testleri” ifade etmektedir.

Araştırmada deney grubundaki çocuklara içinde buldukları ortamdaki eğitim süreçlerine ve doğal yaşantılarına ek olarak araştırmacı tarafından drama eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar buldukları ortamdaki doğal eğitim ve yaşantı süreçlerinde bırakılarak müdahalede bulunulmamıştır.

Araştırmada kullanılan ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu desenin sembollerle ifade edilişi aşağıdaki gibidir;

			Ön test	Son test	Kalıcılık Testi
GD	R	O1	XD	O3	O5
GK	R	O2	X	O4	–

GD: Deney grubunu,

GK: Kontrol grubunu,

R: Deneklerin gruplara tarafsız atandığını,

O1 ve O3: Deney grubuna ön-son test uygulamalarını,

O2 ve O4: Kontrol grubuna ön-son test uygulamalarını,

O5: Deney grubuna uygulanan kalıcılık testini,

XD: Deney grubundaki çocuklara verilen drama eğitimini

X: Kontrol grubundaki çocuklara hiçbir müdahalede bulunmadığını göstermektedir (64).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ana sınıflarının bünyesinde bulunan ve kaynaştırma uygulaması yapılan ana sınıflarına devam eden 60 - 66 aylık normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuklar oluşturmaktadır.

Örneklemenin oluşturulması için ilk olarak Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Afyonkarahisar il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ana sınıflarını gösteren bir liste elde edilmiştir. Elde edilen liste incelenerek, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak araştırma örneklemi belirlenmiştir.

Ölçüt örnekleme, örneklemin araştırmanın amacı ile ilgili olan saptanan özelliklere sahip bireyler, durumlar ya da varlıklardan oluşması durumunda kullanılır (65). Araştırmacı seçilen durumlar bağlamında doğa ve toplum olaylarını ya da olgularını anlamaya ve bunlar arasındaki ilişkileri keşfedip açıklamaya çalışır. Ölçüt örnekleme kullanılan araştırmalarda gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü (temel nitelikleri) karşılayan birimler örnekleme alınır (65, 424).

Bu araştırmaya katılacak okul öncesi dönem çocuklarının seçiminde, araştırmanın amaçları doğrultusunda bir hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğun kaynaştırma uygulamasına dahil edildiği iki ana sınıfının seçimi, bu sınıflardaki öğretmenlerin daha önce drama eğitimi almamış olması ve çocukların müfredatları dışında drama eğitimi almamış olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir.

3.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarına farklı ana sınıflarına devam eden iki grup dahil edilmiştir. Bu gruplardan ana sınıfına sabah devam eden onsekiz çocuk deney grubunu, öğleden sonra devam eden onsekiz çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur. Çocukların tamamına ön test uygulanmıştır (36 çocuk). Deney grubuna dahil edilen 18 çocuğa drama eğitim programı uygulanmıştır. Deney grubundaki çocukların tamamı uygulamanın sonuna kadar eğitim programına devam etmişlerdir. Deney grubunda yapılan uygulama sona erdikten sonra deney ve kontrol grubundaki çocukların tümüne (36 çocuk) son testler uygulanmıştır. Son testlerin uygulanmasından dört hafta sonra sadece deney grubuna kalıcılık testi uygulanmıştır.

Araştırmacı tarafından çalışmaya katılım için belirlenen kriterler şöyledir:

1. Örneklemdaki çocukların araştırmanın başladığı tarihten itibaren 60-66 aylık olmasına,
2. Her iki gruptaki çocuklardan birinin özel gereksinimli ve aynı gereksinim türüne sahip olmalarına,
3. Daha önce sınıfın müfredatı dışında herhangi bir drama eğitim programına katılmamış olmalarına,

4. Öğretmenlerin en az üç aydır anasınıfında çocuklarla çalışıyor olmasına ve lisans eğitimi dışında drama eğitimi almamış olmalarına,
5. Ailesinde özel gereksinimli bir birey bulunmamasına,
6. Deney ve kontrol gruplarının iki farklı okulda eğitim alan çocuklardan oluşturulmasına dikkat edilmiştir.

3.2.2. Örneklemi Oluşturan Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler

Bu bölümde, araştırmaya katılan çocuklar ve aileleriyle ilgili demografik bilgilere yer verilmiştir. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının demografik bilgileri araştırmacı tarafından oluşturulan Genel Bilgi Formu aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 3.1 ve Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1’de deney ve kontrol grubuna dahil edilen çocukların demografik özelliklerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.1. Deney ve kontrol grubundaki çocuklara ilişkin demografik özelliklerin dağılımları.

Demografik Özellikler	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Cinsiyet						
Kız	6	33,3	11	61,1	17	47,2
Erkek	12	66,7	7	38,9	19	52,8
Toplam	18	100,0	18	100,0	36	100,0
Doğuş Sırası						
İlk çocuk	8	44,4	6	33,3	14	38,9
Ortanca/ortancalardan biri	5	27,8	6	33,3	11	30,6
Son çocuk	5	27,8	6	33,3	11	30,6
Toplam	18	100,0	18	100,0	36	100,0
Kardeş Sayısı						
Tek çocuk	5	27,8	3	16,7	8	22,2
2 kardeş	7	38,9	6	33,3	13	36,1
3 kardeş	5	27,8	7	38,9	12	33,3
4 ve üzeri kardeş	1	5,6	2	11,1	3	8,3
Toplam	18	100,0	18	100,0	36	100,0
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu						
Evet	8	44,4	12	66,6	20	55,5
Hayır	10	55,6	6	33,4	16	44,5
Toplam	18	100	18	100	36	100
Gereksinim Türü ve Derecesi						
Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik	1	5,55	1	5,55	2	5,55
Yok	17	94,45	17	94,45	34	94,45
Toplam	18	100	18	100	36	100

Tablo 3.1 incelendiğinde; deney grubundaki çocukların %33,3’ünün kız, %66,7’sinin erkek, %44,4’ünün ilk çocuk, %38,9’unun iki kardeş olduğu, %94,45’inin herhangi bir yetersizliğinin olmadığı ve %5,5’inin hafif derecede

zihinsel yetersizliğinin olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların %61,1'inin kız, %38,9'unun erkek, %33,3'ünün ilk çocuk ve iki kardeş, %66,6'sının daha önce okul öncesi eğitim aldığı ve %5,5'inin hafif derecede zihinsel yetersizliğinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.2'de deney ve kontrol grubuna dahil edilen çocukların ailelerinin demografik özelliklerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ailelerine ilişkin demografik özelliklerin dağılımları.

Demografik Özellikler	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Anne Yaş						
29 yaş ve altı	6	33,3	4	22,2	10	27,8
30-39 yaş	11	61,1	13	72,2	24	66,7
40 yaş ve üzeri	1	5,6	1	5,6	2	5,6
Toplam	18	100,0	18	100,0	36	100,0
Baba Yaş						
29 yaş ve altı	2	11,8	2	11,1	4	11,4
30-39 yaş	13	76,5	15	83,3	28	80,0
40 yaş ve üzeri	2	11,8	1	5,6	3	8,6
Toplam	17	100,0	18	100,0	35	100,0
Anne Öğrenim Düzeyi						
Okur yazar değil	2	11,1	0	0,0	2	5,6
Okur yazar	0	0,0	1	5,6	1	2,8
İlkokul/ortaokul	9	50,0	8	44,4	17	47,2
Lise	5	27,8	5	27,8	10	27,8
Üniversite	2	11,1	3	16,7	5	13,9
Y.Lisans	0	0,0	1	5,6	1	2,8
Toplam	18	100,0	18	100,0	36	100,0
Baba Öğrenim Düzeyi						
Okur yazar değil	1	5,9	0	0,0	1	2,9
Okur yazar	0	0,0	1	5,6	1	2,9
İlkokul/ortaokul	3	17,6	9	50,0	12	34,3
Lise	10	58,8	6	33,3	16	45,7
Üniversite	3	17,6	1	5,6	4	11,4
Y.Lisans	0	0,0	1	5,6	1	2,9
Toplam	17	100,0	18	100,0	35	100,0
Anne Meslek						
Ev hanımı	16	88,9	17	94,4	33	91,7
Memur	1	5,6	0	0,0	1	2,8
İşçi	1	5,6	0	0,0	1	2,8
Serbest	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Diğer	0	0,0	1	5,6	1	2,8
Toplam	18	100,0	18	100,0	36	100,0
Baba Meslek						
Memur	6	35,3	3	16,7	9	25,7
İşçi	6	35,3	6	33,3	12	34,3
Serbest	5	29,4	7	38,9	12	34,3
Diğer	0	0,0	2	11,1	2	5,7
Toplam	17	100,0	18	100,0	35	100,0

Tablo 3.2 incelendiğinde, deney grubundaki annelerin %61,1'inin ve babaların %76,5'inin 30-39 yaş arasında, annelerin %50'sinin ilkokul ve ortaokul, babaların %58,8'inin lise, annelerin %88,9'unun ev hanımı, babaların 35,3'ünün

memur ve işçi olduğu saptanmıştır. Kontrol grubundaki annelerin %72,2'sinin ve babaların %83,9'unun 30-39 yaş, annelerin %44,4'ünün ve babaların %50'sinin ilkokul ve ortaokul mezunu, annelerin %94,4'ünün ev hanımı, babaların %38,9'unun serbest mesleğe sahip oldukları saptanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çalışmaya katılan çocuklar ve çocukların aileleri ile ilgili bilgi toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen “Genel Bilgi Formu” ve çocukların sosyal etkileşimlerini değerlendirmek amacıyla Anme ve arkadaşları (19) tarafından geliştirilen “Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği (ÇEDÖ)” (Interaction Rating Scale of Children); sosyal bilgi işleme süreçlerini değerlendirmek amacıyla Ziv ve Sorongon (386) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi (SBİST)” (Social Information Processing Interview-Preschool Version), Türkçe'ye uyarlanarak kullanılmıştır. Bu araçların yanısıra çocukların işbirliği, paylaşma, yardımlaşma davranışları üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla Metin ve Şenol (244) tarafından geliştirilen “İşbirliği-Yardımlaşma-Paylaşma Davranışları Gözlem Formu (İYPGF)” kullanılmıştır.

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formu'nda çocuğun cinsiyeti, doğum tarihi, doğuş sırası, okul öncesi eğitim alma durumu, kardeş sayısı, anne-babanın yaşı, mesleği, öğrenim durumu ve çalışma durumu ile ilgili sorular bulunmaktadır (EK 3). Bu formu, çalışmaya katılan çocukların ebeveynleri doldurmuştur.

3.3.2. Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği-ÇEDÖ

Bu ölçek çocukların sınıf ortamlarında akranlarıyla etkileşimlerinin değerlendirilmesine olanak sağlayan, çocukların sosyal becerilerinin çeşitli özelliklerini ölçmek için kullanılan uluslararası bir ölçektir (Ek 4). ÇEDÖ, çocukların sosyal becerilerinin her bir bölümünü ve günlük ortamda çocukların etkileşimlerini gözleme yoluyla, çocukların akranları arası ilişkilerini değerlendiren çok yönlü bir ölçektir. Ölçek, 3-18 yaş aralığındaki çocuklara serbest oyun zamanlarında, grup olarak yapılan yapılandırılmamış etkinlik ya da çalışma

saatlerinde uygulanmaktadır. Ölçekte çocuklar tek tek en az beş dakika en fazla etkinlik tamamlanana kadar gözlemlenmektedir (19).

ÇEDÖ iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm “Davranış Değerlendirme” bölümü olup, 43 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. İşbirliği alt boyutu 20 madde (Çocukların işbirlikçi ve empatik davranışları gözlemlenmektedir.), Özdenetim alt boyutu 10 madde (Çocukların anlaşmazlık durumunda ortaya çıkan davranışları gözlemlenmektedir.), Atılganlık alt boyutu 13 madde (Çocukların girişimci davranışları gözlemlenmektedir.). Bu bölümde, gözlem sürecinde çocuklar belirtilen davranışı gösterdiyse “evet (1 puan)”, göstermediyse “hayır (0 puan)” şeklinde kodlanmaktadır. ÇEDÖ’nün ilk bölümünden çocuklar en fazla 43 en az 0 puan almaktadırlar. Ölçeğin ikinci bölümü “İzlenim Değerlendirme” bölümü olup üç alt boyuttan ve üç maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar: Uyum ve Adaptasyon (Arkadaşı ile uyum içinde olması gözlemlenmektedir), Etki (Çocuğun girişken davranışları gözlemlenmektedir) ve Grup dayanışmasıdır (Arkadaşlar arası dinamiğin görülebilirliği gözlemlenmektedir). İzlenim değerlendirme bölümünde araştırmacının çocuk üzerindeki izlenimi belirlenmektedir. Araştırmacının bu bölümdeki izlenimleri “Hiç Belirgin Değil (1), Belirgin Değil (2), Nötr/Kararsız (3), Belirgin (4), Oldukça Belirgin (5)” şeklinde beşli dereceleme ile kodlanmaktadır. Ölçeğin izlenim değerlendirme bölümünden çocuklar en az 3 en fazla 15 puan almaktadırlar. Orijinal ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .87, eş gözlemci güvenilirliği .90’dır (19).

3.3.3. Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi

SBİST, Ziv ve Sorongon (386) tarafından geliştirilmiştir (Ek 5). Çocukların akranları ile birlikte, tasvir edilen sosyal durumları algılayışlarını değerlendirmektedir. Bu test özellikle, çocukların, diğer arkadaşları ile karşılaştıkları kişilerarası durumlarda oluşan sonuçları kavrama şekillerini belirlemek adına tasarlanmıştır. Testin kızlar ve erkekler için ayrı formları bulunmakta, bu formlar paralel resimleri ve aynı öyküleri içermektedir. Testte beş tane öykü bulunmaktadır. Orijinal testin güvenilirlik katsayısı .87’dir.

SBİST altı bölümden oluşmaktadır:

- Birinci Bölüm: Yüz ifadelerini ayırt etme – çocuklardan, beş duygusal ifadeyi (sinirli, şaşkın, üzgün, mutlu ve korkmuş) ayırt etmeleri istenmektedir.

- Diğer bölümler öykülerden oluşmaktadır.
 - Birinci ve dördüncü öykülerde çocuklardan, bir akranı tarafından rahatsız edilen bir çocuk hakkındaki öyküye yanıt vermeleri istenmektedir.
 - İkinci ve beşinci öykülerde çocuklardan, oyun oynayan iki akranına katılma girişiminde bulunan bir çocuk hakkındaki öyküye yanıt vermeleri istenmektedir.
 - Üçüncü öykü çocuklardan, annesiyle etkileşime geçen bir çocuk hakkındaki öyküye yanıt vermeleri istenmektedir.

3.3.3.1. SBİST'nin Puanlaması/Kodlanması:

SBİST'nin alt boyutlarının puanlaması ve kodlanması Tablo 3.4'te verilmiştir:

Tablo3.3. SBİST'nin puanlaması/kodlanması.

	SBİST	Maddeler	Maddelerin Kodlanması	Puan Aralığı
Yüz ifadelerini tanıma	Çocukların yüz ifadelerini doğru bir şekilde ayırt etme ve bu ifadeleri duygular ile bağdaştırma yeteneklerini ölçmektedir. Çocuğa doğru yanıt hakkında geri bildirim sağlanır.	EM1, EM2, EM3, EM4, EM5	Doğru: 1 Yanlış: 0	0-5
Sosyal ipuçlarını kodlama	Çocuktan öyküde neler olduğunu anlatması istenir. Gerekğinde alternatif sorular sorulur.	A1, B1, C1, D1, E1 (birinci bölüm), A2a, A2b, B2a, B2b, C2a, C2b, D2a, D2b, E2a, E2b	Birinci Bölüm Eksiksiz:2 Eksik/Eklenmiş:1 Bilmiyor:0 İkinci Bölüm Biliyor: 1 Bilmiyor: 0	0-15
Sosyal ipuçlarını yorumlama	Çocuğu davranışındaki niyetini belirlemeye yönelik sorular sorulur.	A3, B3, D3, E3	Doğru: 1 Yanlış: 0	0-4
Tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması	Çocukların yanıtları yeterli, yetersiz/içine kapanık, agresif/saldırgan, diğer ve bilmiyor kategorileri altında değerlendirilir.	A4, B4, C3, D4, E4	Yeterli:1 Yetersiz/İçe Kapanık Agresif/Saldırgan:0 Diğer ve Bilmiyor: -1	0-10
Tepki kararı ve değerlendirme	Çocuklara tepki önerileri sunulur, tepkinin uygunluğunu ölçmeye yönelik sorular sorulur.	A5-A13, B5-B13, C4-C12, D5-D13, E5-E13	Doğru: 1 Yanlış: 0	0-45

3.3.4. CEDÖ'nün ve SBİST'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

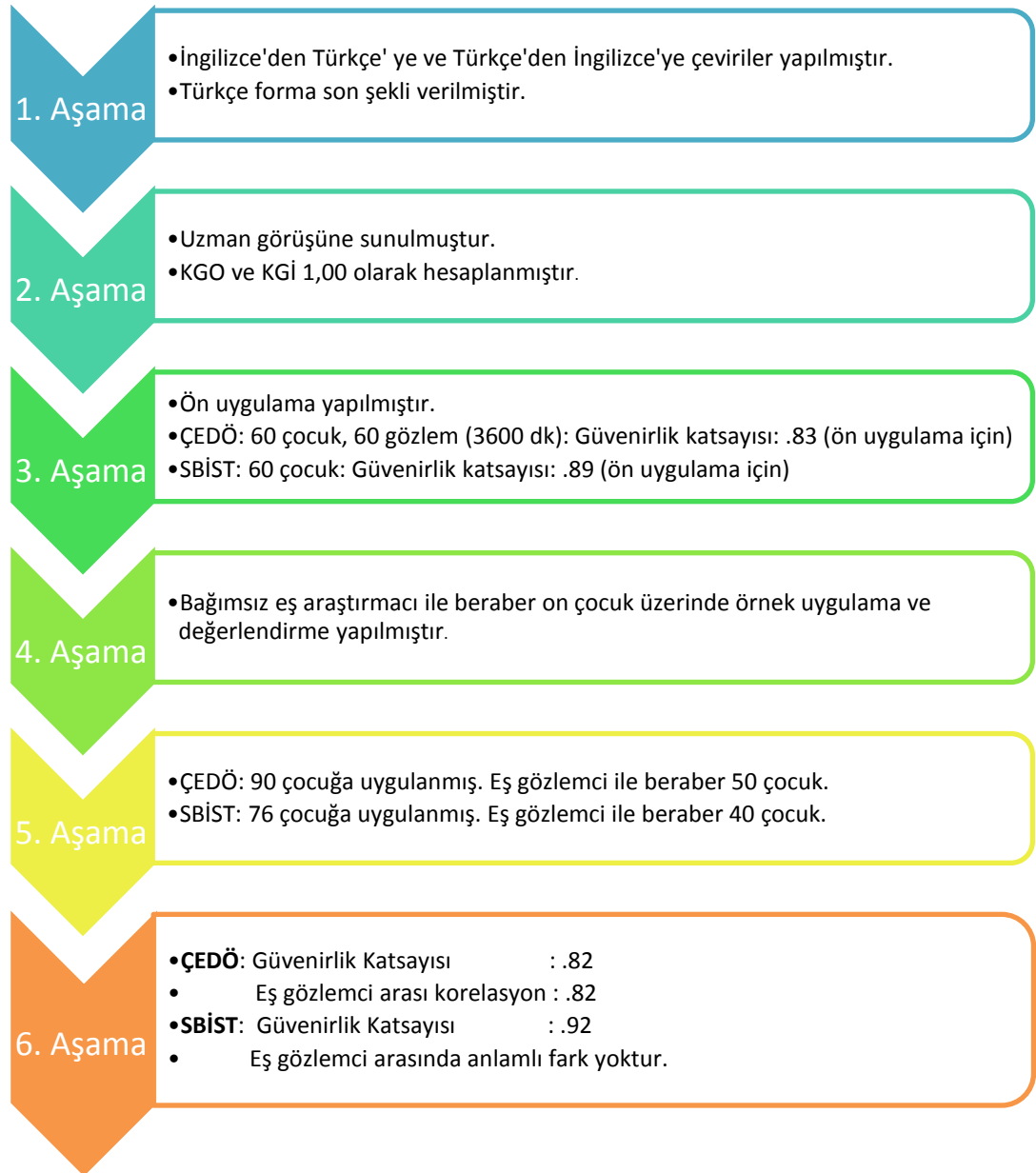
Psikolojik ölçme araçlarını kullanmak isteyen araştırmacı, ölçme aracını her hangi bir niteliğe ilişkin özgün bir biçimde kendisi geliştirebilir ya da yurt dışında geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik bakımından tatmin edici olan bir testi uyarlamasını yaparak kullanabilir (65, 405). Yurt dışında geliştirilmiş bir ölçme aracını uygulama oldukça yaygındır ve günümüzde bu uygulama yapılmaktadır. Son yıllarda kültürlerarasındaki etkileşimin gün geçtikçe artmasından dolayı bir kültür için geliştirilen bir ölçek başka kültürlerde de kullanılabilir (358).

Psikolojik ölçme aracının başka bir dile uyarlanması için, ilk aşamada her iki dile de hakim olan uzmanlar tarafından orijinal dilden uyarlanacağı ülkenin diline, hedef dile çevrilir. İkinci aşamada, ölçme aracı dil uzmanları tarafından tekrar orijinal diline çevrilir. Üçüncü aşamada, çeviriler karşılaştırılır. Dördüncü aşamada, araştırmacılar orijinal dil ile hedef dil arasındaki farklılıkların en aza indirilebilmesi için ölçme aracındaki maddelerinin titizlikle incelerler, dil ve alan uzmanları tarafından kontrol edilir (405, 406).

Erdoğan (407)'ya göre bir ölçme aracının başka bir dile ve kültüre uyarlama işlemi üç aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar;

- Ölçme aracı orijinal dilden hedef dile çevrilir,
- Çeviri araştırmacılar tarafından değerlendirilir, deneme formu geliştirilir ve orijinal form ile deneme formundaki maddelerin dil eşdeğerliği sağlanır,
- Uyarlaması yapılan ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmesidir (407).

Bu doğrultuda Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği (Interaction Rating Scale of Children) ve Sosyal Bilgi İşleme Testi'nin (Social Information Processing Interview) Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları aşağıda belirtilen Tablo ve aşamalarda gerçekleşmiştir.



Şekil 3.1. ÇEDÖ ve SBİST'nin Geçerlik Güvenirlik Aşamaları

Birinci Aşamada:

ÇEDÖ'nün ve SBİST'nin Türkçe'ye uyarlanması için ölçme araçları iki İngilizce dil bilimci tarafından Türkçe'ye tercüme edilmiştir. Bu çeviriler yeniden ana dili Türkçe olan farklı iki İngilizce dil bilimci İngilizce'ye çevirisini yapmıştır. Bu çeviriler her iki dili iyi düzeyde bilen bir uzman tarafından karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda çeviriler arasında fark olmadığı tespit edilmiştir. Ölçme araçlarını Türkçe dil bilimci incelemiştir. Ölçme araçlarına son şekli verilmiştir.

İkinci Aşamada:

Türkçe'ye tercümesi yapılmış olan ölçme araçları Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde Okul Öncesi Eğitimi ve Çocuk Gelişimi alanında uzman olan beş ayrı öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Türkçe'ye tercümesi yapılmış ÇEDÖ'nün ve SBİST'nin bireysel uygulama yönergesi, değerlendirme ölçütleri ile ölçeklerin orijinal formları uzmanlara sunulmuştur. Uzmanlardan ölçme araçlarının uygulama kılavuzlarını ve puanlamalarını, çalışmanın hedefleri ile örtüşme ve dilin anlaşılması durumuna göre "Uygun", "Uygun değil", "Öneri/Yapılan değişiklikler doğrultusunda uygun" şeklinde değerlendirmeleri ve önerilerde bulunmaları istenmiştir.

Uzman görüşleri toplandıktan sonra tüm maddeler için uzmanların verdiği görüşler tek bir formda birleştirilmiş, değerlendirilmiş ve analiz edilmiştir. Ölçeklerde yer alan maddelerin, ölçeklerin ölçmeyi belirlemeyi hedeflediği içeriğin belirlenmiş alanlarını eşit bir şekilde temsil edip etmeme derecesini, ölçülmesi hedeflenen davranışları, becerileri ya da özellikleri belirlemek için nicelik ve nitelik yönünden uygun ve yeterli olup olmadığını tespit etmek amacı doğrultusunda uzman görüşü formları analizine ait geçerlilik kanıtları yapılmıştır (64). Uzman görüşlerinin analizinde, ölçeklerdeki her bir maddeye ilişkin kapsam geçerliği oranı (KGO) hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik indeksinin (KGİ) belirlenmesi için önceden hesaplanmış olan kapsam geçerlilik oranlarının ortalaması hesaplanmıştır. Bu indeks her bir maddenin uzman tarafından gerekli görülüp görülmediğinin hesaplanmasında ele alınmaktadır (408). Bu indeks, ölçeklerdeki tüm maddelerin uygunluk düzeyini belirlemek için hesaplanmıştır. Uzman sayısının beş olması sebebiyle KGO değeri 0,99'dan büyük değerde olan maddelerin kapsam geçerliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmaktadır (408). ÇEDÖ'ye ve SBİST'ye ait bulguları incelediğimizde, ölçeklerde yer alan maddelerin tümünün uygunluk düzeyi için kapsam geçerliği oranı 1,00 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeklerdeki tüm maddelerin uygun olduğu sonucuna ulaştırmaktadır. Elde edilen bulguların ortalaması alınarak hesaplanan kapsam geçerliği indeksi de 1,00 olarak belirlenmiştir. Bu değerler ölçeklerdeki tüm maddelerin gerekli olduğu ve kapsam geçerliğinin sağlandığı anlamına gelmektedir.

Üçüncü Aşamada:

a. Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği

ÇEDÖ'nün gözlemciler için hazırlanan genel bilgilerin, gözlem sürecinde dikkat edilmesi gereken hususların yer aldığı bilgi formu üzerinde çalışılmıştır.

Araştırmacı ÇEDÖ'yü geliştiren Anme Tokie'den ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması hakkında geri dönüşler almıştır. Araştırmacı ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları hakkında da paylaşımlarda bulunmuş ve ölçeğin uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar hep birlikte gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

ÇEDÖ'nün uygulanışı sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıda belirtilmiştir:

- Ölçek Davranış Değerlendirme ve İzlenim Değerlendirme olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.
- Çocukların etkileşim düzeylerini bireysel olarak belirlemek için çocukların öğrenme merkezlerinde oyun zamanında gözlemlenmesi gerekmektedir.
- Her çocuk öğrenme merkezlerinde oyun zamanında birer kez gözlemlenir. Gözlemler en az beş dakika olmak üzere oyun zamanı bitimine kadar yapılabilir.
- Araştırmacı form üzerinde değerlendirmeyi her bir gözlem bittikten sonra hemen yapar.
- İzlenim Değerlendirme Bölümü, diğer maddelerden bağımsız olarak araştırmacının izlenimini her alt boyut için belirlemek amacıyla yer verilmiştir. Araştırmacı gözleminin hemen ardından her çocuk için bu maddeleri de doldurur.
- Gözlemler kamera kaydı üzerinden yapılabilir.

Uzmanların görüş ve önerileriyle şekillenen ölçek, pilot çalışma kapsamında Afyonkarahisar'da resmi iki bağımsız anaokulunda eğitimlerine devam eden toplam 60 çocuğa uygulanmıştır. Gözlemler sırasında çocukların etkileşim düzeyleri üzerindeki etkileri en aza indirmek amacıyla araştırmacı gözlemlere başlamadan önce üç gün çocuklar ile birlikte günlük eğitim akışında yer alan etkinliklere katılmış

ve çocuklar ile birlikte vakit geçirmiştir. Araştırmacı gözlemleri serbest oyun zamanında gerçekleştirmiş olup gözlem süresinin uzun olması sebebiyle kamera kaydı üzerinden gözlem yapmıştır. Pilot çalışma kapsamında 60 çocuk üzerinden toplam 60 gözlem (toplam 2400 dakika) gerçekleştirilmiştir.

Ön uygulama sonucunda, ÇEDÖ'nün değerlendirme ölçütlerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde (n=60), güvenilirlik katsayısının ölçme aracının tümü için (Alpha (α)=0.834) ve madde toplam korelasyonlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Madde analizi sonuçları incelendiğinde, ölçekteki maddelerin madde toplam korelasyonu ve alfa değerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ön uygulama sonrasında ölçeğin düzenlemesi yapılmış, geçerlik güvenilirlik çalışması için hazır hale getirilmiştir.

b. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi

SBİST'nin araştırmacılar için hazırlanan genel bilgilerin, uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken hususların yer aldığı bilgi formu üzerinde çalışılmıştır.

Araştırmacı SBİST'yi geliştiren Yaer Ziv'den ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması hakkında geri dönüşler almıştır. Araştırmacı testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları hakkında da paylaşımlarda bulunmuş ve testin uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar hep birlikte gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

SBİST'nin uygulanışı sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıda belirtilmiştir:

- SBİST çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerini ölçen beş tane öyküden ve öykülere ait sorulardan oluşmaktadır. Testin kız ve erkek çocuklar için ayrı, öykülerin ve soruların paralel olduğu iki farklı formu bulunmaktadır.
- SBİST'nin çocuklara bireysel olarak, sessiz, dikkat dağıtacak materyallerin olmadığı bir ortamda uygulanması gerekmektedir.
- Araştırmacı, çocukların yanıtlarını yanıt formu üzerine yazar.
- Uygulamaya başlamadan önce, çocuklara doğru veya yanlış yanıtların olmadığı, sadece onların ne düşündüklerini öğrenmek istediğini belirtir.

Uzmanların görüş ve önerileriyle şekillenen SBİST pilot çalışma kapsamında Afyonkarahisar’da resmi iki anaokulunda eğitimlerine devam eden toplam 60 çocuğa uygulanmıştır. Uygulama sırasında çocukların sosyal bilgi işleme süreci üzerindeki etkileri en aza indirmek amacıyla araştırmacı testi uygulamaya başlamadan önce üç gün çocuklar ile birlikte günlük eğitim akışında yer alan etkinliklere katılmış ve çocuklar ile birlikte vakit geçirmiştir. Araştırmacı testin uygulamasını boş bir sınıfta çocuklarla birebir yapmıştır. Her bir çocuk için uygulama ortalama 25-30 dk sürmüştür.

Ön uygulama sonucunda, SBİST’nin değerlendirme ölçütlerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde (n=60), güvenilirlik katsayısının ölçme aracının tümü için (Alpha (α)=0.890) olarak yüksek güvenilirliği olduğu tespit edilmiştir. Madde analizi sonuçları incelendiğinde madde toplam korelasyonları sonucunda yüksek güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Ön uygulama sonucunda ölçekteki öykülerin, soruların ve resimlerin çocuklar tarafından anlaşılır olduğu saptanmıştır. Ön uygulama sonrasında ölçeğin düzenlemesi yapılmış, geçerlik güvenilirlik çalışması için hazır hale getirilmiştir.

Dördüncü Aşamada:

Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmadan önce araştırmacı, diğer bağımsız araştırmacıya ölçme araçlarının nasıl uygulandığı ile ilgili bir eğitim verilmiştir. Bağımsız araştırmacı doktora eğitimini Okul Öncesi Eğitimi alanında tamamlamış olan bir araştırmacıdır. Eğitimin ilk aşamasında öncelikle ölçme araçları ile ilgili genel bilgiler ve uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar yazılı notlar ile açıklanmıştır. Eğitimin ikinci aşamasında ise ölçme araçları ile genel bilgilerin yer aldığı bir form üzerinde birlikte çalışılmıştır.

Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği’nin uygulanması öncesinde öğrenme merkezinde serbest oyun oynayan çocuklar örnek bir videodan birlikte izlenerek değerlendirmeler yapılmıştır. Daha sonra verilen eğitimin ne kadar etkili olduğunu belirlemek amacıyla gözlemciler tarafından Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği on çocuğa uygulanmıştır. Gözlemciler birebir eş olarak aynı anda bir sınıftaki on çocuğu kamera kaydı üzerinden gözlemlemiştir. Gözlemler sonrasında ölçeğin uygulandığı hakkında değerlendirmeler yapılmış ve çocukların

etkileşim düzeylerinin doğru bir şekilde belirlenip belirlenmediği hakkında tartışılmıştır.

Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi'nin uygulanması öncesinde araştırmacının doldurduğu ve kodladığı bir form birlikte incelenerek değerlendirme yapılmıştır. Daha sonra verilen eğitimin ne kadar etkili olduğunu belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi on çocuğa uygulanmıştır. Uygulamadan sonra testin uygulanışı, yanıtların kaydedilmesi ve kodlanması hakkında değerlendirmeler yapılmış ve çocukların sosyal bilgi işleme düzeylerinin doğru bir şekilde belirlenip belirlenmediği hakkında tartışılmıştır.

Beşinci Aşamada:

Geçerlik ve güvenirlik çalışması için ölçme araçlarının örneklem grubundaki çocuklara uygulanabilmesi için anaokullarının yöneticileri ile görüşülmüş, çalışmanın amacı açıklanmış ve ölçme araçlarının uygulanabilmesi için yardımcı olmaları istenmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmasına; Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olmak üzere toplam dört ana sınıfına devam eden çocuklar dahil edilmiştir.

a. Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışmasında örneklem sayısı "Gpower" paket programı kullanılarak belirlenmiştir. Elde edilen örnek çapının %95 güven, 0,3 duyarlılık ve %80 güç ile ($1-\beta=0,80$) $n=90$ olarak hesaplanmıştır (409).

ÇEDÖ'nün araştırmacı tarafından örneklem grubunda yer alan dört ana sınıfına devam eden 90 çocuğa uygulanmıştır. Eş gözlemci ile beraber 50 çocuk gözlemlenmiştir. Gözlemciler birebir eş olarak aynı anda video kaydı üzerinden çocukları gözlemlenmişlerdir. Gözlemler sırasında ölçeğin uygulanışı sırasında dikkat edilmesi gereken noktalara uyulmuştur. Gözlemler günlük eğitim akışında gerçekleşen öğrenme merkezlerinde oyun zamanında gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında 90 çocuk üzerinden toplam 90 gözlem (3600 dakika) gerçekleştirilmiştir.

Geçerlilik ve güvenirlik çalışmasına dâhil edilen çocuklara ilişkin bilgiler "Genel Bilgi Toplama" aracı ile toplanmıştır. Bu bilgiler çocukların ebeveynleri tarafından doldurulmuştur.

ÇEDÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına dâhil edilen çocukların demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. ÇEDÖ'nün geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasına dahil edilen çocukların demografik özelliklerine göre dağılımları.

Demografik Özellikler	n	%
Cinsiyet		
Kız	48	53,33
Erkek	42	46,67
Toplam	90	100,0
Doğuş Sırası		
İlk çocuk	56	62,2
Ortanca veya ortancalardan biri	29	32,22
Son çocuk	5	5,56
Toplam	90	100,0
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu		
Evet	46	51,11
Hayır	44	48,89
Toplam	90	100,0

Tablo 3.4 incelendiğinde, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına dahil edilen çocukların %53,3'ünün kız, %62,2'sinin ilk çocuk olduğu görülmektedir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına dahil edilen çocukların okul öncesi eğitim alma durumu incelendiğinde; çocukların %51,11'nin daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gittikleri belirlenmiştir.

ÇEDÖ'nün geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasına dahil edilen çocukların ailelerine ilişkin demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 3.5'te verilmiştir:

Tablo 3.5. ÇEDÖ'nün geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasına dahil edilen çocukların ailelerine ilişkin demografik özelliklerin dağılımları.

Demografik Özellikler	Anne		Baba	
	n	%	n	%
Yaş				
30 yaş ve altı	42	46,67	39	43,33
31-35 yaş	23	25,55	32	35,55
36 yaş ve üzeri	25	27,78	19	21,11
Toplam	90	100,0	90	100,0
Öğrenim Durumu				
İlkokul	12	13,33	9	10
Ortaokul-lise	48	53,33	44	51,11
Üniversite ve üstü	30	33,34	26	28,89
Toplam	90	100,0	90	100,0
Meslek				
Çalışmıyor	49	54,4	3	3,33
Memur	26	28,89	37	41,11
İşçi	12	13,33	25	27,78
Serbest meslek	3	3,33	25	27,78
Toplam	90	100,0	90	100,0

Tablo 3.5 incelendiğinde, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına dahil edilen çocukların annelerinin %46,67'sinin, babalarının % 43,33'sinin 30 yaş ve altında olduğu, annelerin % 53,33'ünün, babaların ise % 51,11'inin ortaokul lise mezunu olduğu, annelerin % 54,4'ünün çalışmadığı, babaların % 41,11'nin memur olarak çalıştığı belirlenmiştir.

b. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi'nin geçerlik güvenilirlik çalışmasında örneklem sayısı “Gpower” paket programı kullanılarak belirlenmiştir. Elde edilen örnek çapının Elde edilen örnek çapının %95 güven, 0,3 duyarlılık ve %80 güç ile ($1-\beta=0,80$) $n=80$ olarak hesaplanmıştır (409).

SBİST'nin araştırmacı tarafından örneklem grubunda yer alan dört okulun anasınıflarına devam eden 76 çocuğa uygulanmıştır. Eş araştırmacı ile beraber 40 çocuğa uygulama yapılmıştır. Uygulamalar sırasında testin uygulanışı sırasında dikkat edilmesi gereken noktalara uyulmuştur. Uygulamalar çocuklarla birebir gerçekleştirilmiştir.

Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasına dâhil edilen çocuklara ilişkin bilgiler “Genel Bilgi Toplama” aracı ile toplanmıştır. Bu bilgiler çocukların ebeveynleri tarafından doldurulmuştur.

SBİST'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına dâhil edilen çocukların demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. SBİST'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasına dahil edilen çocukların demografik özelliklerine göre dağılımları.

Demografik Özellikler	n	%
Cinsiyet		
Kız	38	52,64
Erkek	36	47,36
Toplam	76	100,0
Doğuş Sırası		
İlk çocuk	46	60,52
Ortanca veya ortancalardan biri	25	32,89
Son çocuk	5	6,59
Toplam	76	100,0
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu		
Evet	42	55,26
Hayır	34	44,74
Toplam	76	100,0

Tablo 3.6 incelendiğinde, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına dahil edilen çocukların %52,64'ünün kız, %47,36'sının ilk çocuk olduğu görülmektedir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına dahil edilen çocukların okul öncesi eğitim alma durumu

incelendiğinde; çocukların %55,26'sının daha önce okul öncesi eğitim kurumuna gittikleri belirlenmiştir.

SBİST'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasına dahil edilen çocukların ailelerine ilişkin demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 3.7'de verilmiştir:

Tablo 3.7. SBİST'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına dahil edilen çocukların ailelerine ilişkin demografik özelliklerin dağılımları.

Demografik Özellikler	Anne		Baba	
	n	%	n	%
Yaş				
30 yaş ve altı	32	42,10	35	46,05
31-35 yaş	23	30,26	22	28,95
36 yaş ve üzeri	21	27,64	19	25,00
Toplam	76	100,0	76	100,00
Öğrenim Durumu				
İlkokul	12	15,78	9	11,84
Ortaokul-lise	38	50,00	34	44,72
Üniversite ve üstü	26	34,22	22	28,94
Toplam	76	100,0	76	100,00
Meslek				
Çalışmıyor	39	51,31	3	3,94
Memur	26	34,21	37	48,68
İşçi	8	10,52	15	19,73
Serbest meslek	3	3,94	21	27,63
Toplam	76	100,0	76	100,0

Tablo 3.7 incelendiğinde, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına dahil edilen çocukların annelerinin %42,10'unun, babalarının % 46,05'inin 30 yaş ve altında olduğu, annelerin % 50,00'sinin, babaların ise % 44,72'sinin ortaokul lise mezunu olduğu, annelerin % 51,31'inin çalışmadığı, babaların % 48,68'nin memur olarak çalıştığı belirlenmiştir.

Altıncı aşamada:

ÇEDÖ'nün ve SBİST'nin güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Güvenirlik, çalışma grubundaki çocukların aynı zamanda ölçme aracındaki maddelere verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların arasındaki tutarlığı tespit etmek amacıyla kullanılmaktadır. Kurder Richardson ve Cronbach Alfa, sınıf içi korelasyon katsayısı güvenilirliği, madde toplam puan ve eşdeğer araştırmacı/eşgözlemci güvenilirliği başlıca güvenilirlik türleri arasında yer almaktadır (63).

Madde toplam korelasyonu, ölçme aracından çalışma grubundaki çocukların aldıkları puanlar ile ölçme aracının toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Madde toplam korelasyonun yüksek ve pozitif yönlü olduğunda, ölçme aracı maddelerinin benzer davranışları gösterdiği, ölçme aracının iç tutarlılığının yüksek olduğu sonucunu vermektedir. Genel olarak madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu, .20-.30 arasındaki maddelerin gerekli görüldüğünde ölçme aracında kalabildiği veya maddelerin düzeltilmesi gerektiği, .20'den daha düşük maddelerin ise ölçme aracına alınmaması gerektiği belirtilmiştir (63).

Kuder Richardson-20 (KR-20) ve Cronbach Alfa İç Tutarlılık; aynı zaman diliminde ölçme araçlarından elde edilen puanlar arasındaki iç tutarlığı belirlemek amacıyla kullanılır. Ölçme aracı maddelerinin ölçtüğü özelliklerin, davranışların, birbirlerine benzediği durumlar bu tür güvenilirliği yükseltmektedir. Test maddelerine verilecek yanıtların doğru/yanlış, evet/hayır gibi iki yanıtı olması durumunda KR-20 katsayısı, iki yanıtın fazla olması durumunda Cronbach'ın geliştirdiği alfa (α) katsayısı kullanılır. Psikolojik bir ölçme aracı için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması ölçme aracı puanlarının güvenilir kabulü için yeterli görülmektedir (63).

Alfa sonuçlarının aşağıdaki aralıklarda olduğunda sonuçlar,

.00 \leq alfa < .39 güvenilir değil,

.40 \leq alfa < .59 güvenilirlik düşük,

.60 \leq alfa < .79 oldukça güvenilir,

.80 \leq alfa < 1.00 yüksek derecede güvenilir olarak nitelendirilebilir (410).

Güvenirliğin değerlendirilmesi için kullanılan diğer bir yöntem sınıf-içi korelasyon güvenilirlik katsayısı (ICC) hesaplanmasıdır. ICC, bir gözlemin varyansı ile gerçek puanlamanın gözlemlenen elamanlar arasındaki değişkenliği ile orantısı olarak tanımlanmaktadır. ICC değerleri 0.0 ve 1.0 arasındadır. ICC değeri +1'e ne kadar yakınsa ise ölçme aracı o kadar güvenilirdir (410, 426).

Değerlendirmeciler arası puanların güvenilirliğini incelemek amacıyla değerlendirilmeciler arası tutarlılığa bakılmaktadır. Bağımsız değerlendirilmecilerde uyum şeklide nitelendirilen bu yöntem, çok sayıda nesnenin belirli bir özelliğe farklı

gözlemciler tarafından tekrarlayan ölçümlerinde verdiği puanların güvenilirliğini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (65).

a.Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği

ÇEDÖ'nün uygulama süreci tamamlandıktan sonra güvenilirliğini incelemek için KR-20, Sınıf içi korelasyon katsayısı, madde toplam güvenilirliği ve eş gözlemci güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

ÇEDÖ'nün KR-20 ve Cronbach Alfa güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.8. ÇEDÖ'nün Kr-20 ve Cronbach Alfa Güvenirlik analizi sonuçları.

ÇEDÖ		KR-20	Madde Sayısı
Davranış Değerlendirme Bölümü	İşbirliği	0,825	20
	Özdenetim	0,767	10
	Atılganlık	0,725	13
	Toplam	0,891	43
		Cronbach Alfa	Madde Sayısı
İzlenim Değerlendirme Bölümü	İzlenim	0,988	3
ÇEDÖ	Toplam	0,825	46

Tablo 3.8. incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarına ve toplamına ilişkin KR-20 güvenilirlik katsayıları tabloda görülmektedir. KR-20 ve Cronbach Alfa güvenilirlik sonuçları incelendiğinde, ölçeğin Davranış Değerlendirme Bölümünün 0,891, işbirliği alt boyutunun 0,825, özdenetim alt boyutunun 0,767, atılganlık alt boyutunun 0,725; İzlenim değerlendirme bölümünün 0,988 ve ölçeğin tümüne ait KR-20 güvenilirlik katsayısının 0,825 olduğu, değerlerin 0,7 ve üstünde ölçme aracının güvenilir olduğunu göstermektedir.

ÇEDÖ'nün Sınıf-içi Korelasyon Güvenirlik Katsayısı analizi sonuçları Tablo 3.9'da verilmiştir:

Tablo 3.9. ÇEDÖ'nün ICC güvenilirliği analizi.

ÇEDÖ		ICC	Madde Sayısı
Davranış Değerlendirme Bölümü	İşbirliği	0,865	20
	Özdenetim	0,743	10
	Atılganlık	0,813	13
	Toplam	0,882	43
İzlenim Değerlendirme Bölümü	İzlenim	0,941	3
	Toplam	0,891	46

Tablo 3.9 incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarına ve toplamına ilişkin sınıf içi korelasyon güvenirlik katsayıları görülmektedir. Sınıf içi korelasyonları incelendiğinde, ölçeğin Davranış Değerlendirme Bölümünün 0,882, işbirliği alt boyutunun 0,865, özdenetim alt boyutunun 0,743, atılganlık alt boyutunun 0,813; İzlenim değerlendirme bölümünün 0,941 ve ölçeğin tümüne ait korelasyon katsayısının 0,891 olduğu, değerlerin 0,7 ve üstünde olması ölçme aracının yüksek güvenilir olduğunu göstermektedir.

ÇEDÖ'nün eş gözlemci güvenirlik analizi Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10. ÇEDÖ'nün eş gözlemci güvenirliği analizi.

ÇEDÖ		Gözlemciler	r	p
Davranış Değerlendirme Bölümü	İşbirliği	Gözlemci 1-Gözlemci 2	0,760	0,0001
	Özdenetim	Gözlemci 1-Gözlemci 2	0,751	0,0001
	Atılganlık	Gözlemci 1-Gözlemci 2	0,722	0,0001
	Toplam	Gözlemci 1-Gözlemci 2	0,801	0,0001
İzlenim Değerlendirme Bölümü	İzlenim	Gözlemci 1-Gözlemci 2	0,762	0,0001
	Toplam	Gözlemci 1-Gözlemci 2	0,823	0,0001

Tablo 3.10 incelendiğinde, 50 çocuk üzerinden iki gözlemcinin gözlemleri sonucunda gözlemcilerin uyumlarına korelasyon analizleri ile bakıldığı görülmektedir. İki gözlemci arasındaki korelasyonlar incelendiğinde Davranış Değerlendirme Bölümünün 0,801, işbirliği alt boyutunun 0,760, özdenetim alt boyutunun 0,751, atılganlık alt boyutunun 0,722; İzlenim değerlendirme bölümünün 0,762 ve ölçeğin tümüne ait korelasyonun 0,823 olduğu, değerlerin 0,7 ve üstünde olması gözlemcilerin uyumlu sonuçlar elde ettikleri anlamına gelmektedir.

ÇEDÖ'nün değerlendirme ölçütlerine ait madde toplam korelasyonları Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11. ÇEDÖ'nün değerlendirme ölçütlerine ait madde-toplam korelasyon.

Maddeler	Madde		Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach's Alpha Katsayısı
	Çıkarıldığında Ortalaması	Madde Çıkarıldığında Test Varyansı		
M1	61,3333	30,382	-,223	,829
M2	62,2444	29,535	,150	,824
M3	61,3333	30,382	-,223	,829
M4	62,1889	28,762	,328	,820
M5	62,0444	27,594	,470	,815

Tablo 3.11. (Devam) ÇEDÖ'nün değerlendirme ölçütlerine ait madde-toplam korelasyon.

M6	62,2000	29,083	,243	,822
M7	61,8889	27,156	,490	,814
M8	62,1889	28,290	,478	,817
M9	62,0333	27,156	,562	,812
M10	61,4667	30,903	-,266	,836
M11	62,1000	27,799	,473	,816
M12	62,1111	29,111	,158	,825
M13	61,4667	28,229	,377	,818
M14	61,4444	28,429	,348	,819
M15	61,5889	27,548	,445	,816
M16	61,6333	27,066	,527	,813
M17	61,8000	26,903	,529	,812
M18	62,1444	27,743	,550	,814
M19	62,0444	26,897	,632	,810
M20	62,0000	26,629	,654	,808
M21	62,1556	28,717	,295	,821
M22	61,5778	30,089	-,076	,833
M23	62,1667	28,118	,484	,816
M24	62,1889	27,840	,623	,814
M25	62,0000	27,640	,431	,816
M26	62,1444	27,608	,588	,813
M27	62,2444	29,131	,332	,821
M28	62,2333	28,878	,398	,820
M29	62,2333	28,743	,453	,819
M30	62,2333	28,496	,556	,817
M31	62,2667	29,254	,399	,821
M32	62,2333	28,743	,453	,819
M33	62,2667	29,321	,356	,822
M34	62,2444	29,243	,281	,822
M35	62,0556	27,918	,404	,817
M36	62,2444	28,838	,465	,819
M37	62,2667	29,389	,314	,822
M38	62,2778	29,574	,289	,823
M39	62,0333	27,291	,531	,813
M40	62,1333	28,387	,360	,819
M41	62,1889	28,604	,378	,819
M42	59,5889	31,728	-,333	,847
M43	59,6000	31,389	-,280	,845
M44	59,5889	31,728	-,333	,847
M45	59,6000	31,389	-,280	,845
M46	59,5889	31,728	-,333	,847

Tablo 3.11'de ölçeğin değerlendirme ölçütlerine ilişkin madde toplam korelasyonu sonuçlarına göre madde toplam korelasyonlarının yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçekteki bazı maddelerin değerlendirme ölçütlerinin madde toplam korelasyonunun .20'nin altında olduğu görülmektedir. Bu maddelerin ölçme aracından çıkarılması durumunda ölçme aracının güvenirlik katsayısı 0.82-0.85 arasında hesaplanmıştır. Alpar'a (410) göre güvenirliğin .80 ile 1.00 arasında olması yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmektedir. Bu durumda maddelerin çıkarılması durumunun ölçme aracının güvenirlik düzeyini değiştirmeyeceği düşünülerek ölçme aracının orijinal yapısı içerisinde kalması uygun görülmüştür.

Bu sonuçlara göre ÇEDÖ'nün tamamının güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

c. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi

SBİST'nin uygulama süreci tamamlandıktan sonra güvenilirliğini incelemek için KR-20, madde toplam güvenilirliği ve değerlendirmeciler arasındaki puan güvenilirliği güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

SBİST'nin KR-20 ve Cronbach Alfa güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3.12'te verilmiştir.

Tablo 3.12. SBİST'nin Kr-20 ve Cronbach Alfa Güvenirlik analizi sonuçları.

SBİST	KR-20	Madde Sayısı
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	0,695	4
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	0,705	5
	Cronbach Alfa	Madde Sayısı
Tepki Kararı ve Değerlendirme	0,921	45
Toplam	0,923	54

Tablo 3.12. incelendiğinde, ölçeğin alt boyutlarına ve toplamına ilişkin KR-20 güvenilirlik katsayıları tabloda görülmektedir. KR-20 ve Cronbach Alfa güvenilirlik sonuçları incelendiğinde, ölçeği Sosyal İpuçlarını Yorumlama alt boyutunun 0,695, Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması 0,705, Tepki Kararı ve Değerlendirme 0,921 ve ölçeğin tümüne ait güvenilirlik katsayısının 0,923 olduğu görülmektedir. Değerlerin 0,69 ve üzerinde olması ölçme aracının güvenilir olduğunu göstermektedir.

SBİST'nin değerlendirmeciler arasındaki puan güvenilirliği güvenilirlik analizleri sonuçları Tablo 3.13'te verilmiştir.

Tablo 3.13. SBİST'nin değerlendirmeciler arasındaki puan güvenilirliği güvenilirlik analizleri sonuçları.

SBİST	Değerlendirmeciler	n	Mean	Media n	Min.	Max.	ss	t	p
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	Değerlendirmeci 1	40	4,03	4,00	4,00	5,00	0,16	0	1
	Değerlendirmeci 2	40	4,03	4,00	4,00	5,00	0,16		
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi	Değerlendirmeci 1	40	23,10	23,00	21,00	26,00	1,32	0,388	0,701
	Değerlendirmeci 2	40	23,05	23,00	21,00	28,00	1,43		
Tepki Kararı ve Değerlendirme	Değerlendirmeci 1	40	44,23	45,00	36,00	45,00	1,91	0,206	0,838
	Değerlendirmeci 2	40	44,20	45,00	38,00	45,00	1,91		
Toplam	Değerlendirmeci 1	40	68,67	68,00	50,13	69,00	3,82	0,251	0,829
	Değerlendirmeci 2	40	68,65	68,00	51,15	69,00	3,82		

Tablo 3.13'teki değerlendirmeciler arasındaki puan güvenilirliği analizleri incelendiğinde, iki gözlemci arasında gözlem sonuçları açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p < 0,05$). Gözlemciler arası farklılığın olmaması formun eş gözlemci güvenilirliğinin sağlandığını göstermektedir.

SBİST'nin değerlendirme ölçütlerine ait madde toplam korelasyonları Tablo 3.14'de verilmiştir.

Tablo 3.14. SBİST'nin değerlendirme ölçütlerine ait madde-toplam korelasyonu.

SBİST	Madde Çıkarıldığında Test Ortalaması	Madde Çıkarıldığında Test Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach's Alpha Katsayısı
M1	57,2763	124,709	,175	,923
M2	57,3289	123,237	,341	,923
M3	57,2632	124,863	,190	,923
M4	57,2763	124,683	,182	,923
M5	57,2632	125,210	,055	,924
M6	57,2632	124,916	,169	,923
M7	57,4211	121,500	,445	,922
M8	56,9737	115,413	,445	,924
M9	57,3421	123,588	,261	,923
M10	57,3947	122,029	,410	,922
M11	57,4737	120,066	,557	,921
M12	57,4605	120,705	,498	,922
M13	57,4868	120,600	,487	,922
M14	57,4474	121,717	,394	,922
M15	57,3421	122,921	,365	,923
M16	57,3947	121,762	,445	,922
M17	57,4868	120,120	,539	,921
M18	57,3026	124,294	,203	,923
M19	57,4868	119,506	,606	,921
M20	56,8816	116,666	,402	,924
M21	57,2763	124,576	,212	,923
M22	57,3816	122,772	,328	,923
M23	57,4079	122,725	,308	,923
M24	57,3947	122,242	,383	,922
M25	57,4868	119,986	,554	,921
M26	57,5263	119,266	,600	,921
M27	57,4211	121,420	,455	,922
M28	57,3947	122,615	,334	,923
M29	57,3816	122,452	,371	,922
M30	57,2763	125,083	,071	,924
M31	56,9605	116,305	,438	,923
M32	57,3158	123,766	,277	,923
M33	57,3816	122,399	,378	,922
M34	57,4079	122,138	,381	,922
M35	57,4211	121,447	,452	,922
M36	57,3947	122,722	,321	,923
M37	57,4342	121,876	,387	,922
M38	57,4868	120,386	,510	,921
M39	57,5526	118,997	,610	,921
M40	57,5921	118,085	,679	,920
M41	57,2632	125,130	,086	,924
M42	57,2632	125,156	,075	,924
M43	57,2763	124,976	,065	,924
M44	57,5263	119,053	,622	,921

Tablo 3.14. (Devam) SBİST'nin değerlendirme ölçütlerine ait madde-toplam korelasyonu.

M45	56,9211	118,820	,319	,925
M46	57,2632	124,916	,169	,923
M47	57,3421	122,975	,357	,923
M48	57,3553	122,925	,342	,923
M49	57,4211	121,874	,400	,922
M50	57,5263	119,026	,625	,921
M51	57,5526	119,131	,596	,921
M52	57,4605	120,945	,471	,922
M53	57,5395	120,278	,487	,922
M54	57,5132	120,946	,433	,922
M55	57,2632	124,916	,169	,923
M56	57,6842	116,166	,832	,919
M57	56,9211	118,820	,319	,925
M58	57,3421	124,095	,183	,923
M59	57,3553	124,739	,077	,924
M60	57,4342	122,222	,346	,923
M61	57,3289	123,290	,332	,923
M62	57,3553	122,739	,369	,923
M63	57,4211	121,394	,458	,922
M64	57,4605	120,705	,498	,922
M65	57,4605	120,705	,498	,922
M66	57,5395	118,892	,629	,920

Tablo 3.14'te ölçeğin değerlendirme ölçütlerine ilişkin madde toplam korelasyonu sonuçlarına göre madde toplam korelasyonlarının yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçekteki bazı maddelerin değerlendirme ölçütlerinin madde toplam korelasyonunun .20'nin altında olduğu belirlenmiştir. Bu maddelerin ölçme aracından çıkarılması durumunda ölçme aracının güvenirlik katsayısı 0.92-0.93 arasında hesaplanmıştır. Alpar'a (410) göre güvenirliğin .80 ile 1.00 arasında olması yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmektedir. Bu durumda maddelerin çıkarılması durumunun ölçme aracının güvenirlik düzeyini değiştirmeyeceği düşünülerek ölçme aracının orijinal yapısı içerisinde kalması uygun görülmüştür. Bu sonuçlara göre ölçeğin tamamının güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Elde edilen sonuçlar; 36-72 aylık çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri ve sosyal etkileşimlerini değerlendirmede ÇEDÖ ve SBİST'nin, geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

ÇEDÖ ve SBİST'nin geçerlik ve güvenirlik aşamalarını gösteren işlem zaman çizelgesi Ek 8'de verilmiştir.

3.3.5. İşbirliği-Yardımlaşma-Paylaşma Davranışları Gözlem Formu (İYPGF)

İşbirliği-Yardımlaşma-Paylaşma Davranışları Gözlem Formu (İYPGF), Metin ve Şenol (244) tarafından geliştirilmiş, kaynaştırma uygulaması yapılan anasınıflarda 36-72 aylık çocukların işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarını belirleyen bir gözlem formudur. Formun bir bölümü Ek-6'da verilmiştir.

İYPGF üç alt boyut ve 22 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar işbirliği, paylaşma, yardımlaşma alt boyutlarıdır. "İşbirliği" alt boyutu yedi maddeden, "Yardımlaşma" alt boyutu on maddeden, "Paylaşma" alt boyutu beş maddeden oluşmaktadır. Gözlem formunun geliştirilme amacı doğrultusunda normal gelişim gösteren çocuğun normal gelişim gösteren akranlarına ve özel gereksinimli çocuğa yönelik davranışlarını belirlemek için ayrı maddeler bulunmaktadır. Ayrıca bu ölçme aracı, çocukların söz konusu davranışları "kendiliğinden" ve "öğretmen istediğinde" ne sıklıkla yaptığını belirlemek için aynı maddeler üzerinden ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Gözlem formunda maddeler Her Zaman Gözleniyor, Bazen Gözleniyor, Hiçbir Zaman Gözlenmiyor şeklinde derecelendirilmektedir. Bu derecelendirme şu şekildedir:

(3) Her zaman Gözleniyor: İlgili maddedeki davranışı çocuğun gözlemlendiği etkinliklerde çoğunlukla gösteriyorsa bu derece işaretlenir. Bu derecede çocukların gösterdiği davranışlar açıkça görülmektedir. Çocuğun bu dereceden alacağı puan 3'tür.

(2) Bazen Gözleniyor: Gözlem süreci boyunca çocuk, özel gereksinimli çocuk ve diğer akranları ile etkileşime girmeye yönelik davranışlarda bulunmaktadır fakat davranışların net bir göstergesi yoktur. Düşük düzeydeki derecelendirme ile karşılaştırıldığında az da olsa bu davranışlara eğilim vardır. Çocuğun bu dereceden alacağı puan 2'dir.

(1) Hiçbir Zaman Gözlenmiyor: Bu düzey çocukların ilgili maddedeki davranışı gösterme eğiliminde bulunmadıkları gözlemlendiğinde işaretlenir. Bu düzeyde çocuk normal gelişim gösteren akranları veya özel gereksinimli çocuk ile etkileşim içinde bulunabilir; ancak gözlem formunda belirtilen davranışları göstermemektedir. Çocuğun bu dereceden alacağı puan 1'dir.

Metin ve Şenol (244) tarafından yapılan “İYPGF” için 11 uzmanın görüşüne başvurulmuş, uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. İYPGF’nun güvenilirliği için Cronbach's Alpha iç tutarlık güvenilirlik katsayıları incelendiğinde toplam güvenilirliğin .80 olduğu; alt boyutlarda ise işbirliği alt boyutu için .75, yardımlaşma alt boyutu için .69 ve paylaşma alt boyutu için .68 olduğu saptanmıştır. “İYPGF” genel anlamda değerlendirildiğinde yeterli büyüklükte bir güvenilirliğe sahip gözlem formu oluşturulduğu söylenebilir.

İYPGF’nun uygulanması özel gereksinimli çocuk sınıftayken ve sadece oyun zamanında yapılmaktadır. Uygulama için gözlem tekniklerinden “aralıklı gözlem” kullanılarak, sınıftan rastgele beş çocuk seçilir. Her çocuk sırayla beşer dakika gözlemlendikten sonra birinci çocuğa tekrar dönülerek beşer dakika daha ikinci ve üçüncü gözlemler yapılır. Toplamda her çocuk 3 kez 15 dakika gözlemlenerek değerlendirme yapılır.

3.4. Hacettepe Üniversitesi Drama Eğitim Programı (HÜDEP)

Hacettepe Üniversitesi Drama Eğitim Programı (HÜDEP) kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflarda çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerini, etkileşimlerini ve işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarını desteklemek amacıyla hazırlanmıştır.

3.4.1. HÜDEP’in Hazırlanması

Sınıf içerisinde çocuklar arasındaki sosyal etkileşimin kalıcı farklı eğitim yöntemleri kullanılarak sağlanılabilir. Çocuklar için en kalıcı izler bırakan, istenilen davranışların kazanımının büyük bir çoğunluğunun sağlandığı eğitim yöntemleri, öğrenmenin merkezinde çocukların bulunduğu yöntemlerdir. Bu yöntemlerde öğrenme süreci boyunca çocuk aktiftir. Bahsedilen yöntemlerden en etkili olanı dramadır. Drama, bir grup çalışması içindeki bireylerin; doğaçlama, rol oynama gibi tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak bir yaşantı, olay, fikir, eğitim ünitesi, soyut kavram ya da davranışı eski bilişsel örüntülerin yardımıyla yeniden yapılandırması yoluyla gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği süreçlerdir (308). Tüm bu durumlar dikkate alındığında özel gereksinimli çocuğun

bulunduğu anasınıflarında sosyal etkileşimin en etkili ve kalıcı izler bırakan drama yöntemi ile desteklenmesi önemli görülmektedir.

Drama etkinliklerinde işbirliği, paylaşma, yardımlaşma davranışlarının, sosyal bilgi işleme süreci aşamalarını içermesine ve drama yöntemi açısından doğaçlamaya geçişin kolaydan zora yapılandırılmasına dikkat edilmiştir.

HÜDEP’i İşbirliği, Paylaşma, Yardımlaşma Davranışlarına Göre Yapılandırma:

Erken yaşlardan itibaren çocukların sosyal çevreleriyle olan etkileşimleri incelendiğinde; ilk yıllarda kendilerini evrenin merkezinde zannettikleri ve benmerkezci oldukları görülmektedir. Üç yaştan sonra çevresinde diğer insanların bulunduğunu kabul etmeye başlarlar. Sahip olduklarını diğer insanlarla paylaşmaya başlar. Çocukların diğer insanlarla iletişime geçmesi, sosyal çevresi olduğunu kabul etmesi demektir. İnsanların yardımlaşması, dostça yaşaması, işbirliğini gerektirir (392). Okul öncesi dönemde, çocukla başkalarıyla etkileşim içine girmeye başlayan, paylaşma, yardımlaşma, işbirliği davranışlarını gösteren sosyal etkileşimi yüksek bir birey haline gelir. İşbirliği, paylaşma ve yardımlaşma davranışlarının sosyal etkileşime olan etkisi dikkate alınarak hazırlanan eğitim programı kapsamındaki tüm etkinliklerde bu davranışların gelişimine yer verilmiştir ve bu davranışlar tüm etkinliklere yerleştirilmiştir.

HÜDEP’i Sosyal Bilgi İşleme Süreci Basamaklarına Göre Yapılandırma:

Sosyal etkileşimde rol oynayan ve sosyal etkileşimin niteliğini arttıran önemli faktörlerden biri Sosyal Bilgi İşleme Süreci’dir. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Modeli, Dodge (112) tarafından ortaya atılmış olup, çocukların sosyal çevrelerini yorumlayarak tepki vermelerini sağlayan bir modeldir. Bu model altı basamaktan oluşmakta olup, her bir basamakta yeterli performansı gösterip diğer basamağa geçen çocuğun sosyal becerileri geliştirilmiş, sosyal yeterliği yükselmiş olmaktadır. Sosyal Bilgi İşleme Süreci ile beraber çocukların akran kabul düzeyleri yükselerek sosyal etkileşimleri artmaktadır. Ayrıca bu modele bakılarak çocukların sosyal etkileşimlerinin niteliği hakkında bilgi almak mümkün olduğu için bu model oldukça önem taşımaktadır (97, 112, 133).

Sosyal Bilgi İşleme Süreci Modeli'nin taşıdığı bu önem nedeniyle drama planları sosyal bilgi işleme sürecinin aşamalarına ve sosyal bilgi işleme sürecinde çocuklara sunulan sosyal durumlara göre yapılandırılmıştır.

Sosyal Bilgi İşleme Süreci Modeli'nde belirtilen sosyal durumlar çocukların akranları arasında yaşadığı sosyal durumlardan oluşmaktadır. Bu nedenle eğitim programı hazırlanırken etkinliklerin öğrenme sürecinde çocukların akranları arasında yaşadığı durumlara yer verilmiştir. Sosyal durumlar çocukların akranları ile beraber sınıf ortamında, evde, farklı sosyal mekânlarda yaşadıkları durumlardan oluşmaktadır.

Sosyal bilgi işleme sürecinin aşamaları ise drama etkinlik planında yer alan ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamalarının içinde verilmiştir:

Sosyal Bilgi İşleme Sürecinin Basamakları:

Sosyal Bilgi İşleme Süreci Modeli altı basamaktan oluşmaktadır. Bunlar;

1. Basamak: Sosyal ipuçlarını kodlama: Çocuklar bu basamakta mevcut sosyal duruma ilgisini yöneltir. Sosyal duruma yönelik kodlar (şemalar) oluşturur.

2. Basamak: Sosyal ipuçlarını yorumlama: Bu basamakta oluşturduğu kodları yorumlar. Olumlu veya olumsuz durumun farkına varır.

3. Basamak: Tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması: Verilen sosyal duruma uygun tepkiyi verebilmesi için çocukların duruma yönelik ürettikleri tüm tepkiler sıralanır (öğretmen tarafından not alınır) Tepkilerin içeriği sorulur. Tepkilerin türleri öğretmen tarafından belirlenir yani kategorileri oluşturulur (fiziksel saldırı, otoriteye bağlılık, uzlaşmacılık gibi).

4. Basamak: Tepki kararı: Çocukların sosyal duruma ilişkin önerdikleri tepkiler çocuklarla birlikte tartışılır ve değerlendirilir. Tepkilerin değerlendirilmesinde arkadaşın yanlışı, yardım etmenin iyi bir şey olması gibi değerlere dayandırılarak tartışma yapılır.

5. Basamak: Davranış geliştirme: Bu şekilde çocukların en olumlu tepkiye karar vermesi ve davranışa dönüştürülmesi sağlanır.

6. Basamak: Değerlendirme: Bu basamakta çocukların verdiği karara yönelik değerlendirme yapılır. Çocuklara kararlarıyla ilgili sorular sorulur. Tepki sonucunda oluşması beklenen davranışın oluşup oluşmadığı değerlendirilir.

Drama Yönteminin Yapılandırılması:

Drama, çok fazla teknik barındıran bir yöntemdir. Bu tekniklerden birisi doğaçlamadır. Doğaçlama drama etkinliklerinin ana ögesidir. Her drama oturumu planında bulunmak zorundadır. Ancak daha doğaçlamaya yönelik deneyimi olmayan çocuklar doğrudan doğaçlamaya geçmekte zorlanmaktadır. Bu nedenle doğaçlama tekniğinde ilk önce bireysel, sonra küçük grup, en son büyük grup etkinliklerine geçilmesi planlanmıştır. İlk çalışmalarda çocukların ilgisini ve katılımını arttıracak materyaller kullanılmasına, söz konusu sosyal durumun gerçekleştiği ortamın somut materyallerle oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Bununla birlikte çocuklar doğrudan doğaçlamaya geçirilmemiş; örneğin ilk çalışmalarda problem durumu anını anlatan fotoğraf karesi oluşturulup sonrasında “Bundan sonra ne olmuş olabilir?” gibi sorular sorularak veya dramatizasyon tekniği uygulanıp “Çocuk sınıfa gelmeden önce ne olmuştu? İlk önce o anı canlandıralım. Kim bloklara oynayan çocuk olmak ister? Çocuklar bundan ne yapmış olabilirler?” gibi sorular sorularak çocukların canlandırmaları desteklenmiştir. Problem durumlarına dramatizasyonla canlandırdıktan sonraki etkinliklerde, öykü küpleri ile devam ettirilir, dramatizasyon sözsüz oyun tekniği ile yapılır. Kısaca doğaçlama kısmı kolaydan zora olacak şekilde yapılandırılmıştır. Son etkinliklerde çocuğun doğaçlamaya kendiliğinden geçmesi beklenmektedir.

Kazanım Göstergelerin ve Kavramların Seçimi:

Araştırmanın sosyal etkileşimi ve sosyal bilgi işleme sürecini geliştirmesi planlandığından kazanım, gösterge ve kavramlar bu doğrultuda ve kolaydan zora seçilmiştir.

Çocukların etkileşimlerini geliştiren, çeşitli sosyal durumlara çözüm üretmelerini, işbirliği, yardımlaşma, paylaşma davranışlarını destekleyen kazanım göstergeler ele alınmıştır.

Belirtilen alanlardaki kazanım gösterge ve kavramların yanı sıra diğer alanlardaki kazanım göstergelere de yer verilmiştir.

Çalışma, kaynaştırma uygulaması yapılan bir sınıfta yapılacağı ve sınıfta diğerlerinden farklı gelişen bir çocuk olacağı için çocukların kendisini tanımaya,

kendisinin ve çevresindekilerin farklılıklarını fark etmeye, farklılıkları kabul etme ve saygı göstermeye yönelik kazanım, gösterge ve kavramlar kullanılmıştır.

HÜDEP'in Özellikleri ve HÜDEP Hazırlanırken Dikkat Edilen Noktalar:

- Etkinlik planları Okul Öncesi Program Kitabı'nda verilen formatta hazırlanmıştır.
- Kazanım, gösterge ve kavramlar Okul Öncesi Program Kitabı'ndan yararlanılarak çocukların gelişim aşamaları doğrultusunda yazılmıştır.
- Etkinlikler 60 -66 aylık çocuklar için hazırlanmıştır.
- Drama etkinlikleri ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamalarından oluşmakta olup ısınma ve canlandırma aşamasına öğrenme sürecinde, değerlendirme aşamasına değerlendirme sürecinde yer verilmiştir.
- Etkinlikler işbirliği, paylaşma ve yardımlaşma davranışlarını içermektedir.
- Etkinlikler Sosyal Bilgi İşleme Süreci'nin aşamalarına uygun olarak hazırlanmıştır. Bu aşamalara öğrenme sürecinde ve değerlendirmede yer verilmektedir. Ayrıca Sosyal Bilgi İşleme Süreci kapsamında sosyal durumlara yer verilmiştir. Sosyal durumlar sınıf ortamında, ev ortamında ve farklı sosyal mekânlarda yaşanan durumlardan oluşmaktadır.
- Tüm teknikler kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru yazılmıştır.
- Etkinliklerin uyarlamaları hafif derecede zihinsel engelli çocuğa göre düzenlenmiştir.
- Etkinliklere aile katılımı çalışmaları yazılmıştır.
- Etkinliklerde çocukların katılımını arttıracak farklı ve ilgi çekici materyallere yer verilmiştir.
- Her etkinlik ortalama bir saat sürecek içerikte hazırlanmıştır.

HÜDEP yukarıda verilen noktalar dikkat edilerek hazırlanmıştır. Sonrasında eğitim programı çocuk gelişimi, okul öncesi eğitimi, özel eğitim, drama ve eğitimde program geliştirme alanlarında yedi uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan,

hazırlanan HÜDEP'in, belirlenen kazanım ve göstergelerin, öğrenme sürecinin, kullanılan materyal, sözcük ve kavramların, drama aşamalarının sosyal bilgi işleme sürecine, etkileşime ve işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarının gelişimine uygun olup olmadığını uzman görüş formunda belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak HÜDEP'e son şekli verilmiştir. 30 Ocak 2017-3 Şubat 2017 tarihleri arasında eğitim programının ilk dört etkinliğinin ön uygulaması yapılmıştır. HÜDEP'e ilişkin örnek Ek 7'de yer almaktadır.

HÜDEP'in Amaçları:

1. Sosyal bilgi işleme süreci kapsamında çocukların karşılaştığı sosyal durumlar karşısında, sosyal ipuçlarını kodlama, sosyal ipuçlarını yorumlama, sosyal duruma verilecek çeşitli tepkiler oluşturma, tepkileri yapılandırma, olumlu tepkiye karar verme, olumlu davranış geliştirme basamaklarını kazanmalarını sağlamak.
2. Özel gereksinimli çocuk ile normal gelişen çocuklar arasındaki etkileşimi güçlendirmek.
3. Çocukların etkileşim becerilerini geliştirmek.
4. Farklı arkadaşları ile etkileşim içinde olmasını sağlamak.
5. Çocukların işbirliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışlarının gelişimini sağlamak.

HÜDEP'in İçeriği:

Sekiz hafta, 16 oturum olarak hazırlanan eğitim programındaki her etkinlikte Sosyal Bilgi İşleme Süreci Modeli'nin tüm basamaklarına yer verilmiştir. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Modeli'nin geliştirilmesi için sosyal durumlar belirlenmiştir. Sosyal durumlarda bir veya birkaç çocuğu olumsuz etkileyebilecek başka bir çocuğun kazayla yaptığı olaylara yer verilmiştir. Sosyal durumlar okulda, evde ve diğer sosyal ortamlarda (parkta, bahçede gibi) gerçekleşecek şekilde planlanmıştır. Drama çalışmasındaki esas noktalardan biri olan dramatik durum, bu olayların çözümlenmesi üzerine oluşturulmuştur.

Her oturumda çocukların etkileşim becerilerini ve işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarını geliştirmek için MEB 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki ilgili kazanım ve göstergelere (özellikle sosyal-duygusal alandaki) yer verilmiştir (237).

Eğitim programının ilk üç haftasındaki oturumlarda çocukların kendi özelliklerini tanımalarına, çevresindeki çocukların özelliklerini tanımalarına, kendisinin ve çevresindeki çocukların farklı özelliklerini fark etmeye ve saygı duymaya yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Sonraki oturumlarda ise çocukların etkileşim becerilerini, olumlu davranışlarını ve sosyal bilgi işleme süreçlerini geliştirmeye, özel gereksinimli akranları ve diğer arkadaşları arasındaki ilişkiyi geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmiştir.

HÜDEP'in Planlanması:

Drama çalışmalarının öğrenme süreçlerinde doğaçlama, rol oynama, öğretmen rolde, donuk imge, fotoğraf karesi, sözsüz oyun, rol koridoru, rol değiştirme röportaj, tartışma, dramatizasyon gibi tekniklere yer verilmiştir. Teknikler uygulanırken tüm çocukların katılımını ve yaratıcılığını arttıran materyaller kullanılmıştır. Özellikle doğaçlama tekniği kolaydan zora doğru yapılandırılarak, çocukların kendiliğinden doğaçlamaya geçmeleri son oturumlarda istenmiştir. Kolaydan zora doğru yapılandırırken fotoğraf karesi, dramatizasyon, donuk imge gibi tekniklerle başlanıp birleştirilmiş ve resim, sınıfa getirilen maket, öykü küpleri, ses ve görüntü kayıtları ile başlanmış ve desteklenmiştir.

Drama oturumunda çocukların ilgilerini dağıtacak materyaller sınıftan kaldırılmıştır. Isınma çalışmalarında çocukların ilgilerini çeken hareketli oyunlara yer verilmiş. Tüm drama oturumu boyunca çocukların hareketli, aktif olmaları sağlanmıştır. Hazırlanan ısınma çalışmaları canlandırma aşamasındaki dramatik durumla ilişkili olarak belirlenmiştir. Bu durum Sosyal Bilgi İşleme Modeli kapsamında çocukların kodlama ve yorumlama basamaklarında gelişmelerini sağlamaları amacıyla yapılmıştır. Canlandırma aşamasında çocukların ilgilerini çekecek dramatik ve sosyal durumlara yer verilmiştir. Seçilen sosyal durumlar çocukların günlük yaşamda karşılaşması muhtemel olaylar düşünülerek hazırlanmıştır. Çocukların durum karşısındaki tepki kararları, uygun ve olumlu kararı

seçme ve canlandırarak davranışa dönüştürme süreçleri çocukların beden ve zihnen hareketli ve aktif olacağı şekilde yapılandırılmıştır. Özellikle çocukların kararlarını belirtme aşamalarında sözsüz oyun, donuk imge, fotoğraf karesi gibi teknikler ve müzik aletleri ile ritim tutarak söyleme gibi çeşitli şekillerde aktif olmaları sağlanmıştır. Canlandırarak davranışa dönüştürme sürecinde ise çeşitli tekniklerle birleştirilerek doğaçlama yapımları konusunda desteklenmiştir. Bu aşamada çocukların ilgisini çekecek maske, resimli kartlar, müzik, şapka, renkli kumaş, ip, kurdela, şal vb. kullanılmıştır. Dramatik durumun çocuklara sunumunda gölge sahnesi, kukla sahnesi, maket oyuncaklar, görüntü ve ses kayıtları, slayt, resimli öykü kitabı, öykü piramidi gibi farklı teknikler kullanılmıştır.

Değerlendirme kısmında drama oturumundaki dramatik durum farklı biçimlerde değerlendirilmiştir (resim yaparak, kitap oluşturarak, heykel formuna girerek gibi). Ayrıca öğrenme sürecinin tümünün değerlendirildiği betimleyici, duyuşsal, kazanımlara yönelik ve yaşamla ilişkilendirme içeren değerlendirme sorularına yer verilmiştir. Tüm çocukların değerlendirme aşamasına katılımı sağlanmıştır. Sorulan değerlendirme sorularının yanıtları çocuklardan her seferinde soru yanıt şeklinde değil çeşitli tekniklerle göstermeleri ve canlandırmaları istenmiştir. Çocukların bu aşamaya katılımını arttırmak için çocuklar için çeşitli nesnelere kullanılmıştır. Değerlendirme aşamasında elde edilen yanıtlar bir sonraki oturumdaki eksikliklerin giderilmesinde rol oynamıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından çocuklara birebir ölçek uygulaması ve gözlem yapılması yoluyla elde edilmiştir. Veriler, 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 60-66 aylık normal gelişim gösteren çocukların ve bir tane hafif düzeyde zihinsel engelli çocuğun bulunduğu iki farklı ana sınıftan toplanmıştır.

Veri toplama sürecine başlamadan önce deney grubunu oluşturan çocukların ailelerine ve öğretmenlere yapılacak uygulamalar hakkında bir seminer verilmiştir. Bu seminer sürecinde Sosyal Bilgi İşleme Süreci, Etkileşim, İşbirliği-Yardımlaşma-Paylaşma davranışları, drama ve tüm bunların çocuklara katkıları hakkında bilgi verilmiştir. Ailelerden aile katılımı isteneceği belirtilerek destek olmaları rica

edilmiştir. Ayrıca uygulama günlerinde çocukların devamsızlık yapmamları hakkında görüşülmüştür. Aile toplantısından sonra 06 Şubat 2017-10 Şubat 2017 tarihleri arasında çocukların alışması amacıyla çocuklarla tanışma etkinlikleri düzenlenmiştir.

3.5.1. Ön Testlerin Uygulanması

1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerini değerlendirmek amacıyla“SBİST” 13 Şubat 2017-17 Şubat 2017 tarihleri arasında uygulanmıştır. Testin uygulanması için okul müdürü ve öğretmenler ile görüşülerek izin alındıktan sonra ölçeğin rahat uygulanabilmesi için gerekli ortam düzenlemesi yapılarak müdür yardımcısı odası tahsis edilmiştir. Odadan çocukların dikkatini dağıtabilecek materyaller dışarı çıkarılmış, çocukların boyuna uygun masa ve sandalye konulmuştur. Testin uygulanması için çocuklar odaya tek tek alınmış ve test uygulanmıştır. Testin uygulanması her çocuk için 20-25 dk sürmüştür.

2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların etkileşimlerini değerlendirmek amacıyla “ÇEDÖ” ve çocukların işbirliği, paylaşma, yardımlaşma davranışlarını değerlendirmek amacıyla “İYPGF” 13 Şubat 2017-17 Şubat 2017 tarihleri arasında uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması için serbest oyun zamanında bir hareketli kamera bir tane sabit kamera kullanılarak kamera kaydı alınmıştır. Çocukların kameraya alışması açısından ilk iki kamera kaydı dikkate alınmamıştır. Kamera kayıtlar okul dışı ortamlarda izlenip ölçekler doldurulmuştur. Ölçeklerin doldurulması için çocuklar tek tek iki kamera kaydından da izlenmiştir. Çocuklar “ÇEDÖ” için yaklaşık 30-35 dk, “İYPGF” için 15 dk izlenmiştir.

3.5.2. HÜDEP’in Uygulanması

Ön testler uygulandıktan sonra 20 Şubat 2017-14 Nisan 2017 tarihleri arasında deney grubuna HÜDEP uygulanmıştır. HÜDEP haftada iki gün yaklaşık bir buçuk-iki saat süre ile toplam sekiz hafta doğrudan araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Eğitim programına Salı ve Perşembe günleri sınıf öğretmenleri ile ortak belirlenen bir saat olan kahvaltıdan sonra 10:00’da başlanmıştır. Deney grubundaki çocuklara drama eğitim programı uygulanmadığı günlerde, öğretmenleri tarafından okul öncesi eğitim programına yönelik yarım günlük eğitim akışları

uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise drama eğitim programı uygulanmamış, çocuklar öğretmenleri tarafından hazırlanan ve uygulanan okul öncesi eğitim programına yönelik yarım günlük eğitim akışlarına devam etmişlerdir.

HÜDEP uygulanırken dikkat edilen noktalar şöyledir:

- Uygulama yapılacak alanın genişliğini uygun olmasına, alanda çocukların ilgilerini dağıtacak başka materyaller olmamasına dikkat edilmiştir.
- Eğitim ortamı her etkinlik için uygun şekilde düzenlenmiştir (gerekli masa sandalyeler, oturma düzeni, boş bir alanın oluşturulması gibi).
- Daha önceden araştırmacı tarafından çocuk sayısı kadar hazırlanmış materyaller sınıfa getirilmiştir.
- Özel gereksinimli çocuğun sınıfta olmasına dikkat edilmiştir.
- Yönergeler çocuklara açık ve net bir biçimde verilmiştir.
- Etkinliklere tüm çocukların katılımı sağlanmıştır.
- Çocuklar gruplara ayrılırken bir önceki etkinliklerde birlikte çalışmadığı çocuklarla grup olmalarına dikkat edilmiştir.
- Canlandırmalar esnasında grup zorlanırsa sorular sorularak süreç hatırlatılmıştır.
- Her etkinliğin sonunda değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme yapılırken her çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi için yeterli süre tanınmıştır.
- Sekiz hafta boyunca haftada iki oturum olmak üzere toplam 16 drama etkinliği uygulanmıştır.
- Etkinlik uygulamalarına sekiz hafta boyunca ara verilmeden devam edilmiştir.

3.5.3. Son testlerin uygulanması

Drama Eğitim Programı'nın uygulanması tamamlandıktan sonra 17 Nisan 2017-24 Nisan 2017 tarihleri arasında ön testlerin yapıldığı aynı ortam ve koşullarda, aynı şekilde SBİST, ÇEDÖ ve İYPGF deney ve kontrol gruplarındaki çocuklara son test olarak uygulanmıştır. SBİST çocuklara tek tek uygulanmıştır ve her çocuk için

ortalama 20-25 dk sürmüştür. ÇEDÖ ve İYPGF ise kamera kaydı üzerinden her çocuk tek tek izlenerek doldurulmuştur.

3.5.4. Kalıcılık testlerinin uygulanması

Son testlerin uygulanmasından dört hafta sonra drama eğitim programının kalıcılığını ölçmek amacıyla 22 Mayıs 2017-29 Mayıs 2017 tarihleri arasında araştırmacı tarafından ön ve son testlerin yapıldığı aynı ortam ve koşullarda, aynı şekilde SBİST, ÇEDÖ ve İYPGF deney grubundaki çocuklara kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

3.5.5. Testlerin uygulanması ve HÜDEP'in uygulanışı sırasında yaşanan güçlükler

Deney ve kontrol grubuna ön testlerin uygulanmasından önce üç gün araştırmacı, çocukların kendisine alışması amacıyla etkinliklerine katılmış, tanışma etkinlikleri düzenlemiştir. SBİST uygulanırken diğer çocukların seslerinin dikkat dağıtması sebebiyle okulun içindeki oyun odasının ve okulun dışındaki parkın kullanılmaması rica edilmiştir. Dikkati çabuk dağılan çocuklar için ölçeğin ilk önce ilk iki öyküsü, sonra üç öyküsü okunarak uygulanmıştır. ÇEDÖ ve İYPGF kamera kaydı üzerinden değerlendirilmiştir. Sınıfa kamera ilk kurulduğunda çocukların alışamadığı fark edilmiş, çocukların alışması açısından iki gün kamera kaydı alınmış ancak bu kayıtlar değerlendirilmemiştir. Son test ve kalıcılık testinde de aynı noktalara dikkat edilmiştir.

HÜDEP'in uygulanışı sırasında yaşanacak güçlükleri en aza indirmek için farklı, benzer özelliklerdeki bir grupta programın ön uygulaması yapılmıştır. Uygulamanın yapılması için çocukların ilgi ve motivasyonlarının en yoğun olduğu kahvaltıdan sonraki zaman dilimi tercih edilmiştir. Uygulamalarda çocukların hep aynı arkadaşları ile çalışmak istedikleri fark edilmiş, bu durumun önlenmesi için farklı teknikler kullanılarak çalışma grupları oluşturulmuştur. Çocukların dikkatlerini çekmek amacıyla ilgi çekici materyaller kullanılmıştır. Çocukların hareketli oyunlarla etkinliğe daha motive şekilde başladıkları fark edilmiş, drama oturumlarının ısınma aşamalarına mutlaka hareketli oyunlar eklenmiştir. Etkinliğe çocukların katılımını arttırmak, dramatik durumu canlı tutmak, çocukların sosyal

durumlarda olumlu davranışlarına yönelmelerini sağlamak için her oturumun tüm aşamalarında öğretmen rolde tekniği kullanılarak öğretmen etkinliklerde yer almıştır.

HÜDEP'in hazırlanması, veri toplama ve HÜDEP'in uygulama aşamalarını gösterir işlem-zaman çizelgesi Ek 9'da verilmiştir:

3.6. Verilerin Değerlendirilmesi

Bu araştırmanın bulgularının değerlendirilmesinde araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının demografik özelliklerini belirlemek için frekans ve yüzde (%) kullanılmıştır. Gerçekleştirilen drama eğitim programı uygulamalarının deney ve kontrol grubu arasında ele alınan değişkenler açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla ÇEDÖ, SBİST, İYPGF ön test, son test ve kalıcılık testi puanları üzerinden SPSS 22 istatistik programı kullanılarak nicel değerlendirmeleri yapılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık seviyesi olarak .05 kullanılmış olup, $p < .05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu, $p > .05$ olması durumunda ise anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir (63).

3.7. Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuklar İçin Etkileşim Dereceleme Ölçeği, Sosyal Bilgi İşleme Testi, İşbirliği-Yardımlaşma-Paylaşma Gözlem Formu'ndan aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ölçeklerin ön test, son test ve kalıcılık ölçümleri üzerinde Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Shapiro-Wilk Testi çalışma grubunun 50'den az olduğu durumlarda tercih edilmektedir (410).

Shapiro-Wilk Testi sonucunda elde edilen sonucun anlamlı çıkması, ($p > 0.05$) kullanılan ölçeklerden alınan puanların normal dağıldığını; anlamlı çıkmaması ise ($p < 0.05$) kullanılan ölçeklerden alınan puanların normal dağılmadığını göstermektedir (410). Normallik testleri sonrasında denek sayısı da dikkate alınarak kullanılacak istatistiksel testlerin seçimi gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların SBİST kapsamında alt boyutları ve toplam puanlarının ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına uygulanan Shapiro-Wilk Testi sonuçları Tablo 3.15'te verilmiştir.

Tablo 3.15. Deney ve kontrol grubundaki çocukların SBİST kapsamında alt boyutları ve toplam puanlarının ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına uygulanan Shapiro-Wilk Testi sonuçları.

SBİST	Ölçüm	Grup	Shapiro-Wilk		
			Katsayı	sd	p
Yüz İfadelerini Tanıma	Ön	Deney	,552	18	,000
		Kontrol	,601	18	,000
	Fark	Deney	,552	18	,000
		Kontrol	,601	18	,000
	Kalıcılık	Deney	,253	18	,000
		Kontrol	,253	18	,000
Sosyal İpuçlarını Kodlama	Ön	Deney	,614	18	,000
		Kontrol	,564	18	,000
	Fark	Deney	,614	18	,000
		Kontrol	,564	18	,000
	Kalıcılık	Deney	,253	18	,000
		Kontrol	,253	18	,000
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	Ön	Deney	,747	18	,000
		Kontrol	,662	18	,000
	Son	Deney	,520	18	,000
		Kontrol	,752	18	,000
	Fark	Deney	,818	18	,003
		Kontrol	,818	18	,003
Kalıcılık	Deney	,253	18	,000	
	Kontrol	,253	18	,000	
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	Ön	Deney	,935	18	,030
		Kontrol	,858	18	,035
	Son	Deney	,856	18	,011
		Kontrol	,858	18	,011
	Fark	Deney	,934	18	,023
		Kontrol	,968	18	,045
Kalıcılık	Deney	,533	18	,000	
	Kontrol	,533	18	,000	
Tepki Kararı ve Değerlendirme	Ön	Deney	,897	18	,041
		Kontrol	,930	18	,023
	Son	Deney	,928	18	,018
		Kontrol	,961	18	,047
	Fark	Deney	,901	18	,046
		Kontrol	,952	18	,045
Kalıcılık	Deney	,253	18	,000	
	Kontrol	,253	18	,000	
Sosyal Bilgi İşleme	Ön	Deney	,938	18	,267*
		Kontrol	,942	18	,316*
	Son	Deney	,939	18	,282*
		Kontrol	,963	18	,670*
	Fark	Deney	,892	18	,042
		Kontrol	,949	18	,411*
Kalıcılık	Deney	,533	18	,000	
	Kontrol	,533	18	,000	

*p>.05

Tablo 3.15 incelendiğinde, SBİST alt boyutlarının deney ve kontrol gruplarının normallik düzeylerine bakıldığında, tüm alt boyutların normal dağılım göstermediği ($p < 0.05$) görülmektedir. Alt boyutların basıklık ve çarpıklık katsayılarının (-1,1) arasında olmadığı görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık katsayısı (-1,1) aralığında olmadığından puanların normal dağılımdan önemli derecede sapma

gösterdiği sonucuna varılmaktadır (66). Sosyal Bilgi İşleme Testi'nin tamamına ait deney ve kontrol gruplarının normallik düzeylerine bakıldığında, testin genelinin normal dağılım gösterdiği ($p>0.05$) ve basıklık ve çarpıklık katsayılarının (-1,1) arasında olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ kapsamında alt boyutları ve toplam puanlarının ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına uygulanan Shapiro-Wilk Testi sonuçları Tablo 3.16'da verilmiştir.

Tablo 3.16. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ kapsamında alt boyutları ve toplam puanlarının ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına uygulanan Shapiro-Wilk Testi sonuçları.

ÇEDÖ	Ölçüm	Grup	Shapiro-Wilk		
			Katsayı	sd	p
İşbirliği	Ön	Deney	,938	18	,027
		Kontrol	,949	18	,041
	Son	Deney	,862	18	,013
		Kontrol	,902	18	,042
	Fark	Deney	,944	18	,033
		Kontrol	,954	18	,049
	Kalıcılık	Deney	,827	18	,004
		Kontrol	,944	18	,033
Özdenetim	Ön	Deney	,888	18	,036
		Kontrol	,964	18	,048
	Son	Deney	,767	18	,001
		Kontrol	,944	18	,035
	Fark	Deney	,916	18	,047
		Kontrol	,920	18	,037
	Kalıcılık	Deney	,760	18	,000
		Kontrol	,944	18	,036
Atılgnlık	Ön	Deney	,914	18	,046
		Kontrol	,900	18	,048
	Son	Deney	,803	18	,002
		Kontrol	,858	18	,012
	Fark	Deney	,911	18	,032
		Kontrol	,955	18	,041
	Kalıcılık	Deney	,699	18	,000
		Kontrol	,944	18	,036
Davranış Bölümü	Ön	Deney	,953	18	,474
		Kontrol	,952	18	,458
	Son	Deney	,908	18	,080
		Kontrol	,944	18	,336
	Fark	Deney	,903	18	,064
		Kontrol	,942	18	,309
	Kalıcılık	Deney	,912	18	,092
		Kontrol	,944	18	,336
Uyum ve Adaptasyon	Ön	Deney	,760	18	,000
		Kontrol	,720	18	,000
	Son	Deney	,520	18	,000
		Kontrol	,566	18	,000
	Fark	Deney	,849	18	,008
		Kontrol	,843	18	,007
	Kalıcılık	Deney	,253	18	,000
		Kontrol	,253	18	,000

Tablo 3.16. (Devam) Deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ kapsamında alt boyutları ve toplam puanlarının ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına uygulanan Shapiro-Wilk Testi sonuçları.

Etki	Ön	Deney	.812	18	.002
		Kontrol	,717	18	,000
Son	Deney	,638	18	,000	
	Kontrol	,638	18	,000	
Fark	Deney	,849	18	,008	
	Kontrol	,752	18	,000	
Kalıcılık	Deney	,624	18	,000	
	Kontrol	,624	18	,000	
Grup Dayanışması	Ön	Deney	,759	18	,000
	Kontrol	,717	18	,000	
Son	Deney	,373	18	,000	
	Kontrol	,601	18	,000	
Fark	Deney	,859	18	,012	
	Kontrol	,788	18	,001	
Kalıcılık	Deney	,457	18	,000	
	Kontrol	,457	18	,000	
İzlenim Bölümü	Ön	Deney	,840	18	,006
	Kontrol	,823	18	,003	
Son	Deney	,743	18	,000	
	Kontrol	,807	18	,002	
Fark	Deney	,930	18	,193*	
	Kontrol	,932	18	,210*	
Kalıcılık	Deney	,713	18	,000	
	Kontrol	,713	18	,000	

*p>.05

Tablo 3.16 incelendiğinde, ÇEDÖ'nün bölümlerine ait alt boyutlarının ve tamamının deney ve kontrol gruplarının normallik düzeylerine bakıldığında, tüm alt boyutların ve tamamının normal dağılım göstermediği ($p<0.05$) görülmektedir. Alt boyutların basıklık ve çarpıklık katsayılarının (-1,1) arasında olmadığı görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık katsayısı (-1,1) aralığında olmadığından puanların normal dağılımdan önemli derecede sapma gösterdiği sonucuna varılmaktadır (66). Ancak İzlenim Değerlendirme Bölümünün fark puanının normal dağılım gösterdiği ($p>.05$) ve basıklık ve çarpıklık katsayılarının (-1,1) arasında olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF Kendiliğinden Gerçekleşen Davranışlar Bölümü kapsamında alt boyutları ve toplam puanlarının ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına uygulanan Shapiro-Wilk Testi sonuçları Tablo 3.17'de verilmiştir:

Tablo 3.17. Deney ve Kontrol grubundaki çocukların İYPGF kendiliğinden gerçekleşen davranışlar bölümü kapsamında alt boyutları ve toplam Puanlarının ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına uygulanan Shapiro-Wilk Testi sonuçları.

İYPGF	Ölçüm	Grup	Shapiro-Wilk		
			Katsayı	sd	p
İşbirliği	Ön	Deney	,862	18	,013
		Kontrol	,853	18	,009
	Son	Deney	,864	18	,014
		Kontrol	,850	18	,009
	Fark	Deney	,973	18	,844
		Kontrol	,859	18	,012
Kalıcılık	Deney	,614	18	,000	
	Kontrol	,859	18	,012	
Yardımlaşma	Ön	Deney	,890	18	,038
		Kontrol	,879	18	,025
	Son	Deney	,855	18	,010
		Kontrol	,850	18	,009
	Fark	Deney	,903	18	,064
		Kontrol	,922	18	,141
Kalıcılık	Deney	,739	18	,000	
	Kontrol	,859	18	,012	
Paylaşma	Ön	Deney	,878	18	,024
		Kontrol	,860	18	,012
	Son	Deney	,737	18	,000
		Kontrol	,846	18	,007
	Fark	Deney	,885	18	,032
		Kontrol	,875	18	,021
Kalıcılık	Deney	,552	18	,000	
	Kontrol	,859	18	,012	
Kendiliğinden Gerçekleşen Davranışlar Bölümü	Ön	Deney	,912	18	,095*
		Kontrol	,929	18	,187*
	Son	Deney	,928	18	,176*
		Kontrol	,977	18	,913*
	Fark	Deney	,922	18	,139*
		Kontrol	,962	18	,633*
Kalıcılık	Deney	,783	18	,001	
	Kontrol	,859	18	,012	

*p>.05

Tablo 3.17 incelendiğinde, İYPGF Kendiliğinden Gerçekleşen Davranışlar bölümüne ait alt boyutlarının ve tamamının deney ve kontrol gruplarının normallik düzeylerine bakıldığında, tüm alt boyutların ve tamamının normal dağılım

göstermediği ($p < 0.05$) belirlenmiştir. Alt boyutların basıklık ve çarpıklık katsayılarının (-1,1) arasında olmadığı görülmektedir. Basıklık ve çarpıklık katsayısı (-1,1) aralığında olmadığından puanların normal dağılımdan önemli derecede sapma gösterdiği sonucuna varılmaktadır (66). Ancak bölümün tamamının ön test, son test, fark puanlarının normal dağılım gösterdiği ($p > .05$) ve basıklık ve çarpıklık katsayılarının (-1,1) arasında olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF Öğretmen Yönlendirmesiyle Gerçekleşen Davranışlar bölümü kapsamında alt boyutları ve toplam puanlarının ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına uygulanan Shapiro-Wilk Testi sonuçları Tablo 3.18’de verilmiştir.

Tablo 3.18. Deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF öğretmen yönlendirmesiyle gerçekleşen davranışlar bölümü kapsamında alt boyutları ve toplam Puanlarının ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına uygulanan Shapiro-Wilk Testi sonuçları.

İYPGF	Ölçüm	Grup	Shapiro-Wilk			
			Katsayı	Serbestlik Derecesi	p	
İşbirliği	Ön	Deney	,253	18	,000	
		Kontrol	,253	18	,000	
	Son	Deney	,253	18	,000	
		Kontrol	,253	18	,000	
	Fark	Deney	,253	18	,000	
		Kontrol	,253	18	,000	
	Kalıcılık	Deney	,253	18	,000	
		Kontrol	,859	18	,012	
	Yardımlaşma	Ön	Deney	,253	18	,000
			Kontrol	,253	18	,000
		Son	Deney	,253	18	,000
			Kontrol	,253	18	,000
Fark		Deney	,253	18	,000	
		Kontrol	,253	18	,000	
Kalıcılık		Deney	,253	18	,000	
		Kontrol	,859	18	,012	
Paylaşma		Ön	Deney	,373	18	,000
			Kontrol	,253	18	,000
		Son	Deney	,253	18	,000
			Kontrol	,253	18	,000
	Fark	Deney	,373	18	,000	
		Kontrol	,253	18	,000	
	Kalıcılık	Deney	,253	18	,000	
		Kontrol	,859	18	,012	

Tablo 3.18. (Devam) Deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF öğretmen yönlendirmesiyle gerçekleşen davranışlar bölümü kapsamında alt boyutları ve toplam Puanlarının ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına uygulanan Shapiro-Wilk Testi sonuçları.

Öğretmen Yönlendirmesiyle Gerçekleşen Davranışlar Bölümü	Ön	Deney	,362	18	,000
			Kontrol	,253	18
Son		Deney	,253	18	,000
		Kontrol	,253	18	,000
Fark		Deney	,401	18	,000
		Kontrol	,477	18	,000
Kalıcılık		Deney	,783	18	,001
		Kontrol	,859	18	,012

*p>.05

Tablo 3.18 incelendiğinde, İYPGF Öğretmen Yönlendirmesiyle Gerçekleşen Davranışlar Bölümüne ait alt boyutlarının ve tamamının deney ve kontrol gruplarının normallik düzeylerine bakıldığında, tüm alt boyutların ve tamamının normal dağılım göstermediği ($p < 0.05$) görülmektedir. Alt boyutların basıklık ve çarpıklık katsayılarının (-1,1) arasında olmadığı belirlenmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayısı (-1,1) aralığında olmadığından puanların normal dağılımdan önemli derecede sapma gösterdiği sonucuna varılmaktadır (66).

Ölçeklerin tamamının ve alt boyutlarının ön test, son test, kalıcılık ve fark puanlarına uygulanan Shapiro Wilk Testi sonucunda normal dağılım gösteren ve göstermeyen sonuçlar elde edilmiştir. Bu nedenle iki bağımsız grup karşılaştırmalarında normal dağılım gösteren değerler için Bağımsız Gruplarda t Testi (Student t Testi), normal dağılım göstermeyen değerler için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bağımlı gruplarda iki eş arasındaki fark karşılaştırmalarında normal dağılım gösteren değerler için Bağımlı Gruplarda t Testi (paired samples t-testi), normal dağılım göstermeyen değerler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır (410).

4. BULGULAR

Kaynaştırma uygulaması yapılan anasınıflarında drama eğitim programının sosyal etkileşimlerine, sosyal bilgi işleme süreçlerine, işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarını göstermelerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada sırasıyla; araştırmada kullanılmış olan tüm ölçme araçları ve alt boyutlarının, deney ve kontrol grupları arasında ön-test, son-test karşılaştırmaları ve deney grubunun ön-test, son-test ve izlem çalışmaları değerlendirme bulguları sunulmuştur.

4.1. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi'nden Elde Edilen Sonuçlar

Deney ve kontrol grubundaki çocukların SBİST ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının sonuçları Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların SBİST ön test, son test ve deney grubundaki çocukların kalıcılık testi puanlarına göre bağımsız gruplarda t testi sonuçları.

Ölçüm	Grup	n	Ort.	SBİST				t testi	
				Ortanca	Min.	Maks.	ss	t	p
Ön Test	Deney	18	73,39	74,00	67,00	79,00	3,71	-0,221	0,826
	Kontrol	18	73,67	73,00	66,00	82,00	3,82		
Son Test	Deney	18	99,44	99,00	96,00	102,00	1,46	17,14	0,0001*
	Kontrol	18	82,17	82,00	73,00	89,00	4,02		
Ön Test	Deney (Grup içi)	18	73,39	74,00	67,00	79,00	3,71	-29,4	0,0001*
Son Test		18	99,44	99,00	96,00	102,00	1,46		
Ön Test	Kontrol (Grup içi)	18	73,67	73,00	66,00	82,00	3,82	-5,9	0,0001*
Son Test		18	82,17	82,00	73,00	89,00	4,02		
Son Test	Deney (Grup içi)	18	99,44	99,00	96,00	102,00	1,46	10,4	0,0001*
Kalıcılık		18	103,61	104,00	102,00	104,00	,78		

*p<.05

Tablo 4.1 incelendiğinde, yapılan Bağımsız Gruplarda t testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların SBİST ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t=-0.221$, $p>.05$). Bu sonuca göre, deney ve kontrol gruplarının eğitime başlarken sosyal bilgi işleme süreçlerinin benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Son test puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubundaki çocukların SBİST toplam son test ortalama puanının 99,44 iken

kontrol grubundaki çocukların son test ortalama puanının 82,17 olduğu belirlenmiştir. Yapılan t testi sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların son test ortalama puanları arasında farklılığın anlamlı olduğu saptanmıştır ($t=17,14$, $p<.05$). Deney ($t=-29,4$, $p<.05$) ve kontrol gruplarının ($t=-5,9$, $p<.05$) grup içi bağımsız t testi karşılaştırmaları incelendiğinde, son test puan ortalamaları ile ön test puanları arasında farklılığın anlamlı olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık testi puanları arasında farklılığın anlamlı olduğu saptanmıştır ($t=10,4$, $p<.05$). Deney grubundaki çocukların SBİST’den aldıkları kalıcılık testi ortalama puanı 103,61 iken son test ortalama puanının 99,44 olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların SBİST’nin alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların SBİST’nin alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarına göre mann-whitney u ve bağımsız gruplarda t testi sonuçları.

Alt Boyut	Ölçüm	Grup	SBİST							MWU ve t	
			n	Ort.	Ortanca	Min.	Maks.	ss	Sıra Ort.	U	p
Yüz İfadelerini Tanıma	Ön test	Deney	18	4,72	5,00	3,00	5,00	0,57	19,33	-	0,609
		Kontrol	18	4,67	5,00	4,00	5,00	0,49	17,67		
	Son test	Deney	18	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00	18,50	0	1
		Kontrol	18	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00	18,50		
Sosyal İpuçlarını Kodlama	Ön test	Deney	18	14,67	15,00	13,00	15,00	0,59	18,53	-0,02	0,984
		Kontrol	18	14,61	15,00	12,00	15,00	0,78	18,47		
	Son test	Deney	18	20,00	20,00	20,00	20,00	0,00	27,50	-5,9	0,0001*
		Kontrol	18	15,00	15,00	15,00	15,00	0,00	9,50		
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	Ön test	Deney	18	1,67	2,00	0,00	3,00	0,77	19,14	-0,43	0,662
		Kontrol	18	1,61	2,00	0,00	2,00	0,61	17,86		
	Son test	Deney	18	3,78	4,00	3,00	4,00	0,43	25,89	-4,5	0,000*
		Kontrol	18	2,61	3,00	2,00	4,00	0,61	11,11		
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	Ön test	Deney	18	22,89	23,00	20,00	26,00	1,71	16,31	-1,2	0,204
		Kontrol	18	23,83	23,00	21,00	29,00	1,86	20,69		
	Son test	Deney	18	28,56	28,50	26,00	30,00	1,25	26,64	-4,7	0,000*
		Kontrol	18	25,00	25,50	20,00	28,00	2,09	10,36		
Tepki Kararı ve Değerlendirme	Ön test	Deney	18	29,44	30,50	20,00	34,00	3,54	20,31	-1,03	0,301
		Kontrol	18	28,94	28,00	24,00	37,00	3,08	16,69		
	Son test	Deney	18	42,11	42,00	40,00	45,00	1,23	27,47	-5,1	0,000*
		Kontrol	18	34,56	34,00	30,00	40,00	2,94	9,53		
Toplam	Ön test	Deney	18	73,39	74,00	67,00	79,00	3,71		-	0,826
		Kontrol	18	73,67	73,00	66,00	82,00	3,82			
	Son test	Deney	18	99,44	99,00	96,00	102,00	1,46		17,14	0,000*
		Kontrol	18	82,17	82,00	73,00	89,00	4,02			

* $p<.05$

Tablo 4.2 incelendiğinde, yapılan Mann Whitney U ve Bağımsız Gruplarda t testi sonuçlarında göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların SBİST “Yüz İfadelerini Tanıma” alt boyutunda deney ve kontrol gruplarında ön test puan

ortalamları arasında ($U = -0,609$, $p > .05$) ve son test puan ortalamaları arasında ($U = 0$, $p > .05$) gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. “Sosyal İpuçlarını Kodlama ($U = -0,02$, $p > .05$), Sosyal İpuçlarını Yorumlama ($U = -0,43$, $p > .05$), Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması ($U = -1,2$, $p > .05$), Tepki Kararı ve Değerlendirme ($U = -1,03$, $p > .05$)” alt boyutlarında ön test puan ortalamaları arasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmezken ($p > 0,05$); “Sosyal İpuçlarını Kodlama ($U = -5,9$, $p < .05$), Sosyal İpuçlarını Yorumlama ($U = -4,5$, $p < .05$), Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması ($U = -4,7$, $p < .05$), Tepki Kararı ve Değerlendirme ($U = -5,1$, $p < .05$)” alt boyutlarında son test puan ortalamaları arasında deney grubunda anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki çocukların SBİST’nin alt boyutları ve toplam ön test-son test-kalıcılık testi karşılaştırma sonuçları Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Deney grubundaki çocukların SBİST’nin alt boyutları ve toplam ön test-son test-kalıcılık testi puanlarına göre wilcoxon işaretli sıralar ve bağımlı gruplarda t testi sonuçları.

Alt Boyut	Ölçüm	SBİST						Wilcoxon ve t	
		n	Ort.	Ortanca	Min.	Maks.	ss	z	p
Yüz İfadelerini Tanıma	Ön test	18	4,72	5,00	3,00	5,00	0,57	-1,89	0,049*
	Son test	18	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00		
	Son test	18	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00	0	1
	Kalıcılık testi	18	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00		
Sosyal İpuçlarını Kodlama	Ön test	18	14,67	15,00	13,00	15,00	0,59	-3,9	0,0001*
	Son test	18	20,00	20,00	20,00	20,00	0,00		
	Son test	18	20,00	20,00	20,00	20,00	0,00	0	1
	Kalıcılık testi	18	20,00	20,00	20,00	20,00	0,00		
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	Ön test	18	1,67	2,00	0,00	3,00	0,77	-3,8	0,0001*
	Son test	18	3,78	4,00	3,00	4,00	0,43		
	Son test	18	3,78	4,00	3,00	4,00	0,43	-2	0,046*
	Kalıcılık testi	18	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00		
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	Ön test	18	22,89	23,00	20,00	26,00	1,71	-3,6	0,0001*
	Son test	18	28,56	28,50	26,00	30,00	1,25		
	Son test	18	28,56	28,50	26,00	30,00	1,25	-2,4	0,016*
	Kalıcılık testi	18	29,61	30,00	28,00	30,00	0,78		
Tepki Kararı ve Değerlendirme	Ön test	18	29,44	30,50	20,00	34,00	3,54	-3,7	0,0001*
	Son test	18	42,11	42,00	40,00	45,00	1,23		
	Son test	18	42,11	42,00	40,00	45,00	1,23	-3,65	0,0001*
	Kalıcılık testi	18	45,00	45,00	45,00	45,00	0,00		
Toplam	Ön test	18	73,39	74,00	67,00	79,00	3,71	-29,4	0,0001*
	Son test	18	99,44	99,00	96,00	102,00	1,46		
	Son test	18	99,44	99,00	96,00	102,00	1,46	-10,4	0,0001*
	Kalıcılık testi	18	103,61	104,00	102,00	104,00	0,78		

* $p < .05$

Tablo 4.3 incelendiğinde, yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar ve Bağımlı Gruplarda t testi sonuçlarında göre; deney grubundaki çocukların SBİST “Yüz İfadelerini Tanıma ($z = -1.89, p < .01$), Sosyal İpuçlarını Kodlama ($z = -3.9, p < .01$), Sosyal İpuçlarını Yorumlama ($z = -3.8, p < .01$), Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması ($z = -3.6, p < .01$), Tepki Kararı ve Değerlendirme ($z = -3.7, p < .01$)” alt boyutlarından aldıkları son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. “Sosyal İpuçlarını Yorumlama ($z = -2, p < .01$), Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması ($z = -2.4, p < .01$), Tepki Kararı ve Değerlendirme ($z = -3.65, p < .01$)” alt boyutlarında ise deney grubundaki çocukların kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamalarının son testten aldıkları puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Kontrol grubundaki çocukların SBİST’nin alt boyutları ve toplam ön test-son test puanları karşılaştırması sonuçları Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4. Kontrol grubundaki çocukların SBİST’nin alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarına göre wilcoxon işaretli sıralar ve bağımlı gruplarda t testi sonuçları.

Alt Boyut	Ölçüm	SBİST						Wilcoxon ve t	
		n	Ort.	Ortanca	Min.	Maks.	ss	z	p
Yüz İfadelerini Tanıma	Ön test	18,00	4,67	5,00	4,00	5,00	0,49	-2,49	0,014*
	Son test	18,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00		
Sosyal İpuçlarını Kodlama	Ön test	18,00	14,61	15,00	12,00	15,00	0,78	-2,1	0,034*
	Son test	18,00	15,00	15,00	15,00	15,00	0,00		
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	Ön test	18,00	1,61	2,00	0,00	2,00	0,61	-3,2	0,001*
	Son test	18,00	2,61	3,00	2,00	4,00	0,61		
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	Ön test	18,00	23,83	23,00	21,00	29,00	1,86	-1,8	0,067
	Son test	18,00	25,00	25,50	20,00	28,00	2,09		
Tepki Kararı ve Değerlendirme	Ön test	18,00	28,94	28,00	24,00	37,00	3,08	-3,59	0,0001*
	Son test	18,00	34,56	34,00	30,00	40,00	2,94		
Toplam	Ön test	18	73,67	73,00	66,00	82,00	3,82	-5,9	0,0001*
	Son test	18	82,17	82,00	73,00	89,00	4,02		

* $p < .05$

Tablo 4.4 incelendiğinde, yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar ve Bağımlı Gruplarda t testi sonuçlarında göre; kontrol grubundaki çocukların SBİST “Yüz İfadelerini Tanıma ($z = -2.49, p < .01$), Sosyal İpuçlarını Kodlama ($z = -2.1, p < .01$),

Sosyal İpuçlarını Yorumlama ($z = -3.2, p < .01$), Tepki Kararı ve Değerlendirme ($z = -3.59, p < .01$)” alt boyutlarından aldıkları son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. “Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması” ($z = -1.8, p > .01$) alt boyutunda ise son test puan ortalamaları ile ön test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların SBİST alt boyutları ve toplam ön test son test puan farklarının sonuçları Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5. Deney ve kontrol grubundaki çocukların SBİST alt boyutları ve toplam ön test son test puan farkları için mann whitney u testi sonuçları.

Alt Boyut	Grup	SBİST							MWU	
		n	Ort.	Ortan ca	Min.	Maks.	ss	Sıra Ort.	U	p
Yüz İfadelerini Tanıma	Deney	18	,28	0,00	0,00	2,00	,57	17,67	-0,609	0,543
	Kontrol	18	,33	0,00	0,00	1,00	,49	19,33		
Sosyal İpuçlarını Kodlama	Deney	18	5,33	5,00	5,00	7,00	,59	27,50	-5,3	0,0001*
	Kontrol	18	,39	0,00	0,00	3,00	,78	9,50		
Sosyal İpuçlarını Yorumlama	Deney	18	2,11	2,00	1,00	4,00	,76	24,47	-3,62	0,0001*
	Kontrol	18	1,00	1,00	0,00	2,00	,77	12,53		
Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması	Deney	18	5,67	6,00	0,00	9,00	2,20	25,86	-4,21	0,0001*
	Kontrol	18	1,17	1,00	-3,00	6,00	2,43	11,14		
Tepki Kararı ve Değerlendirme	Deney	18	12,67	12,00	6,00	21,00	3,68	25,56	-4,03	0,0001*
	Kontrol	18	5,61	4,50	-1,00	13,00	4,24	11,44		
Toplam	Deney	18	26,06	25	21	32	3,75	18	-5,1	0,0001*
	Kontrol	18	8,5	8	-3	18	6,09	18		

* $p < .05$

Tablo 4.5 incelendiğinde, yapılan Mann Whitney U testine göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların SBİST “Yüz İfadelerini Tanıma” alt boyutunda ön test ve son test puan ortalamaları arasında ($U = -0.609, p > .05$) anlamlı farklılığın olmadığı; “Sosyal İpuçlarını Kodlama ($U = -5.3, p < .05$), Sosyal İpuçlarını Yorumlama ($U = -3.62, p < .05$), Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması ($U = -4.21, p < .05$), Tepki Kararı ve Değerlendirme ($U = -4.03, p < .05$)” alt boyutlarında ise ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında drama eğitim programına katılan çocukların, programa katılmayanlara göre sosyal ipuçlarını kodlama, sosyal

ipuçlarını yorumlama, tepkilerin çeşitlendirilmesi ve yapılandırılması ve tepki kararı ve değerlendirme puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.2. Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nden Elde Edilen Sonuçlar

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ ön test ve son test puanlarına göre bağımsız gruplarda t testi sonuçları.

Ölçüm	Grup	n	ÇEDÖ					t Testi	
			Ort.	Ortanca	Min.	Maks.	ss	t	p
Ön Test	Deney	18	37,06	36,00	26,00	49,00	6,43	7,09	0,001*
	Kontrol	18	23,67	23,50	17,00	33,00	4,78		
Son Test	Deney	18	55,39	55,50	51,00	59,00	2,25	26,11	0,0001*
	Kontrol	18	30,67	30,00	25,00	37,00	3,33		
Ön Test	Deney (Grup içi)	18	73,39	74,00	67,00	79,00	3,71	-29,4	0,0001*
Son Test		18	99,44	99,00	96,00	102,00	1,46		
Ön Test	Kontrol (Grup içi)	18	37,06	36,00	26,00	49,00	6,43	-14,7	0,0001*
Son Test		18	55,39	55,50	51,00	59,00	2,25		
Son Test	Deney (Grup içi)	18	99,44	99,00	96,00	102,00	1,46	28,8	0,0001*
Kalıcılık Test		18	69,00	69,00	65,00	73,00	2,22		

*p<.05

Tablo 4.6 incelendiğinde, yapılan Bağımsız Gruplarda t testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ ön test puanları arasında farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($t=7.09$, $p>.05$). Bu sonuca göre, anlamlı farklılık çıkmasa da ölçme araçlarının alt boyutlarında ve uygulanan diğer ölçme araçlarında ön testler arasındaki farkın olmaması grupların benzer özelliklere sahip olmadığını göstermemektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocuklar ön test ortalama puanları arasında çok yüksek puan farkının olmadığı görülmektedir. Son test puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubundaki çocukların ÇEDÖ toplam son test ortalama puanının 55,39 iken kontrol grubundaki çocukların son test ortalama puanının 30,67 olduğu belirlenmiştir. Yapılan t testi sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların son test ortalama puanları arasında farklılığın anlamlı olduğu saptanmıştır ($t=26,11$, $p<.05$). Deney ($t=-29,4$, $p<.05$) ve kontrol gruplarının ($t=-14,7$, $p<.05$) grup içi bağımsız t testi karşılaştırmaları incelendiğinde, son test puan ortalamaları ile ön test puanları arasında farklılığın anlamlı olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ Davranış Değerlendirme bölümünün alt boyutları ve toplamından aldıkları ön test-son test puanlarının karşılaştırılması sonuçları Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ davranış değerlendirme bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarına göre mann-whitney u ve bağımsız gruplarda t testi sonuçları.

Alt Boyut	Ölçüm	Gruplar	ÇEDÖ							MWU ve t		
			n	Ort.	Ortanc a	Min.	Maks.	Ss	Sıra Ort.	U	p	
Davranış Değerlendirme Bölümü	İşbirliği	Ön test	Deney	18	5,67	5,00	2,00	12,00	2,89	15,03	-199	0,056
		Kontrol	18	7,67	8,50	3,00	13,00	2,77	21,97			
	Son test	Deney	18	18,28	18,00	16,00	20,00	0,96	27,50	-5,19	0,000*	
		Kontrol	18	8,89	9,00	6,00	11,00	1,71	9,50			
	Özdenetim	Ön test	Deney	18	4,11	4,00	1,00	8,00	2,49	19,50	-0,57	0,564
		Kontrol	18	3,61	4,00	0,00	7,00	1,75	17,50			
	Son test	Deney	18	8,67	8,50	8,00	10,00	0,77	26,33	-4,55	0,000*	
		Kontrol	18	5,61	6,00	2,00	9,00	2,06	10,67			
	Atılganlık	Ön test	Deney	18	3,28	3,00	0,00	10,00	2,72	16,14	-1,36	0,173
		Kontrol	18	4,11	4,00	1,00	6,00	1,37	20,86			
	Son test	Deney	18	12,11	12,0	11,0	13,00	0,68	27,42	-5,1	0,000*	
		Kontrol	18	6,28	6,00	4,00	11,00	1,81	9,58			
Toplam	Ön test	Deney	18	13,06	12,00	3,00	30,00	6,65	-1,2	0,204		
		Kontrol	18	15,39	16,00	8,00	21,00	3,78				
	Son test	Deney	18	39,06	39,00	37,00	42,00	1,63	21,8	0,000*		
		Kontrol	18	20,78	20,00	16,00	28,00	3,15				

*p<.05

Tablo 4.7 incelendiğinde, yapılan Mann Whitney U ve Bağımsız Gruplarda t testi sonuçlarında göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ Davranış Değerlendirme Bölümü “İşbirliği (U= -199, p>.05), Özdenetim (U= -0,57, p>.05), Atılganlık (U= -1,36, p>.05)” alt boyutlarında ve toplamında (t=-1,2, p>.05) ön test puan ortalamaları arasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmezken; Davranış Değerlendirme Bölümü “İşbirliği (U= -5,19, p<.05), Özdenetim (U= -4,55, p<.05), Atılganlık (U= -5,1, p<.05)” alt boyutlarında ve toplamında (t=21,8, p<.05) son test puan ortalamaları arasında deney grubunda anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki çocukların ÇEDÖ Davranış Değerlendirme Bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test-kalıcılık testinden aldıkları puanlarının karşılaştırılması sonuçları Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Deney grubundaki çocukların ÇEDÖ davranış değerlendirme bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test-kalıcılık testi puanlarına göre wilcoxon işaretli sıralar ve bağımlı gruplarda t testi sonuçları.

Alt Boyut	Ölçüm	ÇEDÖ						Wilcoxon ve t	
		n	Ort.	Ortanc a	Min.	Maks.	ss	z	p
İşbirliği	Ön test	18	5,67	5,00	2,00	12,00	2,89	-3,72	0,0001*
	Son test	18	18,28	18,00	16,00	20,00	0,96		
	Son test	18	18,28	18,00	16,00	20,00	0,96	-2,81	0,005*
	Kalıcılık testi	18	18,94	19,00	17,00	20,00	0,94		
Özdenetim	Ön test	18	4,11	4,00	1,00	8,00	2,49	-3,63	0,0001*
	Son test	18	8,67	8,50	8,00	10,00	0,77		
	Son test	18	8,67	8,50	8,00	10,00	0,77	-0,378	0,705
	Kalıcılık testi	18	8,72	8,50	8,00	10,00	0,83		
Atılgnlık	Ön test	18	3,28	3,00	0,00	10,00	2,72	-3,73	0,0001*
	Son test	18	12,11	12,00	11,00	13,00	0,68		
	Son test	18	12,11	12,00	11,00	13,00	0,68	-2,53	0,011*
	Kalıcılık testi	18	12,56	13,00	11,00	13,00	0,62		
Toplam	Ön test	18	13,06	12,00	3,00	30,00	6,65	-15,8	0,0001*
	Son test	18	39,06	39,00	37,00	42,00	1,63		
	Son test	18	39,06	39,00	37,00	42,00	1,63	-3,4	0,003*
	Kalıcılık testi	18	40,22	40,50	38,00	43,00	1,70		

*p<.05

Tablo 4.8 incelendiğinde, yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar ve Bağımlı Gruplarda t testi sonuçlarında göre; deney grubundaki çocukların ÇEDÖ Davranış Değerlendirme Bölümü “İşbirliği (z = -3.72, p<.05), Özdenetim (z = -3.63, p<.05), Atılgnlık (z = -3.73, p<.05)” alt boyutlarından ve toplamından (t= -15,8, p<.05) aldıkları son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Davranış Değerlendirme Bölümü “İşbirliği (z = -2.81, p<.05), Atılgnlık (z = -2.53, p<.05)” alt boyutlarında ve toplamında (t= -3,4, p<.05) ise deney grubundaki çocukların kalıcılık testinden aldıkları puan

ortalamalarının son testten aldıkları puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ Davranış Değerlendirme Bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son testten aldıkları puanların karşılaştırmaları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ davranış değerlendirme bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarına göre wilcoxon işaretli sıralar ve bağımlı gruplarda t testi sonuçları.

Alt Boyut	Ölçüm	ÇEDÖ						Wilcoxon ve t		
		n	Ort.	Ortanca	Min.	Maks.	ss	z	p	
Davranış Değerlendirme Bölümü	İşbirliği	Ön test	18	7,67	8,50	3,00	13,00	2,77	-1,6	0,108
		Son test	18	8,89	9,00	6,00	11,00	1,71		
	Özdenetim	Ön test	18	3,61	4,00	0,00	7,00	1,75	-2,65	0,008*
		Son test	18	5,61	6,00	2,00	9,00	2,06		
	Atılganlık	Ön test	18	4,11	4,00	1,00	6,00	1,37	-3,3	0,001*
		Son test	18	6,28	6,00	4,00	11,00	1,81		
	Toplam	Ön test	18	15,39	16,00	8,00	21,00	3,78	t	p
		Son test	18	20,78	20,00	16,00	28,00	3,15		

*p<.05

Tablo 4.9 incelendiğinde, yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar ve Bağımlı Gruplarda t testi sonuçlarında göre; kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ Davranış Değerlendirme Bölümü “Özdenetim (z = -2.65, p<.05), Atılganlık (z = -3.3, p<.05)” alt boyutlarından ve toplamından (t=-5,2, p<.05) aldıkları son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Davranış Değerlendirme Bölümü “İşbirliği” (z = -1.6, p>.05) alt boyutunda ise son test puan ortalamaları ile ön test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ Davranış Değerlendirme Bölümünün alt boyutları ve toplam ön test ve son testten aldıkları puan farklarının sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ davranış değerlendirme bölümünün alt boyutları ve toplam ön test son test puan farkları için bağımsız t testi sonuçları.

	Alt Boyut	Grup	ÇEDÖ					t testi		
			n	Ort.	Ortalama	Min.	Maks.	ss	t	p
Davranış Değerlendirme Bölümü	İşbirliği	Deney	18	12,61	13,00	5,00	17,00	3,13	11,1	0,0001*
		Kontrol	18	1,22	1,00	-4,00	6,00	2,98		
	Özdenetim	Deney	18	4,56	5,00	0,00	8,00	2,71	2,9	0,006*
		Kontrol	18	2,00	2,00	-4,00	5,00	2,52		
	Atılgnalık	Deney	18	8,83	9,00	2,00	12,00	2,79	8,5	0,0001*
		Kontrol	18	2,17	2,00	-1,00	5,00	1,76		
	Toplam	Deney	18	26,00	26,50	7,00	35,00	6,98	10,6	0,0001*
		Kontrol	18	5,39	4,00	-1,00	16,00	4,34		

*p<.05

Tablo 4.10 incelendiğinde, yapılan Mann Whitney U testine göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ Davranış Değerlendirme Bölümü “İşbirliği (U= -5.05, p<.05), Özdenetim (U= -2.58, p<.05), Atılgnalık (U= -4.8, p<.05)” alt boyutlarında ve toplamında (U= 10,6, p<.05) ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, drama eğitim programına katılan çocukların, programa katılmayanlara göre tüm alt boyutlardan aldıkları puanların daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ İzlenim Değerlendirme Bölümünün alt boyutları ve toplamından aldıkları ön test-son test puanlarının karşılaştırılması sonuçları Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ izlenim değerlendirme bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarına göre mann-whitney u testi sonuçları.

	Alt Boyut	Ölçüm	Gruplar	ÇEDÖ						MWU		
				n	Ort.	Orta	Min.	Mak s.	ss	Sıra Ort.	U	p
İzlenim Değerlendirme bölümü	Uyum ve	Ön test	Deney	18	2,28	2,50	1,00	3,00	0,83	19,31	-0,502	0,615
			Kontrol	18	2,22	2,00	1,00	3,00	0,55	17,69		
	Adaptasyon	Son test	Deney	18	4,78	5,00	4,00	5,00	0,43	27,50	-5,4	0,0001*
			Kontrol	18	2,72	3,00	2,00	3,00	0,46	9,50		
	Etki	Ön test	Deney	18	2,06	2,00	1,00	3,00	0,80	19,28	-0,49	0,622
			Kontrol	18	1,94	2,00	1,00	3,00	0,54	17,72		
		Son test	Deney	18	4,56	5,00	4,00	5,00	0,51	27,50	-5,29	0,0001*
			Kontrol	18	2,56	3,00	2,00	3,00	0,51	9,50		
	Grup Dayanması	Ön test	Deney	18	2,11	2,00	1,00	3,00	0,90	19,67	-0,7	0,473
			Kontrol	18	1,94	2,00	1,00	3,00	0,54	17,33		
		Son test	Deney	18	4,89	5,00	4,00	5,00	0,32	27,50	-5,49	0,0001*
			Kontrol	18	2,67	3,00	2,00	3,00	0,49	9,50		
	Toplam	Ön test	Deney	18	6,44	6,50	3,00	9,00	2,43	19,53	-0,61	0,543
			Kontrol	18	6,11	6,00	3,00	9,00	1,41	17,47		
		Son test	Deney	18	14,22	15,0	12,00	15,0	1,06	27,50	-5,22	0,0001*
			Kontrol	18	7,94	8,00	6,00	9,00	1,16	9,50		

*p<.05

Tablo 4.11 incelendiğinde, yapılan Mann Whitney U testine göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ İzlenim Değerlendirme Bölümü “Uyum ve Adaptasyon (U= -502, p>.05), Etki (U= -0,49, p>.05), Grup Dayanışması (U= -0,7, p>.05)” alt boyutlarında ve toplamında (U=-0,61, p>.05) ön test puan ortalamaları arasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmezken; “Uyum ve Adaptasyon (U= -5,4, p>.05), Etki (U= -5,29, p>.05), Grup Dayanışması (U= -5,49, p>.05)” alt boyutlarında ve toplamında (U=-5,22, p>.05) son test puan ortalamaları arasında deney grubunda anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki çocukların ÇEDÖ İzlenim Değerlendirme Bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test-kalıcılık testinden aldıkları puanlarının karşılaştırılması sonuçları Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Deney grubundaki çocukların ÇEDÖ izlenim değerlendirme bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test-kalıcılık testi puanlarına göre wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.

	Alt Boyut	Ölçüm	ÇEDÖ					Wilcoxon		
			n	Ort.	Ortan ca	Min.	Maks.	ss	z	p
İzlenim Değerlendirme Bölümü	Uyum ve Adaptasyon	Ön	18	2,28	2,50	1,00	3,00	0,83	-3,7	0,0001*
		Son test	18	4,78	5,00	4,00	5,00	0,43		
		Son test	18	4,78	5,00	4,00	5,00	0,43	-1,7	0,083
		Kalıcılık testi	18	4,94	5,00	4,00	5,00	0,24		
	Etki	Ön test	18	2,06	2,00	1,00	3,00	0,80	-3,7	0,0001*
		Son test	18	4,56	5,00	4,00	5,00	0,51		
		Son test	18	4,56	5,00	4,00	5,00	0,51	-1	0,317
		Kalıcılık testi	18	4,61	5,00	4,00	5,00	0,50		
	Grup Dayanışması	Ön test	18	2,11	2,00	1,00	3,00	0,90	-3,7	0,0001*
		Son test	18	4,89	5,00	4,00	5,00	0,32		
		Son test	18	4,89	5,00	4,00	5,00	0,32	-0,577	0,564
		Kalıcılık testi	18	4,83	5,00	4,00	5,00	0,38		
	Toplam	Ön test	18	6,44	6,50	3,00	9,00	2,43	-3,74	0,0001*
		Son test	18	14,22	15,00	12,00	15,00	1,06		
		Son test	18	14,22	15,00	12,00	15,00	1,06	-1	0,317
		Kalıcılık testi	18	14,39	15,00	12,00	15,00	0,92		

*p<.05

Tablo 4.12 incelendiğinde, yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçlarında göre; deney grubundaki çocukların ÇEDÖ İzlenim Değerlendirme Bölümü “Uyum

ve Adaptasyon ($z = -3.7, p < .05$), Etki ($z = -3.7, p < .05$), Grup Dayanışması ($z = -3.7, p < .05$)” alt boyutlarından ve toplamından ($z = -3.74, p < .05$) aldıkları son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. İzlenim Değerlendirme Bölümü “Uyum ve Adaptasyon ($z = -1.7, p < .05$), Etki ($z = -1, p < .05$), Grup Dayanışması ($z = -0.577, p < .05$)” alt boyutlarında ve toplamında ($z = -1, p < .05$) ise deney grubundaki çocukların kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamalarının son testten aldıkları puan ortalamalarından anlamlı farklılık görülmemektedir.

Kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ İzlenim Değerlendirme Bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son testten aldıkları puanların karşılaştırmaları Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13. Kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ izlenim değerlendirme bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarına göre wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.

	Alt Boyut	Ölçüm	ÇEDÖ					Wilcoxon		
			n	Ort.	Ortanca	Min.	Maks.	ss	z	p
İzlenim	Uyum ve Adaptasyon	Ön test	18	2,22	2,00	1,00	3,00	0,55	-2,49	0,013*
		Son test	18	2,72	3,00	2,00	3,00	0,46		
	Etki	Ön test	18	1,94	2,00	1,00	3,00	0,54	-3,05	0,002*
		Son test	18	2,56	3,00	2,00	3,00	0,51		
	Grup Dayanışması	Ön test	18	1,94	2,00	1,00	3,00	0,54	-2,9	0,004*
		Son test	18	2,67	3,00	2,00	3,00	0,49		
	Toplam	Ön test	18	6,11	6,00	3,00	9,00	1,41	-3,24	0,001*
		Son test	18	7,94	8,00	6,00	9,00	1,16		

* $p < .05$

Tablo 4.13 incelendiğinde, yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçlarında göre; kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ İzlenim Değerlendirme Bölümü “Uyum ve Adaptasyon ($z = -2.49, p < .05$), Etki ($z = -3.05, p < .05$), Grup Dayanışması ($z = -2.9, p < .05$)” alt boyutlarından ve toplamından ($z = -3.24, p < .05$) aldıkları son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ İzlenim Değerlendirme Bölümünün alt boyutları ve toplam ön test ve son testten aldıkları puan farklarının sonuçları Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ izlenim değerlendirme bölümünün alt boyutları ve toplam ön test son test puan farkları için mannwhitney u ve bağımsız gruplarda t testi sonuçları.

	Alt Boyut	Grup	ÇEDÖ						MWU ve t		
			n	Ort.	Orta nca	Min.	Ma ks.	ss	Sıra Ort.	U	p
İzlenim	Uyum ve Adaptasyon Etki	Deney	18	2,50	2,00	1,00	4,00	,79	26,97	-4,9	0,0001*
		Kontrol	18	,50	,50	-1,00	2,00	,71	10,03		
	Grup Dayanışması	Deney	18	2,50	2,00	1,00	4,00	,79	26,94	-4,9	0,0001*
		Kontrol	18	,61	1,00	0,00	2,00	,61	10,06		
	İzlenim Skoru	Deney	18	2,78	3,00	1,00	4,00	,94	26,56	-4,7	0,0001*
		Kontrol	18	,72	1,00	0,00	2,00	,75	10,44		
									t	p	
		Deney	18	7,78	8,00	4,00	12,00	2,32		8,8	0,0001*
		Kontrol	18	1,83	1,50	-1,00	5,00	1,69			

*p<.05

Tablo 4.14 incelendiğinde, yapılan Mann Whitney U ve Bağımsız Gruplarda testine göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ İzlenim Değerlendirme Bölümü “Uyum ve Adaptasyon (U= -4,9, p<.05), Etki (U= -24,9, p<.05), Grup Dayanışması (U= -4.7, p<.05)” alt boyutlarında ve toplamında (t= 8,8, p<.05) ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, drama eğitim programına katılan çocukların, programa katılmayanlara göre tüm alt boyutlardan aldıkları puanların daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

4.3. İşbirliği-Yardımlaşma-Paylaşma Gözlem Formu’ndan Elde Edilen Sonuçlar

Deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF Kendiliğinden Gerçekleşen Davranışlar Bölümünün alt boyutları ve toplamından aldıkları ön test-son test puanlarının karşılaştırılması sonuçları Tablo 4.15’te gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF kendiliğinden gerçekleşen davranışlar bölümü alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarına göre mann-whitney u testi sonuçları.

	Alt Boyut	Ölçüm	Grup	İYPGF						MWU			
				n	Ort.	Ort.	Min.	Mak	ss	X	U	p	
Kendiliğinden	İşbirliği	Ön test	Deney	18	9,83	10,5	7,00	15,0	2,07	18,53	-0,017	0,987	
			Kontrol	18	9,83	10,0	7,00	11,0	1,20	18,47			
	Yardımlaşma	Son test	Deney	18	19,83	20,0	18,0	21,0	1,04	27,50	-5,22	0,000*	
			Kontrol	18	11,06	11,0	9,00	13,0	0,87	9,50			
		Yardımlaşma	Ön test	Deney	18	11,78	11,5	10,0	16,0	1,59	17,86	-0,373	0,709
				Kontrol	18	11,83	12,0	10,0	14,0	1,38	19,14		
		Son test	Deney	18	28,67	28,5	27,0	30,0	0,91	27,50	-5,22	0,000*	
		Kontrol	18	15,39	15,0	13,0	18,0	1,33	9,50				

Tablo 4.15. (Devam) Deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF kendiliğinden gerçekleşen davranışlar bölümü alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarına göre mann-whitney u testi sonuçları.

Paylaşma	Ön test	Deney	18	6,28	6,00	5,00	9,00	1,23	19,42	-0,546	0,585
		Kontrol	18	6,00	6,00	5,00	8,00	0,91	17,58		
Son test	Deney	18	14,39	15,0	13,0	15,0	0,78	27,50	-5,23	0,000*	
	Kontrol	18	7,94	8,00	7,00	10,0	0,87	9,50			
Toplam	Ön test	Deney	18	27,89	28,0	22,0	37,0	3,51	0,215	0,831	
	Kontrol	18	27,67	28,0	22,0	31,0	2,61				
Son test	Deney	18	62,89	62,5	59,0	66,0	2,27	35,2	0,000*		
	Kontrol	18	34,39	34,0	29,0	39,0	2,57				

*p<.05

Tablo 4.15 incelendiğinde, yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarında göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF Kendiliğinden Gerçekleşen Davranışlar Bölümü “İşbirliği (U= -0.017, p>.05), Yardımlaşma (U= -0.373, p>.05) ve Paylaşma (U= -199, p>.05)” alt boyutlarında ön test puan ortalamaları arasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmezken; Kendiliğinden Gerçekleşen Davranışlar Bölümü “İşbirliği (U= -5.22, p>.05), Yardımlaşma (U= -5.22, p>.05), Paylaşma (U= -5.23, p>.05)” alt boyutlarında son test puan ortalamaları arasında deney grubunda anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki çocukların İYPGF Kendiliğinden Gerçekleşen Davranışlar Bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test-kalıcılık testinden aldıkları puanlarının karşılaştırılması sonuçları Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

Tablo 4.16. Deney grubundaki çocukların İYPGF kendiliğinden gerçekleşen davranışlar bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test-kalıcılık testi puanlarına göre wilcoxon işaretli sıralar ve bağımlı gruplarda t testi sonuçları.

Alt Boyut	Ölçüm	İYPGF						Wilcoxon ve t		
		n	Ort.	Ortanc a	Min.	Maks.	ss	z	p	
Kendiliğinden Gerçekleşen Davranışlar Bölümü	İşbirliği	Ön test	18	9,83	10,50	7,00	15,00	2,07	-3,73	0,0001*
		Son test	18	19,83	20,00	18,00	21,00	1,04		
		Son test	18	19,83	20,00	18,00	21,00	1,04	-3,03	0,002*
		Kalıcılık testi	18	20,67	21,00	19,00	21,00	0,59		
	Yardımlaşma	Ön test	18	11,78	11,50	10,00	16,00	1,59	-3,75	0,0001*
		Son test	18	28,67	28,50	27,00	30,00	0,91		
		Son test	18	28,67	28,50	27,00	30,00	0,91	-3,35	0,001*
		Kalıcılık testi	18	29,44	30,00	28,00	30,00	0,70		

Tablo 4.16. (Devam) Deney grubundaki çocukların İYPGF kendiliğinden gerçekleşen davranışlar bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test-kalıcılık testi puanlarına göre wilcoxon işaretli sıralar ve bağımlı gruplarda t testi sonuçları.

Paylaşma	Ön test	n	Ort.	İYPGF				t	p
				Ortanca	Min.	Mak.	ss		
	Ön test	18	6,28	6,00	5,00	9,00	1,23	-3,75	0,0001*
	Son test	18	14,39	15,00	13,00	15,00	0,78		
	Son test	18	14,39	15,00	13,00	15,00	0,78	-2,44	0,014*
	Kalıcılık testi	18	14,72	15,00	13,00	15,00	0,57		
								t	p
Toplam	Ön test	18	27,89	28,00	22,00	37,00	3,51	-43,9	0,0001*
	Son test	18	62,89	62,50	59,00	66,00	2,27		
								t	p
Toplam	Son test	18	62,89	62,50	59,00	66,00	2,27	-3,3	0,001*
	Kalıcılık testi	18	64,83	64,50	63,00	66,00	1,15		

*p<.05

Tablo 4.16 incelendiğinde, yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçlarında göre; deney grubundaki çocukların İYPGF Kendiliğinden Gerçekleşen Davranışlar Bölümü “İşbirliği (z = -3.73, p<.01), Yardımlaşma (z = -3.75, p<.01) ve Paylaşma (z = -3.75, p<.01)” alt boyutlarından aldıkları son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Kendiliğinden Bölümü “İşbirliği (z = -3.03, p<.01), Yardımlaşma (z = -3.35, p<.01) ve Paylaşma (z = -2.44, p<.01)” alt boyutlarında ise deney grubundaki çocukların kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamalarının son testten aldıkları puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Kontrol grubundaki çocukların İYPGF Kendiliğinden Gerçekleşen Davranışlar Bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son testten aldıkları puanların karşılaştırmaları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Kontrol grubundaki çocukların İYPGF kendiliğinden gerçekleşen davranışlar bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarına göre wilcoxon işaretli sıralar ve bağımlı gruplarda t testi sonuçları.

Alt Boyut	Ölçüm	n	Ort.	İYPGF				Wilcoxon		
				Ortanca	Min.	Mak.	ss	z	p	
Kendiliğinden	İşbirliği	Ön test	18,00	9,83	10,00	7,00	11,00	1,20		
		Son test	18,00	11,06	11,00	9,00	13,00	0,87	-2,96	0,003*
	Yardımlaşma	Ön test	18,00	11,83	12,00	10,00	14,00	1,38		
		Son test	18,00	15,39	15,00	13,00	18,00	1,33	-3,74	0,0001*

Tablo 4.17. (Devam) Kontrol grubundaki çocukların İYPGF kendiliğinden gerçekleşen davranışlar bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarına göre wilcoxon işaretli sıralar ve bağımlı gruplarda t testi sonuçları.

Alt Boyut	Grup	İYPGF							MWU ve t	
		n	Ort.	Ortanc a	Min.	Maks..	ss	Sıra Ort.	U	p
Paylaşma	Ön test	18,00	6,00	6,00	5,00	8,00	0,91			
	Son test	18,00	7,94	8,00	7,00	10,00	0,87			
									-3,66	0,0001*
Toplam	Ön test	18	27,67	28,00	22,00	31,00	2,61			
	Son test	18	34,39	34,00	29,00	39,00	2,57			
									-9,1	0,0001*

*p<.05

Tablo 4.17 incelendiğinde, yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar ve Bağımlı Gruplarda t testi sonuçlarında göre; kontrol grubundaki çocukların İYPGF Kendiliğinden Gerçekleşen Davranışlar Bölümü “İşbirliği (z = -2.96, p<.05), Yardımlaşma (z = -3.74, p<.05) ve Paylaşma (z = -3.66, p<.05)” alt boyutlarından ve toplamından (t=-9,1,p<.05) aldıkları son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF Kendiliğinden Gerçekleşen Davranışlar Bölümünün alt boyutları ve toplam ön test ve son testten aldıkları puan farklarının sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF kendiliğinden gerçekleşen davranışlar bölümlerinin alt boyutları ve toplam ön test son test puan farkları için mann whitney u ve bağımsız gruplarda t testi sonuçları.

Alt Boyut	Grup	İYPGF							MWU ve t	
		n	Ort.	Ortanc a	Min.	Maks..	ss	Sıra Ort.	U	p
İşbirliği	Deney	18	10,00	10,00	6,00	14,00	2,22	27,50		
	Kontrol	18	1,22	1,00	0,00	4,00	1,26	9,50		
									-5,15	0,0001*
Yardımlaşma	Deney	18	16,89	17,00	14,00	20,00	1,57	27,50		
	Kontrol	18	3,56	3,50	1,00	7,00	1,79	9,50		
									-5,16	0,0001*
Paylaşma	Deney	18	8,11	8,50	6,00	10,00	1,32	27,50		
	Kontrol	18	1,94	2,00	0,00	4,00	1,21	9,50		
									-5,7	0,0001*
Toplam	Deney	18	35,00	34,00	29,00	43,00	3,38			
	Kontrol	18	6,72	6,50	2,00	13,00	3,12			
									26,08	0,0001*

*p<.05

Tablo 4.18 incelendiğinde, yapılan Mann Whitney U ve Bağımsız Gruplarda t testine göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF Kendiliğinden Gerçekleşen Davranışlar Bölümü “İşbirliği (U= -5.15, p<.05), Yardımlaşma (U= -5.16, p<.05) ve Paylaşma (U= -5.7, p<.05)” alt boyutlarında ve toplamında (t= 26,08, p<.05) ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olduğu

belirlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, HÜDEP'e katılan çocukların, programa katılmayanlara göre tüm alt boyutlardan aldıkları puanlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF Öğretmen Yönlendirmesiyle Gerçekleşen Davranışlar Bölümünün alt boyutları ve toplamından aldıkları ön test-son test puanlarının karşılaştırılması sonuçları Tablo 4.19'da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF öğretmen yönlendirmesiyle gerçekleşen davranışlar bölümü alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarına göre mann-whitney u ve bağımsız gruplarda t testi sonuçları.

Alt Boyut	Ölçüm	Grup	İYPGF							MWU	
			n	Ort.	Ortanca	Min.	Maks.	ss	Sıra Ort.	U	p
İşbirliği	Ön test	Deney	18	7,17	7,00	7,00	10,00	0,71	19,47	-1,39	0,163
		Kontrol	18	6,94	7,00	6,00	7,00	0,24	17,53		
	Son test	Deney	18	6,94	7,00	6,00	7,00	0,24	18,50	0	1
		Kontrol	18	6,94	7,00	6,00	7,00	0,24	18,50		
Yardımlaşma	Ön test	Deney	18	10,28	10,00	10,00	15,00	1,18	18,53	-0,04	0,968
		Kontrol	18	10,06	10,00	10,00	11,00	0,24	18,47		
	Son test	Deney	18	10,06	10,00	10,00	11,00	0,24	18,50	0	1
		Kontrol	18	10,06	10,00	10,00	11,00	0,24	18,50		
Paylaşma	Ön test	Deney	18	5,56	5,00	5,00	10,00	1,62	19,94	-1,71	0,086
		Kontrol	18	4,94	5,00	4,00	5,00	0,24	17,06		
	Son test	Deney	18	4,94	5,00	4,00	5,00	0,24	18,50	0	1
		Kontrol	18	4,94	5,00	4,00	5,00	0,24	18,50		
Toplam	Ön test	Deney	18	23,00	22,00	22,00	35,00	3,22	19,06	-0,66	0,509
		Kontrol	18	22,06	22,00	22,00	23,00	0,24	17,94		
	Son test	Deney	18	22,06	22,00	22,00	23,00	0,24	18,50	0	1
		Kontrol	18	22,06	22,00	22,00	23,00	0,24	18,50		

*p<.05

Tablo 4.19 incelendiğinde, yapılan Mann Whitney U ve Bağımsız Gruplardaki t testi sonuçlarında göre; deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF Öğretmen Yönlendirmesiyle Gerçekleşen Davranışlar Bölümü “İşbirliği ($U_{\text{Ön}} = -1,39$, $U_{\text{son}} = 0$, $p > .05$), Yardımlaşma ($U_{\text{Ön}} = -0,04$, $U_{\text{son}} = 0$, $p > .05$) ve Paylaşma ($U_{\text{Ön}} = -1,71$, $U_{\text{son}} = 0$, $p > .05$)” alt boyutlarında ve toplamında ($U_{\text{Ön}} = -0,66$, $U_{\text{son}} = 0$, $p > .05$) ön test ve son test puan ortalamaları arasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Deney grubundaki çocukların İYPGF Öğretmen Yönlendirmesiyle Gerçekleşen Davranışlar Bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test-kalıcılık testinden aldıkları puanlarının karşılaştırılması sonuçları Tablo 4.20'da gösterilmiştir.

Tablo 4.20. Deney grubundaki çocukların İYPGF öğretmen yönlendirmesiyle gerçekleşen davranışlar bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test-kalıcılık testi puanlarına göre wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları.

Alt Boyut	Ölçüm	İYPGF						Wilcoxon			
		n	Ort.	Ortanca	Min.	Mak s.	ss	z	p		
Öğretmen Yönlendirmesiyle Gerçekleşen Davranışlar Bölümü	İşbirliği	Ön test	18	7,167	7	7	10	0,707	-1,34	0,181	
		Son test	18	6,944	7	6	7	0,236			
	Yardımlaşma	Son test	18	6,944	7	6	7	0,236	0	1	
		Kalıcılık	18	6,944	7	6	7	0,236			
		Ön test	18	10,278	10	10	15	1,179	-1	0,317	
		Son test	18	10,056	10	10	11	0,236			
	Paylaşma	Son test	18	10,056	10	10	11	0,236	-1,41	0,157	
		Kalıcılık testi	18	9,944	10	9	10	0,236			
		Ön test	18	5,556	5	5	10	1,617	-1,6	0,102	
		Son test	18	4,944	5	4	5	0,236			
	Toplam	Son test	18	4,944	5	4	5	0,236	0	1	
		Kalıcılık testi	18	4,944	5	4	5	0,236			
		Ön test	18	23,000	22	22	35	3,218	-1,06	0,285	
		Son test	18	22,056	22	22	23	0,236			
			Son test	18	22,056	22	22	23	0,236	-3,77	0,0001*
			Kalıcılık testi	18	86,833	87	85	88	1,150		

*p<.05

Tablo 4.20 incelendiğinde, yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçlarında göre; deney grubundaki çocukların İYPGF Öğretmen Yönlendirmesiyle Bölümü “İşbirliği ($z_{\text{ön-son}} = -1,34$, $p < .05$; $z_{\text{son-kalıcılık}} = 0$, $p < .05$), Yardımlaşma ($z_{\text{ön}} = -1,34$, $p < .05$; $z_{\text{son}} = 0$, $p < .05$) ve Paylaşma ($z_{\text{ön}} = -1,34$, $p < .05$; $z_{\text{son}} = 0$, $p < .05$)” alt boyutlarından aldıkları son test ile ön test puan ortalamaları ve son test ile kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Kontrol grubundaki çocukların İYPGF Öğretmen Yönlendirmesiyle Gerçekleşen Davranışlar Bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son testten aldıkları puanların karşılaştırmaları Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21. Kontrol grubundaki çocukların İYPGF öğretmen yönlendirmesiyle gerçekleşen davranışlar bölümünün alt boyutları ve toplam ön test-son test puanlarına göre wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.

	Alt Boyut	Ölçüm	İYPGF					Wilcoxon		
			n	Ort.	Ortanc a	Min .	Maks.	ss	z	p
Öğretmen Yönlendirmesiyle	İşbirliği	Ön test	18	6,944	7	6	7	0,236	0	1
		Son test	18	6,944	7	6	7	0,236		
	Yardımlaşma	Ön test	18	10,056	10	10	11	0,236	0	1
		Son test	18	10,056	10	10	11	0,236		
	Paylaşma	Ön test	18	4,944	5	4	5	0,236	0	1
		Son test	18	4,944	5	4	5	0,236		
	Toplam	Ön test	18	22,056	22	22	23	0,236	0	1
		Son test	18	22,056	22	22	23	0,236		

*p<.05

Tablo 4.21 incelendiğinde, yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçlarında göre; kontrol grubundaki İYPGF Öğretmen Yönlendirmesiyle Gerçekleşen Davranışlar Bölümü alt boyutlarından ve toplamından aldıkları son test puan ortalamaları ile ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF Öğretmen Yönlendirmesiyle Gerçekleşen davranışlar bölümünün alt boyutları ve toplam ön test ve son testten aldıkları puan farklarının sonuçları Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22. Deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF Öğretmen Yönlendirmesiyle Gerçekleşen Davranışlar Bölümlerinin alt boyutları ve toplam ön test son test puan farkları için Mann Whitney U testi sonuçları.

	Alt Boyut	Ölçüm	İYPGF					MWU			
			n	Mean	Media n	Min.	Ma x.	ss	Sıra Ort.	U	p
Öğretmen Yönlendirmesiyle	İşbirliği	Deney	18	-,17	0,00	-3,00	0,00	,71	17,53	-1,3	0,163
		Kontrol	18	,06	0,00	0,00	1,00	,24	19,47		
	Yardımlaşma	Deney	18	-,28	0,00	-5,00	0,00	1,18	17,53	-1,39	0,163
		Kontrol	18	,06	0,00	0,00	1,00	,24	19,47		
	Paylaşma	Deney	18	-,56	0,00	-5,00	0,00	1,62	17,06	-1,71	0,086
		Kontrol	18	,06	0,00	0,00	1,00	,24	19,94		
	Toplam	Deney	18	-,94	0,00	-13,00	1,00	3,24	17,97	-0,5	0,167
		Kontrol	18	0,0	0,00	-1,00	1,00	,34	19,03		

*p<.05

Tablo 4.22 incelendiğinde, yapılan Mann Whitney U testine göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF Öğretmen Yönlendirmesiyle Gerçekleşen

Davranışlar Bölümü alt boyutlarında ve toplamında ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

5. TARTIŞMA

Yapılan tez çalışmasında, kaynaştırma uygulaması yapılan ana sınıflarında drama eğitim programı uygulamasının sosyal bilgi işleme süreci, sosyal etkileşim ve işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarına etkililiğinin araştırılması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda uygulanan araştırma desenine paralel olacak şekilde ölçme araçları uygulanmış ve sonuçta elde edilen veriler, alanyazından edinilen literatür doğrultusunda bu bölümde tartışılmıştır. Bulgular kısmında gösterilen veriler gruplar halinde sırasıyla ele alınıp tartışılmıştır. Her bir ölçme aracı için yapılan; deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test karşılaştırmaları, sadece deney grubu için yapılan ön test, son test ve izlem çalışmaları, kontrol grubu için yapılan ön test ve son test çalışmaları, deney ve kontrol gruplarının ön test son test puanları farkları açısından karşılaştırmaları bir arada tartışılıp yorumlanmıştır.

5.1. Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi'nden Elde Edilen Sonuçların Tartışılması

Çalışmada, SBİST'den alınan toplam puanlar ve alt boyutlarından alınan puanlar birlikte ele alınmış ve ortaya çıkan sonuçlar birlikte tartışılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların SBİST'nin tamamından ve alt boyutlarından elde edilen ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken; "Yüz İfadelerini Tanıma" alt boyutunun dışındaki diğer alt boyutlardan ve ölçeğin tamamından elde edilen son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Deney grubundaki çocukların testin tamamından ve alt boyutlarından aldıkları son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından ve "Sosyal İpuçlarını Yorumlama", "Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması", "Tepki Kararı ve Değerlendirme" ve testin tamamından aldıkları kalıcılık testi puan ortalamalarının son test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu; diğer alt boyutlarda kalıcılık ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocukların testin tamamından ve "Tepkilerin Çeşitlendirilmesi ve Yapılandırılması" alt boyutunun dışındaki alt boyutlardan aldıkları son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki

çocukların testin tamamından ve alt boyutlarından (“Yüz İfadelerini Tanıma” alt boyutu dışındaki) aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

HÜDEP’e katılan çocukların katılmayan çocuklara göre sosyal bilgi işleme süreci puanlarında uygulama öncesi ile uygulama sonrası arasında görülen değişimin, kontrol grubundaki çocukların sosyal bilgi işleme süreci puanlarında görülen değişimden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, deney grubundaki çocukların sosyal bilgi işleme süreci puanlarındaki artışta çocukların drama eğitiminde yer alan yaparak yaşayarak öğrenmelerinin, geçmiş deneyimlerinden yararlanarak farklı bakış açıları geliştirmelerinin etkili olabileceği söylenebilir. Kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test puanları arasında görülen olumlu değişimin çocuklara uygulanan Milli Eğitim Bakanlığı 36-72 aylık çocuklar için hazırlanmış olan Okul Öncesi Eğitim Programı’ndaki günlük eğitim akışından kaynaklandığı düşünülmektedir. Son testten dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testinde son test ve kalıcılık testi puanlarının benzer düzeyde olması sonucu, drama eğitim programının çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerinin gelişiminde etkili olan ve bu etkiyi izlem sürecinde de devam ettiren bir program olduğu söylenebilir.

Çocuklar okul öncesi dönemde sosyal dünyanın karmaşalarını yeni yeni anlamaya başladıkları bir gelişim dönemindedir. Bu dönemdeki çocukların gelişim özellikleri nedeniyle sosyal bilgi işleme süreci basamaklarının geçmişteki deneyimlerin de kullanıldığı eğitim programlarıyla desteklenildiği takdirde özüksenebileceği belirtilmektedir (103, 385, 411). Sosyal bilgi işleme süreci modelindeki basamaklar ağırlıklı olarak kısa süreli bellek kapasitelerine bağlıdır. Okul öncesi dönemdeki çocukların kısa süreli bellek kapasiteleri ortaokul dönemindeki çocuklara göre daha düşük düzeyde olsa da (107), yeterli, gelişimlerine uygun ve çeşitli sosyal durumlar uygun yöntemlerle sunulduğunda sosyal bilgi işleme sürecinde olumlu yönde gelişim olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte Fraser ve ark. (412) çalışmalarında, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerinin, özellikle sosyal durumlara verilen tepkilerin değerlendirilmesi için öğretmenlerin rol oynama etkinliklerini kullanabileceğini, bu tür etkinliklerle olumsuz yönelimli, yetersiz tepkileri düzeltici geri bildirimler verilebileceği ve toplumca kabul görmüş davranışları göstermelerini

sağlayabileceğini belirtmektedir. Davranışlarla ilgili olarak August ve ark. (413) de, olumsuz davranışlar okul öncesi dönemdeki çocuklarda daha az kökleştiğini ve bu dönemde çocuklara sunulan davranışsal müdahaleler ve eğitimler etkili ve benimsenmesi daha kolay olduğunu vurgulamaktadır. Whitaker (371) da öğrenme güçlüğü olan bireylerin sosyal bilgi işleme süreçleri ilgili yapılan araştırmaları incelemiş ve bu alanda yapılan deneysel çalışmaların zayıf olduğunu vurgulamıştır. Sturmey (328) zihinsel yetersizliği olan bireyler ile ilgili yaptığı literatür taramasında sosyal bilgi işleme süreçlerinin gerekli müdahalelerle geliştirilmesine yönelik deneysel çalışmaların yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda yukarıda verilen açıklamalar, bu çalışmadaki okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerinin desteklenmesinde çocukların geçmiş deneyimlerinin de kullanıldığı drama yönteminin kullanılmasını desteklemektedir.

Özel gereksinimli çocuklarla ve kaynaştırma sınıflarına sosyal bilgi işleme süreci ile ilgili yapılmış, bu çalışmadaki deney grubundan elde edilen sonuçları destekleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Sosyal bilgi işleme sürecinin Marschark ve ark. (230)'nın yaptığı çalışmada işitme yetersizliği olan çocukların olduğu kaynaştırma sınıflarında görsel öğeler kullanılarak sosyal bilgi işleme modeli ve öğrenme incelenmişlerdir. Çocuklara üç boyutlu ve iki boyutlu görsellerle eğitim verilmiştir. Deney grubundaki işitme yetersizliği olan çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların bilgi işleme süreçleri ve öğrenme becerilerinin gelişme gösterdiği kaydedilmiştir. Nadeau ve Tessier (250)'in Selebral Palsili çocukların bulunduğu kaynaştırma sınıflarında yaptığı boylamsal çalışmanın sonucunda, sosyal bilgi işleme süreci açısından Selebral Palsili çocukların kodlama ve yorumlama basamaklarında yaşadıkları zorluklar nedeniyle sosyal bilgi işleme süreçlerini tam olarak kazanamadığını, akran ilişkilerini olumsuz etkileyen davranışlar sergilediklerini ve toplumsal uyum sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle çalışmada kaynaştırma sınıflarındaki Selebral Palsili çocukların kodlama ve yorumlama basamaklarını geliştirici müdahalelerin yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Pert ve ark. (289) hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan 44 saldırgan ve saldırgan olmayan bireyin rol oynama tekniği ile sosyal bilgi işleme süreçlerini geliştirmeyi hedefledikleri çalışmanın sonucunda, rol oynama etkinliğine katılanların sosyal bilgi işleme süreçlerinde gelişme olduğunu, saldırgan olmayan

bireylerin daha olumlu tepkiler verdiğini ancak iki grup arasında sosyal bilgi işleme süreçleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Rose ve West (299) yaptıkları çalışmada, zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal bilgi işleme süreci açısından öfke kontrolünü geliştirmeye yönelik üç aylık eğitim düzenlemişlerdir. Çalışmanın sonunda, programın etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çalışmada, yapılan çalışmaların daha geniş örneklerle yapılmasını ve mutlaka kontrol grubunun olması gerektiğini vurgulamışlardır. Rose ve ark. (300) zihinsel yetersizliği olan çocuklara uyguladıkları sosyal bilgi işleme süreci açısından öfke ve davranış eğitimi sonrasında deney grubundaki çocuklarda anlamlı bir gelişme olduğunu görmüşlerdir. Taylor (344) öğrenme güçlüğü olan çocukların davranış ve öfke kontrolünü geliştirmeye yönelik yaptığı çalışmanın sonucunda, deney grubundaki çocuklarda gelişme görmüş ve sosyal bilgi işleme süreci kapsamında sosyal durumlara olumlu tepkiler vermeye yönelik verilen eğitimin etkili olduğunu belirtmiştir.

Verilen çalışmaların yanı sıra normal gelişen çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, deney grubundan elde edilen çalışmaları destekleyen normal gelişen çocuklarla yapılan çalışmaların olduğu görülmektedir. Ziv ve ark. (385) okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren çocukların davranışları ile sosyal bilgi işleme süreçleri ve pozitif-negatif ebeveyn davranışlarını belirlemeye yönelik yaptıkları deneysel çalışmanın sonucunda, çocuklara ve ebeveynlerine verilen eğitimin sosyal bilgi işleme süreçleri açısından olumlu bir yönde artışa sebep olduğunu belirlemişlerdir. Ziv ve Sorongon (386) okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren çocukların sosyal bilgi işleme süreci ile problem davranışlarındaki gelişmeyi görmek için altı ay aralıkla yaptıkları ölçümlerin sonucunda, son ölçümlerin daha güçlü olduğunu görmüşlerdir. Runions ve Keating (301)'in yaptığı boylamsal çalışmada sosyal bilgi işleme süreçlerinin ve problem davranışlarının yordanmasında normal gelişim gösteren çocukların ilköğretim döneminde okul öncesi dönemine göre daha olumlu sonuçlara ulaşmışlardır. Fraser ve ark. (412) okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri ile sosyal problem çözme becerilerinin prososyal odaklı olması için düzenlediği müdahale programının sonunda, sosyal bilgi işleme süreçlerinde

prososyal yönlü değişimler olduğunu, yetkin olan ve olmayan sosyal eylemlerin sonuçlarını gidermede oldukça yararlı olduğunu görmüşlerdir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan çalışmalarla birlikte, özel gereksinimli ve normal gelişen farklı yaş gruplarındaki çocuklarla yapılan farklı çalışmalar da bulunmaktadır. Farklı yaş grupları ile yapılmış, bu çalışmadaki deney grubundan elde edilen sonuçları destekler nitelikte olan çalışmalardan bazılarında yer verilmiştir. Gomez ve Hazeldine (152) 5-12 yaş aralığında olan orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğun bulunduğu kaynaştırma sınıflarında orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuk grubunu, özel gereksinimli olmayan kronolojik yaşı aynı olan çocuk grubu ve özel gereksinimli olmayan zihin yaşı aynı olan çocuk grubunun sosyal bilgi işleme süreçleri karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonunda, normal gelişim gösteren çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerinden daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç zihinsel engelli çocukların kişilerarası ilişkilerdeki zorlukları ve sosyal yeterlikleri desteklemede sosyal bilgi işleme modelinin geliştirilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Fuchs ve Benson (146) saldırgan olan ve olmayan zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal bilgi işleme süreçlerini karşılaştırmışlar, iki grubun sosyal bilgi işleme süreçleri arasında anlamlı farklılık olmamasına rağmen saldırgan olan çocukların daha saldırgan ve olumsuz tepkileri tercih etmeye meyilli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmada zihinsel engelli çocukların olumsuz davranışlarının azalması için sosyal bilgi işleme sürecini geliştirmeye yönelik eğitimlerin yapılması gerektiği belirtilmektedir. August ve ark. (413) dördüncü sınıfa devam eden normal gelişim gösteren çocukları dört yıl boyunca takip etmiş ve sosyal bilgi işleme sürecine konu olabilecek davranışlar ile ilgili eğitim vermişlerdir. Çalışmanın sonucunda, eğitime katılan çocuklardaki değişimlerin olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşmışlar ve erken yaşlardaki sosyal bilgi işleme süreci basamakları açısından akran ilişkilerinin bilişsel temelli olduğunu ve bunların erken dönemdeki çevresel risk faktörlerinin çocukların davranışlarıyla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Dahası çarpık sosyal bilgi işleme süreci yapılarını değiştirmeye yönelik yapılan çalışmaların, çarpık yapılar köklenmeden erken dönemde başlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Dodge ve Frame (117)'in ve Dodge ve Somberg (118)'in ortaokul dönemindeki olumsuz davranışlar sergileyen normal gelişim gösteren erkek çocuklarla yaptıkları çalışmalarda, katılımcıların sosyal

durumlara ait uyarıcıları deneyim yoluyla kazanmaları sağlanmış, bu yolla sosyal bilgi işleme süreçlerini tamamlamaları olumsuz davranışsal tepkilerin olumlu davranışsal tepkiye dönüştüğü görülmüştür. De Castro (269)'nun 'nun antisosyal davranışlar sergileyen normal gelişim gösteren çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri ile duygularını inceledikleri çalışmada da çocuklara bilgisayar oyunları oynatılıp haksız yere kaybetmeleri sonucundaki durumlarla karşılaştıklarında olumlu tepki verebilmeleri deneyim yoluyla kazanmaları sağlanmıştır. Hudley ve Graham (169) ise çalışmalarında ilkokula devam eden normal gelişim gösteren çocuklarla bireysel olarak görüşmüşler ve her kısa öyküyü takiben, katılımcılardan öyküdeki akranlarının niyetini “Diğer çocuk bunu gerçekten yapmak istedi mi, kasıtlı mı yaptı, yoksa olay kazayla mı meydana geldi?” sorularını yanıtlayarak yargılamaları istemişlerdir. Çalışmada çocuklarla dört ay boyunca olumlu davranışsal tepki göstermeleri için çalışma yapılmış, çalışmanın sonucunda deney grubundaki çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerinin olumlu yönde geliştiği gözlemlenmiştir. Lemerise ve ark. (221) de dördüncü sınıfa devam eden ve normal gelişim gösteren çocuklara kendileri ile aynı cinsiyet ve ırktan gelen çocuklarla ilgili altı tane sosyal durumların anlatıldığı video izletmişlerdir. Bu çalışmada, videolar izlendikten sonra eylemi gerçekleştiren çocuğun niyetini belirlemek için görüşmeler yapmışlardır. Görüşmelerin yapıldığı çocukların yarısında mağdur çocuğun duyguları üzerinde konuşmuşlardır. Çalışmanın sonucunda, mağdur çocuğun duyguları üzerinde durulan çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerinde anlamlı farklılık görüldüğünü belirtmişlerdir. Erdley ve Asher (132)'in yaptıkları çalışmada, dördüncü ve beşinci sınıfta öğrenim görmekte olan, normal gelişim gösteren çocuklara on adet sosyal durumları içeren öykü okumuşlardır. Çocuklardan kendilerini öykülerdeki mağdur olan çocuk gibi hayal edip olayın “Kasıtlı/bilerek mi?” yoksa “Kazayla/kasıtsız/bilmeden mi” gerçekleştiğine yönelik sorulara yanıt vermelerini istemişlerdir. Çalışmanın sonucunda, sosyal bilgi işleme sürecinin çocukların davranışlarında ve öz yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Leff ve ark. (219) çizgi film temelli ölçme aracını şehirde, yoksul mahallerde yaşayan Afro-Amerikan üçüncü ve dördüncü sınıf normal gelişim gösteren kız çocuklara sosyal durumları içeren bireysel olarak çizgi film izletmişlerdir. Katılımcılardan sosyal durumdaki olayın kasıtlı veya kasıtsız gerçekleştiğini

belirtmelerini istemişlerdir. Çalışmada çizgi filmlerdeki sosyal durumla ilgili yanıtlarının ardından geri bildirim verilmiş ve çalışmanın sonucunda sosyal bilgi işleme sürecinin farklı kültürel yapılardan etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Lavallee ve ark. (216) birinci sınıfa yeni başlayan risk altındaki çocukları aileleri ile birlikte okula uyum programına dahil etmişler ve sosyal bilgi işleme süreçlerini çeşitli durumların anlatıldığı resimli kartlarla değerlendirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda, okula uyum programının çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri ve arkadaşlık ilişkileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmada, deney grubundaki çocuklardaki gelişimin devam edip etmediğini kontrol etmek amacıyla ölçme aracı dört hafta sonra tekrar uygulanmış ve deney grubundaki çocukların sosyal bilgi işleme sürecinde gelişimin devam ettiği görülmüştür. Benzer şekilde, Marschark ve ark (230)'nın çalışmalarında verdikleri eğitimden bir süre sonra deney grubundaki çocuklara (özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren) uygulanan izlenim testinden elde ettikleri sonuçların daha yüksek olduğunun görülmesi, bu çalışmada deney grubundaki çocukların SBİST izlem testinden edindikleri sonuçları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Çocukların doğal olgunlaşma süreçleri ve okul öncesi eğitim almaları sosyal bilgi işleme süreçlerinde az miktarda da olsa gelişme göstermelerini sağlamaktadır. Bu çalışmada herhangi bir eğitim programı uygulanmamış olan kontrol grubundaki çocuklarda düşük düzeyde gelişim olduğu saptanmıştır. Bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Marschark ve ark (230)'nın hiçbir eğitim ve uyarıcı verilmeyen kaynaştırma sınıflarında hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren çocukların görsel yollarla sunulan bilgi işleme süreçlerinde gelişme olduğunu belirtmişlerdir. Rose ve ark (300), eğitim uygulanmayan zihinsel yetersizliği olan çocukların davranışlarında çok düşük seviyede gelişme olduğunu görmüşlerdir. Ziv ve Sorongon (386)'un çalışmalarında kontrol grubundaki çocukların da sosyal bilgi işleme süreçlerinde gelişme olduğunu, bu gelişmenin çocukların olgunlaşmasından veya aldıkları okul öncesi eğitimden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Fraser ve ark. (412), sosyal bilgi işleme süreçleri ile sosyal problem çözme becerilerinin prososyal odaklı olması için düzenledikleri müdahale programına katılmayan çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerinde orta düzeyde prososyal olan sonuçlarla karşılaşmışlardır. August ve ark.

(413) eğitime katılmayan çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri basamaklarında düşük düzeyde gelişme olduğunu, bu durumun akran ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Verilen araştırma sonuçlarının bu çalışmadaki kontrol grubundan elde edilen sonuçları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgi işleme süreci ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların genellikle normal gelişim gösteren okul çağındaki çocuklarla yapıldığı görülmektedir. Bu durumun sebebi ilk olarak, okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların kodlama aşamasında gelişim düzeyleri sebebiyle çeşitli yanıtlar verememelerinden bu nedenle de yanıtlar arasında anlamlı farklılık çıkmamasından kaynaklanmış olabilir. İkinci olarak, Piaget okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların gerçek zihinsel işlemleri yürütemedikleri işlem öncesi dönemde bulduklarını belirtmektedir. Bu çocuklar dikkatlerini tek bir yöne vermektedirler. Bu süreçte araştırmacıların etkili yöntemler kullanarak çocukların diğer çocukların davranışlarını benmerkezci olmayan bir çerçeveden yorumlamasını ve toplum tarafından kabul gören tepkiler geliştirmesini sağlaması gerekmektedir. Bu sosyal bilgi işleme sürecine temel teşkil eden süreçlerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi okul öncesi dönemde oldukça zor olduğundan bu konuda fazla çalışma yapılmamış olabilir (384). Üçüncü olarak, araştırmacıların okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuklar tarafından gösterilen olumsuz tepkilerin ileriki yaşlarda göstermeyeceklerine ilişkin inançlarından, okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuklarla görüşme ortamında yapılan değerlendirmelerin zor olduğundan, çocukların dikkat sürelerinin ve anlama kabilyetlerinin kısa olmasından kaynaklanıyor olabilir (414).

Okul öncesi dönemde sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirmesi ile ilgili olan tüm bu çalışmalar ve alanyazında belirtilen okul öncesi dönemdeki çocuklara olan katkıları (özellikle sosyal etkileşime ve olumlu sosyal davranışlara olan katkıları) incelendiğinde bu modelin desteklenmesi ve değerlendirilmesi gerektiğinin önem taşıdığı söylenebilir.

6.2. Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği'nden Elde Edilen Sonuçların Tartışılması

Çalışmanın bu bölümünde, ÇEDÖ'nün toplamından, Davranış ve İzlenim Değerlendirme Bölümlerinin alt boyutlarından elde edilen puanlar iki bölüm birbiri ile bağlantılı olduğu için birlikte ele alınmış ve ortaya çıkan sonuçlarla birlikte tartışılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ'nün tamamından elde edilen ön test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucunda ulaşılmıştır. Ancak alt boyutlarından elde edilen ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemesi, ölçme aracının puanlamasında büyük kısmını davranış belirleme gözleminin oluşturması ve ilgili gözlem diliminde deney grubundaki çocukların belirtilen davranışları göstermemelerinde dışsal etkenlerin etkili olması, çocukların o davranışları göstermek için yönlendirilmemelerinden kaynaklanabileceği ayrıca diğer iki ölçme aracının ön test sonuçlarına göre grupların benzer özellik taşıyor olmaları sonuçları ele alındığında; deney ve kontrol gruplarının uygulamanın başlangıcında benzer özelliklere sahip olduğunun desteklendiği ve grupların başlangıçta benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

ÇEDÖ'nün tamamından ve alt boyutlarından elde edilen son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Deney grubundaki çocukların ölçeğin tamamından ve alt boyutlarından aldıkları son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından ve kalıcılık testi puan ortalamalarının son test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki çocukların ölçeğin tamamından ve "İşbirliği" alt boyutu dışındaki alt boyutlardan aldıkları son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ölçeğin tamamından ve alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır.

Drama, çocukların iletişim becerilerine, girişimci davranışlarına, gruba uyum sağlamalarına ve özdenetimlerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Çalışmada, HÜDEP'e katılan çocukların katılmayan çocuklara göre etkileşim puanlarında uygulama öncesi ile uygulama sonrası arasında görülen değişimin, kontrol grubundaki çocukların etkileşim puanlarında görülen değişimden daha fazla olduğu

belirlenmiştir. HÜDEP'e katılmayan kontrol grubundaki çocukların etkileşim becerilerinde gelişim görülmüştür. Bu durumun ön test ve son test puanları arasında görülen olumlu değişimi çocuklara uygulanan Milli Eğitim Bakanlığı 36-72 aylık çocuklar için hazırlanmış olan Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki günlük eğitim akışının sağladığı düşünülmektedir. Son testten dört hafta sonra sadece deney grubuna kalıcılık testi uygulanmış ve son test-kalıcılık testi puanlarının benzer olması sonucu, HÜDEP'in çocukların etkileşimlerinin gelişiminde etkili olduğunu ve etkinin sürdüğünü ortaya koymuştur.

Bacanlı (30)'ya göre sosyal ve sürdürülebilir etkileşim, çocukların karşılıklı ilişkilerinde birbirlerinin davranışlarını anlamlandırarak uygun tepkiler verebilmesini kapsamaktadır. Sınıf içinde çocuklar arasında sosyal etkileşimin gelişmesi için etkinliklerde etkili yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. McCaslin (234), dramının başkalarıyla uyum içinde çalışmayı, özdenetimi, etkileşimi geliştirme özelliği bulunduğunu vurgulamaktadır. Çocuklara sunulan etkinlikler gruplar halinde, eğlenceyi ve oyunu da içine alan yöntemlerden biri olan drama yöntemi ile planlandığı takdirde çocukların sosyal etkileşimlerinin gelişeceği düşünülmektedir (368). Drama, topluluk halinde gerçekleşen oyuna dayanan bir grup etkinliğidir. Bu nedenle drama çocukların toplumlaşmasını sağlayarak etkileşimlerini arttırmakta ve birbirleri ile sağlıklı ilişkiler kurmalarını sağlamaktadır (164, 266). Kemple (200) kaynaştırma sınıflarında çocukların sosyal etkileşimlerinin rol oynama, işbirliğine dayanan oyunlar ve problem çözme çalışmaları gibi etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Dramanın etkileşime olan etkisini vurgulayan açıklamalar, bu çalışmadaki okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal etkileşimlerinin gelişiminde drama yönteminin kullanılmasını desteklemektedir.

Drama, grup içerisindeki etkileşimi geliştirmeye katkı sağlayan önemli yöntemlerden birisi olduğu için bu çalışmada, deney grubundaki çocuklara uygulanan HÜDEP'in çocukların etkileşim becerilerini arttırdığı görülmüştür. Alan yazında bu sonuçları destekleyen farklı türlerde çalışmalar bulunmaktadır. Özaydın ve ark. (349) yaptıkları çalışmada Arkadaşlık Becerilerini Geliştirme Programının kaynaştırma sınıflarında sosyal etkileşimi arttırmadaki etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, uygulanan programın çocukların sosyal etkileşim becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirtilmektedir. Christopher ve ark. (79) akran destekli

kaynaştırma eğitiminin çocukların sosyal etkileşimleri üzerinde etkililiğini inceledikleri çalışmada, rol oynama değerlendirme aracını kullanmışlardır. Çocuklara onbeş farklı sosyal durum sunulmuş ve rol oynama tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, akran destekli kaynaştırma programının sosyal etkileşim üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Evans ve ark. (138)'nin kaynaştırma sınıflarındaki çocukların akran etkileşimlerini ve sosyal kabullerini incelemek için yaptıkları çalışmanın sonucunda, çocuklara sosyal etkileşime yönelik olumlu deneyimler sunulduğunda çocukların sosyal etkileşimlerinin, arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği ve birbirlerine karşı arada sırada gösterdikleri olumsuz davranışları tolere edebildikleri belirtilmektedir. Gersten ve ark. (151)'nin özel gereksinimli çocuklarla yaptıkları deneysel ve iki yıl boyunca izledikleri çalışmada, çocukların sosyal etkileşimlerinde gelişme olduğu belirtilmektedir. Manset ve Semmel (229), Mills ve ark. (246) ve Cole ve ark. (83) yaptıkları yarı deneysel çalışmada ve Garfinkle ve Schwartz (150) yaptıkları deneysel çalışmalarında, kaynaştırma eğitimi uygulanan çocukların etkileşimlerinde artış olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklar yaratıcı dramının ana ögesi olan doğaçlama ve rol oynama anlarında, çatışma anına birlikte karar verdikleri için iletişimleri güçlenir. Katılımcıların oyunsu süreç içerisinde etkileşimleri ve özdenetimleri güçlenir (290). Kapıkıran ve ark. (415)'nin okul öncesi dönem çocuklarında sosyal beceri durum saptaması amacıyla yaptıkları çalışmalarında çocukların iletişim becerileri ile yaş arasında farklılık olduğu belirtilmektedir. Sevgen (318)'nin yaptığı yaratıcı drama yoluyla verilen sosyal beceri eğitiminin sonunda, deney grubundaki çocukların iletişim becerilerinde anlamlı derece artış olduğu görülmüştür. Akdenizli (416) yaratıcı dramının zihinsel yetersizliği olan çocukların toplumsal yaşam becerileri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Gültekin (159)'un aktardığına göre Arelli yaptığı çalışmada, yaratıcı dramının çocukların sınıf içi etkileşimini olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Bayrakçı (47) okul öncesinde yaratıcı drama etkinliklerinin iletişim becerilerinin gelişmesi üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında yaratıcı drama uygulamalarının ve programda yer alan diğer etkinliklerin iletişim becerilerinde olumlu etkisinin olduğunu belirtmektedir. Akoğuz (13) iletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramının etkisini incelediği araştırmasında, yaratıcı dramının iletişim becerileri üzerinde etkisi olduğunu belirtmektedir. Teker (345)'in belirttiğine göre Yassa

uyguladığı drama çalışmasının sonucunda, çocuklar arasındaki ilişkileri güçlendirdiği sonuca ulaşmıştır. Öztürk (280) tiyatro dersinin öğretmen adaylarının sözel iletişim becerilerine etkisini incelediği çalışmanın sonucunda, tiyatro dersini alanların iletişim becerilerinin olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Miller ve ark. (247) tarafından zihinsel yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren ilkokula devam eden çocukların etkileşimini arttırmak amacıyla uyguladıkları drama çalışmalarının çocukların sosyal etkileşimleri üzerinde etkili olduğunu belirtilmektedir.

Anme ve ark. (19), çocukların etkileşim becerilerinde; özdüzenleme, atılganlık, işbirliği, uyum davranışlarının etkili olduğunu belirtmektedirler. Kıyaker (205)'in çocukların özdüzenleme becerilerini geliştirmek amacıyla uyguladığı eğitici drama programının sonunda, deney grubundaki çocukların özdüzenleme becerilerinde ve olumlu duygularında artış olduğu görülmüştür. Okur (262), altı yaşındaki çocuklara uyguladığı drama yönteminin kullanıldığı felsefe eğitim programının çocukların atılganlık becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Kamaraj (417), okul öncesi dönemdeki çocuklara uyguladığı eğitici drama programının sonunda, drama eğitimine katılan çocukların atılganlık davranışlarının eğitime katılmayanlara göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

Yukarıda verilen çalışmaların sonuçları, bu çalışmada deney grubundan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Ancak bazı çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Arbay ve Önalın Akfırat (24)'ın yaratıcı dramının işitme yetersizliği olan çocuklarda sosyal becerileri geliştirmek için yaptıkları çalışmanın sonucunda, uygulama grubundaki çocukların etkileşim becerilerinde ön test son test puanları arasında anlamlı fark görülmediğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar bu sonucun kullandıkları tekniklerle ilişkili olabileceğini belirtmektedir.

Çocukların çevresindeki bireylerle sosyal etkileşimde bulunmaları ve sosyal etkileşimlerinin geliştirilmesi gelişimlerinin kendine özgü bir kişilik kazanmasını sağlar, çevresindeki insanlarla olan iletişimlerini geliştirir, kısaca sosyal duygusal gelişimleri üzerinde etkili olur. Bununla birlikte okul öncesi eğitimi program kitabında çocuklarda geliştirilmesi hedeflenen etkileşim becerilerine ait kazanım ve göstergeler sosyal duygusal gelişim bölümünde yer almaktadır (237). Bu nedenle deney grubundaki çocukların ÇEDÖ'den aldıkları puanlar sosyal-duygusal gelişim

kapsamında da tartışılmıştır. Ceylan ve Ömeroğlu (75) 'nun yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan çocukların sosyal duygusal davranışlarını inceledikleri çalışmanın sonucunda, deney grubundaki çocuklardaki sosyal duygusal gelişmenin daha fazla olduğu belirtilmektedir. Kulik (211) uyguladığı yaratıcı drama eğitim programına katılan çocukların daha kolay arkadaşlık kurduklarını belirtmektedir. Can Yaşar ve Aral (71)'in drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelendikleri çalışmalarında deneysel yöntemle yapılan dört tezde uygulanan drama eğitimlerinin çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. İpek (173) zihinsel yetersizliği olan çocuklara uyguladığı drama çalışmasının sonucunda, çocukların sosyal duygusal gelişimlerinde artış olduğunu belirtmektedir. Güner (160) eğitici drama uygulamalarının çocukların sosyal duygusal uyumlarına etkisini incelediği araştırmanın sonucunda, eğitime katılan çocuklarda anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

Özaydın ve ark. (349) kaynaştırma sınıflarında sosyal etkileşimi güçlendirmek için yaptığı çalışmada, kalıcılık değerlendirmesinde çocukların sosyal etkileşimlerinin gelişim gösterdiğini belirtmektedirler. Christopher, Hansen ve MacMillan (79) yaptıkları çalışmada, çocukların kalıcılık testinden aldıkları puanların yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kıyaker (205)'in yaptığı çalışmada, deney grubundaki çocukların gelişim gösterdiği belirtilmektedir. Verilen çalışmaların sonuçlarının, bu çalışmada deney grubundaki çocukların izlem testinden elde ettikleri sonuçları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

HÜDEP'in uygulanmadığı kontrol grubundaki çocuklar günlük eğitim akışlarına devam etmişler ve etkileşime yönelik özel bir programa dahil edilmemişlerdir. Kontrol grubundaki çocukların sınıf içinde sürekli arkadaşları ile iletişim içinde olmaları, aldıkları günlük eğitim akışı gibi nedenlerle etkileşim becerilerinde düşük oranla gelişim gösterdiği görülmüştür. Sevgen (318)'in yaptığı yaratıcı drama yoluyla verilen sosyal beceri eğitiminin sonunda kontrol grubundaki çocukların iletişim becerilerinde artış olmadığı belirtilmektedir. Akdenizli (416)'nin zihinsel yetersizliği olan çocuklarla yaptığı yaratıcı drama çalışmasının sonucunda, kontrol grubundaki çocukların toplumsal yaşam becerilerinde değişme olmamıştır. Okur (262) çocukların atılganlık becerilerini incelediği drama uygulamalarının sonucunda kontrol grubundaki çocukların son testten aldıkları puanlarda değişiklik

olmadığı görülmüştür. Ceylan ve Ömeroğlu (75)'nin uyguladıkları yaratıcı drama eğitiminin sonucunda kontrol grubundaki çocuklarda sosyal duygusal alanda gelişimin olduğunu belirtmişlerdir. Güner (160)'in uyguladığı eğitici drama eğitiminin sonucunda, drama uygulamasına katılmayan çocuklardaki sosyal duygusal gelişimin düşük seviyede olduğu görülmüştür. Kıyaker (205)'in yaptığı çalışmada kontrol grubundaki çocukların son testten aldıkları puanların gelişim gösterdiği belirtilmektedir. Öztürk (280) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmanın sonucunda tiyatro dersine katılmayan öğretmen adaylarının sözel iletişim becerilerinin eğitime katılanlara oranla düşük olduğunu tespit etmiştir. Verilen araştırma sonuçlarının bu çalışmadaki kontrol grubundan elde edilen sonuçları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Kaynaştırma uygulamaları özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuklara sosyal gelişim açısından pek çok katkı sağlamaktadır (177, 418). Kaynaştırma uygulamasına katılan çocukların bireysel farklılıkları tanınması, kabul etmesi ve sosyal becerilerinin gelişimi katılmayanlara göre daha yüksek düzeyde olmaktadır. Özellikle kaynaştırma uygulamasına katılan çocukların sosyal etkileşimleri güçlenmektedir (19). Ancak ülkemizdeki uygulamalara bakıldığında, kaynaştırma sınıflarında normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuklar arasında tutum, bilgi eksikliği, sosyal becerilerdeki yetersizlikler gibi nedenlerle sosyal etkileşimin çok düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu nedenle etkili yöntemler kullanılarak kaynaştırma sınıflarında sosyal etkileşimin artırılmasına yönelik çalışmalara yer verilmelidir.

6.3. İşbirliği-Yardımlaşma-Paylaşma Gözlem Formu'ndan Elde Edilen Sonuçların Tartışılması

Çalışmanın bu bölümünde, İYPGF'nin toplamından, Kendiliğinden ve Öğretmen Yönlendirmesiyle Gerçekleşen Davranışlar Bölümlerinin alt boyutlarından elde edilen puanlar birlikte ele alınmış ve ortaya çıkan sonuçlarla birlikte tartışılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF'nin tamamından ve alt boyutlarından elde edilen ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken; Kendiliğinden Gerçekleşen Davranışlar Bölümü'nün son test puan ortalamaları

arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Deney grubundaki çocukların ölçeğin Kendiliğinden Gerçekleşen Davranışlar Bölümü'nün tamamından ve alt boyularından aldıkları son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından ve kalıcılık testi puan ortalamalarının son test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki çocukların ölçeğin Kendiliğinden Gerçekleşen Davranışlar Bölümü'nün tamamından ve alt boyutlardan aldıkları son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların ölçeğin Kendiliğinden Gerçekleşen Davranışlar Bölümü'nün tamamından ve alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Öğretmen Yönlendirmesiyle Gerçekleşen Davranışlar Bölümü'nden deney grubunun ön-son-kalıcılık testleri, kontrol grubunun ön-son testleri ve deney ve kontrol gruplarının son testten aldıkları puan farkları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Drama, çocukların olumlu davranış gösterme sıklığını arttırarak çocuklar arasındaki ilişkiyi güçlendirir ve özellikle işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarının gelişimine katkı sağlar. Bu çalışmada da HÜDEP'e katılan çocukların katılmayan çocuklara göre kendiliğinden gösterdikleri işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranış puanlarında uygulama öncesi ile uygulama sonrası arasında görülen değişimin, kontrol grubundaki çocukların kendiliğinden gösterdikleri işbirliği-yardımlaşma-paylaşma puanlarında görülen değişimden daha fazla olduğu saptanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise özel bir eğitim programı uygulanmasa da çocukların doğal olgunlaşma süreçleri, ailelerinden aldıkları eğitim ve okul öncesi eğitim programındaki günlük eğitim akışından edindikleri kazanımlar sayesinde, kendiliğinden gösterdikleri işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarından aldıkları ön test ve son test puanları arasında olumlu değişimin olduğu görülmüştür. Son testten dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testinde son test ve kalıcılık testi puanlarının benzer olması sonucu, HÜDEP'in çocukların kendiliğinden gösterdikleri işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarının gelişiminde etkili olan ve bu etkiyi izlem sürecinde de devam ettiren bir program olduğu söylenebilir.

HÜDEP'e katılan ve katılmayan çocukların öğretmen yönlendirmesiyle gösterdikleri işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışları arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. İYPGF çocukların öğrenme merkezlerinde oyun zamanında gözlem yapılarak doldurulan bir formdur. Öğrenme merkezlerinde oyuna güne başlama zamanının bitiminde yer verilir. Öğretmen, öğrenme merkezlerini çocuklar gelmeden önce düzenler ve çocukları merkezlere yönlendirir. Çocuklar merkezlerdeyken aktif katılımcı gözlem yapar. Değerlendirme yapmak ve bir sonraki günün planlamasını yapmak için çocukların hangi merkezlerde ve kimlerle oynadığını not alır. Çocukların farklı merkezlerde farklı arkadaşlarla oynayacağı şekilde yönlendirme yapar (237). Ancak bu çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğretmenler öğrenme merkezlerinde oyun zamanını boş zaman olarak değerlendirip, çocuklara rehberlik etmeyip, başka işlerle ilgilendikleri için gözlem formunun Öğretmen Yönlendirmesiyle Gerçekleşen Davranışlar Bölümü'nden elde edilen puanlarda farklılık görülmemiştir.

Chalmers (76)'a göre drama çalışmaları, sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili olup çocukların birbirlerini dinleme, işbirliği, yardımlaşma, paylaşma, nazik ve sabırlı olma davranışlarının etkili bir şekilde gelişmesini sağlamaktadır. Çocuklara sosyal becerilerin kazandırılmasında değişik modeller önerilmektedir. Bu modellerin drama yöntemi ile kazandırılabilmesi düşünülmektedir. Sosyal beceri temelli hazırlanan drama eğitim programının model alma, rol oynama, geri bildirim ve bilişsel yapılandırma süreçleri açısından etkili olabileceği üzerinde durulmuştur (419). Drama çalışmalarında rol oynama gibi teknikler çocukların olayları başkalarının bakış açısıyla incelemelerini, başkalarını anlamaya çalışmalarını, başkalarına karşı sosyal duyarlılığa sahip olmalarını kısaca empati becerilerini geliştirmektedir (86, 275). Drama çalışmaları duyguları, duyguların nasıl ifade ve kontrol edildiğinin algılanmasına ve keşfedilmesine yardımcı olmaktadır (59, 206, 354). Isenbeg ve Jalongo (172)'nin belirttiğine göre Gardner; dramanın çocukların kinestetik, sözel dilsel, kişilerarası zeka türlerini kullanmalarını, işbirliği içerisinde çalışmalarını ve bu zeka türlerini geliştirmelerini sağladığını vurgulamış ve dramadaki dramatik kurgunun, empati kurma, paylaşma temelli etkili bir yöntem olduğunu ifade etmiştir. Age (7)'nin belirttiğine göre Waldschmidt; dramanın çocuklarda sosyal becerileri, iletişim becerilerini ve değerleri geliştirdiğini

vurgulamaktadır (7). Gullo (157)'ya göre dramatik oyun, işbirliği ve rol oynamayı içermekte; bu sayede diğer sosyal rollere karşı bakış açılarını değerlendirmektedir. Dramanın sosyal becerilere olan etkisini vurgulayan açıklamalar, bu çalışmadaki okul öncesi dönemdeki çocukların işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarının gelişiminde drama yöntemi kullanılarak eğitim verilmesini desteklemektedir.

Çocukların akranları ile olumlu ilişkiler içinde olmasını sağlayan paylaşma, yardımlaşma, işbirliği, empati gibi olumlu sosyal davranışları erken yaşlarda kazanmaları davranışları benimselerini kolaylaştırmakta, kendine güvenen, duyarlı bireyler olmalarını sağlamaktadır (339). Elias ve Arnold (127) sosyal duygusal yaşam becerilerinin planlı ve sistematik olarak sunulması gerektiğini önemle belirtmişlerdir. Sistematik şekilde sunulmayan sosyal becerilerin benimsenip içselleştirilmesinin oldukça zor olduğunu ve ileride davranışa dönüştürülemeyebileceğini vurgulamışlardır. Snape ve ark. (310) çocuklarla yaptıkları çalışmada dramanın işbirliği, yardımlaşma, özsaygı gibi davranışları geliştirdiğini belirtmişlerdir. Dalbudak ve Akyol (99)'un anaokulu öğretmenlerinin drama etkinliklerine yer verme durumlarının belirlenmesi ile ilgili yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin drama etkinliklerini çocukların kendini ifade etme, yaratıcılık, özgüven, sosyal duygusal gelişimlerini destekleme, işbirliği, yardımlaşma ve paylaşma becerilerini geliştirmek için uyguladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Freeman ve ark. (144) üçüncü ve dördüncü sınıflara uyguladıkları drama eğitim programının sonucunda çocukların sosyal becerilerinde ve benlik kavramında gelişme olduğunu vurgulamışlardır. Kıyak (204) kaynaştırma sınıflarında zihinsel yetersizliği olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklara oranla dil, sosyal ve akademik becerilerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Jackson ve Nathaniel (174) duyu davranış bozukluğu gösteren çocukların sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla uyguladıkları drama eğitim programının sonucunda, rol modeller sayesinde çocukların sosyal becerileri öğrendiği sonucuna ulaşmışlardır. Gültekin (159)'nin yaptığı çalışmanın sonucunda, drama eğitim programına katılan çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin yüksek düzeyde gelişim gösterdiği belirtilmiştir. Akfırat (11) işitme ve Kaya (198) zihinsel yetersizliği olan çocuklara uyguladığı drama yöntemi ile hazırlanmış sosyal beceri eğitimi sonucunda, yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerinin gelişmesinde drama yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Alptekin (17) zihinsel yetersizliği olan çocukların bulunduğu kaynaştırma sınıfında doğrudan öğretim yöntemiyle ve akran modellerden yararlanarak uyguladığı teşekkür etme, yardım etme ve izin isteme davranışlarının kazandırılmasına yönelik yaptığı çalışmasının sonucunda, bu becerilerin kazandırılmasında uygulanan yöntemin etkili olduğunu belirtmiştir. Güven (161) ve Uysal (359) 5-6 yaş çocuklarıyla yaptıkları yaratıcı drama çalışmalarının çocukların sosyal duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Yıldız (420) yaratıcılık eğitim programının, çocukların işbirliği ve sosyal gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediğini saptamıştır. Lawton ve Burk (217)'un, 3-5 yaş arasındaki çocukların işbirliği, paylaşma, yardım etme, empati, sıra bekleme ve konuşarak sorun çözme becerilerini geliştirmek üzere eğitim verdikleri çalışmalarının sonucunda, çocukların belirtilen davranışları daha fazla sergilediklerini belirtmişlerdir. Karapetian ve O'Leary (194) okul öncesi dönemdeki çocukların paylaşma davranışlarını geliştirmek için yaptıkları çalışmada paylaşma davranışıyla ilgili öyküleri oyunlaştırılarak uygulamışlardır. Çalışmanın sonucunda, deney grubundaki çocukların paylaşma davranışlarını daha fazla ortaya koydukları belirtilmiştir. Sazak Pınar (421) kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflardaki öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların okul başarısının önemli olmadığını, sosyal becerilerin geliştirilmesi gerektiğini vurguladıkları belirtilmiştir.

Okul öncesi dönemde işbirliği, yardımlaşma, paylaşma gibi davranışlara evrensel değerler olarak yer verilmekte (357) ve MEB okul öncesi eğitim programındaki kazanım ve göstergelerde bu davranışlar yer almaktadır (237, 324). Değerler, çocukların toplumsal ve bireysel davranışlarını etkilemektedir. Bu nedenle bu bölüm tartışılırken değerlerle ilgili çalışmalar üzerinde de durulmuştur. Cheung ve Lee (78) çocukların değer gelişimlerinin olumlu yönde etkilenmesi için rol oynama gibi çocuğun aktif olduğu yöntemlerin kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Sözkese (324) değerlerin (işbirliği, yardımlaşma, paylaşma, empati değerleri seçilmiştir) öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisini ölçtüğü çalışmasında, eğitime katılan çocukların değer gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Dereli (104) okul öncesi dönem çocuklarına uyguladığı değerler eğitim programının çocukların sosyal beceri, sosyal problem çözme becerileri ve psikosozal gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Öztürk Samur (283) da değerler eğitim programının altı yaş çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerini olumlu yönde

etkilediğini belirtmiştir. Eren (135) ve Akar Vural ve ark. (9) yaratıcı drama yöntemiyle değer edinimine ilişkin çalışmaların sonucunda drama yönteminin değer ediniminde etkili bir yöntem olduğunu vurgulamışlardır. Neslitürk (251) annelere uyguladığı değerler eğitiminin sonucunda deney grubundaki çocukların iletişim, işbirliği, sorumluluk, grupla hareket etme gibi sosyal becerilerinde gelişme olduğunu saptamıştır.

Yukarıda verilen çalışmaların sonuçları, bu çalışmada deney grubundan elde edilen işbirliği, yardımlaşma, paylaşma davranışlarının ediniminde drama yönteminin etkili bir yöntem olduğu sonucunu desteklemektedir.

Deney grubuna uygulanan eğitimin devam edip etmediğini belirlemek amacıyla kalıcılık testi uygulanmış, testin sonucunda HÜDEP'in etkilerinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Sözkese (324) deney grubundaki çocuklara uyguladığı kalıcılık testi sonucunda, çocukların işbirliği, yardımlaşma ve paylaşma davranış gelişimlerinde değişme olmadığını belirtmiştir. Saltalı ve Arslan (306) çocuklara uyguladığı duyu eğitiminin duygusal becerilere etkisinin, Ulutaş (356) duygusal zeka eğitiminin, Öztürk Samur (283) sosyal duygusal gelişimlerinin, Dereli (104) sosyal beceri, sosyal problem çözme becerileri ve psikosozal gelişimlerinin, Neslitürk (251) iletişim dışındaki diğer sosyal becerilerin kalıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Verilen çalışmaların sonuçlarının, bu çalışmada deney grubundaki çocukların izlem testinden edindikleri sonuçları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Deney grubunun yanı sıra kontrol grubundaki çocuklarda da az da olsa gelişme olduğu görülmüştür. Bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Freeman ve ark. (144) drama eğitim programına katılmayan çocukların katılanlara göre sosyal becerilerinde daha az gelişme olduğunu belirtilmektedir. Gültekin (159) drama eğitimine katılmayan çocukların sosyal duygusal gelişimlerinde katılanlara göre düşük oranda gelişme olduğu sonucuna ulaşmıştır. Neslitürk (251) annelere uyguladığı değerler eğitiminin sonucunda kontrol grubundaki çocukların sosyal becerilerinde değişiklik olmadığını belirtmiştir. Sözkese (324) öykü temelli yaratıcı drama eğitimine katılmayan çocukların işbirliği, yardımlaşma, paylaşma ve empati değerlerinde gelişme olduğu, bu gelişmenin Milli Eğitim Bakanlığı 36-72 aylık çocuklar için hazırlanmış olan okul öncesi eğitim programındaki günlük eğitim

akısından kaynaklanabileceği belirtilmiştir. Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların uyum davranışları, sosyal becerileri, sosyal duygusal gelişimleri, psikososyal gelişimlerinin incelendiği çalışmalarda okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (81, 95, 129, 168). Uzman (360)'in, Kahraman (181)'in, Ekmişoğlu (125)'nin ve Üner (361)'in yaptıkları araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi eğitimi alan çocukların işbirliği, paylaşma, yardımlaşma ve empati becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Lawton ve Burk (217)'un çalışmalarında işbirliği, paylaşma, yardım etme, empati, sıra bekleme ve konuşarak sorun çözme becerileri eğitimi almayan çocukların davranışları gösterme sıklıklarının eğitim alanlara göre daha az gösterdiklerini belirtmişlerdir. Verilen araştırma sonuçlarının bu çalışmadaki kontrol grubundan elde edilen sonuçları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Kaynaştırma sınıflarında çocukların birbirlerine gösterdikleri işbirliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışları akran ilişkilerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu davranışların geliştirilmesiyle çocuklar arasında akran kabulü, etkileşim artar ve özel gereksinimli çocukların toplumsallaşmasının temelleri atılmış olur. İşbirliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışlarının gelişmesinde etkili yöntemlerden biri olan drama yönteminin kullanılması davranışların benimsenmesini ve içselleştirilmesini kolaylaştıracaktır. Bu nedenle kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflardaki çocukların işbirliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışlarının gelişiminde etkili yöntemlerin kullanılması önem taşımaktadır.

6. SONUÇLAR

Bu araştırma, kaynaştırma uygulaması yapılan anasınıflarında sosyal bilgi işleme süreci, sosyal etkileşim ve işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarının, araştırmacı tarafından geliştirilen HÜDEP uygulamasının etkili olup olmadığının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Genel Bilgi Formu”, “Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi”, “Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği” geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak ve “İşbirliği-Yardımlaşma-Paylaşma Gözlem Formu” kullanılmıştır.

- *HÜDEP ve SBİST'nin ön-son-kalıcılık testi olarak uygulanmasının sonucunda elde edilen sonuçlar:*

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların SBİST'ne ilişkin ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p > .05$). Deney ve kontrol grubundaki çocuklara uygulanan ölçme aracına ilişkin son test puanları arasında (“Yüz İfadelerini Tanıma” alt boyutu dışındaki) alt boyutlarda ve testin tamamında deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .05$). HÜDEP'e katılan deney grubundaki çocuklarda eğitim sonrasında gözlemlenen değişimin, kontrol grubundaki değişimden anlamlı derecede farklı olduğu görülmüştür. Deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı düzeyde değişiklik olduğu görülmüştür ($p < .05$). Deney grubundaki çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerinin gelişiminde HÜDEP'in etkisinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

- *HÜDEP ve ÇEDÖ'nün ön-son-kalıcılık testi olarak uygulanmasının sonucunda elde edilen sonuçlar:*

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ'ye ilişkin ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p > .05$). Deney ve kontrol grubundaki çocuklara uygulanan ölçme aracına ilişkin son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .05$). HÜDEP'e katılan deney grubundaki çocuklarda eğitim sonrasında gözlemlenen değişimin, kontrol grubundaki değişimden anlamlı derecede farklı olduğu görülmüştür. Deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı düzeyde

değişiklik olduğu görülmüştür ($p < .05$). Deney grubundaki çocukların etkileşim becerilerinin gelişiminde HÜDEP'in etkisinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

- *HÜDEP ve İYPGF'nin ön-son-kalıcılık testi olarak uygulanmasının sonucunda elde edilen sonuçlar:*

Araştırmaya dahil edilen deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF'ye ilişkin ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p > .05$). Deney ve kontrol grubundaki çocuklara uygulanan ölçme aracının kendiliğinden gözlemlenen davranışlara ilişkin son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .05$). HÜDEP'e katılan deney grubundaki çocuklarda eğitim sonrasında gözlemlenen kendiliğinden gözlemlenen davranışlara ilişkin değişimin, kontrol grubundaki değişimden anlamlı derecede farklı olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların son test ve kalıcılık puanları arasında kendiliğinden gözlemlenen davranışlara ilişkin anlamlı düzeyde değişiklik olduğu görülmüştür ($p < .05$). Deney grubundaki çocukların işbirliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışlarının gelişiminde HÜDEP'in etkisinin devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

İYPGF'nin Öğretmen Yönlendirmesiyle Gösterilen Davranışlar Bölümü'nden deney grubunun ön-son-kalıcılık testleri, kontrol grubunun ön-son testleri ve deney ve kontrol gruplarının son testten aldıkları puan farkları arasında anlamlı farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, drama eğitiminin çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri, etkileşim becerileri ve işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, erken yaşlardan itibaren drama eğitim programına katılan çocuklarda tüm gelişim alanlarını destekleme, olumlu davranış kazanma, etkileşim ve sosyal becerilerini geliştirme, kendini tanıma, kendisinin ve çevresindekilerin farklı özelliklerini fark etme ve saygı gösterme açısından katkı sağladığı için önemli olduğu düşünülmektedir.

Sosyal bilgi işleme süreçleri, etkileşim becerileri ve işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışları çocukların olgunlaşmasıyla gelişir. Çocukların çevreleriyle olan etkileşimleri, sosyal bilgi işleme süreçleri ve işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışları arasında sürekli karşılıklı ilişki içindedir ve özellikle çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağlar. Sosyal bilgi işleme süreçlerinin, etkileşim becerilerinin ve işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarının hem normal gelişim

gösteren hem de özel gereksinimli çocukların gelişimleri üzerindeki etkisi dikkate alındığında, çocukların gelişiminde kritik dönem olan okul öncesi dönemde tüm bunların etkili ve sistemli planlanmış programlarla ev ortamında ve okul öncesi eğitim kurumlarında desteklenmesi gerekmektedir.

7. ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda anne-babalara, eğitimcilere ve araştırmacılara bazı öneriler getirilmiştir:

Eğitimciler tarafından anne-babalara verilebilecek öneriler;

- Ülkemizde okul öncesi dönemde çocuğu olan anne babaların, olumsuzlukları önleme açısından önem taşıdığından, çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri, etkileşimleri, olumlu sosyal davranışları ile ilgili tüzel ve kamusal yapılar eğitim ve medya aracılığı ile aileleri bilgilendirilebilir.

- Anne babaların çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri, etkileşimleri, olumlu sosyal davranışlarını geliştirecek drama eğitim programlarına katılımları desteklenebilir.

- Anne babalar sosyal bilgi işleme süreçleri, etkileşimleri, olumlu sosyal davranışlarını geliştirebilmek amacı ile çocuklarına karşı olumlu davranışlar kurabilir, etkileşimlerine dikkat edebilir, çeşitli durumlar karşısında olumlu tepkiler vermeye dikkat edebilir ve model olabilirler.

- Eğitim kurumlarında verilen eğitimlerin devamını sağlamak amacıyla çocuklarıyla evde çeşitli etkinlikler yapabilirler.

- Çocukların etkileşimlerini ve sosyal davranışlarını geliştirecek farklı gruplarda farklı etkinliklere katılımlarını sağlayabilirler.

Çocukla çalışan profesyonellere yönelik öneriler;

- Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli ve normal gelişen çocuklar arasındaki sosyal etkileşimi arttırmak için bir müdahale yöntemi olarak drama kullanılabilir.

- Okullarda müdahale yöntemlerinin planlanması, uygulanması ve çocukların gelişimsel özelliklerinin takip edilmesi için mutlaka en az bir çocuk gelişimci bulunabilir.

- Yapılan çalışmalar ve uygulamalar disiplinler arası uzmanların da yer alacağı şekilde planlanabilir ve çocukları her yönüyle çok iyi tanıyan çocuk gelişimcilerin görüşleri mutlaka alınabilir.

- Milli Eğitim Bakanlığı'nın illerdeki müdürlüklerinin ilgili birimlerinde çocuk gelişimciler görev yapabilir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarının çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri, etkileşimleri, olumlu sosyal davranışları ile ilgili konularda aldıkları derslerde teorik bilginin yanı sıra uygulamalara da yer verilmesi, ilgili konularda öğretmen adaylarının gözlem yaparak çocukları değerlendirmesi sağlanabilir.
- Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarında yer alan drama ve diğer derslerinde uygulamaya ağırlık verilerek yürütülmesi mesleğe atıldıklarında belirli bir amaç doğrultusunda drama ve diğer etkinlikleri uygulamalarını sağlayabilir.
- Çocuklarda sosyal bilgi işleme süreçleri, etkileşimleri, olumlu sosyal davranışlarını geliştirebilmek için farklı etkinlikler düzenlenebilir.
- Çevresindekilerle daha iyi iletişim kurması, farklı özellikleri olan bireylere saygı göstermesi, olumlu sosyal davranış kazanımını kolaylaştırması açısından ana sınıflarında drama çalışmaları daha çok uygulanabilir.
- Drama eğitimine yönelik hizmet içi veya özel verilen kurslara katılarak çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri, etkileşimleri, olumlu sosyal davranışlarının nasıl destek olunabileceği konusunda bilgi sahibi olabilirler.
- Eğitimciler sosyal durumlara olumlu tepki vermeleri, etkileşimleri, olumlu sosyal davranışları açısından çocuklara model olabilir.
- Çocukların gelişimlerini ailelerle paylaşabilir, ailelerinde drama çalışmalarına katılmaları sağlanabilir.
- Eğitimciler öğrenilenlerin kalıcılığını arttırmak için drama etkinliklerini farklı etkinliklerle bütünleştirerek de kullanabilirler.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

- “Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi”, “Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği” geçerlik ve güvenirlik çalışması Afyonkarahisar ilinde yapılmıştır. Bu çalışma farklı örneklemelere uygulanarak, standartizasyon çalışması yapılabilir, ölçeklerin Türk çocuklarına uygun normlarının geliştirilmesi önerilebilir.
- Çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerini ve etkileşimlerini değerlendiren çocuk gelişimcilerin, eğitimcilerin, anne babaların ve araştırmacıların uyguladığı yeni ölçme araçları geliştirilebilir.

- Bu ölçme araçlarının sosyal duygusal gelişim, değerler eğitimi, davranış eğitimi gibi alanlarda da kullanılması önerilebilir.
- Bu çalışma kaynaştırma uygulaması yapılan ana sınıflarında yapılmıştır. Yapılan çalışma sadece normal gelişim gösteren veya sadece özel gereksinimli çocukların bulunduğu sınıflarda da yapılabilir.
- Bu çalışmada kaynaştırma uygulaması kapsamında hafif derecede zihinsel yetersizliği olan çocuğun bulunduğu sınıflarda yapılmıştır. Çalışma farklı yetersizlik türü ve derecesine sahip çocukların bulunduğu sınıflarda yapılabilir. Farklı yetersizlik türüne sahip iki grupla çalışılarak karşılaştırma yapılabilir.
- Çocukların sosyal bilgi işleme süreçlerini, etkileşimlerini, işbirliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışları üzerinde drama eğitim programının etkililiğini ölçen boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Eğitimcilere ve anne babalara sosyal bilgi işleme süreçlerini, etkileşimlerini, işbirliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışları hakkında eğitim verilerek çocuklar üzerinde etkisi incelenebilir.
- Bu çalışmada örneklemin az olması sebebiyle demografik özellikler ele alınamamıştır; deney grubundaki çocukların ölçme araçlarından elde ettikleri puanlar demografik özelliklere göre karşılaştırılabilir.
- Çocuklarda sosyal bilgi işleme süreçlerinin, etkileşimlerinin, işbirliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışlarının gelişiminin bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanları üzerinde etkisi incelenebilir.

8. KAYNAKLAR

1. Acarlar F. Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. Sucuoğlu B, Bakkaloğlu H, editörler. Okul öncesinde kaynaştırma. Ankara: Kök Yayınları; 2013.
2. Ackroyd J, Boulton J. Drama lessons for five to eleven years old. United Kingdom, Oxon: Routledge; 2006.
3. Adıgüzel HÖ. Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. Yaratıcı Drama Dergisi. 2006;1(1):17-30.
4. Adıgüzel HÖ. Eğitimde yaratıcı drama Oyun ve yaratıcı drama ilişkisi. Ankara: Naturel Yayınları; 2010.
5. Adıgüzel HÖ. Eğitimde yaratıcı drama. 5.Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları; 2014.
6. Adomat DS. Drama's potential for deepening young children's understandings of stories. Early Childhood Education Journal. 2012;40:343-47.
7. Age E. Age, emotion regulation strategies, temperament, creative drama and preschoolers' creativity. Journal of Creative Behavior. 2008;42(8):133-38.
8. Akalın S. Bilgilendirme ve Performans Geribildirimine Dayalı Sınıf Yönetimi Müdahale Programının Kaynaştırma Sınıflarındaki Öğretmen-Öğrenci Çifti Çıktıları Üzerindeki Etkileri [Doktora tezi]. Ankara: Ankara Üniversitesi; 2012.
9. Akar Vural R, Çengel M, Kesici AE, Güreş G. How drama effects students? Perceptions of ethical values?: friendship, truth and lie, fair, conflict resolution. Paper presented at: International Conference, Education and Values in the Balkan Countries; 2006 June 28-July 2. Bucharest, Romania.
10. Akduman GG. Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. Uyanık Balat G, editör. Okul öncesi eğitime giriş. Ankara: Pegem Akademi Yayınları; 2013.
11. Akfırat FÖ. Yaratıcı Dramanın İşitme Engellilerin Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi [Doktora tezi]. Ankara: Ankara Üniversitesi; 2004.
12. Akkocaoğlu Çayır N, Erdoğan T. Dramada planlama. Erdoğan T, editör. Okul öncesinden ilköğretime kuramdan uygulamaya drama. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları; 2015.
13. Akoğuz M. İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi [Yüksek lisans tezi]. Ankara: Ankara Üniversitesi; 2002.
14. Aktaş C. İlköğretim öğrencilerinin fiziksel özürlü yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerinin geliştirilmesi. Ankara: Başbakanlık Özürülüler İdaresi Başkanlığı Yayınları; 2001.
15. Aktaş Arnas Y, Cömertpay B, Sofu H. Altı yaş grubu çocukların dil kullanımına yaratıcı dramanın etkisi. Yaratıcı Drama Dergisi. 2007;1(3-4):7-26.
16. Altınova İ. Dramada teknik kullanım. Köksal Akyol A, editör. Her yönüyle okul öncesi eğitim 3. Ankara: Hedef Yayınları; 2014.
17. Alptekin S. Akranların Sosyal Becerilere Model Olduğu Doğrudan Öğretimin Zihinsel Engelli Öğrencinin Sosyal Becerileri Kazanması, Sürdürmesi, Genellemesi ve Sosyal Kabulüne Etkisi [Doktora tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2010.
18. Anderson R. The effectiveness of puberty and film modifying students perception towards person with disabilities. Dissertation Abstract International. 1992;53(11):3793.

19. Anme T, Tanaka E, Sugisawa Y, Matsumoto M, Watanabe T, Tomisaki E, et al. Validating the effects of inclusive childcare with the interaction rating scale. *Education*. 2014;4(2):35-40.
20. Antepli S. Erken çocukluk eğitiminde tümel sanatlar, drama ve oyun etkinlikleri. Ankara: Kök Yayınları; 2014.
21. Aral N, Baran G, Pedük Ş, Çimen S. Eğitimde drama. İstanbul: Ya-PaYayınları; 2003.
22. Aral N, Gürsoy F. Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları; 2007.
23. Aral N. Okul öncesi eğitimde kaynaştırma. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları; 2011.
24. Arbay B, Önalın Akfırat F. Yaratıcı drama yöntemi ile işitme engelli çocuklarda sosyal beceri geliştirme. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 2012;7(14):48-62.
25. Arslan Ü. Dramada teknikler. Erdoğan T, editör. Okul öncesinden ilköğretime kuramdan uygulamaya drama. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları; 2015.
26. Aslan N. Dramada dört temel kavram-dört temel teknik: Rol oyunu, doğaçlama, dramatizasyon. Aslan N, editör. Drama kavramları. Ankara: Oluşum Yayınları; 2007.
27. Aslan N. Yaratıcı dramada bazı temel kavramlar. Köksal Akyol A, editör. İlköğretimde drama. İstanbul: Kriter Yayınları; 2011.
28. Ataman A. Özel eğitimin temelleri. Ataman A, editör. Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim. Ankara: Vize Yayınevi; 2012.
29. Aykır T, Çiftçi Tekinarslan İ. Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 2012;20(2):627-48.
30. Bacanlı H. Sosyal beceri eğitimi. Kuzgun Y, editör. İlköğretimde rehberlik. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayınevi; 2000.
31. Baker JM, Zigmond N. The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: themes and implications from the five cases. *The journal of special education*. 1995;29(2):163-80.
32. Baldwin P. The primary drama handbook. London: Sage Publication; 2013.
33. Baltes PB, Smith J. Lifespan psychology: From developmental contextualism to developmental biocultural co-constructivism. *Research in Human Development*. 2004;1(3):123-44.
34. Bandura A. Social learning theory. Englewood Clifts, NJ: Prentice Hall; 1977.
35. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. New Jersey: Prentice Hall; 1986.
36. Bandura A. Self-efficacy. Ramachaudran VS, editor. Self-efficacy in encyclopedia of human behavior. New York: Academic Press. Vol 4; 1994.
37. Bandura A. Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press; 1995.
38. Baron Cohen D. Resistance to liberation: Decolonizing the mindful-body. *Performance Research*. 1996;1(2):60-70.
39. Batu S. Kaynaştırma, destekleme hizmetleri ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*. 2000;2(4):35-45.
40. Batu S, İftar-Kırcaali G. Kaynaştırma. Ankara: Kök Yayıncılık; 2006.

41. Batu S. Factors for the success of early childhood inclusion and related studies. *International Journal of Early Childhood Special Education*. 2010;2(1):57-71.
42. Batu ES, Çolak A, Odluyurt S. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılması. Ankara: Vize Yayıncılık; 2012.
43. Batu ES, Yükselen Aİ. Erken çocukluk özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarında genel prensipler. Metin EN, Yükselen Aİ, editörler. Her yönüyle okul öncesi eğitim 1. Ankara: Hedef yayınları; 2014.
44. Batu S, Kırcaali İftar G, Uzuner, Y. Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 2004;5(02):33-50.
45. Baydık B, Bakkaloğlu H. Alt sosyoekonomik düzeydeki özel gereksinimli olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin sosyometrik statülerini yordayan değişkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*. 2009;9(2):401-47.
46. Bayhan PS, Artan İ. Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları; 2004.
47. Bayrakçı M. Okulöncesinde Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İletişim Becerilerinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi [Yüksek lisans tezi]. Kars: Kafkas Üniversitesi; 2007.
48. Baysal EN. Okul Öncesi Dönemdeki Down Sendromlu ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Entegrasyonunda Sosyal İletişim Davranışlarının İncelenmesi [Doktora tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 1989.
49. Bee H, Boyd D. Çocuk gelişim psikolojisi. Gündüz O, çeviren. İstanbul: Kaknüs Yayınları; 2009.
50. Beler Y, Avcı S. Öğretim farklılaştırılmasında etkili bir strateji: katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2011;12:109-26.
51. Berk LE. Çocuk gelişimi. Dönmez A, çeviren. Ankara: İmge Yayınevi; 2013.
52. Bilen M. Plandan uygulamaya öğretim. Ankara: Anı Yayınları; 1999.
53. Booth D. Children as Drama-Makers. *Canadian Theatre Review* [Internet]. 2008;133(Winter) [Erişim Tarihi: 7 Haziran 2013]. Erişim adresi: <http://ctr.utpjournals.press/>.
54. Howell P, Heap BS. Planning process drama. London: David Fulton Publishers; 2001.
55. Bowlby J. Attachment and loss, Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books; 1982.
56. Bowlby J. Attachment and loss, Vol. 2: Separation, anxiety, and anger. London: Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis; 1973.
57. Bretherton I. Open communication and internal working models: Their role in attachment relationships. Thompson R, editor. Nebraska symposium on motivation Socioemotional development. Lincoln: University of Nebraska Press; 1990.
58. Bronfenbrenner U. The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1979.
59. Brown V, Pleydell P. The dramatic difference drama in the preschool and kindergarten classroom. USA: Heinemann Inc; 1999.
60. Brown MS, Bergen D, House M, Hitle J, Dickerson T. Examining the relevance of developmentally appropriate practices, classroom adaptations and parental

- participation in the context of an integrated preschool program. *Early Childhood Education Journal*. 2000;28(1):51-56.
61. Bruns AD, Mogharberran CC. The gap between beliefs and practices: Early childhood practitioners' perceptions about inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*. 2009;21(3):229-41.
 62. Büyükkaragöz SS, Muşta MC, Yılmaz H, Pilten H. Öğretmenlik mesleğine giriş. Konya: Mikro Yayıncılık; 1998.
 63. Büyüköztürk Ş. Veri analizi el kitabı. 4. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık; 2004.
 64. Büyüköztürk Ş. Deneysel desenler. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık; 2001.
 65. Büyüköztürk Ş, Çakmak Kılıç E, Akgün ÖE, Karadeniz Ş, Demirel F. Bilimsel araştırma yöntemleri. 8. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık; 2011.
 66. Büyüköztürk Ş, Bökeoğlu ÖÇ, Köklü N. Sosyal bilimler için istatistik. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık; 2008.
 67. Cagran B, Schmidt M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*. 2011;37(2):171-95.
 68. Calder L, Hill V, Pellicano E. 'Sometimes I want to play by myself': Understanding what friendship means to children with autism in mainstream primary schools. *Autism*. 2013;17(3):296-316.
 69. Can Yaşar M. Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi [Doktora Tezi]. Ankara: Ankara Üniversitesi, 2009.
 70. Can Yaşar M. Dramada uygulama aşamaları. Köksal Akyol A, editör. İlköğretimde drama. İstanbul: Kriter Yayınları; 2011.
 71. Can Yaşar M, Aral N. Türkiye'de okulöncesinde drama alanındayapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2011;1(22):70-90.
 72. Can Yaşar M. Dramada uygulama aşamaları. Köksal Akyol A, editör. Her yönüyle okul öncesi eğitim 3. Ankara: Hedef Yayınları; 2014.
 73. Cassidy S, Eachus E. Developing the computer user self-efficacy (cuse) scale: Investigating the relationship between computer self-efficacy, gender and experience with computers. *J. Educational Computing Research*. 2002;26(2):133-53.
 74. Ceylan Ş, Ömeroğlu E. Okul öncesi eğitimi öğretmenliği programındaki öğrencilerin ve dersi veren öğretim elemanlarının okul öncesi eğitimde drama dersine karşı tutumlarının incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD). 2011;12(4):225-42.
 75. Ceylan S, Ömeroğlu E. Yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan 60-72 aylar arasındaki çocukların sosyal-duygusal davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 2012;20(1):64-76.
 76. Chalmers D. Drama 3-5: A practical guide to teaching drama to children in the foundation stage, Canada: Routledge, Taylor & Francis Group; 2007.
 77. Chandler PA. A place for me: Including children with special needs in early care and education settings. USA: NAEYC; 1994.
 78. Cheung C, Lee T. Improving social competence through character education. *Evaluation and Program Planning*. 2010;33(3):255-63.

79. Christopher JS, Hansen DJ, MacMillan VM. Effectiveness of a peer-helper intervention to increase children's social interactions. *Behavior Modification*. 1991;15(1):22-50.
80. Civelek AH. Eğitilebilir Zihinsel Özürlü Çocukların Sosyal Kabul Görmelerinde Normal Çocukların Bilgilendirilmelerinin ve İki Grubun Resim-İş İle Beden Eğitimi Derslerinde Bütünleştirilmelerinin Etkileri[Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara: Ankara Üniversitesi; 1990.
81. Clarke Stewart KA, Gruber CP, Fitzgerald LM. *Children at home and in day care*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1994.
82. Clough P, Nutbrow C. Special educational needs and inclusion: Multiple perspectives of preschool educators in the UK. *Journal of Early Childhood Research*. 2004;2(2):191-210.
83. Cole K, Mills P, Dale P, Jenkins J. Effects of preschool integration for children with disabilities. *Exceptional Children*. 1991;58(1):36-45.
84. Coombs-Richardson R, Mead J. Supporting general educators' inclusive practices. *Teacher Education and Special Education*. 2001;24(4):383-90.
85. Corsaro WA. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press; 1997.
86. Cömertpay B. Dramanın 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Dil Edinimine Etkisi [Yüksek lisans tezi]. Adana: Çukurova Üniversitesi; 2006.
87. Crane-Mitchel L, Hedge AV. Belief and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: Implications for personnel preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 2007;28(4):353-66.
88. Crick NR, Dodge KA. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*. 1994;115(1):74-101.
89. Crick NR, Grotpeter JK, Bigbee MA. Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development*. 2002;73(4):1134-42.
90. Cüceloğlu D. *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi; 1991.
91. Çetrez G. Bolu İlindeki Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Gelişim Özellikleri [Yüksek lisans tezi]. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi; 2004.
92. Çetingöz D. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2012;42:131-142.
93. Çıkkılı Y. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar. Vural S, editör, Özel eğitim. Ankara: Maya Akademi; 2013.
94. Çiftçi H. Zihinsel Engelli Çocuklara Renk Kavramını Kazandırmada Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Bireysel ve Grup Eğitimindeki Etkisinin Karşılaştırılması [Doktora tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2007.
95. Çimen S. Ankara Üniversite Anaokullarına Devam Eden Beş Altı Yaş Çocuklarının Psiko Sosyal Gelişimlerinin İncelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Ankara: Ankara Üniversitesi; 2000.
96. Çimen Erdoğan S, Bütün Ayhan. Okul öncesi dönemde çevre eğitim ve bir yöntem olarak drama. Aslan N, editör. *Okul öncesinde drama ve tiyatro*. Ankara: Oluşum Yayınları; 2003.

97. Çorbacı Oruç A. 6 Yaş Çocuklarında Sosyal Yeterliliğin, Akran İlişkilerinin ve Sosyal Bilgi İşleme Sürecinin Değerlendirilmesi [Doktora Tezi].Ankara: Ankara Üniversitesi; 2008.
98. Çuhaloğlu İmrak HÇ. Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitime İlişkin Öğretmen ve Ebeveyn Tutumları ile Kaynaştırma Eğitimi Uygulanan Sınıflarda Akran İlişkilerinin İncelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Adana: Çukurova Üniversitesi; 2009.
99. Dalbudak Z, Akyol AK. Anaokulu öğretmenlerinin eğitim programlarında drama etkinliklerine yer verme durumlarının incelemesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2008;17(1):170-78.
100. Deborah FR, Barbara JS. Preschool mainstreaming: Attitude barriers and strategies for addressing them. *Young Children*. 1993;48(4):59-62.
101. Dege Ö. Resimli Hikaye Kitaplarıyla Verilen Dramatik Etkinlik Uygulamalarının Altı Yaş Çocuklarının Bakış Açısı Kazanımlarına Etkisinin İncelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2008.
102. Demirel Ö. Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2004.
103. Denham S, Blair K, Demlilder E, Levitas J, Sawyer K, Auerbach S, et al. Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*. 2003;74(1):238-56.
104. Dereli E. Değer Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Gelişimine Etkisi: Sosyal Beceri, Psiko-Sosyal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme Becerisi [Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi; 2014.
105. Diamond K, Le Furgy W, Blass S. Attitudes of preschool children toward their peers with disabilities: A year-long investigation in integrated classrooms. *The Journal of Genetic Psychology*. 1993;154(2):215-21.
106. Diamond EK, Hestenes LL, O'Connor CE. Integrating young children with disabilities in preschool: Problems and promise. *Young children*. 1994;49(2):68-75.
107. Diamond A. Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. Stuss D, Knight R, editors. *Principles of frontal lobe function*. New York: Oxford University Press; 2002.
108. Diler N. (1998). Kaynaştırma kavramı kaynaştırma uygulamaları ve etkili kaynaştırma için yapılması gerekenler. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi; 13-15 Kasım 1998; Edirne. Edirne: Trakya Üniversitesi Yayınları; 1998. s.157-62.
109. Dirim A. Okulöncesi eğitiminde yaratıcı drama. İstanbul: Esin Yayınları; 2005.
110. Doona J. Drama lessons for primary school year calendar based learning activities. USA: Routledge Publication; 2013.
111. Dodge KA. Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*. 1980;51:162-70.
112. Dodge KA. A social information processing model of social competence in children. Minnesota symposium on child psychology. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum; 1986.
113. Dodge KA, Murphy RR, Buchsbaum K. The assessment of intention-cue detection skills in children: Implications for developmental psychopathology. *Child Development*. 1984;55:163-73.

- 114.Dodge KA. Translational science in action: Hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems. *Development and Psychopathology*. 2006;18(3):791-814.
- 115.Dodge KA, Price JM. On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child development*. 1994;65(5):1385-1397.
- 116.Dodge KA, Price JM, Bachorowski JA, Newman JP. Hostile attributional biases in severely aggressive adolescents. *Journal of abnormal psychology*. 1990;99(4):385-92.
- 117.Dodge KA, Frame CL. Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child development*. 1982;53(3):620-35.
- 118.Dodge KA, Somberg DR. Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child development*. 1987;58(1):213-24.
- 119.Donaldson J. Changing attitudes towards handicapped person: A review and analysis of research. *Exceptional Children*. 1980;46(7):504-514.
- 120.Dörger D, Nickel HW. Öğretim bilgisi çalışmaları-Oyun kurma. San İ, Adıgüzel Ö, Ömeroğlu E, Deriş Ş, Editörler. V. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Semineri Drama ve Öğretim Bilgisi; 15-20 Mart 1993; Ankara: Naturel Yayınları; 1994.
- 121.Duhaney LM, Salend SJ. Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*. 2000;21(2):121-28.
- 122.Dyck N, Pemberton JB. A model for making decisions about text adaptations. *Intervention in School and Clinic*. 2002;38(1):28-35.
- 123.Dykas MJ, Cassidy J. Attachment and the processing of social information across the life span: Theory and evidence. *Psychological Bulletin*. 2011;137(1):19-46.
- 124.Dyson LL. Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*. 2005;25(2):95-105.
- 125.Ekmişoğlu M. Erken Çocukluk Döneminde Farklılıklara Saygı Kavramı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ve Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması [Yüksek lisans tezi].Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi; 2007.
- 126.Elibol F. Okul öncesinde yaratıcılık eğitiminde ailenin rolü. Öncü EÇ, editör. Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları; 2010.
- 127.Elias MJ, Arnold H. The educators guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom. Thousand Oaks, CA: Corwin Press; 2006.
- 128.Elibol F. Zihinsel engelli çocuklar. Metin EN, Yükselen Aİ, editörler. Her yönüyle okul öncesi eğitim 1. Ankara: Hedef yayınları; 2014.
- 129.Er Gazezoğlu C. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Psiko Sosyal Gelişimine Ana Baba Tutumunun Etkisinin İncelenmesi [Yüksek lisans tezi].Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 2000.
- 130.Eratay E, Sazak Pınar E. Genel eğitim sınıflarındaki zihinsel engel öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2006;2(13):24-47.

- 131.Erbay F, Ömeroğlu E. Okul öncesi öğretmenlerin demokratik tutumlarının drama uygulama yeterlikleri açısından incelenmesi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi. 2013;171(171):171-88.
- 132.Erdley CA, Asher SR. Children's social goals and self-efficacy perceptions as influences on their responses to ambiguous provocation. Child Development. 1996;67:1329-44.
- 133.Erdley CA, Rivera MS, Shepherd EJ, Holleb LJ. Social-cognitive models and skills. Nangle DW, Hansen DJ, Erdley CA, Norton PJ, editors. Practitioner's guide to empirically based measures of social skills, New York: Springer; 2010.
- 134.Erdoğan T. Türkçe öğretiminde yaratıcı drama uygulamaları. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları; 2010.
- 135.Eren, Y. (2005). Yaratıcı drama ile insani değerler eğitimi [İnternet]. 2005 [Erişim Tarihi 5 Haziran 2017]. Erişim adresi: <http://www.egitici.egitimi.com/>
- 136.Ergül C. Sık rastlanan yetersizlikler. Diken İH, editör. Erken çocukluk eğitimi. Ankara: Pegem Akademi; 2010.
- 137.Eripek S. Okul öncesi dönemde özel eğitim. Eripek S, editör. Özel eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları; 2009a.
- 138.Evans IM, Salisbury CL, Palombaro MM, Berryman J, Hollowood, TM. Peer interactions and social acceptance of elementary-age children with severe disabilities in an inclusive school. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. 1992;17(4):205-12.
- 139.Fisher D. According to the peers: Inclusion as high school students see it. Mental Retardation. 1999;37(6):458-67.
- 140.Fleming M. Starting drama teaching. London: David Fulton Publishers; 1995.
- 141.Flem A, Keller C. Inclusion in Norway: A study of ideology in practice. Euro Journal of Special Needs Education. 2000;15(2):188-202.
- 142.Flory JD, Matthews KA, Owens JF. A social information processing approach to dispositional hostility: Relationships with negative mood and blood pressure elevations at work. Journal of Social and Clinical Psychology.1998;17(4):491-504.
- 143.Freeman S, Alkin M.Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings, remedial and special education. 2000;21(1):3-18.
- 144.Freeman GD, Sullivan K, Fulton CR. Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. The Journal of Educational Research. 2003;96(3):131-138.
- 145.Friend M, Bursuck WD. Including students with special needs. Boston: Allyn Bacon; 2002.
- 146.Fuchs C, Benson BA. Social information processing by aggressive and nonaggressive men with mental retardation. American Journal on Mental Retardation. 1995;100(3):244-52.
- 147.Fuchs W. Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion. Southeastern Regional Association of Teacher Educators Journal. 2009-2010;19(1):30-35.
- 148.Furman L. Insupport of drama in early childhood education, again. Early Childhood Education Journal. 2000;27(3):174-75.
- 149.Gallahue DL. Understanding motor development in children. New York: John Wiley & Sons; 1982.

150. Garfinkle NA, Schwartz IS. Peer Imitation: Increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*. 2002;22(1):26-32.
151. Gersten R, Baker SK, Smith-Johnson J, Flojo JR, Hagan-Burke S. A tale of two decades: Trends in support for federally funded experimental research in special education. *Exceptional Children*. 2004;70(3):323-32.
152. Gomez R, Hazeldine P. Social information processing in mild mentally retarded children, *Research in Developmental Disabilities*. 1996;17(3):217-27.
153. Gök G, Erbaş D. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*. 2011;3(1):66-87.
154. Gönen M, Uyar Dalkılıç N. Çocuk eğitiminde drama yöntem ve uygulamalar. İstanbul: Epsilon Yayıncılık; 2002.
155. Gönen M. Çocuk eğitiminde drama yönteminin kullanılması. Aslan N, editör. *Dramaya Merhaba*. 2. Baskı. Ankara: Oluşum Yayıncılık; 2007.
156. Guerra NG, Slaby RG. Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 2. Intervention. *Developmental Psychology*. 1990;26(2):269-77.
157. Gullo D. Understanding assessment and evaluation in early childhood education. 2nd ed. New York: Teachers College Press; 2005.
158. Gül SÇ. Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2014;5(3):111-23.
159. Gültekin D. Yaratıcı Drama Eğitiminin 60-72 Aylık Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimine Etkisi (Malatya İli Örneği) [Yüksek Lisans Tezi]. Malatya: İnönü Üniversitesi; 2014.
160. Güner AZ. Eğitici Drama Uygulamalarının 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal-Duygusal Uyumlarına Etkisinin İncelenmesi [Yüksek lisans tezi]. İstanbul: Marmara Üniversitesi; 2008.
161. Güven, İ. Okul öncesi dönemde toplumsal yaşam becerilerinin kazandırılmasına yaratıcı dramanın kullanımı. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 2006;1(1):99-115.
162. Güven İ. Okul öncesi drama etkinliklerinde ilkeler. Öztürk A, editör. *Okul öncesinde yaratıcılık ve dram eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları; 2008.
163. Hamre B. Preparing teachers for inclusive classrooms. *Journal of Teacher Education*. 2004;55(2):154-63.
164. Heathcote D, Wagner B. Drama as a learning medium. 6. Baskı. London: Stanley Thornes Publishers Ltd.; 1990.
165. HENDY L, TOON L. Supporting drama and imaginative play in the early years. *Buchingham*. Philadelphia: Open University Press; 2001.
166. Honig AS. Creating integrated environments for young children with special needs. *Early Childhood Education Journal*. 1997;25:93-100.
167. Homant RJ, Kennedy DB. Hostile attribution in perceived justification of workplace aggression. *Psychological Reports*. 2003;92(1):185-94.
168. Hower C. Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology*. 1990;26(2):292-303.
169. Hudley C, Graham S. An attributional intervention to reduce peer-directed aggression among African-American boys. *Child Development*. 1993;64(1):124-38.

170. Hughes JN, Cavell TA, Meehan B. Development and validation of a gender-balanced measure of aggression-relevant social cognition. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 2004;33(2):292-302.
171. Isbell RT, Raines SC. *Creativity and the arts with young children*. Canada: Thomson Delmar Learning Printed; 2003.
172. Isenberg JP, Jalongo MR. *Creative thinking and arts-based learning*. 4th edition. New Jersey: Pearson; 2006.
173. İpek A. *Eğitimde Dramanın Zihinsel Engelli Çocukların Sosyal Gelişimleri Üzerinde Etkisinin İncelenmesi [Yüksek lisans tezi]*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 1998.
174. Jackson JT, Bynum N. Drama: A teaching tool for culturally diverse children with behavioral disorders. *Journal of Instructional Psychology*. 1997;24(3):158-68.
175. Jamieson JD. Attitudes of educators toward the handicapped. Jones RL, editor. *Attitudes in attitude change in special education: Theory and practice*. Reston VA: The Council for Exceptional Children; 1986.
176. Johnson C, Ironsmith S, Snow CW, Poteat GM. Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*. 2000;27(4):207-12.
177. Goetz L. Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. *Journal of Special Education*. 1997;31(1):3-29.
178. Gündüz Kalan Ö. *Medya okuryazarlığı ve okul öncesi çocuk: Ebeveynlerin medya okuryazarlığı bilinci üzerine bir araştırma*. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi. 2011;10(2):59-73.
179. Kabasakal Z, Girli A, Okun B, Çelik N, Vardarlı G. *Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı*. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. 2008;23:169-76.
180. Kaf Ö. *Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2000;6(6):173-84.
181. Kahraman H. *Empatik Beceri Eğitiminin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Empatik Becerilerine ve Sorun Davranışlarına Etkisi [Yüksek lisans tezi]*. Mersin: Mersin Üniversitesi; 2007.
182. Kandır A, Özbey S, İnal G. *Okulöncesi eğitimde program kuramsal temeller*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları; 2010.
183. Kandır A. *Yaratıcı dramının okul öncesi eğitim programlarındaki yeri ve hedefleri*. Ömeroğlu E, Ersoy Ö, Tezel-Şahin F, Kandır A, Turla A, editörler. *Okul öncesi eğitimde drama teoriden uygulamaya*. Ankara: Kök Yayınları; 2003.
184. *Kanun Hükmünde Kararname [İnternet]*. 1997 [Erişim Tarihi: 10 Haziran 2017]. Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf
185. Kapıcı GE, Çorbacı-Oruç A. *Okul öncesi çocuklarda sosyometrik yöntemlerin karşılaştırılması*. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi. 2003;10(3):100-07.

- 186.Kara Y, Çam F. Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2007;32:145-155.
- 187.Karadağ A. Okulöncesinde dramatik etkinlikler. Ankara: Kök Yayıncılık;2003.
- 188.Karadağ E, Çalışkan N. Kuramdan uygulamaya ilköğretimde drama “oyun ve işleniş örnekleri”. Ankara: Anı Yayıncılık; 2005.
- 189.Karadağ F, Yıldız Demirtaş V, Girli A. Okul öncesi dönemde akranların sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi tercih etme durumları. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2014;1(31):191-215.
- 190.Karakaya N. İlköğretimde drama ve örnek bir uygulama. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2007;27(1):103-09.
- 191.Karaömerlioğlu L. Okul Öncesi Eğitimde Doğaçlama [Yüksek Lisans Tezi]. Adana: Çukurova Üniversitesi; 2010.
- 192.Kargın T. Kaynaştırma: Temel kavramlar, tarihçe ve ilkeleri. Sucuoğlu B, Kargın T, editörler. İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları. İstanbul: Morpa Yayınları; 2006.
- 193.Kargın T, Acarlar F, Sucuoğlu B. Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Özel Eğitim Dergisi. 2006;4(2), 55-76.
- 194.Karapetian AM, O’Leary, KD. Teaching children to share through stories. Psychology in the Schools. 1985;22(3):323-30.
- 195.Katz LG, McCaellan DE. The teacher’s role in the social development of young children. Urbana: ERIC; 1991.
- 196.Katz LG. Child growth and development. USA: The Duskin Publishing Group; 1995.
- 197.Kaya A, Siyez DM. Sociometric status and life satisfaction among Turkish elementary school students. Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research. 2008;32:69-82.
- 198.Kaya D. Yetişkin Zihin Engelli Bireylerin Sosyal Becerilerinin Gelişiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi; 2011.
- 199.Kemp C, Carter M. The social skills and social status of mainstreamed students with intellectual disabilities. Educational Psychology. 2002;22(4):391-41.
- 200.Kemple KM. Let’s be friends: Peer competence and social inclusion in early childhood programs. New York: Teachers College Press; 2004.
- 201.Kılıç M. Öğrenmenin doğası. Yeşilyaprak B, editör. Gelişim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim. 10. Baskı. Ankara: Pegem Akademi; 2013.
- 202.Kırcaali İftar, G. Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. Eripek S, editör. Özel eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1998.
- 203.Kırcaali İftar G. Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. Eripek S. Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları; 2004.
- 204.Kıyak ÜE. Zihinsel Yetersizliği Olan Kaynaştırma Öğrencilerinin Pragmatik Dil Becerileri ile Sosyal Becerileri, Problem Davranışları ve Akademik Yeterlilikleri Arasındaki İlişki [Yüksek lisans tezi]. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi; 2016.
- 205.Kıyaker S. 62-72 Ay Çocuklarının Öz Düzenleme Becerisi Üzerinde Eğitici Drama Programının Etkisinin İncelenmesi [Yüksek lisans tezi]. İstanbul: Okan Üniversitesi; 2017.

- 206.Kocayörük A. Duygusal zeka eğitiminde dramanın etkileri. Ankara: Nobel Yayınları; 2004.
- 207.Koster M, Pijl JS, Nakken H, Houten VE. Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2010;57(1):59-75.
- 208.Köksal Akyol A. Okul öncesi eğitimde drama ve örnek drama etkinlikleri. Aslan N, editör. Okul öncesinde drama ve tiyatro. Ankara: Oluşum Yayınları; 2003.
- 209.Köksal Akyol A, Koçer Çiftçibaş H. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yetişmesinde dramanın önemi ve okul öncesinde drama dersini veren öğretim elamanında olması gereken özellikler. Aslan N, editör. Drama liderliği. Ankara: Oluşum Yayınları, 2004.
- 210.Kulaksızoğlu A. Farklı gelişen çocuklar. İstanbul: Epsilon Yayıncılık; 2003.
- 211.Kulik J. Intergenerational Drama and The Child: Documentation of The Influences and Effects of Participation[PhD thesis].USA: Arizona State University; 2004.
- 212.Kürkçüoğlu BÜ. 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. Diken İH, editör. Erken Çocukluk Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi; 2010.
- 213.Ladd GW, Kochenderfer Ladd B, Coleman CC. Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*. 1996;67:1103-1118.
- 214.Ladd GW, Crick NR. Probing the psychological environment: Children's cognitions, perceptions and feelings in the peer culture. Maehr ML, Ames C, editors. *Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environments*. Greenwich, CT: JAI Press; 1989.
- 215.Larrieve B, Horne MD. Social status: A comparison of mainstreamed students with peers of different ability levels. *The Journal of Special Education*. 1991;25(1):90-101.
- 216.Lavallee KL, Bierman KL, Nix RL. The impact of first-grade "friendship group" experiences on child social outcomes in the Fast Track Program. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2005;33:307-24.
- 217.Lawton JT, Burk J. Effects of advance organizer instruction on preschool children's prosocial behavior. *Journal of structural learning*. 1995;10(3):215-26.
- 218.Leff SS, Kupersmidt JB, Power TJ. An initial examination of girls' cognitions of their relationally aggressive peers as a function of their own social standing. *Merrill-Palmer Quarterly*. 2003;49:28-54.
- 219.Leff SS, Crick NR, Angelucci J, Haye K, Jawad AF, Grossman M, et al. Social cognition in context: Validating a cartoon-based attributional measure for urban girls. *Child Development*. 2006;77:1351-1358.
- 220.Lemerise EA, Arsenio WF. An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*. 2000;71:107-18.
- 221.Lemerise EA, Gregory DS, Frestrom BK. The influence of provocateurs' emotion displays on the social information processing of children varying in social adjustment and age. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2005;90(4):344-66.
- 222.Levy HM. Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. The Clearing House. 2008;82:161-64.

223. Leyser Y, Cumblad C, Strikman D. Direct intervention to modify attitude towards the handicapped by community volunteers: The learning about handicapped programme. *Educational Review*. 1986;38(3):229-36.
224. Lewis RB, Doorlag DH. *Teaching special students in general classrooms*. 5th ed. New Jersey: Prentice Hall;1999.
225. Loreman T, Deppeler J, Harvey D. *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Abington: Routledge Falmer; 2005.
226. Lindsay G. Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *The British Psychological Society*. 2007;77(1):1-24.
227. Main M, Kaplan N, Cassidy J. Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1985;50(1-2);66-104.
228. Manetti M, Schneider BH, Siperstein G. Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample. *International Journal of Behavioral Development*. 2001;25(3):279-86.
229. Manset G, Semmel MI. Are inclusive programmes for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programmes. *Journal of Special Education*. 1997;31:155-80.
230. Marschark M, Pelz JB, Convertino C, Sapere P, Arndt ME, Seewagen R. Classroom interpreting and visual information processing in mainstream education for deaf students: Live or memorex? *American Educational Research Journal*. 2005;42(4):727-61
231. Martinez RS. Impact of a graduate class on attitudes toward inclusion, perceived teaching efficacy and knowledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. *Teacher Development*. 2003;7:473-94.
232. Mastropieri MA, Scruggs TE. *The inclusive classroom strategies for effective instruction*. 2nd ed. Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall; 2004.
233. Matthews BA, Norris FH. When is believing "seeing"? Hostile attribution bias as a function of self-reported aggression. *Journal of Applied Social Psychology*. 2002;32:1-32.
234. McCaslin N. *Creative drama in the classroom and beyond*. America: United States of Pearson Education; 2006.
235. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [İnternet]. 2000 [Erişim Tarihi: 18 Mayıs 2017]. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html>
236. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), Çocuk Gelişimi ve Eğitim, Kaynaştırma Eğitimi [İnternet]. 2013 [Erişim Tarihi: 20 Mayıs 2017]. Erişim adresi: http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Kayna%C5%9Ft%C4%B1rma%20E%C4%9Fitimi.pdf.
237. Okul Öncesi Eğitim Programı [İnternet]. 2013 [Erişim Tarihi: 12 Mayıs 2016]. Erişim adresi: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>.
238. Mengütay S. *Çocuklarda hareket gelişimi ve spor*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları; 2005.
239. Metin N. Okul öncesi dönemde özürli çocuklar için kaynaştırma programları. *Özel Eğitim Dergisi*. 1992;1(2):34-36.
240. Metin N, Işıtan S. *Zihinsel engelli çocuklar ve eğitimleri*. Baykoç N, editör. *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Ankara: Eğiten Kitap; 2011.

241. Metin N. Zihinsel engelli çocuklar. Metin N, editör. Özel gereksinimli çocuklar. Ankara: Maya Akademi Yayınları; 2012.
242. Metin N. Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması. Metin N, editör. Özel gereksinimli çocuklar. Ankara: Maya Akademi Yayınları; 2012.
243. Metin N, Şenol FB, Yumuş M. Okul öncesi eğitim sınıflarına kaynaştırılan otistik çocukların sosyometrik statülerinin incelenmesi. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal. 2015;1(2):483-90.
244. Metin N, Şenol FB. Kaynaştırma uygulaması yapılan anasınıflarında işbirliği-yardımlaşma paylaşıma davranışlarının incelenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 2017;10(51):754-68.
245. Michalik NM, Eisenberg N, Spinrad TL, Ladd B, Thompson M, Valiente C. Longitudinal relations among parental emotional expressivity and sympathy and prosocial behavior in adolescence. *Social Development*. 2007;16(2):286-309.
246. Mills PE, Cole KN, Jenkins JR, Dale PS. Effects of differing levels of inclusion on preschoolers with disabilities. *Exceptional Children*. 1998;65:79-90.
247. Miller H, Rynders JE, Schleien, SJ. Drama: A medium to enhance social interaction between students with and without mental retardation. *Mental Retardation*. 1993;31:228-33.
248. Morgül M. Eğitimde yaratıcı dramaya merhaba.2. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık; 2003.
249. Muratlı, S. Çocuk ve spor. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım; 2013.
250. Nadeau L, Tessier R. Social adjustment of children with cerebral palsy in mainstream classes: peer perception. *Developmental Medicine & Child Neurology*. 2006;48:331-36
251. Neslitürk S. Anne Değerler Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Üzerine Etkisi [Doktora Tezi]. Konya: Selçuk Üniversitesi; 2013.
252. New RS, Cochran M. Early childhood education: An international encyclopedia. Volumes 1-4. Westport, Connecticut: Praeger; 2007.
253. Nicolopoulou A. Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 2004;37(2):137-69.
254. Nuhoglu MM, Çakmakçı CC. (2007). İlköğretim birinci kademedeki drama ve etkinlikler. Ankara: Kök Yayıncılık; 2007.
255. Odluyurt S. Okul Öncesi Dönemde Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocuklar İçin Gerekli Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerinin ve Bu Becerilerden Bazılarının Etkinlikler İçine Gömülen Eşzamanlı İpucuyla Öğretiminin Etkilerinin Belirlenmesi [Doktora tezi]. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi; 2007.
256. Odom SL, Hoyson M, Jamieson B, Strain PS. Increasing handicapped preschoolers' peer social interactions: cross-setting and component analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1985;18(1):3-16.
257. Odom SL. Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs. Early Childhood Education Series. Williston: Teachers College Press; 2002.
258. O'Hagan M, Smith M. Early years childcare education: Key issues. Edinburg London: Bailliere Tindall an Imprint of Elsevier Limited; 2004.
259. Oktay A. Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem. İstanbul: Epsilon Yayınları; 1999.

- 260.Oktay A, Unutkan P. Okul öncesi eğitimde güncel konular. İstanbul: Morpa Yayınları; 2005.
- 261.Okvuran A. Dramanın öğretimi ve dramaya dayalı öğrenme. Eğitim Bilimleri Ve Uygulama Dergisi. 2002;1(1):115-31.
- 262.Okur M. Çocuklar için Felsefe Eğitim Programının Altı Yaş Çocuklarının, Atılgnlık, İş-birliği ve Kendini Kontrol Becerileri Üzerindeki Etkisi [Yüksek lisans tezi]. İstanbul: Marmara Üniversitesi; 2008.
- 263.Olson J, Murphy CL, Olson DP. Readying parents and teachers for the inclusion of children with disabilities. A Step-By-Step Process, Young Children. 1999;3:18-22.
- 264.Integrating students with special needs into mainstream schools (OECD) [Internet]. 1995 [Erişim Tarihi:01.11.2017]. Erişim adresi:<http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/48948292.pdf>
- 265.O'Neill C. Drama worlds: A framework for process drama. Portsmouth, NH: Heinemann; 1995.
- 266.O'Neill C, Lambert A. Drama structures: A practical handbook for teachers. London: Hutchinson; 1995.
- 267.Oral A, Zerey Z, Töret G. Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. 2004;5(12):23-33.
- 268.Oris H. Drama Activity: Peer teaching through performances. Dowdy JK, Kaplan S, editors. Teaching drama in the classroom: A toolbox for teachers. Rotterdam: Sense; 2011.
- 269.Orobio de Castro B, Veerman J, Koops W, Vosch J, Monshouwer H. Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. Child Development. 2002;73:916-34.
- 270.Ostrov JM, Godleski SA. Toward an integrated gender-linked model of aggression subtypes in early and middle childhood. Psychological Review. 2010;117(1):233-42.
- 271.Ömeroğlu E, Kandır A. Bilişsel gelişim. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları; 2005.
- 272.Önder A. Yaşayarak öğrenme için eğitici drama. 6. Baskı. İstanbul: Epsilon Yayıncılık; 2004.
- 273.Önder A. Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları; 2005.
- 274.Önder A. İlköğretimde eğitici drama. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları; 2006.
- 275.Öz F. (1998). Son sınıf hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilimleri, empati becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi. 1998;2(2):32-38
- 276.Özabacı N. Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2006;16(1):163-79.
- 277.Özdemir SM, Çakmak A. The effect of drama education on prospective teacher's creativity. International Journal of Instruction. 2008;1(1):13-25.
- 278.Özdemir H. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi [Yüksek lisans tezi].Edirne: Trakya Üniversitesi; 2010.
- 279.Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [İnternet]. 2006 [Erişim Tarihi: 18 Mayıs 2017]. Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf

- 280.Öztürk A. Tiyatro Derslerinin Öğretmen Adaylarındaki Sözel İletişim Becerilerine Etkisi [Doktora Tezi]. Ankara: Ankara Üniversitesi; 1997.
- 281.Öztürk MO. Ruh sağlığı ve bozuklukları. Ankara: Nobel Tıp Kitapevleri; 2002.
- 282.Öztürk A. Dramada teknikler. Öztürk A, editör. İlköğretimde drama. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2007.
- 283.Öztürk Samur A. Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi [Doktora Tezi]. Konya: Selçuk Üniversitesi; 2011.
- 284.Öztürk A, Adıgüzel Ö. Okul öncesinde dramaya giriş. Öztürk A, editör. Okul öncesinde yaratıcılık ve dram eğitimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları; 2008.
- 285.Pavri S. General and special education teachers' preparation needs in providing social supports: A needs assessment. *Teacher Education and Special Education*. 2004;27:433-43.
- 286.Payton JW, Wardlaw DM, Graczyk PA, Bloodworth MR, Tompsett CJ, Weissberg RP. Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*. 2000;70(5):179-85.
- 287.Pehlivan H. Oyun ve öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık; 2005.
- 288.Pepin G, Stagnitti K. Come play with me: An argument to link autism spectrum disorders and anorexia nervosa through early childhood pretend play. *The Journal of Treatment & Prevention*. 2012;20(3):254-59.
- 289.Pert C, Jahoda A, Squire J. Attribution of intent and role-taking: Cognitive factors as mediators of aggression with people who have mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*. 1999;104:399-409.
- 290.Peter M. All about drama nursery. *World*. 2000;6:15-22.
- 291.Peterson JM, Hittie MM. Inclusive teaching: Creating effective schools for all learners. New Jersey: Pearson Allyn & Bacon; 2003.
- 292.Praeter MA. Teaching strategies for students with mild to moderate disabilities. New Jersey: Pearson Allyn & Bacon; 2006.
- 293.Price JM, Glad K. Hostile attributional tendencies in maltreated children. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2003;31:329-43.
- 294.Rafferty Y, Griffin KW. Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention*. 2005;27(3):173-92.
- 295.Reicher H. Building inclusive education on social and emotional learning. *International Journal of Inclusive Education*. 2010;14(3):213-46.
- 296.Roberts C, Zubrick S. Factors influencing the social status of children with mild academic disabilities in regular classrooms. *Exceptional Children*. 1992;59(3):192-202.
- 297.Rock ML, Gregg M, Ellis E, Gable RA. Reach: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*. 2008;52:31-47.
- 298.Rooyackers P. İlköğretim derslerinde 101 drama oyunu. Şen HB, çeviren. İstanbul: Esin Yayınevi; 2009.
- 299.Rose J, West C. Assessment of anger in people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 1999;12:211-24.

300. Rose J, West C, Clifford D. Group interventions for anger in people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*. 2000;21:171-81.
301. Runions KC, Keating DP. Young children's social information processing: Family antecedents and behavioral correlates. *Developmental Psychology*. 2007;43(4):838-49.
302. Ryndak LD, Alper S. Curriculum content for students with moderate and severe disabilities in inclusive settings. USA: Allyn and Bacon; 1992.
303. Saarni C. Cognition, context and goals: significant components in social-emotional effectiveness. *Social Development*. 2001;10(1):125-27.
304. Sağlam T. Dramatik eğitim: Amaç mı? Araç mı? *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. 2004;17:4-22.
305. Salend SJ. Effective mainstreaming creating inclusive classrooms. New Jersey: Prentice Hall; 1998.
306. Saltalı ND, Arslan E. Ebeveyn tutumlarının anasınıfına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve içe dönüklük davranışlarını yordaması. *İlköğretim Online Dergisi*. 2012;11(3):729-37.
307. Salvia J, Ysseldyke JE, Bolt S. Assessment in special and inclusive education. 12th Ed. Wadsworth: Cengage Learning; 2013.
308. San İ. Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 1990;23(2):573-82.
309. San İ. Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştirme bir disiplini: Eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi*. 1996;7:148-60.
310. Snape DJ, Vettraino E, Lawson A, McDuff W. Using creative drama to facilitate primary-secondary transition. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. 2011;39(4):384-87
311. Sandall RS, Schwartz IS. Özel gereksinimli çocukların eğitiminde temel yapı taşları. Bakkaloğlu H, çeviren. Ankara: Pegem Akademi Yayınları; 2014.
312. Santrock JW. Erken Çocuklukta Fiziksel ve Bilişsel Gelişim. Yüksel G, çeviren. Ankara: Nobel Yayıncılık; 2012.
313. Schwartz IS, Sandall SR, Odom SL, Horn E, Beckman PJ. I know it when I see it: In search of a common definition of inclusion. Odom SL, editor. *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs*. New York: Teachers Collage Press; 2002.
314. Secer Z. An analysis of the effects of in-service teacher training on Turkish preschool teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Early Years Education*. 2010;18(1):43-53.
315. Selman RL, Beardslee W, Schultz LH, Krupa M, Podorefsky D. Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: Toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*. 1986;22:450-59.
316. Senemoğlu N. Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Ankara: Gönül Yayıncılık; 2007.
317. Serry ME, Davis PM, Johnson LJ. Seeing eye-to-eye: Are parents and professionals in agreement about the benefits of the preschool inclusion? *Remedial and Special Education*. 2000;21(5): 268-78.
318. Sevgen M. Yaratıcı Drama Yoluyla Verilen Sosyal Beceri Eğitiminin Anaokulu Çocuklarının Sosyal Gelişimlerine ve Yaratıcılıklarına Etkisi [Yüksek lisans tezi]. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi; 2016.

- 319.Slaby RG, Guerra NG. Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 1. assessment. *Developmental Psychology*. 1988;24:580-88.
- 320.Smith TEC, Polloway EA, Patton JR, Dowdy CA. (2012) *Teaching, students with special needs in inclusive settings*. 3th ed. Boston MA: Allyn and Bacon; 2012.
- 321.Smoot SL. An outcome measure for social goals of inclusion. *Rural Special Education Quarterly*. 2004;23(3):15-22.
- 322.Snyder J, Horsch E, Childs J. Peer relationships of young children: Affiliative choices and the shaping of aggressive behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*. 1997;26(2):145-156.
- 323.Somers J. *Drama in the curriculum*. Great Britain: Cassell Educational Limited; 1994.
- 324.Sözkesen A. 60-72 Aylık Çocukların Değer Eğitiminde Öykü Temelli Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi [Yüksek lisans tezi]. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi; 2015.
- 325.Stagnitti K. Play intervention-The learn to play program. Stagnitti K, Cooper R, editors. *Play as a therapy*. London: Jessica Kingsley; 2009.
- 326.Stewing WJ, Buege C. *Dramatizing literature in whole language classrooms*. 2nd Ed. New York: Columbia University Teachers College Press; 1994.
- 327.Stone WL, La Greca AM. The social status of children with learning disabilities: A reexamination. *Journal of Learning Disabilities*. 1990;23(1):32-37.
- 328.Sturmey P. Cognitive therapy with people with intellectual disabilities: a selective review and critique. *Review and Critique of Cognitive Therapy*. 2004;11:222-32.
- 329.Sucuoğlu B. Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar (1980-2005). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 2004;5(2):15-23.
- 330.Sucuoğlu B. *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayın Dağıtım; 2006.
- 331.Sucuoğlu B, Çiftçi İ. *Yapamıyor mu? Yapmıyor mu?: Zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi; 2001.
- 332.Sucuoğlu B. Özel gereksinimli çocukların özellikleri. Sucuoğlu B, Kargın T, editörler. *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Ankara: Kök Yayınları; 2008.
- 333.Sucuoğlu B. Sosyal Kabulün Arttırılması. Sucuoğlu B, Kargın T, editörler. *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Ankara: Kök Yayınları; 2008.
- 334.Swansom J. 2002. The social-environmental context of violent behaviour in persons treated for severe mental illness. *American Journal of Public Health*. 2002;92(9):152-54.
- 335.Şahbaz, Ü. (2004). Kaynaştırma sınıflarına devam eden zihin engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi; 12-14 Kasım 2004; Eskişehir; Anadolu Üniversitesi Yayınları. s.82-92.
- 336.Şahbaz Ü. Normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*. 2007;26:199-208.

- 337.Şahin S. 0-6 Yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Fiziksel ve sosyal-duygusal gelişim. Diken İH, editör. Erken çocukluk eğitimi. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi; 2010.
- 338.Şahin S. Okul öncesi dönemde motor gelişim. Turan F, Yükselen Aİ, editörler. Her yönüyle okul öncesi eğitim. Ankara: Hedef yayınları; 2014.
- 339.Şahin S, Karaaslan BT. Üç-altı yaş grubu çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi. 2006;1(2):74-80.
- 340.Tandy M, Howell J. Creating drama with 4–7 year olds: Lesson ideas to integrate drama into the primary curriculum. New York: David Fulton Publishers, Routledge; 2010.
- 341.Tanrıseven I. Okul uygulamalarının öğretmen adaylarının eğitimde drama kullanımına ilişkin yeterlik algıları üzerindeki etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 2013;13(1):389-412.
- 342.Taylor AR, Asher SR, Williams GA. The social adaptation of mainstreamed mildly retarded children. Child Development. 1987;58:1321-34.
- 343.Taylor P. Drama classroom: Action, reflection, transformation. London: Falmer Press; 2010.
- 344.Taylor JL. A controlled trial of anger treatment for learning disabled offenders. BABCP Newsletter: Research News; March 2000, 1-3.
- 345.Teker E. Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılmasının İlköğretim Öğrencilerinin Fene Yönelik Görüşlerine ve Çevre ile İlgili Problem Durumlara Etkisi [Yüksek lisans tezi]. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi; 2009.
- 346.Tekin E. The Effects of Exposure to Information Techniques on Fourth Grade Children's Social Acceptance Level of Exceptionality [Yüksek lisans tezi]. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi; 1994.
- 347.Tekinarslan İÇ. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler. Diken İ, editör. Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. Ankara: Pegem Akademi Yayınları; 2008.
- 348.Tekin İftar E. Kaynaştırma uygulamalarında öğretimin planlanması. Eripek S, editör. İlköğretimde kaynaştırma. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları; 2007.
- 349.Özaydın L, Tekin İftar E, Kaner S. Arkadaşlık geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 2008;9(1):15-32.
- 350.Tomlinson CA. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? Theory into Practice. 2005;44:262-69.
- 351.Topkaya İ. Oyun, beden eğitimi ve spor öğretiminin eğitsel temelleri. İstanbul: Hayat Yayınları; 2004.
- 352.Toye N, Prendiville F. Drama and traditional story for the early years. London: Routledge Falmer; 2000.
- 353.Trawick Smith J. Erken çocukluk döneminde gelişim çok kültürlü bir bakış açısı. Akman B, çeviren. Ankara: Nobel Yayınları; 2013.
- 354.Tuğrul B. Drama ve öğrenme-öğretme. Öztürk A, editör. Çocukta yaratıcılık ve drama. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları; 2006.
- 355.Turhan C. Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri [Yüksek lisans tezi]. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi; 2007.

356. Ulutaş İ. Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Zekâlarına Duygusal Zeka Eğitiminin Etkisinin İncelemesi [Doktora Tezi]. Ankara: Ankara Üniversitesi; 2005.
357. Uyanık Balat G. Okul öncesinde değerler eğitimi. Uyanık Balat G, editör. Okul öncesinde değerler eğitimi ve etkinlik örnekleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2012.
358. Uyanık Ö, Kandır A. Kaufman erken akademik ve dil becerileri araştırma testi'nin 61-72 aylık Türk çocuklarına uyarlanması. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2014;14(2):669-92
359. Uysal F. Karakter Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi]. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi; 2008.
360. Uzmen M. Okul öncesi kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlardan paylaşma ve yardım etme davranışlarının, bu davranışları işleyen resimli çocuk kitapları. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2002;15:193-212.
361. Üner E. Okul Öncesi Eğitim Programındaki 36-72 Aylık Çocuklara Farklılıklara Saygı Eğitimi Kazandırmanın Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi]. Kayseri: Erciyes Üniversitesi; 2011.
362. Üstündağ T. Yaratıcılığa Yolculuk. İstanbul: Pegem Akademi Yayınları; 2005.
363. Vaughn S, Kim A, Morris Sloan CV, Hughes MT, Elbaum B, Sridhar D. Social skills interventions for young children with disabilities a synthesis of group design studies. *Remedial and Special Education*. 2003;24(1):2-15.
364. Vitale JE, Newman JP, Serin RC, Bolt DM. Hostile attributions in incarcerated adult male offenders: An exploration of diverse pathways. *Aggressive Behavior*. 2005;31:99-115.
365. Vuran S. The sociometric status of students with disabilities in elementary level integration classes in turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*. 2005;18:217-35.
366. Walker S. Sociometric stability and the behavioral correlates of peer acceptance in early childhood. *The Journal of Genetic Psychology*. 2009;170(4):339-58.
367. Webster-Stratton C, Reid MJ. Emotional competence in young children-the foundation for early school readiness and success incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infants and Young Children*. 2004;17:96-113.
368. Wee SJ. A case study of drama education curriculum for young children in early childhood programs. *Journal of Research in Childhood Education*. 2009;23(4):489-501.
369. Weiner B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*. 1985;92:548-73.
370. Wehmeyer M, Kelchner K, Richards S. Essential characteristics of self determined behaviour of individuals with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*. 1996;6:632-42.
371. Whitaker S. Anger control for people with learning disabilities: A critical review. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*. 2011;29:277-93.
372. Wilhelm JD. Action strategies for deepening comprehension: Using drama strategies to assist improved reading performance. New York, NY: Scholastic; 2002.

373. Wolfe PS, Hall TE. Making inclusion a reality for students with severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*. 2003;35:56-61.
374. Wood JW. *Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings*. 4th ed. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall; 2002.
375. Wright C, Bacigalupa C, Black T, Burton M. (2008). Windows into children's thinking: A guide to storytelling and dramatization. *Early Childhood Education Journal*. 2008;35:363-69.
376. Yaşar M, Paksoy İ. Çizgi filmlerdeki saldırgan içerikli görüntülerin, çocukların serbest oyunları sırasındaki saldırganlık düzeylerine etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2011;20(2):279-98.
377. Yaşar M. Okul öncesi eğitimde sosyal ve duygusal öğrenme. Arıkan A, editör. *Özel öğretim yöntemleri II*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınevi; 2013.
378. Yarım kaya E, Ulucan H. Çocuklarda hareket eğitimi programının motor gelişim üzerine etkisi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*. 2015;4(1):37-48.
379. Erbay F. Dramatik etkinlikler ve dramada eğitimcinin rolü. Yayla Ceylan Ş, Erbay F, Özyürek A, editörler. *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinliklerden dramaya teoriden uygulamaya*. 5. Baskı. Ankara: Eğiten Kitap, 2015.
380. Yazıcı T, Demiroğlu Ö. Okul öncesi öğretmen adaylarının drama eğitimi yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2013;5(10):115-41.
381. Yıkılmış N. İl Milli Eğitim Yöneticilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri [Yüksek lisans tezi]. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi; 2006.
382. Yu S, Ostrosky MM, Fowler SA. Measuring young children's attitudes toward peers with disabilities highlights from the research. *Topics in Early Childhood Special Education*. 2012;32(3):132-42.
383. Ziv Y, Oppenheim D, Sagi-Schwartz A. Social information processing in middle childhood: Relations to infant-mother attachment. *Attachment & Human Development*. 2004;6(3):327-48.
384. Ziv Y. Social information processing in preschool children: Preliminary evidence regarding a promising new measurement tool. Zebrowski JA, editor. *New research on social perception*. Hauppauge, NY: Nova Science; 2007.
385. Ziv Y, Kupermintz H, Aviezer O. The associations among maternal negative control, children's social information processing patterns, and teachers' perceptions of children's behavior in preschool. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2016;142:18-35.
386. Ziv Y, Sorongon A. Social information processing in preschool children: Relations to sociodemographic risk and problem behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2011;109(4):412-29.
387. Zyoud, M. Using drama activities and techniques to foster teaching English as a foreign language: A theoretical perspective [Internet]. 2012 [Erişim tarihi 3 Ağustos 2012]. Erişim adresi: <http://www.qou.edu/english/conferences/firstNationalConference/pdfFiles/muntherZyoud.pdf>
388. Kernan M, Singer E. *Erken çocukluk eğitiminde akran ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayınları; 2013.


- 389.Çamlıyar H. Eğitim bütünlüğü içinde çocuk hareket eğitimi ve oyun. Manisa: Emek Matbaacılık; 2001.
- 390.Eisenberg N, Mussen PH. The roots of prosocial behavior in children. 4th Ed. New York: Cambridge University Press; 1997.
- 391.Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM IV). 4th Ed. Washington, DC: American Psychiatric Association; 1994.
- 392.Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), Çocuk Gelişimi ve Eğitim, Sosyal Gelişim [İnternet]. 2013 [Erişim Tarihi: 10 Mayıs 2016]. Erişim adresi: http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Sosyal%20Geli%C5%9Fim.pdf.
- 393.Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi (MEGEP) [İnternet]. 2007 [Erişim Tarihi: 10 Mart 2016]. Erişim adresi: http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/modul_pdf/141EO0016.pdf.
- 394.Wolery M, Wilbers JS. Including children with special needs in early childhood programs. Washington: National Association for the Education of Young Children; 1994.
- 395.Sığırtmaç A, Gül ED. Okul öncesinde özel eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık; 2008.
- 396.Seery ME, Davis PM, Johnson LJ. Seeing eye-to-eye: Are parents and professionals in agreement about the benefits of preschool inclusion?. Remedial and Special Education. 2000;21(5):268-319.
- 397.Choate JS. Successful inclusive teaching: Proven ways to detect and correct special needs. Boston: Allyn and Bacon; 2000.
- 398.Espelage DL, Swearer SM. Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?. School Psychology Review: 2003;32(3):365-84.
- 399.Maden S. Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. Türklük Bilimi Araştırmaları. 2010;27:503-19.
- 400.Bayram E, Özgül E, Kaplan G, Ünal HA, Yapalı H, Demir K, vd. İlköğretim drama 1 (Öğretmen için). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. Devlet Kitapları; 1999.
- 401.Alevcan S. Drama uygulamaları, belirli gün ve haftalar için. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş.; 2005.
- 402.Hesapçioğlu M. Öğretim İlke ve Yöntemleri. İstanbul: Beta Yayıncılık, 1997.
- 403.Genç HN. Eğitimde yaratıcı dramanın alımlanması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2003;24(24):196-205.
- 404.Bulut Pedük, Ş. ve Erdoğan, S. Okul öncesi eğitimde drama. İlköğretimde Drama, (Ed. Aysel Köksal Akyol). İstanbul; Kriter Yayınları; 2011.
- 405.Şeker H, Gençdoğan B. Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım; 2006.
- 406.Hambleton RK, Patsula L. Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. Journal of Applied Testing Technology. 1999;1(1):1-13.
- 407.Erdoğan Y. Yaratıcılık değerlendirme ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2006;7(12):61-79.

- 408.Yurdugül H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 28–30 Eylül 2005, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- 409.Güç Analizi (GPOWER) [İnternet]. 2010 [Erişim Tarihi: 02.02.2017]. Erişim adresi:
<http://www.psych.uniduesseldorf.de/abteilungen/aap/gpower3/literature/Dokumente/Prajapati-et-al.--2010-.pdf>.
- 410.Alpar R. Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenilirlik. Yenilenmiş 3. Baskı. Ankara: Detay Yayıncılık; 2014.
- 411.Schultz D, Ambike A, Logie SK, Bohner KE, Stapleton LM, Vander Walde H, et al. Assessment of social information processing in early childhood: Development and initial validation of the Schultz test of emotion processing- Preliminary version. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2010;38(5);601-13.
- 412.Fraser MW, Galinsky MJ, Smokowski PR, Day SH, Terzian MA, Rose RA, et al. Social information-processing skills training to promote social competence and prevent aggressive behavior in the third grade. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2005;73:1045-55.
- 413.August GJ, Egan, EA, Realmuto, GM, Hektner, JM. Four years of the early risers early-age-targeted preventive intervention: Effects on aggressive children's peer relations. *Behavior Therapy*. 2003;34:453-70
- 414.Campbel SB. Hard to manage preschool boys: Externalizing behavior, social competence and family context at two year follow up. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 1994;22:147-66.
- 415.Kapıkıran NA, İvrendi AB, Adak A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri saptama: durum saptaması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2006;15;19-27.
- 416.Akdenizli C. Yaratıcı Dramanın Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Toplumsal Yaşam Becerileri ve Alıcı Dil Gelişimi Üzerindeki Etkisi [Yüksek Lisans Tezi]. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi; 2016.
- 417.Kamaraj I. Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması ve Beş Yaş Çocuklarının Atılganlık Sosyal Becerini Kazanmalarında Eğitici Drama Programının Etkisi [Doktora Tezi]. İstanbul: Marmara Üniversitesi; 2004.
- 418.Lindsay G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*. 2007;77(1):1-24.
- 419.Önalın FA. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 2006;1(1):39-58.
- 420.Yıldız FÜ. Deneysel Yaratıcılık Programının 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Bilişsel Gelişimlerine Etkileri [Yüksek Lisans Tezi]. Konya: Selçuk Üniversitesi; 2000.
- 421.Sazak Pınar E. Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Sosyal Becerilere İlişkin Beklentileri ve Sosyal Beceri Öğretim Programının Öğretmen Çıktıları Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi [Doktora Tezi]. Ankara: Ankara Üniversitesi; 2009.
- 422.Darıca N. Özürlü Çocukların Eğitiminde Entegrasyonun Önemi. I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi; 11-12 Kasım 1992; İstanbul; Ya-Pa Yayınları. s.183-85.

423. Alpar R. Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler. Ankara: Detay Yayıncılık; 2013.
424. Patton, M.Q. Qualitative research and evaluation methods. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc; 2002.

9. EKLER

Ek-1: Tez Çalışması ile İlgili Etik Kurul İzni



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük


10 Ekim 2016

Sayı : 35853172/ 431-3012

SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Fakülteniz Çocuk Gelişimi Bölümü öğretim üyelerinden **Prof. Dr. E. Nilgün METİN** sorumluluğunda doktora programı öğrencisi **Arş. Gör. Fatma Betül ŞENOL** tarafından yürütülen **“Kaynaştırma Uygulaması Yapılan Anasınıflarında Drama Eğitiminin Sosyal Etkileşime ve Sosyal Bilgi Sürecine Etkililiğinin İncelenmesi”** başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **04 Ekim 2016** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 3001 - 3002 • Faks: 0 (312) 311 9992
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:
Yazı İşleri Müdürlüğü
0 (312) 305 1008

Ek-2: Tez Çalışması ile İlgili Afyonkarahisar İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni

T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 86649407 -605.01-E.2058734
Konu : Araştırma İzni
(Fatma Betül ŞENOL)

17.02.2017

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : Valilik Makamı'nın 16/02/2017 tarih ve 605.01-E/2037093 sayılı Olurları.

Üniversiteniz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Fatma Betül ŞENOL'un Prof. Dr. Nilgün METİN danışmanlığında hazırladığı "**Kaynaştırma Uygulaması Yapılan Anasımflarında Drama Eğitiminin Sosyal Etkileşime ve Sosyal Bilgi Sürecine Etkilliliğinin İncelenmesi**" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere İlimiz merkezde bulunan anaokullarında uygulama yapabilmesine dair ilgili izin talebiniz;

Müdürlüğümüz ARGE Birimi tarafından "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" 07/03/2012 tarihli genelgesi ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı Bakanlık onayı ile yayımlanan Genelge doğrultusunda incelemiş olup Valilik Oluru ve Onaylanmış Veri Toplama Aracı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Metin YALÇIN
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- Valilik Onayı (1 Sayfa)
- Onaylanmış Veri Toplama Aracı (10 Sayfa)

Not: Anket çalışmalarında Müdürlüğümüz tarafından onaylanmış (mühürlü) veri toplama araçlarının çoğaltılarak kullanılması zorunludur.

Karaman İş Merkezi K:5 Ar-Ge Birimi
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: avbir03@meb.gov.tr / afyonstrateji@gmail.com

Ayrıntılı bilgi için: Osman BAYRAMOĞLU/AR-GE Görevlisi
Tel: (0 272) 2137603/208
Faks: (0 272) 2137605

Bu evrakın 5070 Sayılı Kanun Gereğince
E-İMZA ile imzalandığı tasdik olunur.
17/02/2017

EK-3: Genel Bilgi Formu**GENEL BİLGİ FORMU**

1. **Çocuğun adı-soyadı:**
2. **Doğum Tarihi (Gün/Ay/Yıl):** / /
3. **Çocuğun Cinsiyeti:** Kız () Erkek ()
4. **Doğum sırası:** () 1. İlk çocuk () 2. Ortanca veya ortancalardan biri () 3. Son çocuk
5. **Ailedeki çocuk sayısı:** () 1 çocuk () 2 çocuk () 3 çocuk () 4 çocuk ve fazlası
6. **Ailede özel gereksinimli/engelli bir birey var mı?** () Evet () Hayır
7. **Çocuğunuz ne kadar süredir bir okul öncesi kuruma devam ediyor?**
() 0-6 ay () 7-12 ay () 13-18 ay () 19-24 ay () İki yıldan fazla
8. **Anne-baba hayatta mı?** Anne Baba
() 1. Hayatta
() 2. Öldü
9. **Anne-baba hayatta ise**
() 1. Beraber yaşıyor () 2. Ayrıldılar/boşandılar
10. **Anne-babanın yaşı** Anne Baba
() 1. 29 yaş ve altı
() 2. 30-39 yaş
() 3. 40-49 yaş
() 4. 50 yaş ve üzeri
11. **Öğrenim Durumu** Anne Baba
() 1. Okur yazar değil
() 2. Okur yazar
() 3. İlkokul ve ortaokul
() 4. Lise
() 5. Üniversite
() 6. Lisansüstü
12. **Mesleği** Anne Baba
() 1. Ev hanımı
() 2. Memur
() 3. İşçi
() 4. Serbest
() 5. Diğer
13. **Çalışma durumu** Anne Baba
() 1. Çalışıyor
() 2. Çalışmıyor

EK-4: Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği**ÇOCUKLAR İÇİN ETKİLEŞİM DERECELEME ÖLÇEĞİ**

İşbirliği: Çocukların işbirlikçi ve empatik davranışları	EVET	HAYIR
1. Arkadaşının konuşmasından sonra, arkadaşına ses çıkarmaz, yüz ifadesi göstermez ya da harekette bulunmaz.		
2. Arkadaşının davranışına ya da sözlü olmayan işaretlerine karşılık mırıldanır, yüz ifadesi gösterir ya da harekette bulunur.		
3. Arkadaşının davranışına ya da sözlü olmayan işaretlerine karşılık ses çıkarmaz, yüz ifadesi göstermez ya da harekette bulunmaz.		
4. Arkadaşının gülümsemesine karşılık gülümser.		
Öz-denetim: Anlaşmazlık durumunda ortaya çıkan çocuk davranışları	EVET	HAYIR
21. Arkadaşına karşı kaba davranmaz ve materyallere zarar vermez/sert davranmaz.		
22. Arkadaşını rahatsız eder.		
23. Verilen göreve yoğunlaşır ve eşyalara nazik davranır.		
24. Kontrolünü kaybetmez ve sinirlenmez.		
Atılganlık : Çocukların girişimci davranışları	EVET	HAYIR
31. Kendi fikrini kelimelerle iyi bir şekilde beyan eder.		
32. Kendi duygularını jest ve davranışları ile iyi bir şekilde ifade eder.		
33. Gülümser veya güler.		
34. Bilgi/açıklama istemek için arkadaşının yüzüne bakar.		
35. Sempati kazanmak için bakışlarını arkadaşına yöneltir.		
36. Duygularını mimikleri ile iyi bir şekilde gösterir.		

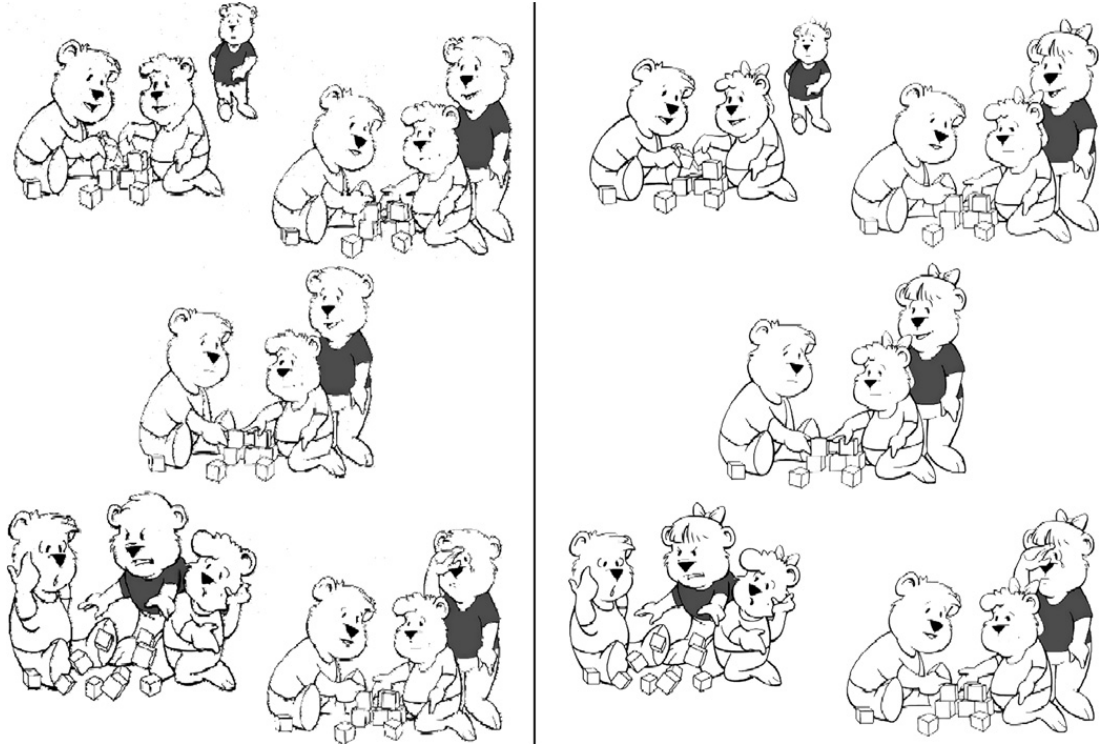
46. Grup Dayanışması: Arkadaşlar arası dinamiğin görülebilirliği

(1. 2. 3. 4. 5.)

belirgin değil

oldukça belirgin

EK-5: Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Sosyal Bilgi İşleme Süreci Testi



Yıkarda verilen resimlere ait öykünün metni ve soruları

Resim Metin

- 1 Bu öyküde çocuklar bloklarla oynuyorlar.
EFE'YE YAKIN OLAN ÇOCUĞU İŞARET EDİN. Bu çocuk:"Bu bloklar çok eğlenceli!" diyor.
EFE'YE UZAK OLAN ÇOCUĞU İŞARET EDİN. Bu çocuk: "Evet. Biliyorsun ki, Efe de benimle beraber kutularla oynamak istedi." diyor."
EFE'Yİ İŞARET EDİN. Efe diğer çocukları oynarken izliyor.
EFE'Yİ İŞARET EDİN. Efe çocuklardan birinin yanına gidip: "Ben de sizinle oynayabilir miyim?" diye soruyor.
- 2 **EFE'YE UZAK OLAN ÇOCUĞU İŞARET EDİN.** Bu çocuk: "Üzgünüm. Öğretmenimiz yalnızca iki kişinin bloklarla oynayabileceğini söyledi." diyor.
E3. DİĞER ÇOCUKLARI İŞARET EDİN VE ŞUNU SÖYLEYİN: Sizce Efe'nin oynamasına izin vermeyen çocuk haklı mıydı, değil miydi?
E.4 Sınıfındaki arkadaşlarına onlarla oynamak istediğini söyleseydin ve onlar da sana sadece iki kişinin bloklarla oynayabileceğini söyleseydi, ne söylerdin ya da ne yapardın?
EĞER ÇOCUK YANIT VERMEZ İSE, ŞUNU SÖYLEYİN: Aynısı senin başına gelse ne yapardın ya da söylerdin?
 Şimdi size Efe'nin yapabileceği ya da söyleyebileceği başka şeyleri göstereyim.
EFE'Yİ İŞARET EDİN. Efe "O zaman bir sonraki sefer ben oynayabilir miyim?" diyebilirdi.
- 3 **E5.**Efe'nin bunu yapması iyi bir şey mi yoksa kötü bir şey mi?
E6. Eğer sen böyle yapsaydın, sence diğer çocuklar seni sever miydi?
E7.Eğer sen böyle yapsaydın, sence diğer çocuklar oynamana izin verir miydi?
 Şimdi size Efe'nin yapabileceği başka bir şey göstereceğim.

- 4 EFE'Yİ İŞARET EDİN. Efeblokları eliyle dağıtıp diğer çocuklara : " Ben oynayamıyorsam, sen de oynayamazsın!" diyebilirdi.
E8.Efe'nin bunu yapması iyi bir şey mi yoksa kötü bir şey mi?
E9. Eğer sen böyle yapsaydın, sence diğer çocuklar seni sever miydi?
E10. Eğer sen böyle yapsaydın, sence diğer çocuk oynamana izin verir miydi?
Şimdi size Efe'nin yapabileceği başka bir şey göstereceğim.
EFE'Yİ İŞARET EDİN. Efe ağlayıp "Bu hiç adil değil." diyebilirdi.
- 5 E11. Efe'nin bunu yapması iyi bir şey mi yoksa kötü bir şey mi?
E12. Eğer sen böyle yapsaydın, sence diğer çocuklar seni sever miydi?
E13. Eğer sen böyle yapsaydın, sence diğer çocuk oynamana izin verir miydi?

EK-6: İşbirliği-Yardımlaşma-Paylaşma Davranışları Gözlem Formu

Kaynaştırma Sınıflarında İşbirliği Paylaşma Yardımlaşma Davranışları Gözlem Formu						
Çocuk Davranışları	Kendiliğinden			Öğretmen Yönlendirmesiyle		
	1	2	3	1	2	3
İŞBİRLİĞİ						
1.Arkadaşı/ları ile gerekli durumlarda işbirliği yapar.						
2.Bir durumun (oyunun) tamamlanabilmesi için arkadaşı/ları ile işbirliği yapar.						
3.Bir problem durumu ile karşılaştığında arkadaşı/ları ile işbirliği yaparak problemin üstesinden gelmeye çalışır (Örn: Bloklarla kule yaparken kulenin yıkılmaması için arkadaşları ile birlikte çözüm bulur.).						
YARDIMLAŞMA						
8.Gereksinimleri olduğunda arkadaşı/larına yardım eder.						
11.Oyunun/etkinliğin tamamlanabilmesi için arkadaşı/larından yardım ister.						
12.Arkadaşının yardım talebini kabul eder.						
13.Gereksinimleri olduğunda kaynaştırma öğrencisine yardım eder.						
17. Kaynaştırma öğrencisinin yardım talebini kabul eder.						
PAYLAŞMA						
19. O anda kullanmakta olduğu materyal ve oyuncakları arkadaşları ile paylaşır.						
20. Kullandığı materyalleri ve oyuncakları kaynaştırma öğrencisi ile paylaşır .						
21. O anda kullanmakta olduğu materyalleri ve oyuncakları kaynaştırma öğrencisi ile paylaşır.						

Ek-7: HÜDEP Örneği**1. Kendimi Tanıyorum****Etkinlik Çeşidi: Drama (Büyük Grup Etkinliği)****KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ****Bilişsel Gelişim**

Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar. (Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler.)

Sosyal Duygusal Gelişim

Kazanım 1. Kendisine ait özellikleri tanıtır. (Göstergeleri: Adını, soyadını, yaşını, fiziksel özelliklerini ve duygusal özelliklerini söyler.)

Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir. (Göstergeleri: Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.)

Dil Gelişimi

Kazanım 2. Sesini uygun kullanır. (Göstergeleri: Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar.)

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. (Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar. (Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir.)

Kazanım 18. Yardımsever olmayı benimser. (Göstergeleri: Gereksinimi olduğunda arkadaşından yardım ister. Arkadaşının yardıma ihtiyacı olduğunu fark eder. Arkadaşına yardım eder.)

Kazanım 19. Arkadaşları ile paylaşmada bulunur. (Göstergeleri: Arkadaşları ile görüşlerini paylaşır.)

Kazanım 20. Arkadaşları ile işbirliği ile yapar. (Göstergeleri: Grubundaki arkadaşlarının görüşlerini dinler. Grup arkadaşlarıyla ortak bir görüşte uzlaşır. Grup arkadaşlarıyla aldığı karara uyar. Arkadaşları ile birlikte çalışır.)

Motor Gelişim

Kazanım 5. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. (Göstergeleri: Müzik ve ritim eşliğinde dans eder.)

MATERYALLER

Karanfil ve karahindiba çiçeği, top, çocuk maketi, yüz şablonları, ayna, keçeli kalem

SÖZCÜKLER

-

KAVRAMLAR

Aynı - farklı

- Çocuklar doğa seslerinin olduğu ses kaydını dinlerler. Çocuklar sesleri dinlerken karanfil ve karahindiba çiçekleri arasında gezerler. Gezerken çiçekleri koklarlar. Sağ ellerine karanfil, sol ellerine karahindiba alırlar. Karafilleri sağ ellerine karahindibaları sol ellerine alırlar. Karanfilleri derin nefes alarak koklarlar. Karahindibaları kesik kesik üflerler. Sonrasında karafilleri derin bir nefes ile koklarlar, karahindibaları kuvvetlice üflerler.
- Çocuklar ikiyeşerli karşılıklı otururlar. Karşılıklı oturan çocuklara birer tane deniz kabuğu verilir. Deniz kabuğu elinde olan çocuk sırasıyla bedeni ile ritim tutarak, alçak sesle, yüksek sesle, herkesin duyabileceği şekilde adını ve soyadını söyler. Çocuklar her bir yönergenin sonunda deniz kabuğunu karşısındaki arkadaşına verirler. Çocuklar öğretmenin sorduğu “Arkadaşlarımız kısık sesle adlarını söylediklerinde duyabildiniz mi? Çok yüksek sesle söylediklerinde neler hissettiniz? (Bu sorunun cevabını yüz ifadeleri ile gösterirler.) Sizinle konuşulurken hangi ses tonuyla konuşmamızı istersiniz?” gibi sorulara yanıt verirler. (1. BASAMAK)
- Çocuklar hareketli, sözsüz, üç farklı ritmi içeren bir müziğin ritmine uygun dans ederler. Müzik durduğunda çocuklarkarşısındaki veya en yakınındaki arkadaşının elini sıkar, göz teması kurar ve sırayla merhaba deyip saç rengini, göz rengini, cinsiyetini, ten rengini, yaşını, en sevdiği oyunu, oyuncağı söyler (Örneğin; Merhaba benim saç rengim kahverengi.)” der. Oyun tüm çocuklar fiziksel özelliklerini söyleyene kadar devam eder. (1. ve 2. BASAMAK)
- Sınıfa bir çocuk maketi getirir. “Çocuklar bu Alp (1. Resim). Alp sınıfımıza yeni katıldı. Alp’i dış görünüşünü tarif eder misiniz? (saç rengi, göz rengi vs sorularak yönlendirilebilir.)” Alp bugün siz sınıfa gelmeden önce sizin fotoğraflarınızın olduğu sepeti almış incelemeye başlamış, fotoğraflara bakacakmış, ama fotoğraflar çok karışık.(Fotoğraflar için önceden öğretmen tüm çocukların yüzlerinin fotoğrafını çekmiştir. Fotoğraflardaki saç, göz ve dudak kısımlarını kesmiştir. Sepette tüm saç, göz ve dudak resimleri karışık bir halde yere saçılmıştır.). Çocuklar bu durum karşısında ne hissettiklerini yüz ifadeleri ile gösterirler. Öğretmen “Alp bu fotoğrafları kendisi yüz şablonlarına takarak kendisi yerleştirebilir mi? Neden? Ne yapmalıyız?” gibi sorular sorar. Çocuklar birer tane yüz resmi alır ve kendi saçını ve gözlerini bulup yüz resmine yapıştırır. Sonrasında çocuklar yüz resimleri fon kartonuna yapıştırılarak sınıf albümü oluştururlar. Albümü sınıftaki dolabın üzerine koyarlar. Bulamadıklarında arkadaşından yardım istemesi ve yardıma gereksinimi olan arkadaşını fark etmesi, yardım etmesi için yönlendirmeler yapılır. Çocuklar yüz şablonlarını sepete koyarlar. (2. ve 3. BASAMAK)
- Çocuklar uygun şekilde yere oturur. Öğretmen “Alp bizi tanımadığı için üzülmüş, kendimizi tanıtalım. Yoksa Alp okula gelmeyi seviyor, ama bizleri hiç tanımıyor. Bu nedenler burada olduğu için sıkılıyor, okula gelmek istemiyor... Acaba Alp in okula sevecek gelmesi için neler yapabiliriz? Alp in okulda mutlu olması için neler yapabiliriz?” Yanıt vermek isteyen çocuklar çemberin ortasına gelir maketin elinden tutar ve önerisini söyler. Çocuklar önerilerini hareketleri ile canlandırırlar. Öğretmen önerileri not alır ve önerilerini açıklamalarını ister. Öğretmen tepkilerin türünü belirler. (3. BASAMAK)
- Çocuklar öğretmenin okuduğu tepkilerden olumlu ve etkili olana karar verirler. Öğretmen çocuklarla tartışarak verdikleri önerilerden en olumlu ve en etkili olanı belirlemek için yönlendirir. Çocuklar en olumlu öneriden yola çıkarak doğaçlama yaparlar. Öğretmen “Kim Alp olmak ister, kim öğretmen olmak ister? İlk önce ne olmuştu? Sepettekiler döküldükten sonra ne yaptık? Alp’in bizi tanınması için ne yapmaya karar vermiştik? Şimdi kararımızı canlandıralım.” gibi sorular sorarak doğaçlamayı destekler. (4. BASAMAK)

DEĞERLENDİRME

- Çocuklar orta büyüklükte plastik çerçeveli aynaları ve siyah keçeli kalemleri alırlar. Aynaya bakarak, aynaya yansıyan yüzlerini etrafından çizerler. Aynaya yansıyan fiziksel özelliklerini yanındaki arkadaşına anlatırlar. (5. BASAMAK)
- Sonrasında peçete yardımıyla çizdiklerini silerler. Aynaya etkinliğin en sevdikleri anın resmini yaparlar. (5. BASAMAK)

Etkinlik sonunda çocuklara aşağıdaki sorular yöneltilebilir:

- Dans ederken arkadaşlarınıza hangi özelliklerinizi söylediniz?
- Resimler arasından kendi saçınızın, gözlerinizin ve dudaklarınızın olduğu resimleri birleştirmekte zorlandınız mı?
- Doğaçlama için olumlu olarak hangi tepkiyi belirledik?
- Olumlu tepkiyi canlandırırken nasıl hissettiniz?
- Okula ilk başladığın gün sınıfta ne yapmıştınız?

AİLE KATILIMI

- Aile bireylerinin kendi fiziksel özelliklerini tanıtmaları ve çocuğun anne ve babasının fiziksel özelliklerinin resmini yapması istenir.

UYARLAMA

Hafif Derecede Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuk İçin;

- Gerektiğinde;
- Çocuğa karanfil ve karahindiba çiçekleri tanıtılır. Hangi çiçeği üfleyeceği hangi çiçeği koklayacağı model olunarak gösterilir.
- Çocuğun adını ve soyadını yüksek ve alçak sesle söyleyin yönergeleri için öğretmen çocuğun yanına giderek model olur.
- Yüz şablonuna yapıştırmak için kendi saçını ve gözlerini bulmakta zorlanırsa bir arkadaşından ona yardım etmesi istenir.
- Canlandırma esnasında aldığı görev aralıklı bir şekilde hatırlatılır.
- Aynaya resim yaparken öğretmen yardım eder.

10. ÖZGEÇMİŞ

GENEL BİLGİLER	
Adı ve Soyadı	Fatma Betül ŞENOL
Email Adresi	fbetululu@aku.edu.tr
MESLEKİ DENEYİM	
<ul style="list-style-type: none"> Ocak 2009 – Halen Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul öncesi Eğitimi ABD’da Araştırma Görevlisi 	
EĞİTİMİ	
<ul style="list-style-type: none"> 2014-2017: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Programı 2009-2012: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı 2004-2008: Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD Lisans Programı 1997-2004: Afyonkarahisar Ali Çağlar Anadolu Lisesi 1992-1997: Afyonkarahisar Oruçoğlu İlkokulu 	
BİLİMSEL FAALİYETLERİ	
<ul style="list-style-type: none"> Şenol FB, Metin N. Kaynaştırma Uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarında özel gereksinimli ve normal gelişen çocuklar arasındaki etkileşim ve etkileşimi arttırmada öğretmene düşen görevler. 5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi; 18-21 Ekim 2017. Metin N, Şenol FB. Kaynaştırma uygulaması yapılan anasınıflarında işbirliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarının incelenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. 2017;10(51):754-768. Yükselen A, Şenol FB, Üstündağ A, Ay A. 7 – 12 Yaş çocuklarına yönelik çocuk kitapların içerik, resimleme ve fiziksel özellik açısından incelenmesi. The Journal of Academic Social Science Studies. 2017;55:441-456. Metin N, Şenol FB. Öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi. 2017;10(1):95-116. Yüksel A, Şenol FB, Akyol T. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin 	

öz yeterlik inançlarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 2017;58:87-100.

- Can Yaşar M, **Şenol FB**, Akyol T. (2015). Öğretmen adaylarının çocuğa yönelik cinsel istismar tutumlarının incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. 2015;1(2):228-241.
 - Metin N, **Şenol FB**, Yumuş M. Okul öncesi eğitim sınıflarına kaynaştırılan otistik çocukların sosyometrik statülerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. 2015;1(2):483-490.
 - Üstündağ A, **Şenol FB**, Mağden D. Ebeveynler çocuk istismarına yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve bilinçlendirilmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. 2015;1(2):212-227.
-