



Kaynaştırma Uygulaması Yapılan Okul Öncesi Sınıflarında Drama Eğitim Programının Çocukların Etkileşimleri ve Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi *

Fatma Betül Şenol ¹, Emine Nilgün Metin ²

Öz

Çalışma, kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarında drama eğitiminin çocukların sosyal etkileşimleri ve sosyal becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, drama eğitiminin çocukların sosyal etkileşim ve iş birliği-yardımlaşma-paylaşma davranışları üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarının bünyesinde ve kaynaştırma uygulaması yapılan anasınıflarına devam eden 60 - 66 aylık normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda bir hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğun bulunması, anasınıfı öğretmenlerinin daha önce lisans eğitimleri esnasında aldıkları drama dersi dışında drama eğitimi almamış olması ve çocukların müfredatları dışında drama eğitimi almamış olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Belirlenen ölçütler doğrultusunda on sekiz çocuk deney grubunu, on sekiz çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada, "Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği (ÇEDÖ)" ve "İşbirliği-Yardımlaşma-Paylaşma Davranışları Gözlem Formu (İYPGF)" kullanılmıştır. Hacettepe Üniversitesi Drama Eğitim Programı (HÜDEP) kaynaştırma uygulaması yapılan sınıflarda çocukların sosyal etkileşimlerini ve iş birliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarını desteklemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve sekiz hafta, 16 oturum olarak uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara okul öncesi eğitim programlarına ek olarak sekiz hafta süreyle haftada iki kez HÜDEP uygulanmıştır. HÜDEP'in etkilerini görebilmek için veri toplama araçları ile ön test, son test ve son testten bir ay sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubuna uygulanan HÜDEP'in

Anahtar Kelimeler

Kaynaştırma
Sosyal etkileşim
Akran etkileşimi
Sosyal beceri
Okul öncesi dönem
Drama

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 23.09.2019

Kabul Tarihi: 22.04.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 18.05.2021

DOI: 10.15390/EB.2021.9033

* Bu makale Fatma Betül Şenol'un Emine Nilgün Metin danışmanlığında yürüttüğü "Kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarında drama eğitim programının çocukların etkileşimi ve sosyal bilgi işleme sürecine etkililiğinin incelenmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, fatmabetulsenol@gmail.com

² Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, enmetin@gmail.com

çocukların etkileşim becerilerini ve iş birliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki çocukların da etkileşim becerilerinde ve iş birliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarında artış olduğu görülmüştür. Artışın hangi grupta daha fazla olduğunu belirlemek için deney ve kontrol grubundaki çocukların ölçeklerden aldıkları ön-son test fark puanları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Giriş

Günümüzde topluma uyum sağlayabilen, kendisinden beklenen görevleri yerine getirebilen ve en önemlisi mutlu bireylerin yetişmesi üzerinde durulmaktadır. Genetik özellikleri ile dünyaya gelen bireyler, dünyaya gözlerini açtıkları andan itibaren çevreleriyle etkileşim içerisine girerek gelişim göstermektedirler. Böylelikle olumlu sosyal etkileşim becerilerini ve sosyal becerileri edinerek içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamaktadırlar.

Sosyal beceriler, bireylerin yaşadıkları sosyal ortama ait olabilmesi, kendisini toplumun bir parçası hissetmesi için olumlu davranışlar göstermesi; çevresindeki bireylerle etkileşim içerisindeyken hem kendisinin hem de çevresindekilerin duygu ve düşüncelerini anlayabilmesi; çevresi ile etkileşim kurabilmesi olarak açıklanmıştır (Genç, 2005; McGinnis, 2016; Merrell, 2003). Merrell (2003, s. 28) sosyal becerileri yönergelere uyma, sıra bekleme, yardımlaşma, paylaşma, beraber çalışma gibi becerileri içeren "sosyal iş birliği"; farklı ortamlara uyum sağlayabilme, sorunlarla baş edebilme gibi becerileri içeren "sosyal bağımsızlık" ile başkalarının ve kendisinin davranışlarını ve duygularını anlayıp iletişim kurabilmeyi içeren "sosyal etkileşim" olmak üzere üç ana başlık altında incelemiştir. Sosyal etkileşim, çocukların aileleri ve akranları ile etkileşimlerini, etkileşimli iletişimi ve olumlu etkileşim becerilerini içermektedir (Logan vd., 2016). Merrell'in (2003) sınıflamasından da anlaşılacağı üzere bireyler sosyal becerileri birbirleri ile etkileşime girerek öğrenmektedirler.

Sosyal becerilerin öğrenilmesinde ve etkileşimin gelişmesinde anahtar dönem okul öncesi dönemdir. Çünkü çocukların gelişimleri okul öncesi dönemde oldukça hızlıdır ve sosyal becerilerde anahtar niteliğindeki iş birliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışlarının ve etkileşim becerilerinin kazanımı bu dönemde kolay ve kalıcı olmaktadır (Eliason ve Jenkins, 2008). Bununla birlikte sosyal beceriler ve sosyal etkileşim becerileri, sosyal yeterlilik kapsamında yer alan beceriler olup çocukların geniş ekolojik sistemi bağlamı içerisinde değerlendirilmektedir. Bu sistemdeki faktörler çocukların bireysel özelliklerinden (gelişim düzeyi, mizaç, öz düzenleme becerileri, engellilik durumu gibi) ve çevresel faktörlerden oluşmaktadır. Çevresel faktörler ailenin özellikleri, kültürel özellikler, çocuğa sunulan eğitim ortamı ve akran ilişkilerinden oluşmaktadır (Odom, McConnell ve Brown, 2008). Çocukların olumlu akran ilişkileri edinmesinde rol oynayan akran etkileşimi, çocukların sosyal gelişimlerinin ve etkileşim becerilerinin temelini oluşturmaktadır (Assen ve Kernan, 2013). Normal gelişim gösteren çocuklar akranları ile etkileşim kurarken jest, mimik, göz teması kurma gibi çok çeşitli etkileşim becerileri kullanılmaktadır (Charlop, Dennis, Carpenter ve Greenberg, 2010). Normal gelişim gösteren çocuklar formal eğitim ortamındaki sistematik etkinliklerle de kendi aralarında oynadıkları kuralsız oyunlarla da sosyal becerilerini ve etkileşim becerilerini geliştirme olanağı bulmaktadır.

Özel gereksinimli çocuklar ise normal gelişen çocukların oyunlarına çok az katılma eğiliminde oldukları için sosyal etkileşim becerilerini ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik çok fazla imkana sahip olamamaktadırlar (Kennedy, 2018). Ayrıca özel gereksinimli çocuklarda sosyal becerilerin ve etkileşim becerilerinin kazanımında önemli güçlükler olduğu görülmektedir (Charlop vd., 2010). Çocukların sosyal etkileşim becerilerinin düşük olması çevreleriyle iletişime girmelerini engellemekte ve olumsuz davranışlar göstermelerine neden olmaktadır (Clarizio, 1997). Bu nedenle sosyal becerilerin ve etkileşimin kazanımı özel gereksinimli çocuklar için de önem taşımaktadır. Lin, Chen, Justice ve

Sawyer (2019) 33-68 aylık çocuklarla yaptıkları çalışmanın sonucunda, özel gereksinimli çocukların oyun etkileşimlerinin normal gelişen çocuklara göre daha düşük olduğunu belirtmektedirler. Özel gereksinimli çocukların hem akademik hem de sosyal gelişimlerinin yetersiz olmaları sebebiyle normal gelişen çocuklar tarafından reddedilmekte ve dışlanmaktadır. Böylelikle akran etkileşimi içerisinde bulunamadıkları için sosyal becerileri ve etkileşim becerilerinin gelişimi desteklenmemektedir. Bu durumun önüne geçmek için özel gereksinimli ve normal gelişen çocukların aynı eğitim ortamlarında yer alan ve beraber vakit geçirmelerine olanak tanıyan kaynaştırma uygulamaları gündeme gelmiştir. Kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli çocuklara, normal gelişen çocuklarla birlikte eğitim almalarına olanak tanınarak olumlu sosyal davranışları model almaları ve taklit etmeleri prensibinden hareketle, akran etkileşimlerinin üzerinde durularak sosyal becerilerinin ve etkileşim becerilerinin geliştirilmesine önem verilmiştir (Flem, Moen ve Gudmundsdottir, 2004; Grubbs ve Niemeyer, 1999; Mavrou, 2012). Bu beceriler, başkalarıyla etkileşim kurma, belirli sosyal becerileri günlük yaşamlarında kullanma, davranışlarını kontrol edebilme, akranlarını destekleyebilme, iletişimi başlatma, sürdürme vb. şeklinde sıralanabilir (Choi ve Kim, 2003; Terpstra ve Tamura, 2008). Kaynaştırma uygulamaları özel gereksinimli ve normal gelişen çocukların birlikte sosyalleşmelerini ve etkileşim içerisine girmelerini teşvik etmektedir (Kwon, Elicker ve Kontos, 2011). Ancak yapılan çalışmalarda kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli ve normal gelişen çocuklar arasındaki sosyal etkileşimi kolaylaştırmada etkili olup olmadığı hala tartışılmaktadır (Locke, Kasari, Rotheram-Fuller, Kretzmann ve Jacobs, 2013). Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Yılmaz'ın (2019) okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesinin incelendiği çalışmanın sonucunda kaynaştırma sınıflarının çocukların iletişimlerini destekleme, akran etkileşimine yetişkin katılımı, geri bildirim konularında sınırlı puan aldıkları belirtilmektedir. Duman ve Koçak (2013) anaokulunda kaynaştırma sınıfında yer alan zihinsel engelli bir çocuğun sosyal oyun ve sosyal iletişim özelliklerinin incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmanın sonucunda, çocuğun normal gelişen akranları ile sosyal iletişimde bulunmadığı ve paralel oyun oynadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırmalarda okul öncesi sınıflarında yürütülen kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli çocukların sosyal kabul düzeylerinin ve sosyal becerilerinin normal gelişen çocuklara göre daha düşük olduğu (Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Özbek, 2019); normal gelişen çocukların özel gereksinimli çocukları genel olarak görmezden geldiği (Karadağ, Demirtaş ve Girli, 2014); otizmlili çocukları sınıf içerisinde genellikle reddettikleri ve dışladıkları (Metin, Şenol ve Yumuş, 2015); özel gereksinimli çocuklarla başarısız oldukları etkinliklerde iletişime girmedikleri (Çulhaoğlu İmrak ve Sığırtmaç, 2011) sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca özel gereksinimli çocukların normal gelişen çocuklara göre sosyal becerilerinin ve etkileşimlerinin daha az gelişmiş olduğu belirtilmektedir (Aykır ve Çiftçi Tekinarslan, 2012; Demir, 2016). Özel gereksinimli çocukların normal gelişen çocuklarla etkileşimlerinin olumlu yönde gelişebilmesi için kaynaştırma uygulamalarının etkili bir şekilde gerçekleşmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Chen, Lin, Justice ve Sawyer, 2019). Kaynaştırma uygulamalarının etkili bir şekilde gerçekleşmesi, özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerinin ve etkileşim becerilerinin gelişmesi için genel eğitim sınıflarındaki etkinliklere tam olarak katılım göstermeleri ve katılım düzeylerinin yüksek olması gerektiği vurgulanmaktadır (Kleinert vd., 2015; Long, 2019). Burada vurgulanan katılım, etkinliğin gerçekleşmesi için çocuğun etkinliğe katılması ile beraber özel gereksinimli çocukların etkinlik esnasında normal gelişim gösterenlerle yüksek düzeyde etkileşim içinde olmasıdır (Long, 2019; McWilliam, 2010). Bu nedenle özel gereksinimli çocukların kaynaştırma uygulamalarındaki etkinliklere katılımlarının artırılmasının hem özel gereksinimli hem de normal gelişen çocukların sosyal becerilerini ve etkileşimlerini arttıracacağı düşüncesinden hareketle, çocukların katılımlarını artırırken etkileşim ve sosyal becerilerini destekleyen programların uygulanması gerektiği vurgulanmaktadır (Terpstra ve Tamura, 2008). Erdoğan, Arslantaş ve Kurnaz'ın (2018) ilkokula devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin yaratıcı drama yöntemi ile desteklenmesi amacıyla yaptıkları çalışmanın sonucunda kaynaştırma öğrencisinin öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla etkileşimde bulunma ve katılım düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli çocukların normal gelişen çocuklarla etkileşim ve sosyal becerilerini arttırmak için akran desteği uygulamalarına yer verilebilmektedir. Akran desteği uygulamalarında

normal gelişen çocuklar, özel gereksinimli çocuklar için doğal sosyal bağlamlarda olumlu sosyal etkileşim ve sosyal becerilerini göstermeleri ve model olmaları için eğitilmektedirler (Platos ve Wojaczek, 2018; Watkins vd., 2015). Zhang ve Wheeler (2011) yaptıkları çalışmada, akran desteği uygulayarak sekiz yaşından küçük otizmli ve normal gelişen çocuklar arasında olumlu sosyal etkileşimin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Özaydın, Tekin İftar ve Kaner (2008) yaptıkları çalışmada, normal gelişen çocuklar tarafından uygulanan "Arkadaşlık Becerileri Geliştirme Programı"nın özel gereksinimli çocukların sosyal etkileşim davranışlarında olumlu yönde gelişim olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu şekilde hassas bir biçimde hazırlanan kaynaştırma uygulamalarının sınıf içerisindeki tüm çocukların etkileşim becerilerini ve olumlu davranış göstermelerini destekleyeceği belirtilmektedir (National Council on Disability, 2018).

Kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflarda sosyal beceri ve sosyal etkileşim programının verilmesi gerektiği kadar, bu programın çocuklara nasıl sunulacağı ve hangi yöntemin kullanılacağı çok büyük önem taşımaktadır. Çocukları daha iyi destekleyebilmek için çocukların öğrenme sürecine aktif olarak katıldıkları yöntemleri kullanmak gerekmektedir. Choi ve Kim (2003) sosyal beceri programının temel aşamalarının çocuklarla sosyal beceriler hakkında konuşmaktan, olumlu-olumsuz sosyal durumları öğretmekten, canlandırmaktan ve davranışlara yönelik tartışmalara katılımlarını sağlamaktan oluştuğunu belirtmiştir. Sınıf içerisinde çocukların birbirlerini anlayarak olumlu tepkiler verebilmeleri, sosyal ve sürdürülebilir etkileşimin gelişmesi ile mümkündür (Bacanlı, 2000; Şenol ve Metin, 2019). Çocukların akranları ile ilişkilerinde önemli rol oynayan sosyal etkileşimin gelişmesi için etkili yöntemler kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, çocukların sosyal becerilerinin de model alma, rol oynama, bilişsel yapılandırma gibi tekniklerin kullanıldığı etkili yöntemler ile geliştirilmesi üzerinde durulmaktadır (Önalın, 2006). Bu yöntemlerden biri dramadır. Drama, grup halinde gerçekleştirilen, oyunu temel alan ve çocukların eğlenmelerini sağlayan bir yöntemdir. Grup halinde gerçekleşmesi sebebiyle çocukların sosyal duygusal gelişimleri (Gao ve Hall, 2019) ve sosyal etkileşimleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Wee, 2009). Drama yöntemi çocukların sosyal uyumunu, özdenetimini ve etkileşimini (McCaslin, 2006); sosyal becerilerini (iş birliği, yardımlaşma, paylaşma, nazik ve sabırlı olma) (Chalmers, 2007); Gardner'ın belirttiği kinestetik, sözel dilsel, kişilerarası zeka türlerini ve empati kurma ve paylaşma becerilerini (Roper ve Davis, 2000) etkili bir biçimde geliştirmektedir.

Sosyal etkileşimin ve sosyal becerilerin öğrenilebilen ve geliştirilebilen beceriler olması sebebiyle dramanın çocuklara sağlayacağı tecrübe ve deneyimler; sosyal becerileri ve etkileşim becerileri gelişmiş birey olarak yetişmesine olanak sağlayacaktır. Sosyal etkileşimin ve sosyal beceri eğitiminin çocukların gelişimleri üzerindeki etkisi dikkate alındığında; kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarında çocuklar arasındaki etkileşimin ve sosyal becerilerin drama yöntemi ile desteklenmesinin çocuklar arasındaki etkileşimi arttırarak özel gereksinimli çocuk başta olmak üzere tüm çocukların arkadaşlık ilişkilerini güçlendireceği söylenebilir. Yapılan araştırmalarda bu görüşü destekler nitelikte, özel gereksinimli çocuklara uygulanan drama çalışmalarının çocukların sosyal becerilerini geliştirdiği (Akfırat, 2004; Avcıoğlu, 2012; Guli, Semrud-Clikeman, Lerner ve Britton, 2013; Gültekin, 2014), akran kabulünü ve etkileşim becerilerini (Akdenizli, 2016; Lerner ve Mikami, 2012), çocukların olumlu davranış gösterme sıklıklarının (Minne ve Semrud-Clikeman, 2012) ve temel konuşma, ileri konuşma, ilişkiyi başlatma ve ilişkiyi sürdürme becerilerini (Önemli, Totan ve Abbasov, 2015) arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Alanyazında yapılan bu araştırmalar incelendiğinde, kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarda çocukların sosyal etkileşimlerinin ve sosyal becerilerinin drama yöntemi ile desteklendiği sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmada kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarda drama eğitiminin çocukların sosyal etkileşimlerine ve sosyal becerilerine (iş birliği-yardımlaşma-paylaşma) etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Sosyal beceriler, bireylerin yaşadıkları topluma uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır. Çocukların yaşadıkları topluma erken dönemlerden itibaren uyum sağlamaları yardımlaşması, iş birliği içerisine girmesi ve paylaşımında bulunması ile mümkündür. Sosyal beceriler incelendiğinde, iş birliği, yardımlaşma ve paylaşmanın sosyal becerilerin temelini oluşturduğu, diğer becerilerin bu beceriler kullanılarak öğretildiği belirtilmektedir (Metin ve Şenol, 2017). Sosyal etkileşim

ise, çocukların birbirleri ile olumlu iletişim içerisinde olmalarına vurgu yapmaktadır. Sosyal etkileşim becerileri bir durum karşısında işbirlikçi sosyal etkileşim içerisinde olmayı, girişimci (atılğan) davranışlarda bulunup düşüncelerini olumlu biçimde ifade edebilmeyi ve özdenetim ile olumsuz davranışları kontrol edebilmeyi içermektedir (Anme vd. 2014). Bu doğrultuda çalışmada sosyal beceriler kapsamında iş birliği, yardımlaşma ve paylaşma ele alınmıştır. Sosyal etkileşim ise işbirlikçi etkileşim, özdenetim ve atılğanlık boyutlarında incelenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Drama eğitim programına katılan ve müdahalede bulunulmayan kaynaştırma sınıflarındaki okul öncesi çocukların sosyal etkileşim becerilerinde, iş birliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- Drama eğitim programına katılan kaynaştırma sınıflarındaki okul öncesi çocukların sosyal etkileşim becerileri, iş birliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışları kalıcılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, drama eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal etkileşimleri ve sosyal becerilerine (iş birliği-yardımlaşma-paylaşma) etkisini değerlendirmek üzere nicel araştırma desenlerinden deneysel desen kullanılmıştır. Bu kapsamda 2x3 karışık desen (deney ve kontrol grubu X ön test, son test ve kalıcılık testi) kullanılmıştır. Karışık desenlerde, bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenen en az iki bağımsız değişken bulunmaktadır (Büyükoztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Araştırmada ele alınan bağımlı değişken çocukların “sosyal etkileşim ve sosyal becerileri (iş birliği-yardımlaşma-paylaşma)”, çocukların sosyal etkileşim, ve sosyal becerileri (iş birliği-yardımlaşma-paylaşma) üzerine etkililiğini değerlendirilen bağımsız değişken “drama eğitim programı”dır.

Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezindeki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarının ve ilkokulların bünyesinde ve kaynaştırma uygulaması yapılan anasınıflarına devam eden 60-66 aylık normal gelişim gösteren 2890 ve özel gereksinimli 68 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir.

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. Belirlenen ölçütler doğrultusunda on sekiz çocuk deney grubunu, on sekiz çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubundaki çocukların %33,3'ü kız, %66,7'si erkek; kontrol grubundaki çocukların %61,1'i kız, %38,9'u erkektir. Deney ve kontrol grubundaki özel gereksinimli çocuklar hakkında öğretmenlerinden hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısının olduğu, cinsiyetlerinin kız olduğu ve 60-66 aylık oldukları konularında bilgi alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, “Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği (ÇEDÖ)” (Interaction Rating Scale of Children) ve “İşbirliği-Yardımlaşma-Paylaşma Davranışları Gözlem Formu (İYPGF)” kullanılmıştır. Ölçme araçlarının alt boyutları incelendiğinde, iki ölçme aracı da “iş birliği” alt boyutu olduğu görülmektedir. İYPGF’de çocukların iş birliği becerisini gösterip göstermeme durumu ölçülürken, ÇEDÖ’de çocukların iş birliği davranışını gösterirken buldukları etkileşim düzeyi ölçülmektedir. Bu nedenle her iki ölçeğin iş birliği alt boyutu değerlendirilmiştir. Veri toplama araçları uygulanan drama eğitiminden önce ve sonra çocuklara uygulanmıştır.

Çocuklarda Etkileşim Dereceleme Ölçeği (ÇEDÖ-Interaction Rating Scale of Children):

ÇEDÖ çocukların sosyal becerilerini ve günlük ortamda çocukların etkileşimlerini gözlemleme yoluyla, çocukların akranlarıyla arasındaki ilişkilerini değerlendiren bir ölçektir. ÇEDÖ iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm "Davranış Değerlendirme" bölümü olup, 43 maddeden ve "İş birliği", "Özdenetim" ve "Atılganlık" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Çocuklar belirtilen davranışı gösterdiyse "evet (1 puan)", göstermediyse "hayır (0 puan)" şeklinde kodlanmaktadır. ÇEDÖ bir gözlem ölçeğidir. Gözlemler araştırmacı tarafından çocukların serbest oyun zamanında yapılmaktadır. Gözlem esnasında her çocuk tek tek gözlemlenmektedir. Gözlem süreci her bir çocuk için 30-35 dakika sürmektedir. Ölçeğin "Davranış Değerlendirme" bölümünden en fazla 43 en az 0 puan alınmaktadır. İkinci bölüm "İzlenim Değerlendirme" bölümü olup "Uyum ve Adaptasyon", "Etki" ve "Grup Dayanışması" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmacının bu bölümdeki izlenimleri "Hiç Belirgin Değil (1), Belirgin Değil (2), Nötr/Kararsız (3), Belirgin (4), Oldukça Belirgin (5)" şeklinde beşli dereceleme ile kodlanmaktadır. Bu bölümden en az 3 en fazla 15 puan alınmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach alfa değeri .87, eş gözlemci güvenilirliği .90'dır (Anme vd., 2014). Şenol ve Metin (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Davranış Değerlendirme Bölümü için .89, İzlenim Değerlendirme Bölümü için .83 bulunmuştur. Eş gözlemci güvenilirliği ise Davranış Değerlendirme Bölümü için .80, İzlenim Değerlendirme Bölümü için .82 olarak hesaplanmıştır.

İşbirliği - Yardımlaşma - Paylaşma Davranışları Gözlem Formu (İYPGF):

İşbirliği-Yardımlaşma-Paylaşma Davranışları Gözlem Formu (İYPGF), Metin ve Şenol (2017) tarafından geliştirilmiş, kaynaştırma uygulaması yapılan anasınıflarında 36-72 aylık çocukların iş birliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarını belirleyen bir gözlem formudur. Gözlemler araştırmacı tarafından yapılmaktadır. Çocuklar aralıklı gözlem tekniği kullanılarak gözlemlenmektedir. Aralıklı gözlem rastgele veya belirlenmiş zaman dilimlerinde yapılmaktadır. Bu doğrultuda sınıftan öncelikle 5 çocuk seçilmektedir. Seçilen 5 çocuk sırayla beşer dakika gözlemlenmektedir. Sonra birinci çocuğa tekrar dönülerek aynı beş çocuk sırayla tekrar gözlemlenmektedir. Son olarak aynı işlem bir kez daha yapılmaktadır. Her gözlemin ardından araştırmacı gözlem formunu doldurmaktadır. Böylelikle her bir çocuk üçer defa toplam 15 dakika gözlemlenmektedir. Her çocuğun üç gözlem bilgisinin mutlaka aynı gün içerisinde toplanması gerektiğine dikkat edilmektedir.

İYPGF üç alt boyut ve 22 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar "İş birliği", "Paylaşma", "Yardımlaşma" alt boyutlarıdır. Gözlem formunda maddeler "Her Zaman Gözlemleniyor", "Bazen Gözlemleniyor" ve "Hiçbir Zaman Gözlemlenmiyor" şeklinde derecelendirilmektedir. İYPGF'nun Cronbach's Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları ölçeğin toplamı için .80; alt boyutlarda ise iş birliği alt boyutu için .75, yardımlaşma alt boyutu için .69 ve paylaşma alt boyutu için .68 olarak hesaplanmıştır (Metin ve Şenol, 2017).

Hacettepe Üniversitesi Drama Eğitim Programı

Hacettepe Üniversitesi Drama Eğitim Programı (HÜDEP) araştırmacılar tarafından hazırlanmış 16 adet drama etkinliğinden oluşmaktadır. HÜDEP'in geliştirilmesi için okul öncesi eğitim (Eliason ve Jenkins, 2008; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013), kaynaştırma uygulamaları (Assen ve Kernan, 2013; Terpstra ve Tamura, 2008), sosyal beceri eğitimi (Bacanlı, 2000; McGinnis, 2016) drama (Chalmers, 2007; Jackson ve Bynum, 1997; Miller, Rynders ve Schleien, 1993) ile ilgili literatür taranmıştır. Literatür taraması sonucunda kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli ve normal gelişen çocuklar arasındaki etkileşimin arttırılmasının, etkileşimin artmasında iş birliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışlarının kazandırılmasının önemi fark edilmiştir. Ayrıca, özel gereksinimli ve normal gelişen çocuklar arasında sosyal etkileşimin ve iş birliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışlarının geliştirilmesinde, çocukların yaparak yaşayarak ve kalıcı yöntemlerin kullanılmasının programın etkililiğini arttıracığı düşünülmüştür. Bu nedenle HÜDEP'de drama yöntemi kullanılmıştır. HÜDEP, kaynaştırma uygulaması yapılan anasınıflarında özel gereksinimli çocuk ile normal gelişen çocuklar arasındaki etkileşimi güçlendirmek, çocukların etkileşim becerilerini geliştirmek, farklı arkadaşları ile etkileşim içinde olmasını sağlamak ve çocukların iş birliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarını

desteklemek amacıyla, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuklar için hazırlanmıştır. HÜDEP araştırmacılar tarafından bu çalışma için geliştirilmiştir, daha önce başka araştırmacılar tarafından kullanılmamıştır. HÜDEP'te yer alan etkinlikler 60-66 aylık çocuklar için hazırlanmış olup Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda verilen formata uygun olarak hazırlanmıştır. Kazanım, gösterge ve kavramlar Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı'ndan alınmıştır ve Tablo 1'deki kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2013). HÜDEP'in her oturumunda dramatik durum (Dramada belirtilen çekişmeleri, çözülmesi gereken problemi, gerilimi içinde barındıran, bir sorunu ve sorunun çözümünü içeren bir kavramdır.) çocukların sınıf ortamında, ev ortamında ve farklı sosyal mekânlarda yaşadıkları sosyal durumlar çevresinde sunulmuş ve canlandırma aşamasında bu sosyal durumun çözümlenmesine yer verilmiştir (Sosyal durumlarda bir veya birkaç çocuğu olumsuz etkileyebilecek başka bir çocuğun kazayla yaptığı olaylara yer verilmiştir). Her oturumda çocukların etkileşim becerilerini ve iş birliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarını geliştirmek için Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı'ndaki ilgili kazanım ve göstergelere (özellikle sosyal-duygusal alandaki) yer verilmiştir (MEB, 2013). 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 (Örneğin deniz oluşturulması için büyük mavi poşet, gölge sahnesi, ahşaptan yapılmış kuklalar, aynalar vb. kullanılmıştır.). Her etkinlik ortalama bir saat sürecek içerikte hazırlanmıştır. Etkinlikler haftada iki kez uygulanmıştır.

Tablo 1. Hacettepe Üniversitesi Drama Eğitim Programı'nda yer alan etkinlikler

Etkinlik Adı	İçeriği (Dramatik Durumlara Yer Verilmiştir.)	Yer verilen kazanımlar*
1. Kendimi Tanıyorum	Çocukların kendi özelliklerini tanınması	Bilişsel Gelişim Kazanım 3 Sosyal Duygusal Gelişim Kazanım 1, 8 Dil Gelişimi Kazanım 2, 5, 7, 18, 19, 20 Motor Gelişim Kazanım 5.
2. Arkadaşlarımı Tanıyorum	Çocukların arkadaşlarının özelliklerini fark etmesi, tanınması	Bilişsel Gelişim Kazanım 19 Dil Gelişimi Kazanım 5 Sosyal Duygusal Gelişim Kazanım 3, 4, 8, 18, 19, 20
3. Benekli	Farklı özellikleri olan bireylere beraber yaşama	Dil Gelişimi Kazanım 5, 7, 8 Sosyal Duygusal Gelişim Kazanım 4, 5, 8, 18, 19, 20 Bilişsel Gelişim Kazanım 2
4. Can'ın arkadaşları	Farklı özellikleri olan bireylere beraber yaşama	Dil Gelişimi Kazanım 5, 10 Sosyal Duygusal Gelişim Kazanım 4, 5, 8 Bilişsel Gelişim Kazanım 1, 3, 18, 19, 20 Motor Gelişim Kazanım 1.

Tablo 1. Devamı

Etkinlik Adı	İçeriği (Dramatik Durumlara Yer Verilmiştir.)	Yer verilen kazanımlar*
5.Oyunumuzu Bozdular	Çocukların oyunlarının kazayla diğer çocuklar tarafından bozulması	Bilişsel Gelişim Kazanım 17. Dil Gelişimi Kazanım 2, 5, 10 Sosyal Duygusal Gelişim Kazanım 3, 8, 17, 18, 19, 20.
6. Mandalina	Çocukların birine yiyecek verilmemesi/kalmaması	Dil Gelişimi Kazanım 8. Sosyal Duygusal Gelişim Kazanım 3, 8, 12, 18, 19, 20 Bilişsel Gelişim Kazanım1, 17, 19
7. Hayır, Hayır Bana Ne!	Bir çocuğun evi çok dağıtması, annesine karşı gelmesi sonucu annesinin olumsuz tepki vermesi	Dil Gelişimi Kazanım 5, 7 Sosyal Duygusal Gelişim Kazanım 8, 15, 18, 19, 20 Bilişsel Gelişim Kazanım 3, 17, 19,
8.Minti'nin Kumandası	Bir çocuğun televizyonda en sevdiği programı izlerken kardeşinin gelip haber vermeden ve izin almadan kumandayı alıp kanalı değiştirmesi	Sosyal Duygusal Gelişim Kazanım 4, 8, 17 Bilişsel Gelişim Kazanım 2, 15, 19
9. Oyun Hamuru	Oyun oynayan iki akranına katılma girişiminde bulunan bir çocuğa arkadaşlarının "öğretmen yalnızca iki kişi oynayabilir dedi" gerekçesiyle arkadaşlarını oyuna almaması	Bilişsel Gelişim Kazanım 18, 19 Dil Gelişim Kazanım 8, 10, . Sosyal ve Duygusal Gelişim Kazanım 3.
10. Zıp Zıp'ın Yemeği	Bir çocuğun yemeğine diğer çocuğun yanından geçerken yanlışlıkla çarpıp suyu yemeğinin üzerine dökmesi	Motor Gelişim Kazanım 1. Bilişsel Gelişim Kazanım 3, 19 Dil Gelişim Kazanım 5, 7, 8 Sosyal ve Duygusal Gelişim Kazanım 17.
11. Korkma Küçük Ayı	Soğuk kış günü küçük ayının dışarıdan gelen rüzgar, yağmur gibi sesleri anlamlandıramaması ve mağaranın içi karanlık olduğu için uyuyamaması	Dil Gelişim Kazanım 7. Sosyal Ve Duygusal Gelişim Kazanım 4, 5, 8,15
12. Parlak Top	Çekirgenin yaprakların gölgesinde bulduğu topu kimseye söylemeyip saklaması	Dil Gelişim Kazanım 10 Sosyal ve Duygusal Gelişim Kazanım 3, 5, 8 Bilişsel Gelişim Kazanım 2, 19

Tablo 1. Devamı

Etkinlik Adı	İçeriği (Dramatik Durumlara Yer Verilmiştir.)	Yer verilen kazanımlar*
13. Özür Dilerim	Bir çocuğun en sevdiği oyuncasının yanlışlıkla bir arkadaşı tarafından kırılması	Dil Gelişim Kazanım 5, 8 Sosyal ve Duygusal Gelişim Kazanım 3, 4, 5, 8 Bilişsel Gelişim Kazanım 19.
14. Bloklar	Oyun oynayan iki akranına katılma girişiminde bulunan bir çocuğa arkadaşlarının hiç cevap vermeyip ve oyuna almayıp oyunlarına devam etmeleri	Dil Gelişim Kazanım 2, 8, 10 Sosyal ve Duygusal Gelişim Kazanım 3, 4, 5, 8 Bilişsel Gelişim Kazanım 2, 19
15. Bağ ve Vagu	Arkadaşının sınıfta oyuncası çok uzun süre oynaması, bir türlü çocuğa sıra gelmemesi	Dil Gelişim Kazanım 8, 10 Sosyal ve Duygusal Gelişim Kazanım 5, 7, 8, 17 Bilişsel Gelişim Kazanım 19 Motor Gelişim Kazanım 5
16. Prens – Prens	Bir çocuğun rollerde hep prens/prens olmasının ve bunu ağlayarak bağırarak anlatması	Dil Gelişim Kazanım 3, 8 Sosyal ve Duygusal Gelişim Kazanım 7, 8, 17 Bilişsel Gelişim Kazanım 19

*Kazanımların içeriği çok yer kaplaması nedeniyle yazılamamıştır. Kazanımların içeriklerine Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı'ndan ulaşılabilir (MEB, 2013).

HÜDEP'in ilk üç haftasındaki etkinliklerde çocukların kendi özelliklerini tanımlarına, çevresindeki çocukların özelliklerini tanımlarına, kendisinin ve çevresindeki çocukların farklı özelliklerini fark etme ve saygı duymalarına yönelik drama etkinliklerine yer verilmiştir. Sonraki oturumlarda ise çocukların etkileşim becerilerini, olumlu davranışlarını ve özel gereksinimli akranları ve diğer arkadaşları arasındaki ilişkiyi geliştirmelerine yönelik drama etkinliklerine yer verilmiştir. Tüm etkinliklerinin içeriği hakkında bilgi Tablo 1'de verilmiştir.

HÜDEP hazırlandıktan sonra çocuk gelişimi, okul öncesi eğitimi, özel eğitim, drama ve eğitimde program geliştirme alanlarında yedi uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan, HÜDEP'in, belirlenen kazanım ve göstergelerin, öğrenme sürecinin, kullanılan materyal, sözcük ve kavramların, drama aşamalarının etkileşim becerilerinin ve iş birliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarının gelişimine uygun olup olmadığını uzman görüş formunda belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda programa çocukların fiziksel olarak aktif olacağı etkinlikler eklenerek, uyarılma kısmı genişletilerek düzenlemeler yapılmış ve HÜDEP'e son şekli verilmiştir. HÜDEP'in deney ve kontrol grubu haricinde olan örneklem seçiminde belirlenen özelliklere sahip farklı bir anaokulundaki anasınıfında programın ilk dört etkinliğinin ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama sonrasında HÜDEP'e ilgi çekici materyaller, şarkılar ve tekerlemeler eklenerek tekrar düzenlenmiş ve HÜDEP uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasından önce araştırmacılar anasınıflarının serbest oyun zamanlarına katılmışlardır. Bu süreçte araştırmacılar çocukların öğrenme merkezlerinde oynadıkları oyunlara katılarak çocuklarla tanışmışlardır. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından çocukların gözlemlenmesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada iki farklı ölçme aracı ile farklı zamanlarda gözlemler yapılmıştır. İki ölçme aracındaki davranışların aynı anda gözlemlenmesinin zor olacağı, araştırmacının gözlemediği davranışları unutabileceği ve her iki ölçme aracının gözlem prosedürü farklı olduğu (Ölçme araçları açıklanması kısmında gözlem prosedürü hakkında bilgi verilmiştir.) için ölçme araçları ile gözlemler ayrı ayrı yapılmıştır. Veriler, 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde 60-66 aylık normal gelişim gösteren çocukların ve hafif düzeyde zihinsel engelli bir çocuğun bulunduğu iki farklı anaokulundaki iki anasınıfından toplanmıştır.

Ön test kapsamında, deney ve kontrol grubundaki çocuklara ÇEDÖ ve İYPGF 13 Şubat-17 Şubat 2017 tarihleri arasında uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması için serbest oyun zamanında kamera kaydı alınarak gözlem yapılmıştır. Çocuklar “ÇEDÖ” için yaklaşık 30-35 dk, “İYPGF” için 15 dk izlenmiştir. Bu gözlemler her çocuk için ayrı ayrı yapılmıştır.

Ön testler uygulandıktan sonra 20 Şubat-14 Nisan 2017 tarihleri arasında deney grubuna HÜDEP uygulanmıştır.

HÜDEP'in uygulanması tamamlandıktan sonra 17-24 Nisan 2017 tarihleri arasında ölçekler deney ve kontrol gruplarındaki çocuklara son test olarak uygulanmıştır.

Son testlerin uygulanmasından dört hafta sonra HÜDEP'in geliştirmeyi hedeflediği becerilerin kalıcılığını değerlendirmek amacıyla 22-29 Mayıs 2017 tarihleri arasında ölçekler deney grubundaki çocuklara kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara müdahale yapılmadığı için kalıcılık testi uygulanmamıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine sınıfın doğal bir üyesi olan özel gereksinimli çocuktan elde veriler de dahil edilmiştir. 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 İşaretsiz Sıralar Testi kullanılmıştır. Anlamlı olan p değerleri için “Cohen d” etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik analizi olarak gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı uygulanmıştır (Alpar, 2014).

Kodlayıcılar Arası Güvenirlik

Kodlayıcılar arası güvenilirlik sonuçları incelendiğinde ÇEDÖ Davranış Değerlendirme Bölümü'nde ($r= 1.00$) ve İzlenim Değerlendirme Bölümü'nde ($r= 0.99$) mükemmel korelasyon ve İYPGF'de mükemmel korelasyon ($r= 1.00$) olduğu gözlemlenmiştir.

Etik Bildirim

Çalışmada uygulama öncesinde Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'ndan onay alınmıştır (4 Ekim 2016 tarih 35853172/431-3012 sayılı belge).

Bulgular

Çalışmada kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarda drama eğitiminin çocukların sosyal etkileşimlerine ve iş birliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışlarına etkililiğinin incelenmesi amacı ile yapılan çalışmanın bulgularına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların ÇEDÖ Davranış Değerlendirme Bölümünden Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

ÇEDÖ Ölçüm	Gruplar	A- MWU			B-Wilcoxon			C-Wilcoxon					
		Ort±Ss	E.K.-E.B	U	p	d	z	p	d	z	p	d	
İş birliği	Ön test	Deney 5,67±2,89	2-12	-199	0,056								
	Kontrol	7,67±2,77	3-13										
Özdenetim	Ön test	Deney 4,11±2,49	1-8	0,57	0,564								
	Kontrol	3,61±1,75	0-7										
Atılgnlık	Ön test	Deney 3,28±2,72	0-10	-1,4	0,173								
	Kontrol	4,11±1,37	1-6										
Toplam	Ön test	Deney 13,06±6,65	3-30	-1,2	0,204								
	Kontrol	15,39±3,78	8-21										
İş birliği	Ön test	Deney 18,28±0,96	16-20	5,19	0,0001*	2,941							
	Kontrol	8,89±1,71	6-11										
Özdenetim	Ön test	Deney 8,67±0,77	8-10	4,55	0,0001*	2,979							
	Kontrol	5,61±2,06	2-9										
Atılgnlık	Ön test	Deney 12,11±0,68	11-13	5,1	0,0001*	2,946							
	Kontrol	6,28±1,81	4-11										
Toplam	Ön test	Deney 39,06±1,63	37-42	21,8	0,0001*	7,289							
	Kontrol	20,78±3,15	16-28										

*p<.016 (Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır.)

A: Ön test veya son test sonuçlarının karşılaştırılması

B: Kontrol grubunun öntest ve son testlerinin karşılaştırılması

C: Deney grubunun öntest ve son testlerinin karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ Davranış Değerlendirme Bölümü "İş birliği (U= -199, p=.056), Özdenetim (U= -0,57, p=.564), Atılgnlık (U= -1,36, p=.173)" alt boyutlarında ve toplamında (t=-1,2, p=.204) ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken; Davranış Değerlendirme Bölümü "İş birliği (U= -5,19, p=.0001), Özdenetim (U= -4,55, p=.0001), Atılgnlık (U= -5,1, p=.0001)" alt boyutlarında ve toplamında (t=21,8, p=.0001) son test puan ortalamaları arasında deney grubu istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek görülmektedir (Tablo 2).

Deney grubundaki çocukların ÇEDÖ Davranış Değerlendirme Bölümü "İş birliği (z = -3.72, p=.0001), Özdenetim (z = -3.63, p=.0001), Atılgnlık (z = -3.73, p=.001)" alt boyutlarından ve toplamından (t=-15,8, p.0001) aldıkları son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 2).

Kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ Davranış Değerlendirme Bölümü "Özdenetim (z = -2,65, p=.008), Atılgnlık (z = -3,3, p=.001)" alt boyutlarından ve toplamından (t=-5,2, p=.0001) aldıkları son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Davranış Değerlendirme Bölümü "İş birliği" (z = -1,6, p=.108) alt boyutunda ise son test puan ortalamaları ile ön test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir (Tablo 2).

Aynı zamanda p değeri anlamlılık düzeyinin altında olan karşılaştırmaları etki büyüklükleri değerlendirildiğinde etki büyüklüklerinin büyük (large) olduğu görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 3. Deney Grubundaki Çocukların ÇEDÖ Davranış Değerlendirme Bölümünden Aldıkları Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

ÇEDÖ	Ölçüm	Deney Grubu		Wilcoxon işaret testi		
		Ort±Ss	E.K.-E.B	z	p	d
İş birliği	Son test	18,28±0,96	16-20	-2,81	0,005*	1,768
	Kalıcılık testi	18,94±0,94	17-20			
Özdenetim	Son test	8,67±0,77	8-10	-0,378	0,705	
	Kalıcılık testi	8,72±0,83	8-10			
Atılganlık	Son test	12,11±0,68	11-13	-2,53	0,011*	1,486
	Kalıcılık testi	12,56±0,62	11-13			
Toplam	Son test	39,06±1,63	37-42	-3,4	0,003*	0,697
	Kalıcılık testi	40,22±1,7	38-43			

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, yapılan Davranış Değerlendirme Bölümü “İş birliği (z = -2,81, p<.005), Atılganlık (z = -2,53, p<.011)” alt boyutlarında ve toplamında (t=-3,4, p<.03) ise deney grubundaki çocukların kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamalarının son testten aldıkları puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Aynı zamanda p değeri anlamlılık düzeyinin altında olan karşılaştırmaları etki büyüklükleri değerlendirildiğinde etki büyüklerinin İş birliği ve Atılganlık alt boyutlarında büyük (large) ve ölçek toplamında orta (medium) olduğu görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların ÇEDÖ Davranış Değerlendirme Bölümünden Aldıkları Ön Test-Son Test Puan Farklarının Karşılaştırılması

ÇEDÖ	Grup	Deney ve kontrol grubu		t testi		
		Ort±Ss	E.K.-E.B	t	p	d
İş birliği alt boyutu (Fark)	Deney	12,61±3,13	5-17	11,1	0,0001*	3,727
	Kontrol	1,22±2,98	-4-6			
Özdenetim alt boyutu (Fark)	Deney	4,56±2,71	0-8	2,9	0,006*	0,978
	Kontrol	2±2,52	-4-5			
Atılganlık alt boyutu (Fark)	Deney	8,83±2,79	2-12	8,5	0,0001*	2,855
	Kontrol	2,17±1,76	-1-5			
Toplam (Fark)	Deney	26±6,98	7-35	10,6	0,0001*	3,546
	Kontrol	5,39±4,34	-1-16			

*p<.016 (Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır.)

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ Davranış Değerlendirme Bölümü İş birliği (t=11,1, p=.0001), Özdenetim (t=2,9, p=0,006), Atılganlık (t=8,5, p=.0001)” alt boyutlarında ve toplamında (t=10,6, p=.0001) ön test ve son test puan farkları arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

p değeri anlamlılık düzeyinin altında olan karşılaştırmaları etki büyüklükleri değerlendirildiğinde etki büyüklerinin büyük (large) olduğu görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların ÇEDÖ İzlenim Değerlendirme Bölümünden Aldıkları Ön-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

ÇEDÖ	Ölçüm	Gruplar	Deney ve kontrol grubu		A- MWU		B-Wilcoxon		C-Wilcoxon				
			Ort±Ss	E.K.-E.B	U	p	d	z	p	d	z	p	d
Uyum ve Adaptasyon	Ön test	Deney	2,28±0,83	1-3	-0,5	0,615	-2,49	0,013*	1,45	-3,7	0,0001*	3,564	
		Kontrol	2,22±0,55	1-3									
	Son test	Deney	4,78±0,43	4-5	-5,4	0,0001*							2,93
		Kontrol	2,72±0,46	2-3									
Etki	Ön test	Deney	2,06±0,8	1-3	-0,49	0,622	-3,05	0,002*	2,068	-3,7	0,0001*	3,564	
		Kontrol	1,94±0,54	1-3									
	Son test	Deney	4,56±0,51	4-5	-5,29	0,0001*							2,94
		Kontrol	2,56±0,51	2-3									
Grup Dayanışması	Ön test	Deney	2,11±0,9	1-3	-0,7	0,473	-2,9	0,004*	1,873	-3,7	0,0001*	3,564	
		Kontrol	1,94±0,54	1-3									
	Son test	Deney	4,89±0,32	4-5	-5,49	0,0001*							2,92
		Kontrol	2,67±0,49	2-3									
Toplam	Ön test	Deney	6,44±2,43	3-9	-0,61	0,543	-3,24	0,001*	2,366	-3,74	0,0001*	3,564	
		Kontrol	6,11±1,41	3-9									
	Son test	Deney	14,22±1,06	12-15	-5,22	0,0001*							2,94
		Kontrol	7,94±1,16	6-9									

*p<.016 (Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır.)

A: Ön test veya son test sonuçlarının karşılaştırılması

B: Kontrol grubunun öntest ve son testlerinin karşılaştırılması

C: Deney grubunun öntest ve son testlerinin karşılaştırılması

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ İzlenim Değerlendirme Bölümü “Uyum ve Adaptasyon (U= -0,5, p=.615), Etki (U= -0,49, p=.622), Grup Dayanışması (U= -0,7, p=.473)” alt boyutlarında ve toplamında (U=-0,61, p=.543) ön test puan ortalamaları arasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmezken; “Uyum ve Adaptasyon (U= -5,4, p=.0001), Etki (U= -5,29, p=.0001), Grup Dayanışması (U= -5,49, p=.0001)” alt boyutlarında ve toplamında (U=-5,22, p=.0001) son test puan ortalamaları arasında deney grubunda anlamlı derecede yüksek görülmektedir.

Deney grubundaki çocukların ÇEDÖ İzlenim Değerlendirme Bölümü “Uyum ve Adaptasyon (z = -3,7, p=.013), Etki (z = -3,7, p=.002), Grup Dayanışması (z = -3,7, p=.004)” alt boyutlarından ve toplamından (z=-3,74, p=.001) aldıkları son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ İzlenim Değerlendirme Bölümü “Uyum ve Adaptasyon (z = -2,49, p=.0001), Etki (z = -3,05, p=.0001), Grup Dayanışması (z=-2,9, p=.0001)” alt boyutlarından ve toplamından (z=-3,24, p=.0001) aldıkları son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

p değeri anlamlılık düzeyinin altında olan karşılaştırmaları etki büyüklükleri değerlendirildiğinde etki büyüklerinin büyük (large) olduğu görülmektedir (Tablo 5).

Tablo 6. Deney Grubundaki Çocukların ÇEDÖ İzlenim Değerlendirme Bölümünden Aldıkları Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

ÇEDÖ	Ölçüm	Deney Grubu		Wilcoxon	
		Mean±ss	Min.-Max.	z	p
Uyum ve Adaptasyon	Son test	4,78±0,43	4-5	-1,7	0,083
	Kalıcılık testi	4,94±0,24	4-5		
Etki	Son test	4,56±0,51	4-5	-1	0,317
	Kalıcılık testi	4,61±0,5	4-5		
Grup Dayanışması	Son test	4,89±0,32	4-5	-0,577	0,564
	Kalıcılık testi	4,83±0,38	4-5		
Toplam	Son test	14,22±1,06	12-15	-1	0,317
	Kalıcılık testi	14,39±0,92	12-15		

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde, İzlenim Değerlendirme Bölümü “Uyum ve Adaptasyon (z = -1,7, p=.083), Etki (z = -1, p=.317), Grup Dayanışması (z = -0,577, p=.564)” alt boyutlarında ve toplamında (z=-1, p=.317) ise deney grubundaki çocukların kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamalarının son testten aldıkları puan ortalamalarından anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların ÇEDÖ İzlenim Değerlendirme Bölümünden Aldıkları Ön-Son Test Puan Farklarının Karşılaştırılması

ÇEDÖ	Grup	MWU				
		Ort±Ss	E.K.-E.B	U	p	d
Uyum ve Adaptasyon (Fark)	Deney	2,5±0,79	1-4	-4,9	0,0001*	2,958
	Kontrol	0,5±0,71	-1-2			
Etki(fark)	Deney	2,5±0,79	1-4	-4,9	0,0001*	2,958
	Kontrol	0,61±0,61	0-2			
Grup Dayanışması (Fark)	Deney	2,78±0,94	1-4	-4,7	0,0001*	2,97
	Kontrol	0,72±0,75	0-2			
Toplam	Deney	7,78±2,32	4-12	t	p	d
	Kontrol	1,83±1,69	-1-5	8,8	0,0001*	2,932

*p<.016 (Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır.)

Tablo 7 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların ÇEDÖ İzlenim Değerlendirme Bölümü “Uyum ve Adaptasyon (U= -4,9, p=.0001), Etki (U= -4,9, p=.0001), Grup Dayanışması (U= -4,7, p=.0001)” alt boyutlarında ve toplamında (t= 8,8, p=.0001) ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

p değeri anlamlılık düzeyinin altında olan karşılaştırmaları etki büyüklükleri değerlendirildiğinde etki büyüklerinin büyük (large) olduğu görülmektedir (Tablo 7).

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların İYPGF’den Aldıkları Ön-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

İYPGF Ölçüm Gruplar	Deney ve kontrol grubu	A- MWU			B-Wilcoxon			C-Wilcoxon					
		Ort±Ss	E.K.-E.B	U	p	d	z	p	d	z	p	d	
İş birliği	Ön test	Deney	9,83±2,07	7-15	-0,017	0,987	-2,96	0,003*	1,948	-3,73	0,0001*	3,690	
		Kontrol	9,83±1,2	7-11									
	Son test	Deney	19,83±1,04	18-21	-5,22	0,0001*							2,939
		Kontrol	11,06±0,87	9-13									

Tablo 8. Devamı

İYPGF	Ölçüm Gruplar	Deney ve kontrol grubu		A- MWU		B-Wilcoxon		C-Wilcoxon			
		Ort±Ss	E.K.-E.B	U	p	d	z	p	d		
Yardımlaşma	Ön test	Deney 11,78±1,59	10-16	-0,373	0,709	-3,74	0,0001*	3,734	-3,75	0,0001*	3,780
	Kontrol	11,83±1,38	10-14								
Yardımlaşma	Son test	Deney 28,67±0,91	27-30	-5,22	0,0001*	2,939					
	Kontrol	15,39±1,33	13-18								
Paylaşma	Ön test	Deney 6,28±1,23	5-9	-0,546	0,585	-3,66	0,0001*	3,411	-3,75	0,0001*	3,780
	Kontrol	6±0,91	5-8								
Paylaşma	Son test	Deney 14,39±0,78	13-15	-5,23	0,0001*	2,938					
	Kontrol	7,94±0,87	7-10								
Toplam	Ön test	Deney 27,89±3,51	22-37	0,215	0,831	-9,1	0,0001*	2,595	-43,9	0,0001*	11,841
	Kontrol	27,67±2,61	22-31								
Toplam	Son test	Deney 62,89±2,27	59-66	35,2	0,0001*	11,754					
	Kontrol	34,39±2,57	29-39								

*p<.016 (Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır.)

A: Ön test veya son test sonuçlarının karşılaştırılması

B: Kontrol grubunun öntest ve son testlerinin karşılaştırılması

C: Deney grubunun öntest ve son testlerinin karşılaştırılması

Tablo 8 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF “İş birliği (U= -0,017, p=.987), Yardımlaşma (U= -0,373, p=.709), Paylaşma (U= -199, p=.585)” alt boyutlarında ön test puan ortalamaları arasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmezken; “İş birliği (U= -5.22, p=.0001), Yardımlaşma (U= -5,22, p=.0001), Paylaşma (U= -5,23, p=.0001)” alt boyutlarında son test puan ortalamaları arasında deney grubunda anlamlı derecede yüksek görülmektedir.

Deney grubundaki çocukların İYPGF “İş birliği (z = -3,73, p=.003), Yardımlaşma (z = -3,75, p=.0001), Paylaşma (z = -3,75, p=.0001)” alt boyutlarından aldıkları son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 8).

Kontrol grubundaki çocukların İYPGF “İş birliği (z = -2,96, p=.0001), Yardımlaşma (z = -3,74, p=.0001), Paylaşma (z = -3,66, p=.0001)” alt boyutlarından ve toplamından (t=-9,1,p=.0001) aldıkları son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 8).

p değeri anlamlılık düzeyinin altında olan karşılaştırmaları etki büyüklükleri değerlendirildiğinde etki büyüklerinin büyük (large) olduğu görülmektedir (Tablo 8).

Tablo 9. Deney Grubundaki Çocukların İYPGF’den Aldıkları Son Test-Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

İYPGF	Ölçüm	Deney Grubu		Wilcoxon		
		Ort±Ss	E.K.-E.B	z	p	d
İş birliği	Son test	19,83±1,04	18-21	-3,03	0,002*	3,075
	Kalıcılık testi	20,67±0,59	19-21			
Yardımlaşma	Son test	28,67±0,91	27-30	-3,35	0,001*	3,054
	Kalıcılık testi	29,44±0,7	28-30			
Paylaşma	Son test	14,39±0,78	13-15	-2,44	0,014*	3,114
	Kalıcılık testi	14,72±0,57	13-15			
Toplam	Son test	62,89±2,27	59-66	-3,3	0,001*	3,057
	Kalıcılık testi	64,83±1,15	63-66			

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde, “İş birliği ($z = -3,03$, $p=002$), Yardımlaşma ($z = -3,35$, $p=001$), Paylaşma ($z = -2,44$, $p=.014$)” alt boyutlarında ise deney grubundaki çocukların kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamalarının son testten aldıkları puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

p değeri anlamlılık düzeyinin altında olan karşılaştırmaları etki büyüklükleri değerlendirildiğinde etki büyüklüklerinin büyük (large) olduğu görülmektedir (Tablo 9).

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların İYPGF’den Aldıkları Ön-Son Test Puan Farklarının Karşılaştırılması

İYPGF	Grup	Deney Grubu		MWU		
		Ort±Ss	E.K.-E.B	u	p	d
İş birliği	Deney	10±2,22	6-14	-5,15	0,0001*	2,943
	Kontrol	1,22±1,26	0-4			
Yardımlaşma	Deney	16,89±1,57	14-20	-5,16	0,0001*	2,942
	Kontrol	3,56±1,79	1-7			
Paylaşma	Deney	8,11±1,32	6-10	-5,7	0,0001*	2,911
	Kontrol	1,94±1,21	0-4			
Toplam	Deney	35±3,38	29-43	26,08	0,0001*	8,695
	Kontrol	6,72±3,12	2-13			

* $p < .016$ (Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır.)

Tablo 10 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların İYPGF “İş birliği ($U = -5,15$, $p=.0001$), Yardımlaşma ($U = -5,16$, $p=.0001$), Paylaşma ($U = -5,7$, $p=.0001$)” alt boyutlarında ve toplamında ($t=26,08$, $p=.0001$) ön test ve son test puan farklarının ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

p değeri anlamlılık düzeyinin altında olan karşılaştırmaları etki büyüklükleri değerlendirildiğinde etki büyüklüklerinin büyük (large) olduğu görülmektedir (Tablo 10).

Tartışma

Drama, çocukların iletişim becerilerine, girişimci davranışlarına, gruba uyum sağlamalarına, özdenetimlerine ve özellikle iş birliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarının gelişimine katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte drama, çocukların sosyal becerileri gösterme sıklığını artırarak çocuklar arasındaki etkileşimi güçlendirmektedir. Çalışmada, deney grubunun kontrol grubuna göre etkileşim becerileri ve iş birliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarında uygulama öncesi ile sonrası arasında görülen değişimin, kontrol grubundaki çocuklarda görülen değişimden daha fazla olduğu görülmektedir. Son test ve kalıcılık testi puanlarının benzer olması, HÜDEP’in çocukların iş birliği-yardımlaşma-paylaşma davranışlarının ve etkileşim becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu ve bu etkinin izlem sürecinde de devam ettiğini göstermektedir.

Çocukların okul öncesi dönemden itibaren akranları ile olumlu ilişkiler içerisinde olmasını sağlayan sosyal davranışların geliştirilmesi ve benimsenmesi, özgüveni yüksek ve duyarlı bireyler olmalarına olanak sağlamaktadır (Şahin ve Karaaslan, 2006). Çocukların sosyal becerilerinin gelişmesi için birbirleriyle etkileşim içinde olmalarını sağlayan yöntemlerin kullanılması gerekmektedir (Şenol, 2019). Çocukların sosyal becerileri ve sosyal etkileşimi içselleştirebilmeleri (Frydman, 2016) için sistematik olarak hazırlanan planlı eğitim programları ile sunulması önem taşımaktadır (Elias, 2006). Olumlu sosyal becerilerinin ve etkileşim becerilerinin gelişiminde drama yönteminin etkili olduğu belirtilmektedir (Aksoy, 2019). Bu nedenle, çalışmada, drama yöntemi ile hazırlanmış eğitim programının etkililiği araştırılmıştır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların etkileşim becerilerinin, iş birliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışlarının geliştirilmesinde drama yönteminin kullanılmasını destekleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Drama yöntemi, doğaçlama, rol oynama, dramatik kurgu süreçlerinde birlikte karar verme ve grup olarak çalışma süreçlerini barındırdığı için çocuklar arası etkileşimi ve sosyal becerileri güçlendirmektedir (Lumandan, 2018; Peter, 2000; Schellenberg, Corrigall, Dys ve Malti, 2015). Yapılan çalışmalarda dramanın normal gelişen çocukların iletişim (Muhamad ve Luen, 2017; Sevgen, 2016) ve sosyal etkileşim becerilerini (Yassa, 1999) güçlendirdiği görülmektedir. Ayrıca dramanın çocukların sosyal becerilerini, başkalarıyla ilişki kurma ve sürdürme becerilerini (Gültekin, 2014) geliştirdiği belirtilmiştir. Atipik gelişim gösteren çocuklarla yapılan çalışmalar incelendiğinde, zihinsel yetersizliği olan çocukların toplumsal becerilerini geliştirdiği (Akdenizli, 2016) ve ilkokula devam eden zihinsel yetersizliği olan çocuklarla normal gelişen akranları arasındaki iletişimi güçlendirdiği belirtilmiştir (Miller vd., 1993).

Deney grubuna uygulanan drama eğitim programının çocukların sosyal etkileşim becerilerini ve iş birliği, yardımlaşma, paylaşma davranışlarını arttırdığı görülmüştür. Bu sonuç, drama eğitim programının özel gereksinimli ve normal gelişen çocukların kaynaştırma ortamında etkileşimlerini güçlendirdiğini ve birbirlerine yönelik gösterdikleri iş birliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışlarını arttırdığını göstermektedir. Drama, kişiler arası ilişkilerin ön plana çıktığı aktif olarak tüm duyuların ve beden kullanılması ile gerçekleştirilen bir yöntemdir. Bu yönü ile dramanın çocukların etkileşim becerilerini, sosyal becerilerini (Lumandan, 2018) ve iletişim becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir (Batdı ve Elaldı, 2020). Dramada çocukların sosyal, empati, hoşgörü, etkileşim gibi becerilerini geliştirmeye yönelik dramatik kurgu oluşturulduğunda, çocuklar bu becerileri drama ortamında uygulama fırsatına sahip olmaktadır. Bu şekilde planlı biçimde, yaparak-yaşayarak kazanılan becerilerin daha etkili ve kalıcı olarak gelişeceği vurgulanmaktadır (Koroşec ve Zorec, 2020). Yapılan bir metaanalizde drama yönteminin çocukların bütünsel gelişimleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ulubey, 2018). Ayrıca yapılan çalışmalarda dramanın prososyal (Şenol, 2019) ve iş birliği, yardımlaşma, özsaygı gibi davranışlar (Snape, Vettraino, Lowson ve McDuff, 2011) ve sosyal duygusal gelişim (Celume, Besançon ve Zenasni, 2019; Celume, Goldstein, Besançon ve Zenasni, 2020) üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Lorenzetti ve Kruger (2020) okul öncesi çocuklarla yaptıkları çalışmada, drama eğitiminin sosyal becerileri ve etkileşim becerileri üzerinde etkili olan özdüzenleme becerilerinin ve davranış kontrolünün kazanılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bazı çalışmalarda da dramanın çocukların sosyal yeterlikleri ve sosyal duygusal gelişimlerine etkisi olduğu belirtilmektedir (Fung ve Cheng, 2017; Goldstein ve Lerner, 2018).

Özel gereksinimli çocuklar ile yapılan çalışmalar incelendiğinde ise benzer araştırma sonuçlarının olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli çocuklara drama eğitim programının uygulanması, çocukların sosyal becerilerine, sosyal uyumuna, olumsuz davranışlarının azalmasına, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla güçlü iletişim kurmasına olanak sağlamaktadır (Liu, 2020). Otizmli çocuklara uygulanan robot tabanlı oyun-drama müdahalesinin çocukların iletişim becerilerine katkı sağladığı belirtilmektedir (So vd., 2019). Yapılan araştırmalarda, zihinsel yetersizliği (Kaya, 2011) ve duygu davranış bozukluğu (Jackson ve Bynum, 1997) olan çocuklara uygulanan drama eğitim programının çocukların sosyal becerileri kazanmalarında etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Dramanın sınıf ortamında kullanılması normal gelişen çocukların özel gereksinimli çocuklarla sosyal etkileşimde bulunmaları için fırsat oluşturmakta ve sosyal becerilerini geliştirmektedir (Kilinc vd., 2017). Farrand ve Deeg (2020), dramatik sorgulama yoluyla çocukların dramatik durumu canlandırılması ile sınıf içinde etkileşim ortamı oluşturduğunu ve çocukların sosyal yeterliklerinin geliştiğini belirtmektedir. Bu araştırma sonuçlarının mevcut araştırmadan elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu değerlendirilmektedir.

Çalışmada HÜDEP'in özel gereksinimli çocuklar ve normal gelişen çocuklar arasındaki sosyal etkileşimi, iş birliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışlarını geliştirdiği görülmüştür. HÜDEP küçük

grup (aynı anda sınıfın ikiye veya üçe bölünüp gerçekleştirdiği) ve büyük grup (sınıfın tümünün katıldığı) etkinlikleri halinde gerçekleştirilmiştir. Çocukların gruplarda farklı arkadaşları ile birlikte görev alması sağlanmış, böylelikle çocuklar her defasında farklı arkadaşları ile etkileşime geçmiştir. Ayrıca çocukların HÜDEP'te yer alan sosyal durumları çözümlayebilmeleri için iş birliği yapmaları, paylaşımında bulunmaları ve yardımlaşmaları için rehberlik edilerek teşvik edilmiştir. Tüm bu nedenlerle HÜDEP'in sosyal etkileşim ve iş birliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Kontrol grubundaki çocuklar ise sınıflarındaki günlük eğitim akışlarına katılmaya devam etmişler, sosyal etkileşime ve sosyal becerilere yönelik herhangi bir programa dahil edilmemişlerdir. Kontrol grubundaki çocukların sosyal becerilerinde ve sosyal etkileşim becerilerinde az miktarda gelişim olduğu görülmektedir. Benzer şekilde drama yöntemi kullanılarak yapılan çalışmaların kontrol gruplarındaki değişimler incelendiğinde, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinde (Ceylan ve Ömeroğlu, 2012; Gültekin, 2014; Güner, 2008), özdüzenleme becerilerinde (Kıyaker, 2017), sosyal becerilerinde (Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003), iş birliği, yardımlaşma, paylaşma ve empati değerlerinde (Sözkesen, 2015) ve prososyal davranışlarında (Şenol, 2019) düşük seviyede gelişim olduğu belirtilmektedir. Düşük seviyedeki gelişimin nedenleri çocukların drama eğitim programına katılmamış olmalarından, doğal olgunlaşma süreçlerinden ve aldıkları okul öncesi eğitimden kaynaklandığı belirtilmektedir. Ayrıca, Sevgen (2016) yaptığı çalışmada kontrol grubundaki çocukların drama etkinliklerinde yer alan durumları yaparak yaşayarak etkileşim halinde çözme fırsatları olmadığı için iletişim becerilerinde değişim olmadığını belirtmiştir. Akdenizli'nin (2016) yaptığı çalışmanın sonucunda, kontrol grubundaki çocukların okullarında yaparak yaşayarak eğitimin verilmediği ve çocukların öğrendiklerini deneyimleyebileceği yöntemler kullanılmadığı belirtilmiştir. Bu nedenle kontrol grubundaki çocukların toplumsal yaşam becerilerinde ilerleme olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda kontrol grubundan etkileşim becerilerinde ve sosyal becerilerinde düşük düzeyde değişim olması yönüyle çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Kontrol grubundaki çocukların doğal olgunlaşma süreçleri, ailelerinden aldıkları eğitim, sınıf içinde sürekli arkadaşları ile iletişim içinde olmaları ve okul öncesi eğitim programından edindikleri kazanımlar sayesinde artışın olduğu düşünülmektedir.

Sonuç

Bu çalışma kaynaştırma uygulaması yapılan anasınıflarında uygulanan HÜDEP'in çocukların sosyal etkileşim becerilerini ve iş birliği, yardımlaşma, paylaşma davranışlarını arttırdığını gösteren özgün sonuçlar ortaya koymuştur. Kaynaştırma uygulamaları hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerinin gelişmesine, farklılıkları tanımalarına, kabul etmelerine, saygı göstermelerine, sosyal etkileşim becerilerine (Anme vd., 2014) ve sosyal gelişimlerine (Hunt ve Goetz, 1997; Lindsay, 2007) katkı sağlamaktadır. Ancak ülkemizdeki uygulamalara bakıldığında normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuklar arasında sosyal etkileşimin, iş birliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışlarının düşük düzeyde geliştiği söylenebilir. Kaynaştırma sınıflarındaki çocukların birbirleri ile etkileşim kurmalarında ve akran ilişkilerinde gösterdikleri iş birliği, yardımlaşma ve paylaşma davranışları önemli rol oynamaktadır. Bu davranışlar hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren çocukların toplumsallaşmalarının temelini oluşturan sosyal etkileşimi, sosyal kabulü ve sosyal uyumu üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Sosyal etkileşimin ve sosyal becerilerin gelişmesinde etkili yöntemlerden biri olan drama yönteminin kullanılması, olumlu davranışların benimsenmesini ve içselleştirilmesini kolaylaştıracaktır. Bu nedenle çalışmadan elde edilen sonuçların önemli olduğu söylenebilir.

Sınırlılıklar ve neriler

Araştırma, kaynaştırma uygulaması yapılan biri hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan, diğerleri normal gelişim gösteren 60-66 aylık çocukların bulunduğu iki anasınıfı ile sınırlıdır. Yapılan müdahalenin seçilen iki sınıfta gerçekleşmesi ve sadece hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların kaynaştırıldığı sınıflarda uygulanması nedeniyle çalışmanın sonuçları ve hazırlanan eğitim programı tüm yetersizlik gruplarına genellenemez. Bu nedenle HDEP'in farklı yetersizliklere sahip çocukların kaynaştırıldığı anasınıflarında da uygulanması genellenebilirliğini arttırmayı açısından etkili olabilir.

HDEP'in çocukların etkileşim becerilerine ve sosyal becerilerine etkisi incelenmiştir. Gelişim bir bütün olarak ilerlediği için çocukların diğer gelişim alanlarını da olumlu yönde etkilemiş olabilir. Bu nedenle HDEP'in çocukların diğer gelişim alanlarına etkisi değerlendirilebilir.

Çalışmanın bir diğer sınırlılığı da uygulama güvenirliğine yer verilmemiş olmasıdır. HDEP'in araştırmacılar tarafından etkili bir biçimde uygulandığına dair kanıt sağlamayı için ileriki HDEP uygulamalarında uygulama güvenirliği hesaplanabilir.

Kaynakça

- Akdenizli, C. (2016). *Yaratıcı dramanın zihinsel yetersizliği olan bireylerin toplumsal yaşam becerileri ve alıcı dil gelişimi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akfırat, F. Ö. (2004). *Yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aksoy, P. (2019). Drama in preschool education from theoretical processes to practice examples in preschool education. V. Krystev, R. Efe ve E. Atasoy (Ed.), *Theory and practice in social sciences* içinde (s. 67-81). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Alpar, R. (2014). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenilirlik* (3. bs.). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Anme, T., Tanaka, E., Sugisawa, Y., Matsumoto, M., Watanabe, T., Tomisaki, E. ... Edamoto, S. (2014). Validating the effects of inclusive childcare with the interaction rating scale. *Education*, 4(2), 35-40.
- Assen, N. ve Kernan, M. (2013). Engelli çocukların kaynaştırılması. E. M. Kernan ve E. Singer (Ed.), *Erken çocukluk eğitim ve bakımında akran ilişkileri* içinde (s. 119-129). Ankara: Nobel Yayınları.
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 110-125.
- Aykır, T. ve Çiftçi Tekinarslan, İ. (2012). Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 627-648.
- Bacanlı, H. (2000). Sosyal beceri eğitimi. Y. Kuzgun (Ed.), *İlköğretimde rehberlik* içinde (2. bs.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B. ve Özbek, A. B. (2019). Okul öncesinde özel gereksinimli olan ve normal gelişen çocukların sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 18(2), 521-538.
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, N. B. ve Yılmaz, B. (2019). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesi: Yordayıcı değişkenler. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 223-238.
- Batdı, V. ve Elaldı, Ş. (2020). Effects of drama method on social communication skills: A comparative analysis. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(3), 435-457.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Celume, M. P., Besançon, M. ve Zenasni, F. (2019). Fostering children and adolescents' creative thinking in education. Theoretical model of drama pedagogy training. *Frontiers in Psychology*, 9(2611), 1-11.
- Celume, M. P., Goldstein, T., Besançon, M. ve Zenasni, F. (2020). Developing children's socio-emotional competencies through drama pedagogy training: An experimental study on theory of mind and collaborative behavior. *Europe's Journal of Psychology*, 16(4), 707-726.
- Ceylan, S. ve Ömeroğlu, E. (2012). Yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan 60-72 aylar arasındaki çocukların sosyal-duygusal davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 64-76.
- Chalmers, D. (2007). *Drama 3-5: A practical guide to teaching drama to children in the foundation stage*. Canada: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Charlop, M. H., Dennis, B., Carpenter, M. H. ve Greenberg, A. L. (2010). Teaching socially expressive behaviors to children with autism through video modeling. *Education & Treatment of Children*, 33(3), 371-393.
- Chen, J., Lin, T.-J., Justice, L. ve Sawyer, B. (2019). The social networks of children with and without disabilities in early childhood special education classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 2779-2794. doi:10.1007/s10803-017-3272-4

- Choi, D. H. ve Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive social learning model. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 41-45.
- Clarizio, H. (1997). Conduct disorders: Developmental considerations. *Psychology in the Schools*, 34(3), 253-265.
- Çulhaoğlu İmrak, H. ve Sığırtmaç, A. (2011). Kaynaştırma uygulanan okulöncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood*, 3(1), 38-65.
- Demir, Ş. (2016). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin, özel gereksinimli ve risk grubu çocukların sınıf içi davranışlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 141-159.
- Duman, G. ve Koçak, N. (2013). Anaokulu kaynaştırma sınıfında yer alan özel gereksinimli bir çocuğun sosyal oyun ve sosyal iletişim özellikleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(3), 99-108.
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social emotional learning. M. J. Elias ve H. Arnold (Ed.), *The educators guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom* içinde (s. 4-14). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Eliason, C. ve Jenkins, L. (2008). *A practical guide to early childhood curriculum* (8. bs.). New Jersey: Pearson Education.
- Erdoğan, F. K., Arslantaş, S. ve Kurnaz, A. (2018). İlkokula devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyine yaratıcı drama yönteminin etkisinin incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 199-211.
- Farrand, K. M. ve Deeg, M. T. (2020). Dramatic inquiry: An inclusive approach to learning with collaboration and multiple modes. *Teaching Exceptional Children*, 52(3), 128-137. doi:10.1177/0040059919889335
- Flem, A., Moen, T. ve Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: A study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 86-98.
- Freeman, G. D., Sullivan, K. ve Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131-138.
- Frydman, J. S. (2016). Role theory and executive functioning: Constructing cooperative paradigms of drama therapy and cognitive neuropsychology. *The Arts in Psychotherapy*, 47, 41-47.
- Fung, W. K. ve Cheng, R. W. Y. (2017). Effect of school pretend play on preschoolers' social competence in peer interactions: Gender as a potential moderator. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 35-42.
- Gao, Q. ve Hall A. H. (2019). Supporting preschool children's learning through dramatic play. *Teaching Artist Journal*, 17(3-4), 103-105. doi:10.1080/15411796.2019.1680236
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 41-54.
- Goldstein, T. R. ve Lerner, M. D. (2018). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science*, 21(4), 1-13.
- Grubbs, P. R. ve Niemeyer, J. A. (1999). Promoting reciprocal social interactions in inclusive classrooms for young children. *Infants and Young Children*, 11(3), 9-18.
- Guli, L. A., Semrud-Clikeman, M., Lerner, M. D. ve Britton, N. (2013). Social Competence Intervention Program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 40(1), 37-44.
- Gültekin, D. (2014). *Yaratıcı drama eğitiminin 60-72 aylık çocukların sosyal-duygusal gelişimine etkisi (Malatya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Güner, A. Z. (2008). *Eğitici drama uygulamalarının 5-6 yaş grubu çocukların sosyal-duygusal uyumlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Hunt, P. ve Goetz, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. *Journal of Special Education*, 31(1), 3-29.
- Jackson, J. T. ve Bynum, N. (1997). Drama: A teaching tool for culturally diverse children with behavioral disorders. *Journal of Instructional Psychology*, 24(3), 158-168.
- Karadağ, F., Demirtaş, V. ve Girli, A. (2014). Okul öncesi dönemde akranların sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi tercih etme durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 191-215.
- Kaya, D. (2011). *Yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kennedy, A. S. (2018). Promoting the social competence of each and every child in inclusive early childhood classrooms. *Early childhood education* içinde. doi: 10.5772/intechopen.80858
- Kıyaker, S. (2017). *62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerinde eğitici drama programının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Kilinc, S., Farrand, K., Chapman, K., Kelley, M., Millinger, J. ve Adams, K. (2017). Expanding opportunities to learn to support inclusive education through drama-enhanced literacy practices. *British Journal of Special Education*, 44(4), 431-447.
- Kleinert, H., Towles-Reeves, E., Quenemoen, R., Thurlow, M., Fluegge, L., Weseman, L. ... Kerbel, A. (2015). Where students with the most significant cognitive disabilities are taught. *Exceptional Children*, 81(3), 312-328. doi:10.1177/0014402914563697
- Korošec, H. ve Zorec, M. B. (2020). The impact of creative drama activities on aggressive behaviour of preschool children. *Research in Education*, 108(1), 62-79.
- Kwon, K.-A., Elicker, J. ve Kontos, S. (2011). Social IEP objectives, teacher talk, and peer interaction in inclusive and segregated preschool settings. *Early Childhood Education Journal*, 39, 267-277. doi:10.1007/s10643-011-0469-6
- Lerner, M. D. ve Mikami, A. Y. (2012). A preliminary randomized controlled trial of two social skills interventions for youth with high-functioning autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(3), 147-157.
- Lin, T. J., Chen, J., Justice, L. M. ve Sawyer, B. (2019). Peer interactions in preschool inclusive classrooms: The roles of pragmatic language and self-regulation. *Exceptional Children*, 85(4), 432-452.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Liu, Q. (2020, February). The guidance on the application of creative drama in special education. *6th International Conference on Education, Language, Art and Inter-cultural Communication (ICELAIC 2019)* içinde (s. 250-254). Amsterdam: Atlantis Press.
- Locke, J., Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Kretzmann, M. ve Jacobs, J. (2013). Social network changes over the school year among elementary school-aged children with and without an autism spectrum disorder. *School Mental Health*, 5(1), 38-47.
- Logan, S. W., Ross, S. M., Schreiber, M. A., Feldner, H. A., Lobo, M. A., Catena, M. A. ... Galloway, J. C. (2016). Why we move: Social mobility behaviors of non-disabled and disabled children across childcare contexts. *Frontiers in Public Health*, 4(204), 1-7.
- Long, T. M. (2019). Moving beyond inclusion to participation: Essential elements. *Education Sciences & Society-Open Access*, 10(1), 54-67.
- Lorenzetti, N. L. ve Kruger, A. C. (2020). Going to "The Land of Drama": Behavior management techniques in a kindergarten sociodramatic play residency. *Youth Theatre Journal*, 34(1), 16-29.
- Lumandan, E. L. L. (2018). *Implementation of creative drama activities in three selected preschools* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Malaya, Kuala Lumpur.

- Mavrou, K. (2012). Examining peer acceptance in verbal and nonverbal interaction during computer-supported collaborative learning: Implications for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 119-138. doi:10.1080/13603111003671657
- McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond*. America: United States of Pearson Education.
- McGinnis, E. (2016). *Erken çocukluk döneminde sosyal beceri öğretim programı sosyal beceri öğretimi öncesi rehberi* (A. Şükran Öz, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- McWilliam, R. A. (2010). *Routines-based early intervention*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Merrell, K. W. (2003). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*. UK: Psychology Press.
- Metin, N. ve Şenol, F. B. (2017). Kaynaştırma uygulaması yapılan anasınıflarında işbirliği-yardımlaşma paylaşma davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 754-768.
- Metin, N., Şenol, B. ve Yumuş, M. (2015). Okul öncesi eğitim sınıflarına kaynaştırılan otistik çocukların sosyometrik statülerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 483-490.
- Miller, H., Rynders, J. E. ve Schleien, S. J. (1993). Drama: A medium to enhance social interaction between students with and without mental retardation. *Mental Retardation*, 31, 228-233.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitimi programı*. Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Genel Eğitim Temel Müdürlüğü.
- Minne, E. P. ve Semrud-Clikeman, M. (2012). A social competence intervention for young children with high functioning autism and Asperger syndrome: A pilot study. *Autism*, 16(6), 586-602.
- Muhamad, J. ve Luen, L. C. (2017). Validation of creative movement module in drama elements (PeTif-Ma) for preschool children. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(10), 653-661.
- National Council on Disability. (2018). *IDEA series: The segregation of students with disabilities*. Washington, DC: Author.
- Odom, S. L., McConnell, S. R. ve Brown, W. H. (2008). Social competence of young children: Conceptualization, assessment, and influences. W. H. Brown, S. L. Odom ve S. R. McConnell (Ed.), *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention* içinde (s. 3-29). Baltimore: Paul H Brookes Publishing.
- Önalın, F. A. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Önemli, M., Totan, T. ve Abbasov, A. (2015). Yaratıcı drama eğitiminin özel gereksinimi olan çocukların sosyal beceri alanlarından konuşma ve ilişki kurma becerileri gelişimine katkısı. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1), 50-65.
- Özaydın, L., Tekin İftar, E. ve Kaner, S. (2008). Arkadaşlık geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 15-32.
- Peter, M. (2000). All about drama. *Nursery World*, 6, 15-22.
- Platos, M. ve Wojaczek, K. (2018). Broadening the scope of peer-mediated intervention for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 747-750.
- Roper, B. ve Davis, D. (2000). Howard gardner: Knowledge, learning and development in drama and arts education. *Research in Drama Education*, 5(2), 217-233. doi:10.1080/713692878
- Schellenberg, E. G., Corrigan, K. A., Dys, S. P. ve Malti, T. (2015). Group music training and children's prosocial skills. *PLoS ONE*, 10(10), 1-14. doi:10.1371/journal.pone.0141449

- Sevgen, M. (2016). *Yaratıcı drama yoluyla verilen sosyal beceri eğitiminin anaokulu çocuklarının sosyal gelişimlerine ve yaratıcılıklarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Snape, D. J., Vettraino, E., Lawson, A. ve McDuff, W. (2011). Using creative drama to facilitate primary-secondary transition. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39(4), 384-387.
- So, W. C., Cheng, C. H., Lam, W. Y., Wong, T., Law, W. W., Huang, Y. ... Wong, W. (2019). Robot-based play-drama intervention may improve the narrative abilities of Chinese-speaking preschoolers with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 95, 103515.
- Sözkesen, A. (2015). *60-72 aylık çocukların değer eğitiminde öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Şahin, S. ve Karaaslan, B. T. (2006). Üç-altı yaş grubu çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 74-80.
- Şenol, F. B. (2019). Supporting pro-social development of 60-66 month aged children with the drama method. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 291-300. doi:10.33200/ijcer.570921
- Şenol, F. B. ve Metin, E. N. (2018). Çocuklar için etkileşim dereceleme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 81-106.
- Şenol, F. B. ve Metin, E. N. (2019). Okul öncesi dönem çocukları için sosyal bilgi işleme süreci testi: Türkçe'ye uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1445-1456.
- Terpstra, J. E. ve Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education Journal*, 35, 405-411.
- Ulubey, Ö. (2018). The effect of creative drama as a method on skills: A meta-analysis study. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 63-78.
- Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafoos, J. ... Lang, R. (2015). A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1070-1083. doi:10.1007/s10803-014-2264-x
- Wee, S. J. (2009). A case study of drama education curriculum for young children in early childhood programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 489-501.
- Yassa, N. A. (1999). High school involvement in creative drama. *Research in Drama Education*, 4(1), 37-49. doi:10.1080/1356978990040104
- Zhang, J. ve Wheeler, J. J. (2011). A meta-analysis of peer-mediated interventions for young children with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46, 62-77. <https://www.jstor.org/stable/23880031> adresinden erişildi.